

Kasvatus


Pääkirjoitus

- Janne Varjo 145 Komiteoita, selvityshenkilöitä ja työpajoja
– havaintoja koulutusjärjestelmien
valtiollisesta kehittämisestä

Artikkeleita

- Tiina Matveinen – Sari Havu-Nuutinen 149 Monilukutaitoa määrittävät ja moniluku-
– Sirpa Kärkkäinen taidon opetusta ohjaavat keskeiset tekijät
– Asiantuntijoiden käsityksiä moni-
lukutaidosta 
- Riitta-Leena Metsäpelto – Mirva Heikkilä 164 Osaamistavoitteet luokanopettaja-
– Sanna Hangelin – Mirjamaija koulutuksen opetussuunnitelmissa:
Mikkilä-Erdmann – Anna-Maija Poikkeus Näkökulmana Moniulotteinen opettajan
– Anu Warinowski osaamisen prosessimalli 
- Mirka Kivimäki – Kirsti Karila 180 Perhepäivähoito- ja päiväkotinstituutio
– Maarit Alasuutari varhaiskasvatuksen kunnallisten
viranhaltijoiden puheessa 
- Tuulikki Kurtelius 194 Alakouluikäisten lasten kokemuksia
– Kristiina Kumpulainen yksinäisyydestä 
- Heta Tuominen – Anna Kuusi 209 Täydellisyyspyrkimistä ja huolta
– Antti-Tuomas Pulkka – Anna Tapola omista suorituksista? Lukiolaisten
– Markku Niemivirta perfektionismi ja opiskeluhuvinvointi 
- Satu Valkonen – Jaana Pesonen 223 Varhaiskasvatuksen markkinat –
– Kristiina Brunila Näkökulmana yksityistyvät palvelut 

Katsauksia

- Anni Silvola – Egle Gedrimiene 235 Oppimisanalytiikka ja eettiset kysymykset:
– Jouni Pursiainen – Jarmo Rusanen Laadullinen meta-analyysi 
– Hanni Muukkonen

Kolumni

- Jyri Lindén 249 Yhteisöllinen opetuksen kehittäminen
yliopistossa – uhka, mahdollisuus vai
välttämättömyys?

Puheenvuoroja

- Ari Antikainen 252 Viides vuosikymmen kasvatussociologiaa
etsimässä

English Summaries

256

Kirjoittajat

259



Komiteoita, selvityshenkilöitä ja työpajoja – havaintoja koulutusjärjestelmien valtiollisesta kehittämisestä

Hallitus on käynnistänyt vuosiksi 2020–2022 Oikeus oppia -kehittämisohjelman, jolla pyritään vahvistamaan perusopetuksen laatua yhteensä 180 miljoonalla eurolla. Tavoitteena on kaventaa ja ennaltaehkäistä sosioekonomisesta taustasta, maahanmuuttajataustasta tai sukupuolesta johtuvia oppimiseroja sekä vahvistaa koulunkäynnin tukea ja lukutaitoa. Ohjelman avulla etsitään esimerkiksi tehokkaita toimenpiteitä eriarvoistumiskehityksen pysäyttämiseksi sekä pienennetään opetusryhmäkokoja. Samanaikaisesti asetettu ammatillisen koulutuksen laatua ja tasa-arvoa kehittävä Oikeus osata -ohjelma varmistaa osaltaan, että kaikki ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat saavat vankan ammattiosaamisen ja hyvät perustaidot työtä, elämää ja elinikäistä oppimista varten.

Olen seurannut Oikeus oppia -kehittämisohjelman tavoitteita, työskentelytapoja sekä niitä käytävää julkista keskustelua suurella mielenkiinnolla. Olen huomannut usein pysähtyväni pohtimaan mekanismeja, joiden avulla koulutusjärjestelmiä uudistetaan tietoisesti ja tavoitteellisesti organisoimalla asiantuntijoiden, virkamiesten sekä poliittisten päättäjien toimintaa. Onko kyse monissa yhteyksissä jo kuopatuksi julistetun yhteiskuntasuunnittelun uudesta tulemisesta, nyt jonkinlaisena vanhojen ja uusien työtapojen ja toimintamallien hybridinä? Miten Oikeus oppia -kehittämisohjelman organisoituminen poikkeaa aiemmista komitea- ja selvityshenkilöinstituutioista?

Koulutuskomiteoiden kulta-aika

Jaakko Nousiainen kuvaa Suomen poliittinen järjestelmä -teoksessaan komiteoita valtioneuvoston tai ministeriöiden tilapäisesti asettamiksi ryhmiksi, joiden tehtävänä on selvittää, valmistella tai laatia ehdotuksia niille määrätyistä asioista. Komiteoiden kokoonpanojen suuruus ja laatu ovat vaihdelleet huomattavasti. Komiteoita on asetettu moniin eri tehtäviin, joista tyypillisimpiä ovat olleet lainsäädännön valmisteluun liittyvät tehtävät. Komiteoiden tehtävinä ovat olleet niin jo tehtyjen ratkaisujen yksityiskohdat kuin laajojen suunnitelmien laatiminen eri alojen kokonaisuudistuksiksi. Mietinnön valmistuttua se jätetään asianomaiselle ministerille. Valtioneuvoston tehtäväksi jää toimenpiteisiin ryhtyminen selvityksen perusteella. Komitean toiminta lopetetaan, kun se on saanut työnsä valmiiksi.

Jo autonomian ajalta alkaen valtion komitealaitos on ollut merkittävä väline yhteiskunnallisten uudistusten ja lainsäädännön valmistelussa. Komitealaitoksella on ollut erityisesti toisen maailmansodan jälkeisenä aikana keskeinen rooli yhteiskunnallisten uudistusten valmistelussa.

Raimo Hovin, Osmo Kivisen ja Risto Rinteen mukaan komitealaitoksen eräänä tehtävänä onkin ollut sitoa yhteen esimerkiksi koulutuksen sekä poliittisen järjestelmän tavoitteet ja muuttaa ne vallitsevaan yhteiskuntapolitiikkaan sopivaksi koulutuspolitiikaksi.

Komitealaitoksen merkitys peruskoulun rakenteen sekä sisällön muotoutumisessa on ollut huomattava: Vuosina 1972–1977 toimeenpannun yhtenäiskoulun rakenne ja sitä koskeva lainsäädäntö valmisteltiin Peruskoulukomiteassa. Peruskoulun pedagogisen sisällön keskeiset suuntaviivat määriteltiin Koulunuudistustoimikunnassa, ja Opetussuunnitelmakomitea laati sille nimensä mukaisesti yksityiskohtaisen opetussuunnitelman.

Myös keskiasteen koulutusta uudistettiin raskain yhteiskuntasuunnittelun keinoin. Vuonna 1974 annettu valtioneuvoston periaatepäätös keskiasteen uudistuksen yksityiskohtien suunnittelusta siivitti ennätyksellisen laajana komiteatyönä tehtävää suunnittelu- ja kehittämistyötä. Opetusministeriö asetti 14 toimikuntaa, joista 10 määrättiin kehittämään ammatillisen koulutuksen eri haarojen uusia ohjelmia. Veli-Matti Aution mukaan toimikunnat tuottivat vuoden 1977 alkuun mennessä yhteensä noin 70 000 sivua tekstiä. Hovi, Kivinen ja Rinne korostavat koulutuskomiteoiden osuutta ja merkitystä 1970-lukulaisessa komitealaitoksessa: tuolloin noin 20 prosenttia komiteoista käsitteli koulutukseen liittyviä kysymyksiä.

Komitealaitoksen hiipuminen

On esitetty, että pitkälti komiteatyönä rakennetun hyvinvointivaltion keskeiset yhteiskunnalliset instituutiot, esimerkiksi peruskoulu, tulivat valmiiksi 1990-luvulle tultaessa. Niin ikään vuosikymmenen alkupuolen lamaa seuranneet rankat säästötoimenpiteet sekä päätöksenteon nopeutta ja tehokkuutta korostava hallintoajattelu eivät enää olleet suotuisia yhteiskuntasuunnittelulle ja komitealaitokselle. Uuden hallintoajattelun mukaisesti päätösten valmistelu siirtyi aikaisempaa enemmän virkamiehille. Ministeriöiden ei enää tarvinnut viedä hankkeidensa valmistelua koskevia suunnitelmia aikaisessa vaiheessa valtioneuvoston käsittelyyn. Markku Temmeksen mukaan seurauksena muutoksista asioiden valmistelu mahdollisesti kehittyi tehokkaammaksi ja järjestelyiltään joustavammaksi, mutta samalla sen laatutaso tai ainakin eri tahojen mahdollisuus osallistua siihen on heikentynyt.

Stephen J. Ball hahmottelee hallintoideologian murrosta uuden ja vanhan eetoksen vastakkainasetteluna, jossa kiristyvän kansainvälisen kilpailun määrittelemissä uudenaikaisissa olosuhteissa oli pakon edessä parannettava koulutuksen laatua vähentämällä julkishallintoa. Samalla oli myös mahdollista päästä eroon harmaasta ja hitaasta byrokratiasta sekä poliittisesta korrektiudesta, komiteoista sekä hyvinvointivaltion hallintorakennusten synkistä käytävistä ja korvata ne nopeilla, rohkeilla, avoimilla, mieluiten tietokoneen avulla tehtävillä yksilöllisillä valinnoilla sekä yllättäen avautuvilla henkilökohtaisilla mahdollisuuksilla.

Viimeistään 1990-luvulla Suomen valtion komitealaitos menetti lähes kokonaan merkityksensä ministeriötason *ad hoc*-valmistelussa. Tilalle nousivat ministeriöiden asettamat työryhmät sekä selvityshenkilöt tai pitäytyminen normaalissa virkavalmistelussa. Komiteoiden määrä alkoi tosin vähentyä jo 1970-luvulla, ja samanaikaisesti ministeriöiden sisäisten virkamiehistä koostuvien työryhmien määrä alkoi nopeasti kasvaa: valtiovarainministeriön mukaan vuonna 1972 asetettiin 178 komiteaa ja 113 työryhmää, vuonna 1975 asetettiin 75 komiteaa ja 172 työryhmää, vuonna 1985 enää 37 komiteaa ja 284 työryhmää ja vuonna 1994 ainoastaan 12 komiteaa ja kokonaiset 368 työryhmää.

Edellä kuvatun kehityslinjan osana syntyneitä selvityshenkilöinstituutiota on pidetty toimintatapana, joka on mahdollistanut nopean ja projektimaisen valmistelun kiireellisissä ja samanaikaisesti merkittävässä hankkeissa. Markku Temmeksen mukaan sen merkitys on perustunut

myös siihen, että selvityshenkilöt ovat tukeneet hallinnon ulkopuolelta hankitun asiantunte-
muksen hyödyntämistä valmistelutyössä. Toimeksiantojen saama julkisuus on myös profiloitunut
ne tavanomaisesta virkamiesvalmistelusta poikkeaviksi tehtäviksi.

Komitealaitos 2.0?

On ilmeistä, että viime vuosikymmeninä komitealaitoksen on yleisesti nähty edustavan van-
hakantaista ja jäykkää, jonkinlaista tunkkaista suurten kompromissien politiikkaa. 2010-luvun
loppupuoliskolta alkaen tätä näkemystä on myös haastettu eri tahoilta. Sosialidemokraattien
puheenjohtaja Antti Rinne totesi Uuden Suomen haastattelussa vuonna 2018: "Nyt, kun teh-
dään laajoja uudistuksia, jotka vastaavat tulevaisuuden tarpeisiin, niin olen esittänyt nyt sitä,
että voisi olla järkevä elvyttää komitealaitos." Rinteen mukaan kyseessä olisi paluu syvälliseen
valmisteluun, jossa mukana olisivat puolueiden edustajat ja asiantuntijat ja joka antaisi sellaisia
vastauksia, että kerran käsiteltyihin asioihin ei tarvitsisi palata aina uudelleen ja uudelleen. Aja-
tus ei jäänyt pelkän idean asteelle: pääministeri Rinteen hallitusohjelmassa vuodelta 2019 sana
"komitea" mainitaan kokonaiset 38 kertaa. On kuitenkin huomattava, että uudelleen herännyt
kiinnostus komitealaitosta kohtaan ei ole pelkästään punavihreän hallituksen ideologinen pai-
notus – myös esimerkiksi Elinkeinoelämän keskusliitto EK on tarjonnut komitealaitoksen el-
vyttämistä keinoksi "parantaa päätöksenteon laatua ja ennakoitavuutta".

Olen pohdiskellut mahdollisia selityksiä tälle äkkiseltään melko yllättävälle suunnan-
muutokselle: olisiko niin, että syynä komiteatyöskentelyn uuteen tulemiseen on yksinkertai-
sesti se, että maailma on monimutkaistunut ja Suomi on suurten yhteiskuntapoliittisten uudis-
tusten edessä? Ensimmäisenä mieleen tulevat sosiaali- ja terveystalouden (sote) sekä sosiaali-
turvan (sotu) uudistukset. Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalla ainakin oppivelvol-
lisuusiän laajentaminen kytkeytyy osaksi 2020-luvun laajojen ja moniulotteisten rakenteellisten
uudistuksia ketjua.

Kompleksisuuden lisäksi edellä mainittuja uudistuksia yhdistää niiden politisoituminen jo
valmistelun varhaisessa vaiheessa: 2000-luvulla sosiaalinen media onkin tarjonnut alustan toi-
minnalle, jonka myötä esimerkiksi oppivelvollisuuden laajentaminen muuttui nopeasti läpeen-
sä poliittiseksi kysymykseksi. Nykyisin onkin vaikea olla huomioimatta erilaisia viestipalveluita,
blogeja ja keskustelupalstoja, joilla pyritään herättelemään julkista keskustelua tai kohua. Onko
niin, että komiteat ovat aiemmin toimineet vastaavan tyyppisinä asiantuntijoiden keskustelun
ja erimielisyyden foorumeina? Onko ero siinä, että komiteatyöskentelyssä päämääränä ei ole
ollut itseisarvoinen debatti vaan pyrkimys saada muodostettua mahdollisimman monen hyväk-
syttävissä olevia näkemyksiä – ja samalla sitouttaa enemmistö esitettyjen ehdotusten taakse?

Myös erilaisten valmistelumallien ongelmat ovat ilmeisiä: selvityshenkilömenettely tuot-
taa tarvittaessa nopeastikin ehdotuksia – ongelmana tosin on, että mikäli kukaan ei ole niihin
sitoutunut, jää lopputulos vaille poliittista kannatusta. Erilaisten näkökulmien kartoittaminen
lausuntomenettelyn avulla on puolestaan tyyppillisesti jälkikäteen ja jotenkin rituaalinen toi-
mintatapa, joka tarjoaa mahdollisuuden kommentointiin ilman varmuutta mahdollisuudesta
vaikuttaa ehdotettujen päätösten sisältöön.

Oikeus oppia: jotain uutta, jotain vanhaa, jotain lainattua...

Oikeus oppia -kehittämisohjelma on kiehtova – ja monimutkainen – kokonaisuus, joka sisältää
useita erilaisia toisiinsa kytkeytyneitä toimielimiä, työskentelytapoja ja tavoitteita. Siinä yhdisty-
vät ainakin uuden tulemisen tehnyt komitealaitos, selvityshenkilöinstituutio, hankemuotoisuus

ja siihen liittyvä kilpailtu rahoitus, lausuntokierrokset, työpajat, seminaarit sekä kuulemistilaisuudet. Lista on pitkä, lähes kaikki tuntemani koulutusreformien valmistelun työtavat on uskoakseni valjastettu osaksi kehittämisohjelmaa.

Kokonaisuus koostuu sivistysalan etujärjestöjä, viranomaisia, koulutuksen järjestäjiä ja tutkijoita yhteen kokoavasta *foorumista*, jonka puheenjohtajana toimii opetusministeri. Kasvatustieteilijöiden lisäksi mukana on myös sosiologeja ja taloustieteilijöitä. Foorumi järjestää muun muassa seminaareja ja tutkijatapaamisia. Onkin ilmeistä, että foorumi edustaa Oikeus oppia -kokonaisuudessa pysyvyyttä, perinteistä asiantuntijoista koottua laajapohjaista komiteaa – toki uudenalaisilla työtavoilla maustettuna. Kehittämisohjelmaan kuuluu myös kaksi erillistä *työryhmää*, joista ensimmäinen on keskittynyt koulutuksellisen tasa-arvon ja positiivinen erityiskohtelun kysymyksiin sekä toinen tukeen ja inkluusioon. Molemmat työryhmät laativat ehdotuksia ja valmistelevat edistämistoimia omilla alueillaan. Työryhmien toimialueisiin liittyy myös kilpailtua tutkimusrahoitusta.

OKM on myös käynnistänyt valtakunnallisen lasten ja nuorten *kuulemisen* osana Oikeus oppia -ohjelmaa. Tavoitteena on koota lasten ja nuorten näkemyksiä siitä, kuinka yhdenvertaisuus ja koulutuksellinen tasa-arvo toteutuvat kouluissa sekä millaisin toimenpitein suomalaisten lasten ja nuorten tasa-arvoista koulutuspolkua voitaisiin lasten ja nuorten mielestä nykyistä paremmin tukea. Edellä mainittujen lisäksi *selvityshenkilö* Venla Bernelius luovutti raporttinsa ”Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet” opetusministerille helmikuussa.

Kehittämisohjelman lopputulemat kiinnostavat minua jo etukäteen: Tuottaako ennätyskellisen monikärkinen ja -toimijainen valmistelutyö syvällistä, mutta jäsentynyttä ja harkittua tietoa koulutuksen kehittämiseksi sekä päätöksenteon pohjaksi? Vai onko mahdollista, että selvitysten, tutkimusten ja raporttien hengästyttävä määrä tuottaa päinvastoin niin moniäänisiä näkemyksiä, että se pikemminkin politisoi ja lukitsee suomalaisen koulutusjärjestelmän uudistamistyötä?

Janne Varjo



TIINA MATVEINEN – SARI HAVU-NUUTINEN – SIRPA KÄRKKÄINEN

Monilukutaitoa määrittävät ja monilukutaidon opetusta ohjaavat keskeiset tekijät – Asiantuntijoiden käsityksiä monilukutaidosta

Matveinen, Tiina – Havu-Nuutinen, Sari – Kärkkäinen, Sirpa. 2021. MONILUKUTAITOA MÄÄRITTÄVÄT JA MONILUKUTAIDON OPETUSTA OHJAAVAT KESKEISET TEKIJÄT – ASIAANTUNTIJOIDEN KÄSITYKSIÄ MONILUKUTAIDOSTA. *Kasvatus* 52 (2), 149–163.

Tässä artikkelissa tarkastellaan, miten asiantuntijat määrittävät monilukutaitoa ja mitkä ovat monilukutaidon opetusta ohjaavat keskeiset tekijät. Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä on monilukutaidon pedagogiikka eli monilukutaidon opetuksen järjestämisen näkökulma perusopetuksessa. Tutkimusaineisto koostuu kuuden eri tieteen- ja ammattialan asiantuntijoiden teemahaastattelusta, jotka analysoitiin laadullisesti aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Asiantuntijoiden mukaan monilukutaitoa määrittävät erilaiset representaatiot ja symbolijärjestelmät, sosiaalinen ja teksteihin kohdistuva vuorovaikutus, asiasisältöjen ymmärtäminen ja kriittinen ajattelu sekä monikielisyys. Monilukutaidon opetusta ohjaavat merkitykselliset ja multimodaaliset eli eri aistikanavia hyödyntävät sisällöt, joita opetetaan holistisesti ja oppilaan yksilöllisyys huomioiden. Monilukutaitoa tukevat oppimisympäristöt ovat monipuolisia ja koulun ulkopuolelle suuntautuvia. Monilukutaidon opetuksessa korostuu yhteistyö lukemista ja kirjoittamista edistävien toimijoiden, kuten kirjaston kanssa. Tavoitteena on opetusta ohjaavia keskeisiä tekijöitä tunnistaa edistää homogeenisempää kielitietoista koulua. Tutkimuksen tulokset tarjoavat monilukutaidosta yhtenäisen, eri tieteenaloja syntetisoivan näkökulman, joka tukee monilukutaidon ymmärtämistä käsitteellisesti sekä rohkaisee kehittämään monilukutaidon opetusta integroidusti eri oppiaineiden yhteistyönä.

Asiasanat: monilukutaito, multimodaalisuus, monilukutaidon opettaminen, monilukutaitopedagogiikka

Johdanto

Perinteinen tekstin luku- ja kirjoitustaito (Kalantzis, Cope, Chan & Dalley-Trim 2016; Westby 2010) ei vastaa riittävästi yhä muuttuviin oppimisen tarpeisiin, kuten oppilaiden kielellisiin moninaisuuksiin tai digitalisaation mukanaan tuomaan haasteeseen. Tarvitaan laajempaa ymmärrystä siitä, mitä lukeminen ja kirjoittaminen edellyttävät. Monilukutaitokäsitteellä kuvataan lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvää muutosta ja laaja-alaisuutta. Monilukutaito-käsitteen tausta on The New London Groupin (1996) työssä, ja käsitteen käyttö yleistyi kotimaisessa kontekstissa nykyisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tultua voimaan. Niiden mukaan monilukutaidon tavoitteena on tukea oppilaiden tiedon- ja taidonalat ylittävää laaja-alaista osaamista (Opetushallitus 2014).

Aiemmassa tutkimuksessa monilukutaitoa on tarkasteltu käsitteellisesti (mm. Kalantzis ym. 2016; Kulju ym. 2018, Luukka 2013; Mertala 2018; The New London Group 1996) sekä moniaistikanavaisena oppimisprosessina eri oppiaineiden yhteydessä (Herttovuo & Routarinne 2020; Joutsenlahti & Kulju 2017; Sul-kunen, Luukka, Saario & Veistämö 2019). Tällöin pelkän kirjoitetun tekstin ohella käytetään muita multimodaalisia prosesseja, kuten teknologioiden tukemaa työskentelyä (Yelland 2018) tai kuvaa ja narratiiveja (Thibaut & Curwood 2018). Lisäksi Tarnanen, Kaukonen, Kostainen ja Toikka (2019) ovat tutkineet monilukutaitoa osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia, joissa erityisesti vuorovaikutustaidot nousevat keskeiseksi monilukutaidon opiskelussa ja opettamisessa. Kansainvälisessä tutkimuksessa mukana on usein vahvasti myös monikulttuurinen näkökulma, kun esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoa on tarkasteltu monikielisessä kontekstissa (Skerrett 2016; Tan & Guo 2014; Yaman Ntelioglou, Fannin, Montanera & Cummins 2014).

Luokanopettajien käsityksiä monilukutaidosta ja sen opettamisesta on tutkittu kyselytutkimuksella (Kulju, Kupiainen & Pienimäki

2020) ja myös osana luokkahuonetutkimusta (Boche 2014), mutta asiantuntijoiden käsityksiä monilukutaidosta ei ole aiemmin tutkittu. Monilukutaito on käsitteenä hyvin monitahoinen, ja tutkimukset osoittavat, että se ei ole käsitteenä vakiintunut (Luukka 2013; Mertala 2018). Tarvitaan lisää tutkimusta sekä tietämystä siitä, mitä monilukutaidolla tarkoitetaan eri yhteyksissä. Tämä tutkimus tarjoaa uudenlaisen lähestymistavan monilukutaitoon tarkastelemalla asiantuntijoiden käsityksiä yhdenmukaisen käsitteellisen määritelmän muodostamisen ja opetuksen näkökulmasta.

Käsityksiä monilukutaidosta

Monilukutaidon ymmärtämiseen ja soveltamiseen vaikuttaa se, millaisia käsityksiä siitä on muodostunut. Käsitykset rakentuvat vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja myös tulokitsijan henkilökohtainen kokemus vaikuttaa käsityksen muodostumiseen (Kulju ym. 2020; ks. myös Burnett, Merchant, Pahl & Rowsell 2014). Monilukutaito määritellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taidoksi. Myös monissa tutkimuksissa monilukutaito määritetään teksteihin perustuvaksi (Dallacqua, Kersten & Rhoades 2015; Kulju ym. 2018) tekstien tulkinnan taidoksi (Boche 2014; Rajendra 2015) sekä taidoksi toimia erilaisten tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa (Luukka 2013). Lukemista tarkastellaan perinteisen lukutaidon rinnalla esimerkiksi media- ja verkkolukutaitona, jolloin puhutaan monista lukutaidoista (Opetushallitus 2014; Westby 2010). Lukutaidon lisäksi monilukutaidossa korostuvat paitsi tekstin tuottamisen myös sen vastaanottamisen taidot (Kulju ym. 2018).

Monilukutaidossa on keskeistä tekstien ja merkitysten luomisen multimodaalisuus eli moniaistikanavaisuus. Kysymys on semiotiikasta (Siegel 2006) eli eri muotokielten käyttämisestä lukemisessa ja tekstien tuottamisessa (Dallacqua ym. 2015; Kalantzis ym. 2016; Mills 2009; Palsa & Ruokamo 2015; Yaman

Ntelioglou ym. 2014). Erilaisia muotokieliä ovat esimerkiksi kielelliset, kuvalliset, äänelliset, eleelliset ja liikkeeseen perustuvat muotokielet. Monilukutaidossa huomioidaan siis myös kieleen perustumattomia keinoja ilmaista merkityksiä, mikä mahdollistaa toimimisen ilman yhteistä kieltä tai kehittämätöntä luku- ja kirjoitustaitoa (Yaman Ntelioglou ym. 2014). Mills (2009) korostaa, että multimodaalisuudessa eri muotokielet ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa: esimerkiksi kuvien, sanojen ja elekielen yhdistäminen tarjoaa monipuolisia aistikanavia tekstien ymmärtämiselle (Cope & Kalantzis 2015; Rajendra 2015) sekä tukee luku- ja kirjoitustaidon oppimista (Walsh 2010).

Multimodaalisuuden lisäksi monilukutaidossa on tärkeää huomioida käsitteen alkusosan monikielisyteen liittyvä toinen merkitys (Cope & Kalantzis 2009), jolloin monilukutaito ymmärretään myös eri kielten lukutaitona. Monikielisyys on yhä keskeisempää, sillä ympärillämme oleva kielimaailma on hyvin moninainen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden monilukutaitomäärittelyssä tuodaan esille eri tiedonalojen kielet, mutta niiden yhteydessä ei puhuta monikielisydestä. Vieraita kieliä ei tuoda esille. Ne on liitetty laaja-alaisessa osaamisessa kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun osa-alueeseen (Opetushallitus 2014).

Monilukutaito ymmärretään luku- ja kirjoitustaidon ohella tietojen ja taitojen hankinnan sekä hallinnan taitona (Opetushallitus 2014; Sulkunen & Luukka 2014; Thibaut & Curwood 2018). Näiden taitojen opettamisen kannalta on olennaista määrittää monilukutaito eri oppiaineiden taustalla olevien tieteenalojen näkökulmasta. Tämän määrittelyn jälkeen on olennaista koota yhtenäiset monilukutaidon opetusta ohjaavat tekijät eli selvittää, millaisia yhteneväisyyksiä eri tieteenalojen välillä on monilukutaidon ymmärtämisessä.

Opetusta ohjaa monilukutaidon pedagogiikka

Monilukutaidon pedagogiikassa monilukutaidon opettamista tarkastellaan tiedollisten prosessien näkökulmasta (Kalantzis ym. 2016). Niitä ovat kokemuksellisuus sekä ilmiöiden ja asioiden käsitteellistäminen, analysointi ja soveltaminen. Tiedollisten prosessien avulla kehitetään multimodaalisten tekstien käsitteilyä ja laajennetaan monilukutaitoa tieto- ja viestintätekniisiin taitoihin (Neville 2015; Thibaut & Curwood 2018).

Tiedollisten prosessien kokemuksellisuutta kuvaavat oppilaiden aiemmat arki-kokemukset, joita korostetaan monilukutaidon opetuksessa (Wong 2015). Oppilaille on paljon osaamista esimerkiksi tietotekniikassa, ja sen hyödyntäminen on tärkeää opetuksessa oppilaiden osallisuuden tukemiseksi. Tällöin myös innostus oppimiseen kasvaa. (Tan & Guo 2014.) Toisaalta opetettavan aineksen sitominen laajasti myös yhteiskunnallisiin kysymyksiin on tärkeää, sillä esimerkiksi muuttuva mediamaailma ja työelämä edellyttävät lukemisen ja tuottamisen taitoja sekä joustavaa ajattelua, asioiden näkemistä eri näkökulmista ja toimivaa kommunikointia (Kalantzis ym. 2016; Palsa & Ruokamo 2015).

Tiedollisten prosessien käsitteellistämiseen ja analysointiin kytkeytyvässä monilukutaidon opetuksessa pohditaan asioiden rakenteita, asioiden välisiä yhteyksiä sekä syyseuraussuhteita. Tästä esimerkkinä on kielen rakenteen ja kieleen liittyvien sääntöjen tarkastelu, jolloin puhutaan metakielestä. (Kalantzis ym. 2016; Tan & Guo 2014.) Metakieli sisältyy kielitietoisuuden käsitteeseen, joka kuvaa laajemmin tietoiseksi tulemistä kielellisistä piirteistä, luovuutta kielen käytössä ja kielellisen moninaisuuden huomiointia (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019; ks. myös Yaman Ntelioglou ym. 2014). Tärkeää on, että eri kieliä pidetään oppimisen resursseina eli hyödynnetään oppilaan kielellistä osaamista. Tämä tukee esimerkiksi oppilaan sitoutumista lukemiseen ja kirjoittamiseen. (Yaman

Ntelioglou ym. 2014.) Lisäksi analysoinnin tiedollista prosessia kuvaa kriittisyys eli erittelevä ajattelu ja lukeminen (Kulju ym. 2020), ja sen on huomioitu myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuuluvan monilukutaitoon (Opetushallitus 2014). Monilukutaidon pedagogiikassa on keskeistä osata suhtautua kriittisesti arvioiden teksteihin (Boche 2014) sekä toisten näkemyksiin ja motiiveihin (Cope & Kalantzis 2009). Soveltamisen tiedollisissa prosesseissa tällaista kriittisesti arvioitua tekstiä hyödynnetään luovasti uusissa yhteyksissä (ks. Cope & Kalantzis 2009).

Monilukutaitopedagogiikassa on keskeistä ymmärtää tekstit sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneeksi merkityksenannon prosessiksi: asialle annettu merkitys saa erilaisen arvon sen perusteella, millaisessa sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä se on annettu (Ajayi 2011; Cope & Kalantzis 2009). Monilukutaidon opetuksessa oppilaiden yhteistä merkityksen antamista pyritään edistämään esimerkiksi erilaisissa projekteissa (Kalantzis ym. 2016; Thibaut & Curwood 2018), joissa yhdistyvät yksilöllinen ja yhteisöllinen tekstin tuottaminen (Yaman Ntelioglou ym. 2014). Leanderin ja Boldtin (2013) mukaan merkityksen antamisen ymmärretään perustuvan muuhunkin kuin teksteihin, ja tällöin se on kokonaisvaltaista toimintaa, jossa ovat mukana oma itse, tekstuaalinen maailma ja toiset ihmiset. Tällaisella toiminnalla tarkoitetaan esimerkiksi moniaistillista musiikkia ja tanssia yhdistävää kokonaisuutta yhteistyössä toisten kanssa (Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2018). Yhteistyössä toimiminen on tulevaisuuden taito, jonka hallitseminen on keskeisempää kuin yksittäisten faktojen muistaminen (Yelland 2018). Räisäsen, Korkeamäen ja Dreherin (2016) mukaan esimerkiksi yhteisissä keskusteluissa tarvitaan taitoa ymmärtää keskustelun aihe ja keskustelukumppanin näkökulmat. Yhteistyölle on hyvät mahdollisuudet, sillä muun muassa aiempaa avoimemmat fyysiset ja digitaaliset oppimisympäristöt mahdollistavat monipuolisen yhteisöllisen työskentelyn (Thibaut & Curwood 2018).

Monilukutaitopedagogiikka on yhdenvertaisuutta korostava ajattelumalli, jossa korostuvat sekä sosiaalinen ja kulttuurinen näkökulma (Cope & Kalantzis 2009; The New London Group 1996) että yksilön henkilökohtaisen osallisuuden kehittäminen (Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2018). Jotta monilukutaitoa voidaan huomioida ja soveltaa laajalajaisesti kouluopetuksessa yhteisöllisen ja yksilöllisen oppimisen tukemiseksi, on keskeistä ymmärtää monilukutaito eri oppiaineiden taustalla olevien tieteenalojen tasolla eli havaita, että jokaisella oppiaineella on omanlaisensa monilukutaidolliset käytänteet lukemisessa ja tekstien tuottamisessa (Moje 2015; Sulkuinen & Luukka 2014). Tämän jälkeen tunnistetaan ja määritetään eri oppiaineita yhdistäviä ja monilukutaidon opetusta ohjaavia tekijöitä. Tätä tutkimuksen tehtävää tarkentavat kaksi tutkimuskysymystä: 1) Mitkä tekijät määrittävät monilukutaitoa asiantuntijoiden mukaan? 2) Mitkä ovat monilukutaidon opetusta ohjaavat keskeiset tekijät?

Tutkimuksen toteutus

Tämän laadullisen tutkimuksen tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla eri puolilta Suomea kuutta oman alansa keskeistä asiantuntijaa eri tieteen- ja ammattialoilta, joita olivat biologia (H1), kirjastoala (H2), suomen kieli ja kirjallisuus (H3), matemaattikka (H4), opetushallituksen koulutuksen ja opetussuunnitelmatyön asiantuntijuus (H5) sekä kielipedagogiikka (H6). Anonymiteetin vuoksi asiantuntijuutta ei määritelty yksityiskohtaisemmin. Tutkimukseen haluttiin vahvaa asiantuntemusta eri tieteen- ja ammattialoilta, sillä monilukutaidon määrittämiseksi tarvitaan tieteenalan osaamista sekä tieteenalan tiedollisten prosessien ymmärtämistä. Lisäksi haluttiin vahvaa asiantuntemusta monilukutaidosta, jota kaikille asiantuntijoille oli kertynyt opetus-, tutkimus- tai asiantuntija-tehtävissä (ks. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010). Valinnan perusteena oli myös näiden tieteen- ja ammattialojen soveltuvuus

kouluopetukseen eri oppiaineiden näkökulmasta (ks. Dallacqua ym. 2015; Exley & Luke 2010; Joutsenlahti & Kulju 2017; Räisänen ym. 2016; Yaman Ntelioglou ym. 2014). Tutkimus kohdistuu monilukutaidon määrittelyyn perusopetuksen vuosiluokilla 1–6, joilla opetuksen integrointi oppiaineiden välillä on olennaista.

Teemahaastatteluja ohjasivat kaikille haastateltaville yhteiset teemat (Hyvärinen 2017). Haastattelujen tavoitteena oli selvittää eri alojen asiantuntijoiden käsityksiä monilukutaidosta ja luoda niiden pohjalta monilukutaitoa määrittävät tekijät sekä kuvata, millaiset tekijät ohjaavat monilukutaidon kouluopetusta. Asiantuntijan käsityksellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa asiantuntijoiden omaa ymmärrystä siitä, mitä monilukutaito tarkoittaa. Käsityksiä tutkimalla haluttiin saada autenttista tietoa siitä, miten asiantuntijat ymmärtävät monilukutaidon. Haastatteluteemoiksi valikoituivat monilukutaidon määrittely, monilukutaidon oppiminen ja opettaminen, monilukutaidon kehittäminen sekä oppimisympäristöt. Teemahaastattelut toteutettiin syksyllä 2016 ja keväällä 2017, ja ne kestivät keskimäärin 60 minuuttia. Anonymiteetin varmistamiseksi haastateltavat nimettiin kirjaimella H haastattelujärjestyksessä (H1–H6) ja vastauksista lainatuista sitaateista häivytetään murreilmaisut.

Aineiston analyysi ja luotettavuus

Haastatteluaineisto litteroitiin, ja aineiston jäsentämiseen sisällönanalyysin alustavana vaiheena käytettiin ajatuskarttaa. Ajatuskartat laadittiin haastatteluteemojen mukaan, ja jokaisen asiantuntijan tiivistetyt käsitykset koottiin omaan karttaansa teemojen alle. Luotettavuuden lisäämiseksi ajatuskartat lähetettiin asiantuntijoiden luettavaksi (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2018). Asiantuntijat hyväksyivät ne sellaisenaan. Ajatuskartoista laadittiin myös taulukkomuotoinen koonti, joka auttoi hahmotamaan yhtäläisyyksiä asiantuntijoiden käsitysten välillä.

Aineiston analyysi jatkui aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa hyödynnettiin Atlas.ti-ohjelmaa (7.5.4). Analyysiyksiköitä ei määrittely etukäteen vaan tavoitteena oli muodostaa yhtenevä käsitteellinen ymmärrys monilukutaidosta tutkimusaineiston perusteella (ks. Kvale 2007; Schreier 2012). Aineiston ilmaisut koodattiin ja koodeista muodostettiin ala- ja yläluokkia (Elo & Kyngäs 2008). Muodostetut yläluokat olivat riittävän tiiviitä kuvaamaan koko aineistoa. Yläluokat yhdistettyinä muodostivat pääluokat, joita ovat monilukutaidon määrittävät sekä opetusta ohjaavat tekijät.

Analyysiprosessin uskottavuus pyrittiin takaamaan kirjoittajien keskinäisellä vertaisarvioinnilla (Graneheim & Lundman 2004). Kirjoittajat analysoivat aineiston itsenäisesti, ja sen jälkeen itsenäisessä analyysiprosessissa muodostettuja koodeja, luokkia ja käsitteitä vertailtiin ja niistä keskusteltiin yhdenmukaisuuden tarkistamiseksi. Yhtäläisyysprosentiksi saatiin 97,2.

Monilukutaitoa määrittävät tekijät

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä selvitetiin asiantuntijoiden käsityksiä monilukutaidosta. Käsitysten taustalla on sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden monilukutaitomäärittelmä että kansainvälinen multiliteracy-käsite (ks. The New London Group 1996). Asiantuntijan H5 mukaan multiliteracy -käsite laajenee koko ajan esimerkiksi teknologian kehittyessä. Lisäksi asiantuntijoiden käsityksiä ohjaavat heidän käytännön työssään hankkimansa kokemukset monilukutaidosta. Määrittäviksi tekijöiksi muodostuivat erilaiset representaatiot ja symbolijärjestelmät, vuorovaikutteisuus toisten ihmisten ja tekstien kanssa, erilaisten asiasisältöjen ymmärtäminen ja kriittinen ajattelu sekä monikielisyys (taulukko 1).

Erilaiset representaatiot ja symbolijärjestelmät
Monilukutaito on asiantuntijoiden yhteisen käsityksen mukaan erilaisten representaatioiden

TAULUKKO 1. Monilukutaitoa määrittävät tekijät asiantuntijoiden mukaan

Monilukutaitoa määrittävät tekijät		
Yläluokat	Sisällöt	Esimerkkejä aineistosta
Erilaiset representaatiot ja symbolijärjestelmät	Erilaisten ilmaisu- muotojen lukeminen ja tuottaminen Ilmaisumuodot eri tiedonaloilla	- "merkit, kartat, taideteos, performanssi" (H1) - "satu, luontoraportti" (H2) - "tietokirjallisuus, animaatiot, tablettisovellus, sävellys" (H3) - "kuvat, sanat, piirtäminen, ohjelmointikieli" (H4) - "mediatekstit, audiovisuaaliset tekstit, hypertekstit, tilastot" (H5) - "kuvakirja, liikkumisen tapa" (H6)
Sosiaalinen ja teksteihin kohdistuva vuorovaikutus	Vuorovaikutustilanteiden tulkitseminen ja ymmärtäminen Kasvun tukeminen vuorovaikutuksessa Vuorovaikutus tekstien kanssa	"Voidaan lukea toisten eleitä ja ilmeitä." (H3) "Toinen ihminen näkee tämän niin eri tavalla." (H6) "Auttaa, mallintaa, ohjaa." (H5) "Tuetaan ymmärtämään, mistä tässä keskustellaan" (H2) "Teksteistä puhumisen käytänteet" (H6)
Ymmärtäminen ja kriittinen ajattelu	Tiedon tunnistaminen, hankkiminen ja käsittely Oman ajattelun ilmaise- minen Tekstien arviointi	"Tarkkailla ja tehdä havaintoja, hakea tietoa" (H1) "Käyttää symbolijärjestelmiä itse omassa viestinnässä." (H3) "Ilmaista omaa ajattelua, omin sanoin." (H4) "Arvioivan asenteen omaksuminen, eli kaikki mikä tulee vastaan, ei välttämättä ole totta." (H3) "Keskeisen informaation löytäminen" (H1)
Monikielisyys	Monet eri kielet Ilmaisun muodot eri tiedonaloilla, tiedonala- kohtaisuus	"Arjen monet kielet" (H6) "Opetella eri tiedonalojen kieliä." (H3) "Oppiaineiden tapa esittää asioita." (H1)

ja symbolijärjestelmien lukemista. Erilaisilla representaatioilla tarkoitetaan laajasti eri ilmiöitä, esimerkiksi matematiikassa eri kieliä

ja biologiassa fyysistä edustusta kaavakuvan muodossa. Symbolijärjestelmillä viitataan siihen, kuinka näitä ilmiöitä voidaan esittää

esimerkiksi sanallisilla, kuvallisilla ja numeerisilla keinoilla (ks. myös Dallacqua ym. 2015; Kalantzis ym. 2016). Monilukutaito käsittää myös muun kuin symboleilla esitettävien ilmaisumuotojen lukemisen, esimerkiksi taide-tekot ja liikkeet (ks. taulukko 1).

Lukemisen lisäksi myös tuottamisen taidot ovat keskeisiä monilukutaidossa (ks. myös Kulju ym. 2018). Niillä tarkoitetaan kaikkien haastateltujen asiantuntijoiden mukaan eri tavoin kirjoittamista, tekstin käyttämistä omassa viestinnässä, sisältöjen tuottamista tietoisesti sekä muuta multimodaalista tuottamista, kuten säveltämistä ja animaatioiden tekemistä. Monilukutaito on siis asiantuntijoiden puheessa laaja käsite, joka sisältää lukemisen ja tekstien tuottamisen erilaisia symbolijärjestelmiä hyödyntäen.

Sosiaalinen ja teksteihin kohdistuva vuorovaikutus

Monilukutaito määrittyy asiantuntijoiden yhteisen käsityksen mukaan erilaisiksi vuorovaikutustilanteiksi ja -tapahtumiksi, joita kuvaavat esimerkiksi kertominen ja kuunteleminen sekä toisen ihmisen eleiden ja ilmeiden lukeminen. Tarvitaan kykyä toimia tilanteen vaatimalla tavalla toisia tulkiten ja toisten toimintaa ymmärtäen (ks. myös Räisänen ym. 2016). Aikuinen voi mallintaa ja opastaa vuorovaikutustilanteissa toimimista. Tällöin tuetaan vuorovaikutuksen avulla kasvua, ja sitä tukee myös toinen toisiltaan oppiminen.

Vuorovaikutus määrittyy myös suhteessa teksteihin, mikä tarkoittaa esimerkiksi yhteydessä olemista teksteihin ja tekstien piirteiden pohtimista. Teksteistä ja niiden tekemisestä puhumista pidetään tärkeänä henkilökohtaisen tekstikäsitteksen muodostumiselle. Kieliopillisia rakenteita keskeisempää on sen oivaltaminen, miten voidaan ilmaista haluttuja asioita. Teksteistä puhuttaessa tärkeää on hyödyntää lasten ja nuorten aiempaa osaamista, esimerkiksi heidän taitoaan puhua varsin luontevasti audiovisuaalisista ja mediateksteistä.

Ymmärtäminen ja kriittinen ajattelu

Ymmärtäminen ja kriittinen ajattelu sekä oman tulkinnan luominen kuvaavat keskeisesti monilukutaitoa. Monilukutaitoon kuuluu erilaisen asiasisältöjen ja niiden kanssa toimimisen tapojen ymmärtäminen. Yhden asiantuntijan (H6) mukaan ymmärtäminen perustuu tietoon ja sen käsittelyyn. Tarvitaan kykyä tunnistaa ja hankkia tietoa, jonka useat (H1, H2, H3, H6) asiantuntijat liittävät ympäristön tutkimiseen ja havainnointiin sekä sitä koskevan tiedon hakuun. Tiedonhakuun kuuluvat aistihavaintojen lisäksi tiedon etsiminen Internetistä sekä ammattilaisten rooli tiedon hankinnan apuna. Tarvitaan myös tiedon yhdistelemisen, syy-seuraussuhteiden pohtimisen, johdopäätösten tekemisen sekä luokittelun, erilaisen strategioiden käytön ja tekstien erittelyn taitoja. Lisäksi asiantuntijoiden yhteisen käsityksen mukaan tarvitaan opitun soveltamista, jolla tarkoitetaan opitun asian hyödyntämistä tarkoituksenmukaisella tavalla uudessa tilanteessa. Asiantuntijat pitävät soveltamisen taitoa tärkeänä askeleena opitun ymmärtämiselle. (Ks. Kalantzis ym. 2016, tiedolliset prosessit.)

Kaikki asiantuntijat mainitsivat ajattelu- taidot. Niissä he pitävät keskeisenä ajattelun ilmaisemista omin sanoin selittämällä, perustelemalla ja kuvaamalla, mikä tukee asioiden ymmärtämistä. Oma ajattelu harjaantuu käytettäessä erilaisia ilmaisumuotoja, jolloin on mahdollista löytää itselle sopiva tapa tuottaa ajattelua. Tärkeää on myös pohtia omaa ajattelua ja sen ilmaisemista tarkoituksenmukaisesti tilanteeseen ja oppimisen kohteeseen sopivalta tavalla, eri kanavissa ja luovasti.

Kriittinen ajattelu liitetään haastatteluissa tekstien arviointiin. Asiantuntijat tuovat yhteisesti esille arvioivan asenteen omaksumisen ja eri näkökulmien ottamisen tekstien arviointiin sekä tilanteen mukaisen tulkinnan muodostamisen teksteistä. Tärkeää on osata arvioida tehtävän kannalta olennaisin tieto ja osata jättää tehtävään kuulumaton tieto pois. Tällainen punaisen langan löytäminen työskentelyyn on tärkeä osa monilukutaitoista tekstien käsitteilyä. (Ks. myös Kulju ym. 2020.)

Monikielisyys

Monilukutaito määrittyy asiantuntijoiden H3, H5 ja H6 puheessa monikielisyudeksi eli sekä äidinkielen että puhuttujen vieraiden kielten huomioimiseksi ja osaamiseksi oppilaiden arjessa (ks. myös Cope & Kalantzis 2009). Tavoitteena on monikielisen kompetenssin kehittyminen, jossa keskeistä on ymmärtää äidinkielen ja vieraiden kielten lisäksi kielellinen osaaminen laaja-alaisesti.

Vieraiden kielten lisäksi monikielisyydellä tarkoitetaan myös kielen piirteitä ja ilmaisen muotoja eri tiedonaloilla, jolloin on perusteltua liittää eri tiedonalojen kielet myös tähän kategoriaan Erilaiset representaatiot ja symbolijärjestelmät -kategorian ohella. Eri tiedonaloilla on omanlaisensa kieli, ja pidetään tärkeänä ymmärtää, että tiedonalojen kielet jäsentävät maailmaa eri tavoin. Esimerkkinä mainittakoon matematiikan eri kielet:

kuviokieli, luonnollinen kieli, symbolikieli ja toiminnan kieli (ks. myös Joutsenlahti & Kulju 2017). Näiden eri kielten avulla kielennetään matematiikkaa.

Monilukutaidon opetusta ohjaavat keskeiset tekijät

Toisena tutkimuskysymyksenä tarkastellaan monilukutaitoa opetuksen näkökulmasta. Tähän tutkimuskysymykseen vastataan monilukutaidon keskeisten opetusta ohjaavien tekijöiden avulla. Niitä ovat sisällöt, opetuksen lähestymistavat ja menetelmät, oppimisympäristöt sekä opetuksen toteutus. Perustana monilukutaidon opetuksessa on peruslukutaito, joka sisältää asiantuntijoiden esille tuomat mekaanisen lukutaidon, kirjoitustaidon ja luetun ymmärtämisen. Opetuksessa edetään kohti kieli-tietoista koulua (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Monilukutaidon opetusta ohjaavat keskeiset tekijät ja opetuksen eteneminen

KIELITIETOINEN KOULU	
Oppimisympäristöt monilukutaidon opetuksessa - monipuoliset ympäristöt - yhteistyö koulussa ja koulun ulkopuolella	Monilukutaidon opetuksen toteutus - opettajien välinen yhteistyö - moniammatillisuus - opettajien rohkeus ja avoimuus kokeilla uusia tapoja opettaa
”Sallivat, ymmärtävät ja rajoja rikkovat oppimisympäristöt” (H4) ”Erittäin tärkeää on se yhdessä tekeminen.” (H6) ”Astumista yli luokkahuonerajan kielen kanssa toimimisen kanssa” (H5)	”Yhteistyö opettajien välillä on kaikkein hedelmällisintä.” (H3) ”Koulu tulisi kirjastoon.” (H2) ”Että opettajat olisivat rohkeita.” (H2)
Sisällöt monilukutaidon opetuksessa - merkityksellisyys ja multimodaaliset tekstit	Opetuksen lähestymistavat ja menetelmät - arjen teksteistä ja ympäristöistä alkava polku - monilukutaito kaikissa oppiaineissa - oppilaan yksilöllisyyden huomiointi
”Lähdetään merkityksistä päin liikkeelle.” (H5) ”Erilaisten, monimuotoisten tekstien kanssa” (H5)	”Oppimisen ja kasvamisen polku” (H5) ”Monilukutaito liittyy kaikkeen oppimiseen ja oppiaineisiin.” (H1) ”Oma luonnollinen tapa ilmaista asioita” (H4)
PERUSLUKUTAITO - Mekaaninen lukutaito - Kirjoitustaito - Luetun ymmärtäminen	

Sisällöt monilukutaidon opetuksessa

Monilukutaidon opetuksen sisällöissä painottuvat merkityksellisyys ja multimodaaliset tekstit. Asiantuntijat tuovat yhteisesti esille perinteisen, painetun tekstin merkityksen, mutta tärkeää on tarjota oppilaille mahdollisuus myös erilaisiin viestimisen tapoihin. Kirjoitetun tekstin lisäksi tarvitaan myös esimerkiksi kuvia, karttoja ja tilastoja. Myös tieto- ja viestintäteknologian avulla voidaan laajentaa tekstivalikoimaa. Digitaalisiin teksteihin asiantuntijat liittävät videot, hypertekstit, animaatiot, e-kirjat, äänikirjat, erilaiset sovellukset ja verkkosivut. Lisäksi digitalisuus tukee perinteisen ja uuden vuorovaikutusta, kun eri muotokieliä, kuten musiikkia, kuvia ja tekstiä, yhdistetään esimerkiksi tabletin sovelluksella. Tärkeää on huomioida myös monikulttuurisuus tekstien valinnassa.

Asiantuntijoiden mukaan oppilaat innostuvat monilukutaidosta, kun se otetaan oikealla tavalla mukaan opetukseen. Monilukutaidon merkityksellisyys vahvistuu, kun huomioidaan opetuksessa oppilaan tekstimaailma sekä ymmärretään ja kehitetään monilukutaitoa osana koulun arjen käytänteitä. Oppilaat oivaltavat monilukutaidon merkityksen, kun he havaitsevat taitojensa kehittyvän ja saavansa enemmän tietoa asioista.

Opetuksen lähestymistavat ja menetelmät

Asiantuntija H5 kuvaa monilukutaidon kouluopetusta arjen teksteistä ja ympäristöistä alkavana polkuna (ks. Kalantzis ym. 2016: tiedollisten prosessien kokemuksellisuus), jossa opittavia asioita syvennetään. Myös muut asiantuntijat näkevät, että vuosien edetessä ja osaamistason kasvaessa monilukutaidon opetus monipuolistuu ja muuttuu muodollisemmaksi (ks. myös Luukka 2013). Arjen tekstien abstraktiotasoa kasvatetaan sekä laajennetaan käsitteitä ja tekstilajien valikoimaa. Osaamisen lisääntyessä oppilas harjoittelee muotokielten yhdistämistä ja opitun soveltamista. Useat asiantuntijat (H3, H4, H5) korostavat myös vahvaa perustaitojen tukemista. Perustaidot, kuten mekaaninen lukutaito,

muodostavat pohjan, jonka päälle monilukutaitoa voidaan rakentaa (ks. taulukko 2).

Asiantuntijoiden yhteisen käsityksen mukaan monilukutaito kuuluu kaikkiin oppiaineisiin. Opettaja mallintaa oppiaineiden tiedonalan näkökulmasta, millaista lukemisen ja tuottamisen taitoa tarvitaan kullekin oppiaineelle ominaisen tekstilajin hallintaan (ks. myös Moje 2015). Monilukutaito mahdollistaa kokonaisuuksiin perustuvan, integroivan työskentelyn, ja oppiaineiden yhteistyötä voidaan toteuttaa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa (ks. myös Tarnanen ym. 2019).

Monilukutaidon opetuksessa on kaikkien haastateltujen asiantuntijoiden mukaan tärkeää antaa jokaiselle mahdollisuus toimia omalla tavallaan. Esimerkiksi perinteisen kirjoitelman sijaan oppilas voi tehdä videon tai räpin. Asiantuntijat ovat yhtä mieltä myös siitä, että toiminnallinen asioiden kokeileminen, kuten erilaisilla matemaattisilla välineillä työskenteleminen, on oppilaita innostava menetelmä monilukutaidon opettamisessa. Kun opiskellaan monilla eri tavoilla, oppilas oppii löytämään omanlaisiaan tapoja maailmassa pärjäämiseen.

Monilukutaidon opetuksessa keskeistä on pyrkiminen kohti kielitietoista koulua (ks. taulukko 2). Kielitietoisuus liitetään kielellisen herkkyiden ja kielen eri vivahteiden oppimiseen (ks. myös Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019). Tärkeää on tukea oppilaiden uteliaisuutta kieliä kohtaan sekä ohjata havainnoimaan kielenkäytännön tapoja eri tilanteissa. Asiantuntijat tuovat yhteisesti esille kielellisenä mallina toimimisen ja siihen liittyen sen, miten kieltä koulussa käytetään ja millainen tekstimaailma kouluun rakennetaan.

Oppimisympäristöt monilukutaidon opetuksessa

Monilukutaidon opetuksessa oppimista tukeviksi oppimisympäristöiksi kaikki asiantuntijat kuvaavat ympäristöt, jotka ovat sallivia, rajoja rikkovia ja monipuolisia. Olennaista on, että oppilaiden ympärillä on rikas tekstimaailma. Tarkoitus ei ole kiinnittyä siihen,

että oppikirjan täyttäminen olisi itsetarkoitus ja tunnin pääasia. Sen sijaan mukana tulisi olla monipuolista materiaalia, esimerkiksi tietokoneen ja muiden digilaitteiden lisäksi sanomalehtiä, paperia, kirjoja ja seinäpintaa, jonne voi laittaa tekstejä esille. Keskeistä on nähdä oppilas subjektina ja mahdollistaa hänen aktiivisuutensa oman ympäristönsä kehittämiseksi.

Asiantuntijoiden yhteisen käsityksen mukaan monilukutaidon opetuksessa oppimista tukevat myös ympäristöt, joissa toimitaan yhdessä toisten kanssa (ks. Cope & Kalantzis 2009, sosiaalisesti rakentunut merkityksen antaminen). Oppimista edistävät keskustelu teksteistä, yhteinen erilaisten tekstien tekeminen sekä palautteen antaminen ja saaminen. Yhdessä toimiminen mahdollistaa toinen toisiltaan oppimisen sekä antaa mahdollisuuden peilata omia havaintoja toisten kanssa. Opettajan ja oppilaan yhteistyötä kuvaa vastavuoroinen oppiminen, jossa myös oppilaat voivat toimia opastajina. Asiantuntija H1 kuvaa, että sosiaalisen oppimisen vastapuolena on pelkästään yksilöllinen, oman digilaitteen kanssa toimiminen. Tällöin ei ole kysymys sellaisesta sosiaalisesta oppimisesta, joka on tärkeää monilukutaidon kehittämisen kannalta.

Koulun ulkopuolisten ympäristöjen mahdollisuudet monilukutaidon opetuksessa ovat esillä yhteisesti asiantuntijoiden käsityksissä. Koulun ulkopuolisista yhteistyömahdollisuuksista mainitaan tekstien ja esittelyiden tekeminen ulkopuolisille kuulijoille ja lukijoille sekä vierailut esimerkiksi kirjastoihin, tutkimuslaitoksiin ja museoihin. Asiantuntijoiden mukaan esimerkiksi museoyhteistyössä monilukutaito konkretisoituu koulussa opittujen tietojen ja taitojen soveltamisena. Koulun ulkopuolella toimimisen hyödyksi nähdään sen havaitseminen, että monilukutaitoa kehitetään elämää varten. Toisaalta asiantuntijat tuovat esille fokuksen säilyttämisen juuri monilukutaidon kehittämiseksi. Monilukutaidon opetuksen edetessä oppilaan on tärkeää vähitellen tulla tietoiseksi moninaisista teksteistä, ympäristöistä ja asioiden esittämisen tavoista.

Tavoitteena on, että oppilas oppii toimimaan eri ympäristöissä joustavasti ja hyödyntämään oppimaansa arjessa (ks. Kalantzis ym. 2016, tiedollisten prosessien soveltaminen).

Monilukutaidon opetuksen toteutus

Monilukutaidon opetuksen toteutusta kuvaa vahva opettajien välinen yhteistyö. Opettajien kesken olisi tärkeä saada syntymään ymmärrys monilukutaidosta yhteisenä asiana, joka kuuluu koulun käytänteisiin. Yhteistyössä korostuvat suunnitelmallisuus, vastuun jakaminen sekä yhteinen pohdinta ja ideointi.

Myös moniammatillisuus opettajien ja muiden ammattilaisten välillä tuodaan esille monilukutaidon opetuksen toteutukseen kuuluvana asiana. Asiantuntijuuden jakaminen tukee monilukutaidon opettamista. Kirjaston ja koulun yhteistyöltä asiantuntija H2 toivoo avointa kommunikaatiota esimerkiksi niin, että opettaja on tietoinen oman luokkansa lukemisen taitotasosta ennen kirjavinkkausta ja että siitä keskustellaan kirjavinkkaajan kanssa. Vastaavasti kirjastoammattilaisten asiantuntemusta tulisi hyödyntää muun muassa tiedonhaun opetusten järjestämisessä. Tärkeää on myös vanhempien asiantuntemuksen hyödyntäminen ja heidän roolinsa monilukutaidon edistämiseksi. Konkreettisenä esimerkkinä tästä ovat yhteistyöllat vanhempien kanssa.

Monilukutaidon opetuksessa opettaja tarvitsee ymmärrystä siitä, mitä monilukutaito eri yhteyksissä tarkoittaa. Ei ole yhtä ainuttakaan käytäntöä monilukutaidon opettamiseen, vaan sen edistämiseen tarvitaan monia eri lähestymistapoja sekä rohkeutta niiden kokeilemiseen. Opettajien osaamisen tukemisessa useat asiantuntijat (H1, H4, H5, H6) pitävät tärkeänä perus- ja täydennyskoulutusta.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa on esitetty monilukutaitoa kuvaavia tekijöitä. Lisäksi on tutkittu monilukutaidon opetusta ohjaavia keskeisiä tekijöitä monilukutaidon pedagogiikassa. Nämä tekijät ovat muodostuneet asiantuntijoiden

käsityksistä, joiden taustalla vaikuttavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, kansainvälinen tutkimus ja heidän omat kokemuksensa monilukutaidosta. Tämä tutkimus vastaa monilukutaitoon liittyvään haasteeseen, joka aiempien monilukutaidon tutkijoiden (Luukka 2013; Mertala 2018) mukaan on käsitteen hajanaisuus sekä käsitteen sisällön yhdenmukaisen ymmärryksen puuttuminen. Asiantuntijoiden käsitysten tarkastelu osoittaa, että monilukutaitoa voidaan opettaa hyvin yhtenäisesti eri oppiaineiden taustalla olevista erilaisista tiedonaloista huolimatta.

Ensimmäisenä keskeisenä tuloksena olivat kuvaukset eri asiantuntijoiden käsityksistä muodostetuista monilukutaitoa määrittävistä tekijöistä. Tärkeimmäksi monilukutaitoa määrittäväksi tekijäksi muodostui erilaisten ilmiöitä ja asioita kuvaavien representaatioiden eli erilaisten edustusten, kuten kaavioiden tai karttojen merkitys sekä se, miten näitä edustuksia voidaan ilmaista erilaisia symbolijärjestelmiä hyödyntäen. Monilukutaidon kehittämisen haasteena on ollut monilukutaidon kohdistuminen usein vain painettujen, kirjallisten tekstien tarkasteluun (Boche 2014; Rajendra 2015; Thibaut & Curwood 2018; Walsh 2010). Myös tässä tutkimuksessa havaittiin, että monilukutaidon kehittämiseksi tarvitaan painettujen tekstien lisäksi myös muita tekstejä, kuten digitaalisia tekstejä ja kuvia multimodaalisissa ilmaisumuodoissaan sekä monipuolisissa ympäristöissä.

Erilaisten representaatioiden ja symbolijärjestelmien avulla on mahdollista tukea monimuotoisen tekstikäsitteen syntymistä. Tutkimus osoittaa siis multimodaalisten tekstien painottumista monilukutaidossa. Toisaalta monilukutaidon kouluopetuksen kehittämiseksi on aihetta suunnata huomiota siihen, että monilukutaito ymmärretään laaja-alaisen tekstinäkökulman lisäksi myös kattavammin tiedonkäsitteilyn ja siihen kuuluvien taitojen osaksi (ks. myös Sulkunen & Luukka 2014; Thibaut & Curwood 2018). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden monilukutaitomäärittelmän mukaan monilukutaito on

tiedon hankkimisen ja hallinnan taito, mutta siitä korostuu kuitenkin tekstinäkökulma (Opetushallitus 2014). Monilukutaito on tekstien lukemista ja kirjoittamista, mutta myös laajemmin monipuolisten asiasisältöjen ymmärtämistä, tulkitsemista ja tuottamista. Monilukutaito määrittyy enemmän ajattelun valmiuksiksi kuin perinteiseksi luku- ja kirjoitustaidoksi.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että monilukutaito on yhä enemmän erilaisten vuorovaikutustilanteiden lukemisen taitoa, kuten sosiaalista ja kulttuurista vuorovaikutusta oppilaiden välillä, oppilaan ja opettajan välillä sekä opettajien kesken, ja myös vuorovaikutusta moninaisten tekstien kanssa. Vuorovaikutustilanteissa korostuu ymmärtämisen merkitys. Tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten havaintoja vuorovaikutuksen merkityksestä (Yaman Ntelioglou ym. 2014), mutta tässä tutkimuksessa vuorovaikutus määrittyi painotetummin monilukutaidon ja erityisesti merkitysten luomisen osaksi. Tämä näkökulma vuorovaikutuksesta toisi syvyyttä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden monilukutaitomäärittelyyn. Siinä vuorovaikutus on tuotu esille tekstien kanssa toimimisessa, mutta nykyisessä määritelmässä vuorovaikutuksen merkitys osana syvempää merkitysten antamisen prosessia ei ole selkeästi nähtävillä.

Lisäksi havaittiin, että monilukutaitoa määrittää monikielisyys, joka on aiemman tutkimuksen mukaan keskeistä monilukutaidon määritelmässä (Cope & Kalantzis 2009). Monikielisyudessa ei ole kyse ainoastaan kieliainneiden, kuten äidinkielen ja vieraiden kielten esillä olost, vaan myös esimerkiksi matematiikan kielillä (ks. Joutsenlahti & Kulju 2017) toimimisesta. Monikielisyyteen laajasti ymmärrettyä voisi sisältyä myös kielen sisäinen vaihtelu, kuten esimerkiksi murteet (ks. Kalantzis ym. 2016), jotka eivät tässä tutkimuksessa nousseet esille. Keskeistä on ymmärtää oppilaan kielellinen osaaminen kokonaisuudessaan oppimisen lähtökohdaksi (ks. Yaman Ntelioglou ym. 2014) ja näin tukea

monikielisen kompetenssin kehittymistä osana monilukutaitoa. Tämän näkökulman lisääminen myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden monilukutaitomääritelmään lisäisi kielten merkityksen ymmärtämistä monilukutaidon keskeisenä osa-alueena.

Toisena tutkimuskysymyksenä tässä tutkimuksessa on tarkasteltu monilukutaidon opetusta ohjaavia tekijöitä. Monilukutaidon opettaminen määrittyy sisältöjen, opetuksen lähestymistapojen ja menetelmien, oppimisympäristöjen sekä opetuksen toteutuksen kautta. Opetuksen lähtökohtana on peruslukutaito. Kun tarkastellaan opetusta ohjaavia tekijöitä suhteessa aiempaan tutkimukseen (ks. Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019; Kalantzis ym. 2016; Leander & Boldt 2013; Yaman Nteloglou ym. 2014), havaitaan, että tämän tutkimuksen tulokset muodostavat kokoavan näkökulman monilukutaidon opetuksesta. Tutkimuksessa yhdistyvät tiedolliset prosessit, yksilöllinen monilukutaidon kehittyminen, kokonaisvaltainen ja sosiaalinen oppiminen sekä kielitietoisuus.

Yhteiskunnassa toimiminen edellyttää monilukutaidon osaamista, ja on nähtävissä, että vaatimukset kasvavat tulevaisuudessa. Tutkimuksen tulokset tukevat Luukan (2013) näkemyksiä monimuotoisissa tekstiympäristöissä toimimisesta sekä koulun roolista monilukutaidollisten valmiuksien kehittäjänä. Monilukutaidon opetus etenee arjen teksteistä ja ilmiöistä lähtevänä polkuna ja laajenee osaamisen edetessä käsitteellisemmän ajattelun, analysoinnin ja kriittisen ajattelun taitoihin. Tutkimuksen tulokset ovat yhtenevät tiedollisten prosessien kokemuksellisuuden, käsitteellistämisen, analysoinnin ja soveltamisen kanssa (Kalantzis ym. 2016). Monilukutaidon opetuksessa on tärkeää tukea oppilaan osallisuutta esimerkiksi tekstien valinnassa ja niiden työstämisessä. Lisäksi on tärkeää puhua monilukutaidon merkityksestä sekä mahdollistaa oppilaille mahdollisimman monipuolisia multimodaalisten prosessien ja kontekstien avulla saatuja kokemuksia, joita voidaan soveltaa omassa toiminnassa myöhemmin

esimerkiksi opinnoissa tai työnhaussa. Näin tuetaan monilukutaitopedagogiikan mukaista merkityksen antamisen prosessia.

Merkityksiä annetaan myös sosiaalisissa konteksteissa, mikä tukee asiiantuntijoiden käsitystä siitä, että monilukutaitoa opitaan yhteistyössä toisten kanssa tuottamalla asiasisältöjä yhteistoiminnallisesti, peilaamalla omia havaintoja sekä keskustelemalla opitusta (ks. myös Räisänen ym. 2016). Monilukutaidon opetus on siis sitä, että rakennetaan opetus polunomaiseksi hyödyntäen tiedollisia prosesseja sekä tuetaan polulla edettäessä merkityksen antamista sosiaalisissa konteksteissa.

Monilukutaidon opetuksessa pyritään kohenti kielitietoista koulua monilukutaidon opetusta ohjaavien tekijöiden avulla. Kielitietoisuus tuo lisäarvoa tiedollisille prosesseille, sillä sen avulla niihin saadaan mukaan myös kielen tarkastelun näkökulma. Kielitietoisuutta rakentavana lähtökohtana monilukutaito on osa kaikkien tiedonalojen osaamista (ks. Opetushallitus 2014). On keskeistä selvittää oman tiedonalan kulttuuriset käytänteet luku- ja kirjoitustaidon opettamisessa (ks. Moje 2015) sekä se, mitä monilukutaito tarkoittaa tämän tiedonalan näkökulmasta. Jokaisen opettajan olisi omaksuttava rooli ja malli multimodaalisen kielen opettajana ja pyrittävä edistämään kielen oppimista omassa oppiaineessaan (ks. Moje 2015; Opetushallitus 2014; Sulkunen & Luukka 2014) sekä tarjottava mahdollisuuksia opiskella erilaisia ilmaisutapoja yhdistellen. Yhteistyö oppiaineiden välillä tukee kielitietoisuutta (ks. myös Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019), sillä se laajentaa näkökulmaa kielen käyttömahdollisuuksista eri oppiaineiden kontekstiin.

Monialaiset oppimiskokonaisuudet edellyttävät oppiaineiden välistä yhteistyötä ja edistävät näin myös monilukutaitoa. Monialainen oppimiskokonaisuus voi edustaa kokonaisvaltaisempaa tekstikokemusta, jossa suunnataan huomiota tekstin käsittelyä laajemmalle, kuten keholliseen ja välineiden avulla toteutettavaan tiedon käsittelyyn. Erilaisten monilukutaitoa tukevien jaksojen

lisäksi monilukutaitoa olisi tärkeä pitää koko koulun toimintakulttuurin pysyvänä osana, jolloin monilukutaito olisi luontevasti mukana kouluarjessa (ks. Luukka 2013). Monilukutaito ei ole irrallinen opetettava sisältö vaan laaja tietojen ja taitojen muodostama kokonaisuus, jota voidaan opettaa integroituneena kaikessa koulun toiminnassa. Tämä edellyttää huomion kiinnittämistä opettajien monilukutaidolliseen osaamiseen perus- sekä täydennyskoulutuksessa sekä uudenlaista, rohkeaa ja kokeilevaa asennoitumista monilukutaidon opetukseen.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä arvioitaessa on huomioitava, että aineisto ei edusta kaikkia olemassa olevia tiedonaloja, vaikka monilukutaitoa määritellään eri tiedonalat monipuolisesti huomioiden. Lisäksi asiantuntijan käsitys on hänen oma subjektiivinen tulkintansa, ja joku toinen saman alan asiantuntija voisi ymmärtää monilukutaidon eri tavalla. Tutkimuksen merkitystä lisää aineistolähtöinen analyysi, joka tuo uuden näkökulman keskusteluun monilukutaidosta. Tulokset osoittavat selkeästi aineistosta esiin nousseet asiantuntijoiden monilukutaitokäsitykset integroituneena, ja havaitaan, että eri tieteenalojen kesken monilukutaitoa voidaan tarkastella yhdenmukaisesti. Monilukutaito ei ole vain tiettyjä oppiaineita koskeva taito.

Monilukutaidon opettamisen yhteydessä kaikki asiantuntijat eivät tuoneet esille monilukutaidon opetuksen tavoitteita ja arviointia, joten niitä ei voitu nimetä asiantuntijoiden yhteiseksi monilukutaidon opetusta ohjaaviksi tekijöiksi. Jatkossa olisi tärkeää tarkastella, millaista monilukutaitoa tarvitaan tulevaisuudessa muuttuvan tiedon parissa toimimisessa (Tarnanen ym. 2019), jotta voidaan vastata esimerkiksi tekstien tulkitsemisen ja arvioinnin haasteeseen (ks. Leino ym. 2019). Millaisia tavoitteita monilukutaidon osaamiselle siis asetetaan ja miten näitä tavoitteita arvioidaan, jotta tuetaan oppilaan monilukutaidon kehittymistä? Tässä tutkimuksessa havaittiin, että monilukutaidon saavuttamiseen tarvitaan yhteisöllisen oppimisen lisäksi yksilöllinen

oppimisen polku. Yksilöllisen monilukutaidon tukemiseksi tarvitaan kuitenkin ydintavoitteet ja yhteiset kriteerit, joita monilukutaitoa määrittävät ja opetusta ohjaavat tekijät voisivat edustaa. Niiden avulla voitaisiin tukea yhdenvertaista monilukutaidon kehittymistä. Tällöin voidaan pohtia myös näkemystä monilukutaidosta jatkumona (Kulju ym. 2018), joka etenisi luokka-asteelta toiselle monilukutaidolle asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Nämä tavoitteet syventyvät ja laajenevat vuosiluokalta toiselle siirryttäessä.

Lähteet

- Ajaji, L. 2011. A multiliteracies pedagogy: Exploring semiotic possibilities of a Disney video in a third grade diverse classroom. *Urban Review* 43, 396–413. <https://doi.org/10.1007/s11256-010-0151-0>
- Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. 2019. Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 10 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>. (Luettu 1.6.2019.)
- Boche, B. 2014. Multiliteracies in the classroom: Emerging conceptions of first-year teachers. *Journal of Language and Literacy Education* 10 (1), 114–135.
- Burnett, C., Merchant, G., Pahl, K. & Rowsell, J. 2014. The (im)materiality of literacy: The significance of subjectivity to new literacies research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 35 (1), 90–103. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.739469>
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2009. "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal* 4 (3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2015. The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. London: Palgrave, 1–36. https://doi.org/10.1057/9781137539724_1
- Dallacqua, A. K., Kersten, S. & Rhoades, M. 2015. Using Shaun Tan's work to foster multiliteracies in 21st-century classrooms. *The Reading Teacher* 69 (2), 207–217. <https://doi.org/10.1002/trtr.1395>
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Exley, B. & Luke, A. 2010. Uncritical framing: Lesson and knowledge structure in school science. Teoksessa D. R. Cole & D. L. Pullen (toim.) *Multiliteracies in motion: Current theory and practice*. New York, NY: Routledge, 17–41.

- 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>
- Herttovuo, P. & Routarinne, S. Monilukutaitoa oppikirjan äärellä: Miten alakoulun oppilaat lähestyvät ympäristöopin multimodaalista oppikirja-aukeamaa? *Ainedidaktiikka* 4 (1), 99–121. <https://doi.org/10.23988/ad.82720>
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Joutsenlahti, J. & Kulju, P. 2017. Multimodal languaging as a pedagogical model – A case study of the concept of division in school mathematics. *Education Sciences* 7 (1), 9. <https://doi.org/10.3390/educsci7010009>
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E. & Dalley-Trim, L. 2016. *Literacies*. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Sintonen, S. 2018. Monilukutaitoa monitaiteisesti: Tapaustutkimus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten musiikkia ja tanssia yhdistävästä työskentelystä. *Ainedidaktiikka* 2 (1), 39–58. <https://doi.org/10.23988/ad.66551>
- Kulju, P., Kupiainen, R. & Pienimäki, M. 2020. Raportti luokanopettajien käsityksistä monilukutaidosta 2019. Helsinki: Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 2/2020.
- Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A. M., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K-L. & Mäkinen, M. 2018. A review of multiliteracies pedagogy in primary classrooms. *Language and Literacy* 20 (2), 80–101. <http://dx.doi.org/10.20360/langandlit29333>
- Kvale, S. 2007. *Doing interviews*. London: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781849208963>
- Leander, K. & Boldt, G. 2013. Rereading “A pedagogy of multiliteracies”: Bodies, texts, and emergence. *Journal of Literacy Research* 45 (1), 22–46. <https://doi.org/10.1177/1086296X12468587>
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintu-voori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA 2018 tulokset – Suomi parhaiden joukossa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.
- Luukka, M-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>. (Luettu 1.9.2018.)
- Mertala, P. 2018. Lost in translation? Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & Viestintä* 41 (1), 107–116.
- Mills, K. A. 2009. Multiliteracies: Interrogating competing discourses. *Language and Education* 23 (2), 103–116. <https://doi.org/10.1080/09500780802152762>
- Moje, E. B. 2015. Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review* 85 (2), 254–278. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>
- Neville, M. 2015. Improving multimodal literacy through learning by design. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. London: Palgrave, 210–230. https://doi.org/10.1057/9781137539724_12
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 1.11.2018.)
- Palsa, L. & Ruokamo, H. 2015. Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net* 11 (2), 101–119. <https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2354>
- Rajendra, T. R. 2015. Multimodality in Malaysian schools: The case for the graphic novel. *The Malaysian Online Journal of Educational Sciences* 3 (2), 11–20.
- Ruusuvoori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, S., Korkeamäki, R-L. & Dreher, M. J. 2016. Changing literacy practices according to the Finnish core curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal* 24 (2), 198–214. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.996421>
- Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Siegel, M. 2006. Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Language Arts* 84 (1), 65–77.
- Skerrett, A. 2016. Attending to pleasure and purpose in multiliteracies instructional practices: Insights from transnational youths. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 60 (2), 115–120. <https://doi.org/10.1002/jaal.571>
- Sulkunen, S. & Luukka, M-R. 2014. Monilukutaito ja tiedonalakohtaiset tekstitaidot. *Kielikukko* 33 (4), 2–7. http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko_2014-4_nettiversio.pdf. (Luettu 1.8.2018.)
- Sulkunen, S., Luukka, M-R., Saario, J. & Veistämö, T. 2019. Monilukutaito historian opetuksessa. *Ainedidaktiikka* 3 (2), 2–23. <https://doi.org/10.23988/ad.76111>
- Tan, L. & Guo, L. 2014. Multiliteracies in an outcome-driven curriculum: Where is its fit? *The Asia-Pacific Education Researcher* 23 (1), 29–36. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0082-0>
- Tarnanen, M. J., Kaukonen, V., Kostianen, E. & Toikka, T. 2019. Mitä opin? Monilukutaitoa ja tutkivaa oppimista monialaisessa oppimiskokonaisuudessa. *Ainedidaktiikka* 3 (2), 24–46. <https://doi.org/10.23988/ad.81941>
- The New London Group. 1996. *A pedagogy of multilite-*

- racies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), 60–93.
- Thibaut, P. & Curwood, J. S. 2018. Multiliteracies in practice: Integrating multimodal production across the curriculum. *Theory Into Practice* 57 (1), 48–55. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1392202>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Yaman Ntelioglou, B., Fannin, J., Montanera, M. & Cummins, J. 2014. A multilingual and multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: A collaborative inquiry project in an inner city elementary school. *Frontiers in Psychology* 5 (533). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00533>
- Yelland, N. J. 2018. A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning with tablets. *British Journal of Educational Technology* 49 (5), 847–858. <https://doi.org/10.1111/bjet.12635>
- Walsh, M. 2010. Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy* 33 (3), 211–239.
- Westby, C. 2010. Multiliteracies: The changing world of communication. *Topics in Language Disorders* 30 (1), 64–71. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e3181d0a0ab>
- Wong, S. S-H. 2015. Mobile digital devices and preschoolers' home multiliteracy practices. *Language and Literacy* 17 (2), 75–90. <https://doi.org/10.20360/G2CP49>

Saapunut toimitukseen 16.8.2020

Hyväksytty julkaistavaksi 13.12.2020



RIITTA-LEENA METSÄPELTO – MIRVA HEIKKILÄ – SANNA HANGELIN –
MIRJAMAIJA MIKKILÄ-ERDMANN – ANNA-MAIJA POIKKEUS – ANU WARINOWSKI

Osaamistavoitteet luokanopettaja- koulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli

Metsäpelto, Riitta-Leena – Heikkilä, Mirva – Hangelin, Sanna – Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija – Poikkeus, Anna-Maija – Warinowski, Anu. 2021. OSAAMISTAVOITTEET LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA: NÄKÖKULMANA MONIULOTTEINEN OPETTAJAN OSAAMISEN PROSESSIMALLI. Kasvatus 52 (2), 164–179.

Tässä tutkimuksessa analysoitiin kahden yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmatekstejä selvittäen, miten tekstien sisältämät tavoitteet ilmentävät opettajan työssä olennaisia osaamisalueita. Analyysi toteutettiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, joka nojasi kehittämäämme Moniulotteiseen opettajan osaamisen prosessimalliin (MAP). Tulokset osoittivat, että pääosa yleisistä ja opintojaksokohtaisista osaamistavoitteista liittyi opettamisen ja oppimisen tietoperustan rakentamiseen, erityisesti sisältötietoon ja pedagogiseen sisältötietoon. Myös kognitiiviset osaamisalueet korostuivat opetussuunnitelmateksteissä, ja ne painottuivat tutkimuksen tekoon liittyviin tiedonkäsittelyn taitoihin sekä akateemisiin tekstitaitoihin. Sen sijaan sosiaalisia taitoja ja persoonallisia orientaatioita koskevat osaamistavoitteet näkyivät opetussuunnitelmateksteissä selvästi vähemmän. Ammatilliseen hyvinvointiin kytkeytyviä osaamistavoitteita ei sisällynyt opetussuunnitelmatesteihin juuri lainkaan. Tietoa MAP-mallissa kuvattujen opettajien ydinosaamisalueiden painotuksista opetussuunnitelmissa voidaan käyttää koulutuksen suunnitelmallisessa ja tutkimusperustaisessa kehittämisessä.

Asiasanat: osaaminen, luokanopettajat, opettajankoulutus, opetussuunnitelmat

Johdanto

Luokanopettajan työ on vaativaa asiantuntijatyötä, joka edellyttää laaja-alaista tutkimukseen perustuvaa tietämystä sekä monipuolisia taitoja (Toom & Husu 2018). Opettajankoulutuksen tavoitteiden asettamisen kannalta on tärkeää määrittää opettajan työssä tarvittavan osaamisen ydinalueet. Opetussuunnitelmien tarkastelu on tarpeen sen selvittämiseksi, millaista osaamista ja opettajuuden kehittymistä opettajankoulutuksessa tavoitellaan. Tällaista tutkimusta on Suomessa tehty huomattavan vähän, vaikka kasvatustieteellisten opintojen julkilausuttuja tavoitteita koskevalle tutkimukselle on selkeästi tarvetta. Tässä tutkimuksessa selvitämme, miten kehittämämme Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (Metsäpelto ym. painossa) viisi ydinosaamisaluetta näkyvät kahden suomalaisen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmatekstien tavoitteissa.

Opetussuunnitelmat opettajankoulutuksessa

Korkeakoulutuksen opetussuunnitelmat määrittelevät koulutusohjelman, opintokokonaisuuksien ja opintojaksojen tavoitteet, esimerkiksi millaisia tietoja, taitoja, valmiuksia ja asenteita opiskelijoiden odotetaan kehittävän opintojen aikana. Opetussuunnitelmat rakentuvat usein neljästä pääteemasta: opetuksen tavoitteista, sisällöistä, menetelmistä ja arvioinnista (ks. Tyler 1949). Opetussuunnitelmat ovat oppilaitoksen pedagogista toimintaa kuvaavia ja ohjaavia asiakirjoja ja eroavat siten tutkintovaatimuksista, jotka kertovat, mitä opintoja on suoritettava tutkintoa varten, sekä henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmasta, joka on opiskelijan oma suunnitelma opintojen toteuttamisesta ja aikataulusta. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelman laatiminen edellyttää kouluttajien, opiskelijoiden ja sidosryhmien edustajien merkitysneuvotteluja siitä, millaista osaamista koulutuksessa tavoitellaan ja millä keinoin (Annala & Mäkinen 2017).

Opetussuunnitelma on yhteisön tulkinna opetuksen tavoitteista ja keinoista, ja siksi

sen laatimiseen liittyy usein jännitteitä ja ristipaineita (esim. Soini, Kinossalo, Pietarinen & Pyhäntö 2017). Opetussuunnitelma heijastelee laatijoidensa tapoja ymmärtää osaaminen sekä myös poliittisia, taloudellisia ja pedagogisia intressejä (Hakala, Maaranen & Riitaola 2017), jotka voivat liittyä yliopistojen sisäisiin tavoitteenasetteluihin tai ulkopuolelta kumpuaviin vaatimuksiin kehittää asiantuntijuutta työmarkkinoita varten (Mäkinen & Annala 2010b). Korkeakouluissa yleistyneellä osaamisperustaisella opetussuunnitelmalla on yhteyksiä erityisesti angloamerikkalaiseen curriculum-perinteeseen, jossa korostetaan koulutuksen tavoitteiden, menetelmien ja arvioinnin tarkkaa suunnittelua ja määrittämistä (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017). Sen vahvistumisen taustalla ovat muun muassa eurooppalaisten korkeakoulujärjestelmien yhtenäistämistä tavoitellut Bolognan prosessi sekä luottamus siihen, että osaamisperustainen opetussuunnitelma tuottaa opiskelijoille työelämäpätevyyksiä ja tukee tehokkaita siirtymiä työurille (Mäkinen & Annala 2010a). Opettajien itsenäistä asemaa opetussuunnitelman toteuttajana sekä laaja-alaista sivistystä korostavan Bildung-ajattelun on tulkittu liudentuneen erityisesti korkeakoulujen koulutuspolitiikassa ja sitä koskevissa diskursseissa (Autio, Hakala & Kujala 2019).

Kirjoitetun opetussuunnitelman päätehtävä on viestiä korkeakoulutuksen tavoitteet, sisällöt ja opetuksen toteutustavat opiskelijoille, opettajille ja muille tahoille. Kaikissa suomalaisissa luokanopettajakoulutusyksiköissä koulutukseen kuuluvat kasvatustieteen perus-, aine- ja syventävien opintojen ohella perusopetuksessa opettettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä yleisiä opintoja, esimerkiksi kieli- ja viestintäopinnot, tutkielmaopintoja sekä ohjattua opetusharjoittelua sisältäviä pedagogisia opintoja. Rakenteellisesta yhtenäisyydestä huolimatta opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien sisältö vaihtelee eri yliopistoissa (Vitikka, Salminen & Annevirta 2014). Kirjoitetut opetussuunnitelmat eivät välttämättä toteudu

sellaisenaan, mutta niillä on olennainen rooli koulutuksen tavoitteiden viestijänä, minkä vuoksi niiden tutkiminen on tärkeää.

Opettajan osaamisalueet MAP-mallissa

Opettajakoulutus tulisi nähdä jatkumona, jossa koulutuksen aikana kerrytetään kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuutta ja työelämän kannalta relevantteja taitoja. Tämän tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on käytetty Moniulotteista opettajan osaamisen prosessimallia (MAP). Se kehitettiin opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman Opettajakoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä (2017–2020) -kärkihankkeen tutkimusryhmässä, johon kuului edustajia seitsemästä opettajakoulutusta järjestävästä yliopistosta. Mallin kehittäminen tapahtui ekspansiivisena oppimisen prosessina (Engeström & Sannino 2010) noin vuoden aikana. Siinä neuvottelujen ja jaettujen merkityksenantojen avulla rakennettiin yhteistä ymmärrystä opettamisesta ja opettajan työstä. MAP-malli kiinnittyy opettajan ammatilliseen kehittymiseen ja asiantuntijuuteen kohdistuvaan kasvatustieteelliseen ja osin kasvatopsykologiseen tutkimuskenttään, jossa huomion kohteena ovat oppilaiden oppimista, motivaatiota ja hyvinvointia tukevat opettajan osaamisalueet sekä opettajan monialainen ammatillinen osaaminen työyhteisössä ja yhteistyössä vanhempien ja sidosryhmien kanssa (ks. Baumert & Kunter 2013; Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015).

Yhtenevästi Blömeken ym. (2015) esittämän osaamismallin kanssa opettajan osaamista tarkastellaan taitavan ammatillisen toiminnan mahdollistavina valmiuksina ja potentiaaleina. Nämä taitavien ammatillisten käytäntöjen perustana olevat *ydinosaamisen alueet* sisältävät esimerkiksi tietoja, persoonallisia ominaisuuksia, eettisiä sitoumuksia ja kognitiivisia ajattelun taitoja, kuten kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taidot sekä luovuuden. Nämä mahdollistavat sekä profession uudelleen rakentumisen että henkilökohtaisen ammatillisen kehittymisen. MAP-malli kuvaa viisi ydinosaamisen aluetta (taulukko

1), jotka ymmärretään geneerisiksi opettajan työssä toimimisen ja kehittymisen edellytyksiksi. Niihin lukeutuvat Mäkistä ja Annalaa (2010a, 55) mukaillen ”osaamisen monikerroksiset intellektuaaliset, professionaaliset, persoonalliset, sosiaaliset, moraaliset ja emotionaaliset ulottuvuudet”. MAP-malli ja siihen liittyvä laaja tutkimuskirjallisuus on kuvattu artikkelissa Metsäpelto ym. (painossa).

Tiivistettynä ydinosaamisalueista ensimmäinen on *opetuksen ja oppimisen tietoperustaan* liittyvä osaaminen, joka koskee muun muassa oppiaineen sisältöjä ja opetusmenetelmiä. Tämä tarkoittaa tietoa siitä, miten oppiaineen sisältöjä välitetään eri ikäisille ja erilaisen taitotason omaaville oppilaille ja ymmärrystä oppimisympäristöjen piirteistä sekä niihin vaikuttavista paikallisista arvoista ja normeista sekä valtakunnallisista säädöksistä (Shulman 1987). Tähän tietoperustaan liittyy olennaisesti myös oppiaineesta riippumaton yleinen tieto esimerkiksi ryhmänhallinnan periaatteista sekä lasten ja nuorten motivaation ja sosioemotionaalisten taitojen kehityksestä (Voss, Kunter & Baumert 2011). Opettajalta edellytetään työssään kokemuksen ja taidon harjoittelun kautta rakentuvaa käytännöllistä osaamista, joka voi tarkoittaa muun muassa taito- ja taideaineissa tarvittavaa materiaalien ja instrumenttien hallintaa. Lisäksi opettajan työ edellyttää tietämystä koulujärjestelmästä ja oppimisympäristöstä sekä niihin vaikuttavista tekijöistä.

Toiseksi opettajan työ vaatii monenlaisia *kognitiivisia taitoja*, esimerkiksi kykyä käsitellä ja arvioida tietoa kriittisesti ja monipuolisesti, määritellä ja ratkoa ongelmia, toimia luovasti ja innovatiivisesti sekä kommunikoida ja perustella omia näkökantoja. Lisäksi opettajan työssä korostuvat metakognitiiviset taidot. Paitsi että opettajan tulee pystyä tarkastelemaan omaa toimintaansa ja oppimistaan, hänen täytyy myös kyetä opettamaan näitä taitoja oppilaille. Näitä taitoja kutsutaan usein työelämätaidoiksi tai tulevaisuuden taidoiksi (Binkley ym. 2012).

Kolmanneksi opettajan työ perustuu vuoro-vaikutukseen oppilaiden, vanhempien,

TAULUKKO 1. Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin viisi osaamisaluetta*

Osaamisalue	Kuvaus
<i>1) Opetuksen ja oppimisen tietoperusta</i>	
Sisältötieto	Oppiaineen sisältöjen hallinta (esim. tietämys käsitteistä ja tiedon rakentumisesta)
Pedagoginen tieto	Oppiaineesta riippumaton yleinen pedagoginen tieto
Pedagoginen sisältötieto	Oppiaineen sisältöä ja sen opettamista yhdistävä tieto siitä, miten oppiainetta opetetaan
Käytännöllinen tieto	Opetuskokemusten ja niiden reflektoinnin tai taidon harjoittelun kautta rakentuva käytännöllinen osaaminen
Kontekstuaalinen tieto	Tietämys koulujärjestelmästä ja oppimisympäristöstä sekä niihin vaikuttavista tekijöistä
<i>2) Kognitiiviset taidot</i>	
Tiedonkäsittely	Tiedonkäsittelyn perusprosessit (esim. havaintojen tekeminen) sekä kyky ymmärtää, tulkita, luokitella, verrata, analysoida ja soveltaa tietoa
Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu	Perusteltuihin päätelmiin pyrkivä tiedon ja oman ajattelun reflektointi sekä uusia näkökulmia etsivä ongelmanratkaisu
Kommunikaatio, argumentointi ja päättely	Monipuolisesti ja tarkasti viestejä tulkitseva ja tuottava vuorovaikutusviestintä, taito perustella omia näkökantoja
Luovuus	Innovatiivinen toiminta ja ajattelu, joka on avoin uusille näkökulmille, keksimiselle, kokeilulle ja totutun haastamiselle
Metakognitiiviset taidot	Omaa oppimista koskeva tieto sekä kyky säädellä oppimista suunnittelemalla, seuraamalla ja arvioimalla sitä
<i>3) Sosiaaliset taidot</i>	
Vuorovaikutustaidot	Kyky huomioida toisen näkökulma, kuunnella muita ja antaa tilaa ryhmässä sekä neuvotella ja ratkaista konflikteja
Tunnetaidot	Kyky tunteiden havaitsemiseen ja tunnistamiseen, ymmärrys tunteiden syistä ja vaikutuksista, tunteiden säätelyn ja soveliaan ilmaisemisen taito
Moninaisuuden liittyvä osaaminen	Ymmärrys siitä, että jokainen ihminen on erityinen ja omanlaisensa, sekä sitoutuminen näkemykseen kaikkien ihmisten oikeudenmukaisesta kohtelusta ja osallisuuden edistämisestä
Kulttuurienvälinen osaaminen ja vuorovaikutus	Yksilön tietoisuus ja herkkyyys toimia vuorovaikutuksessa kulttuurisesti moninaisessa kontekstissa
<i>4) Persoonalliset orientaatiot</i>	
Henkilökohtaiset ominaisuudet	Yksilölle ominaiset tavat ajatella, tuntea ja käyttäytyä eri tilanteissa ja ajankohdasta toiseen
Minäkäsitykset	Yksilön käsitykset itsestä eri elämäalueilla (esim. opettajana)
Ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka	Uskomukset ovat opettajan käsityksiä esim. oppimisesta, oppijoista ja opettamisesta, tietyn oppiaineen luonteesta ja opettajan roolista. Arvot ja eettiset periaatteet viittaavat opettajan työssä merkityksellisiksi ja tavoiteltaviksi koettuihin asioihin.
Motivaationaaliset orientaatiot	Tekijät, jotka suuntaavat, ylläpitävät ja vahvistavat mielenkiintoa, ponnistelua ja sitoutumista opettajan työtehtäviin ja ammatillisen kehittymisen tarpeisiin

Ammatillinen identiteetti	Prosessi, jossa opettaja määrittelee ja ymmärtää itseään ammatillisena toimijana
5) <i>Ammatillinen hyvinvointi</i>	
Työhyvinvointi	Tyytyväisyys ja sitoutuminen työhön sekä motivaatio- ja tunnetilat, joita luonnehtii tarmokkuus, omistautuminen ja työhön uppoutuminen
Stressinhallinta	Kyky suoriutua työhön liittyvistä tehtävistä, odotuksista ja kuormitustekijöistä hyödyntäen yksilöllisiä ja yhteisöllisiä resursseja
Resilienssi	Taito vastata työhön liittyviin vaatimuksiin selviytymistä tukevilla strategioilla, sopeutua muutostilanteisiin sekä tunnistaa omia vaikutusmahdollisuuksia

*Laajemmat kuvaukset lähdeviitteineen ovat löydettävissä artikkelista Metsäpelto ym. (painossa).

kollegoiden ja yhteistyötahojen kanssa, ja sen vuoksi *sosiaalisten taitojen* merkitys on huomattava (Jennings & Greenberg 2009). Opettaja tarvitsee taitoja opetustilanteissa viriävien moninaisten tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisemiseen sekä vastavuoroiseen vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen ongelmanratkaisuun. Inklusiivinen kasvatus opetuksen järjestämisen lähtökohtana edellyttää myös asenteisiin ja uskomuksiin nojaavaa ymmärrystä oppilaiden yksilöllisistä tarpeista (Booth & Ainscow 2011). Lisäksi opettajan työ edellyttää tietoisuutta ja herkkyyttä vuorovaikutuksessa kulttuurisesti moninaisessa kontekstissa sekä ymmärrystä esimerkiksi etnisyyteen, uskontoon, seksuaalisuuteen tai kieleen liittyvistä erityispiirteistä.

Neljänneksi opettajan osaamiseen ja toimintaan heijastuvat myös *persoonalliset orientaatiot*, jotka kuvaavat opettajan suhdetta omaan itseensä ja työhönsä. Persoonalliset orientaatiot rakentuvat henkilökohtaisista ominaisuuksista, esimerkiksi Big Five -piirteistä (kuten sovinnollisuus ja tunnollisuus), jotka kuvaavat yksilön melko pysyviä tapoja tuntea, ajatella ja käyttäytyä. Persoonallisia orientaatioita ovat myös minäkäsitykseen linkittyvä usko omiin kykyihin suoriutua opettajan työstä, opetusta ja oppimista koskevat uskomukset, arvot ja eettiset sitoumukset sekä käsitys itsestä ammatillisena toimijana (so. ammatillinen identiteetti; esim. Beijaard, Meijer

& Verloop 2004; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998). Opettajan motivaatiota pyydyä vaativassa työssään vahvistavat merkittävästi oman työn arvostaminen sekä sisäinen motivaatio.

Viidenneksi opettajan osaamiseen kytkeytyy *ammatillisen hyvinvoinnin* ylläpitäminen. Työhyvinvointiin kuuluvat muun muassa tyytyväisyys ja sitoutuminen työhön, omistautuminen ja työhön uppoutuminen (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2009). Stressinhallinta on kykyä selviytyä työhön liittyvistä tehtävistä, odotuksista ja kuormitustekijöistä hyödyntämällä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä resursseja. Opettajan resilienssi tarkoittaa kykyä selvitä työhön liittyvistä haasteista ja sopeutua vaativissakin muutostilanteissa (Beltman, Mansfield & Price 2011).

Tutkimuksen tavoitteet

Tässä tutkimuksessa analysoimme, miten MAP-mallin viisi ydinosaamisaluetta näkyvät luokanopettajakoulutuksen *opetussuunnitelmatekstien yleisissä tavoitteissa ja opintojaksojen tavoitteissa*. Tutkimus asemoituu opetussuunnitelmatutkimuksen kenttään, jossa tutkitaan opetussuunnitelma-asiakirjoja (Autio ym. 2019) ja tarkastellaan esimerkiksi opetussuunnitelmien sisältöjä (Annala, Lindén & Mäkinen 2019) tai tiettyjen tavoitteiden ilmenemistä niissä (Vitikka ym.

2014). Tutkimuksen otoksen muodostavat luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat Jyväskylän (JY) ja Turun (TY) yliopistoissa. Otoksen valintaan vaikutti se, että molempien yliopistojen opetussuunnitelmat rakentuivat osaamisperustaisesti, mutta TY:n luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa opetetavat sisällöt jäsenyivät tiedon-alalähtöisesti (esim. perusopintojen opintojaksot "Kasvatus- ja koulutus sosiologia", "Kehitys- ja kasvatuspsykologia"), kun taas JY:n opetussuunnitelma rakentui ilmiölähtöisesti eri oppiaineita ja tieteenaloja integroiviksi teemoiksi (esim. "Kasvatus, yhteiskunta ja muutos", "Vuorovaikutus ja yhteistyö"). Tutkimuksen rajaus näiden kahden yliopiston opetussuunnitelmateksteihin mahdollisti riittävän yksityiskohtaisen analyysin aineistosta, jonka vahvuutena oli kaksi edellä mainittua toisistaan poikkeavaa tapaa laatia opetussuunnitelma. Pääpaino ei ole kahden koulutuksen vertailussa, vaan tavoitteena on tarkastella ydinosaamisalueiden esiintymistä ja painottumista kahden luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmateksteissä.

Menetelmät

Tutkimusaineisto koostui TY:n ja JY:n luokanopettajakoulutusten vuonna 2019 voimassa olleista ja verkkosivuilla avoimesti saatavilla olleista opetussuunnitelmista. Menetelmällinen lähestymistapa oli dokumenttianalyysi, jossa analysoidaan kirjoitetussa muodossa olevaa aineistoa, joka on alun perin julkaistu jostain muuta tarkoitusta kuin tutkimusta varten (Bowen 2009). Aineiston keruuvaiheessa yleinen koulutusta kuvaileva opetussuunnitelmateksti (yleiset tavoitteet, YT) ja opintojaksokohtaisista teksteistä osaamistavoitteet (opintojaksojen tavoitteet, OT) kopioitiin ja siirrettiin tekstinkäsittelyohjelmaan aineiston analyysiä varten.

Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisella teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Ensin opetussuunnitelmateksteistä tunnistettiin MAP-mallin ydinosaamisalueisiin liittyvät

maininnat lukemalla aineistoa läpi ja koodaten eri värein kaikki ilmaisut, jotka liittyivät viiteen osaamisalueeseen. Samalla koodattiin ilmaisut, jotka kuvasivat osaamistavoitteita, mutta eivät sisältyneet MAP-malliin. Kullakin viidellä ydinosaamisalueella (esim. "Sosiaaliset taidot") koodattiin lisäksi osa-alueita kuvaavat tavoitteet, esimerkiksi tunnetaidot ja vuorovaikutusosaaminen, käyttämällä kirjainlyhenteitä. Jokaiselle ilmaukselle annettiin yksi väri ja kirjainlyhenne. Yksi tutkimuksen tekijöistä koodasi aineiston ja kaksi muuta tarkistivat koodaukset, minkä jälkeen muutamista tulkinnanvaraisista koodauksista keskusteltiin ja niitä muokattiin.

Analyysiyksikkönä oli tavoitteen ilmaiseva maininta, jonka pituus vaihteli yksittäisestä sanasta kokonaiseen virkkeeseen. Sekä JY:n että TY:n osaamistavoitteita kuvaavat opetussuunnitelmatekstit tulivat koodatuiksi lähes kokonaisuudessaan. Sen sijaan yleisiä tavoitteita kuvailevat tekstit koodattiin vain soveltuvin osin, sillä ne sisälsivät paljon muutakin kuin osaamiseen, tietoihin ja taitoihin liittyviä sisältöjä, esimerkiksi käytännöllisiä seikkoja. Toisessa analyysivaiheessa viittä ydinosaamisaluetta koskevat maininnat koottiin yhteen. Alkuperäisilmaisuja luettiin uudelleen läpi ja teemoiteltiin sen ymmärtämiseksi ja tulkitsemiseksi, millaista osaamista koulutuksessa pyrittiin tuottamaan. Temaattiset luokat luotiin tunnistamalla ilmaisujen sisällöllisiä yhteyksiä sekä suhteuttamalla niitä MAP-malliin ja tutkimuskirjallisuuteen.

TY:n ja JY:n luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmateksteissä oli yhteensä 544 MAP-mallin osaamisalueisiin liitettävissä olevaa tavoitemainintaa (taulukko 2). Näistä suurin osa oli opintojaksojen tavoitteiden kuvauksessa (451 mainintaa). Yleisissä tavoitteissa mainintoja oli selvästi vähemmän (93). Yliopistojen väliset erot mainintojen määrissä olivat vähäisiä ja siksi käsittelemme opetussuunnitelmatekstejä pääosin yhteisenä aineistona, mutta kuvaamme eroja siltä osin kuin ne ovat olennaisia. Aineisto sisälsi kaikkiaan 19 tavoitemainintaa, joita ei voitu luokitella

TAULUKKO 2. MAP-mallin osaamisalueita koskevat maininnat Turun ja Jyväskylän yliopistojen luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmateksteissä

Osaamisalue (mainintojen kokonaismäärä)	Teemat (mainintojen määrä)	Mainintojen määrä	
		TY/JY*	YT/OT*
<i>1) Oppimisen ja opetuksen tietoperusta (271)</i>			
Sisältötieto (98)	Oppiaineiden sisältötieto (66)	29/37	0/66
	Kasvatustieteellinen osaaminen (21)	13/8	0/21
	Opetussuunnitelman tuntemus (11)	6/5	0/11
Pedagoginen tieto (21)	Oppimisen kasvatopsykologiset perusteet (14)	3/11	5/9
	Yleinen pedagoginen tieto (7)	3/4	1/6
Pedagoginen sisältötieto (111)	Opetuksen suunnittelu ja toteutus (57)	27/30	6/51
	Arviointiosaaminen (13)	2/11	4/9
	Digitaaliset oppimisympäristöt ja TVT (11)	8/3	0/11
	Opetuksen eheyttäminen (9)	4/5	0/9
	Oppimista tukevat ympäristöt (7)	5/2	1/6
	Opetuksen eriyttäminen ja yksilöllistäminen (7)	5/2	0/7
	Kasvatustieteiden ja lähitieteiden integrointi opetukseen (7)	3/4	0/7
Käytännöllinen tieto (7)	--	2/5	1/6
Kontekstuaalinen tieto (34)	Koulu yhteisönä ja osana yhteiskuntaa (26)	11/15	5/21
	Koulutusjärjestelmän ja lainsäädännön tuntemus (8)	5/3	1/7
<i>2) Kognitiiviset taidot (154)</i>			
Tiedonkäsittely (55)	Tutkimusosaaminen (42)	14/28	8/34
	Kasvatustieteellisen tiedon käsittely (7)	3/4	3/4
	Havainnointitaidot (6)	2/4	3/3
Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu (17)	Tutkimustiedon kriittinen tarkastelu (13)	6/7	2/11
	Oman ajattelun, toiminnan ja ympäristön kriittinen tarkastelu (4)	0/4	2/2
Kommunikaatio, argumentointi ja päättely (63)	Akateemiset tekstitaidot (32)	22/10	5/27
	Argumentointi ja suullinen viestintä (31)	16/15	3/28
Luovuus (2)	--	0/2	1/1
Metakognitiiviset taidot (17)	Oman oppimisen ja ammatillisen kehittymisen arviointi (14)	5/9	6/8
	Oppimista edistävien strategioiden tunnistaminen (4)	4/0	3/1

3) Sosiaaliset taidot (66)			
Vuorovaikutustaidot (37)	Yhteistyötaidot (23)	11/12	6/17
	Vuorovaikutuksen ilmiöiden tunnistaminen ja ymmärtäminen (14)	7/7	0/14
Tunnetaidot (4)	--	1/3	1/3
Moninaisuuteen liittyvä osaaminen (15)	Yksilöllinen oppimisen tuki (12)	11/1	1/11
	Moninaisuuden kohtaaminen (3)	1/2	1/2
Kulttuurienvälinen osaaminen ja vuorovaikutus (10)	Kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa toimiminen (5)	3/2	3/2
	Tietoisuus monikulttuurisuudesta (5)	4/1	1/4
4) Persoonalliset orientaatiot (48)			
Henkilökohtaiset ominaisuudet (0)	--	--	--
Minäkäsitykset (4)	--	1/3	1/3
Ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka (22)	Eettisesti vastuullinen asiantuntijuus (13)	3/10	8/5
	Tutkimusetiikka (5)	3/2	0/5
	Arvojen tarkastelu (2)	0/2	2/0
	Uskomusten tarkastelu (2)	0/2	0/2
Motivatioonalliset orientaatiot (0)	--	--	--
Ammatillinen identiteetti (22)	Asiantuntijuuden kehittyminen (9)	6/3	5/4
	Tieteellinen perusta (9)	3/6	4/5
	Toimijuus (4)	2/2	0/4
5) Ammatillinen hyvinvointi (5)			
Työhyvinvointi (5)	--	4/1	0/5
Stressihallinta (0)	--	--	--
Resilienssi (0)	--	--	--

* TY = Turun yliopisto, JY = Jyväskylän yliopisto

* YT = opetussuunnitelman yleiset tavoitteet, OT = opetussuunnitelman opintojakson tavoitteet

MAP-mallissa kuvattuihin osaamisalueisiin. Nämä liittyivät enimmäkseen tietämykseen yliopisto-opiskelusta ja tukipalveluista sekä kyvykkyyteen työskennellä itsenäisesti ja noudattaa akateemisia käytänteitä.

Tulokset

Oppimisen ja opetuksen tietoperusta

Opetussuunnitelmateksteissä oli runsaasti sisältötietoon liittyviä tavoitemainintoja (98).

Niistä yli kaksi kolmasosaa liittyi luokanopettajan työn kannalta keskeisten oppiaineiden sisältötietoon, joihin liittyviä osaamistavoitteita kuvattiin erityisesti perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opintojaksoissa. Yhtenevästi Shulmanin (1987) sisältötiedon käsitteen kanssa tavoitteena oli useimmiten oppiaineiden keskeisten käsitteiden ja ilmiöiden ymmärtäminen, tunteminen ja hallitseminen. Opetussuunnitelmateksteissä viitattiin usein

oppiaineen "tiedon luonteeseen" tai "erityispiirteisiin", minkä voi tulkita tarkoittavan arki-tietoa syvällisempää ymmärrystä tiedon rakentumisesta ja perusteluista oppiaineissa (Ball, Thames & Phelps 2008). Luonnontieteissä ja taitoaineissa nähtiin tarve ymmärtää tiedon kumuloituvaa ja hierarkkinen luonne, mikä viitanee oppiaineen osaamisen karttumiseen perusopetuksen vuosiluokalta toiselle siirtymisessä. Lisäksi joidenkin oppiaineiden tavoitetehtävissä korostettiin oppiaineen merkitystä jonkun toisen oppiaineen opetuksessa tai suhteessa lapsen ja nuoren muuhun kehitykseen. Esimerkkinä on seuraava tavoitetehtävä: *"ymmärtää musiikkikasvatuksen merkityksen oppilaiden persoonallisuuden kehittäjänä ja kasvun tukijana"* (TY).

Toisen sisältötiedon teeman muodostivat oppiaineiden opetussuunnitelmiin liittyvät tavoitemaininnat. Ne löytyivät pääsääntöisesti monialaisten opintojaksojen tavoitteista ja kohdistuivat yksittäisten oppiaineiden opetussuunnitelmien tai tavoitteiden tuntemukseen, esimerkiksi: *"ymmärtää kuvataiteen oppiaineen [...] tavoitteet perusopetuksessa"* (JY). Sen sijaan opetussuunnitelmien laaja-alaisempaa tarkastelua tai niiden taustalla olevien ideologioiden kriittistä arviointia näkyi vain yhden opintojakson tavoitteissa. Opetussuunnitelmamainintojen puuttumista opettajankoulutuksen yleisistä tavoitteista ja näkymistä lähinnä vain yksittäisten oppiaineiden tavoitteissa on pidetty ongelmallisena, sillä sen on pelätty ilmentävän sitä, että opetussuunnitelma ei ole riittävän keskeisessä asemassa tulevien opettajien koulutuksessa (Vitikka ym. 2014).

Kolmantena teemana oli yleisen kasvatus-tieteellisen sisältötiedon hallinta, joka sisältää keskeiset teoriat ja käsitteet, tutkimusmenetelmät sekä suhteet lähitieteisiin. Sekä TY:n että JY:n opetussuunnitelmateksteissä kasvatus-tiedettä kuvattiin pääsääntöisesti ilman viittauksia kasvatustieteen perinteisiin tutkimus-alueisiin, esimerkiksi kasvatussosiologiaan ja kasvatustieteeseen.

Pedagogista tietoa käsitteleviä mainintoja oli yhteensä 21. Shulmanin (1987) mukaan

kyse on oppiainerajat ylittävästä tiedosta, jonka tunteminen edesauttaa kaikkien oppiaineiden opetusta. Shulman rajasi pedagogisen tiedon vain ryhmänhallintaan (engl. classroom management). Myöhemmissä tutkimuksissa sitä on laajennettu myös opetusmenetelmiä ja arviointia koskevaan tietoon sekä ymmärrykseen oppimisprosesseista ja oppimisen yksilöllisistä edellytyksistä (Voss ym. 2011). Vossin ym. (2011) jaottelua mukaillen tämän tutkimuksen pedagogista tietoa käsittelevät maininnat jakautuivat kahteen teemaan. Näistä ensimmäinen käsittelee tavoitetta ymmärtää ja tuntea oppimisen kasvatus- ja kehityspsykologisia lähtökohtia, kuten oppimisen yksilöllisiä edellytyksiä, joihin vaikuttavat esimerkiksi oppilaan ikävaihe, osaamisen taso ja oppimisen vaikeudet. Toisena teemana oli yleinen oppiaineesta riippumaton pedagoginen tieto, johon kytkeytyi ymmärrys oppimisprosesseista ja erilaisista oppimisympäristöistä sekä niiden vaikutuksista opettamiseen ja oppimiseen. Kummankaan yliopiston opetussuunnitelmissa ei erikseen mainittu ryhmänhallintaa – tai sen lähikäsitteitä, kuten oppilaiden käyttäytymisen säätelyä – omana osaamistavoitteenaan.

Pedagogiseen sisältötietoon liittyviä mainintoja oli opetussuunnitelmateksteissä selvästi eniten (111). Neljä teemaa heijastivat pedagogisen sisältötiedon ytimessä olevaa kykyä yhdistää oppiaineen sisältötieto toimiviin opetusmenetelmiin (Shulman 1987). Siihen liittyivät valmiudet tietyn oppiaineen opetuksen *suunnitteluun ja toteuttamiseen* (mm. työtapojen ja opetusmenetelmien valinta), valmiudet opetuksen *ehyttämiseen* (esim. taito toteuttaa laajoja eri oppiaineita integroivia oppimiskokonaisuuksia) sekä valmiudet *eriyttämiseen ja yksilöllistämiseen* (mm. lähtötason huomioiminen). Lisäksi siihen liittyi *arviointiosaaminen* eli taito arvioida sekä yksittäisiä opintojaksoja että laajempia oppimiskokonaisuuksia. Kolme muuta pedagogiseen sisältötietoon liittyvää teemaa käsittivät valmiuksia hyödyntää erilaisia resursseja, kuten tieto- ja viestintätekniikan käyttöä opetuksessa, kykyä toteuttaa

tietyn oppiaineen opetusta erilaisissa oppimisympäristöissä sekä kykyä hyödyntää kasvatus-tieteitä ja lähitieteitä opetuksessa. Esimerkkinä jälkimmäisestä tavoitteesta oli kehittyvä taito soveltaa *"varhais- ja alkukasvatuksen periaatteita ja toimintatapoja omassa opettajuudessaan"* (TY).

Käytännölliseen tietoon liittyviä mainintoja oli seitsemän. Ne liittyivät erityisesti taito- ja taideaineissa tarvittavaan osaamiseen, kuten kykyyn käyttää soittimia tai kuvataiteen ja käsityön materiaaleja ja välineitä. *Kontekstuaaliseen tietoon* liittyviä mainintoja oli 34. Ensimmäinen ja selvästi laajin teema käsitteli tavoitetta oppia näkemään koulu yhteisönä ja osana yhteiskuntaa. Se näkyi kykyinä tarkastella ja arvioida koulujen toimintakulttuuria ja käytänteitä ja tunnistaa niitä suuntaavia ja määrittäviä tekijöitä, esimerkiksi koululainsäädäntöä, opetussuunnitelmia sekä kulttuurisia, taloudellisia, poliittisia ja historiallisia rakenteita ja aatejärjestelmiä. Teemaan kytkettyivät myös koulutuksen ja yhteiskunnan vastavuoroiset ja jännitteiset vaikutusyhteydet. Tätä kuvasi yhden opintojakson tavoite pyrkiä auttamaan opiskelijaa hahmottamaan, *"miten kasvatus ilmenee yhtäältä yhteiskunnallisten rakenteiden ja käytänteiden osana ja toisaalta niitä muuttavana voimana"* (JY). Tyypillisesti opiskelijalta edellytettiin tutkivaa orientaatiota kontekstuaaliseen tietoon eli sen erittelyä, arviointia ja pohtimista. Toisena kontekstuaalisen tiedon teamana oli koulutusjärjestelmän ymmärtäminen, joka ilmeni esimerkiksi kykyinä hallita *"koulun toimintaa säätelevät lait ja asetukset"* (TY).

Kognitiiviset taidot

Tiedonkäsittelyyn liittyviä osaamistavoitteita tunnistettiin aineistosta 55. Näistä ainoastaan havainnointitaidot mainittiin erikseen omana osaamistavoitteenaan, esimerkiksi: *"osaa havainnoida [...] kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen vuorovaikutustilanteita"* (TY). Havainnointitaitojen kehittäminen on linjassa tutkimuksen kanssa, joka enenevästi korostaa opettajan taitoa tehdä havainnot opetustilanteissa ja erottaa oppimisen kannalta merkitykselliset tapahtumat luokkahuonevuorovaikutuksessa (van

Es 2011). Muita kognitiivisia perusprosesseja mainittiin lähinnä muiden osaamistavoitteiden yhteydessä. Tiedonkäsittelyyn liittyvät maininnat kohdistuivat perusprosessien sijaan lähinnä tutkimuksen tekemiseen liittyviin taitoihin, kuten tutkimusaineistojen analyysimenetelmien tuntemiseen, tulosten tulkintaan ja tutkimusprosessin hallintaan, esimerkiksi: *"oppii muodostamaan käytännössä esille tulevista ongelmista teoreettisia, tutkittavia kysymyksiä"* (TY). Lisäksi mainittiin kyky käsitellä kasvatustieteellistä tietoa ilman suoraa kytkentää tutkielmaopintoihin: *"pystyy jäsentämään kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöitä systemaattisesti integroiden erilaisia kokemuksellisia, tieteellisiä ja käytännöllisiä näkökulmia"* (JY).

Kriittiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisuun liittyi 17 mainintaa, jotka jakautuivat kahteen teemaan. Oman ajattelun ja toiminnan kriittinen tarkastelu viittasi osaamistavoitteeseen, jossa opiskelija oppii arvioimaan omaa ajatteluaan, havaintojaan ja ympäristöään. Tutkimustiedon kriittinen arviointi tarkoitti puolestaan taitoa tunnistaa tieteellisen ajattelun tunnuspiirteitä sekä arvioida ja analysoida kasvatustieteellistä tietoa ja tutkimuksia. Tämä on linjassa kriittisen ajattelun määrittelyjen kanssa (esim. Binkley ym. 2012), joissa korostetaan kykyä analysoida väitteitä, uskomuksia ja niiden perusteluja, tarkastella eri näkökulmia ja tehdä perusteltuja päätelmiä. *Kommunikaation, argumentoinnin ja päättelyn taitoja* koskevaan osaamisalueeseen liittyi 63 mainintaa. Niiden sisältö oli luokiteltavissa kahteen yhtä vahvaan teemaan, joista ensimmäinen käsittelee akateemisia tekstitaitoja eli opiskelijan valmiuksia tuottaa kielellisesti korkeatasoisia ja tieteenalan käytäntöjen mukaisia akateemisia tekstejä, esimerkiksi opinnäytetyön. Opetussuunnitelmassa tämä osaamistavoite ilmaistiin esimerkiksi näin: *"osaa kirjoittaa erityisesti omalta alalta lyhyehköjä, rakenteeltaan loogisia ja sisällöllisesti yhtenäisiä ja relevantteja tekstejä, jotka ovat kielellisesti ymmärrettäviä"* (TY). Toinen teema sisälsi suulliseen viestintään ja argumentoinnin taitoihin liittyviä tavoitemainintoja, kuten kykyä osallistua oman tieteenalan

keskusteluihin ja perustella omia näkökantoja sekä viestiä asiantuntijuuden alueelle sijoituvia sisältöjä muille esimerkiksi esitelmissä ja esityksissä. Opetussuunnitelmateksteissä ei kuitenkaan kytketty viestintätaitoja opetuksen kontekstiin, vaikka aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu opettajan selkeän suullisen viestinnän (engl. clarity) vahvasti ennakoivan oppilaiden oppimista (Hattie 2009).

Luovuus innovatiivisena toimintana ja ajatteluna, joka on avoin uusille näkökulmille ja totutun haastamiselle, puuttui opetussuunnitelmateksteistä lähes kokonaan. JY:n opetussuunnitelmateksteistä kaksi mainintaa luokiteltiin luovuuden osaamisalueeseen. Ne koskivat luovuutta ajattelussa, mikä tarkoitti kykyä ajatella toisin, sekä toiminnassa, mikä viittasi uskallukseen kokeilla uusia opettamisen lähestymistapoja matematiikan monialaisissa opinnoissa. Luovuutta ei siten ole juuri kirjattu opetussuunnitelmiin itsenäisenä osaamistavoitteena, vaikka sen merkitys on ilmeinen esimerkiksi taitoaineiden opetuksessa.

Metakognitiivisiin taitoihin liittyviä tavoitemainintoja oli 17. Ne liittyivät kykyyn arvioida omaa oppimista ja ammatillista kehittymistä sekä kykyyn asettaa henkilökohtaisia oppimistavoitteita ja seurata niiden saavuttamista, esimerkiksi *"ottaa vastuun omasta kehityksestään ja sen reflektoinnista"* (JY). Kykyä reflektoida omaa toimintaa ja arvioida, missä määrin se on tavoitteiden mukaista, sekä uudelleensuunnata omia toimintatapoja pidetään keskeisinä opettajaksi kehittymistä edistävinä tekijöinä (Husu, Toom & Patrikainen 2008). Lisäksi tähän osaamisalueeseen sisältyi kyky tunnistaa omaa oppimista tukevia strategioita.

Sosiaaliset taidot

Vuorovaikutustaitoihin liittyviä tavoitemainintoja tunnistettiin 37. Ne käsittelivät vuorovaikutuksen ilmiöiden tunnistamista ja ymmärtämistä, esimerkiksi *"osaa tunnistaa vuorovaikutussuhteisiin vaikuttavia tekijöitä ja osaa jäsenellä niitä teorian ja käytännön tasolla"* (TY). Sen lisäksi maininnat liittyivät yhteistyötaitoihin opetuksen suunnittelussa, työyhteisöissä

ja verkostoissa, esimerkiksi *"osaa toimia ammatillisesti työyhteisössä, koulun ja kodin vuorovaikutuksessa sekä monialaisessa yhteistyössä"* (JY). Yhteistyötaitoihin luokiteltiin myös maininnat, jotka koskivat kykyä kuunnella toista, antaa ja vastaanottaa palautetta sekä toimia ristiriitatilanteissa. Vuorovaikutukseen olennaisesti vaikuttavat tunnetaidot tarkoittavat tietoisuutta omista ja muiden tunteista sekä kykyä säädellä niitä riittävällä ja soveliaalla tavalla. Tunteiden tärkeä merkitys opettajan työssä on tunnistettu jo kauan (Sutton & Wheatley 2003), mutta opetussuunnitelmissa tunnetaitoihin liittyviä tavoitemainintoja oli vain neljä. Ne koskivat sekä kykyä tunnistaa omia tunteita että ymmärrystä oppilaan tunteiden merkityksestä oppimisessa.

Moninaisuuteen liittyvään osaamiseen liittyviä tavoitemainintoja oli 15. Tämä osaamisalue näkyi yhtäältä taitona kohdata valmiuksiltaan erilaisia oppilaita ja toisaalta taitona vastata oppilaiden henkilökohtaisiin tarpeisiin ja tukea heidän yksilöllistä oppimisprosessiaan. Nämä teemat ovat hyvin linjassa moninaisuuden kohtaamiseen liittyvien määritelmien kanssa (Booth & Ainscow 2011), joissa korostetaan opettajan herkkyyttä vastata oppimisen tuen tarpeisiin oppilaiden yksilöllisyyttä arvostavalla tavalla. *Kulttuurien väliseen osaamiseen ja vuorovaikutukseen* liittyviä mainintoja oli kymmenen. Niistä osa koski tietoisuutta kulttuurisen moninaisuuden merkityksestä koulun oppimistilanteissa, esimerkiksi: *"opiskelija syventää tietämystään [...] oppilaan osallisuudesta sekä kieli- ja kulttuuritaustan merkityksestä"* (TY). Toisena teemana erottui taito kohdata kulttuuritaustoiltaan moninaisia oppilaita.

Persoonalliset orientaatiot

Henkilökohtaiset ominaisuudet viittaavat ihmisen melko pysyviin tapoihin käyttäytyä, tuntea, ajatella sekä olla suhteessa itseensä ja ympäristöön. Suhteellisen pysyviksi oletettuina ja osittain perinnöllisinä ominaisuuksina ne eivät kuitenkaan ole tyypillisesti olleet opettajankoulutuksen osaamistavoitteita.

Henkilökohtaisiin ominaisuuksiin viittavia tavoitemainintoja ei ollut tämän aineiston opetussuunnitelmateksteissä lainkaan.

Minäkäsityksillä viitataan yksilön käsityksiin siitä, millainen hän on eri elämäntilanteilla, esimerkiksi tulevana opettajana. Näitä mainintoja oli neljä ja ne liittyivät itsetuntemuksen kehittämiseen, jossa koulutuksen tavoitteeksi asetettiin kyky tunnistaa omia vahvuuksia ja hyödyntää niitä opetuksen konteksteissa. Vahvuuksien tunnistamisen hyödyntäminen voi tukea opettajan minäpystyvyyden kokemusta, jolla tarkoitetaan yksilön omaa arviota kyvyistään suoriutua opettajan työstä (Tschannen-Moran ym. 1998).

Ammatillisiin uskomuksiin, arvoihin ja etiikkaan liittyi 22 mainintaa, jotka koskivat lähes yksinomaan eettisesti vastuullisen asiantuntijuuden kehittämistä. Nämä tavoitteet ensinnäkin liittyivät kykyyn tunnistaa ja analysoida omaa toimintaa ja yhteisön käytänteitä eettiseltä kannalta ja toisaalta taitoon toimia eettisten periaatteiden mukaisesti. Kolmantena teemana oli tutkimuksen ja tieteellisen toiminnan etiikka, jossa korostuivat ymmärrys tutkimuksen teon eettisistä periaatteista ja niiden noudattaminen. Opetussuunnitelmateksteistä löytyi neljä mainintaa, jotka liittyivät arvoihin tai ammatillisiin uskomuksiin. Molemmat ohjaavat keskeisesti opettajan toimintaa, ja etenkin jälkimmäisten kriittistä tarkastelua pidetään yhtenä opettajankoulutuksen päätehtävistä (Graber 1996). Ammatillinen *motivaatio* opettajan työhön ei tullut tavoitteena esille lainkaan, vaikka motivationaaliset tekijät voidaan tulkita osaamisalueeksi silloin, kun ne tukevat ja mahdollistavat ammatillista kasvua ja kehitystä. On mahdollista, että koska luokanopettajakoulutus on hakupaineala, motivaatiotekijöihin ei ole nähty tarpeelliseksi palata enää myöhemmin opintojen aikana.

Ammatilliseen identiteettiin liittyi yhteensä 22 mainintaa. Sillä tarkoitetaan koko työuran jatkuvaa prosessia, jossa yksilö rakentaa käsitystä itsestään ammatillisena toimijana (Beijaard ym. 2004). Ensimmäisenä teemana aineistossa korostui tavoite omaksua

asiantuntijuuden kehittämistä ja jatkuvaa ammatillista kasvua painottava suhtautuminen kasvatukseen ja opetusalaan. Sen lisäksi suomalaisen opettajankoulutuksen vahvasti painottama tutkimusperustaisuus nousi esiin tavoitteena ottaa tieteellinen tieto ja tutkimus asiantuntijuuden kehittämisen lähtökohdaksi, esimerkiksi *”rakentaa omaa asiantuntijuuttaan tutkimuksiin ja tutkimiseen perustuen”* (JY). Kolmantena ammatillisen identiteetin teemana oli opiskelijoiden toimijuuden kehittämisen siten, että he kykenevät tekemään omaa opettajuuttaan ja asiantuntijuuttaan koskevia valintoja ja rakentamaan kasvatuskäytäntään itsenäisesti. *Ammatillinen hyvinvointi* tarkoittaa kykyä säädellä haasteita ja voimavaroja opettajan työssä. Opetussuunnitelmien tavoitemaininnat eivät käsitelleet hyvinvointia tästä näkökulmasta lainkaan. Sitä vastoin esille nousi kouluyhteisön hyvinvoinnin tukemiseen liittyvä osaaminen, johon liittyviä mainintoja oli neljä. Lisäksi yksi maininta käsiteli kykyä tukea lasten hyvinvointia koulussa.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kahden luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien osaamistavoitteita temaattisen analyysin avulla. Teoriaohjaavana lähtökohtana käytettiin Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (MAP) viiden ydinosaamisalueen ja niiden osa-alueiden kuvauksia ja määritelmiä. Yksi tutkimuksemme päätuloksista oli, että luokanopettajakoulutuksessa tavoiteltava osaaminen näyttäisi linkittyvän vahvasti sisältötiedon ja pedagogisen sisältötiedon osaamisalueisiin. Koulutuksessa tavoitellaan opettavien oppiaineiden käsitteiden ja ilmiöiden vahvaa hallintaa, mutta myös tulevien opettajien pedagogisen osaamisen kehittämistä, esimerkiksi taitoja suunnitella ja eriyttää opetusta erilaisen osaamistason omaaville oppilaille ja arvioida oppimista. Luokanopettajan asiantuntijuuden ja ammatillisen kehittämisen jatkumon näkökulmasta tämä tulos on myönteinen havainto, sillä molemmat

taidot ovat opettajan arkityön ytimessä. Osittain tulos voi johtua siitä, että perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot muodostavat suuren osan opettajankoulutuksen opintojakoista, jotka rakentuvat suppeammista kokonaisuuksista kuin kasvatustieteiden opinnot ja joiden tavoitteissa korostuvat ymmärrettävästi oppiaineisiin liittyvät sisällölliset tavoitteet.

Opetussuunnitelmien tavoitteissa oli lisäksi sosiaalisten taitojen hallitsemiseen ja erityisesti vuorovaikutusosaamiseen liittyviä mainintoja. Tulos on linjassa näkemysten kanssa siitä, että sosiaaliset taidot ovat opettajan työssä tärkeitä (Jennings & Greenberg 2009). Tulokset piirtävät kuvaa opettajankoulutuksesta, jossa pyritään kehittämään tulevien opettajien oppiaineiden sisällöllistä hallintaa ja pedagogista asiantuntijuutta, joita täydentää kyky toimia vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä oppilaiden ja koulun muiden toimijoiden kanssa.

Kognitiiviset osaamisalueet näkyivät luokanopettajakoulutuksen osaamistavoitteissa kohtalaisen vahvasti painottuen tutkimuksen tekoon liittyvään tiedonkäsitelyyn sekä suullisen ja kirjallisen akateemisen viestinnän hallintaan. Tulos vahvistaa käsitystä siitä, että luokanopettajakoulutuksessa pyritään kehittämään tutkivaa orientaatiota kasvatusta- ja opetusalan ilmiöihin ja opettajan työhön. Tutkimuksellinen ja tieteellinen orientaatio näkyi läpileikkaavana teimana useiden eri osaamisalueiden yhteydessä, esimerkiksi mainintoina kyvystä hallita kasvatustieteen keskeisiä sisältöjä ja tarkastella kriittisesti tieteellisiä tutkimusraportteja, ammatillisen identiteetin rakentumisena tieteellisen tiedon perustalle ja taitona noudattaa hyvää tutkimusetiikkaa. Nämä tulokset osoittavat, että tutkimusperustaisuus ja tieteellinen orientaatio ovat opettajankoulutuksen keskeinen läpäisevä teema.

Toinen päätuloksemme oli, että monet opettajan työssä tarvittavat osaamisalueet mainittiin opetussuunnitelmateksteissä varsin harvoin, jos ollenkaan. Esimerkiksi inklusiivisuus koulutuksen järjestämisen lähtökohtana tuli opetussuunnitelmateksteissä vain jossain

määrin esille moninaisuuden kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen osaamiseen liittyviä osaamisalueina. Myös opettajan työssä keskeisiin työelämätaitoihin, kuten kriittiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisuun, metakognition ja luovuuteen liittyviä suoranaisia mainintoja oli verrattain vähän, vaikka tulevaisuuden taitojen (ns. 21st century skills) opettamista oppilaille pidetään kriittisenä perusopetuksen tavoitteena.

Lisäksi analyysien pohjalta herää kysymys, käsitelläänkö opettajankoulutuksessa riittävästi opettajan työhön liittyvä arvoperustaa ja etiikkaa tai opettajan työhön liittyviä ammatillisia uskomuksia. Asetetaanko ammatillisen identiteetin rakentumiseen ja hyvinvoinnin ylläpitämiseen liittyviä tavoitteita? Ammatillinen hyvinvointi opettajan työssä on yhä relevantimpi teema, koska opettajan työstä saataan luopua työuran tai jopa jo opintojen aikana. Hyvinvointiin liittyvä osaaminen ja sitä tukevien taitojen harjoittelu tulisi sisällyttää opintoihin, esimerkiksi osaksi opetusharjoittelua. Kaiken kaikkiaan tutkimuksemme herättää pohtimaan, mihin luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa tavoitteeksi asetettu osaaminen perustuu. Tutkimuskirjallisuus tarjoaa yhä enemmän MAP-mallin kaltaisia opettajan osaamista kokoavia malleja, ja opetussuunnitelmissa olisikin hyödynnettävä vahvemmin tutkimuksessa esitettyjä kokonaisnäkemymiä opetuslalla tarvittavasta osaamisesta.

Vitikan ja Rissasen (2019) mukaan erityisesti korkeakouluissa suomalaisessa opetussuunnitelmatraditiossa painotetaan sisältöjä eli sitä, mitä opetetaan – ei niinkään muotoa eli sitä, miten opetetaan. Näissä opetussuunnitelma näyttäytyy pikemminkin koulutusideologian ja tulevaisuuden tavoitteiden määrittelijänä kuin konkreettisenä ohjausasiakirjana, jonka avulla koulutusta käytännössä toteutettiin opetusta koskevien valintojen ja pedagogiikan tasolla.

Yliopistojen opetushenkilöstö vastaa usein varsin autonomisesti opetussuunnitelman viemisestä käytäntöön, eikä kirjoitettu

opetussuunnitelma ole välttämättä yhteismitallinen toteutuneen opetussuunnitelman kanssa. Opetussuunnitelmatekstit eivät myöskään tavoita kaikkia kehittymisen ja oppimisen prosesseja, joita opiskelija käy läpi koulutuksen aikana. Opetussuunnitelmien toteutumiseen vaikuttavat tulkinnat ja merkityksenannot, joita suuntaavat paitsi opettajankouluttajien pedagoginen osaaminen myös heille ominaiset tavat tulkita yhteiskunnallisia ja koulutuspoliittisia ilmiöitä ja jännitteitä (Mäkinen & Kujala 2017).

Analyysin tuloksia tulkittaessa on syytä pitää mielessä tutkimuksen rajoitukset. Ensinnäkin opetussuunnitelmien käyttäminen tutkimusaineistona oli jossain määrin haasteellista, koska niitä ei ole alun perin tarkoitettu tutkimuskäyttöön. Osaamistavoitteita kuvaavat ilmaisut olivat usein monitulkintaisia eivätkä aina mahdollistaneet yksiselitteistä luokittelua MAP-mallin osaamisalueisiin, sillä ilmaisut saattoivat sisältää useita samanaikaisia tavoitteita. Tämän ongelman vähentämiseksi pyrimme analysoimaan aineiston tutkimusryhmässä mahdollisimman läpinäkyvästi siten, että kaikilla tutkimuksen tekijöillä oli pääsy alkuperäisilmaisuihin ja niistä tehtyihin luokitteluihin, joista keskusteltiin yhteisymmärryksen saavuttamiseksi. Toiseksi käytimme tutkimusaineistona ainoastaan opetussuunnitelmien yleisiä ja opintojaksojen tavoitteita. Jossain määrin erilaisia painotuksia olisi voinut havaita, jos tutkimuskohteena olisivat olleet opetussuunnitelmat kokonaisuudessaan eli myös opetuksen sisältöjä ja työtapoja koskevat osat, mutta tällöin olisi menetetty vahva kohdennus osaamistavoitteisiin.

Kolmanneksi opetussuunnitelmatekstit ovat oppimistavoitteiden näkökulmasta toisinaan ylimalkaisia. Tyypillisesti osaamistavoite määritteli laajan teemakokonaisuuden, esimerkiksi oppiaineen eri tiedonalojen teorioiden tuntemisen, linjaamatta sen tarkemmin opintojakson kasvatus- ja opetusalan teoreettisia näkökulmia. Opetussuunnitelmatekstien osaamistavoitteet jättävätkin opetushenkilöstölle paljon autonomista päätösvaltaa

sen suhteen, mitä ja miten opintojaksoilla opetetaan ja millaisia sisältöjä valitaan ja painotetaan.

Tässä tutkimuksessa päätavoitteena oli luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien analysointi tarkastelemalla niissä ilmenneviä tavoitteita suhteessa opettajan osaamista kuvaavaan MAP-malliin. Emme siten tarkastelleet opetussuunnitelmien eettisiä, poliittisia, sukupuolittuneita tai historiallisia kytkentöjä, jotka olennaisina teemoina jäävät tulevien tutkimusten tehtäviksi. Tutkimuksen tarkoituksena oli tehdä näkyväksi luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien osaamistavoitteiden monitasoisuus ja moniulotteisuus. Tietoa voidaan hyödyntää opetussuunnitelmauudistuksissa ja opettajankoulutuksen valtakunnallisessa kehittämisessä sekä lisättäessä opettajankouluttajien ymmärrystä omasta opetustyöstä ja sen suhteesta koulutuksen kokonaisuuteen.

Lähteet

- Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. 2019. Opetussuunnitelma-ajattelu ja -käsitukset korkeakoulututkimuksessa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & K. Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press, 411–438.
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2017. Communities of practice in higher education: Contradictory narratives of a university-wide curriculum reform. *Studies in Higher Education* 42 (11), 1941–1957. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1125877>
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. 2019. Esipuhe. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & K. Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press, 9–24. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1125877>
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. 2008. Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education* 59 (5), 389–407.
- Baumert, J. & Kunter, M. 2013. The COACTIV model of teachers' professional competence. Teoksessa M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (toim.) Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project. *Mathematics Teacher Education* 8. New York, NY: Springer, 25–48. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5>

- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. 2011. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review* 6 (3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.) *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer 17–66. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. 2015. Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie* 223 (1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Booth, T. & Ainscow, M. 2011. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. 3. uud. painos. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bowen, G. A. 2009. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal* 9 (2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2010. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- van Es, E. 2011. A framework for learning to notice student thinking. Teoksessa M. Sherin, V. Jacobs & R. Philipp (toim.) *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. Studies in Mathematical Thinking and Learning. New York, NY: Routledge, 134–151.
- Graber, K. C. 1996. Influencing student beliefs: The design of a "high impact" teacher education program. *Teaching and Teacher Education* 12 (5), 451–466. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00059-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00059-5)
- Hakala, L., Maaranen, K. & Riitaaoja, A.-L. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajakoulutuksessa – Yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 161–190.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43 (6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hattie, J. A. C. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. 2008. Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice* 9 (1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/14623940701816642>
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. (painossa). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010a. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 41–61.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010b. Meanings behind curriculum development in higher education. *Prime* 4 (2), 9–24.
- Mäkinen, M. & Kujala, T. 2017. Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineinä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 267–288.
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelmaajattelussa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 61–82.
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Soini, T., Kinossalo, M., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2017. Osallistamista oppimassa – kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Tampere University Press, 35–58.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. 2003. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review* 15 (4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Toom, A. & Husu, J. 2018. Teacher's work in changing educational contexts: Balancing the role and the person. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi & J. Lavonen (toim.) *The teacher's role in the changing globalizing world: Resources and challenges related to the professional work of teaching*. Leiden: Brill, 1–9.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. 1998. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research* 68 (2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tyler, R. W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Vitikka, E. & Rissanen, M. 2019. Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjauksivälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Siirtymä ja ajan*

- merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press, 221–245.
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa: Kirjoitettujen opetussuunnitelmien kirjavuus. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus: Tilannekatsaus marraskuu 2014. Muistiot 2014:4. Helsinki: Opetushallitus, 36–44.
- Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. 2011. Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology* 103 (4), 952–969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>

Saapunut toimitukseen 30.10.2019

Hyväksytty julkaistavaksi 7.12.2020



MIRKA KIVIMÄKI – KIRSTI KARILA – MAARIT ALASUUTARI

Perhepäivähoito- ja päiväkotinstituutio varhaiskasvatuksen kunnallisten viranhaltijoiden puheessa

Kivimäki, Mirka – Karila, Kirsti – Alasuutari, Maarit. 2021. PERHEPÄIVÄHOITO- JA PÄIVÄKOTI-INSTITUUTIO VARHAISKASVATUKSEN KUNNALLISTEN VIRANHALTIJOIDEN PUHEESSA. *Kasvatus* 52 (2), 180–193.

Tutkimuksessa tarkasteltiin perhepäivähoito- ja päiväkotinstituutioiden tuottamista varhaiskasvatuksesta vastaavien kunnallisten viranhaltijoiden puheessa. Tutkimus tehtiin kymmenessä suomalaisessa kunnassa, ja aineistona käytettiin teemahaastatteluja (N=42). Perhepäivähoito ja päiväkotitoiminta ymmärrettiin diskursiivisen institutionalismin näkökulmasta sosiaalisina käytäntöinä, joiden merkitykset ilmenevät ja muuttuvat varhaiskasvatuksen instituutioiden kielenkäytössä. Aineistoa analysoitiin diskursiivisesti, ja puheesta erotettiin vaihtelevia tapoja puhua perhepäivähoidosta ja päiväkotitoiminnasta. Löydettyissä puhetavoissa perhepäivähoidolle ja päiväkotitoiminnalle tuotettiin erilaiset tehtävät ja käyttäjät. Tulokset osoittavat, että yhdenmukaisesta lainsäädännöstä huolimatta perhepäivähoito ja päiväkotitoiminta asettuvat keskenään erilaisiin asemiin puheessa, jolla perustellaan varhaiskasvatuksen järjestämistä kunnissa. Tutkimus nostaa esille kysymyksen näiden kahden instituution asemasta tulevaisuudessa osana suomalaista varhaiskasvatusta ja sen kehittämistä.

Asiasanat: varhaiskasvatus, perhepäivähoito, päiväkodit, instituutiot, diskurssitutkimus

Johdanto

Suomalainen päivähoito ja varhaiskasvatus on päivähoitolain säätämisestä lähtien jaettu päiväkotitoimintaan ja perhepäivähoitoon. Päiväkotitoiminta rakentui aikaisemman lastentarhatoiminnan perustalle samalla, kun

perhepäivähoito vähitellen siirsi yksityisiin sopimussuhteisiin perustuvan päivähoidon julkisen säätelyn piiriin. (Välimäki 1999.) Käytännön toimintaympäristöinä perhepäivähoito ja päiväkotitoiminta ovat erilaisia, mutta niitä on alusta asti ohjannut sama

lainsäädäntö (Laki lasten päivähoidosta 1973; Varhaiskasvatustalaki 2018). Vaikka perhepäivähoidon ja päiväkotitoiminnan erilaisuus on tunnustettu (Parrila 2002; Välimäki 2018), toistaiseksi ei ole tutkittu sitä, millaisia tehtäviä näille toimintamuodoille asetetaan ja millaisena varhaiskasvatusinstituutio tältä osin tuotetaan. Tutkimuksessamme pureudutaan tähän tiedontarpeeseen.

Tätä nykyä perhepäivähoitoa ja päiväkotitoimintaa säätelevät varhaiskasvatustalaki (2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018). Nämä asiakirjat on vastikään uudistettu, ja ne asemoivat varhaiskasvatuksen tehtävät aiempaa (Laki lasten päivähoidosta 1973; Stakes 2005) vahvemmin osaksi kasvatus- ja koulutusinstituutiota. Tätä tehtäväpainotusta heijastaa myös varhaiskasvatuksen hallinnonalan siirto sosiaali- ja terveystieteiden opetus- ja kulttuuriministeriöön vuonna 2013. Viime aikojen kansainvälinen keskustelu koulutuksen tasa-arvosta ja kaikkien lasten yhtäläisestä oikeudesta laadukkaaseen varhaiskasvatukseen (esim. Heckman 2011; Morabito, Vandenbroeck & Roose 2013) tulee tuoreissa ohjausdokumenteissa ja hallinnon muutoksessa myös esille. (Karila 2016.)

Kunnat vastaavat perhepäivähoito- ja päiväkotipalveluista alueellaan, ja ne voivat kunnallisen itsehallinnon (Kuntalaki 2015; Suomen perustuslaki 1999) mukaisesti päättää, miten ne nämä palvelut asukkaalleen järjestävät. Kuntien varhaiskasvatusta koskevassa päätöksenteossa keskeisiä toimijoita ovat sivistystoimen ja varhaiskasvatuksen johtavat viranhaltijat. Tässä artikkelissa tarkastelemme näiden viranhaltijoiden perhepäivähoitoa ja päiväkotitoimintaa koskevia puhetapoja ja niissä perhepäivähoito- ja päiväkotitoimintoihin muodostuvia yhteiskunnallisia tehtäviä (Alasuutari 2015; Schmidt 2008). Puhetapojen voi ymmärtää heijastavan tulkintoja, joilla paikallista politiikkaa on voitu ja voidaan tulevaisuudessa perustella.

Tutkimuksemme teoreettisena viitekehystenä on diskursiivinen institutionalismi, joka auttaa ymmärtämään ja selittämään

instituutioiden muutosta ja jatkuvuutta (Schmidt 2008). Se, millaisia perhepäivähoitoa ja päiväkotitoimintaa ovat, miten ne muuttuvat tai jatkuvat, ei ole vain suoraan pääteltävissä näissä palveluissa toimivien ihmisten rationaalista toiminnasta, vaan tulkinnot palveluista ja niiden tehtävistä rakentuvat vaihtelevien yhteiskunnallisten ajattelutapojen sekä instituutioissa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja kielenkäytön välisessä dynamiikassa. (Alasuutari 2009, 2015; Schmidt 2008.) Siksi suunnitamme tutkimuksellisen huomion perhepäivähoitoon ja päiväkotitoimintaan liittyvään puheeseen ja kielenkäyttöön.

Institutionaalisina toimijoina sivistystoimen ja varhaiskasvatuksen viranhaltijat kertovat perhepäivähoidosta ja päiväkotitoiminnasta tietyillä kielellisillä tavoilla. Schmidtiä (2008) mukaillen katsomme, että palvelujen kuvauksissaan viranhaltijat ikään kuin neuvottelevat yhteistä kieltä näistä toimintamuodoista. Neuvotteluissa merkitykset ”kamppailevat”, jolloin jotkut merkitykset saavat hallitsevan aseman, jotkut jäävät vähemmälle huomiolle. Siten puheessa jäsennetään ja järjesteletään perhepäivähoidon ja päiväkotitoiminnan olemus; se, kenelle ne on tarkoitettu ja millaisia tavoitteita varten. Tutkimalla viranhaltijapuhetta diskursiivisen institutionalismin näkökulmasta saamme tietoa tavoista, joilla puheessa rakennetaan todellisuutta perhepäivähoidosta ja päiväkotitoiminnasta sekä siitä, millaisia varhaiskasvatuksen tehtäviä ne tuottavat. (Alasuutari 2015; Juhila & Suoninen 2016; Schmidt 2008; Suoninen 2016a.)

Tutkimuksemme kiinnittyy kasvatus- ja koulutuspoliittiseen ja kasvatus- ja koulutusinstituutioiden tehtäviä koskevaan tieteelliseen keskusteluun. Viime vuosina useissa tutkimuksissa on havaittu yhdenmukaistumista lastenhoito- ja varhaiskasvatuspolitiikkojen diskursseissa yli kansallisten rajojen (Campbell-Barr & Bogati 2017; Karila 2012; Mahon, Anttonen, Bergqvist, Brennan & Hobson 2012). Lasten osallistumista varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatuksen merkitystä lapsen

oppimiselle painotetaan enenevästi. Erityisesti länsimaissa varhaiskasvatus nähdään sijoituksena tulevaisuuteen ja palveluna, joka tukee kansalaisten demokraattista osallisuutta ja lasten oikeutta oppimiseen ja kasvatukseen. (Heckman 2011; OECD 2017.) Suomalaisen varhaiskasvatuksen hallinnon, lainsäädännön ja opetussuunnitelman tuoreet muutokset heijastelevat näitä ajattelutapoja (Karila 2016).

Vaikka varhaiskasvatuksen tulkinta on kansainvälisesti yhdenmukaistunut, tutkimukset osoittavat, että varhaiskasvatus on moniulotteinen ja jännitteinen ilmiö ylikansallisen, kansallisen ja paikallisen välillä (Campbell-Barr & Nygård 2014; Lundkvist, Nyby, Autto & Nygård 2017). Edellä kuvattujen vahvojen globaalien diskurssien on havaittu paikallistuvan erilaisiksi perusteluiksi ja ratkaisuksi, jotka ilmentävät varhaiskasvatukseen liittyvien merkitysten vaihtelua (Alasuutari & Alasuutari 2012; Lundkvist ym. 2017; Mahon ym. 2012). Varhaiskasvatuksen tehtäviä tulkitaan myös historiallisesti kerrostuneina; päivähoitoinstituution syntyvaiheissa painottunut työvoimapolitiittinen tehtävä on mukana nykyisissäkin varhaiskasvatusinstituution tulkinnoissa, mutta se on saanut rinnalleen varhaiskasvatusta lapsille suunnattuna palveluna painottavan tulkinnan (Karila 2012, 2016). Varhaiskasvatus kiinnittyy siis historiallis-kulttuuriseen kontekstiinsa, joka asettaa ehtoja sille, millaiseksi varhaiskasvatuksen tehtävä ja tarkoitus tuetaan (Campbell-Barr & Bogatić 2017).

Viime aikojen suomalaisessakin keskustelussa varhaiskasvatuksen painotukset ovat vaihdelleet. Varhaiskasvatuslakiin asetettiin vuosina 2016–2018 subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden raja (Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 2016), mikä nosti uudelleen esiin vanhempien työn tai opiskelun kokoaikaisen varhaiskasvatusoikeuden kriteerinä (Lundkvist ym. 2017). Tämä rajausoikeus kuitenkin purettiin 1.8.2020 lukien (Hallituksen esitys HE 34/2019 vp). On myös havaittu, että erilaisissa kunnissa painotetaan varhaiskasvatuksen tehtäviä eri tavoin (Fjällström 2018; Karila, Eerola, Alasuutari, Kuukka

& Siippainen 2017). Lisäksi pienten lasten hoidon ratkaisut, varhaiskasvatuspalveluista käytävä keskustelu ja naisten asema kytkeytyvät meillä tiiviisti kotihoidontukijärjestelmään (Repo 2009). Pienten lasten varhaiskasvatuksessa on korostettu hoivaa sekä aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta, kun taas isommat lapset on nähty aktiivisina vertaisryhmätoimijoina ja siten ohjatun, ryhmämuotoisen varhaiskasvatuksen tarvitsijoina (Rutanen & Karila 2013).

Perhepäivähoidon ja päiväkotitoiminnan tarkastelu sivistystoimen ja varhaiskasvatuksen viranhaltijoiden puheessa tarjoaa yhden tavan hahmottaa varhaiskasvatuksen kulttuurisia ulottuvuuksia ja ymmärtämisen ehtoja. Mielenkiinto kotimaisessa perhepäivähoidon ja päiväkotitoiminnan tutkimuksessa on paljolti kohdistunut siihen, mitä näiden palveluiden toiminnassa tapahtuu (Alho-Kivi 1999; Alila ym. 2014; Parrila 2002; Tikka 2007). Toimintamuotojen historiaa on myös tarkasteltu (Kinos 2008; Niiranen & Kinos 2001; Välimäki 1999, 2018). Näissä tutkimuksissa hahmottuu erityisesti perhepäivähoidon asema muusta varhaiskasvatuksesta erillisenä toimintamuotona ja päiväkotitoiminnan kahtalainen tehtävä sekä kasvatus- että sosiaalipalveluna. Nyt varhaiskasvatuksesta käytävä vilkas globaali keskustelu ja kansalliset muutokset kohdistavat varhaiskasvatukseen uudenlaisia vaatimuksia tulevaisuuden investointina, kasvatus- ja opetuspalveluna sekä tasa-arvon ja osallisuuden edistäjänä. Tutkimuksestamme saatava tieto tarjoaa tähän keskusteluun tärkeän, mutta aiemmin tutkimattoman näkökulman.

Erilaiset palvelut

Vaikka perhepäivähoidon ja päiväkotitoiminnan tavoitteita ohjaa yhdenmukainen lainsäädäntö ja opetussuunnitelma, niiden toimintaympäristöt ovat erilaiset. Laki säätelee eri tavoin näiden palvelujen lapsiryhmien koosta ja henkilöstömitoituksesta sekä henkilöstön kelpoisuuksista (Varhaiskasvatuslaki 2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa

(Opetushallitus 2018, 17, 23) linjataan, että kasvatus, opetus ja hoito painottuvat eri tavoin varhaiskasvatuksen eri muodoissa.

Perhepäivähoidon voi nähdä aikanaan syntyneen perinteisen lastenhoitokäsityksen perustalle. Sen alkumuotona pidetään lastenhoidon tapaa, jossa lapset on viety äidin työskäynnin vuoksi hoitoon naapuriperheeseen. Perhepäivähoito-käsitettä on kuitenkin käytetty vasta päivähoitolain aikana. (Välimäki 1999.) Perhepäivähoidossa on alusta asti korostettu kodinomaista hoivaa ja kasvatusta sekä pidetty tärkeänä epämuodollista, perhepäivähoitajan persoonaan kiinnittyvää osaamista (Parrila 2002; Tikka 2007; Välimäki 2018.) Päiväkotien perusta puolestaan on kasvatus-opetuksellinen. Päiväkotitoiminta kehittyi 1800-luvun kuluessa, jolloin tarve yhteiskunnan organisoimalle lastenhoidolle alkoi lisääntyä. Päiväkodit ovat kuitenkin alkuaikoinaan olleet eritoten kasvatus- ja opetuspalveluja, joilla on ollut kansansivistyksellinen tehtävä. (Niiranen & Kinos 2001; Välimäki 1999.)

Viimeaikaiset varhaiskasvatuksen uudistukset ovat konkretisoituneet erityisesti päiväkotitoiminnassa, jossa on toteutettu tutkimusta ja kehittämistä ja korostettu pedagogista ja ammatillista osaamista (Alila ym. 2014; Parrila 2002). Perhepäivähoitoa puolestaan on kuvattu varhaiskasvatuksesta erilliseksi, sivuutetuksi ja marginaaliseksi. Perhepäivähoito työnä on edelleen hahmotettu epäviralliseksi, naisten kotona tekemäksi hoivatyöksi. Toisaalta varhaiskasvatuksen roolin vahvistuessa on alettu kiinnittää huomiota myös perhepäivähoidon kasvatukselliseen tehtävään ja ammatillistumiseen. (Parrila 2002; Tikka 2007; Välimäki 2018.) Tämä on ilmennyt esimerkiksi perhepäivähoitajan ammattitutkinnon rakentamisena. Samalla perhepäivähoidon osuus kaikista varhaiskasvatuspalveluista on Suomessa jo pitkään vähentynyt (Säkkinen & Kuoppala 2018).

Tutkimusmetodi ja aineisto

Hyödynnämme tutkimuksessamme diskurssianalyysejä ja erityisesti sen retorisesti

painottunutta suuntausta (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016; myös esim. Potter 1996, 98–120). Analysoimme yksityiskohtaisesti kunnallisten viranhaltijoiden haastatteluissa esittämiä kuvauksia perhepäivähoidon ja päiväkotitoiminnan järjestämisestä omassa kunnassaan. Tarkastelemme, millaisia merkityksiä näissä kuvauksissa perhepäivähoitoon ja päiväkotiin liitetään ja kuinka merkityksiä käytetään perustelemaan perhepäivähoidon ja päiväkotitoiminnan olemassaoloa, järjestämistä ja toimintaa (Jokinen & Juhila 2016; Suoninen 2016b).

Tutkimuksemme on osa Strategisen tutkimuksen neuvoston rahoittamaa CHILDCARE-tutkimushanketta (SA293049 ja SA314317), jossa tarkasteltiin suomalaista lastenhoito- ja varhaiskasvatusjärjestelmää tasa-arvon näkökulmasta. Hyödynsimme haastatteluaineistoa, joka on kerätty hankkeeseen osallistuneissa kymmenessä suomalaisessa kunnassa. Tilastokeskuksen (2018) luokituksessa tutkimuskunnista kuusi oli kaupunkimaisia kuntia, kaksi taajaan asuttuja ja kaksi maaseutumaisia kuntia. Kuntien kesken ilmeni vaihtelua varhaiskasvatuksen palvelurakenteessa ja kunnassa tehdyissä varhaiskasvatusta koskeissa päätöksissä. (Ks. Hietämäki ym. 2017.)

Diskursiivinen institutionalismi korostaa poliittisten toimijoiden merkitystä instituutioiden tuottajina (Schmidt 2008). Tutkimuskuntiemme sivistystoimen ja varhaiskasvatuksen viranhaltijoiden voidaan katsoa osallistuvan omassa tehtävässään poliittisen päätöksenteon prosessiin. Heillä on paikallispoliitikkojen ohella keskeinen rooli kuntapolitiikassa esimerkiksi varhaiskasvatusta koskevien päätösten valmistelijoina. Viranhaltijat myös viestivät varhaiskasvatuksen asiakasperheiden kanssa ja ohjaavat heitä erilaisten palvelujen piiriin omassa kunnassaan. Haastatteluihin osallistui 42 viranhaltijaa, joiden virkanimikkeitä olivat muun muassa sivistystoimenjohtaja, varhaiskasvatuspäällikkö ja päiväkodin johtaja. Nimikkeiden vaihtelusta huolimatta haastattelut edustivat omissa kunnissaan sitä tahoja, joka valmistelee tai esittelee varhaiskasvatuksen järjestämistä koskevia päätöksiä.

Haastattelut toteutettiin vuonna 2016 ja niiden keskimääräinen kesto oli noin 90 minuuttia. Haastattelijoina toimi yhdeksän¹ henkilöä, jotka tunsivat hyvin hankkeen kokonaisuuden ja olivat suunnitelleet haastattelut sekä valmistautuneet niihin yhdessä. Haastattelutilanteessa haastateltavaa pyydettiin kertomaan kunnan varhaiskasvatuksesta ja lastenhoidosta vapaamuotoisesti kunnan varhaiskasvatuksen palvelurakennetta, lastenhoidon tukia ja varhaiskasvatuksen päätöksentekoa koskevien teemojen avulla. Haastateltaville oli kerrottu ennen haastattelua, millaisista teemoista keskustellaan.

Haastattelujen toteutuksessa pyrittiin diskursiivisten periaatteiden mukaisesti siihen, että viranhaltijoiden oli mahdollista tuottaa monipuolisia kuvauksia perhepäivähoidosta ja päiväkotitoiminnasta (Juhila & Suoninen 2016). Haastattelupuheen katsoimme muotoutuvan tilanteisesti, vuorovaikutuksessa haastateltavan ja haastattelijan välillä. Toisena keskustelutilanteessa käsiteltyjä teemoja voitaisiin pohtia toisin kuin miten niitä tutkimushaastattelussa puhuttiin. Siten haastatteluissa ilmenevät jäsenyykset ovat ainakin mahdollisia puhetapoja kuvata ja muodostaa perhepäivähoidon ja päiväkotitoiminnan merkityksiä, joskaan eivät ainoita. (Suoninen 2016a.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luimme aineiston huolellisesti läpi ja erotimme siitä perhepäivähoitoa ja päiväkotitoimintaa käsittelevät keskustelukohdat. Seuraavaksi eritelimme eri toimintamuotoihin liittyvää puhetta esittämällä aineistolle sekä sisällöllisiä että retorisia analyttisiä kysymyksiä. Tarkastelimme esimerkiksi, mitä perhepäivähoidosta ja päiväkotitoiminnasta puhuttiin, mistä puhuttiin paljon ja mistä vähän, ja millaisilla kielellisillä tavoilla puhutuista asioista kerrottiin.

Seuraavaksi vertailimme analyttisten kysymysten avulla eriteltyä puhetta. Havaitimme, että perhepäivähoitoon ja päiväkotitoimintaan liittyvä puhe koostui keskenään erilaisista, tietyn tyyppisistä sanastoista ja ilmaisun tavoista. Perhepäivähoitoa kuvattiin

esimerkiksi ilmaisuilla ”pehmeys”, ”kiireettömyys” ja ”kodinomaisuus” sekä ”persoonalla tekeminen”. Päiväkotitoiminnasta kerrottiin vaikkapa ”varhaiskasvatuksena”, ”tavoitteellisenä toimintana” sekä ”lapsen oppimisen ja valmiuksien lisääntymisenä”. Molempiin palveluihin liittyi myös puhetta, joissa kuvattiin eri toimintamuotoihin ”sopivia” lapsia.

Perhepäivähoidon ja päiväkotitoiminnan sanastot muodostivat siten omanlaisiaan, jossain määrin yhdenmukaisia merkityssysteemejä (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 27–36), joita nimitämme puhetavoiksi. Seuraavissa luvuissa kuvaamme yksityiskohtaisemmin puhetapojen rakentumista aineistossa ja sitä, millaisiksi perhepäivähoidon ja päiväkodin insti-
tuutiot näissä puhetavoissa tuotettiin.

Kodinomainen perhepäivähoito

Perhepäivähoidon tehtävän viranhaltijapuheessa voi tiivistää näkemykseksi palvelusta, joka on kodinomainen, epävirallinen ja lähellä ihmisten yksityiselämää. Tätä tuotettiin kahdenlaisella puhetavalla, joista toisessa perhepäivähoito kuvautui kodin ihanteellisuuden näkökulmasta, toisessa perhepäivähoitajan persoonan kautta.

Perhepäivähoitoon liittyi runsaasti puhetta, jossa kotiympäristö asetettiin lapsen ensisijaiseksi ja toivottavimmaksi kasvuympäristöksi. Nimitämme tätä *kotipuheeksi*. Puhetavassa pienen lapsen hoitaminen kotona kuvattiin toivottavaksi asiaksi ja vastaavasti lapsen varhaiskasvatuksen aloitus voitiin kertoa esimerkiksi ”tilanteen vaatimaksi” asiaksi, joka ”tuntuu pahalta” tai on ”ikävä tosiasia”. Näihin tilanteisiin perhepäivähoidon kerrottiin olevan sopiva palvelu. Erään haastateltavan mukaan: ”Et sen (äitiysloman) jälkeen jos se tilanne vaatii että se laps tuodaan ja tulee sinne päivähoitoon, että jos olis vaan suinkin mahdollista ni mä varmaan sen kaikkein pienimmän veisin sinne perhepäivähoitoon kuitenkin.” Siten perhepäivähoito asetettiin kotia korvaavaksi vaihtoehdoksi tilanteessa, jossa lapsen ei ole mahdollista olla kotona.

Kotipuheen logiikan ytimenä oli kotiympäristön ja perhepäivähoidon rinnastaminen keskenään ja niiden tulkitseminen lapselle miellyttäväksi kasvuympäristöiksi. Päiväkotitoimintaa kuvattiin tällöin näistä poikkeavaksi, lapselle epämiellyttäväksi ympäristöksi. Taulukkoon 1 on koottu eri ympäristöjä kuvaavia ilmaisuja.

Taulukko 1 osoittaa, kuinka sekä kotiin että perhepäivähoitoon liitettiin mielikuvia esimerkiksi pehmeystä, pysyvyydestä, yhdessä olosta ja ajasta aikuisen kanssa sekä arjen kiireettömyydestä. Päiväkotiin puolestaan liitettiin ympäristön vaatuvuus, aikuisten vaihtuvuus, suuret ryhmät ja kiire. Näin rakentui merkitys kotiympäristön ihanteellisuudesta, perhepäivähoidon kodinomaisuudesta ja kodinomaisuuden toivottavuudesta lapselle.

Kotiympäristön ihanteellisuutta tuotettiin myös kerronnassa, jossa perhepäivähoito kuvattiin institutionaalisista rakenteista vapaaksi. Tämä tarkoitti, että viranhaltijat korostivat perhepäivähoidon yksilöllisiä ja joustavia toimintamahdollisuuksia verrattuna päiväkodin "jäykkiin" rakenteisiin. Eräs haastateltava luonnehtii päiväkotia "raskaasti liikahtelevaksi ja vaikeasti ihmisten joukkoon pääseväksi", kun perhepäivähoitajia hän puolestaan kuvaa "agentteina, jotka täällä elävät jo sitä perheenomaista". Toinen haastateltava kertoo:

Hoitajat aika pitkälle sitten sen ryhmänsä mukaan (...) ni joku hoitaja saattaa sanoa että meidän on vaan oltava, sitten jo, sisällä, puoli yhdeltätoista

koska lapset alkaa väsymään. (...) Sitte joku toinen hoitaja sanoo että, me vielä, me joskus yhdentoista aikaan vast tullaan sisälle. (...) Ni he pysyy et, he tekee tällstä, tiettyy. Sit taas ku päiväkodissa on tietysti se että kun siellä ruoka tulee tiettyyn aikaan ja sit siel on viel ne muut ryhmät mitkä vaikuttaa et ei voi lähteä, yhtenä ryhmänä niin paljon, mä en tiä sooloilemaan

Toisen perhepäivähoitoa jäsentävän puhettavan ytimenä oli perhepäivähoitajan persoonana. *Persoonapuheessa* oli olennaista, että perhepäivähoitajan ammatillisuutta tuotettiin muiden kuin ammattiin liittyvien piirteiden perusteella. Muodollisen koulutuksen tuottamaa osaamista ei asetettu tarpeelliseksi hyväälle perhepäivähoidolle, vaan henkilökohtaiset ominaisuudet kuvattiin ratkaiseviksi. Eräs viranhaltija kertoo: "Ei meillä oo koulutusvaatimusta ollu, välttämättä et se on enempi se, ne henkilökohtaiset ominaisuudet ja semmoset sitten mitkä ratkasee." Toisen viranhaltijan mukaan "perhepäivähoidos on se että, kun jokainen tekee niin, vahvasti sillä omalla persoonallaan ja omissa toimintaympäristössään". Hoitajasta voitiin puhua lähiympäristössä tunnettuna ja pidettynä henkilönä esimerkiksi seuraavasti:

niin sellanen, joka, (nimi), jonka koko kaupunginosa tuntee, joka on asukasyhdistyksen, höylä ja on ollu leikkipuistotähtinä vuosikymmeniä, ja on ollu perhepäivähoitajana. Ja tuntee kaikki päiväkotienkin lapset nimeltä ja [naurahdetaan] niitten vanhemmat ne kaikki morjesta sitä (...) Ja sen kans jutellaan

TAULUKKO 1. Kotia, perhepäivähoitoa ja päiväkotitoimintaa kuvaavia ilmaisuja aineistossa

Koti	Perhepäivähoito	Päiväkotitoiminta
<ul style="list-style-type: none"> - perhearjen arvoa - tehdään yhdessä perheenä - olla omien vanhempienkin/ äidin kanssa - lapsen etu - saa sen lapsuuden kotona - oikeus olla (kotona) - kiireetöntä aikaa - vapaapäivillä - nukkua aamulla pidempään 	<ul style="list-style-type: none"> - kodinomaisuus - perheenomaista - pienempi ryhmä - pehmeämpää - omaleimaisuus - aikuisen läsnäolo - pysyvät suhteet - hoitajalla on aikaa - kiireettömämpi päivä - juuri minun lastani varten 	<ul style="list-style-type: none"> - vaativa jo tämä ympäristö - ihan hirveää - liian täysiä ryhmiä - ei halua niihin isoihin ryhmiin - ahdistaa, että kun on kiire - vaihtuvuutta - lapselle pitkä päivä on pitkä - ollaan väsyneitä illalla

Perhepäivähoitaja kuvattiin ihmiseksi, joka antaa kotinsa perhepäivähoitopalvelun käyttöön ja saattaa itsensä alttiiksi työn haavoittavuudelle. Tämä voitiin liittää "oikeanlaiseen" asenteeseen työtä kohtaan. Haastateltavat kertoivat perhepäivähoitajuudesta esimerkiksi näin:

"ku, omaan kotiinsa ottaa, ja tavallaan avaa ovet vieraille ihmisille, ja hoitaja yksistään kyl se on aika haavoittuvainen"

"Ei nää nykyajan nuoret kato enää, se vaatii ihan omanlaisensa asenteen siihen. Sää annat kotisi."

Perhepäivähoitajan persoonaa voitiin tarkastella pohtimalla, onko hän "oikea ihminen alalla". Alalle sopivuuden kuvattiin syntyvän hoitajan suosiosta ja positiivisesta maineesta lasten vanhempien keskuudessa. Vanhempien saatettiin kertoa kykenevän tunnistamaan alalle sopimattomat perhepäivähoitajat. Erään viranhaltijan mukaan: "Kyllä ne sitten ottaa lapsensa sieltä pois jos näkee että tää ei oo oikea ihminen tällä alalla." Vastaavasti haastateltavat kertoivat vanhempien toivovan tiettyjä, esimerkiksi alueella suosittuja ja yleisesti "hyvinä" tunnettuja perhepäivähoitajia. Perhepäivähoitajan persoonasta puhuttaessa korostettiin myös perhepäivähoitajan ja vanhempien välisen suhteen merkitystä, mitä luonnehdittiin tyypillisesti "kemioiden synkkaamiseksi" hoitajan ja vanhemman välillä. Suhdetta saatettiin pitää hyvän perhepäivähoidon kannalta tärkeämpänä kuin hoitajan suhdetta lapseen. Haastateltava kuvaa: "Sehän on tosi tärkeit et, mikä se, hoitajan ja vanhemman suhde on. Vaikka se laps, et hoitajal ja lapsel ois ihan hyvä suhde ni jos se vaan ei toimi se, aikuisten välinen suhde, ni, kyl se sit aika mahdotonta on."

Pedagoginen ja kuntouttava päiväkotitoiminta

Päiväkotitoiminnan luonne viranhaltijapuheessa näyttäytyi perhepäivähoitoa vahvemmin ammatillisena ja julkisen palvelun alueelle sijoittavana. Kun perhepäivähoidosta

kerrottiin kodinomaisuutta ja palvelun epävirallisuutta tuottavin ilmaisin, päiväkotitoiminnan kuvauksissa esiintyi ammatillista sanastoa ja mainintoja varhaiskasvatuksen ja erityisen tuen ammattinimikkeistä. Varhaiskasvatuksen käsitettä käytettiin lähes yksinomaan päiväkotia koskevassa puheessa, ja tyypillisesti se rinnastettiin tarkoittamaan samaa kuin päiväkotitoiminta. Päiväkotitoiminnasta puhuttaessa työntekijöiden persoona ei korostunut toisin kuin perhepäivähoidon yhteydessä. Päiväkotia koskeva puhe ilmensi keskeisimminkin kahta päiväkodin tehtävää, jotka nimesimme pedagogiseksi ja kuntouttavaksi tehtäväksi.

Päiväkodin pedagoginen tehtävä esiintyi kahtena puhetapana, joista toisessa päiväkodista kerrottiin koulun, toisessa kodin näkökulmasta. Ensimmäisessä puhettavassa viranhaltijat kuvasivat päiväkotitoimintaa osaksi "luonnollista jatkumoa" päiväkodista esiopetuksen kautta kouluun. Nimesimme puhe-tavan *polkupuheeksi*. Haastateltavien mukaan päiväkodilla on pyrkimys "tukea lapsen oppimista madaltamalla kynnyksiä" kouluun mennessä. Eräs viranhaltija luonnehtii polkua "lapsen eduksi" ja kuvaa: "Niin että hän saisi siinä samassa päiväkodissa myöskin käydä niin pitkään että tulee se esiopetus suoritetuksi ja mielellään vielä että se päiväkoti on hyvin lähellä sitä koulua johon hän on lähdössä site, alottamaan sitä koulupolkua."

Päiväkodin toimintaan osallistumisen nähtiin lisäävän lapsen valmiutta kouluun, mitä kuvattiin "eväinä koulupolulle". Päiväkodin voitiin katsoa tuottavan tasa-arvoa antamalla kaikille lapsille näitä eväitä. Viranhaltija kuvaa päiväkodin tehtävää: "Sillon kun meidän lapset on siellä varhaiskasvatuksessa niin sillon niitten lasten eväät (...) siihen koulupolulle ja siihen niin kyllä me mun mielestä siinä semmosta se on tasa-arvo myöskin."

Päiväkodin tarjoamiksi eväiksi nähtiin lasten sosiaalisten taitojen ja ryhmässä toimimisen vahvistuminen sekä rohkeuden kasvaminen. Näiden kerrottiin olevan varhaiskasvatuksen laatutekijöitä ja tärkeitä tavoitteita lapsen

kouluvalmiuden kannalta. Koulua luonnehdittiin päiväkotiin verrattuna "isommaksi maailmaksi", jossa näitä taitoja enemmän tarvitaan. Päiväkodille hahmottui näin tehtäväksi lapsen valmistaminen koulun vaatimuksiin. Erään haastateltavan mukaan: "Me kuitenkin tarjotaan laadukasta, varhaiskasvatusta. Elikä, kyllähän laps siellä [päiväkodissa] sitten, oppii toimimaan ryhmässä ja saa ehkä niitä valmiuksia sit sinne kouluun. (...) Joku laps voi saada rohkeuttaki sitte, ku menee sinne sit sin isompaan koulumaailmaan."

Toisessa päiväkodin pedagogista tehtävää tuottavassa puhutavassa päiväkotitoiminta kuvattiin kotiympäristöä, erityisesti vanhempien antamaa kasvatusta täydentäväksi toiminnaksi. Viranhaltijat kertoivat, että päiväkodissa lapsi voi osallistua monipuolisempaan toimintaan ja oppia sosiaalisia taitoja paremmin kuin kotona. Tyypillisesti tätä kuvattiin "virikkeiden saamisena" tai "virikkeelliseen toimintaan" osallistumisena, minkä mukaan nimesimme puhutavan *virikepuheeksi*. Päiväkodin kerrottiin tarjoavan virikkeitä, jos lapsen vanhempi ei voi tai ehdi järjestää tarpeeksi toimintaa kotona tai "perheellä ei ole voimavaroja". Päiväkodin ryhmätoimintaa voitiin kuvata hyödylliseksi esimerkiksi silloin, kun lapsella ei ole perheessä sisaruksia. Erään haastateltavan mukaan:

Siis se virikkeellinen toiminta. Erilaiset, tuntuu ettei kotiäitinä tai kotona ollessakaan äitinä välttämättä ehtinyt niin paljon lapsiin (...) Ja sitten tietenkin tulee ne omat vahvuudet, ehkä et mitä ite tykkää tehdä. Mut et lapset saa sillain monipuolisempaa, toimintaa ja kokemuksia sitten siellä päiväkodissa. Ja sitten ne ehdottomasti ne sosiaalisten taitojen kehittyminen on tärkeä. Mietin et varsinkin, jos on, ainoi tai yks lapsi perheessä.

Päiväkodin kuntouttavaa tehtävää tuottavassa puheessa päiväkodin kerrottiin tarjoavan kuntouttavaa tukea ja palveluja erityiseksi kuvatulle lapselle. Nimitämme tätä *tukipalvelupuheeksi*. Kun päiväkodin pedagogista tehtävää tuottavissa puhutavoissa merkityksellisenä näyttäytyi päiväkotitoiminnan kasvatuksellinen tai opetuksellinen hyöty lapselle itselleen,

tukipalvelupuhe keskittyi enemmänkin lapsen ympäristöstä tulevaan pyrkimykseen tukea ja kuntouttaa niitä, joilla on erityisvaikeuksia. Toiminnan kasvatuksellisesta merkityksestä ei tukipalvelupuheessa keskusteltu.

Tukipalvelupuheessa kuvattiin lasten ryhmä, jolle tuotettiin tietty erillisuus muista lapsista. Erityislapsiksi mainittiin lapset, joilla on diagnosoituja tai muulla tavoin tunnistettuja erityisvaikeuksia. Heitä voitiin kuvata esimerkiksi: "oma ryhmä sitten näille lapsille", "mutta että niitä on, joka ryhmässä. Ja ihan tämmösiä diagnosoituja" tai "sinne on ohjautunu aina sitte tämmöset erityistä tukea tarvitsevat". Erityisiksi tulkittujen katsottiin ensisijaisesti kuuluvan päiväkotiin. Haastateltavat saattoivat todeta, että lapsi siirtyy "tietenkin" perhepäivähoidosta päiväkotiin, mikäli erityisyys ilmenee perhepäivähoidossa olevalla lapsella, tai erityislapsi ohjataan "yleensä" tai "ilman muuta" jo alusta alkaen päiväkotiin.

Puhutavan ytimessä korostettiin päiväkodin mahdollisuuksia tarjota kuntouttavaa tukea näille lapsille. Erityislasten paikkaa päiväkodissa perusteltiin päiväkodin kyvyllä reagoida "mahdollisimman varhain" lapsen tuen tarpeeseen. Eräs haastateltava kertoo päiväkotiin liittyen: "Kun laps on, meillä, varhaiskasvatuksen piirissä ni sit me, saadaan se tuki, jos hänellä on jotain tuen tarvetta, ni niille lapsille ni mä aattelen et se on hyvä et me saadaan, lähdetty tarjoomaan sitä tukea mahdollisimman varhaisessa vaiheessa." Varhaisen tuen tärkeyttä voitiin perustella esimerkiksi "koska sitten ennaltaehkästään niitä vaikeuksia mitä esimerkiksi esiopetusvuonna voi tulla". Päiväkodin kuntouttava tehtävä näyttäytyi tuen tarpeen vähentämisenä ja mahdollisten vaikeuksien estämisenä tulevaisuudessa.

Tukipalvelupuheessa käytettiin erityisen tuen antamisesta tyypillisesti ilmaisuja "satsaaminen", "panostaminen" ja "hyvät resurssit", joilla kuvattiin päiväkotien erityispuheiden tilannetta. Puheessa esiteltiin ja lueteltiin tukipalveluita, joita kunnan päiväkodeissa on tarjolla esimerkiksi seuraavasti:

Meillä on se huolen puheeksi ottaminen -systemi. (...) Sittenhän meillä on erityislastentahonopettajan palvelut saatavilla, aina tarvittaessa. Kuntoutusohjaaja käy meillä kaks kertaa viikossa (...) ja (kielellistä) kerhoa meillä on pidetty, (...) Ja sittehän meillä käy täällä, käy myös puheterapeuttia käy fysioterapeuttia toimintaterapeuttia, ja niitten kanssa ollaan sitte yhteistyössä (...) Ja sittehän meillä on tosiaan semmonen- moniammatillinen, asiantuntijatiimi

Hyvien resurssien ja palvelujen esittelyn voi tulkita pyrkimykseksi tuoda esille kunnan panostusta päiväkotien erityistuen palveluihin. Samalla päiväkotitutuutiota kytkettiin kunnan ammatilliseen tukipalveluverkostoon. Näin erityistuen palvelujen järjestäminen näyttöytyi puheessa kunnan tärkeänä tehtävänä, jossa päiväkodilla on keskeinen rooli.

Lapsen ikä palvelujen erottelijana

Erotimme aineistosta omanlaisensa puhetavan, jossa ilmeni runsaasti kerrontaa siitä, minkä ikäisenä lapsen olisi sopivaa osallistua perhepäivähoitoon ja päiväkotitutuutiotaan. Nimesimme puhetavan *ikäpuheeksi*. Ikäpuheta ilmeni molempiin palveluihin liittyvissä puhetavoissa, ja sitä perusteltiin perhepäivähoidon kodinomaisuuden ja päiväkotitutuutiotaan pedagogisuuden avulla.

Ikäpuheessa annettiin ymmärtää, että lasten on ihanteellista osallistua perhepäivähoitoon ja päiväkotitutuutiotaan iän mukaisena jatkumona. Eräs viranhaltija kertoo: "Mä varmaan sen kaikkein pienimmän veisin sinne perhepäivähoitoon kuitenkin, ja vasta sitte vähän isompana toisin sen sinne, päiväkotitutuutiotaan." Perhepäivähoitoa voitiin luonnehtia sopivammaksi pienelle lapselle perhepäivähoidon "pehmeiden" vuoksi, esimerkiksi seuraavasti: "Vaikuttaa tietysti varmaan se lapsen ikä. Jos se on tosi pieni ni aatellaan et se perhepäivähoito on sitä, pehmeempää ehkä hoitomuotoa niin ku onki aluks." Esimerkissä voi tulkita ilmaisun perhepäivähoidon pehmeudesta viittaavan kotipuheen tapaan rinnastaa koti ja perhepäivähoito samankaltaisilla

myönteisiksi tulkittavilla ilmauksilla toisiinsa. Samalla haastateltava tulee tuottaneeksi tulokinnan, että varhaiskasvatuksen "pehmeys" ei ole enää isommille lapsille yhtä tärkeää.

Isomman lapsen kuvattiin kaipaavan ikäistään seuraa ja ryhmätuutiota, joita kerrottiin olevan tarjolla päiväkodissa. Perhepäivähoidon ei tällä perusteella nähty enää sopivan tai "riittävän" vanhemmalle lapselle. Erään haastateltavan mukaan:

Et kyllä sit isompien lasten kohdalla, ja kyllä sit jos esimerkiksi viisivuotiaasta jo kyse niin kyl me sitten jo ihan suositellaan sitä päiväkotitutuutiota, et ei perhepäivähoitoa enää siinä vaiheessa. (...) Mut et kyl se sit rupee oleen varmaan, siellä lähempänä eskari-ikää ni se et laps alkaa kaipaamaan sitä semmosta omanikästä.

Esimerkissä päiväkotitutuutiotaan sopiminen isommille lapsille saa perustelunsa päiväkotitutuutiotaan kuvatuista vertaisryhmätuutiotaan tarjoamisen tehtävästä. Koska isommille ei enää tietysti iässä kerrota suositeltavan perhepäivähoidon, muodostuu käänteisesti kuva, että sitä voidaan suositella nuoremille lapsille. Perhepäivähoidon ei kuvata tarjoavan päiväkodin tavoin ikätoveriseuraa, ja siten kohdentamalla perhepäivähoitoa pienille tuotetaan oletus, etteivät pienet kaippaa tai tarvitse vertaisseuraa siinä määrin kuin isommat.

Eräs haastateltava kertoo päiväkodin sopivuudesta isommalle lapselle: "Mun mielestä siinä, vaiheessa kun ite mietti et omia lapsia kolmivuotiaana. Niin siinä vaiheessa varmaan lapsella tulee se jo että, tarvii vähän olla muutakin kuin pelkkä koti." Toinen vastaaja puolestaan kuvaa alle kolmivuotiaalle sopivaa ympäristöä: "Mun mielestäni se hiekkalaatikko siellä [kotona] riittää." Puheessa päiväkodin nähdään tarjoavan sellaista, mitä kolmivuotiaat jo tarvitsevat. Samalla kotiympäristö näyttöytyy alle kolmivuotiaalle riittäväksi. Puhe saa siten perustelua sekä perhepäivähoidon kodinomaisesta merkityksestä kuin myös päiväkotitutuutiotaan kotikasvatusta täydentävästä tehtävästä.

Yhteenveto ja keskustelua

Tutkimuksemme osoittaa, että viranhaltijat esittävät haastattelupuheessaan yhdenmukaisia tulkintoja perhepäivähoidosta ja päiväkotitoiminnasta ja niiden tehtävästä palvelujärjestelmässä sekä merkityksestä lasten kannalta. Havaituissa puhetavoissa perhepäivähoidolle ja päiväkodille asetetaan toisistaan eroavia tehtäviä. Liiteenä olevaan taulukkoon 2 olemme koonneet yhteenvedon tutkimuksen keskeisistä tuloksista.

Tuloksissa huomio kiinnittyy siihen, kuinka erilaisina instituutioina perhepäivähoito ja päiväkotitoiminta viranhaltijapuheessa näytettyvät. Perhepäivähoidon kerronnassa merkitykselliseksi muodostuu palvelun sijoittuminen yksityisen alueelle; perhepäivähoito kuvautuu kodinomaiseksi ja instituution rakenteista vapaaksi sekä perhepäivähoitajan persoonaan kiinnittyväksi palveluksi. Päiväkotitoiminta puolestaan näyttyy perhepäivähoitoa ammatillisempänä, ja sille asetetaan pedagoginen, kouluun valmistava ja kotiympäristöä täydentävä merkitys sekä erityisiä tukipalveluja tarjoava kuntouttava tehtävä. Tulkinnot perhepäivähoidon kodinomaisen ympäristön sopivuudesta pienelle lapselle ja vastaavasti päiväkodin pedagogisen vertaisryhmätoiminnan tarpeellisuudesta isommalle lapselle heijastuvat molempia instituutioita läpäisevässä ikäpuheessa.

Perhepäivähoidon ja päiväkotitoiminnan asemat näyttävät saavan perusteluja perinteistä, joiden varaan toimintamuodot ovat alkuaikoinaan rakentuneet, sekä niiden nykyäänkin hahmottuvista erilaisista statuksista (ks. Campbell-Barr & Bogatić 2017; Niiranen & Kinno 2001; Parrila 2002; Tikka 2007; Välimäki 2018). Ikäpuhe heijastelee tulkintaa varhaiskasvatuskeskustelussa pitkään vallinneesta näkemyksestä alle ja yli kolmivuotiaille lapsille sopivista erilaisista varhaiskasvatusympäristöistä (Repo 2009; Rutanen & Karila 2013). Huomionarvoista on, että puhetavoilla perusteltiin perhepäivähoitoa ja päiväkotitoimintaa aineistossa johdonmukaisesti riippumatta

siitä, millaisessa tilanteessa ja kunnassa puhuttiin. Tämän voi katsoa osoittavan havaittujen diskurssien vahvuuden. Koska puhettavat pystyivät ”ylittämään” erilaiset keskustelukontekstit, niiden voi katsoa olevan sivistystoimen ja varhaiskasvatuksen viranhaltijoiden puheessa yleisesti tunnistettavia ja siten melko vakiintuneita. (Goodman 2008.)

Havaittujen puhetapojen avulla voidaan tarkastella perhepäivähoito- ja päiväkotituution muutosta ja jatkuvuutta (Schmidt 2008). Toimintamuotoja on vuosikymmenien ajan ohjannut sama lainsäädäntö ja opetussuunnitelma, joissa ne on asetettu toteuttamaan yhdenmukaisesti päivähoitoa ja varhaiskasvatusta. Samalla niiden eroja on käsitelty ohjausdokumenteissa melko vähän. (Laki lasten päivähoitosta 1973; Opetushallitus 2018; Stakes 2005; Varhaiskasvatuslaki 2018). Tutkimuksemme tulokset tuovat esiin, että kuntien varhaiskasvatuksen johtavalla tasolla, lähellä perhepäivähoidon ja päiväkotitoiminnan käytännön järjestämistä, vallitsee vaihtelevia tulkintoja siitä, millaisia varhaiskasvatuspalvelut ovat ja mikä on niiden tehtävä. Näyttää siis siltä, ettei pitkä historia yhteisen lainsäädännön alla ole yhdenmukaistanut tulkintoja, vaan perhepäivähoito ja päiväkotitoiminta tuotetaan vakiintuneesti erilaisiksi. Voidaan sanoa, että institutionaalinen varhaiskasvatus on havaituissa paikallisissa puhetavoissa perhepäivähoidon ja päiväkotitoiminnan osalta eriytynyt. Ohjausdokumenteissa ei myöskään ilmene erityistä ”vaatimusta” palvelujen yhdenmukaisuudesta, mikä mahdollistaa tämän eriytyneisyyden jatkuvuuden. Havaitsemamme puhettavat ovat siten esimerkki instituutioiden tehtävien ja tarkoituksen dynamisesta, moniselitteisestä rakentumisesta yhteiskunnan eri tasoilla (Alasuutari 2015; Schmidt 2008).

Suomalaisten varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjojen uudistumisen jälkeen varhaiskasvatusinstituution tehtävän tulkitseminen kasvatukseksi ja koulutukseksi on vahvistunut (Karila 2016). Tässä on kiinnitytty kansainvälisesti vallitsevaan näkemykseen, jossa

TAULUKKO 2. Perhepäivähoito- ja päiväkotinstituutio varhaiskasvatuksen kunnallisten viranhaltijoiden puheessa

Instituutio	Tyypillisiä puhetapoja		Tehtävä	Kenelle kohdennetaan?
Perhepäivähoito	<p><i>koti puhe</i></p> <p>* kotihoidon ensisijaisuuden korostaminen</p> <p>* kodin ja perhepäivähoidon rinnastaminen ”hyviksi”, päiväkodin kuvaaminen ”huonoksi”</p> <p>* joustava toiminta julkisista rakenteista ”vapaana”</p>	<p><i>ikäpuhe</i></p> <p>* ihanteellisen varhaiskasvatuspalveluihin osallistumisen kuvaaminen iän mukaisena jatkumona</p>	toimii kodinomaaisena ympäristönä ja epävirallisena palveluna lähellä ihmisten yksityiselämää	<p>pienelle lapselle</p> <p>* tarvitsee kodinomaisuutta ja persoonaltaan ”sopivan” hoitajan, jolla hyvä suhde lapsen vanhempiin</p>
	<p><i>persoonapuhe</i></p> <p>* perhepäivähoitajan persoonan keskeisyys</p> <p>* ”kemioiden synkkaaminen” hoitajan ja vanhempien välillä</p>			
Päiväkoti-toiminta	<p><i>polkupuhe</i></p> <p>* päiväkodin asemoiminen koulupolulle</p> <p>* lasten ”eväiden” lisääminen</p>	<p><i>virikepuhe</i></p> <p>* päiväkodin kuvaaminen ”virikkeellisempänä” kuin kodin kasvu ympäristö</p>	täydentää kotia tarjoamalla monipuolista vertaistoimintaa	
	<p><i>tukipalvelupuhe</i></p> <p>* lapsen ”erityisyyden” tuottaminen</p> <p>* päiväkodin tukipalveluresurssien korostaminen</p>			

varhaiskasvatuksella on tärkeä asema kasvat- ja koulutusjärjestelmässä (esim. Heckman 2011; OECD 2017). Tutkimuksessamme havaittujen päiväkotitoiminnan pedagogista tehtävää tuottavien puhetapojen voi katsoa mukailevan perhepäivähoitoa vahvemmin tätä keskustelua. Tulosten perusteella ei kuitenkaan voi tehdä johtopäätöstä siitä, että päiväkotia koskevilla puhetavoilla ilmeni nimenomaan tuore varhaiskasvatuksen tehtävän muutos. Tuomalla esiin varhaiskasvatuksessa vallitsevien tulkintojen kirjavuuden tutkimuksemme antaa ennemminkin viitteitä siitä, että uusimmat varhaiskasvatusta koskevat muutokset voivat välittyä paikallisia varhaiskasvatusratkaisuja ohjaaviksi diskursiivisiksi käytännöiksi vaihtelevasti (ks. myös Fjällström 2018; Karila ym. 2017), eivätkä ne ainakaan vielä ole saaneet vahvaa asemaa.

Perhepäivähoitoa ja päiväkotitoimintaa koskevien puhetapojen vaihtelevuus antaa aiheutta pohtia palvelujen tulevaisuuden kehittämistarpeita. Varhaiskasvatuksen uudistuttua on korostettu kaikkien lasten yhtäläistä oikeutta osallistua laadukkaaseen varhaiskasvatukseen (esim. Karila 2016). Tämän tutkimuksen perusteella varhaiskasvatuksen keskeisimmät muodot tuotetaan hyvin erilaisiksi ja niitä kohdennetaan erilaisille lapsille. Voidaan perustellusti kysyä, millaisia seurauksia tällä on kuntien ratkaisuille niiden päättäessä varhaiskasvatuksen palvelutarjonnasta ja eri palvelumuotojen suuntaamisesta erilaisille käyttäjäryhmille. Voidaan myös pohtia, mitä vaihtelevat merkityksenannot tarkoittavat nykyisen normiohjaavan varhaiskasvatussuunnitelman linjausten toteutumisen kannalta. Olisikin jatkossa tärkeää tutkia varhaiskasvatuksen käytännön toteuttamista molemmissa toimintamuodoissa.

Tulevien tutkimusten selvitettäväksi jää, millainen merkitys tästä tutkimuksesta saadulle tiedolle lopulta annetaan ja millaisia käytännön vaikutuksia perhepäivähoidon ja päiväkotitoiminnan erilaisilla asemilla voi kunnissa olla. Tulostemme perusteella voi kuitenkin vähintään esittää, että varhaiskasvatuksen

tulevaisuuden kehittämissäpyrkimyksissä olisi tärkeää kiinnittää huomiota perhepäivähoidon ja päiväkotitoiminnan vaihteleviin puhetapoihin ja keskustella näiden palvelujen asemista varhaiskasvatuksen toimintamuotoina.

Viitteet

- ¹ Artikkelin 2. ja 3. kirjoittajan ohella haastatteluihin osallistuivat tutkijat Petteri Eerola, Anu Kuukka, Maiju Paananen, Katja Repo, Ville Ruutiainen, Anna Siippainen ja Johanna Vainio.

Lähteet

- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutit lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutit ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Alasuutari, P. 2015. The discursive side of new institutionalism. *Cultural Sociology* 9 (2), 162–184. <https://doi.org/10.1177/1749975514561805>
- Alasuutari, P. & Alasuutari, M. 2012. The domestication of early childhood education plans in Finland. *Global Social Policy* 12 (2), 129–148. <https://doi.org/10.1177/1468018112443684>
- Alho-Kivi, H. 1999. Perhepäivähoito lapsen oppimisympäristönä: Perhepäivähoitolaisten oppimisvalmiuksien tukeminen Oppiva-projektista saatujen kokemusten valossa. Lisensiaintityö. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H.-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmän tueksi. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.
- Campbell-Barr, V. & Bogatić, K. 2017. Global to local perspectives of early childhood education and care. *Early Child Development and Care* 187 (10), 1461–1470. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1342436>
- Campbell-Barr, V. & Nygård, M. 2014. Losing sight of the child? Human capital theory and its role for early childhood education and care policies in Finland and England since the mid-1990s. *Contemporary Issues in Early Childhood* 15 (4), 346–359. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.4.346>
- Fjällström, S. 2018. "Semmonen kevyempi vaihtoehto": Diskurssianalyttinen tutkimus muun varhaiskasvatuksen merkityksestä kuntien varhaiskasvatuspalveluna. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Goodman, S. 2008. The generalizability of discursive research. *Qualitative Research in Psychology* 5 (4), 265–275. <https://doi.org/10.1080/14780880802465890>

- Hallituksen esitys HE 34/2019 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi varhaiskasvatustilain ja lasten kotihoitoon ja yksityisen hoidon tuesta annetun lain muuttamisesta.
- Heckman, J. J. 2011. The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator* 35 (1), 31–47.
- Hietämäki, J., Kuusiholma, J., Rääkkönen, E., Alasuutari, M., Lammi-Taskula, J., Repo, K., Karila, K., Hautala, P., Kuukka, A., Paananen, M., Ruutiainen, V. & Eerola, P. 2017. Varhaiskasvatus- ja lastenhoitoratkaisut yksivuotiaiden lasten perheissä: CHILDCARE-kyselytutkimuksen 2016 perustulokset. Työpäpaperi 24/2017. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/132438/URN_ISBN_978-952-302-869-2.pdf. (Luettu 22.1.2021.)
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2016. Diskurssianalyttiset tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 267–310.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 25–47.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 445–462.
- Karila, K. 2012. A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education: Research, Development and Policy* 47 (4), 584–595. <https://doi.org/10.1111/ejed.12007>
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus: Tilannekatsaus. Toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Karila, K., Eerola, P., Alasuutari, M., Kuukka, A. & Siippainen, A. 2017. Varhaiskasvatuksen järjestämisen puhekehukset kunnissa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (4), 392–403.
- Kinos, J. 2008. Professionalism – a breeding ground for struggle. The example of the Finnish day-care centre. *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (2), 224–241. <https://doi.org/10.1080/13502930802141642>
- Kuntalaki 2015. 410/10.4.2015.
- Laki lasten päivähoitosta 1973. 36/1.4.1973.
- Laki varhaiskasvatustilain muuttamisesta 2016. 108/29.1.2016.
- Lundkvist, M., Nyby, J., Autto, J. & Nygård, M. 2017. From universalism to selectivity? The background, discourses and ideas of recent early childhood education and care reforms in Finland. *Early Child Development and Care* 187 (10), 1543–1556. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1295041>
- Mahon, R., Anttonen, A., Bergqvist, C., Brennan, D. & Hobson, B. 2012. Convergent care regimes? Childcare arrangements in Australia, Canada, Finland and Sweden. *Journal of European Social Policy* 22 (4), 419–431. <https://doi.org/10.1177/0958928712449776>
- Morabito, C., Vandembroeck, M. & Roose, R. 2013. 'The greatest of equalisers': A critical review of international organisations. Views on early childhood care and education. *Journal of Social Policy* 42 (3), 451–467. <https://doi.org/10.1017/S0047279413000214>
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoria-suuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–85.
- OECD. 2017. Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää: Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. *Acta Universitatis Ouluensis E* 59.
- Potter, J. 1996. *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446222119>
- Repo, K. 2009. Pienten lasten kotihoito – puolesta ja vastaan. Teoksessa A. Anttonen, H. Valokivi & M. Zechner (toim.) *Hoiva tutkimus, politiikka ja arki*. Tampere: Vastapaino, 219–237.
- Rutanen, N. & Karila, K. 2013. Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhälä (toim.) *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Raportit ja selvitykset 2013:17. Helsinki: Opetushallitus, 17–24.
- Schmidt, V. A. 2008. Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse. *Annual Review of Political Science* 2008 (11), 303–326. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.11.060606.135342>
- Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Suomen perustuslaki 1999. 731/11.6.1999.
- Suoninen, E. 2016a. Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 51–72.
- Suoninen, E. 2016b. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 229–247.
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. 2018. Varhaiskasvatus 2017. Tilastoraportti 32/2018. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. <http://www.julkari.fi/handle/10024/136962>. (Luettu 30.3.2019.)
- Tikka, T. 2007. Taitavaksi hoitajaksi, arvostetuksi kasvatelijaksi: Ammatillinen sosiaalisuus perhepäivähoitajan työssä. Joensuun yliopisto, yhteiskunta- ja aluetieteiden tutkimuskeskus.

- den tiedekunta. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 84.
- Tilastokeskus. 2018. Tilastollinen kuntaryhmitys. https://www.stat.fi/meta/kas/til_kuntaryhmit.html. (Luettu 26.2.2019.)
- Varhaiskasvatustalaki 2018. 540/13.7.2018.
- Välimäki, A-L. 1999. Lasten hoitopuu: Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Välimäki, A-L. 2018. Kun työ tulee hymyillen kotiin: Suomalaisen perhepäivähoidon 50 vuoden tarina 1960-luvulta 2010-luvulle. Acta Universitatis Ouluensis E 181.

Saapunut toimitukseen 10.6.2019

Hyväksytty julkaistavaksi 19.2.2021



TUULIKKI KURTELIUS – KRISTIINA KUMPULAINEN

Alakouluikäisten lasten kokemuksia yksinäisyydestä

Kurtelius, Tuulikki – Kumpulainen, Kristiina. 2021. ALAKOULUIKÄISTEN LASTEN KOKEMUKSIA YKSINÄISYYDESTÄ. *Kasvatus* 52 (2), 194–208.

Tässä artikkelissa tutkitaan alakouluikäisten lasten kokemaa yksinäisyyttä. Tutkimusaineistona ovat kolmansien luokkien oppilaiden (n = 22) vapaamuotoiset kirjoitukset ja piirustukset heidän omista yksinäisyyden kokemuksistaan. Aineisto tuotettiin syksyllä 2016 äidinkielen oppitunnin aikana. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja tulkita, minkälaisia merkityksiä lasten tuottama aineisto kertoo yksinäisyydestä. Tutkimusaineisto tuotettiin lapsinäkökulmaisesti ja sitä tarkasteltiin teoriaohjaavan fenomenologisen tutkimusperinteen mukaisesti. Aineiston analyysissa hyödynnettiin Hymelin, Tarullin, Hayden Thomsonin ja Terrell-Deutschin kehittämää kvalitatiiviseen tutkimukseen sopivaa analyysimallia, jossa lasten omat käsitykset ja kokemukset yksinäisyydestä on jaoteltu kolmeen toisiinsa kietoutuvaan ulottuvuuteen: affektiivisiin, kognitiivisiin ja vuorovaikutuksen kontekstiin liittyviin kokemuksiin. Lasten kertomukset ja kuvat viestittivät yksinäisyyden liittyvän vahvasti emotionaalisiin kokemuksiin sekä vertaissuhteissa ilmenneisiin ongelmiin. Yksinäisyys näyttäytyi lasten muistikuvissa moniulotteisena ja kontekstisidonnaisena ilmiönä, jossa he tasapainottelevat puutteellisilla vuorovaikutustaidoilla. On tärkeä ymmärtää lasten kokemuksilleen antamia merkityksiä, kun pohditaan varhaista puuttumista yksinäisyyden vähentämiseksi.

Asiasanat: yksinäisyys, lapsilähtöisyys, vuorovaikutus, kokemuksellisuus

Johdanto

Lasten kokema yksinäisyys on noussut näkyväksi ilmiöksi aikuisten kokeman yksinäisyyden rinnalle (ks. Asher 1990; Asher, Hymel & Renshaw 1984; Coie 1990). Ihmisellä on perustarve yhteenkuuluvuuteen toisten kanssa,

mutta iästä riippumatta vertaissuhteiden solmiminen ja ylläpitäminen saattaa myös olla ongelmallista. Kokemus yksinäisyydestä voi horjuttaa hyvinvointia ja aiheuttaa tunteen sosiaalisesta ulkopuolisuudesta. Kokemuksien liittyä usein kasvanut epävarmuus omasta

itsestä ja siitä, onko riittävän hyvä muiden silmissä (Hymel, Tarulli, Hayden Thomson & Terrell-Deutsch 1999; Parkhurst & Hopmeyer 1999). Oman lähipiirin lisäksi ei-toivottuja mahdollisuuksia eristäytymiseen ystäväistä ja vertaisryhmistä voivat luoda myös yhteiskunnassa vallitsevat olosuhteet. Pandemioiden kaltaiset tilanteet saattavat pitkittyessään edesauttaa sosiaalista vieraantumista ja synnyttää yksinäisyyttä.

Tutkimusten mukaan erityisesti lasten ja nuorten yksinäisyyden synnyssä ryhmän ulkopuolelle jääminen on merkittävä tekijä (Burgess, Ladd, Kochenderfer, Lambert & Birch 1999; Nangle, Erdley, Newman, Mason & Carpenter 2003; Parker, Saxon, Asher & Kovacs 1999; Qualter, Brown, Munn & Rotenberg 2010). Toistuvat kokemukset siitä, että ei ole hyväksytty, voivat synnyttää kielteisen ajattelumallin omista mahdollisuuksista solmia ja ylläpitää sosiaalisia suhteita (Junttila 2016; Lau & Gruen 1992). Osalle lapsista yksinäisyys voi olla satunnainen, normaaliin arkeen liittyvä kokemus, mutta toisille se voi ajan kuluessa muuttua krooniseksi ja vaikuttaa pitkittyessään negatiivisesti erityisesti psyykkiseen kehitykseen (Junttila & Vauras 2009; Qualter ym. 2010; Sharabi, Levi & Margalit 2013).

Asherin ja kumppaneiden (1984) tutkimus osoitti, että jopa kymmenen prosenttia yhdysvaltalaisista alakouluikäisistä lapsista koki yksinäisyyttä aina tai lähes aina. Samankaltaisiin tuloksiin lasten yksinäisyyden yleisyydestä on päädytty myös muissa tutkimuksissa (esim. Asher & Paquette 2003; Galanaki 2004). Tutkimustulosten mukaan yksinäisyyden katsottiin olevan kytköksissä sekä torjuntaan vertaisryhmässä ja uhriksi joutumiseen että yksilön aggressiiviseen tai häiriökäyttäytymiseen ja ujouteen (Asher ym. 1984; Rotenberg 1999). Lapset, jotka raportoivat kokeneensa enemmän yksinäisyyttä kuin toiset, olivat muita vähemmän hyväksytyjä ja suosittuja sekä joutuivat todennäköisemmin vertaisten torjumiksi (ks. Cassidy & Asher 1992; Hymel ym. 1999; Rubin, Hymel, Lemare & Rowden 1989).

Suomessa asuvien lasten parissa tehdyissä yksinäisyystudioimissa (ks. Junttila 2010; Junttila & Vauras 2009; Kauko 2018; Lempienen, Junttila & Sourander 2018) on havaittu, että yksinäisyyden esiintyvyys ja yleisyys ovat yhteneväisiä kansainvälisten tutkimusten kanssa (ks. Asher ym. 1984; Asher & Paquette 2003; Cassidy & Asher 1992; Galanaki 2004). Lempienen ja kumppanit (2018) tutkivat kahdeksanvuotiaiden lasten yksinäisyyttä ja ystävyys-suhteita 24 vuoden ajan eri ajanjaksoina. Noin 20 prosenttia tutkituista lapsista ilmoitti kokevansa yksinäisyyttä ajoittain, viidellä prosentilla yksinäisyys oli läsnä aina. Tutkimustulosten mukaan psyykinen oireilu, kuten käytöksen ja tunne-elämän ongelmat, yhdistyivät voimakkaasti yksinäisyyteen. Kaukon (2018) tutkimuksessa lapset liittivät koulun jälkeisten iltapäivien yksinäisyyden erityisesti kavereiden puuttumiseen. Junttilan (2010) lasten sosiaaliseen kompetenssiin ja yksinäisyyteen liittyvässä tutkimuksessa taas havaittiin, että mitä nuoremmista lapsista on kyse, sitä merkityksellisemmäksi tyydyttävien kavereiden syntymisessä nousee lasten sosiaalinen kyvykkyys vertaissuhteiden solmimiseen.

Huoli lasten ja nuorten yksinäisyydestä on herättänyt myös monien järjestöjen kiinnostuksen. Neljän vuoden välein tehtävän WHO-koululaistutkimuksen vuoden 2018 kyselyaineiston perusteella itsensä koki yksinäiseksi jopa noin 60 prosenttia tutkimuskyselyyn osallistuneista suomalaisista nuorista. Noin 17 prosenttia koki yksinäisyyttä hyvin usein tai melko usein. Usein koettu yksinäisyys oli yleisempää tytöillä (22 %) kuin pojilla (11 %) (ks. Lyyra, Junttila, Tynjälä & Välimaa 2019). MLL:n vanhemmille tekemän Vanhemman ääni -nettikyselyn (2019) mukaan lasta koskevista huolista suurimmiksi nousivat lapsen kokemana yksinäisyys ja kavereisuhteet (MLL 2019). THL:n joka toinen vuosi järjestämän kouluterveyskyselyn perusteella kaikilla kouluasteilla tyttöjen yksinäisyys oli yleisempää kuin poikien. Yksinäisyyden tunne oli myös lisääntynyt hieman verrattuna aiempaan mittauskertaan (THL 2019).

Pahimmillaan yksinäisyyden aiheuttamat haitalliset seuraukset, kuten syrjään vetäytyminen, ahdistuneisuus, masentuneisuus tai jopa itsetuhoisuus, voivat saada alkunsa jo varhaislapsuudessa ja kuormittaa ihmistä koko elinajan (Junttila 2016). Siksi onkin tärkeää tunnistaa yksinäinen lapsi ajoissa ja kohdentaa yhteiskunnan voimavaroja jo varhaisessa ikävaiheessa yksinäisyyden lieventämiseen. Oikein ajoitetuilla interventioilla voidaan auttaa lasta selviytymään yksinäisyydestä ja käsittelemään yksinäisyyden aiheuttamaa hätää. (Qualter 2003). Pamela Qualterin ja tutkijakollegoiden (2010) kahdeksan vuotta kestäneen lasten yksinäisyyteen liittyvän pitkittäistutkimuksen tulokset nostavat esiin sen, että yksinäisyyden lievitys lapsuudessa voi tarjota suojan nuoruuden ja jopa aikuisuuden masennusta vastaan.

Tässä artikkelissa keskitytään analysoimaan sitä todellisuutta, jota kolmasluokkalaisten lapset ilmentävät yksinäisyydestä. Tutkimusaineiston tuottamisessa lähtökohtana oli lapsinäkökulmainen tutkimus, jonka tarkoituksena on tuoda esiin mahdollisimman monia eri näkökulmia tutkittavasta aiheesta ja pyrkiä tavoittamaan myös lasten hiljaiset ja näkymättömät viestit (ks. Karlsson 2012). Tutkittavat lapset kirjoittivat ja piirsivät vapaasti omista yksinäisyyden kokemuksistaan draama-avusteisen, vuorovaikutustaitoja käsittelevän äidinkielen oppitunnin aikana. Aineiston analyysissä hyödynnettiin Shelley Hymelin ja kumppaneiden (1999) kehittämää kolmiulotteista analyysimallia, jossa lasten omat kokemukset yksinäisyydestä ohjasivat mallin syntyä. Hymelin ja kumppaneiden (1999) ja tämän tutkimuksen aineistojen samankaltaisuus mahdollisti pitkälti tutkimusaineiston temaattisen ryhmittelyn kyseisen mallin mukaisesti. Analyysimalliin tehdyt muutokset on esitelty aineiston analyysiosiossa taulukon 1 ohessa. Tässä artikkelissa haetaan vastausta kysymykseen, minkälaisia merkityksiä kolmasluokkalaisten lasten tuottama kirjoitus- ja kuva-aineisto antaa yksinäisyydelle.

Teoreettisia lähtökohtia

Yksinäisyyden kasvualustana voidaan pitää universaalia yhteenkuuluvuuden tarvetta eli halua vahvistaa sosiaalisia suhteita sellaisten yksilöiden kanssa, jotka välittävät (Baumeister & Leary 1995). Kun näissä ystävyyssuhteissa ilmenee ongelmia, on uhka ystävyyttä ylläpitävien siteiden katkeamisesta aina olemassa. Tämä voi aiheuttaa ihmiselle surua ja ahdistusta, tunteen ulkopuolisuudesta. (Parkhurst & Hopmeyer 1999.) Yleensä yksinäisyystutkijat tekevät eron *yksinäisyyden* ja *yksin olemisen* käsitteiden välillä (ks. Peplau & Perlman 1982; Russell, Cutrona, McRae & Gomez 2013). Ihminen voi tuntea yksinäisyyttä sosiaalisen verkoston sisälläkin, kun taas vapaaehtoisuuteen perustuva yksin oleminen voi tuottaa ihmiselle myös hyvän olon tunteen (Russell ym. 2013).

Yksinäisyys on näyttäytynyt kautta aikojen moniulotteisena ilmiönä, jota tutkijat ovat määritelleet eri tavoin (ks. Bowlby 1980; Cassidy & Berlin 1999; Cutrona 1982; Parkhurst & Hopmeyer 1999; Peplau, Mireli & Morasch 1982; Rokach 2013; Terrell-Deutsch 1999; Weiss 1973). Weissin kehittämässä mallissa yksinäisyys määritellään joko sosiaalisesti tai emotionaaliseksi kokemukseksi. Sosiaalinen yksinäisyys on Weissin (1973) mukaan seurausta sosiaalisen verkoston puuttumisesta, kun taas emotionaalisessa yksinäisyydessä koetaan läheisen ystävän puuttuvan. Vaikka Weissin sosiaalisten tarpeiden teoriaksi kutsuttu malli on laajalti käytetty ja hyväksytty erityisesti lasten yksinäisyyttä tutkittaessa (esim. Junttila & Vauras 2009; Qualter & Munn 2002; Salo, Junttila & Vauras 2019), sitä on myös kritisoitu (ks. Lazarus 1991; Parkhurst & Hopmeyer 1999). Mallia kritisoineet tutkijat eivät halua määritellä lasten yksinäisyyden kokemuksia pelkästään Weissin käyttämällä kahtiajaolla, vaan heidän mielestään emotionaalinen yksinäisyys toimii kaikissa kokemuksissa yläkäsitteenä. Se sisältää toisaalta yksilön tietoisuuden omasta yksinäisyydestään sekä ystävyyssuhteisiin

liittyvät toteutumattomat toiveet ja toisaalta kaipuun toisten läheisyyteen sekä tunnetason kokemuksen yksin jäämisestä (ks. Parkhurst & Hopmeyer 1999).

Kognitiivisten prosessien teorian (Peplau ym. 1982; Peplau & Perlman 1979) kannattajien mielestä taas yksinäisyys ei niinkään kumpua täyttymättömistä toiveista saada ystäviä kuin muutoksista ja pettymyksistä jo olemassa olevissa suhteissa. Tämä määritelmä korostaa kognitiivista, älyllistä lähestymistapaa yksinäisyyteen ja jättää tunnekokemuksen huomioimisen vähemmälle (ks. Terrell-Deutsch 1999). Käsitteellisistä eroavaisuuksista huolimatta yksinäisyyden tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että 1) yksinäisyys on seurausta yksilön sosiaalisissa suhteissa ilmenneistä puutteista, 2) yksinäisyys on subjektiivinen kokemus, jota pitää tulkita vain yksilön omien näkökulmien ja havaintojen perusteella ja 3) yksinäisyys kokemuksena on aina epämiellyttävä ja ahdistava. (Terrell-Deutsch 1999).

Kasvanut tietoisuus siitä, että aikuisten ja nuorten lisäksi myös päiväkotij- ja alakoului-ikäiset lapset voivat kokea yksinäisyyttä, on lisännyt tutkijoiden mielenkiintoa ja tarvetta kehittää uusia teoreettisia lähestymistapoja lasten yksinäisyyden tutkimukseen (ks. Rotenberg 1999). Monet aikaisemmat tutkimukset (ks. Asher & Paquette 2003; Cassidy & Asher 1992; Marcoen, Coossens & Gaes 1987; Peplau & Cutrona 1980; Russell ym. 1980; Schinka, van Dulmen, Mata, Bossarte & Swahn 2013) ovat kartoittaneet lasten yksinäisyyden esiintyvyyttä ja siihen liittyviä kokemuksia pääsääntöisesti kyselytutkimusten ja haastattelujen avulla. Vaikka näinkin saatu tutkimustieto on relevanttia, se on kuitenkin kerätty tutkijan näkökulmasta. Yksinäisyystutkimuksen kannalta onkin tärkeää pureutua myös siihen tietoon, mitä lapsi tuottaa spontaanisti, ilman tutkijan ennalta määrittämiä tarkkoja rajoituksia (ks. Hymel ym. 1999). Tällaista tutkimusta on kuitenkin niukasti saatavilla. Tämä tutkimus täydentää nykyistä tutkimustietoa lasten yksinäisyydestä tuomalla lapsen oman näkökulman vahvasti esiin.

Tutkimuksen kuvaus

Tutkimus toteutettiin syksyllä 2016 eteläsuomalaisessa peruskoulussa. Tutkimuskohteena olivat koulun kolmasluokkalaiset oppilaat kahdesta eri luokasta (n = 22). Tutkimuksen aihepiiriä käsiteltiin äidinkielen oppitunnilla, jolla pohdittiin kouluikäisten lasten kaverisuhteita ja yksin jäämistä. Tämä ensimmäisen kirjoittajan luokassaan tuottama materiaali toimi tutkimusaineistona. Tehtävänä oli kirjoittaa vapaasti omista yksinäisyyden kokemuksista koulussa, kotona tai muussa lapsen elinympäristössä. Kirjoitelmaan sai liittää myös kokemuksesta kertovan kuvan. Jokainen sai kirjoittaa ja piirtää sen verran kuin halusi, ja myös tyhjä paperi oli mahdollista palauttaa. Työskentelyn jälkeen siirryttiin lukemaan kirjaa. Tehtävää edeltänyt draamatarina, Ystäväni valas (Owens & Barber 1998), ja siihen liittyvä draamaharjoitus virittivät oppilaita ajattelemaan tunnin tematiikkaa eli yksinäisyyttä (ks. Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson 2010). Pedagogisen draaman menetelmät, joiden avulla eläydytään tarinan henkilöiden maailmaan, olivat oppilaille jo entuudestaan tuttuja eri oppitunneilla tehdyistä ilmaisuharjoituksista. Lopullinen päätös aineiston käytöstä tutkimustarkoitukseen samoin kuin tutkimusluvan pyytäminen huoltajilta ja oppilailta toteutettiin myöhemmin, kun tutkimuksen jatkotyöstämisen tarkka ajankohta ja tavoitteet olivat selkiytyneet.

Vuoden 2019 alkupuolella oppilaille kerrottiin tutkimuksen kulusta tarkemmin. Myös huoltajia tiedotettiin asiasta Wilman välityksellä ja heille toimitettiin suljetuissa kirjekuorissa kirjallinen tutkimuslupapyyntö, jossa korostettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä tutkittavien anonyymiyden säilyttämistä. Tutkimusluvan tutkimusaineiston käyttöön antoi kaksi kolmasosaa huoltajista. Lisäksi lupa koulussa tehtävään tutkimukseen saatiin työnantajalta ja koulun rehtorilta. Huoltajille tarjottiin mahdollisuus saada joko kirjallisesti tai suullisesti lisätietoa tutkimuksesta. Huoltajia luvattiin

myös informoida tutkimuksen tuloksista ja sen etenemisestä. Tutkimukseen osallistumiseen sai luvan 22 kolmansien luokkien oppilasta, joista 11 oli poikia ja 11 tyttöjä. Kaikki palauttivat sekä kirjoitelmat että niihin liittyvät piirustukset. Aineiston tekstiosuuden pituus vaihteli puolesta sivusta yhteen kokonaiseen A4-sivuun. Suurimmalla osalla eli 19 oppilaalla oli kokemuksia yksinäisyydestä, pojista yhdeksällä ja tytöistä kymmenellä. Lapset kirjoittivat kokemuksistaan useimmiten kertomuksen muodossa.

Tutkimuksen vahvuutena, mutta samalla myös sen rajoituksena voidaan pitää tutkittavien ja tutkijan välistä oppilas-opettajasuhdetta. Tuttu opettaja ja konteksti on voinut tuoda tunteilanteeseen turvallisuutta, mutta myös vaikuttaa joidenkin oppilaiden kirjallisten ja kuvallisten tuotosten sisältöihin niin, että osa kokemuksista on jätetty kertomatta. Vuosia kestäneen luottamussuhteen rakentuminen oppilaiden, opettajan sekä huoltajien välille onkin ollut merkittävä lähtökohta henkilökohtaisen aineiston tuottamiselle ja käyttämiselle tutkimustarkoituksiin. Muutamat oppilaat saivat luvan tutkimukseen huoltajilta, mutta eivät halunneet osallistua siihen. Lasten mielipiteitä kunnioitettiin, eikä heidän tuottamaansa tietoa sisällytetty tutkimustuloksiin. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi tutkijan reflektiivinen ote tutkittaviin: omien tunteiden ja reaktioiden huomioiminen ja kirjaaminen sekä niiden analysointi. Jäsentyneet teoreettinen viitekehys ohjasi aineiston keruuta ja vahvisti sen teoreettista edustavuutta (ks. Eskola & Suoranta 2005).

Tutkimusaineistosta tehdyt tulkinnot ja päätelmät ovat samansuuntaisia aikaisempien yksinäisyyden tutkimusten kanssa ja näin yleistettävissä koskemaan myös muita samankäisiä lapsia, joilla on samankaltainen kokemusmaailma. Tutkimusta ohjasi fenomenologinen tutkimusstrategia niin, että oppilaiden subjektiiviset kokemukset yksinäisyydestä sekä niiden perusteella muodostettu ymmärrys yksinäisyydestä ilmiönä nostettiin tutkimuksessa keskeisiksi. Tavoitteena oli saavuttaa

tutkittavien kokemukset ja ilmaisujen merkitykset mahdollisimman autenttisina ja ottaa nämä ilmaisumuodot tutkimuksen perustaksi (ks. Laine 2015).

Aineiston analyysi

Analyysi toteutettiin Shelley Hymelin ja kumppaneiden (1999) kehittämän analyysimallin avulla (ks. taulukko 1), jossa lasten yksinäisyyden kokemukset on ryhmitelty teemoittain niin, että niiden avulla pystytään erottelemaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet (ks. Alasuutari 2011). Tässä mallissa kokemukset on luokiteltu kolmeen ulottuvuuteen. *Affektiivinen ulottuvuus* kuvaa emotionaaliselle yksinäisyyden kokemukselle luonteenomaisia ilmaisuja. *Kognitiivinen ulottuvuus* sisältää erilaisia sosiaalisten suhteiden ilmentymiä, jotka aiheuttavat lapselle yksinäisyyttä. *Vuorovaikutuksen kontekstit* taas käsittävät ne fyysiset ja psyykkiset ympäristöt ja tilanteet, joissa lapsi kokee yksinäisyyttä. Tutkimusaineiston lukemisen jälkeen se järjestettiin käyttämällä tämän kolmiulotteisen mallin mukaista teemoittelua.

Aineistosta tehdyille tulkinnoille etsittiin abduktiivisen, teoriaohjaavan lähestymistavan mukaisesti vahvistusta Hymelin ja kumppaneiden (1999) analyysimallista (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002). Kunkin teeman esimerkkeiksi valitut sitaatit havainnollistavat tutkittavien todellisuutta ja perustelevat tästä tutkimuksesta tehtyjä tulkintoja (ks. Alasuutari 2011). Alkuperäisestä mallista jätettiin pois ilmaisut, jotka eivät tulleet tässä tutkimuksessa esille, kuten "luotettavan ystävän puuttuminen", "odotukset hoivasuhteesta" ja "fyysiset ja psyykkiset siirtymät". Analyysissa todellisuuden kuvaaminen perustui yksilön subjektiivisten ja sosiaalisesti rakentuneiden yksinäisyyden kokemusten tulkintaan ja ymmärtämiseen.

Seuraavaksi esitellään lasten tuottamaa kirjallista aineistoa peilaamalla sitä Hymelin ja kumppaneiden (1999) analyysimalliin. Sen jälkeen pureudutaan kuva-aineistoihin liittyviin analyysimenetelmiin, ja lopuksi

TAULUKKO 1. Kolmiulotteinen analyysimalli (Hymel ym. 1999)

AFFEKTIIVINEN ULOTTUVUUS (Affective dimension)	KOGNITIIVINEN ULOTTUVUUS (Cognitive dimension)	VUOROVAIKUTUKSEN KONTEKSTIT (Interpersonal contexts)
TUNNEILMAISUT (Emotion terms) METAFORISET ILMAISUT (Metaphorical expressions)	SOSIAALISTEN SUHTEIDEN ILMENTYMÄT (Relational provisions) <ul style="list-style-type: none"> • Kaverisuhteet (Companionship) • Mukaan ottaminen (Inclusion) • Tunnetuki (Emotional support) • Toisen arvon tunnustaminen (Enhancement of worth) YKSINÄISYYS JA YKSIN OLEMINEN (Loneliness vs. being alone)	FYYSINEN ERILLÄÄN OLO (Physical separation) <ul style="list-style-type: none"> • Menetyks (Loss) • Väliaikainen poissaolo (Temporary absence) PSYYKKINEN VÄLIMATKA (Psychological distancing) <ul style="list-style-type: none"> • Ristiriita (Conflict) • Torjuminen (Rejection) • Katkennut luottamussuhde (Broken loyalties) • Poissulkeminen (Exclusion) • Huomiotta jättäminen (Being ignored)

vertaillaan kolmiulotteisen analyysimallin avulla koko tutkimusaineistosta saatuja tuloksia keskenään.

Affektiiviseen ulottuvuuteen liittyvät tunteilmaisut ja vertauskuvalliset ilmaisut yksinäisyydestä näyttäytyivät lasten kirjoituksissa usein kielikuvan "tuntuu" (*emotion terms*; Hymelin ja kumppaneiden käyttämät termit) välityksellä: "ei tuntunut kivalta", "tuntui pahalta", "tuntui pahalta ja hirveältä". Tämä kertoo siitä, että lapset ovat tietoisia omista tunteistaan tai ainakin siitä, että yksinäisyys on luonteeltaan tunnekokemus (ks. Hymel ym. 1999). Metaforisia tunteilmaisuja (*metaphorical expressions*) esiintyi aineistossa vain yksi: "Minusta yksinäisyys tuntuu säteeltä."

Kognitiivisen ulottuvuuden sosiaalisten suhteiden ilmentymistä kaverisuhteet (*companionship*) mainittiin useimmin lasten yksinäisyyden kuvauksissa. Puutetta kaverista, jonka kanssa voisi viettää aikaa tai jutella, kuvattiin tunteilmaisuuilla:

"...mutta kukaan ei voinut olla kanssani. Silloin minusta alkoi tuntua ettei olisi edes ystäviä."

"Pelästyin että minulla ei ollut enää kavereita. Se tuntui kamalalta."

Kun lapset tulkittivat kavereiden puuttumisen vertaisten tai perheenjäsenten negatiivisten toimien seuraukseksi, heidän selityksissään kuvastui yhteenkuulumisen tarve. Tämä liittyi usein kokemuksiin mukaan ottamisesta (*inclusion*):

"On tuntunut pahalta kun ei ole päässyt mukaan leikkeihin kun ei ole osannut tehdä jotain."

"Kun kukaan ei vaan huomannut minua vaikka sanoivatkin että pääsen mukaan."

Tunnetuki (*emotional support*) on tutkijoiden käyttämä termi ajatukselle, että ihmisellä ei ole ketään läheistä ystävää, jolle voi kertoa luottamuksellisesti henkilökohtaisia asioita ja jolta voi saada tukea ja ymmärrystä. Tätä ajatusta lähinnä oli seuraava esimerkki: "Tässä olen istumassa koulun penkillä yksin kukaan ei ole lähellä. Kuulin muitten leikkien äänet ja kukaan ei ollut lähellä." Toisen arvon tunnustamisessa (*enhancement of worth*) heijastui yksilön huoli

siitä, onko riittävän arvokas omana itsenään tai ovatko omat ajatukset merkityksellisiä muiden silmissä: "Kukaan ei ole kuunnellut minua."

Yksin olemisen ja yksinäisyyden (*loneliness* vs. *being alone*) merkitysten erosta keskusteltiin draamatarinan yhteydessä tunnilla. Kolmasluokkalaisten näyttivät ymmärtävän käsitteiden vastakohtaisuuden, mikä myös näkyi osassa kirjoituksista. Vapaaehtoisuuteen perustuva yksin oleminen tuotti kirjoittajille positiivisia ja eheyttäviäkin kokemuksia:

"Halusin kerran olla yksin, kun kotona oli siivouspäivä... Tuntui hyvältä, kun pääsin olemaan yksin."

"Silloin minulla oli huono päivä, joten halusin miettiä ja olla yksin."

Vuorovaikutuksen kontekstin näkökulmasta yksinäisyyttä käsiteltiin sekä konkreettisesti fyysisenä erona että psyykkisenä välimatkana johonkin läheiseen henkilöön. Näiden yläkäsitteiden alle sisällytettiin erilaisia vertaisiin, perheeseen tai laajempaan sosiaaliseen kenttään liittyviä tilanteita, joita lasten yksinäisyyden kokemuksista nousi esille.

Fyysinen erillään olo (*physical separations*) voidaan tässä tutkimuksessa jakaa kahteen osa-alueeseen: menetykseen ja väliaikaiseen poissaoloon. Temaattisesti näitä luokitteluja yhdistävät tilannesidonaiset seuraukset. Toisin sanoen lapsi ei voi olla fyysisen välimatkan vuoksi hetkellisesti tai pidempiaikaisesti yhteydessä kavereihinsa tai muihin läheisiinsä.

Menetyks (*loss*) liittyy usein itselle läheisen, luotettavan henkilön menettämiseen. Menetyks kuvattiin peruuttamattomaksi: "Olinhan myös 90-vuotiaan ukkini hautajaisissa. Minulla ei ollut kavereita eikä ukkia... Se oli hirveää!" Menetyks kuvattiin myös muunlaisiksi rajoituksiksi sosiaalisten suhteiden ylläpitämiselle: "Olen aina yksin, kun lähdän lomalle, silloin tuntuu tylsältä ja yksinäiseltä." Erillään olo piirtyi lapsen mieleen myös kokemuksena, joka voidaan tulkita jopa hylätyksi tulemisen tunteeksi: "Äiti lähti konserttiin illalla. Jouduin jäämään 5v. yksin kotiin 3 tunniksi."

Väliaikainen poissaolo (*temporary absence*) kuvaa tilanteita, joissa lapset voivat kokea yksinäisyyttä tutussa ympäristössä usein sen seurauksena, ettei heillä ole mitään tekemistä ja he kokevat itsensä pitkästyneiksi. Tämä kokemus liittyi usein vanhempien tai sisarusten lyhytaikaiseen kotoa poissaoloon tai kaverin kotiinlähtöön:

"Olin yksin kun äiti oli töissä ja isä ja isovelji koulussa."

"Minulla oli tosi yksinäistä ja tylsää. Kun siinä makoilin sängyssäni. Eikä kukaan ehtinyt olla kanssani."

"En tykkää olla yksin kotona."

Näissä tilanteissa yksinäisyyttä tai tylsistymistä yritettiin lieventää esimerkiksi etsimällä muita ystäviä: "...Menin takaisin kotiin, päätin että soitan toiselle kaverille mutta hän ei vastannut joten päätin soittaa kolmannelle kaverille mutta hänkään ei vastannut. Se tuntui kurjalta."

Psyykkinen välimatka (*psychological distancing*) käsittää ne sosiaaliset tilanteet, jotka lapsi tulkitsee yksinäisyyden aiheuttajiksi. Yksinäisyys ei siis ole fyysisen välimatkan tulos vaan ennemmin ystävyys-suhteissa havaittujen ongelmien seuraus (ks. Hymel ym. 1999). Psykkiseen välimatkaan liittyy viisi alakäsitettä, jotka ovat ristiriita, torjunta, rikkoutunut luottamusuhde, poissulkeminen ja huomiotta jättäminen.

Ristiriita (*conflict*) kuvaa niitä tilanteita, joissa yksinäisyyden kokemukset kumpuavat riidoista tai sanaharkoista ystävien, sisarusten tai vanhempien kanssa. Riitelyn katsotaan olevan vastavuoroista silloin, kun kaikki osapuolet ovat tilanteessa osallisina. Riidat koettiin usein ahdistaviksi, koska ne voivat saada aikaan sekasortoa aiemmin positiivisena koettuun ystävyys-suhteeseen:

"Yksi kaverini häiritsi minua tosi paljon, kun meillä oli vieraat niin hän kirjoitti viestejä koko ajan...niin sitten hän suuttui että kirjoitin sille."

"Minä hluan olla yksin silloin kun on ollut riitaa ja kun harmittaa."

Torjuntaa (*rejection*) pidetään räikeimpänä psyykkisen etäännyttämisen muotona. Siihen liittyy usein verbaalista nimittelyä ja ärsyttämistä sekä ei-verbaalista tarkoituksellista häirintää. Toisin kuin ristiriidoissa torjumistilanteet olivat yksisuuntaisia ja ne kohdistuivat usein suoraan ennalta valittuun henkilöön, jolla on vähän mahdollisuuksia torjua niitä:

"Kysyin miksi te menite minua piiloon siten yksi niistä vastasi koska olet tyhmä ja minä jouduin jäädä yksin."

"Minulle sanottiin että liikaa porukaa et voi tulla mukaan."

Tutkimuksessa lapset kertoivat, että heitä olivat torjuneet pääsääntöisesti samanikäiset ja samaa sukupuolta olevat vertaiset.

Katkennut luottamussuhde (*broken loyalties*) sisältää kaksi erilaista tapaustyyppiä. Ensimmäisessä tyyppissä toinen lapsi niin sanotusti "ottaa pois" lapsen ystävän. Aiempi ystävyssuhde on silloin rakoillut, ja luottamus kaverusten välillä on alkanut horjua. Lähtenyt yksilö ei ole enää kyennyt tarjoamaan yksin jääneelle lapselle sitä sosiaalista ja emotionaalista tukea, jota lapsi oli tottunut ystävältään odottamaan. (Ks. Hymel ym. 1999.) Toinen tapaustyyppi liittyy tilanteisiin, joissa kiinteässä ystäväporukassa on kolme jäsentä. Aika ajoin yksi jäsenistä joutuu ryhmän ulkopuolelle. Tämän kaltaisia kokemuksia oli aineistossa useita:

"Silloin jää yksin jos kaverit sanoo että voisi olla välkällä ja sitten sanoo että lupasi jo toiselle silloin se ei tunnu kivalta."

"Jäin yksin koska kaverini halusivat olla kahdestaan. He eivät sanoneet miksi minä en saa tulla mukaan."

"Olin kerran hakemassa kaveria. Se ei halunnut olla varman munkansa koska se hallus ola sen toisen kaverin kansa se tuntu kurjalta."

Poissulkemisessa (*exclusion*) yksinäisyys liittyy tilanteisiin, joissa lapset kokevat jääneensä sellaisen ryhmän ulkopuolelle, johon olisivat halunneet liittyä. Aina näissä tilanteissa ei

käy selville, onko lapsi tarkoituksella haluttu sulkea pois ryhmästä, vaikka lapset usein kokivat näin:

"Jouduin olemaan yksin, kun ne, joiden kanssa halusin olla, leikkivät leikkiä jota minä en halunnut eivätkä ehtineet kuunnella. Se ei tuntunut kivalta."

"Kerran välitunnilla leikin hippaa kavereiden kanssa sitten kaikki meni etsimään yhtä tyyppiä ja minulle sanottiin että mun pitää jäädä sitten kun kaikki tuli minulle sanottiin että voin jo lähteä. Ja sitten mua ei päästetty leikkiin mukaan."

"Olin kerran leikkimässä kavereitteni kanssa ja he juoksivat karkuun menin koulunpenkille istumaan tuntui tosi kurjalta melkein itkin. He eivät ottaneet minua mukaan."

Huomiotta jättäminen (*being ignored*) yksinäisyyden tunteen aiheuttajana on seurausta siitä, että lapselle tärkeät ihmiset eivät ole läsnä eivätkä ota häntä huomioon (ks. Hymel ym. 1999). Joskus lapsen tarpeet, ajatukset ja mielipiteet eivät ole toisten mielestä tarpeeksi tärkeitä, jotta ne takaisivat kiinnostuneen yleisön: "Kun välitunnilla menin kavereiden luokse ja kysyin 'pääsenkö mukaan' mulle sanottiin 'joo' mutta kukaan ei huomannut minua ja sen jälkeen kaikki juoksivat pois."

Kuvat yksinäisyyden ilmentäjinä

Tutkittavien piirustuksia on käytetty erityisesti lapsia tutkittaessa, jolloin heidän kokemustaan voidaan lähestyä tavalla, joka ei edellytä sanallistamista (Guillemin & Drew 2010). Lasten piirustuksissa yksinäisyyden kokemus pelkistyy yksilölliseksi näkemykseksi todellisuudesta (ks. kuvat).

Niitä pidetäänkin porttina lasten kokemuksiin ja käsityksiin lähes universaalisti (ks. Kiilakoski & Rautio 2015). Malchiodi (1998) erottaa kolme tapaa, joiden avulla lapset lähestyvät hahmojen piirtämistä: muistot, mielikuvituksen ja elämän. Tässä tutkimuksessa piirretyt muistikuvat yksinäisyyden kokemuksesta asettuvat vuoropuheluun kirjoitetun aineiston kanssa. Kuvia ei analysoida yksittäisen piirtämisen metodologiaa käsittelevän teorian avulla. Kuva-analyyseilla on lähinnä tutkimusta

täydentävä merkitys. Fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti haetaan vastauksia siihen, miten piirtäminen avaa yksinäisen kokemusmaailmaa ja tuo sen uudelleen läsnä olavaksi (ks. Kiilakoski & Rautio 2015).

Lasten ystävyysuhteita piirustusten avulla tutkineet Bombi, Pinto ja Cannoni (2007) ovat todenneet, että erityisesti kielellisen tuottamisen rajalliset taidot voivat estää lasta ilmaisemasta itseään kirjallisesti tarkasti ja ymmärrettävästi. Ei-verbaalinen ilmaisu, kuten piirtäminen, on lapsille tutumpi ja monesti mieluisampi itseilmaisun muoto, eikä se juuri rajoita lapsen luovaa ilmaisua. Lasten negatiivisia tunnemuistoja tutkinut Derry (2005) havaitsi, että piirtämisen avulla aikaisempi ahdistavakin tunnekokemus reflektoituu lapsen mielessä luontevammin kuin kirjoittamalla. Kuvallinen esitys voi myös avata ulkopuoliselle tarkkailijalle verbaalista esitystä tunnistettavammin sen, mistä on kysymys (Bombi ym. 2007).

Lasten kehitykseen liittyvät seikat näkyvät myös heidän tavassaan kuvata yksinäisyyttä. Piirustuksista ja maalauksista hahmottua iän myötä tunneilmaisuuksiin tarvittavia piirtämisen strategioita, jotka liittyvät kokoon ja muotoon sekä värien ja viivojen käyttöön (ks. Kim 2009). Lapset voivat myös systemaattisesti muuttaa värien käyttöä sen mukaan, miten se sopii kuvaamaan piirrettävän hahmon sen hetkistä tunnetilaa (Burkitt, Barrett & Davis 2004). Misailidin, Bonotin ja Savvan (2012) tutkimuksessa vanhempien lasten piirustuksissa voitiin jo nähdä erilaisia graafisia elementtejä, jotka kuvastavat yksinäisyyteen liittyviä tunnekokemuksia. Picard, Brechet ja Baldy (2007) kutsuvat näitä elementtejä ei-kuvalisiksi vihjeiksi, joiden avulla tutkija voi tehdä kuvista päätelmiä. Esimerkiksi tummat värit, roikkuvat viivat tai objektien pieni koko voivat ilmaista negatiivisia tunteita, kuten surua. Psykykinen mieliala voi heijastua kuvissa esimerkiksi pilvinä tai sateena, jotka eivät kirjaimellisesti liity tunteiden ilmaisuun mutta joiden voidaan katsoa epäsuorasti merkitsevän surun tunnetta (ks. Picard ym. 2007).



Lasten piirustuksia yksinäisyydestä

Tutkimuksen tulokset

Seuraavaksi esittelemme tutkimuksen päätulokset Hymelin ja kumppaneiden (1999) analyysimallia hyödyntäen. Tutkimusaineiston jaottelu kolmiulotteiseen analyysimalliin (taulukko 1) ei ole normatiivinen vaan suuntaa antava. Toisin sanoen valinnat kokemusten sijoittelusta olisivat voineet ohjautua useamman kuin yhden ulottuvuuden alle. Lapset esimerkiksi käyttivät tunneilmaisuja (taulukko 1: affektiivinen ulottuvuus) myös erotilanteissa (taulukko 1: vuorovaikutuksen kontekstit), mutta kuvasivat kokemuksissaan voimakkaammin vuorovaikutuksellisia elementtejä kuin tunnekokemuksia, ja sillä perusteella kokemukset asettuivat tiettyyn ulottuvuuteen. Koska ulottuvuuksien sisällöt ovat luonnollisessa vuorovaikutuksessa keskenään, myös tulosten tulkinnaissa ja analyysissa liikutaan sujuvasti näiden osien välillä.

Yksinäisyyden tunneilmaisujen perusteella lapset mielsivät yksinäisyyden selkeästi *affektiiviseen ulottuvuuteen* liittyväksi tunnekokemukseksi, joka aiheutti kokijalle usein mielihapaa tai surullisen olon. Emotionaaliset kokemukset yksinäisyydestä ilmaistiin yleensä negatiivisten kielikuvien välityksellä: "tuntuu pahalta", "ei tunnu kivalta", "tuntuu kamalalta";

”Yksin jääminen tuntui pahalta ja hirveältä.” Lapset ilmaisivat kuvissaan surua kyynelillä ja surumielisillä tai pettyneen oloisilla ilmeillä. Osa lapsista oli piirtänyt hahmot tikku-ukoi-ksi, mutta korostanut kuitenkin kasvojen yksityiskohtia ja ilmeitä. Hahmojen viestittämää tunnetilaa tuotiin esille myös väreillä. Lapset mielsivät omien elämäkokemustensa perusteella tummat värit suruun ja mielihakaan liittyviksi sävyiksi. Ulkopuolelle jätetyillä hahmoilla vaatteiden väryksessä oli enemmän tummia sävyjä kuin muilla kuvassa olijoilla.

Kognitiiviseen ulottuvuuteen kuuluvat kaverisuhteet, mukaan ottaminen, tunnetuki ja toisen arvon tunnustaminen. Tähän ulottuvuuteen liitettyä kaveriverkostoa kuvattiin sekä piirustuksissa että kirjoituksissa konkreettisesti erillisyytenä, välimatkana vertaisiin; ”kukaan ei ole lähellä”, ”en päässyt mukaan”. Osassa kuvista lapsi oli kokonaan yksin, osassa tila oli jaettu niin, että yksinäisen positio oli kuvan reunassa ja kuvassa keskityttiin muihin hahmoihin ja ympäristön kuvaukseen. Usein yksinäinen oli kääntänyt selkensä ja katseensa pois päin toisaalla iloitsevista kavereista. Katse oli suunnattu alaspäin tai kotona sängyllä maatessa oman huoneen kattoon. Yksin jäänyt oli asemoinut itsensä paikalleen pysähtyneeksi, mitä korosti kavereiden vauhdikkaaksi kuvattu liikkuminen erilaisissa aktiviteeteissa. Hahmot olivat keskenään muuten samankaltaisia, mutta lähes kaikissa kuvissa yksinäinen oli kaukana muista, jopa paperin toiselle puolelle piirrettyinä. Näin lapsen voidaan ajatella viestivän konkreettisesti omaa ulkopuolisuuttaan, tunnetta siitä, että on yksin, piilossa toisten katseilta, eikä kukaan välitä. Lapsen sisäinen tietoisuus yksinäisyydestä näyttyi myös vertauskuvana näkymättömyydestä. Ympäristön äänet ja tapahtumat rekisteröityivät yksinäisen mielessä tilanteiksi, joissa hänet oli unohdettu kaiken keskelle yksin, eikä kukaan huomannut tai halunnut pyytää mukaan. Vertaisen näkökulmasta huomiotta jättäminen voi myös heijastaa hänen omaa helpotuksen tunnettaan siitä, että ei ole itse yksinäisen paikalla vaan turvallisesti osana muuta

kaveriporukkaa. Tunnetuen osoittaminen yksin jääneelle voi lapsilla leikin tiimellyksessä myös unohtua.

Vuorovaikutuksen kontekstien ulottuvuudessa fyysinen ero eli menetys tai väliaikainen poissaolo toi esille kuoleman aiheuttaman eron ja yksin jäämisen lopullisuuden. Yhdessä piirustuksessa lapsi istuu ukin haudan äärellä ja lohduttaa itseään toteamalla, että ”ehkä hän halusi pois..”. Tekstissä ukin kuolema ja kavereiden puute rinnastetaan keskenään samanarvoiseksi kokemuksiksi, jotka aiheuttavat lapselle voimakasta surua ja ahdistusta. Myös väliaikainen vanhemman poissaolo näyttyi toisen lapsen tekemässä kuvassa ja kertomuksessa tilanteena, jossa pitkä, usean tunnin loputtomalta tuntuva odotus kasvattaa yksin jätetyn hylätyksi tulemisen tunnetta.

Psyykinen välimatka eli ristiriita, torjunta, katkennut luottamussuhde, poissulkeminen tai huomiotta jättäminen korostui tilanteissa, joissa lapsi koki, että häntä ei otettu mukaan leikkeihin tai peleihin tai hänet suljettiin pois ryhmästä, johon hän olisi halunnut liittyä: ”Halusin olla heidän kanssaan, mutta he eivät halunneet minua mukaan.” Tutkittavat kokivat sosiaalisten suhteiden tasapainoa horjuttavia ristiriitoja kaikessa sosiaalisessa elämässään. Riitaiset kokemukset olivat lasten mielestä usein häiritseviä ja jopa ahdistavia. Yksisuuntaisen torjunnan kohteeksi joutuneella ei usein ole mahdollisuutta, rohkeutta tai kykyä reagoida tilanteeseen, varsinkin jos torjujana on ryhmä. Tämän kaltaisen torjunnan on tutkimuksissa (ks. Asher 1990; Coie 1990; Hymel ym. 1999) todettu olevan kokemuksena erityisen satuttava: ”Siten kaikki muutkin alkoivat minua vastaan ja siten minut jätettiin yksin.” Kuvissa tätä torjuntaa oli haluttu korostaa piirtämällä pelkästään yksinäinen hahmo kuvan keskelle, vaikka kokemus olisi ollut välitunti-tilanteesta, jossa pihalla on yhtä aikaa kymmeniä lapsia. Tässä tutkimuksessa torjuntaa ilmeni vain vertaisten välillä: ”Minä olin yksin kun kaverini joutui mennä kauppaan. Hän sanoi odota M. tässä... odotin ja odotin odotin. Mutta menin kotiin. Enkä mennyt ulos enään.”

Yhden kuvan ohien leikeistä poissuljettu kirjoitti, että ”tässä kaksi kaveriani eivät ole päästäneet minua leikkiin mukaan”. Kuvassa yksinäinen tuijottaa tyhjää tilaa paperin toisessa reunassa ja pilvi leijailee yläreunassa; kaverit kuvassa ei kuitenkaan näy. Ehkä kokemus on ollut niin satuttava, että heitä ei ole haluttu tuoda konkreettisina hahmoina näkyviin muistuttamaan tapahtuneesta. Ratkaisun taustalla on voinut olla myös tiedostamaton tarve suojella itseä muistojen aiheuttamalta negatiiviselta tunnekokemukselta. Noin joka kolmas oppilas raportoi, että yksin jäämisen taustalla oli luottamussuhteen katkeaminen, jolloin yksin jätetyn sosiaalinen ja emotionaalinen tuki ei enää ollut vastaajien mielestä riittävä: ”E. kysy tuletko meille ja J. sano joo voin ja jään yksin mua suretti.” Huomiotta jättäminen liittyi usein isomman joukon ulkopelitalanteisiin, joihin joko tahallisesti tai tahattomasti jätettiin ottamatta huomioon osa mukaan pyrkivistä: ”...kun ei päästetty mukaan, se oli tosi kurjaa.” Näissä tilanteissa yksinäisen pahaa oloa todennäköisesti lisäsi se, että ulkopuolelle jäämistä oli todistamassa ryhmä vertaisia.

Diskussio

Tässä tutkimuksessa haettiin vastausta kysymykseen, minkälaisia merkityksiä kolmasluokkalaisten lasten tuottama kirjoitus- ja kuva-aineisto rakentaa yksinäisyydestä. Vaikka tämän tutkimuksen osallistujamäärä oli selvästi pienempi kuin Hymelin ja kumppaneiden (1999) tutkimuksessa ja aineistojen keruussa käytettiin erilaisia menetelmiä, oli tuloksissa myös paljon samankaltaisuuksia. *Ensimmäkin* merkittävä lähtökohta molempien tutkimusten tulosten tarkastelussa oli se, että lapset saivat suhteellisen vapaasti ilmaista oman näkökulmansa yksinäisyydestä, ilman tutkijoiden asettamia tarkkoja rajoituksia. Lapsilähtöisten menetelmien avulla kerätty tutkimustieto laajentaa ja monipuolistaa kuvaa lasten kokemasta yksinäisyydestä (ks. Hymel ym. 1999; Parkhurst & Hopmeyer 1999; Pepsalau ym. 1982). *Toiseksi* tuloksissa tuli esiin se,

että lapset kokivat yksinäisyyttä erilaisissa sosiaalisissa kohtaamisissa ja konteksteissa. *Kolmanneksi* molemmissa tutkimuksissa yksinäisyys näyttäytyi moniulotteisena ilmiönä: lasten kokemukset vaihtelivat sen mukaan, miten voimakkaasti ja minkälaisissa tilanteissa ja ympäristöissä he kokivat yksinäisyyttä. *Neljänneksi* lapset kuvasivat kokemuksiaan usein emotionaalisen sanallisen, kirjallisen ja kuvallisen ilmaisun keinoin (affektiivinen ulottuvuus). *Viidenneksi* tuloksissa korostuivat vertaissuhteissa ilmenneet ongelmat (kognitiivinen ulottuvuus) sekä psyykkiseen välimatkaan ja konkreettisiin erotilanteisiin liittyvät seikat (vuorovaikutuksen konteksti).

Tässä tutkimusaineistossa kokemukset yksinäisyydestä heijastuivat pääasiassa muistoina lähimenneisyydestä, mutta mukana oli myös joitakin vuosien takaisia tapahtumia. Yksinäisyyttä ei koettu vain vertaisten kanssa koulussa, vaan kokemukset ulottuivat myös muuhun lapsen sosiaaliseen elämään, kuten perheeseen (ks. Burgess ym. 1999), vapaa-ajan kavereihin, koulumatkoihin, harrastuskavereihin ja valmentajiin:

”Joskus ennen treenejä jouduin olemaan yksin koska isi ei päässyt ajoissa...”

”Olin yksinäinen, kun parhaat kaverit olivat matkoilla...”

”Olen yksin koulumatkoilla”

”Olen joskus ollut yksin treeneissä. Se tuntui pahalta.”

Erityisesti torjunnan aiheuttama psyykkinen etäännyttäminen koettiin ahdistavaksi: ”Minut syrjäytetään leikin ulkopuolelle jos joku ei halua minua mukaan.” Myös fyysinen erillään olo aiheutti osassa tutkittavissa yksin jäämisen kokemuksen:

”On tuntunut yksinäiseltä kotona.”

”En tykkää olla kotona yksin.”

Tunnetuen tarvetta eli kaipuuta läheisestä luotettavasta ystävästä ei kirjoituksissa tullut suoraan esille. Kokemus siitä, ettei ole arvokas muiden silmissä, taas löytyi muutamista

teksteistä "...he eivät halunneet minua mukaan...seurasin heitä. Lopulta luovutin."

Tutkimuksen keskeisinä löydöksinä voidaan pitää kolmasluokkalaisten lasten toisaalta voimakasta tarvetta tulla hyväksytyksi sosiaalisissa verkostoissa ja toisaalta pelkoa jäämisestä kokonaan yksin, toisten hylkäämäksi. Yksinäisyyden kokemukset jättivät tutkimuksessa mukana olleisiin lapsiin muistijäljen, jonka he pystyivät kertomusten ja piirrosten välityksellä palauttamaan mieliinsä hyvinkin tarkkarajaisesti. Yksittäisten lasten kertomuksissa ja kuvissa erottui kokemuksen aiheuttama sekä fyysinen että psyykinen olotila, johon yksinäinen oli tahtomattaan joutunut, eikä hänellä ollut siinä hetkessä keinoja selviytyä tilanteesta. Kontekstin vaihtuminen ei vaikuttanut lasten kokemuksiin: yksinäisyyttä ilmeni niin koulussa, kotona kuin harrastuksissakin. Koulu- ja harrastusympäristöissä korostuivat kavereiden väliset suhteet, kotona yksinäisyyden taustalla olivat myös aikuisten toimintaan liittyvät ratkaisut.

Pohdinta

Tämä tutkimus avasi lasten määrittelemän näkökulman yksinäisyyteen. Näin vapaamuotoisesti koululaisten arjesta kerättyä aineistoa ei ole aikaisemmin käytetty lasten yksinäisyyden tutkimuksissa. Aineiston tuottamista eivät ohjanneet tutkijan rajaamat tarkat aihealueet, kontekstit eivätkä kysymykset. Yksinäisyys kokemuksena näyttäytyi tässä tutkimusaineistossa tarkkarajaisina, jopa vuosien takaisina muistikuvina. Sen voi ajatella kuvastavan toisaalta kokemuksen merkityksellisyyttä lapselle itselleen ja toisaalta myös mahdollisuutta tulla kuulluksi ja näkyväksi aikuisten silmissä.

Lapset kuvasivat kokemuksiaan heille ominaisin tavoin yksityiskohtaisesti, usein toiminnan kautta, ja nostivat esiin konkreettisia tilanteita omasta maailmastaan, johon aikuisilla ei ole aina pääsyä. Tutkija-opettajalle osasta kertomuksia ja kuvia peilautui oppilaiden keskinäisiä ristiriitaisia tapahtumia menneisyydestä, jotka ovat aikuiselta jääneet silloin

huomaamatta tai jotka aikuinen on kuvitellut ratkaistuiksi. Tämä nostaa esiin sen tosiasian, että aikuisen ohjauksellisesta tuesta huolimatta lapset eivät aina koe tulevaisuutta kuulluksi ja huomatuksi. Koska kokeminen on aina subjektiivista, se myös haastaa ilmiön tutkimista ja ymmärtämistä. Aineiston perusteella näyttää siltä, että lapsilla ei juuri ole keinoja selvitä yksinäisyyden kokemuksista pelkän ulkoisen tuen turvin.

Tutkimuksen tulokset lasten kokemasta yksinäisyydestä, sen ilmentymistä ja ulottumisesta sosiaaliseen ympäristöön ovat yhteneväisiä tutkimuksen teoreettisen viitekehyksenä käytetyn Hymelin ja kumppaneiden (1999) tutkimuksen kanssa. Samanikäiset lapset eri puolilla maailmaa näyttävätkin kamppailevan verrattain samanlaisten yksinäisyyden kokemusten kanssa. Tämä huomio tukee ajatusta analyysimallin käytöstä vastaavanlaisissa jatkotutkimuksissa, joissa halutaan syventää ymmärrystä lasten yksinäisyydestä.

Jatkossa huomiota olisi kiinnitettävä myös siihen, miten lasten näkökulmia yksinäisyydestä voitaisiin paremmin hyödyntää yksinäisyyden aiheuttamien negatiivisten vaikutusten torjumisessa. Erityisesti koulujen ja opettajien olisi opittava kuulemaan lapsen omaa ääntä, vaikka se olisi hiljainen tai näkymättömissä. Ystävyyssuhteita ylläpitävät vuorovaikutustaidot ja tunnetaidot eivät myöskään kehity, ellei niitä harjoitella systemaattisesti. Omien kokemusten esille tuominen ja eläytyminen vertaisten kokemuksiin esimerkiksi tarinateratterin menetelmien avulla voisivat laajentaa yksinäisyyden tutkimusta tunnetaitoihin ja niiden merkitykseen vuorovaikutussuhteiden rakentumisessa. Seurantatutkimus lasten yksinäisyyden ilmentymistä sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen ja muutoksen näkökulmasta toisi myös ajallista perspektiiviä jatkotutkimukseen.

Lähteet

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uud. painos. Tampere: Vastapaino.

- Asher, S. R. 1990. Recent advances in the study of peer rejection. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) *Peer rejection in childhood*. Cambridge Studies in Social and Emotional Development. Cambridge: Cambridge University Press, 3–13.
- Asher, S. R., Hymel, S. & Renshaw, P. D. 1984. Loneliness in children. *Child Development* 55 (4), 1456–1464. <https://doi.org/10.2307/1130015>
- Asher, S. R. & Paquette, J. A. 2003. Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science* 12 (3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01233>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bombi, A. S., Pinto G. & Cannoni, E. 2007. Pictorial Assessment of Interpersonal Relationship (PAIR): An analytic system for understanding children's drawings. Firenze: Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-8453-465-1>
- Bowlby, J. 1980. *Attachment and loss. Vol 3: Loss: Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Burgess, K. B., Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., Lambert, S. F. & Birch, S. H. 1999. Loneliness during early childhood: The role of interpersonal behaviors and relationships. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 109–134. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551888.006>
- Burkitt, E., Barrett, M. & Davis, A. 2004. The effect of affective characterizations on the use of size and colour in drawings produced by children in the absence of a model. *Educational Psychology* 24 (3), 315–343. <https://doi.org/10.1080/0144341042000211670>
- Cassidy, J. & Asher, S. R. 1992. Loneliness and peer relations in young children. *Child Development* 63 (2), 350–365. <https://doi.org/10.2307/1131484>
- Cassidy, J. & Berlin, L. J. 1999. Understanding the origins of childhood loneliness: Contributions of attachment theory. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 34–55. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551888.003>
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. 1990. Peer group behavior and social status. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) *Peer rejection in childhood*. Cambridge Studies in Social and Emotional Development. Cambridge: Cambridge University Press, 17–59.
- Cutrona, C. E. 1982. Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. Teoksessa L. A. Pappalau & D. Perlman (toim.) *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. Wiley Series on Personality Processes 36. New York, NY: Wiley-Interscience, 291–309.
- Derry, C. 2005. Drawings as a research tool for self-study: An embodied method of exploring memories of childhood bullying. Teoksessa C. Mitchell, S. Weber & K. O'Reilly-Scanlon (toim.) *Just who do we think we are? Methodologies for autobiography and self-study in teaching*. London: Routledge Falmer, 34–46.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E. & Robinson, C. 2010. Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research* 8 (2), 175–192. <https://doi.org/10.1177/1476718X09345412>
- Galanaki, E. 2004. Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioral Development* 28 (5), 435–443. <https://doi.org/10.1080/01650250444000153>
- Guillemin, M. & Drew, S. 2010. Questions of process in participant-generated visual methodologies. *Visual Studies* 25 (2), 175–188. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.502676>
- Hymel, S., Tarulli, D., Hayden Thomson, L. & Terrell-Deutsch, B. 1999. Loneliness through the eyes of children. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 80–106. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551888.005>
- Junttila, N. 2010. Social competence and loneliness during the school years: Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. *Annales Universitatis Turkuensis B* 325.
- Junttila, N. 2016. Lasten ja nuorten yksinäisyys. Teoksessa J. Saari (toim.) *Yksinäisten Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 149–163.
- Junttila, N. & Vauras, M. 2009. Loneliness among school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology* 50 (3), 211–219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00715.x>
- Kauko, O. 2018. Lasten yksinäisyys perhesiirtymässä: Lasten merkityksenantoa tutkimassa. *Acta Universitatis Tamperensis* 2437.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Kasvatusalan tutkimuksia 57. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–52.
- Kiilakoski, T. & Rautio, P. 2015. Viivojen jäljet. Piirtäminen aineiston tuottamisen menetelmänä. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M. L. Böök & A.-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 123, Tiede, 77–88.
- Kim, M. 2009. Socialization on children's visual expressions: The socio-cultural meaning and function of Korean child's depiction of negative emotions in drawings. A dissertation in Art Education. The Pennsylvania State University, College of Arts and Architecture.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola

- (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lau, S. & Gruen, G. E. 1992. The social stigma of loneliness: Effect of target person's and perceiver's sex. *Personality and Social Psychology Bulletin* 18 (2), 182–189. <https://doi.org/10.1177/0146167292182009>
- Lazarus, R. S. 1991. *Emotion and adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lempinen, L., Junttila, N. & Sourander, A. 2018. Loneliness and friendships among eight-year-old children: Time-trends over a 24-year period. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 59 (2), 171–179. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12807>
- Lyyra, N., Junttila, N., Tynjälä, J. & Välimaa, R. 2019. Nuorten yksinäisyys on yhteydessä lisääntyneeseen oireiluun ja lääkkeiden käyttöön. *Lääkärilehti* 74 (32), 1670–1675.
- Malchiodi, C. A. 1998. *Understanding children's drawings*. New York, NY: Guilford.
- MLL. 2019. Vanhemman ääni -kysely: Raportti vanhemmuutta kuormittavista huolista. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto. https://cdn.mll.fi/prod/2019/09/30110304/MLL_Vanhemman_aani_kysely_2019.pdf. (Luettu 10.11.2019.)
- Marcoen, A., Goossens, L. & Caes, P. 1987. Loneliness in pre-through late adolescence: Exploring the contributions of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence* 16 (6), 561–577. <https://doi.org/10.1007/BF02138821>
- Misailidi, P., Bonoti, F. & Savva, G. 2012. Representations of loneliness in children's drawings. *Childhood* 19 (4), 523–538. <https://doi.org/10.1177/0907568211429626>
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A. & Carpenter, E. M. 2003. Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 32, 546–555. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3204_7
- Owens, A. & Barber, K. 1998. Ystävänä valas. Teoksessa A. Owens & K. Barber. *Draama toimii*. Suom. J.-P. Kaijanen & P. Korhonen. Helsinki: JB-kustannus, 51–53.
- Parker, J. G., Saxon, J. L., Asher, S. R. & Kovacs, D. M. 1999. Dimensions of children's friendship adjustment: Implications for understanding loneliness. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 201–222. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551888.010>
- Parkhurst, J. T. & Hopmeyer, A. 1999. Developmental change in the sources of loneliness in childhood and adolescence: Constructing a theoretical model. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 56–79. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551888.004>
- Peplau, L. A., Miceli, M. & Morasch, B. 1982. Loneliness and self-evaluation. Teoksessa L. A. Peplau & D. Perlman (toim.) *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. Wiley Series on Personality Processes 36. New York, NY: Wiley-Interscience, 135–151.
- Peplau, L. A. & Perlman, D. 1979. *Blueprint for a social psychological theory of loneliness*. Teoksessa M. Cook & G. Wilson (toim.) *Love and attraction: An international conference*. Oxford: Pergamon, 101–110.
- Peplau, L. A. & Perlman, D. 1982. *Theoretical approaches to loneliness*. Teoksessa L. A. Peplau & D. Perlman (toim.) *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. Wiley Series on Personality Processes 36. New York, NY: Wiley-Interscience, 123–134.
- Picard, D., Brechet, C. & Baldy, R. 2007. Expressive strategies in drawing are related to age and topic. *Journal of Nonverbal Behavior* 31 (4), 243–257. <https://doi.org/10.1007/s10919-007-0035-5>
- Qualter, P. 2003. Loneliness in children and adolescents: What do schools and teachers need to know and how can they help? *Pastoral Care in Education* 21 (2), 10–18. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00257>
- Qualter, P., Brown, S. L., Munn, P. & Rotenberg, K. J. 2010. Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: An 8-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry* 19, 493–501. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0059-y>
- Qualter, P. & Munn, P. 2002. The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43 (2), 233–244. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00016>
- Rokach, A. 2013. *Loneliness updated: An introduction*. Teoksessa A. Rokach (toim.) *Loneliness updated: Recent research on loneliness and how it affects our lives*. London: Taylor & Francis, 1–6.
- Rotenberg, K. J. 1999. *Childhood and adolescent loneliness: An introduction*. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–8. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551888.001>
- Rubin, K. H., Hymel, S., Lemare, L. & Rowden, L. 1989. Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement* 21 (1), 94–111. <https://doi.org/10.1037/h0079775>
- Russell, D. W., Cutrona, C. E., McRae, C. & Gomez, M. 2013. Is loneliness the same as being alone? Teoksessa A. Rokach (toim.) *Loneliness updated: Recent research on loneliness and how it affects our lives*. London: Taylor & Francis, 9–23.
- Russell, D., Peplau, L. A. & Cutrona, C. E. 1980. The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology* 39 (3), 472–480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.3.472>
- Salo, A.-E., Junttila, N. & Vauras, M. 2019. Social and emotional loneliness: Longitudinal stability, interdependence, and intergenerational transmission among boys

- and girls. *Family Relations* 69 (1), 151–165.
<https://doi.org/10.1111/fare.12398>
- Schinka, K. C., van Dulmen, M. H. M., Mata, A. D., Bossarte, R. & Swahn, M. 2013. Psychosocial predictors and outcomes of loneliness trajectories from childhood to early adolescence. *Journal of Adolescence* 36 (6), 1251–1260. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.08.002>
- Sharabi, A., Levi, U. & Margalit, M. 2013. Children's loneliness, sense of coherence, family climate and hope: Developmental risk and protective factors. Teoksessa A. Rokach (toim.) *Loneliness updated: Recent research on loneliness and how it affects our lives*. London: Taylor & Francis, 65–87.
- Terrell-Deutsch, B. 1999. The conceptualization and measurement of childhood loneliness. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–33.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511551888.002>
- THL. 2019. Kouluterveyskyselyn tulokset. <https://thl.fi/kouluterveyskysely/tulokset>. (Luettu 20.3.2020.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Weiss, R. S. 1973. *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.

Saapunut toimitukseen 20.3.2019
Hyväksytty julkaistavaksi 20.12.2020



HETA TUOMINEN – ANNA KUUSI – ANTTI-TUOMAS PULKKA –
ANNA TAPOLA – MARKKU NIEMIVIRTA

Täydellisyyteen pyrkimistä ja huolta omista suorituksista? Lukiolaisten perfektionismi ja opiskeluhyvinvointi

Tuominen, Heta – Kuusi, Anna – Pulkka, Antti-Tuomas – Tapola, Anna – Niemivirta, Markku. 2021. TÄYDELLISYYTEEN PYRKIMISTÄ JA HUOLTA OMISTA SUORITUKSISTA? LUKIOLAISTEN PERFEKTIONISMI JA OPISKELUHYVINVOINTI. *Kasvatus* 52 (2), 209–222.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, 1) minkälaisia perfektionismiprofiileja voidaan tunnistaa lukiolaisilla (N = 434) ja 2) miten ne ennustavat opiskeluintoa ja -uupumusta. Tutkimuksen keskeinen oletus oli, että perfektionismin ulottuvuudet – perfektionistiset pyrkimykset ja huolet – painottuvat lukiolaisilla eri tavoin ja että nämä painotukset eli profiilit ovat eri tavoin yhteydessä opiskelijoiden hyvinvointiin. Latentin profiilianalyysin avulla tunnistettiin neljä erilaista perfektionismiprofiilia: *huolestuneet* (suhteellisen matalat pyrkimykset ja paljon huolia; 37 %), *kunnianhimoiset* (korkeat pyrkimykset ja vähän huolia; 28 %), *ei-perfektionistit* (matalat pyrkimykset ja vähän huolia; 24 %) ja *perfektionistit* (korkeat pyrkimykset ja paljon huolia; 12 %). Sekä *perfektionistit* että *kunnianhimoiset* olivat innostuneita opiskelusta, mutta *perfektionistit* kokivat enemmän väsymystä ja riittämättömyyden tunteita opiskelijana, kun taas *kunnianhimoisten* opiskelu-uupumus oli vähäistä huolimatta heidän korkeasta tavoitetasostaan. *Huolestuneet* asennoituivat opintoihinsa kyynisemmin kuin muut opiskelijat ja kokivat yhtä paljon väsymystä ja riittämättömyyttä kuin *perfektionistit*. Tuloksemme osoittavat, että huoli omista suorituksista ja tyytymättömyys niihin linkittyy opiskelu-uupumukseen – silloinkin, kun huolet yhdistyvät sinänsä suotuisaan korkeiden tavoitteiden asettamiseen.

Asiasanat: perfektionismi, hyvinvointi, opiskeluinto, opiskelu-uupumus, lukio, henkilösuuntautunut lähestymistapa

Johdanto

On viitteitä siitä, että perfektionismi olisi yleistynyt nuorten keskuudessa (Curran & Hill 2019). Toisaalta on havaittu, että suomalaisnuorten kokemaa uupumusta ja riittämättömyyden tunne opiskelijana olisivat lisääntyneet viime vuosina nimenomaan lukioissa (THL 2019). Koska osalle nuorista lukio on aikaa, jota leimaavat kovat odotukset ja paineet sekä opintojen kokeminen kuormittavana (ks. Otus 2019), on tärkeää selvittää tarkemmin perfektionismin roolia lukiolaisten opiskeluhuvinvoinnissa.

Perfektionismia luonnehtii yhtäältä korkeiden tavoitteiden asettaminen ja pyrkimys erinomaisuuteen sekä toisaalta huoli omista suorituksista ja tyytymättömyys omiin aikaansaannoksiin (Hewitt & Flett 1991; Stoeber & Otto 2006). Nämä perfektionismin ulottuvuudet – pyrkimykset ja huolet – painottuvat yksilöllillä eri tavoin, ja niiden erilaisten painotusten eli perfektionismiprofilien on havaittu olevan eri tavoin yhteydessä muun muassa hyvinvointiin (esim. Lee & Anderman 2020; Wang, Slaney & Rice 2007). Perinteisesti perfektionismia on tutkittu aikuisilla ja suhteessa yleiseen psykologiseen hyvinvointiin ja terveyteen, kuten elämäntyytyväisyyteen, ahdistuneisuuteen, stressiin ja masentuneisuuteen (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate 1990; Hamachek 1978; Hewitt & Flett 1991; Rice & Ashby 2007; Rice & Slaney 2002).

Oppilaiden ja opiskelijoiden perfektionismia on toistaiseksi tutkittu Suomessa vähän, etenkin opiskeluhuvinvointiin liittyen. Koska perfektionismiin liittyy taipumus asettaa erityisen kovia tavoitteita, voidaan olettaa, että tällaiset odotukset koskevat myös opiskelua ja että ne ovat yhteydessä opiskeluun ja sitoutumiseen (Damian, Stoeber, Negru-Subtirica & Băban 2017; Kljajic, Gaudreau & Franche 2017; Zhang, Gan & Cham 2007). Koska perfektionismia luonnehtii toisaalta myös huoli omista saavutuksista ja tyytymättömyys niihin, voi tällainen ankara itsekkisyys ja virheiden tekemisen pelko heijastua myös koettuun

kuormitukseen, opiskeluväsymykseen ja riittämättömyyden tunteisiin (ks. Hill & Curran 2016; Zhang ym. 2007). Tämän tutkimuksen tavoitteena olikin tarkastella, minkälaisia perfektionismiprofileja lukiolaisilla voidaan tunnistaa ja miten nämä profiilit ovat yhteydessä lukiolaisten opiskeluun ja -uupumukseen.

Perfektionismi: ulottuvuudet ja profiilit

Perfektionismi on moniulotteinen persoonallisuuteen liittyvä taipumus, jota luonnehtivat *perfektionistiset pyrkimykset* (perfectionistic strivings) eli poikkeuksellisen kovat odotukset ja täydellisyys tavoittelu ja *perfektionistiset huolet* (perfectionistic concerns) eli omia aikaansaannoksia koskeva liiallinen itsekkisyys, koettu ero omien standardien ja suoritusten välillä ja huoli virheiden tekemisestä (Damian ym. 2017; Frost ym. 1990; Hewitt & Flett 1991; Stoeber & Otto 2006). Aiemmin perfektionismia pidettiin pääasiassa negatiivisena piirteenä, joka on yhteydessä neurootisuuden ja psykopatologiaan (Horney 1950; ks. Stoeber & Otto 2006). Nykyään tyypillisempää on tulkita se moniulotteisena taipumuksena, jolla on sekä myönteinen (pyrkimykset) että kielteinen (huolet) puoli (esim. Hewitt & Flett 1991). Näin myös perfektionismin eri ilmenemismuodot ja niiden seuraukset ovat moninaisempia (Hanchon 2010; Stoeber & Otto 2006).

Perfektionismia on tutkittu pääasiassa kahdesta erilaisesta näkökulmasta: tarkastelemalla joko sitä, miten perfektionismin kaksi ulottuvuutta ovat yhteydessä eri tekijöihin (dimensional approach), tai sitä, miten ulottuvuuksia eri tavoin painottavat ryhmät eroavat toisistaan (group-based approach) (ks. Stoeber & Otto 2006). Ensin mainitun mukaiset tutkimukset ovat osoittaneet perfektionististen pyrkimysten olevan yhteydessä esimerkiksi itsetuntoon, vaivannäköön, opiskelumotivaatioon ja hyviin suorituksiin, kun taas perfektionististen huoltien korrelaatiot ovat pääasiassa kielteisiä, kuten epäonnistumisen pelko,

masentuneisuus ja heikko itsetunto (Accordino, Accordino & Slaney 2000; Stoeber & Rambo 2007).

Koska perfektionismin ulottuvuudet eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois, on henkilösuuntautuneen lähestymistavan avulla pyritty tarkastelemaan näiden kahden ulottuvuuden yhdistelmiä ja sitä, miten ne yksilöillä ilmenevät. Perfektionismin ulottuvuuksien yhdistelmiä on tarkasteltu sekä regressioiden interaktioiden (esim. Gaudreau & Thompson 2010) että ryhmittelevän lähestymistavan (esim. Sironic & Reeve 2012) avulla. Jälkimmäinen menetelmällinen ote keskittyy pikemminkin eri ulottuvuuksien painotuksiin kuin muututtujen välisiin yhteyksiin, jolloin keskeistä on perfektionismiprofililta eroavien ryhmien tunnistaminen ja niiden välisten erojen tarkastelu (esim. Lee & Anderman 2020; Sironic & Reeve 2012; ks. myös Niemivirta, Pulkka, Tapola & Tuominen 2019, 567–569). Vaikka siis esimerkiksi perfektionistiset pyrkimykset on usein yhdistetty myönteisiin seurauksiin, saattaa niiden merkitys muuttua riippuen samanaikaisesta huolien määrästä.

Ryhmittelevässä lähestymistavassa tarkastellaan siis perfektionistisia pyrkimyksiä ja huolia yhtäaikaisesti muodostamalla tutkittavista ryhmiä sen perusteella, mitkä ulottuvuudet heillä korostuvat. Kolmen perfektionistityypin malli (Rice & Ashby 2007; Rice, Ashby & Gilman 2011) eriyttää adaptiiviset tai terveet perfektionistit (korkeat pyrkimykset, vähän huolia), epäadaptiiviset tai epäterveet perfektionistit (korkeat pyrkimykset, paljon huolia) ja ei-perfektionistit (matalat pyrkimykset, mutta myös vähän huolia) (Grzegorek, Slaney, Franze & Rice 2004; Hanchon 2010; Lo & Abbott 2013; Rice & Ashby 2007; Rice ym. 2011; Rice & Slaney 2002). Regressioiden interaktioita soveltavan 2 x 2 -mallin (Gaudreau & Thompson 2010) ja ryhmittelevää lähestymistapaa hyödyntäneiden tutkimusten (Lee & Anderman 2020; Sironic & Reeve 2012; Ståhlberg, Tuominen, Pulkka & Niemivirta 2019; Wang ym. 2007) mukaisesti voidaan olettaa löytyvän myös niin sanottu huolestuneiden ryhmä,

jota luonnehtivat matalat pyrkimykset ja johon lukeutuvilla on paljon huolia. Ryhmästä on käytetty eri nimiä, kuten concerned tai low standards maladaptive perfectionist. Onkin esitetty, että kolmen perfektionistityypin a priori -malli ei kata riittävän hyvin perfektionististen ulottuvuuksien yhdistelmiä, jolloin moniulotteisempi empirinen ryhmittely saattaa selittää paremmin yksilöiden välisiä eroja (Hill & Madigan 2017).

Opiskeluhyvinvointi: opiskeluinto ja -uupumus

Kouluun tai opiskeluun liittyvä hyvinvointi on määritelty aiemmassa kirjallisuudessa vaihtelevasti, mutta usein on ehdotettu, että opiskeluhyvinvointi tulisi nähdä moniulotteisena ilmiönä, johon kuuluu niin myönteinen kuin kielteinenkin ulottuvuus ja joka sisältää paitsi emotionaalisen myös kognitiivisen puolen (ks. Hascher 2008). Kyse on siis laajemmasta ilmiöstä kuin esimerkiksi vain koulussa viihtymisestä. Yksi tapa on määritellä opiskeluhyvinvointi kahden keskeisen käsitteen – opiskelun ja opiskelu-uupumuksen – avulla, joista toinen kuvastaa hyvinvoinnin läsnäoloa ja toinen sen puutetta (ks. esim. Tuominen, Niemivirta, Lonka & Salmela-Aro 2020; Zhang ym. 2007). *Opiskeluinto* tarkoittaa myönteistä suhtautumista opiskeluun, ja siinä yhdistyvät energisyyden kokeminen opiskelussa, päättäväisyys ja uppoutuminen opiskeluun (Salmela-Aro & Upadhyaya 2012). *Opiskelu-uupumus* sen sijaan kehittyy jatkuvan opiskeluun liittyvän stressin seurauksena ja se koostuu kolmesta osa-alueesta: emotionaalisesta väsymyksestä, kyynisestä suhtautumisesta opiskeluun ja riittämättömyyden tunteesta opiskelijana (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi 2009). Opiskeluinto ja -uupumus korreloivat keskenään kielteisesti (Tuominen ym. 2020). Opiskeluinto on yhteydessä hyvään opintomenestykseen, kun taas opiskelu-uupumus on yhteydessä heikompaan suoriutumiseen koulussa (Lee & Anderman 2020; Tuominen ym. 2020). Toisaalta henkilösuuntautunutta lähestymistapaa

hyödyntämällä on voitu osoittaa, että esimerkiksi lukiossa on myös opiskelijoita, jotka ovat samanaikaisesti innostuneita mutta väsyneitä ja jotka pärjäävät hyvin opinnoissaan (Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014).

Suomalaiset lukiolaiset raportoivat hieman vähemmän opiskeluintoa kuin ammatillisten oppilaitosten opiskelijat (THL 2019). Opiskelu-uupumuksessa ero on huomattavampi; lukiolaiset kokevat opiskelu-uupumusta selvästi enemmän kuin ammatillisten oppilaitosten opiskelijat. Lisäksi opiskelu-uupumus ja uupumuksen oireista erityisesti riittämättömyyden tunne opiskelijana ovat lisääntyneet viime vuosina lukiolaisten keskuudessa (THL 2019). Onkin todettu, että lukiossa opiskelu kasvattaa riskiä opiskelu-uupumuksen kehittymiselle, kun taas ammatillisessa koulutuksessa opiskelu näyttää suojaavan uupumukselta, erityisesti tyttöjä (Salmela-Aro & Tynkynen 2012).

Perfektionismi ja opiskeluun liittyvä hyvinvointi

Tutkimusten mukaan perfektionistiset pyrkimykset ovat yhteydessä muun muassa opiskeluintoon ja -motivaatioon sekä opintoihin liittyviin positiivisiin tunteisiin ja hyviin suoriin (Damian ym. 2017; Shih 2012; Stoeber & Rambow 2007; Zhang ym. 2007). Perfektionistiset huolet ovat vuorostaan yhteydessä opintoihin liittyviin negatiivisiin tunteisiin, uupumukseen, kyynisyyteen, virheiden tekemisen pelkoon ja koeahdistukseen (Eum & Rice 2011; Lee & Anderman 2020; Shih 2012; Stoeber & Rambow 2007).

Perfektionismiprofiileista adaptiivista perfektionismia¹ on nimensä mukaisesti pidetty myönteisimpänä, koska se on yhteydessä muun muassa oppimistavoitteisiin (Hanchon 2010), opiskeluintoon (Shih 2012), vähäiseen ahdistukseen ja hyviin arvosanoihin (Rice & Slaney 2002), tyytyväisyyteen omiin arvosanoihin (Grzegorek ym. 2004), positiivisiin tunteisiin (Lee & Anderman 2020) ja vähäiseen kyynisyyteen (Shih 2012). Epäadaptiiviseen

perfektionismiin sen sijaan linkittyy sekä joi-takin positiivisia piirteitä, kuten tehokas itse-sääätely (Sironic & Reeve 2012), hyvien arvosanojen tavoittelu (Ståhlberg ym. 2019) ja hyvä opintomenestys (Lee & Anderman 2020), mutta myös haitallisempia, kuten itseluottamuk-sen puute (Rice & Ashby 2007), opintoihin liit-tyvät negatiiviset tunteet (Rice & Slaney 2002), tyytymättömyys arvosanoihin (Grzegorek ym. 2004), kyynisyys (Lee & Andermann 2020) ja stressi – erityisesti tilanteissa, joissa odotetaan hyvää suoritusta (Lo & Abbott 2013).

Huolimatta keskimääräistä vähäisemmistä huolista ei-perfektionisteilla on todettu vält-tämishakuisuutta (Ståhlberg ym. 2019), ah-distuneisuutta ja heikkoa motivaatiota (Wang ym. 2007), kohonnutta stressiä (Lo & Abbott 2013) sekä keskimääräistä hieman heikom-paa opintomenestystä (Grzegorek ym. 2004). Eniten kyynisyyttä (Lee & Anderman 2020), välttämistavoitteita (Ståhlberg ym. 2019), ah-distusta (Wang ym. 2007), tyytymättömyyttä (Rice ym. 2011) ja stressiä (Sironic & Reeve 2012) ja toisaalta vähiten opiskeluintoa (Shih 2012) esiintyy kuitenkin huolestuneiden ryh-mässä, minkä vuoksi profiilia voikin pitää edellä mainituista haitallisimpana (Sironic & Reeve 2012; ks. myös Gaudreau & Thompson 2010). Profiilin tunnistaminen osoittaa myös kolmen perfektionistityypin mallin rajallisuu-den ja samalla moniulotteisemman tarkaste-lun lisäarvon (Gaudreau & Thompson 2010; Hill & Madigan 2017).

Tutkimuksen tavoitteet ja oletukset

Lukiolaisten kokemat paineet, hyvinvointi ja erityisesti opiskelu-uupumus ovat herättäneet viime aikoina paljon keskustelua ja myös huolta Suomessa. Tämän tutkimuksen taustalla on ajatus, että perfektionistiset taipumukset voisivat olla yksi selittävä tekijä lukiolaisten kokemalle opiskelu-uupumukselle ja eroille opiskeluhuvinvoinnissa. Perfektionistitutkimusta on tehty kansainvälisesti jo laajasti, mutta Suomessa sitä on erityisesti koulukontekstissa tutkittu vielä varsin vähän.

Tutkimuksemme keskeinen oletus on, että perfektionistiset pyrkimykset ja huolet painottuvat opiskelijoilla eri tavoin ja että näiden painotusten perusteella voidaan tunnistaa erilaisia opiskelijaryhmiä. Ensimmäisenä tavoitteenamme oli henkilösuuntautunutta lähestymistapaa hyödyntämällä tarkastella sitä, minkälaisia perfektionismiprofileja voidaan tunnistaa lukiolaisilla. Aiempien opiskelukonteksteissa tehtyjen tutkimusten (esim. Lee & Anderman 2020; Sironic & Reeve 2012; Ståhlberg ym. 2019; Wang ym. 2007) ja niin sanotun 2 × 2 -mallin (Gaudreau & Thompson 2010) pohjalta ennakoimme ainakin neljää profiilia: profiilit, joissa korostuvat molemmat ulottuvuudet, ei kumpikaan ulottuvuus ja vain toinen ulottuvuus. Sukupuolieroja eri perfektionismiryhmiin sijoittumisessa on tutkittu varsin vähän, eivätkä tulokset ole yksiselitteisiä. Joissakin tutkimuksissa eroja ei ole löytynyt (Grzegorek ym. 2004; Rice & Slaney 2002), kun taas toisissa tutkimuksissa on jonkinlaista näyttöä naisten yliedustuksesta korkeita pyrkimyksiä ja paljon huolia korostaneessa ryhmässä (Rice, Ray, Davis, DeBlaere & Ashby 2015). Näytön puutteen vuoksi emme kuitenkaan tee erityistä oletusta sukupuolieroista.

Toisena tavoitteenamme oli selvittää, missä määrin erilaiset perfektionismiprofiilit ennustavat lukiolaisten opiskeluun liittyvää hyvinvointia. Opiskeluhyvinvointi operationalisoitiin opiskeluintona (Salmela-Aro & Upadhyaya 2012) ja -uupumuksena (Salmela-Aro ym. 2009). Opiskeluinto ja -uupumus kuvastavat sekä hyvinvoinnin läsnäoloa että sen puutetta, minkä vuoksi ne sopivat erityisen hyvin tämän tutkimuksen asetelmaan. Aiemman tutkimuksen perusteella oletamme tavoitetason olevan yhteydessä opiskeluintoon (Damian ym. 2017; Kljajic ym. 2017; Zhang ym. 2007) sekä huoliin yhdistettynä myös uupumuksen oireista ainakin väsymykseen (Lee & Anderman 2020; Shih 2012). Matala tavoitetaso yhdessä vähäisten huolien kanssa ennustanee vähäistä opiskeluintoa ja mahdollisesti kynnisyttä, joskaan ei väsymystä (Lee & Anderman 2020). Huolien korostuminen matalan

tavoitetason ohella sen sijaan on oletettavasti yhteydessä sekä vähäiseen opiskeluintoon että suhteellisesti korkeaan uupumukseen (Lee & Anderman 2020; Hill & Curran 2016; Shih 2012). Näin toki olettaen, että kaikki mainitut profiilit aineistosta tunnistetaan.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksessa käytettiin kyselyaineistoa, joka kerättiin eteläsuomalaisessa lukiossa 2013–2014.² Tutkimukseen osallistui yhteensä 434 lukiolaista, joista 53 prosenttia kävi lukiota ensimmäistä vuotta, 25 prosenttia toista vuotta, 19 prosenttia kolmatta vuotta ja noin kaksi prosenttia neljättä tai viidettä vuotta. Osallistujista 41 prosenttia oli tyttöjä (n = 179) ja 59 prosenttia poikia (n = 255), eli tyttöjä oli suhteellisesti hieman vähemmän ja poikia enemmän kuin lukioissa keskimäärin. Opiskelijoiden keskimääräinen ikä oli 16,7 vuotta (kh = 0,94). Sähköiseen kyselylomakkeeseen vastattiin oppituntien aikana, ja ainoastaan poissaolijat täyttivät kyselyn vapaa-ajalla. Vastaaminen oli vapaaehtoista, ja osallistujille korostettiin, että vastaaminen on luottamuksellista ja anonymiteetistä huolehditaan. Osallistujilta itseltään ja alle 18-vuotiaiden osallistujien huoltajilta pyydettiin suostumus tutkimukseen. Helsingin yliopiston ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin toimikunta on todennut, että tutkimus on Tutkimuseettisen neuvottelukunnan antamien ohjeiden mukainen ja eettisesti hyväksyttävä.

Mittarit ja alustavat analyysit

Perfektionismia mitattiin väittämillä, joilla selvitettiin opiskelijan käsityksiä itsestään, tavoitteistaan ja suorittamisestaan ja jotka perustuivat The Short Almost Perfect Scale (SAPS; Rice, Richardson & Tueller 2014) -mittariin. Vastaavanlaista mittaria on käytetty aiemminkin lukioikäisten perfektionismin arvioinnissa (Sironic & Reeve 2015; Ståhlberg ym. 2019). *Perfektionistisia pyrkimyksiä* kartoitettiin neljällä väittämällä, jotka kuvasivat korkeiden

tavoitteiden asettamista ja täydellisyteen pyrkimistä (esim. "Asetan tekemisilleni yleensä kovat tavoitteet ja standardit") ja *perfektionistisia huolia* viidellä väittämällä, jotka kuvasivat omien saavutusten kriittistä arviointia ja koettua eroa omien tavoitteiden ja suoritusten välillä (esim. "Olen usein huolestunut siitä, että en pysty täyttämään omia odotuksiani"). Vastaja arvioivat väittämiä seitsenportaisella Likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 7 = täysin samaa mieltä). Soveltamamme teoreettisen viitekehyksen mukaisesti käyttämämme mittari arvioi yksilön omia odotuksia itseään kohtaan (self-oriented perfectionism), ei muiden suunnalta koettuja odotuksia (socially prescribed perfectionism).

Perfektionismin ulottuvuuksia koskevaa rakennevaliditeettia testattiin Mplus-ohjelman (Muthén & Muthén 1998–2017) konfirmatorisella faktorianalyysillä, jonka avulla mallin sopivuutta aineistoon voidaan arvioida eri tunnuslukujen perusteella. Alustavan mallin ($\chi^2(26) = 179,83$, $p < 0,001$, CFI = 0,911, RMSEA = 0,117, SRMR = 0,094) modifikaatioindeksit osoittivat, että yksi perfektonistisia huolia mittaava osio ("Minusta tuntuu usein, että oma parhaanikaan ei riitä minulle – että aina voisi tehdä asiat vielä paremmin") ristiinlatautui myös perfektonististen pyrkimysten faktorille. Kun ristiinlatautuva osio poistettiin, kahden ulottuvuuden malli sopi aineistoon hyvin, ($\chi^2(19) = 86,21$, $p < 0,001$, CFI = 0,955, RMSEA = 0,090, SRMR = 0,063).³ Lopulta siis sekä perfektonistisia pyrkimyksiä että huolia mittaavia osioita oli neljä.

Opiskeluintoa mitattiin Salmela-Aron ja Upadhyayan (2012) kehittämällä Schoolwork Engagement Inventory -mittarilla (9 osiota, esim. "Olen innoissani opiskelusta"). Tutkittavat arvioivat väittämiä seitsenportaisella Likert-asteikolla (0 = ei koskaan, 6 = joka päivä). Opiskelu-uupumusta arvioitiin School Burnout Inventory -mittarilla (Salmela-Aro ym. 2009), joka sisältää kolme ulottuvuutta: *emotionaalinen väsymys* (4 osiota, esim. "Tunnen hukkuvani koulutyöhön/opiskeluun"), *kyyninen suhtautuminen opiskeluun* (3 osiota,

esim. "Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni opiskelua kohtaan") ja *riittämättömyyden tunne opiskelijana* (3 osiota, esim. "Minulla on usein riittämättömyyden tunteita opinnoissani"). Väittämiä arvioitiin kuusiportaisella Likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 6 = täysin samaa mieltä). Myös hyvinvointia mittaaville osioille tehtiin konfirmatorinen faktorianalyysi. Kun kolmen samansisältöisen osioparin jäännöstermien annettiin korreloida, neljän ulottuvuuden (opiskeluinto, väsymys, kyynisyys, riittämättömyys) malli sopi aineistoon hyvin ($\chi^2(143) = 388,98$, $p < 0,001$, CFI = 0,944, RMSEA = 0,063, SRMR = 0,051).

Konfirmatoristen faktorianalyysien mukaisesti osioista muodostettiin keskiarvoistetut summamuuttujat. Kaikkien muuttujien kuvailevat tiedot, reliabiliteettikertoimet ja korrelaatiot on esitetty taulukossa 1. Perfektonistiset pyrkimykset ja huolet korreloivat keskenään myönteisesti, mutta melko heikosti. Perfektonistiset pyrkimykset korreloivat myönteisesti opiskelunnon ja emotionaalisen väsymyksen kanssa, mutta kielteisesti kyynisyyden ja riittämättömyyden kanssa. Perfektonistiset huolet sen sijaan eivät olleet yhteydessä opiskeluuntoon, mutta korreloivat myönteisesti kaikkien uupumuksen osa-alueiden kanssa.

Aineiston analyysi

Perfektionismiprofilien tunnistamiseen käytettiin Mplus-ohjelman (Muthén & Muthén 1998–2017) latenttia profiilianalyysia (LPA). LPA on malliperustainen ryhmittelyanalyysi, jolla pyritään löytämään aineistoa mahdollisimman hyvin selittävä ratkaisu (Vermunt & Magidson 2002). Toisin sanoen sen avulla analysoidaan tutkitun populaation heterogeensyyttä ja pyritään löytämään mahdollisimman pieni määrä ryhmiä, joilla on keskenään samanlainen, mutta toisista ryhmistä poikkeava vastausprofiili tarkasteltavana olevien muuttujien, tässä perfektonismia mittaavien osioiden suhteen. Latentin profiilianalyysin yksi olennainen etu perinteiseen ryhmittelyanalyysiin verrattuna on se, että se mahdollistaa erilaisten tilastollisten indeksien käyttämisen

TAULUKKO 1. Muuttujien korrelaatiot, keskiarvot (ka.), keskihajonnat (kh) ja Cronbachin alfat (α)

Muuttujat	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Perfektionistiset pyrkimykset	–					
2. Perfektionistiset huolet	0,25**	–				
3. Opiskeluinto	0,50**	-0,00	–			
4. Uupumus: emotionaalinen väsymys	0,23**	0,49**	0,02	–		
5. Uupumus: kyyninen suhtautuminen	-0,26**	0,31**	-0,43**	0,44**	–	
6. Uupumus: riittämättömyyden tunne	-0,12**	0,52**	-0,27**	0,58**	0,69**	–
ka.	4,29	3,69	3,23	3,17	2,79	3,12
kh	1,29	1,40	1,34	1,08	1,22	1,05
α	0,84	0,85	0,92	0,78	0,83	0,71

** $p < .01$.

määriteltäessä latenttien profiilien sopivinta lukumäärää tutkittavasta aineistosta.

Tässä tutkimuksessa profiilien lukumäärää päätettäessä mallien sopivuutta arvioitiin Akaike-informaatiokriteerin (AIC), bayesilaisen informaatiokriteerin (BIC), otoskoolia korjatun bayesilaisen informaatiokriteerin (SABIC), Vuong-Lo-Mendell-Rubin- (VLMR) ja Lo-Mendell-Rubin (LMR) -testien sekä entropia-arvon (Entropy) avulla. Mitä pienempiä AIC-, BIC- ja SABIC -arvot ovat, sitä paremmin ryhmittelyratkaisu selittää aineistoa. VLMR ja LMR sen sijaan vertaavat peräkkäisiä ratkaisuja toisiinsa (esim. 1 ryhmä vs. 2 ryhmää, 2 ryhmää vs. 3 ryhmää). Merkittävä p -arvo ($< 0,05$) osoittaa, että uuden profiilin lisääminen parantaa mallin sopivuutta ja tuottaa siten aineistoa paremmin selittävän ratkaisun (Lo, Mendell & Rubin 2001). Arvoa 1 ($> 0,70$) lähenevä entropia kertoo profiilien erottuvan hyvin toisistaan. Tilastollisten indeksien lisäksi latenttien profiilien lukumäärää päätettäessä huomioitiin myös saadun ratkaisun yksinkertaisuus (parsimony), tulkittavuus ja sisällöllinen sekä teoreettinen mielekkäisyys. Sukupuoli lisättiin malliin kovariaattina R3STEP -komennolla

(ks. Asparouhov & Muthén 2014), jotta voitiin tarkastella, miten se ennustaa profiilijäsenyyttä. Analyysin tulostus tulkitaan multinomiaalisena logistisena regressiona.

Kun profiilien lopullinen lukumäärä oli päätetty, tarkasteltiin tutkimuksen toisen päätaoiteen mukaisesti, missä määrin erilaiset perfektionismiprofiilit ennustavat opiskeluintoa ja -uupumusta. Tämä tehtiin hyödyntämällä Mplus-ohjelman mixture-mallissa BCH-menetelmää (Bolck-Croon-Hagenaars -menetelytapa; Bolck, Croon & Hagenaars 2004), joka tuottaa profiilikohtaiset keskiarvot tutkittaville kriteerimuuttujille ja niiden vertailun Waldin testillä (ks. Asparouhov & Muthén 2020). BCH-menetelmää käytettäessä latenteissa luokissa ei tapahdu juurikaan siirtymiä, mitä voidaan pitää menetelmän etuna muihin vastaviin verrattuna (Bakk & Vermunt 2016).

Tulokset

Perfektionismiprofiilit

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, minkälaisia perfektionismiprofiileja voidaan tunnistaa lukiolaisilla. Latenttien

profiilianalyysien tilastolliset indeksit osoittivat, että AIC-, BIC- ja SABIC-arvot laskivat sitä mukaa, mitä useampia profiileja malli sisälsi, mutta arvojen lasku pieneni ja tasaantui neljän profiilin jälkeen (ks. taulukko 2). Lisäksi VLMR- ja LMR-testien neljän profiilin ratkaisun tilastollinen merkitsevyys osoitti, että malli selitti aineistoa kolmen profiilin ratkaisua paremmin. Sen sijaan viiden ja kuuden profiilin ratkaisuisa vastaavat vertailut eivät

olleet merkitseviä. Koska myös entropia-arvo oli neljän profiilin ratkaisussa korkein (0,849) ja ryhmät olivat paitsi järkevän kokoisia myös helposti tulkittavia ja sisällöllisesti mielekkäitä, päädyttiin neljään latenttiin profiiliin.

Perfektionismiprofiilit (osioiden latentit keskiarvot profiileittain) on havainnollistettu kuviossa 1, ja ryhmien väliset erot perfektonismimuuttujissa on esitetty taulukossa 3. Suurimman ryhmän, *huolestuneiden* (N = 158; 37 %),

TAULUKKO 2. Latenttien profiilianalyysien tilastolliset indeksit

k	AIC	BIC	SABIC	p_{VLMR}	p_{LMR}	Entropia	Ryhmien koot
1	13141,564	13206,658	13155,883	–	–	–	432
2	12589,843	12691,554	12612,218	0,0252	0,0266	0,762	243, 189
3	12277,370	12415,697	12307,800	0,0203	0,0213	0,810	221, 120, 91
4	11954,165	12129,107	11992,650	0,0002	0,0002	0,849	103, 158, 120, 51
5	11871,656	12083,214	11918,195	0,3675	0,3724	0,823	102, 92, 73, 134, 31
6	11794,970	12043,144	11849,565	0,3406	0,3445	0,827	130, 78, 83, 71, 41, 29

k = latenttien profiilien määrä mallissa; AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion, SABIC = otoskoolla korjattu BIC; p_{VLMR} = Vuong-Lo-Mendell-Rubin -testi, p_{LMR} = Lo-Mendell-Rubin -testi.

TAULUKKO 3. Perfektionismiprofiilien erot perfektonismi- ja hyvinvointimuuttujissa (BCH-menetelmällä)

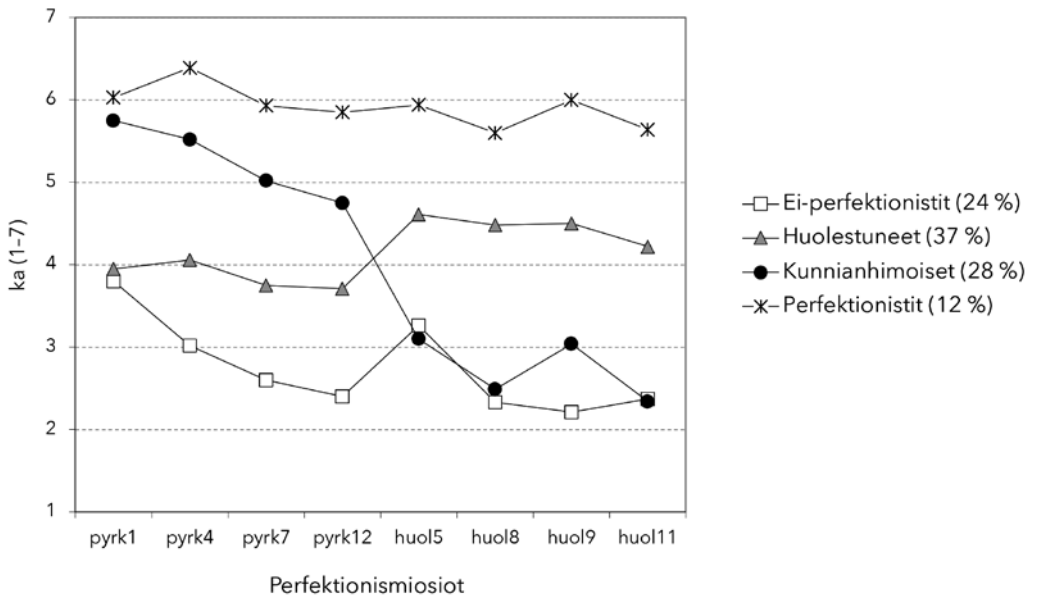
	Huolestuneet		Kunnianhimoiset		Ei-perfektionistit		Perfektionistit		χ^2	p
	ka.	kv	ka.	kv	ka.	kv	ka.	kv		
Perfektionismi:										
Perfektionistiset pyrkimykset	3,81	0,06	5,42	0,07	2,80	0,09	6,19	0,11	929,891	< 0,001
Perfektionistiset huolet	4,60	0,07	2,62 _a	0,08	2,39 _a	0,09	5,94	0,14	798,966	< 0,001
Opiskeluhyvinvointi:										
Opiskeluinto	2,77 _a	0,10	4,06 _b	0,11	2,65 _a	0,15	3,88 _b	0,20	100,497	< 0,001
Emotionaalinen väsymys	3,60 _a	0,08	2,88	0,10	2,43	0,09	3,96 _a	0,19	112,955	< 0,001
Kyyninen suhtautuminen	3,44	0,09	1,98	0,10	2,72 _a	0,14	2,82 _a	0,20	117,736	< 0,001
Riittämättömyyden tunne	3,78 _a	0,07	2,34	0,08	2,77	0,10	3,60 _a	0,17	173,608	< 0,001

ka. = keskiarvo, kv = keskivirhe. Samalla rivillä olevat keskiarvot, joilla on sama kirjain, *eivät eroa* toisistaan riskitasolla $p < 0,05$ (Waldin testi).

TAULUKKO 4. Sukupuoli profiilijäsenyyden ennustajana

	<i>B</i>	<i>kv</i>	<i>p</i>	<i>OR</i>
Huolestuneet vs. ei-perfektionistit	-0,006	0,305	0,984	0,994
Kunnianhimoiset vs. ei-perfektionistit	0,205	0,311	0,509	1,228
Perfektionistit vs. ei-perfektionistit	0,748	0,380	0,049	2,113
Kunnianhimoiset vs. huolestuneet	0,211	0,281	0,452	1,235
Perfektionistit vs. huolestuneet	0,754	0,363	0,038	2,126
Perfektionistit vs. kunnianhimoiset	0,543	0,372	0,144	1,721

Kategorisen latentin muuttujan multinomiaalisen logistisen regressioanalyysin efektit Mplus-sovelluksen R3STEP -menetelmällä, jossa referenssiluokkana pojat. *Kv* = keskivirhe, *OR* = odds ratio.



Perfektionistisia pyrkimyksiä mittaavat osiot: pyrki1 = "Minulla on selkeät ja korkeat tavoitteet (esim. opiskelussani)", pyrki4 = "Odotan itseltäni paljon", pyrki7 = "Asetan tekemisilleni yleensä kovat tavoitteet ja standardit", pyrki12 = "Minulla on voimakas tarve pyrkiä erinomaisuuteen". Perfektionistisia huolia mittaavat osiot: huol5 = "Saavutukseni ylittävät vain harvoin korkeisiin tavoitteisiini", huol8 = "En ole juuri koskaan tyytyväinen aikaansaannoksiini", huol9 = "Olen usein huolestunut siitä, että en pysty täyttämään omia odotuksiani", huol11 = "Tuskin koskaan tunnen, että se mitä olen tehnyt, on tarpeeksi hyvää".

KUVIO 1. Lukiolaisten perfektionismiprofiilit

profiilissa korostuivat keskimääräistä korkeammat perfektionistiset huolet, kun taas perfektionistiset pyrkimykset olivat keskimääräistä hieman matalampia. Seuraavan ryhmän profiilissa korostuivat päinvastoin suhteellisen

korkeat perfektionistiset pyrkimykset mutta matalat huolet. Koska ryhmää kuvasi erityisesti korkeiden tavoitteiden asettaminen, ryhmä nimettiin *kunnianhimoiseksi* ($N = 120$; 28 %). Kolmatta, *ei-perfektionistien* ($N = 103$; 24%),

profiilia luonnehtivat suhteellisen matalat perfektionistiset pyrkimykset ja huolet, kun taas neljättä profiilia ($N = 51$; 12 %) kuvasivat muihin verrattuna hyvin korkeat samanaikaiset pyrkimykset ja huolet. Jälkimmäinen ryhmä nimettiin *perfektionisteiksi*, sillä jo määritelmänsä mukaisesti perfektonismi muodostuu korkean tavoitetaso ja huolien yhdistelmästä. Multinomiaalisen logistisen regression perusteella (ks. taulukko 4) tytöille oli poikia todennäköisempää kuulua *perfektionisteihin* kuin *ei-perfektionisteihin* ($B = 0,748$, $p = 0,049$, $OR = 2,113$) tai *huolestuneisiin* ($B = 0,754$, $p = 0,039$, $OR = 2,126$).

Profiilien erot opiskeluhuvinvoinnissa

Seuraavaksi tarkastelimme, missä määrin erilaiset perfektonismiprofiilit ennustavat lukiolaisten opiskeluintoa ja -uupumusta. Waldin testin perusteella havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien välillä suhteessa kaikkiin muuttujiin (ks. taulukko 3). Tulosten mukaan *kunnianhimoisilla* ja *perfektionisteilla* oli enemmän opiskeluintoa kuin *huolestuneilla* ja *ei-perfektionisteilla*. *Perfektionistit* ja *huolestuneet* raportoivat enemmän emotionaalista väsymystä kuin *kunnianhimoiset* ja *ei-perfektionistit*, joista jälkimmäinen ryhmä raportoi kaikkein vähiten väsymystä. *Huolestuneet* asennoituivat opintoihinsa kyynisemmin kuin muut, kun taas *kunnianhimoisilla* kyynisyys oli vähäisintä muihin verrattuna. *Ei-perfektionistit* ja *perfektionistit* eivät eronneet kyynisyyden suhteen toisistaan. *Huolestuneet* ja *perfektionistit* kokivat enemmän riittämättömyyden tunteita kuin *ei-perfektionistit*, jotka taas raportoivat riittämättömyyttä enemmän kuin *kunnianhimoiset*.

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella sitä, minkälaisia perfektonismiprofiileja voidaan tunnistaa lukiolaisten joukossa ja sitä, miten erilaiset perfektonismiprofiilit heijastuvat nuorten opiskeluintoon ja -uupumukseen. Aineiston pohjalta pätevin oli neljän ryhmän ratkaisu, ja sen tuottamat profiilit vastasivat

hyvin aiempien tutkimusten tuloksia (esim. Lee & Anderman 2020; Sironic & Reeve 2012; Ståhlberg ym. 2019; Wang ym. 2007). On kuitenkin tärkeää huomioida, että Suomessa nuorten perfektonismia on tutkittu vasta hyvin vähän (ks. kuitenkin Ståhlberg ym. 2019), ja tietääksemme tämä on ensimmäinen perfektonismin ja opiskeluhuvinvoinnin yhteyksiä suomalaisilla lukiolaisilla tarkasteleva tutkimus.

Ryhmät nimettiin vastausprofiiliensa perusteella huolestuneiksi, kunnianhimoisiksi, ei-perfektonisteiksi ja perfektonisteiksi. *Huolestuneita* luonnehtivat keskimääräistä hieman korkeammat perfektonistiset huolet ja toisaalta matalammat pyrkimykset, ja suurimpana ryhmänä se edusti lukiolaisten tyypillisintä perfektonismiprofiilia. Toiseksi suurinta ryhmää, *kunnianhimoisia*, kuvasi korkeiden tavoitteiden asettaminen ilman omiin suorituksiin liittyvää voimakasta huolta ja tyytymättömyyttä. Nimeämisellä halusimme korostaa korkeaa tavoitetasoa (ks. myös Ståhlberg ym. 2019) ja välttää yleisesti käytettyä (esim. Lee & Anderman 2020; Sironic & Reeve 2012), mutta käsitteellisesti ristiriitaista adaptiiviset perfektonistit -ilmaisua (ks. viite 1). Aiemman tutkimuksen tuloksia vastaavasti *ei-perfektonisteja* luonnehtivat sekä matalat perfektonistiset pyrkimykset että vähäiset huolet (esim. Hanchon 2010; Rice ym. 2011). *Perfektonisteja* sen sijaan kuvasivat määritelmän mukaisesti samanaikaisesti korkeat perfektonistiset pyrkimykset ja omiin suorituksiin liittyvät huolet, kriittisyys ja tyytymättömyys. Aiemmassa tutkimuksessa vastaavasta ryhmästä on käytetty esimerkiksi nimityksiä "maladaptive perfectionists" (Rice & Slaney 2002), "mixed perfectionists" (Lee & Anderman 2020) tai "perfectionists" (Ståhlberg ym. 2019).

Sukupuoli selitti ryhmittelyä vain vähän: tytöille oli todennäköisempää kuulua *perfektionisteihin* kuin *ei-perfektonisteihin* tai *huolestuneisiin*. Suoraa vertailukohtaa tulokselle ei aiemmasta tutkimuksesta löydy, koska sukupuolieroja profiileissa ei ole juurikaan tarkasteltu, varsinkaan lukioikäisillä ja Suomessa.

Tulos mukailee kuitenkin stereotyyppisiä havaintoja tytöille tyypillisemmästä menestystavoittelun ja siitä aiheutuvien huolien ja paineen epäsuotuisasta yhdistelmästä (ks. Pomerantz, Altermatt & Saxon 2002; Rice ym. 2015). Jatkotutkimuksissa asiaan onkin syytä kiinnittää huomiota.

Perfektionismiprofiilien erot opiskeluhyvinvoinnissa mukailivat aiempien tutkimusten tuloksia (Damian ym. 2017; Shih 2012; Wang ym. 2007; Zhang ym. 2007) ja oletuksiamme. Sekä *kunnianhimoiset* että *perfektionistit* olivat tavoitteellisia ja innostuneita opiskelustaan, mutta nämä opiskelijat erosivat toisistaan siinä, että *perfektionistit* kokivat opiskeluinnon ohella enemmän emotionaalista väsymystä ja riittämättömyyden tunteita opiskelijana, kun taas *kunnianhimoisten* opiskelu-uupumus oli vähäistä huolimatta heidän itselleen asettamastaan korkeasta tavoitetasosta. *Ei-perfektionistien* ja *huolestuneiden* opiskeluinto oli yhtä vähäistä, mutta he puolestaan erosivat siinä, että *huolestuneet* opiskelijat asenoituivat opintoihinsa kyynisemmin ja kokivat enemmän väsymystä ja riittämättömyyden tunteita opinnoissaan. *Ei-perfektionistien* kyynisyys ja riittämättömyyden tuntemukset olivat keskitasoa, ja heillä esiintyi muihin verrattuna vähiten emotionaalista väsymystä. Tuloksemme siis osoittavat, että *kunnianhimoisilla* opiskelijoilla opiskeluinto on korkea ja uupumuksen oireilu vähäistä, kun taas ne, jotka ovat tyytymättömämpiä suorituksiinsa, kokevat väsymyksen ja riittämättömyyden tunteita – silloinkin, kun huolet yhdistyvät korkeaan tavoitetasoon. Koska *perfektionistit* olivat kuitenkin innostuneita opiskelusta ja heillä korostuivat uupumuksen oireista vain väsymys ja riittämättömyys, tuloksemme osoittavat 2 × 2 -mallin (Gaudreau & Thompson 2010) oletuksen mukaisesti, että *huolestuneilla* oli eniten haasteita opiskeluhyvinvoinnissa, sillä heillä opiskeluinto oli melko matala ja kaikki uupumuksen oireet suhteellisen korkeita (ks. myös Lee & Anderman 2020; Shih 2012). Tämä on siinä mielessä huolestuttava havainto, että kyseinen ryhmä oli suurin. Toisaalta tämän havainnon

valossa myös tulokset, joiden mukaan noin kolmannes lukiolaisista kokee opiskelun kuormittavana (Otus 2019) ja raportoi väsymystä opinnoissaan (THL 2019), ovat hyvin ymmärrettäviä.

Tässä artikkelissa esitettyjä päätelmiä arvioitaessa on huomioitava joitakin rajoituksia. Ensinnäkin aineistomme perustuu poikileikkausasetelmaan, ja vaikka tutkimuksemme kohderyhmänä olivat nimenomaan lukiolaiset, ikäryhmään nähden aineisto on valikoitunut; suomalaisnuorten perfektionismia ja hyvinvointia olisi tärkeää tutkia pitkätaisaasetelman avulla ja heterogeenisemmillä otoksilla erilaisista opiskelukontesteista, kuten ammatillisista oppilaitoksista ja korkeakouluista. Jatkotutkimuksissa olisi myös hyvä hyödyntää rekisteritietoa opiskelijoiden suorituksista ja arvosanoista, jolloin pystyttäisiin tarkastelemaan perfektionististen taipumusten ja opintomenestyksen riippuvuuksia ja kehityksellistä vuorovaikutusta. Yksilön itselleen asettamien odotusten lisäksi olisi tärkeää huomioida jatkossa myös muiden suunnalta koetut odotukset, sillä sosiaalisesti säädellyn perfektionismin on todettu olevan yhteydessä vähäiseen opiskeluuntoon ja korkeaan opiskelu-uupumukseen (Kljajic ym. 2017). Tutkimuksemme tuloksia tulkittaessa on myös syytä huomioida, että aineisto on kerätty vuosina 2013–2014, minkä jälkeen on tapahtunut useita lukiokoulutukseen vaikuttaneita muutoksia, kuten sähköiset ylioppilaskokeet, korkeakoulujen valintakoeuudistus ja lukion opetussuunnitelmauudistus.

Tutkimuksemme osoittaa, että perfektionismin tutkiminen tuottaa lisäarvoa tarkasteltaessa lukiolaisten tavoitteisuutta, omiin suorituksiin suhtautumista ja opiskeluhyvinvointia, mikä saattaa olla erityisen olennaista etenkin nyt, kun menestyksellä lukio-opinnoissa ja ylioppilaskirjoituksissa on yhä suurempi merkitys nuorten jatko-opiskelupaikan saamisessa. Olennainen havaintomme oli, että huoli omista saavutuksista ja tyytymättömyys niihin linkittyi opiskelu-uupumukseen – silloinkin, kun huolet yhdistyivät sinänsä suotuisaan

korkeiden tavoitteiden asettamiseen. Perfektionismin roolin tarkastelu lukiolaisten hyvinvoinnissa olisi siis entistäkin tärkeämpää valitsevassa tilanteessa, jossa lukiolaisten suorituspaineisiin ja uupumukseen vaikuttavat niin korkeakoulujen valintakoeuudistus kuin myös esimerkiksi koronapandemiatilanteen vuoksi lisääntynyt etäopetus. Saadun tiedon avulla voitaisiin pohtia keinoja tukea lukiolaisten hyvinvointia ja pyrkiä kehittämään myös opiskeluhuollon palveluita. Käytännössä niin opettajien, vanhempien kuin nuortenkin olisi hyvä pysähtyä välillä arvioimaan nuoren tavoitetasoa ja huolien kuormittavuutta ja tiedostaa, että hyvinvointia tukevat realistiset tavoitteet, omista saavutuksista iloitseminen ja epäonnistumisten hyväksyminen. Virheet salliva oppimisympäristö ja kannustava ilmapiiri, vähemmän suorituskeskeinen opetus ja opiskelu sekä riittävät opinto-ohjauksen ja opiskeluhuollon palvelut voisivat olla keinoja tukea tätä.

Viitteet

¹ Vaikka jakoa adaptiiviseen ja epäadaptiiviseen perfektionismiin on kirjallisuudessa käytetty laajasti, on termiä "adaptiivinen perfektionismi" pidetty myös harhaanjohtavana ja kritisoitu siitä, että se perustuu varhaisten tutkimusten (esim. Hamachek 1978) väärintulkintaan, joka sekoittaa perfektionismin ja erinomaisuuteen pyrkimisen (ks. esim. Greenspon 2000). Tästä syystä vältämme termin käyttöä myös omien tulostemme yhteydessä.

² Tutkimusta on rahoittanut Suomen Akatemia (287170, 279742).

³ Suositusten mukaisesti (Hu & Bentler 1999) mallien sopivuutta aineistoon tarkasteltiin useamman sopivuusindeksin avulla. χ^2 -testin on todettu olevan herkkä otoskoolle ja estimoitavien parametrien määrälle.

Lähteet

Accordino, D. B., Accordino, M. P. & Slaney, R. B. 2000. An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools* 37 (6), 535–545. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200011\)37:6<535::AID-PITS6>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200011)37:6<535::AID-PITS6>3.0.CO;2-O)

Asparouhov, T. & Muthén, B. 2014. Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using

Mplus. *Structural Equation Modeling* 21 (3), 329–341. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915181>

Asparouhov, T. & Muthén, B. 2020. Auxiliary variables in mixture modeling: Using the BCH method in Mplus to estimate a distal outcome model and an arbitrary second model. *Mplus Web Notes* 21, 1–36.

Bakk, Z. & Vermunt, J. K. 2016. Robustness of stepwise latent class modeling with continuous distal outcomes. *Structural Equation Modeling* 23 (1), 20–31. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.955104>

Bolck, A., Croon, M. & Hagenaars, J. 2004. Estimating latent structure models with categorical variables: One-step versus three-step estimators. *Political Analysis* 12, 3–27. <https://doi.org/10.1093/pan/mp001>

Curran, T. & Hill, A. P. 2019. Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin* 145 (4), 410–429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>

Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O. & Băban, A. 2017. Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences* 105, 179–184. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.044>

Eum, K. & Rice, K. G. 2011. Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping* 24 (2), 167–178. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.488723>

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. 1990. The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research* 14 (5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>

Gaudreau, P. & Thompson, A. 2010. Testing a 2 × 2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences* 48 (5), 532–537. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.031>

Greenspon, T. S. 2000. "Healthy perfectionism" is an oxymoron! Reflections on the psychology of perfectionism and the sociology of science. *Journal of Secondary Gifted Education* 11 (4), 197–208. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-631>

Grzegorek, J. L., Slaney, R. B., Franze, S. & Rice, K. G. 2004. Self-criticism, dependency, self-esteem, and grade point average satisfaction among clusters of perfectionists and nonperfectionists. *Journal of Counseling Psychology* 51 (2), 192–200. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.2.192>

Hamachek, D. E. 1978. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior* 15 (1), 27–33.

Hanchon, T. A. 2010. The relations between perfectionism and achievement goals. *Personality and Individual Differences* 49 (8), 885–890. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.023>

Hascher, T. 2008. Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research* 47 (2), 84–96. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016>

Hewitt, P. L. & Flett, G. L. 1991. Perfectionism in the self

- and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology* 60 (3), 456–470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Hill, A. P. & Curran, T. 2016. Multidimensional perfectionism and burnout: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review* 20 (3), 269–288. <https://doi.org/10.1177/1088868315596286>
- Hill, A. P. & Madigan, D. J. 2017. A short review of perfectionism in sport, dance and exercise: Out with the old, in with the 2 × 2. *Current Opinion in Psychology* 16, 72–77. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.021>
- Horney, K. 1950. Neurosis and human growth. *The American Scholar* 19 (4), 409–421.
- Hu, L. & Bentler, P. M. 1999. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling* 6 (1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kljajic, K., Gaudreau, P. & Franche, V. 2017. An investigation of the 2 × 2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences* 57, 103–113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.004>
- Lee, Y. J. & Anderman, E. M. 2020. Profiles of perfectionism and their relations to educational outcomes in college students: The moderating role of achievement goals. *Learning and Individual Differences* 77, 101813. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101813>
- Lo, A. & Abbott, M. J. 2013. The impact of manipulating expected standards of performance for adaptive, maladaptive, and non-perfectionists. *Cognitive Therapy and Research* 37 (4), 762–778. <https://doi.org/10.1007/s10608-013-9528-1>
- 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>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. 1998–2017. *Mplus: Statistical analysis with latent variables. User's guide. 8. painos*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A. & Tuominen, H. 2019. Achievement goal orientations: A person-oriented approach. Teoksessa K. A. Renning & S. E. Hidi (toim.) *The Cambridge handbook of motivation and learning*. Cambridge Handbooks in Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 566–616. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.025>
- Otus. 2019. *Lukiolaisbarometri 2019. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus*. <https://www.otus.fi/julkaisu/lukiolaisbarometri-2019/>. (Luettu 19.5.2020.)
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R. & Saxon, J. L. 2002. Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology* 94 (2), 396–404. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.396>
- Rice, K. G. & Ashby, J. S. 2007. An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology* 54 (1), 72–85. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.72>
- Rice, K. G., Ashby, J. S. & Gilman, R. 2011. Classifying adolescent perfectionists. *Psychological Assessment* 23 (3), 563–577. <https://doi.org/10.1037/a0022482>
- Rice, K. G., Ray, M. E., Davis, D. E., DeBlare, C. & Ashby, J. S. 2015. Perfectionism and longitudinal patterns of stress for STEM majors: Implications for academic performance. *Journal of Counseling Psychology* 62 (4), 718–731. <https://doi.org/10.1037/cou0000097>
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E. & Tueller, S. 2014. The short form of the revised Almost Perfect Scale. *Journal of Personality Assessment* 96 (3), 368–379. <https://doi.org/10.1080/00223891.2013.838172>
- Rice, K. G. & Slaney, R. B. 2002. Clusters of perfectionists: Two studies of emotional adjustment and academic achievement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 35 (1), 35–48. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069046>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. 2009. School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment* 25 (1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. 2012. Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence* 35 (4), 929–939. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>
- Salmela-Aro, K. & Upadhyaya, K. 2012. The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment* 28 (1), 60–67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
- Shih, S.-S. 2012. An examination of academic burnout versus work engagement among Taiwanese adolescents. *The Journal of Educational Research* 105 (4), 286–298. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.629695>
- Sironic, A. & Reeve, R. A. 2012. More evidence for four perfectionism subgroups. *Personality and Individual Differences* 53 (4), 437–442. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.003>
- Sironic, A. & Reeve, R. A. 2015. A combined analysis of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS), Child and Adolescent Perfectionism Scale (CAPS), and Almost Perfect Scale-Revised (APS-R): Different perfectionist profiles in adolescent high school students. *Psychological Assessment* 27 (4), 1471–1483. <https://doi.org/10.1037/pas0000137>
- Stoeber, J. & Otto, K. 2006. Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review* 10 (4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Stoeber, J. & Rambow, A. 2007. Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences* 42 (7), 1379–1389. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.015>
- Ståhlberg, J., Tuominen, H., Pulkka, A.-T. & Niemivirta, M. 2019. Maintaining the self? Exploring the connections between students' perfectionistic profiles, self-worth

- contingency, and achievement goal orientations. *Personality and Individual Differences* 151, 109495. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.07.005>
- THL. 2019. Kouluterveyskyselyn tulokset. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset>. (Luettu 18.5.2020.)
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K. & Salmela-Aro, K. 2020. Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences* 79, 101854. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101854>
- Tuominen-Soini, H. & Salmela-Aro, K. 2014. Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology* 50 (3), 649–662. <https://doi.org/10.1037/a0033898>
- Vermunt, J. K. & Magidson, J. 2002. Latent class cluster analysis. Teoksessa J. A. Hagedaars & A. L. McCutcheon (toim.) *Applied latent class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 89–106.
- Wang, K. T., Slaney, R. B. & Rice, K. G. 2007. Perfectionism in Chinese university students from Taiwan: A study of psychological well-being and achievement motivation. *Personality and Individual Differences* 42 (7), 1279–1290. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.006>
- Zhang, Y., Gan, Y. & Cham, H. 2007. Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences* 43 (6), 1529–1540. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010>

*Saapunut toimitukseen 4.6.2020
Hyväksytty julkaistavaksi 26.4.2021*



SATU VALKONEN – JAANA PESONEN – KRISTIINA BRUNILA

Varhaiskasvatuksen markkinat – Näkökulmana yksityistyvät palvelut

Valkonen, Satu – Pesonen, Jaana – Brunila, Kristiina. 2021. VARHAISKASVATUKSEN MARKKINAT – NÄKÖKULMANA YKSITYISTYVÄT PALVELUT. *Kasvatus* 52 (2), 223–234.

Tarkastelemme tässä artikkelissa varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmän yksityistymistä ja selvitämme, millaisesta yhteiskunnallisesta ilmiöstä varhaiskasvatuksen markkinoitumisessa Suomessa on kyse. Markkinoitumisen ymmärrämme sisältävän yleisesti ne prosessit, joissa liiketoiminnan arvot, pyrkimykset ja käytännöt alkavat saada jalansijaa kasvatusinstituutioissa ja niitä koskevassa julkisessa keskustelussa. Analysoimme palvelujärjestelmän yksityistymistä suuntaamalla huomiomme yksityisten päiväkotien määrän ja laadun muutoksiin sekä siihen, miten koulutuksen muuttuva hallinta kytkeytyy palveluiden tuottamiseen. Hyödynnämme tutkimusaineistona tilastoja ja julkisia aineistoja varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmistä. Hallinnan viitekehys nostaa esille koulutuksen globaalia, kansallista ja paikallista hallintaa sekä optimoinnin ja tehostamisen vaikutuksia kasvatukseen ja koulutuksen järjestämisen ehtoihin ja sisältöihin. Käsittelemme myös jo nyt havaittavissa olevia, mutta myös mahdollisia tulevia kehityssuuntauksia.

Asiasanat: varhaiskasvatus, yksityistyminen, palvelujärjestelmä, markkinat, hallinta

Johdanto

Tarkastelemme tässä artikkelissa sitä, millaisesta yhteiskunnallisesta ilmiöstä varhaiskasvatuksen markkinoitumisessa Suomessa on kyse. Lähestymme varhaiskasvatuksen markkinoitumista alan palvelujärjestelmän yksityistymisen näkökulmasta. Viittaamme markkinoitumisella yleisesti prosesseihin, joissa liiketoiminnan arvot, pyrkimykset ja käytännöt

alkavat saada jalansijaa kasvatusinstituutioissa ja niitä koskevassa julkisessa keskustelussa (ks. esim. Värrä 2018).

Pohjoismaisissa hyvinvointivaltioissa uusliberalistisen ajattelun on katsottu vaikuttaneen vähemmän varhaiskasvatuksen järjestämiseen kuin maailmalla yleensä (ks. esim. Ruutiainen, Alasuutari & Karila 2020). Yksityistymisen tarkastelu kuitenkin osoittaa

uudenlaisen hallinnan olevan läsnä myös suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja kiinnittävän kansalliset reformit kansainväliseen koulutuksen markkinoitumiseen. Markkina- myönteinen ideologia on osana koulutuksen muuttuvaa hallintaa muokannut viimeisten vuosikymmenien aikana koulutusjärjestelmiä globaalisti ja kansallisesti. Erityisesti sen katsotaan vaikuttavan opettajuuteen ja opettajien työoloihin, oppijoiden kokemuksiin sekä perheiden koulutusvalintoihin. Uusliberalismilla viittaamme tässä yhteydessä poliittiseen rationaliteettiin ja kilpailullisiin markkinoihin, joiden tarkoituksena on tehostaa, yksityistää tai ulkoistaa hyvinvointivaltion julkisia palveluita sekä laventaa markkinoita sellaisille alueille, joilla sitä ei perinteisesti ole ollut (Brown 2015; Connell 2013).

Varhaiskasvatusta voidaan pitää varsin menestyksekkäänä sosiaalisena sijoituksena, sillä se legitimoit itsensä mahdollistamalla vanhempien työssäkäynnin ja opiskelun, tukemalla lasten kehittymistä ja oppimista sekä edistämällä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja täyttämällä näin varhaiskasvatuksen julkikirjoitettua tehtävää (Opetushallitus 2018, 14). Lasten koulutukseen panostamisen sosiaalinen suotavuus saattaa osaltaan vaikuttaa siihen, että sekä kriittinen julkinen keskustelu että tieteellinen tutkimus varhaiskasvatuksen markkinoitumisesta ja palveluiden yksityistymisestä on Suomessa vähäistä. Toinen syy aiheen marginaalisuuteen voi olla Suomessa vallitseva vahva tasa-arvon myytti, jonka mukaan kasvatusta ja koulutusta pidetään edelleen tasa-arvon ja demokratian mahdollistajana (OECD 2018 b; Tervasmäki & Tomperi 2018). Tässä artikkelissa kuvaamme yksityisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta, millaisten jatkuvien kamppailujen ja poliittisten neuvottelujen kohteena varhaiskasvatusta Suomessa on edelleen, kuten osoittamme.

Tutkimuksen toteuttaminen ja aineisto

Analysoimme varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmän yksityistymistä suuntaamalla

huomiomme yksityisten päiväkotien määrän ja laadun muutoksiin sekä siihen, miten muutunut hallinta kytkeytyy palveluiden tuottamiseen. Hahmottaaksemme yksityistymistä osana laajempaa varhaiskasvatuksen markkinoitumista käsittelemme artikkelin lopuksi jo nyt havaittavissa olevia, mutta myös mahdollisia tulevia kehityssuuntauksia Suomessa asettamalla tutkimustuloksemme vuoropuheluun ilmiötä tarkastelevan kansainvälisen tutkimuksen kanssa. Hyödynnämme tutkimusaineistona tilastoja ja julkisia aineistoja varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmistä. Valmisaineistoja on mielekästä käyttää uuden tiedon tuottamisessa, tiedon kriittisessä ja kuvailuvassa tarkastelussa sekä muutoksen erittelyssä (Cohen, Manion & Morrison 2018).

Tutkimuksemme aineisto koostuu Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) varhaiskasvatustilastoista vuosilta 2015–2019. Tarkastelumme alkaa vuodesta 2015, sillä tuolloin THL:n tilastoinnissa alettiin kerätä tietoja myös niistä lapsista, joille kunta on myöntänyt palvelusetelin varhaiskasvatuksen järjestämistä varten. Keskittyminen tähän aikajaksoon on perusteltua, sillä palvelusetelin käyttöönotto on merkittävästi lisännyt yksityisesti tuotettua varhaiskasvatusta (Lahtinen & Selkee 2016; Ruutiainen ym. 2020; Säkkinen & Kuoppala 2019, 2020). Lisäksi hyödynnämme Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) tilastoraportteja varhaiskasvatuksen järjestämisestä vuosilta 2017 ja 2019.

THL:n varhaiskasvatustilastot kerätään vuosittain kaikilta Suomen kunnilta. Kyseiset tilastot on tarkoitettu alan tutkijoiden käyttöön tukemaan kansallista päätöksentekoa ja ohjausta. Karvin tilastot on kerätty kunnallisten järjestäjien ja yksityisten palveluntuottajien toteuttamasta varhaiskasvatuksesta kaikissa Manner-Suomen kunnissa; vastausprosentti on ollut sata. Valmisaineistojen yhtenä etuna voidaankin pitää niiden laajuutta ja edustavuutta (Cohen ym. 2018). Havainnollistamme markkinoitumista ottamalla tarkasteluun myös kolmen suurimman yksityisen palveluntuottajan aseman palvelujärjestelmässä.

Hyödynnämme näiden yritysmuotoisten päiväkotiketjujen julkisesti saatavilla olevia tietoja, joihin lukeutuvat heidän omille verkkosivuilleen koostetut tiedot, kuten päiväkotien sekä työntekijöiden ja lasten määrä.

Kokosimme tilastot ja dokumenttiaineistot yhteiseen tarkasteluun ja hahmotimme aieman varhaiskasvatusta koskevan tutkimuskirjallisuuden ja lainsäädännön sekä tutkimusaineistomme avulla, miten varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmä ja lasten osallistuminen varhaiskasvatukseen on muuttunut tarkasteltavalla aikavälillä. Tarkastelimme tutkimusintressimme kannalta keskeisten seikkojen ilmentymistä tutkimusdatassa ja jäsensimme havaintojamme pohtimalla, mitä aineisto kertoo varhaiskasvatuksen yksityistymisestä, mikä laajuisesta ilmiöstä oikein on kyse ja millaisia mahdollisia vaikutuksia sillä saattaa olla. Tämän perusteella rakensimme varhaiskasvatuksen yksityistymistä valottavan kuvauksen ja tulkinnan, joka on rikkaampi kuin hyödyntämämme valmisaineistot itsessään.

Reformein kohti varhaiskasvatuksen markkinoita

Hyvinvointivaltion ja markkinayhteiskunnan voidaan nähdä hakevan uutta valtatasapainoa (Saari 2017). Tässä suhteessa varhaiskasvatus on kiinnostavassa tienristeyksessä, sillä uuteen hallitusohjelmaan kirjattiin aikomus selvittää yksityisen varhaiskasvatuksen luvanvaraisuutta ja voitontavoittelun rajaamista (Valtioneuvosto 2019, 167). Selvityksen lopputulos vaikuttaa siihen, voidaanko varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmää kehittää markkinaehtoisesti ja ”millaisia polkuja markkinoituminen Suomessa kulkee” (Ruutiainen, Alasuutari & Karila 2018, 445). Tuorin (2021) laatiman selvityksen mukaan yksityinen varhaiskasvatus on mahdollista muuttaa ilmoitusta edellyttävästä toiminnasta luvanvaraiseksi. Voitontavoittelun rajaaminen sen sijaan edellyttää perustuslain säätämisyjärjestyksen käyttämistä ja ratkennee näin ollen aikaisintaan seuraavalla hallituskaudella. Kokonaisuudessaan

suomalaisen päivähoitojärjestelmän tie nykyisenkaltaiseksi varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmäksi on ollut pitkä ja poukkoileva.

Varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmän synty ajoittuu Suomessa sotien jälkeiseen aikaan, yhteiskunnan jälleenrakentamiseen, jolloin luotiin hyvinvointivaltion perusedellytyksiä. Palvelujärjestelmällä pyrittiin vastaamaan muuttuneeseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa etenkin kaupungistuminen sekä naisten kodin ulkopuolinen työ ja opiskelu vaikuttivat merkittävästi järjestelmän rakentumiseen. Työvoima- ja sosiaalipoliittiset tekijät ovatkin olleet olennaisia varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmän reformeissa. (Alila & Kinos 2014.) Sosiaalisen investoinnin paradigman mukaisesti varhaiskasvatuspalveluilla oli ja on edelleen tärkeä asema etenkin lasten vanhempien työnteon mahdollistajina ja myös lasten kouluttamisessa tuleville työmarkkinoille; päämääränä on varmistaa, että yhteiskunnassa on nyt ja tulevaisuudessa tuottavia kansalaisia (Naumann 2011).

Nykyisenkaltaista varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmää alettiin kehittää vuonna 1973 päivähoitolain tultua voimaan (Laki lasten päivähoitosta 1973). Päivähoitolaki takasi kaikille subjektiivisen päivähoito-oikeuden, ja tämä edellytti, että hoitopaikkoja oli saatavilla kaikille lapsille perheen sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Koska palvelujärjestelmä ei kuitenkaan aluksi pystynyt vastaamaan kaikkien perheiden tarpeeseen, paikat myönnettiin käytännössä sosiaalisin perustein. (Alila & Kinos 2014.) Palvelua kehitettiin universalistisen ideologian hengessä samoin kuin muita Suomessa rakenteilla olleita hyvinvointipalveluita. Tässä mallissa varhaiskasvatuspalvelut tuotetaan julkisin varoin, ja palvelu on jokaisen sitä tarvitsevan sosiaalinen oikeus (Naumann 2011).

Varhaiskasvatuspalveluita voidaan tuottaa myös markkinaehtoisesti, jolloin yksityiset toimijat tuottavat ne. Markkinamalli perustuu yksityishenkilöiden (perheiden) ja palveluntarjoajien (yritysten) väliseen vaihdantasuhteeseen, jossa asiakkaina olevat perheet

hankkivat itselleen parasta palvelua maksamalla palveluntarjoajille, jotka taas pyrkivät tekemään palvelullaan taloudellista voittoa. Mallin taustalla on ajatus kysynnän, kilpailun ja hinnan määrittämistä ehdoista palvelun laadulle, jolloin markkinoilta ajatellaan karsiutuvan pois ne palvelut, joihin perheet eivät ole tyytyväisiä. (Naumann 2011.)

Suomalainen varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmä ei perinteisesti ole perustunut markkinamalliin vaan pikemminkin eräänlaiseen universalistisen ja markkinamallin yhteensulautumaan. Mallia voidaan luonnehtia kvasi- eli näennäismarkkinamalliksi. Tässä yksityistyminen perustuu valtion luomiin ja säätelmiin markkinoihin (Lundahl, Arreman, Holm & Lundström 2013), jolloin julkinen hallinto kilpailuttaa muita toimijoita itse määrittämiensä ehtojen mukaisesti. Julkinen hallinto ei siis itse kilpaile, kuten markkinoilla tehdään, vaan pyrkii kilpailuttamaan muita itse sanelemiensa ehtojen mukaisesti. Markkinoita hallitaan yksityisille palveluntarjoajille myönnettyillä julkisilla tuilla. Kunnat tukevat yksityistä varhaiskasvatusta ostopalvelu- ja palvelusetelisopimuksin, myös Kelan yksityisen hoidon tuki maksetaan suoraan palveluntuottajalle. Julkisten tukien käyttöönottoa voidaan pitää yhtenä keinona avata varhaiskasvatuksen markkinoita (Ruutiainen ym. 2018). Yksityisten palveluiden markkinoiden kasvun katsotaan edustavan varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmän kehittämisessä uusliberalistista ajattelua ja hallintaa (Alila & Kinon 2014).

Varhaiskasvatuksen yksityistyminen on noudatellut Suomessa julkisen sektorin palveluiden markkinoitumista (ks. Ruutiainen ym. 2020). Varhaiskasvatuksen markkinoiden perustaa rakennettiin 1980-luvulla, jolloin ostopalvelusopimukset mahdollistettiin. Tämän jälkeen markkinoihin ovat vaikuttaneet kuntien itsehallinnon vahvistuminen 1990-luvulta alkaen sekä vuoden 1993 valtiosuusjärjestelmän muutos, joka antoi kunnille yllykkeen säästävään politiikkaan. (Ruutiainen ym. 2018.) Lisäksi viimeaikaisena merkittävänä muutokseen vaikuttavana

tekijänä on pidetty palvelusetelien lisääntynyttä käyttöönottoa (Säkkinen & Kuoppala 2018, 2019, 2020). Palvelusetelien käyttö mahdollistui vuonna 2009, jolloin laki sosiaali- ja terveydenhuollon palvelusetelistä astui voimaan (2009, 7. §).

Varhaiskasvatusta on viimeisten vuosien aikana kehitetty tiiviimmäksi suomalaisen koulutusjärjestelmän osaksi perustelemalla sitä lapsen kasvun, kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin argumenteilla. Varhaiskasvatuksen kansallisessa ohjausjärjestelmässä onkin tapahtunut merkittäviä muutoksia. Ensimmäkin vuonna 2013 varhaiskasvatus liitettiin osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää ja valtionhallinnon ohjaus siirrettiin sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön. Toiseksi varhaiskasvatuslain ensimmäinen vaihe tuli voimaan vuonna 2015 (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 2015) ja uusi varhaiskasvatuslaki vuonna 2018 (Varhaiskasvatuslaki 2018). Kolmanneksi Opetushallituksen laatima Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) otettiin käyttöön 2017.

Myös varhaiskasvatuksen kansallinen arviointi on osa ohjausjärjestelmää, jonka julkittavoitteena on tuottaa laadukasta ja vaikuttavaa varhaiskasvatusta, joka edistää lasten kasvatuksellista ja koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä ehkäisee syrjäytymistä (Mikkola, Repo, Vlasov, Paananen & Mattila 2017). Varhaiskasvatusta pidetään lasten oikeutena osana laadukasta ja rikasta elämää sekä sivistystä (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 11). Sen vaikutuksia on pidetty merkittävänä erityisesti niille lapsille, joilla on katsottu olevan haasteita kehityksessä ja oppimisessa tai joiden elinoloja on luonnehdittu vaikeiksi (esim. OECD 2018a).

Varhaiskasvatuslaki (2018) painottaa aiempaa vahvemmin lapsen edun ensisijaisuutta varhaiskasvatuksen suunnittelussa, järjestämisessä ja tuottamisessa sekä siitä päätettäessä. Lisäksi varhaiskasvatuksen tavoitteisiin on liitetty yhdenvertaisuuden edistäminen. Varhaiskasvatuslaki myös selkiyttää

varhaiskasvatuksen järjestäjien lakisääteisiä velvoitteita, mutta se ei aseta uusia velvollisuuksia kunnille eikä muille järjestäjille. Lisäksi laki edellyttää, että hankitut yksityiset palvelut vastaavat kunnallisten palveluiden tasoa. Voitontavoittelun ja voimassa olevan lain painotusten voidaan katsoa olevan jännitteisessä suhteessa, mitä käsittelemme myös tässä artikkelissa.

Koulutuksen muuttuva hallinta

Käsittelimme edellä varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen sääntelyn muutoksia taustoittaaksemme uuden hallintatavan omaksumista ja soveltamista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Hyvinvointivaltion toiminnan tavat ovat muotoutuneet uudelleen etenkin 1990-luvulta lähtien, ja myös kasvatusinstituutioita ovat muokanneet globaalit prosessit. Uusien hallinnan käytäntöjen vakiintuminen edellyttää, että ne muotoillaan paikallisia olosuhteita vastaaviksi. Näin hallinnan muutokset eivät välttämättä syrjäytä pohjoismaisen hyvinvointivaltion hallintatapaa, mutta kuten tässä tutkimuksessa havainnollistamme, ne voivat sitä voimallisesti haastaa. (Ks. Satka, Alanen, Harrikari & Pekkarinen 2011.) Esimerkiksi Suomessa kilpailu ja selektivismi eivät tulleet yhtä voimakkaasti osaksi koulutusjärjestelmää kuin anglosaksisissa maissa, sillä niin vanhemmat kuin paikalliset päättäjät tunnistivat koulu(tukse)n markkinoitumista seuraavan eriytyminen negatiiviset vaikutukset. Useimmissa Pohjoismaissa onkin otettu käyttöön niin sanottu pehmeä versio yksityistymisestä. (Kalalahti & Varjo 2020.)

Varhaiskasvatuksen reformit kytkeytyvät laajempiin kansainvälisiin koulutuksen hallinnan muutoksiin, joista on keskusteltu yhteiskuntatieteissä pitkään (ks. Paananen 2017). Suomessa koulutusta koskevat reformit ovat koko 2000-luvun kiihtyneet (ks. Brunila 2019; Hardy, Heikkinen, Pennanen, Salo & Kiilakoski 2020). Uutta tai muuttunutta hallintaa voidaan lähestyä myös täsmähallinnan käsitteellä (*precision education governance*). Täsmähallintauttaa ymmärtämään koulutuksen globaalia,

kansallista ja paikallista hallintaa sekä suuntausta yhä individualisoidumpaan yksilöiden käyttäytymisen ja optimoinnin ohjaamiseen (ks. Brunila ym. 2019). Se kuvaa kansainvälisten organisaatioiden ja kaupallisten intressien ja yritysten aiempaa tiiviimpiä yhteenliittymiä (esim. Ideland 2021) sekä käyttäytymis- ja biotieteiden vahvempaa esiinnostusta kyseisissä yhteenliittymissä (ks. Brunila, Harni, Saari & Ylöstalo 2021; Kuhl, Lim, Guerriero & van Damme 2019; Saari 2019; Williamson 2019). Täsmähallinnan näkökulmasta globaalit yhteenliittymät pystyvät tehokkaammin kohdistamaan painetta koulutuksen järjestämisen ehtoihin ja sisältöihin.

Kaiken kaikkiaan muuttuva hallinta kutsuu jo nyt mukaan uusia kumppanuuksia valtioiden, kansallisen ja ylikansallisen poliittisen ohjauksen, teollisuuden, tieteenalojen ja tutkimuslaitosten sekä koulutusteknologiayritysten (edu-tech) muodostamista verkostoista (esim. Ball 2012; Rönnerberg 2017; Saari & Sääntti 2018; Williamson & Piattoeva 2020). Aiempi kansainvälinen varhaiskasvatuksen markkinoitumista koskeva tutkimus on osoittanut yhteenkietoutumia yksityistymisen, varhaiskasvatuksen pedagogiikan kaupallistumisen ja tuotteistumisen sekä esimerkiksi opettajien ammatillisuuden muutoksissa. (Bradbury & Roberts-Holmes 2018; OECD 2018c; Plum 2012.)

Yksityistyvä varhaiskasvatus

Yksityisellä varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kunnan ostopalveluna hankkimaa sekä palvelusetelillä järjestettyä tai Kelan yksityisen hoidon tuella tuettua varhaiskasvatusta (Forsell & työryhmä 2019, 35). Kunnat voivat siis järjestää varhaiskasvatuspalvelun itse tai yhteistyössä muiden kuntien kanssa tai hankkimalla palveluita yksityisiltä palveluntuottajilta, joita ovat voittoa tavoittelemattomat yhteisöt, säätiöt ja järjestöt sekä taloudelliseen voittoon pyrkivät yritykset. Analysoimme vuosien 2015–2019 tilastojen avulla palvelujärjestelmän yksityistymistä tarkastelemalla yksityisten päiväkotien määrän ja laadun

muutoksia. Tarkastelun perusteella vastaamme kysymykseen siitä, millaisesta yhteiskunnallisesta ilmiöstä varhaiskasvatuksen markkinointumisessa on kyse.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) mukaan noin puolet (54 %) kunnista tarjoaa yksityisiä varhaiskasvatuspalveluja: kunnallisia päiväkoteja on 2 624 eli 72,5 prosenttia ja yksityisiä 993 eli 27,5 prosenttia (Repo, Vlasov & Leikkola 2019). Suurin osa lapsista osallistuu kunnalliseen varhaiskasvatukseen, mutta kuten Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) tilastoista koostettu taulukko 1 osoittaa, tarkasteltavana ajanjaksona yksityisessä varhaiskasvatuksessa olevien lasten määrä on lisääntynyt.

Taulukko 1 kuvastaa varhaiskasvatuspalvelujen määrällistä muutosta vuosina 2015–2019. Lasten määrä yksityisessä varhaiskasvatuksessa on viimeisten viiden vuoden aikana kasvanut viisi prosenttia, joka vastaa noin 12 000 lasta. Tätä tutkimusta laajemmalla tarkasteluvälillä

on havaittu, että kahdenkymmenen vuoden aikana (1997 ja 2017) yksityiseen varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten määrä ja osuus kaikista varhaiskasvatukseen osallistuvista lapsista on yli kaksinkertaistunut (Ruutiainen ym. 2018, 442). Lisäksi määrällistä muutosta tarkastelun aikavälillä on ilmennyt etenkin palvelusetelin käytössä (taulukko 2). Vuonna 2015 palvelusetelillä järjestettiin varhaiskasvatus yli 15 000 lapselle ja vuoteen 2019 mennessä yli 30 000 lapselle, eli viiden vuoden aikana palvelusetelin käyttö on kaksinkertaistunut (Säkinen & Kuoppala 2020). Muutos on ollut kiihtyvää, sillä palvelusetelin käyttö on lisääntynyt vuosittain; samanaikaisesti yksityisen hoidon tuen käyttö on vähentynyt. Kunnat ovat ottaneet viime vuosien aikana palveluseteliä enenevässä määrin käyttöön (Lahtinen & Selkee 2016): vuonna 2017 palveluseteli oli käytössä 68 kunnassa (Repo & Vlasov 2017) ja kaksi vuotta myöhemmin 92 kunnassa (Repo ym. 2019).

TAULUKKO 1. Lasten määrät palveluittain ja prosentuaalisesti väestön 1–6-vuotiaista lapsista (Säkinen & Kuoppala 2016, 2017, 2018, 2019, 2020)

	2015	2016	2017	2018	2019
lapsia kaikkiaan varhaiskasvatuksessa	245 650 (68 %)	243 946 (68 %)	247 968 (71 %)	252 216 (74 %)	253 727 (77 %)
kunnan/kuntayhtymän ja ostopalveluna hankituissa varhaiskasvatuspaikoissa päiväkodeissa	185 273 (76 %)	185 876 (76 %)	188 354 (76 %)	191 769 (76 %)	193 079 (76 %)
kunnan kustantamassa perhepäivähoidossa	27 629 (11 %)	23 349 (10 %)	20 578 (8,3 %)	18 361 (7%)	15 868 (6 %)
yksityisessä varhaiskasvatuksessa*	32 748 (13 %)	34 721 (14,2 %)	39 036 (15,8 %)	42 086 (17 %)	44 780 (18 %)

*Sisältää kunnan myöntämän palvelusetelin sekä Kelan yksityisen hoidon tuen

TAULUKKO 2. Yksityisen hoidon tuen ja palvelusetelin käyttö (Säkinen & Kuoppala 2016, 2017, 2018, 2019, 2020)

	2015	2016	2017	2018	2019
Kelan yksityisen hoidon tuki	17 234 (7%)	16 338 (6,7 %)	15 587 (6,3%)	14 239 (6%)	12 924 (5 %)
Kunnan myöntämä palveluseteleli	15 514 (6 %)	18 383 (7,5 %)	23 449 (9,5 %)	27 847 (11%)	31856 (13 %)

Kvasimarkkinat toimivat pääasiassa palvelusetelimallilla. Tällöin yritykset eivät myy suoraan palveluitaan niitä käyttäville perheille vaan kunnille, jolloin kunnan tarjoamien varhaiskasvatuspalveluiden kirjo laajenee. Palvelusetelillä rajataan julkisia kustannuksia, lisätään perheiden valinnanvapautta sekä tehostetaan varhaiskasvatuspalveluja (Le Grand 2011). Kunta määrittää palvelusetelille arvon ja hyväksyy palveluntarjoajat, jotka täyttävät hyväksymiselle asetetut edellytykset (Laki sosiaali- ja terveydenhuollon palvelusetelistä 2009). Kunta voi myös asettaa palveluntarjoajalle muun muassa toiminnan sisältöön ja laatuun liittyviä velvoitteita ennen hyväksymistä (Lahtinen & Selkee 2016).

Määrällistä muutosta heijastelevat yksityisessä varhaiskasvatuksessa olevien lasten määrä sekä palvelusetelin käyttöönoton kasvu, joka on vauhdittanut yksityistymistä. *Laadullista muutosta* sen sijaan kuvastavat palveluntarjoajien muutokset (taulukko 3). Yhdistyspohjaiset ja pienet alueelliset toimijat ovat saaneet rinnalleen valtakunnallisia ja osin kansainvälisiäkin yrityksiä, jotka ovat kasvattaneet markkinaosuuttaan (Ruutiainen ym. 2018); tätä muutosta kuvastavat Karvin tilastoraportit vuosilta 2017 ja 2019 (Repo & Vlasov 2017; Repo ym. 2019).

Selkeä laadullinen muutos on varhaiskasvatuspalvelujen ostaminen yhä useammin yrityksiltä voittoa tavoittelemattomien organisaatioiden tai yhdistysten sijaan. Isot yritykset ovat pieniä paikallisia toimijoita paremmin pystyneet tarjoamaan kunnille varhaiskasvatuspalveluita edullisesti ja onnistuneet kasvattamaan markkinaosuuttaan. Kuntien onkin todettu näkevän yksityiset palvelut ensisijaisesti ratkaisuksi palvelujen kasvavaan kysyntään ja pitävään

niitä joustavana keinona vastata palveluntarpeeseen (Riitakorpi, Alila & Kahiluoto 2017).

Toinen laadullinen muutos kytkeytyy tiiviisti edellä mainittuun. Merkille pantavaa on, että jo muutaman vuoden aikana varhaiskasvatuspalveluita tarjoavien yritysten omistajuus on keskittynyt kolmelle suurelle päiväkotiketjulle (Repo ym. 2019). Tällä hetkellä suurin päiväkotiketju on Pilke-päiväkodit, jolla on 173 päiväkotia. Sen kaksituhatta palkattua työntekijää vastaa kymmentuhannen lapsen varhaiskasvatuksesta. Vuonna 2021 yritys aikoo avata seitsemän uutta päiväkotia. Toiseksi suurin on Touhula, joka myös vastaa kymmentuhannen lapsen varhaiskasvatuksesta 140 päiväkodissa 2 500 työntekijän avulla. Pienin kolmesta ketjusta on Norlandia Päiväkodit, jolla on 80 yksikköä ja jonka yli 2 700 lapsen varhaiskasvatuksesta vastaa yli 750 varhaiskasvatuksen ammattilaista. (Norlandia Päiväkodit 2020; Pilke-päiväkodit 2020; Touhula 2020.)

Varhaiskasvatuksen yksityistyminen muotoutuu nopeasti uudelleen. Kun Touhulalla oli 149 päiväkotia vuonna 2017, vuoden 2019 alussa määrä oli 177 (Repo ym. 2019). Maaliskuussa 2020 päiväkoteja oli 180, mutta saman vuoden kesäkuussa tiedotettiin yrityssaneeruksesta, jonka vuoksi Touhula joutui sulkemaan 43 päiväkotia. Pilke-päiväkodit jatkoivat 18 Touhula-päiväkodin toimintaa. (Pilke-päiväkodit 2020; Touhula 2020.) Siitä huolimatta, että kolmen suurimman ketjun sisällä on tapahtunut muutoksia, yritysten ja yhdistysten osuus on edelleen samankaltainen (ks. taulukko 3). Kolme isointa ketjua ja yleisesti ottaen yksityinen varhaiskasvatus (ks. taulukko 1) ovat huomattavia kasvatus- ja opetusalan ammattilaisten työllistäjiä.

TAULUKKO 3. Yksityisten palveluntuottajien määrä ja muutos (Repo & Vlasov 2017; Repo, Vlasov & Leikkola 2019)

	2017	2019	Muutos
Päiväkoteja yhteensä	501	468	- 33
yhdistysperustaisia	232 (46 %)	209 (44,6 %)	-23 (1,4%)
yrityspäiväkoteja	267 (53 %)	259 (55,3 %)	-8 (0,3 %)

Varhaiskasvatuksen yksityistyminen yhteiskunnallisena ilmiönä

Kuten tarkastelumme osoittaa, varhaiskasvatus on viimeisten viiden vuoden aikana enenevässä määrin yksityistynyt, minkä seurauksena sekä lasten että henkilöstön määrä yksityisessä varhaiskasvatuksessa on lisääntynyt. Erityisesti suuret yritysperusteiset ketjut ovat kasvattaneet osuuttaan varhaiskasvatuspalveluiden tuottamisessa, kun taas yhdistysten omistamat voittoa tavoittelemattomat ketjut pysyvät pienimuotoisena toimintana: vuonna 2019 yhdistysten omistamissa ketjuissa oli maksimissaan kuusi päiväkotia (Repo ym. 2019). Tulosten valossa näyttää siltä, että hyvinvointivaltion kasvatusinstituutioiden toimintaympäristö on muuttumassa markkinamekanismiin perustavaksi (Saari 2017).

Samaan aikaan kun palvelusetelien käyttöönotto on voimistanut yksityistä varhaiskasvatusta, se on edelleen vahvistanut kvasimarkkinoita. Kvasimarkkinoilla valtion rooli on muuttunut palveluiden tuottajasta markkinoiden tukijaksi, mitä voidaan pitää merkkinä uusliberalistisesta hallinnasta (ks. Le Grand 2011). Palvelusetelien tarkoitus on laventaa asiakkaiden valinnanvapautta ja tuoda vaihtoehtoja kunnallisen varhaiskasvatuksen ohkeen (Lahtinen & Selkee 2016). Historiallisesti tarkasteltuna kunnat ovat kuitenkin pyrkineet valinnoillaan säästöihin eivätkä niinkään vaihtoehtojen luomiseen tai palveluiden laadun vaalimiseen (ks. Riitakorpi ym. 2017, 23; Ruutiainen ym. 2018, 442). Edelleen yksityisten varhaiskasvatuspalveluiden valintaa perustellaan kuntatasolla tavallisesti nimenomaan säästövaikutuksilla (Ruutiainen ym. 2020). Kuntatason päätöksenteosta ja kunnan ja yksityisten toimijoiden valtasuhteista tarvitaan kuitenkin lisää tietoa. Kun kunta on valinnut palveluntuottajat joko hyväksymällä kaikki ehdot täyttävät tuottajat (ks. Laki sosiaali- ja terveydenhuollon palvelusetelistä 2009, 4. §, 5. §) tai kilpailuttanut ne (Kuntaliitto 2019), vanhemmat toimivat palveluiden kilpailuttajana, mutta myös niiden

säätelijöinä uusliberalistisen toimintalogiikan mukaan: oletuksena on, että vanhempien päätökset vaikuttavat varhaiskasvatuspalveluiden monipuolisuuteen ja laatuun.

Lain mukaan (Laki sosiaali- ja terveydenhuollon palvelusetelistä 2009, 7. §, 8. §) palvelusetelin arvon on oltava asiakkaalle kohtuullinen, joten perheiden varallisuus ei olennaisesti vaikuta valintaan yksityisen ja julkisen varhaiskasvatuksen välillä. Perheillä ei kuitenkaan yleensä ole riittävästi tietämystä arvioida varhaiskasvatuspalveluiden laadukkuutta realistisesti (Naumann 2011), mikä voi kannustaa tuottamaan heikompileatuista varhaiskasvatusta (Ruutiainen ym. 2018). Riittämätön tietämys varhaiskasvatuksen sisällöistä ja laadusta, perheen voimavarat, mielikuvat palveluiden laadusta sekä kunnassa saatavilla olevien palveluiden tarjonta vaikuttavat siihen, millaisia edellytyksiä vanhemmilla on päätösten tekemiseen lapsensa varhaiskasvatuksen järjestämisestä. Näin perheiden vapautta ja vastuuta painottava kehityskulku kohdistaa vanhemmille uudenlaisia, eriarvoisuuden kysymyksiin linkittyviä moraalisia paineita hyvään vanhemmuuteen. Kun varhaiskasvatusta tarkastellaan sen syrjäytymistä ehkäisevän tehtävän näkökulmasta, tulisi myös kysyä, miten valinnanvapaus eriarvoistaa perheitä, kun ne valitsevat, jotka voivat.

Stephen Ballin (2006) mukaan koulutusjärjestelmien markkinoitumista on syytä tarkastella kriittisesti juuri eriarvoisuuden näkökulmasta: on pohdittava, millaisia eettisiä ja moraalisia muutoksia yksityiset palvelut tuovat mukanaan kasvatukseen ja koulutukseen, sillä yksityistäminen ei muuta ainoastaan toiminnan tapoja, vaan myös sitä, mitä toiminnasta ajatellaan. Toiminnan sisältöjä ja laatua määrittävät olennaisesti henkilöstön osaaminen, pätevyys ja työolot (Karila 2016). On todettu, ettei yksityisessä varhaiskasvatuksessa aina tarkisteta henkilöstön kelpoisuuksia (Riitakorpi ym. 2017) ja että henkilöstön palkka on kunnallista pienempi päiväkodin johtajia lukuun ottamatta (ks. Fonsén, Pesonen & Valkonen 2021). Yksityisessä

varhaiskasvatuksessa säästöpyrkimysten on todettu johtavan muun muassa siihen, että siivous- ja keittiöhenkilökuntaa tai tarpeenmukaisia avustajia ei ole riittävästi. Tämä johtaa siihen, että varhaiskasvatuksen henkilöstön työtehtäviin kuuluu paljon muutakin kuin hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tehtäviä, mikä edelleen vaikuttaa pedagogiikan laatuun. (Riitakorpi ym. 2017.)

Kun taas tarkastellaan lasten tasa-arvoista osallistumista varhaiskasvatukseen, markkinoituminen näyttää vaikuttavan suoraan lasten eriarvoistumiseen. Vaikka kuntien käytännöt vaihtelevat, erityistä tukea tarvitsevat lapset sijoittuvat yleensä kunnalliseen varhaiskasvatukseen. Heidät myös saatetaan siirtää kunnalliseen varhaiskasvatukseen tuen tarpeen ilmettyä. (Eskelinen & Hjelt 2017; Fonsén ym. 2021; Myyttejä ja mielikuvia yksityisestä varhaiskasvatuksesta 2019.) Käytäntö on ristiriidassa varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa. Olemme esittäneet, että lakia uudistettaessa lapsen etua korostettiin, mutta tutkimusten valossa näyttää siltä, ettei yksityisessä varhaiskasvatuksessa päde lapsen oikeus saada kokonaisvaltaiselle kasvulleen, oppimiselleen ja hyvinvoinnilleen tukea. Lisäksi yksityisessä varhaiskasvatuksessa asiakaskuntaa rajataan muun muassa lapsen iän, kielen tai kielellisten haasteiden sekä ajallisen varhaiskasvatustarpeen perusteella (Riitakorpi ym. 2017).

Varhaiskasvatuksen (kvasi)markkinoiden perimmäisenä tarkoituksena on saada aikaan toimivat markkinat ja reilu kilpailu, mutta riskinä on, että lasten yhtäläiset oikeudet saada varhaiskasvatuksesta edellytyksiä hyvinvoinnilleen ja oppimiselleen jäävät toteutumatta. Uusliberalistinen ajattelu voi ohjata palvelujärjestelmän kehittymistä suuntaan, jonka seurauksena suomalaisen varhaiskasvatuksen tavoittelemat yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden edistäminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen vaarantuvat ja joka voi johtaa päiväkotien segregoitumiseen ja lisääntyvään sosiaaliseen kerrostumiseen (esim. Bernelius & Huilla 2021; Lloyd & Penn 2012).

Pohdinta

Koulutusta on tyypillisesti tarkasteltu Suomesa menestystarinana ja Suomea koulutuksen mallimaana. Koulutus on näyttäytynyt epäpoliittisena ja tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävänä yhteiskunnan osana. Sitkeä myytti on tullut kätkeneeksi jatkuvat poliittiset ristiriidat, jännitteet ja kamppailut ja estänyt samalla tunnistamasta myös suomalaista koulutusta koskevia laajempia hallinnan muutoksia sekä koulutuksen roolia eriarvoisuuden ja etuoikeuksien uusintajana (Tervasmäki & Tomperi 2018).

Yksi osoitus poliittisista dilemmoista on taloudellisen voiton tavoittelun salliminen varhaiskasvatuksessa, kun se aiemman päivähoitolain (Laki lasten päivähoidosta 1973) mukaan oli kiellettyä. Epäyhtenäisyys etäännyttää varhaiskasvatusta koulutusjärjestelmästä, sillä voiton tavoittelu on lailla rajattu pois muiden kasvatusinstituutioiden, kuten perusopetuksen, lukion, ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulun toiminnasta. Ristiriitaisena näyttäytyy myös yksityistä varhaiskasvatusta vahvistaneen palvelusetelijärjestelmän perustuminen sosiaali- ja terveydenhuoltoon, kun varhaiskasvatuksen suunnittelu, ohjaus ja seuranta kuuluvat hallinnonalaisesti opetus- ja kulttuuriministeriölle.

Hallitusohjelma pyrkii rakentamaan koulutuksella yhteiskunnallista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Sen lisäksi, että ohjelmaan on kirjattu pyrkimys selvittää varhaiskasvatuksen voiton tavoittelun rajaamista, siinä on esitetty toimenpideohjelma varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon vahvistamiseksi sekä osallistumisasteen nostamiseksi (Valtioneuvosto 2019, 166–167). Olemme osoittaneet, että tietyn ehdoin yksityisesti tuotetut varhaiskasvatuspalvelut voivat purkaa suomalaisen varhaiskasvatuksen arvoja, kuten yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja moninaisuutta, sivistyksellisiä arvoja ja lapsuuden itseisarvoa. Koulutuksen muutoksien teoretisoinnit ovat myös nostaneet esiin, että uusliberalistisessa hengessä toteutetut kehitysreformit kaventavat käsitystä

kasvatuksen ja sivistyksen tarkoituksesta ja sisällöstä (esim. Ideland 2021; Rizvi 2016; Williamson 2017).

Sivistysihanteen sijaan koulutuksen muuttuva hallinta pyrkii kasvattamaan lapsista yritteliäitä, tuottavia ja menestyviä kansalaisia. Tämä tarkoittaa, että koulutuksen keinoin pyritään myös vaikuttamaan siihen, että menestystä häiritseviä tekijöitä voidaan seuloa ja poistaa ja että koulutus itsessään vapautuu menestystä estävistä tekijöistä. Tällaisen ajattelun johdonmukainen lopputulema on koulutuksen yksityistäminen. (Hänninen 2011.) Varhaiskasvatuksen toteuttamista ohjaava ajatus lapsuuden itseisarvosta tarjoaa kuitenkin vastavoiman palvelujärjestelmän kehittämiseksi syrjimättömyys- ja inklusioperiaatteen mukaisesti. Poliittisen päätöksenteon ja varhaiskasvatuksen tutkimusperustaisen kehittämisen tueksi tarvitaan suomalaista varhaiskasvatusta käsitteleviä tutkimuslähtöisiä, yhteiskunnallisia ja laajempia koulutuksen globaaleja trendejä huomioivia sekä ylikansallisen poliittisen ohjauksen intressejä kriittisesti avaavia tarkasteluja.

Lähteet

- Alila, K. & Kinos, J. 2014. Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmän tueksi. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12, 8–21.
- Ball, S. J. 2006. Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball. World Library of Educationalists. London: Routledge.
- Ball, S. J. 2012. Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge.
- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7.
- Bradbury, A. & Roberts-Holmes, G. 2018. The datafication of primary and early years education: Playing with numbers. Foundations and Futures of Education. London: Routledge.
- Brown, W. 2015. Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution. Princeton, NJ: Zone Books.
- Brunila, K. 2019. Kiihdyttävä yliopisto. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Siirtyviä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press, 349–376.
- Brunila, K., Mertanen, K., Tiainen, K., Kurki, T., Masoud, A., Mäkelä, K. & Ikävalko, E. 2019. Vulnerabilizing young people: Interrupting the ethos of vulnerability, the neoliberal rationality, and the precision education governance. Suomen Antropologi 43 (3), 113–120. <https://doi.org/10.30676/jfas.v43i3.82737>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. 2018. Research methods in education. 8. painos. Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Connell, R. 2013. The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences. Critical Studies in Education 54 (2), 99–112. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.776990>
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen: Valtakunnallinen selvitys 2017. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39.
- Fonsén, E., Pesonen, J. & Valkonen, S. 2021. Varhaiskasvatuksen johtajat valintojen äärellä. Teoksessa A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A-S. Smeds-Nylund (toim.) Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 81–98.
- Forsell, M. & työryhmä. 2019. Kuuden suurimman kaupungin varhaiskasvatuksen palvelut ja kustannukset vuonna 2018. Kuusikko-työryhmän julkaisusarja 6/2019. Helsinki: Helsingin kasvatuksen ja koulutuksen toimiala, Espoon sivistystoimi, Vantaan sivistystoimi, Turun kasvatus- ja opetustoimi, Tampereen hyvinvointipalvelut & Oulun sivistys- ja kulttuuripalvelut.
- Hardy, I., Heikkinen, H., Pennanen, M., Salo, P. & Kiilakoski, T. 2020. The 'spirit of the times': Fast policy for educational reform in Finland. Policy Futures in Education, 0 (0), 1–22. <https://doi.org/10.1177/1478210320971530>
- Hänninen, S. 2011. Epilogi: Vapauden ja kontrollin kaksoissidos. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (toim.) Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta. Tampere: Vastapaino, 391–403.
- Ideland, M. 2021. Google and the end of the teacher? How a figuration of the teacher is produced through an ed-tech discourse. Learning, Media and Technology 46 (1), 33–46 <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1809452>
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2020. Revisiting universalism in the Finnish education system. Research on Finnish Society 13, 25–40.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus: Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen,

- henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.
- Kuhl, P., Lim, S.-S., Guerriero, S. & van Damme, D. 2019. Developing minds in the digital age: Towards a science of learning for 21st century education. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/562a8659-en>
- Kuntaliitto. 2019. Palveluseteli. <https://www.kuntaliitto.fi/sosiaali-ja-terveysasiat/palveluiden-jarjestaminen-ja-tuottaminen/palveluseteli>. (Luettu 17.12.2020.)
- Lahtinen, J. & Selkee, J. 2016. Varhaiskasvatuskyselyraportti II: Hallinto, kuntalisät, palveluseteli. Selvitys varhaiskasvatuksen hallinnosta, kuntalisistä ja niiden maksuperusteista sekä palvelusetelistä. Helsinki: Kuntaliitto. <https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/varhaiskasvatuskysely2016%20II%20raportti.pdf>. (Luettu 4.8.2021.)
- Laki lasten päivähoidosta 1973. 36/19.1.1973.
- Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 2015. 580/8.5.2015.
- Laki sosiaali- ja terveydenhuollon palvelusetelistä 2009. 569/24.7.2009.
- Le Grand, J. 2011. Quasi-market versus state provision of public services: Some ethical considerations. *Public Reason* 3 (2), 80–89.
- Lloyd, E. & Penn, H. 2012. Childcare markets: Can they deliver an equitable service? Bristol: Polity.
- Lundahl, L., Arreman, I. E., Holm, A.-S. & Lundström, U. 2013. Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry* 4(3), 497–517. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22620>
- Mikkola, A., Repo, L., Vlasov, J., Paananen, M. & Mattila, V. 2017. Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila. Julkaisu 22:2017. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2017/10/KARVI_2217.pdf. (Luettu 20.12.2020.)
- Myyttejä ja mielikuvia yksityisestä varhaiskasvatuksesta. 2019. Esite. Pilke päiväkodit Oy, Touhula varhaiskasvatus Oy & Norlandia päiväkodit. https://pilkepaivakodit.fi/wp-content/uploads/2019/12/Varhaiskasvatus_26042019.pdf (Luettu 4.8.2021.)
- Naumann, I. 2011. Towards the marketization of early childhood education and care? Recent developments in Sweden and the United Kingdom. *Nordic Journal of Social Research* 2, 37–53. <https://doi.org/10.7577/njsr.2049>
- Norlandia Päiväkodit. 2020. <https://norlandiapaivakodit.fi/#>. (Luettu 21.12.2020.)
- OECD. 2018a. Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care. Starting Strong. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- OECD. 2018b. Equity in education: Breaking down barriers to social mobility. PISA. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OECD. 2018c. Early learning matters. The international early learning and child well-being study. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/Early-Learning-Matters-Project-Brochure.pdf>. (Luettu 28.11.2019.)
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Paananen, M. 2017. Imaginaries of early childhood education: Societal roles of early childhood in an era of accountability. Helsinki yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 3.
- Pilke-päiväkodit. 2020. <https://www.pilkepaivakodit.fi/>. (Luettu 21.12.2020.)
- Plum, M. 2012. Humanism, administration and education: The demand of documentation and the production of a new pedagogical desire. *Journal of Education Policy* 27 (4), 491–507. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.640944>
- Repo, L. & Vlasov, J. 2017. Tilastoraportti: Varhaiskasvatussunnitelman perusteiden toimeenpanon arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2018/01/Karvi_Esite_2017_FIN_web.pdf. (Luettu 28.11.2019.)
- Repo, L., Vlasov, J. & Leikkola, S. 2019. Tilastoraportti varhaiskasvatuksen järjestämisestä. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/Karvi_vaka_tilastoraportti_2019-1.pdf. (Luettu 28.11.2019.)
- Riitakorpi, J., Alila, K. & Kahiluoto, K. 2017. Varhaiskasvatuksen yksityiset palvelut: Valtakunnallinen selvitys 2015. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:3.
- Rizvi, F. 2016. Privatization in education: Trends and consequences. Education Research and Foresight Series 18. Paris: UNESCO.
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M. & Karila, K. 2018. Markkinoistuvat varhaiskasvatuspalvelut. *Yhteiskuntapolitiikka* 83 (4), 441–447.
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M. & Karila, K. 2020. Rationalising public support for private early childhood education and care: The case of Finland. *British Journal of Sociology of Education* 41 (1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665497>
- Rönnerberg, L. 2017. From national policy-making to global edu-business: Swedish edupreneurs on the move. *Journal of Education Policy* 32 (2), 234–249. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1268725>
- Saari, A. & Sääntti, J. 2018. The rhetoric of the 'digital leap' in Finnish educational policy documents. *European Educational Research Journal* 17 (3), 442–457. <https://doi.org/10.1177/1474904117721373>
- Saari, A. 2019. Out of the box: Behaviourism and the mangle of practice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 40 (1), 109–121. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1549707>

- Saari, J. 2017. Hyvinvointivaltio markkinayhteiskunnassa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (4), 479–485.
- Satka, M., Alanen, L., Harrikari, T. & Pekkarinen, E. (toim.) 2011. *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino.
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. 2016. *Varhaiskasvatus 2015. Tilastoraportti 21/2016*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131666/Tr21_16.pdf?sequence=5&isAllowed=y. (Luettu 25.3.2020.)
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. 2017. *Varhaiskasvatus 2016. Tilastoraportti 29/2017*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135183/Tr29_17_vuositilasto.pdf?sequence=5&isAllowed=y. (Luettu 25.3.2020.)
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. 2018. *Varhaiskasvatus 2017. Tilastoraportti 32/2018*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136962/Tr32_18.pdf?sequence=5&isAllowed=y. (Luettu 25.3.2020.)
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. 2019. *Varhaiskasvatus 2018. Tilastoraportti 32/2019*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138571/Tr32_19_vuositilasto.pdf?sequence=5&isAllowed=y. (Luettu 28.11.2019.)
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. 2020. *Varhaiskasvatus 2019: Varhaiskasvatuksessa käytetään palveluseteliä yhä useammin. Tilastoraportti 33/2020*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140541/Tr33_20.pdf?sequence=5&isAllowed=y. (Luettu 20.12.2020.)
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *niin & näin* 2/18, 164–200.
- Touhula. 2020. <https://touhula.fi/>. (Luettu 21.12.2020.)
- Tuori, K. 2021. Asiantuntijaselvitys eräistä yksityisen varhaiskasvatuksen sääntelyyn liittyvistä oikeudellisista kysymyksistä. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021: 22. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162977/OKM_2021_22.pdf?sequence=2&isAllowed=y. (Luettu 4.8.2021.)
- Valtioneuvosto. 2019. Pääministeri Antti Rinteen hallitusohjelma 6.6.2019: Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuja 2019:23. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161662/Osallistava_ja_osaava_Suomi_2019_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu 28.11.2019.)
- Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/13.7.2018.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Julkaisu 24:2018*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_2418.pdf. (Luettu 20.12.2020.)
- Värri, V.-M. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Williamson, B. 2017. *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. London: Sage.
- Williamson, B. 2019. *Brain data: Scanning, scraping and sculpting the plastic learning brain through neurotechnology*. *Postdigital Science and Education* 1(1), 65–86. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0008-5>
- Williamson, B. & Piattoeva, N. 2020. *Objectivity as standardization in data-scientific education policy, technology and governance*. Teoksessa J. Jarke & A. Breiter (toim.) *The datafication of education*. Abingdon: Routledge, 81–93.

Saapunut toimitukseen 5.3.2020

Hyväksytty julkaistavaksi 3.2.2021



ANNI SILVOLA – EGLE GEDRIMIENE – JOUNI PURSIAINEN –
JARMO RUSANEN – HANNI MUUKKONEN

Oppimisanalytiikka ja eettiset kysymykset: Laadullinen meta-analyysi

Silvola, Anni – Gerdimiene, Egle – Pursiainen, Jouni – Rusanen, Jarmo – Muukkonen, Hanni. 2021. OPPIMISANALYTIKKA JA EETTISET KYSYMYKSET: LAADULLINEN META-ANALYYSI. *Kasvatus* 52 (2), 235–248.

Oppimisanalytiikan eettiset kysymykset ovat herättäneet laajaa kiinnostusta viimeaikaisessa tutkimuksessa. On tunnistettu, että eettiset kysymykset sisältävät ristiriitaisuuksia, eivätkä nykyiset ohjeistukset tarjoa riittävästi tukea eettisten kysymysten ratkomiseen eri konteksteissa. Tämä artikkeli jäsentää oppimisanalytiikan eettisiä kysymyksiä ja niiden ratkaisuehdotuksia tarkastelemalla, 1) millaisten viitekehysten avulla eettisiä kysymyksiä on jäsennetty aiemmissa tutkimuksissa sekä 2) millaisia eettisiä haasteita ja niiden ratkaisuehdotuksia on tunnistettu oppimisanalytiikan eri toimijatasoilla. Tulosten perusteella lainsäädännön näkökulmien hyödyntäminen viitekehystenä on ollut jäsentynyttä ja toimijatasoilla eettisiä haasteita on tarkasteltu eniten instituutioiden näkökulmasta. Oppimisanalytiikan taustalla vaikuttavien arvojen ja epistemologisten käsitysten tekeminen näkyviksi sekä oppimisen tutkimuksen linkittäminen eettisten kysymysten tarkasteluun nousivat tärkeiksi kehittämiskohteiksi. Lisäksi opiskelija- ja henkilökuntatason näkökulmien tarkastelu tarkentaa eettisten kysymysten tarkastelua ja tuo uusia näkökulmia niiden ratkaisemiseen eri käyttökonteksteissa.

Asiasanat: oppimisanalytiikka, digitalisoituminen, etiikka, koulutus, oppiminen

Oppimisanalytiikka koulutuksen ja oppimisen tukena

Oppimisesta kertyvä tieto, opiskelu erilaisissa virtuaalisissa ympäristöissä sekä poliittiset intressit koulutussektorin toimintojen

tehostamiseen ovat lisänneet kiinnostusta oppimisanalytiikan käyttöä kohtaan (Ferguson 2012; Williamson 2019). Oppimisanalytiikan käyttöön liittyy eettisiä kysymyksiä, joiden ratkaiseminen on avainasemassa oppimisanalytiikan vastuullisessa käytössä ja kehittämisessä.

Oppimisanalytiikka tarkoittaa oppimiseen ja koulutukseen liittyvän tiedon keräämistä, analysointia ja raportointia sekä analysoitavan ilmiön tekemistä näkyväksi (Siemens 2013). Tiedon keräys- ja analyysimenetelmien avulla voidaan tunnistaa suurista datamassoista tietoa, jonka avulla voidaan optimoida oppimis- ja opiskeluprosesseja sekä tukea eri toimijoiden päätöksentekoa. Aiemmat tutkimukset ovat tunnistaneet laajasti erilaisia oppimisanalytiikan käyttötarkoituksia, kuten oppijan itsesääätelytaitojen tukemisen (esim. Matcha, Uzir, Gašević & Pardo 2020), tiedon hyödyntämisen pedagogisen suunnittelun ja arvioinnin työkaluna, opintojen etenemisen seurannan työvälineenä (esim. Gutiérrez ym. 2020) ja instituutioiden tietoperustaisen kehittämisen (Cormack 2016). Kuitenkin vain harvan oppimisanalytiikan työkalun on voitu osoittaa vaikuttavan oppimiseen (Viberg, Hatakka, Bälter & Mavroudi 2018).

Oppimisanalytiikka pohjautuu useaan eri alaan, joiden eettiset periaatteet ja toimintakulttuurit ovat osin ristiriitaisia ja jotka suhtautuvat eri tavoilla esimerkiksi tiedon omistajuuteen, yksityisyyteen ja käyttäjän tietoiseen suostumukseen. Oppimisanalytiikassa hyödynnetään analyysimenetelmiä ja käsitteitä esimerkiksi tietojenkäsittelytieteistä, sosiologiasta, tilastotieteestä ja psykologiasta (Bienkowski, Feng & Means 2012). Koska samoja aineistoja voidaan hyödyntää useisiin eri käyttötarkoituksiin ja eri toimijatasojen hyödyksi, oppimisanalytiikkaan liittyvät eettiset kysymykset ovat usein monimutkaisia (West, Luzecky, Toohey, Vanderlie & Searle 2020).

Tutkimuksissa on tunnistettu, etteivät instituutioiden aiemmat linjaukset esimerkiksi tutkimuseettisen toiminnan tai teknologian hyödyntämisen tueksi riitä, koska oppimisanalytiikassa hyödynnetään tietoa jatkuvasti uusiin käyttötarkoituksiin (Cormack 2016; West, Huijser & Heath 2016). Nykyiset eettiset viitekehykset eivät tarjoa riittävää tukea erilaisien eettisten jännitteiden ratkaisemiseen, eikä niitä myöskään käytetä kovin tehokkaasti oppimisanalytiikan kehittämisen tukena (Kitto

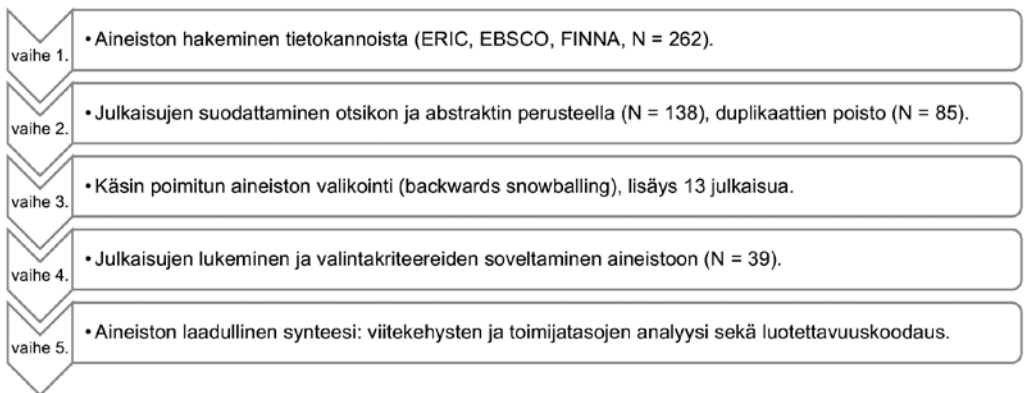
& Knight 2019). Eettisen viitekehyksen valinta vaikuttaa siihen, miten ongelmat muodostuvat ja toisaalta millaisia ratkaisuja niille nimeetään (West ym. 2016).

Tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkastellaan, millaisia viitekehyksiä on kehitetty eettisten kysymysten jäsentämiseen. Erilaisia viitekehyksiä kuvaamalla jäsennetään eettisten kysymysten kokonaisuutta ja tunnistetaan, mihin tarkastelu eri viitekehysten avulla fokuoittuu. Lisäksi analysoidaan, millaisia eettisiä kysymyksiä on tunnistettu oppimisanalytiikan eri toimijatasoilla. Toimijatasot jäsentävät opiskelijoiden, henkilökunnan, instituution, kansallisen kehittämisen sekä tutkimuksen näkökulmia oppimisanalytiikkaan. Tämä sitoo oppimisanalytiikan eettiset kysymykset eri toimijoiden näkökulmasta olennaisiin konteksteihin, jolloin tiedon keräämisen tarpeita, käyttötarkoituksia ja tiedon pohjalta muuttuvaa toimintaa voidaan tarkastella eettisestä näkökulmasta. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus vastaa seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisten viitekehysten avulla oppimisanalytiikan eettisiä haasteita on jäsennetty eri tutkimuksissa?
2. Millaisia keskeisiä eettisiä haasteita ja ratkaisusuosituksia kirjallisuus nostaa esiin eri toimijatasojen analytiikkatiedon käytölle?

Laadullisen kirjallisuuskatsauksen toteutus

Katsauksen aineisto analysoitiin laadullisella meta-analyysillä (Leary & Walker 2018). Laadullisessa metasynteessissä kootaan yhteen laadullisia tutkimuksia niiden laajempaa tulkin-taa varten. Siinä ei pyritä aggregoimaan suurta tietomäärää, vaan fokus on aineiston tulkin-nassa. Menetelmä auttaa kokoamaan yksittäisiä laadullisia tutkimushavaintoja yhteen ja luomaan niistä laajempaa kokonaiskuvaa (Leary & Walker 2018). Systemaattisessa aineistonvalintaprosessissa hyödynnettiin PRISMA-protokollaa (Liberati ym. 2009) sekä Kitchen-hamin ja Breretonin (2013) ohjeita (kuvio 1).



KUVIO 1. Aineiston valintaprosessin eteneminen (Liberati ym. 2009)

Katsaukseen haluttiin saada kansainvälisesti mahdollisimman edustava otos, joten olennaisten julkaisujen tunnistamisessa hyödynnettiin ERIC-, EBSCO- ja ProQuest -tietokantoja sekä ProQuestin tietokantahakua, johon oli liitetty seitsemän kasvatustieteellisen alan tietokantaa. Hakusanojen avulla etsittiin julkaisut, joissa tuodaan esille paitsi oppimisanalytiikan eettisiä kysymyksiä myös sen haasteita yleisemmin, jotta näkökulma eettisiin kysymyksiin olisi mahdollisimman laaja. Koehakusanoina hyödynnettiin suomenkielistä hakutermiä *oppimisanalytiikka* (Finna, 11 osumaa) sekä *learning analytics AND challenge* -yhdistelmää (Proquest, 111 osumaa), mutta hakusanat eivät tuottaneet riittävän tarkkoja tuloksia. Hakusanoina tietokannoissa käytettiin *Learning analytics AND*

ethics, *“Learning analytics” AND ethic** sekä *Learning analytics AND challenge** (taulukko 1). Näitä hakuja täydennettiin toteuttamalla Finnassa (rajapintatietokanta) etäisyshaku *“learning analytics ethi*”~10* (taulukko 1). Haku-ehtoiksi rajattiin aikaväli 2012–2020, vertaisarvioitua julkaisua ja julkaisujen kieleksi rajattiin englanti.

Tietokantahakujen jälkeen löydettyistä julkaisuista karsittiin pois duplikaatit. Aihetta käsittelemättömät julkaisut jätettiin pois läpikäymällä otsikot ja abstraktit (kuvio 1). Tutkimusalan kannalta keskeiseksi vuodeksi tunnistettiin 2012, josta alkaen tutkijat alkoivat kiinnostaa aiempaa enemmän huomiota oppimisanalytiikkaan (Ferguson 2012). Aineistoon sisällytettiin julkaisuja seuraavien valintakriteereiden perusteella:

TAULUKKO 1. Käytetyt tietokannat, hakusanat ja hakutulokset

hakusana	tietokanta	tulokset	valitut	hylätyt
<i>Learning analytics AND ethics</i>	ERIC EBSCO	56	52	4
<i>Learning analytics AND ethic*</i>	Proquest, seitsemän kasvatustieteelliseen alaan liitettyä tietokantaa*	83	55	28
<i>Learning analytics AND challenge*</i>	ERIC Proquest	85	17	68
<i>learning analytics ethi*~10</i>	Finna	27	14	13

* Education Collection, Social Science Premium Collection, ERIC, Education Database, ABI/INFORM Collection, ABI/INFORM Global, Publicly Available Content Database

- Julkaisu oli ilmestynyt vuosina 2012–2020.
- Artikkelin pääfokus oli oppimisanalytiikan tutkimuksessa.
- Julkaisu keskittyi oppimisanalytiikan eettisiin kysymyksiin.
- Julkaisu oli vertaisarvioitu, laadullinen empiirinen tutkimus, kirjallisuuskatsaus, käsitteellinen artikkeli tai survey-tutkimus.

Pois jätettiin julkaisut, jotka eivät käsitelleet analytiikan käyttöä koulutuksen kontekstissa, jotka keskittyivät tiedonlouhinnan (educational data mining) näkökulmiin tai MOOC-to-teutuksiin tai joista oli saatavilla vain julkaisutiedot ja abstrakti. Oppimisanalytiikkaan liittyviksi käsitteiksi luettiin kuitenkin big datan hyödyntäminen koulutuksen kontekstissa ja akateeminen analytiikka.

Automaattisten hakujen luotettavuutta parannettiin lumipallomenetelmällä (engl. backwards snowballing), jossa hakuja täydennetään käymällä systemaattisesti läpi valikoitujen julkaisujen lähdeluettelot (Wohlin 2014). Tietokantahauissa löydetystä julkaisuista valikoitiin viisi laajasti siteerattua julkaisua oppimisanalytiikan eettisistä kysymyksistä (Ferguson 2019; Greller & Drachler 2012; Kitto & Knight 2019; Nunn, Avella, Kanai & Kebritchi 2016; Pardo & Siemens 2014). Valitut julkaisut edustavat maantieteellisesti, ajallisesti sekä tutkimustavoitteellisesti erilaisia näkökulmia oppimisanalytiikan eettisiin kysymyksiin (Wohlin 2014). Viiden valikoidun julkaisun lähdeluettelot käytiin läpi edellä kuvattuja valintakriteereitä noudattaen. Aineistoa täydennettiin 13 julkaisulla.

Aineiston tarkemman lukemisen jälkeen katsaukseen valikoitui 39 julkaisua valintakriteereiden perusteella. Jokaisesta artikkelista kerättiin tieto lehden julkaisualasta ja artikkelin ensimmäisen kirjoittajan affilioiman yliopiston maanosasta (ks. liite 1). Julkaisuala määriteltiin Julkaisufoorumin tietojen perusteella¹. Jos lehteä ei löytynyt Julkaisufoorumista, tarkastettiin julkaisun tiedot sen verkkosivuilta, ja määrittämisessä hyödynnettiin Web of Science -sivustoa².

Aineistosta analysoitiin viitekehykset (tasot a–c, liite 1) ja toimijatasot (1–4, liite 1). Viitekehykset analysoitiin julkaisuissa esitettyjen teoreettisten lähtökohtien perusteella, ja ne luokiteltiin teemojen tai tekstissä nimettyjen viitekehysten perusteella. West ym. (2016) ovat havainneet, että oppimisanalytiikan etiikkaa käsittelevät julkaisut tarkastelevat eettisiä kysymyksiä usein lainsäädännön, eettisen päätöksenteon ja oppimisanalytiikan taustalla vaikuttavien arvojen näkökulmista. Tämän havainnon sekä aineistoon tutustumisen perusteella luotiin kolme kategoriaa luokittelulle:

- a) Lainsäädäntöön ja käytännön kysymyksiin keskittyvät julkaisut hyödyntävät tietosuojalainsäädäntöä viitekehystenä tai tarkastelevat käytännönläheisesti, millaisia eettisiä kysymyksiä on tunnistettu ja miten ne voidaan huomioida oppimisanalytiikan käytössä.
- b) Eettisen päätöksenteon näkökulmiin keskittyvät julkaisut hyödyntävät jotakin teoreettista viitekehystä ja nostavat esille päätöksenteossa huomioitavia asioita, mutta ne luovat myös näkymiä käytänteisiin, joiden avulla oppimisanalytiikkaa voidaan hyödyntää eettiset periaatteet huomioiden.
- c) Oppimisanalytiikan taustalla vaikuttaviin arvoihin ja epistemologisiin käsityksiin keskittyvät julkaisut tarkastelevat eri näkökulmista abstrakteja arvoihin ja epistemologisiin käsityksiin liittyviä kysymyksiä ja ottavat kantaa tutkimusalaan, mutta eivät anna suoria ohjeita oppimisanalytiikan eettiseen hyödyntämiseen käytännössä.

Toimijatasot analysoitiin julkaisuista tutkimustavoitteiden, kohderyhmän ja tutkimustulosten perusteella. Toimijatasojen tunnistamisessa hyödynnettiin Grellerin ja Drachlerin (2012) aiempaa jäsenystä eri toimijatasoista. Oppimisanalytiikan eettiset haasteet jaoteltiin niiden perusteella seuraavasti:

1. Tutkimustaso: julkaisut, jotka kuvaavat tutkimuksellisia ja kansainvälisen tason haasteita.

2. Instituutiotaso: julkaisut, jotka kuvaavat haasteita instituution näkökulmasta.
3. Henkilökuntataso: julkaisut, jotka kuvaavat haasteita henkilökunnan näkökulmasta.
4. Opiskelijataso: julkaisut, jotka kuvaavat haasteita opiskelijoiden näkökulmasta.

Julkaisut saattoivat käsitellä useamman toimijatason teemoja, mutta ne luokiteltiin siihen toimijatasoon, johon ne pääosin keskittyivät. Samoin julkaisuissa saatettiin mainita erilaisia eettisten kysymysten viitekehyksiä, mutta ne luokiteltiin siihen kategoriaan, johon ne eniten keskittyivät. Luotettavuuden parantamiseksi ensimmäinen ja toinen kirjoittaja toteuttivat luokittelun ensin itsenäisesti (Kitchenham & Brereton 2013). Tämän jälkeen luokitteluja verrattiin ja eriävistä luokittelutuloksista neuvoteltiin yhtenäisen lopputuloksen saavuttamiseksi.

Tulokset: tunnistetut eettiset haasteet

Lainsäädäntöä käsittelevissä artikkeleissa tarkasteltiin sekä instituutioiden keinoja hyödyntää oppimisanalytiikkaa lainsäädännön mukaisesti (Nunn ym. 2016; Sclater 2016) että lainsäädännön sopivuutta ja ajantasaisuutta oppimisanalytiikan kannalta (Cormack 2016; Pardo & Siemens 2014; Salas-Pilco & Yang 2020). Lainsäädännön noudattamiseen liittyivät erityisesti instituution tiedonhallinta, yksityisyydenhallinta, tietoinen suostumus, tiedon anonymisointi, oppimisanalytiikan seuraukset, tiedon keräämisen ja hyödyntämisen läpinäkyvyys, tiedon omistajuus, oikeudet käyttää kerättyä tietoa sekä tietoturvallisuus (Cormack 2016; Khalil & Ebner 2016; Steiner, Kickmeier-Rust & Albert 2016). Erilaiset käytännön työtä tukemaan kehitetyt viitekehykset korostivat edellä mainittuja näkökulmia instituutioiden oppimisanalytiikan kehittämisessä (Khalil & Ebner 2016; Pardo & Siemens 2014; Sclater 2016). Muiden alojen eettisten ohjeistusten sekä tieteen etiikan

soveltuvuutta oppimisanalytiikan hyödyntämiseen tarkasteltiin joissakin julkaisuissa (mm. Cormack 2016; Pardo & Siemens 2014; Willis, Slade & Prinsloo 2016). Greller ja Drachsler (2012) jaottelevat oppimisanalytiikan haasteet koviin ja pehmeisiin. Kovia haasteita ovat erilaiset teknologiset haasteet, kuten tiedostojen yhteensopivuus sekä teknologioiden ja algoritmisten lähestymistapojen vertailtavuus. Pehmeitä haasteita taas ovat esimerkiksi eettiset kysymykset sekä oppimisanalytiikan hyväksyntä ja sen vaikutukset. (Greller & Drachsler 2012.)

Katsaukseen valikoituneista julkaisuista 12 keskittyi eettisen päätöksenteon näkökulmiin. Viisi julkaisua hyödynsi sosiokriittistä viitekehystä, jossa eettisiä kysymyksiä tarkasteltiin instituution valtasuhteiden näkökulmasta (Fynn 2018; Lawson, Beer, Rossi, Moore & Fleming 2016; Slade & Prinsloo 2013). Sosiokriittinen viitekehys toi esille erityisesti opiskelijoiden roolin oppimisanalytiikan käyttäjinä ja tiedon tuottajina. Instituution johdolla ja muulla henkilökunnalla on usein pääsy oppimisanalytiikan kokonaisprosessin tarkasteluun, mutta tyypillisesti opiskelija jää sen ulkopuolelle. Sosiokriittinen viitekehys tarkastelee oppimisanalytiikkaa moraalisenä käytäntönä, jossa oppijat nähdään aktiivisina toimijoina ja jossa he osallistuvat oppimisanalytiikan käytön suunnitteluun. (Slade & Prinsloo 2013.)

Kolme julkaisua hyödynsi sosioteknistä viitekehystä (Johanes & Thille 2019; Jones 2019b; Selwyn 2019). Sosioteknisen näkökulman mukaan erilaiset kulttuuriset, poliittiset ja taloudelliset tekijät vaikuttavat oppimisanalytiikan kehittämiseen ja käyttöön. Tätä viitekehystä hyödyntävät julkaisut korostavat, ettei oppimisanalytiikka ole neutraali työkalu, vaan siihen vaikuttavien toimijoiden sekä tiedon keräämisen tavoitteet olisi tunnistettava. (Johanes & Thille 2019; Selwyn 2019.) Sosioteknisen viitekehysten avulla voidaan kontekstualisoida oppimisanalytiikan kysymyksiä ja tuoda esiin eri toimijoiden päämääriä (Johanes & Thille 2019; Jones 2019b).

Kaksi julkaisua käytti viitekehyksenä teknologian hyväksymisen mallia (Technology acceptance model), jonka avulla niissä jäsenettiin, millaiset tekijät haastavat ja mahdollistavat henkilökunnan oppimisanalytiikan käyttöönottoa opetuksen ja ohjauksen konteksteissa (Howell, Roberts, Seaman & Gibson 2018; Klein, Lester, Rangwala & Johri 2019). Teknologian hyväksymismalli toi esiin erityisesti instituution käytänteisiin ja toimijoihin keskittyviä eettisiä haasteita, jotka korostavat kontekstin roolia. Eettisen päätöksenteon näkökulmia tarkasteltiin myös monimuotoisen johtamisen viitekehyksen avulla (Tsai, Poquet, Gašević, Dawson & Pardo 2019) sekä tiedonhallinnan näkökulmasta (Elouazizi 2014).

Oppimisanalytiikan eettiset kysymykset ovat olennaisesti yhteydessä niihin arvoihin ja epistemologisiin kysymyksiin, jotka määrittelevät tiedon käytön päämääriä (West ym. 2016). Arvoja tarkastelevat viitekehykset (N = 11) tunnistivat esimerkiksi oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden tärkeinä arvoina sekä kuvasivat markkinavetoisen yhteiskunnan päämääriin liittyviä haasteita tiedon hyödyntämisessä (Johnson 2017; Williamson 2019). Syrjintä tunnistettiin keskeiseksi haasteeksi. Rakenteellisen oikeudenmukaisuuden viitekehys tuo esille, miten oppimisanalytiikassa tulisi huomioida instituutioiden rakenteiden vaikutus yksilöiden mahdollisuuksiin kehittää itseään ja osallistua omaa toimintaansa koskevaan päätöksentekoon. (Johnson 2017.) Scholes (2016) tarkastelee opiskelijoiden luokitteluun liittyvää eettisyyttä normatiivisen etiikan syrjinnän määritelmien näkökulmasta. Hän korostaa, että opiskelijoiden toimijuuden, identiteetin ja syrjinnän kysymykset olisi huomioitava oppimisanalytiikassa.

Eettisiä kysymyksiä voidaan jäsentää tarkastelemalla niitä seuraamusetiikan, velvollisuusetiikan ja hyveetiikan näkökulmista (Kitto & Knight 2019; West ym. 2016). Tutkimuksissa on usein painotettu yksityisyyttä sekä opiskelijalle aiheutuvien riskien minimoimista, mitä voidaan kutsua *seuraamuseettiseksi*

lähestymistavaksi. Se painottaa pyrkimystä enemmistön kannalta parhaaseen lopputulokseen (esim. Steiner ym. 2016). Erilaisten säädösten ja viitekehysten noudattamista taas voidaan kutsua *velvollisuuseettiseksi* lähestymistavaksi. *Hyve-eettisessä* lähestymistavassa eettisten kysymysten tarkastelun fokus on eri toimijoissa sekä kehittämisen perusteluissa ja prosesseissa, ja se tarjoaa lain noudattamiselle ja riskien minimoinnille täydentävän näkökulman (Kitto & Knight 2019).

Viitekehykset toivat esille tarpeen linkittää oppimisen tutkimus ja siihen liittyvät epistemologiat oppimisanalytiikkaan (Ferguson 2012; Johnson 2017; Watson, Wilson, Drew & Thompson 2017) ja yhtäaikaaisesti tarpeen soveltaa siihen tilastotieteellisiä lähtöoletuksia (Clow 2013; Essa 2019). Tieteellisen pohjan ja tunnistettujen epistemologioiden hajanaisuus voivat haastaa oppimisanalytiikan käytökelpoisuutta (Clow 2013; Wilson ym. 2017). Koska oppimisanalytiikan taustalla vaikuttavat oppimiskäsitykset ovat epäselviä eikä niitä ole tutkimuksissa artikuloitu selkeästi, antavat työkalutkin usein epäselvän kuvan oppimisesta (Watson ym. 2017; Wilson, Watson, Thompson, Drew & Doyle 2017).

Tutkimustaso

Tutkimustason julkaisut tarkastelivat eettisiä kysymyksiä lainsäädännön (Salas-Pilco & Yang 2020), tietoinfrastruktuurin ja yhteiskunnan rakenteiden kehittämisen näkökulmasta (Williamson 2019). Niissä pohdittiin myös eri tieteenalojen epistemologisten käsitysten vaikutuksia eettisten kysymysten tarkasteluun (Essa 2019; Ferguson 2019; Selwyn 2019). Kansallisella tasolla oppimisanalytiikasta voidaan tunnistaa poliittinen, sosiaalinen ja käytännöllinen ulottuvuus (Ferguson, Clow, Griffiths & Brasher 2019). Tietosuojalainsäädännön kehittämisen epätasainen kansainvälinen tilanne lisää tutkijoiden, kehittäjien ja päätöksentekijöiden vastuuta tietoisesta eettisestä oppimisanalytiikan käytöstä (Salas-Pilco & Yang 2020). Oppimisanalytiikan hyödyntämiseen kohdistuu erilaisia intressejä,

jotka jäävät helposti kehittämisprosesseissa näkymättömiksi (Clow 2013; Ferguson 2012; Selwyn 2019; Williamson 2019). Oppimisanalytiikan mahdollistama tuki oppimiselle tunnistetaan, mutta samalla nähdään, että oppimisanalytiikkaa halutaan hyödyntää institutionaalisten ja rakenteellisten intressien edistämiseen (Selwyn 2019; Williamson, 2019). Tästä syntyy riski oppimisen kontrollin siirtymisestä oppijoilta ja opettajilta instituutioiden tai valtioiden johdolle.

Williamsonin (2019) mukaan koulutusinstituutiot nähdään yhä markkinaehtoisempina toimijoina. Talouselähtöinen ajattelu ohjaa korkeakouluja etsimään suorituskeskeisiä indikaattoreita, joiden avulla voidaan optimoida prosesseja, tehostaa tutkintojen suorittamista ja kehittää instituutioiden laatua – usein implisiittisesti oppimista tukevien intressien kustannuksella (Williamson 2019). Valtion, yritysten ja koulutusinstituutioiden tulisi vahvistaa dialogia eri alojen asiantuntijoiden ja päätöksentekijöiden välillä, jotta erilaiset kehittämisen intressit tulisivat selkeämmin näkyviksi. (Ferguson ym. 2019; Williamson 2019). Williamsonin (2019) mukaan yksi tapa tukea korkeakoulujen läpinäkyvää oppimisanalytiikan kehittämistä on kansallisen koulutuksen tietoinfrastruktuurin ja tiedonhallinnan kehittäminen.

Instituutiotas

Jatkuva tiedon kerääminen ja käyttö muuttaa yksilöiden ja instituutioiden välistä suhdetta sekä instituutioiden toimintakulttuuria (Cormack 2016). Instituutioiden roolia oppimisanalytiikan eettisten kysymysten ratkojana pidetään keskeisenä, sillä yksilöiden on vaikea ennakoita oppimisanalytiikan käytön kaikkia seurauksia (Cormack 2016; Johnson 2017; Tsai ym. 2018). Oppimisanalytiikan instituutiokohtaiset linjaukset sekä erilaiset viitekehykset nähtiin keskeisiksi tavoiksi, joilla eettisiä periaatteita voidaan implementoida oppimisanalytiikan käytänteisiin (mm. Greller & Drachsler 2012; Sclater 2016; Slade & Prinsloo 2013; Tsai ym. 2018). Lisäksi niitä

pidettiin tärkeinä työkaluina arvopohjan näkyväksi tekemisessä sekä arvojen, odotusten, strategian ja toiminnan linkittämisessä toisiinsa (Tsai ym. 2019; West ym. 2016). Organisaatioilta kuitenkin usein puuttuvat muutoksen arvioinnin työkalut (Tsai ym. 2018).

Oppimisanalytiikan käyttöön otto instituutioissa voi herättää eettisiä kysymyksiä teknisistä, sosiaalisista ja kulttuurisista näkökulmista (Greller & Drachsler 2012; Tsai ym. 2018; Tsai ym. 2019). Tekniset haasteet yhdistettiin esimerkiksi tiedonhallintaan ja oppimisanalytiikan kehittämiseen (Elouazizi 2014; Steiner ym. 2016). Tiedonhallinnan keinoin voidaan määritellä tiedon käyttöoikeuksia, omistajuutta, tiedon tulkintaoikeutta, avoimuuden periaatteita, osallisuutta sekä yhteyksiä instituution arvoihin ja intresseihin (Elouazizi 2014). On myös tärkeää ennaltaehkäistä oppimisanalytiikan käytön haitallisia seurauksia toimintamalleilla, joissa työkaluja testataan ensin huolellisesti ilman aitoa opiskelijadataa (Steiner ym. 2016). Sosiaalisten haasteiden näkökulmasta on tärkeää osallistaa eri sidosryhmät oppimisanalytiikan kehittämiseen (Slade & Prinsloo 2013; Tsai ym. 2019). Tiedon keräämisen läpinäkyvyys on tärkeää luottamuksen kannalta (Cormack 2016; Sclater 2016). Käyttäjiltä vaaditaan uudenlaisia taitoja, kuten tietoisuutta eettisistä kysymyksistä, hyvää datalukutaitoa ja kykyä kontekstualisoida oppimisanalytiikan tarjoamaa tietoa (Greller & Drachsler 2012). Käyttöön otto vaatii johtajuutta, joka mahdollistaa eri sidosryhmien yhteistyön (Tsai ym. 2019). Koulutuksen sektorilla on aiemmin laajasti arvostettu opettajien, ohjaajien ja muiden institutionaalisten toimijoiden autonomiaa, ja siihen puuttumista on pidetty haasteellisena (Macfadyen, Dawson, Pardo & Gašević 2014). Oppimisanalytiikan hyödyntäminen instituutiossa voi haastaa tällaista toimintakulttuuria.

Opiskelijoiden yksityisyyttä kuvaavia kysymyksiä tarkasteltiin useissa julkaisuissa (mm. Nunn ym. 2016; Pardo & Siemens 2014; Steiner ym. 2016). Opiskelijan tietoisuuden suostumuksen edellyttäminen analytiikkatiedon

hyödyntämisen ehtona tuotiin esille ristiriitaisena kysymyksenä. Esimerkiksi Slade ja Prinsloo (2013) esittävät, että opiskelijoille olisi aina kerrottava, mitä tietoa heistä kerätään ja mihin tarkoituksiin ja että opiskelijoilta olisi kerättävä tietoinen suostumus oppimisanalytiikan käyttöön silloin kun siihen on mahdollisuus. Cormack (2016) taas pitää tietoisuuden suostumuksen käytäntöä haastavana, sillä sen käyttö voi vastuuttaa yksilöä tekemään päätöksiä ilman riittäviä tietoja.

Henkilökuntataso

Henkilökunnan tietoisuus oppimisanalytiikasta ja osallisuus sen käyttöönotossa on keskeistä eettisten työkalujen sekä toimintakulttuurin kehittämisessä (Johanes & Thille 2019; Jones 2019b). Nykyiset oppimisanalytiikan eettiset viitekehykset on kehitetty pääosin instituutiotasolle, eivätkä ne aina vastaa henkilökunnan kohtaamiin eettisiin kysymyksiin, sillä ne tarkentuvat heidän toimintaympäristönsään (Jones 2019b; Rodríguez-Triana, Martínez-Monés & Villagrà-Sobrino 2016; West ym. 2016). Julkaisuissa ehdotetaan erilaisiin käyttökonteksteihin sidottujen eettisten kysymysten linjausten kehittämistä (Rodríguez-Triana ym. 2016; West ym. 2016). Henkilökunnan ammattieettiset näkemykset, arvot ja työhön liittyvät käytänteet nousivat keskeisiksi näkökulmiksi (Howell ym. 2018; Jones 2019b; Jones & Salo 2018; Klein, Lester, Rangawala & Johri 2019). Opettajien, ohjaajien ja kirjastonhoitajien käsityksissä korostui ammattieettinen pyrkimys käyttää oppimisanalytiikkaa vain sellaisiin tarkoituksiin, jotka tukevat opiskelijoiden opintojen edistymistä, hyvinvointia ja oppimista (Howell ym. 2018; Jones 2019a; Klein ym. 2019). Kirjastoalan säännösten mukaan käyttäjän yksityisyyttä ja älyllistä vapautta on kunnioitettava, minkä vuoksi oppimisanalytiikan hyödyntäminen käyttäjien monitorointiin ja palvelun optimointiin esimerkiksi lainaustietojen perusteella aiheutti ammattieettisen ristiriidan kirjastonhoitajille (Jones 2019b; Jones & Salo 2018).

Kerätyn tiedon laatu, päämäärät ja hyödyntämisen seuraukset huolestuttivat henkilö-

kuntatason edustajia (Howell ym. 2018; Klein ym. 2019). Opettajat ja ohjaajat kuvasivat huolensa tiedon mahdollisesta väärinkäytöstä sekä mieltivät seurauksia opiskelijoiden minäpystyvyyksikäsityksille, itsetunnolle sekä heikosti menestyvien opiskelijoiden motivaatiolle (Howell ym. 2018). Opettajat tunnistivat voivansa hyötyä oppimisanalytiikan käytöstä opetuksessa ja ohjauksessa, jos tarjolla olevat työkalut olisivat olennaisia, ymmärrettäviä, valideja, tehokkaita ja linjassa heidän tarpeidensa kanssa (Klein ym. 2019). On keskeistä määritellä tarkasti, kenellä instituutiossa on velvollisuus toimia analytiikkatiedon perusteella, koska oppimisanalytiikka voi lisätä henkilökunnan työkuormaa sekä vähentää heidän ammatillista autonomiaansa (Howell ym. 2018; Jones 2019a). Oppimisanalytiikkaa kehitetään usein IT-osastovetoisesti, jolloin muun henkilökunnan näkemykset ja käyttökontekstit voivat jäädä sivuun työkalujen kehittämisestä (Howell ym. 2018; West ym. 2016). Kehittämisen tueksi toivottiin uusia työkaluja ja käytänteitä, jotka mahdollistaisivat kehittäjien sekä muiden sidosryhmien avoimemman yhteistyön (Johanes & Thille 2019; Kitto & Knight 2019).

Opiskelijataso

Oppijat ovat yhtä aikaa sekä jatkuvan tiedon keräämisen kohteita että tiedon käyttäjiä, joten heidät tulisi yhä selvemmin osallistaa oppimisanalytiikan prosesseihin (West ym. 2020). Julkaisuissa korostuivat opiskelijan toimijuus, identiteetti ja haavoittuvuus sekä opiskelijoiden yhdenvertaisuus ja sen tukeminen tiedon avulla (Prinsloo & Slade 2016; Scholes 2016; Slade & Prinsloo 2013). Opiskelijat olisi huomioitava nykyistä paremmin oppimisanalytiikan kehittämisen aktiivisina osapuolina (Bennett & Folley 2019; Slade & Prinsloo 2013).

Opiskelijan haavoittuvaa asemaa pidettiin tärkeänä kysymyksenä yksityisyyden, suostumuksen, tietojen hyödyntämisen sekä erilaisen ennustemallien luomisen näkökulmista. Opiskelijan tietojen hyödyntäminen väärillä tavoilla voi johtaa syrjiviin käytänteisiin tai itseään toteuttaviin ennusteisiin. (Prinsloo &

Slade 2016; Scholes 2016). Julkaisuissa ehdotetaan, ettei opiskelijan demografisia tietoja tai aiempaa koulutustietoa pitäisi käyttää hänen menestyksensä tai epäonnistumisensa ennustamiseen. Sen olisi suosittava sellaisia muuttujia, jotka kuvaavat opiskelijan henkilökohtaisia ponnisteluja (Prinsloo & Slade 2016; Scholes 2016). Opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus varmistaa tietojen validius (Prinsloo & Slade 2016). Opiskelijoiden identiteetti olisi ymmärrettävä oppimisanalytiikassa muuttuvana rakenteena, jonka perusteella ei pitäisi tehdä liian merkittäviä johtopäätöksiä, vaan opiskelijoilla olisi aina oltava yhtäläiset mahdollisuudet kehittyä opinnoissaan (Scholes 2016; Slade & Prinsloo 2013). Opiskelijoiden pitäisi voida harjoitella, kokeilla ja tehdä virheitä ilman, että heidän kaikkea toimintaansa valvotaan (Slade & Prinsloo 2013; Watson ym. 2017). Jatkuva kontrolli ja verkkotutorin läsnäolo voivat myös vähentää oppijan mahdollisuuksia ottaa vastuuta omasta oppimisestaan (Watson ym. 2017).

Eettiset kysymykset oppimisanalytiikan konteksteissa

Lainsäädäntöön perustuvat oppimisanalytiikan eettiset viitekehykset olivat aineistossa hyvin jäsenyneitä ja yleisiä. Eettisen päätöksenteon näkökulmia tarkastelevat viitekehykset korostivat erityisesti instituutioiden valtasuhteiden tarkastelua, yhdenvertaisuutta, päätöksenteossa vaikuttavien arvojen näkyväksi tekemistä sekä instituutioiden rakenteiden ja johtamisen kehittämistä keskeisinä eettisten kysymysten ratkomisen periaatteina. Arvoja ja epistemologisia käsityksiä tarkastelevat viitekehykset toivat esille oppimisen tutkimuksen linkittämisen tärkeyden oppimisanalytiikan kehittämiseksi, intressistiriitojen näkyväksi tekemisen merkityksen sekä tutkimuksen taustalla vaikuttavien arvojen ja epistemologisten käsitysten hajanaisuuden. Etiikan teorioita käytettiin viitekehystenä kolmessa eri julkaisussa (Kitto & Knight 2019; Scholes 2016; West ym. 2016). Opiskelijoiden osallisuus

oppimisanalytiikassa sekä yhdenvertaisuus nousivat esille eettisen oppimisanalytiikan käytön keskeisinä arvoina. Lisäksi tunnistettiin eri tieteenalojen välisen tiedon tulkinnan ja hyödyntämisen vastakkainasettelua (Essa 2019; Ferguson ym. 2019; Selwyn 2019). Vastakkainasettelun sijaan tarvittaisiin pluralistista lähestymistapaa tutkimusalan ilmiöihin, jotta monimutkaisen ja monialaisen tutkimuskohteen taustat jäsenyisivät selkeämmäksi kokonaisuudeksi.

Toimijatasojen näkökulmasta suurin osa julkaisuista keskittyi instituutiotason haasteisiin ja niiden ratkaisuehdotuksiin. Instituutiotasolla ongelmia oli tunnistettu ja jäsennetty laajasti teknisestä, sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta, ja niiden ratkaisuksi oli tunnistettu erityisesti näkyvä arvopohja, instituutioiden hyvin laaditut oppimisanalytiikan linjaukset sekä monimuotoinen johtaminen. Henkilökuntatason ja opiskelijatason eettisiä haasteita oli tarkasteltu vähemmän. Julkaisuissa tuotiin kuitenkin esille, miten eri toimijoiden konteksteissa eettiset kysymykset tarkentuvat ja jäsenyivät ja miten myös uusia kysymyksiä voidaan tunnistaa. Kontekstien perusteella tarkentuvien eettisten kysymysten ja niiden ratkaisuehdotusten esille tuomista pidettiin julkaisuissa tärkeänä. (Esim. Bennett & Folley 2019; Johannes & Thille 2018; Rodríguez-Triana ym. 2016.)

Viitekehys- ja toimijatasotarkastelun perusteella on keskeistä tehdä oppimisanalytiikan taustalla vaikuttavia arvoja ja epistemologisia oletuksia näkyvämmiksi, mutta samalla on tärkeää syventää eettisten kysymysten tarkastelua erityisesti eri toimijoiden ja kontekstien näkökulmasta. Kitto ja Knight (2019) esittävät hyve-eettistä tarkastelua yhdeksi eettisten kysymysten tarkastelutavaksi, vaikka tunnistavat, että se jättää ”hyvän” käsitteen edelleen avoimeksi. Tarkastelemalla oppimisanalytiikan työkalujen sekä niiden käyttäjien ja kehittäjien päämääriä voidaan paremmin jäsentää esimerkiksi erilaisten työkalujen merkitystä oppimisen tukena.

Laadulliseen metasynteesiin valikoitiin mukaan 39 laadullista tutkimusta. Tutkimus-

tulosten perusteella ei voida tehdä laajoja yleistyksiä, mutta ne syventävät ymmärrystä oppimisanalytiikan eettisistä kysymyksistä sekä niistä aiheista, joihin tämänhetkissä tutkimuksissa on keskitytty. Tähän katsaukseen valitut eettisten kysymysten jäsentämisen tavat sisälsivät päällekkäisyyttä: osa eettisistä haasteista liittyy selkeästi tietyn toimijatason näkökulmiin, kun taas osa niistä koskee selvästi kaikkia toimijatasoja. Tällaisia kysymyksiä ovat esimerkiksi tiedon vastuullinen ja läpinäkyvä kerääminen ja käyttö sekä opiskelijoiden yksityisyyden suoja. Viitekehysten tarkastelu oli haastavaa, sillä arvot ja epistemologiset käsitykset ovat olennainen osa tutkimusta. Se kuitenkin teki näkyväksi, ovatko arvot avoimesti esillä julkaisuissa vai jäävätkö ne implisiittisiksi, ja linkittyvätkö esitetyt pyrkimykset selkeästi niihin tavoitteisiin, joita oppimisanalytiikalla tosiasiallisesti edistetään.

Oppimisanalytiikka on moniulotteinen ja monitasoinen kokonaisuus, joka sisältää keskenään hyvin erilaisia tiedon keräämis- ja käsittelymenetelmiä sekä moninaisia päämääriä ja tarpeita tiedon hyödyntämiselle. Tutkimuksessa tulisi entistä selkeämmin kontekstualisoida tunnistettuja eettisiä kysymyksiä eri toimijatasoille sekä artikuloida oppimisanalytiikan taustalla vaikuttavia päämääriä, arvoja ja epistemologisia lähtöoletuksia. Eri alojen välisen vastakkainasettelun sijaan tarvitaan enemmän dialogia, jonka avulla tuoretta, monitieteistä tutkimuskenttää ja sen eettisiä näkökulmia voitaisiin tarkastella laajemmin. Tällöin myös uusia näkökulmia eettiseen keskusteluun olisi helpompi tunnistaa.

Tutkimusta on rahoittanut opetus- ja kulttuuriministeriö (rahoitusnumero OKM/272/523/2017).

Viitteet

- ¹ <https://www.tsv.fi/julkaisufoorumi/haku.php>
² Clarivate analytics. Web of Science Core Collection help. https://images.webofknowledge.com/images/help/WOS/hp_research_areas_easas.html

Lähteet

- *Tähdellä merkityt lähteet sisällytettiin aineiston analyysiin.
- *Bennett, L. & Folley, S. 2019. Four design principles for learner dashboards that support student agency and empowerment. *Journal of Applied Research in Higher Education* 12 (1), 15–26. <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2018-0251>
- Bienkowski, M., Feng, M. & Means, B. 2012. Enhancing teaching and learning through educational data mining and learning analytics: An issue brief. Washington, DC: U. S. Department of Education, Office of Educational Technology.
- *Clow, D. 2013. An overview of learning analytics. *Teaching in Higher Education* 18 (6), 683–695. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.827653>
- *Cormack, A. N. 2016. A data protection framework for learning analytics. *Journal of Learning Analytics* 3 (1), 91–106. <https://doi.org/10.18608/jla.2016.31.6>
- *Elouazizi, N. 2014. Critical factors in data governance for learning analytics. *Journal of Learning Analytics* 1 (3), 211–222. <https://doi.org/10.18608/jla.2014.13.25>
- *Essa, A. 2019. Is data dark? Lessons from Borges's "Funes the memorius". *Journal of Learning Analytics* 6 (3), 35–42. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.7>
- *Ferguson, R. 2012. Learning analytics: Drivers, developments and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning* 4 (5/6), 304–317. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2012.051816>
- *Ferguson, R. 2019. Ethical challenges for learning analytics. *Journal of Learning Analytics* 6 (3), 25–30. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.5>
- *Ferguson, R., Clow, D., Griffiths, D. & Brasher, A. 2019. Moving forward with learning analytics: Expert views. *Journal of Learning Analytics* 6 (3), 43–59. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.8>
- *Fynn, A. 2016. Ethical considerations in the practical application of the Unisa socio-critical model of student success. *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 17 (6), 206–220. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i6.2812>
- *Greller, W. & Drachsler, H. 2012. Translating learning into numbers: A generic framework for learning analytics. *Educational Technology & Society* 15 (3), 42–57.
- Gutiérrez, F., Seipp, K., Ochoa, X., Chiluliza, K., De Laet, T. & Verbert, K. 2020. LADA: A learning analytics dashboard for academic advising. *Computers in Human Behavior* 107, 105826. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.004>
- *Howell, J. A., Roberts, L. D., Seaman, K. & Gibson, D. C. 2018. Are we on our way to becoming a "helicopter university"? Academics' views on learning analytics. *Technology, Knowledge and Learning* 23 (1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9329-9>
- *Johanes, P. & Thille, C. 2019. The heart of educational data infrastructures = Conscious humanity and science.

- tific responsibility, not infinite data and limitless experimentation. *British Journal of Educational Technology* 50 (6), 2959–2973. <https://doi.org/10.1111/bjet.12862>
- *Johnson, J. A. 2017. Ethics and justice in learning analytics. *New Directions for Higher Education* 179, 77–87. <https://doi.org/10.1002/he.20245>
- *Jones, K. M. L. 2019a. Advising the whole student: eAdvising analytics and the contextual suppression of advisor values. *Education and Information Technologies* 24 (1), 437–458. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9781-8>
- *Jones, K. M. L. 2019b. “Just because you can doesn’t mean you should”: Practitioner perceptions of learning analytics ethics. *portal: Libraries and the Academy* 19 (3), 407–428. <https://doi.org/10.1353/pla.2019.0025>
- *Jones, K. M. L. & Salo, D. 2018. Learning analytics and the academic library: Professional ethics commitments at a crossroads. *College & Research Libraries* 79 (3), 304–323. <https://doi.org/10.5860/crl.79.3.304>
- *Khalil, M. & Ebner, M. 2016. De-identification in learning analytics. *Journal of Learning Analytics* 3 (1), 129–138. <https://doi.org/10.18608/jla.2016.31.8>
- Kitchenham, B. & Brereton, P. 2013. A systematic review of systematic review process research in software engineering. *Information and Software Technology* 55 (12), 2049–2075. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2013.07.010>
- *Kitto, K. & Knight, S. 2019. Practical ethics for building learning analytics. *British Journal of Educational Technology* 50 (6), 2855–2870. <https://doi.org/10.1111/bjet.12868>
- *Klein, C. & Lester, J. 2019. Learning analytics in community colleges: Guidance for leaders. *Journal of Applied Research in the Community College* 26 (2), 85–96.
- *Klein, C., Lester, J., Rangwala, H. & Johri, A. 2019. Technological barriers and incentives to learning analytics adoption in higher education: Insights from users. *Journal of Computing in Higher Education* 31 (3), 604–625. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09210-5>
- *Lawson, C., Beer, C., Rossi, D., Moore, T. & Fleming, J. 2016. Identification of ‘at risk’ students using learning analytics: The ethical dilemmas of intervention strategies in a higher education institution. *Educational Technology Research and Development* 64 (5), 957–968. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9459-0>
- Leary, H. & Walker, A. 2018. Meta-analysis and meta-synthesis methodologies: Rigorously piecing together research. *TechTrends* 62 (5), 525–534. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0312-7>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J. & Moher, D. 2009. The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology* 62 (10), e1–e34. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>
- *Macfadyen, L. P., Dawson, S., Pardo, A. & Gašević, D. 2014. Embracing big data in complex educational systems: The learning analytics imperative and the policy challenge. *Research & Practice in Assessment* 9 (Winter 2014), 17–28.
- Matcha, W., Uzir, N. A., Gašević, D. & Pardo, A. 2020. A systematic review of empirical studies on learning analytics dashboards: A self-regulated learning perspective. *IEEE Transactions on Learning Technologies* 13 (2), 226–245. <https://doi.org/10.1109/tlt.2019.2916802>
- *Nunn, S., Avella, J. T., Kanai, T. & Kebritchi, M. 2016. Learning analytics methods, benefits, and challenges in higher education: A systematic literature review. *Online Learning* 20 (2), 13–29. <https://doi.org/10.24059/olj.v20i2.790>
- *Pardo, A. & Siemens, G. 2014. Ethical and privacy principles for learning analytics. *British Journal of Educational Technology* 45 (3), 438–450. <https://doi.org/10.1111/bjet.12152>
- *Prinsloo, P. & Slade, S. 2016. Student vulnerability, agency and learning analytics: An exploration. *Journal of Learning Analytics* 3 (1), 159–182. <https://doi.org/10.18608/jla.2016.31.10>
- *Rodríguez-Triana, M. J., Martínez-Monés, A. & Villagrà-Sobrinó, S. 2016. Learning analytics in small-scale teacher-led innovations: Ethical and data privacy issues. *Journal of Learning Analytics* 3 (1), 43–65. <https://doi.org/10.18608/jla.2016.31.4>
- *Salas-Pilco, S. Z. & Yang, Y. 2020. Learning analytics initiatives in Latin America: Implications for educational researchers, practitioners and decision makers. *British Journal of Educational Technology* 51 (4), 875–891. <https://doi.org/10.1111/bjet.12952>
- *Scholes, V. 2016. The ethics of using learning analytics to categorize students on risk. *Educational Technology Research and Development* 64 (5), 939–955. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9458-1>
- *Sclater, N. 2016. Developing a code of practice for learning analytics. *Journal of Learning Analytics* 3 (1), 16–42. <https://doi.org/10.18608/jla.2016.31.3>
- *Selwyn, N. 2019. What’s the problem with learning analytics? *Journal of Learning Analytics* 6 (3), 11–19. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.3>
- Siemens, G. 2013. Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist* 57 (10), 1380–1400. <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>
- *Slade, S. & Prinsloo, P. 2013. Learning analytics: Ethical issues and dilemmas. *American Behavioral Scientist* 57 (10), 1510–1529. <https://doi.org/10.1177/0002764213479366>
- *Steiner, C. M., Kickmeier-Rust, M. D. & Albert, D. 2016. LEA in private: A privacy and data protection framework for a learning analytics toolbox. *Journal of Learning Analytics* 3 (1), 66–90. <https://doi.org/10.18608/jla.2016.31.5>
- *Tsai, Y.-S., Moreno-Marcos, P. M., Jivet, I., Scheffel, M., Tammetts, K., Kollom, K. & Gašević, D. 2018. The SHEILA

- framework: Informing institutional strategies and policy processes of learning analytics. *Journal of Learning Analytics* 5 (3), 5–20. <https://doi.org/10.18608/jla.2018.53.2>
- *Tsai, Y-S., Poquet, O., Gašević, D., Dawson, S. & Pardo, A. 2019. Complexity leadership in learning analytics: Drivers, challenges and opportunities. *British Journal of Educational Technology* 50 (6), 2839–2854. <https://doi.org/10.1111/bjet.12846>
- Viberg, O., Hatakka, M., Bälter, O. & Mavroudi, A. 2018. The current landscape of learning analytics in higher education. *Computers in Human Behavior* 89, 98–110. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.027>
- *Watson, C., Wilson, A., Drew, V. & Thompson, T. L. 2017. Small data, online learning and assessment practices in higher education: A case study of failure? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42 (7), 1030–1045. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1223834>
- *West, D., Huijser, H. & Heath, D. 2016. Putting an ethical lens on learning analytics. *Educational Technology Research and Development* 64 (5), 903–922. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9464-3>
- West, D., Luzeckyj, A., Toohey, D., Vanderlelie, J. & Searle, B. 2020. Do academics and university administrators really know better? The ethics of positioning student perspectives in learning analytics. *Australasian Journal of Educational Technology* 36 (2), 60–70. <https://doi.org/10.14742/ajet.4653>
- *Williamson, B. 2019. Policy networks, performance metrics and platform markets: Charting the expanding data infrastructure of higher education. *British Journal of Educational Technology* 50 (6), 2794–2809. <https://doi.org/10.1111/bjet.12849>
- *Willis, J. E., Slade, S. & Prinsloo, P. 2016. Ethical oversight of student data in learning analytics: A typology derived from a cross-continental, cross-institutional perspective. *Educational Technology Research and Development* 64 (5), 881–901. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9463-4>
- *Wilson, A., Watson, C., Thompson, T. L., Drew, V. & Doyle, S. 2017. Learning analytics: Challenges and limitations. *Teaching in Higher Education* 22 (8), 991–1007. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1332026>
- Wohlin, C. 2014. Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. *EASE '14: Proceedings of the 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering*. Article 38. ACM Digital Library. <https://doi.org/10.1145/2601248.2601268>

Saapunut toimitukseen 11.3.2019
Hyväksytyt julkaistavaksi 13.3.2021

LIITE 1. Katsaukseen valikoidut julkaisut: toimijataso (TT), kirjoittajatiedot, julkaisu-ala, maan-osa, viitekehysten taso (VT) sekä viitekehys.

	TT	Kirjoittaja, vuosi	Julkaisu-ala	Maan-osa	VT	Viitekehys
1.	4	West ym. (2020)	TKT, Ps, Ka	Aus.	b	Opiskelijoiden osallistaminen oppimis-analytiikan kehittämiseen
2.	4	Bennett & Folley (2020)	Ka	Eur.	b	Sosiokriittinen viitekehys
3.	4	Prinsloo & Slade (2016)	TKT, Inf, Ka	Afr., Eur.	b	Opiskelijan haavoittuvuus, erilaiset ontologiset määritelmät
4.	4	Wilson ym. (2017)	Ps, Ka	Eur.	c	Oppimisen sosiomateriaalinen viitekehys
5.	4	Scholes (2016)	Ps, Ka	Os.	c	Normatiivinen etiikka: syrjinnän määrittely
6.	4	Watson ym. (2017)	Ps, Ka	Eur.	c	Opetuksen kehittämisen viitekehys (Teaching excellence framework), oppimisen tutkimus
7.	3	Rodríguez-Triana ym. (2016)	TKT, Inf, Ka	Eur.	a	Sclater (2016) periaatteet, lainsäädäntö
8.	3	Jones & Salo (2018)	MeVi	P-Am.	a	Kirjastoalan eettiset periaatteet
9.	3	Johanes & Thille (2019)	Ps, Ka	P-Am.	b	Sosiotekninen viitekehys
10.	3	Howell ym. (2018)	TKT, Ka, Ps	Aus.	b	Teknologian hyväksymismalli (Technology acceptance model)
11.	3	Klein ym. (2019)	TKT, Inf, Ka	P-Am.	b	Teknologian hyväksymismalli (Technology acceptance model)
12.	3	Jones (2019a)	Ps, Ka, MeVi	P-Am.	c	Mikrokontekstuaalinen viitekehys ohjaajien näkökulmiin ja arvoihin oppimisanalytiikan käytössä
13.	2	Klein & Lester (2019)	Ka	P-Am.	a	Käytännön esimerkit oppimisanalytiikasta
14.	2	Nunn ym. (2016)	Ka	P-Am.	a	Oppimisanalytiikan määritelmä
15.	2	Cormack (2016)	TKT, Inf, Ka	Eur.	a	Eurooppalainen tietosuojalainsäädäntö (GDPR)
16.	2	Macfadyen ym. (2014)	Ka	Aus., P-Am.	a	Oppimisen arviointikäytänteet, sosio-tekniset näkökulmat
17.	2	Pardo & Siemens (2014)	Ps, Ka	Aus., P-Am.	a	Lainsäädäntö
18.	2	Steiner ym. (2016)	TKT, Inf, Ka	Eur.	a	Lainsäädäntö
19.	2	Tsai ym. (2018)	TKT, Inf, Ka	Eur., Aus.	a	Lainsäädäntö, organisaatioiden kehittäminen
20.	2	Ferguson (2012)	TKT, Inf, Ka	Eur.	a	Oppimisanalytiikan kehittymisen historia
21.	2	Khalil & Ebner (2016)	TKT, Inf, Ka	Eur.	a	Lainsäädäntö

22.	2	Greller & Drachsl- ler (2012)	Ps, Ka,	Eur.	a	Lainsäädännölliset ja käytännölliset haasteet
23.	2	Willis ym. (2016)	Ps, Ka	Eur., Afr., P-Am.	b	Sosiokriittinen viitekehys
24.	2	Slade & Prinsloo (2013)	So, Ps, Ka	Eur., Afr.	b	Sosiokriittinen viitekehys
25.	2	Elouazizi (2014)	TKT, Inf, Ka	P-Am.	b	Tiedonhallinnan viitekehys
26.	2	Fynn (2016)	Ka	Afr.	b	Sosiokriittinen viitekehys
27.	2	Lawson ym. (2016)	Ps, Ka	Aus.	b	Sosiokriittinen viitekehys, velvollisuus-, seuraamus- ja hyve-etiikka mainittu
28.	2	Tsai ym. (2019)	Ps, Ka	Eur., Aus.	b	Johtaminen monimuotoisessa ympäris- tössä (Complexity leadership)
29.	2	Jones (2019b)	MeVi, YhT	P-Am.	b	Sosiotekninen viitekehys
30.	2	Johnson (2017)	Ka	P-Am	c	Rakenteellisen oikeudenmukaisuuden viitekehys
31.	1	Sclater (2016)	TKT, Inf, Ka	Eur.	a	Lainsäädäntö, käytännön kehittämistyö
32.	1	Salas-Pilco & Yang (2020)	Ps, Ka	Aas.	a	Lainsäädäntö
33.	1	Selwyn (2019)	TKT, Inf, Ka	Aus.	b	Sosiotekninen viitekehys
34.	1	Ferguson ym. (2019)	TKT, Inf, Ka	Eur.	c	Oppimisanalytiikan kehittäminen poliittisella, sosiaalisella ja käytännöllii- sellä tasolla
35.	1	Ferguson (2019)	TKT, Inf, Ka	Eur.	c	SoLAR-yhteisön määrittelemät oppimisanalytiikan eettiset periaatteet
36.	1	Clow (2013)	Ps, Ka	Eur.	c	Koulutus taloudellisen toiminnan näkökulmasta, oppimisanalytiikan esimerkit
37.	1	Kitto & Knight (2019)	Ps, Ka	Aus.	c	Velvollisuus-, seuraamus- ja hyve-etiik- ka
38.	1	Williamson (2019)	Ps, Ka	Eur.	c	Tietoinfrastruktuurien tutkimus
39.	1	Essa (2019)	TKT, Inf, Ka	P-Am.	c	Tilastollisen mallintamisen tieteenteo- reettiset periaatteet

Lyhenteet: TKT = tietojenkäsittelytiede, Ps = psykologia, Ka = kasvatustiede, Inf = informaatiotiede, MeVi = Media- ja viestintätiede, So = sosiologia, Yht = yhteiskuntatieteet



JYRI LINDÉN

Yhteisöllinen opetuksen kehittäminen yliopistossa – uhka, mahdollisuus vai välttämättömyys?

Yhteiseen pedagogiseen kehittämistoimintaan osallistuminen näyttäytyy yliopistoyhteisössä usein riskinä, jopa oman ammatillisuuden uhkana. Tämä ei ole yllättävää, varsinkin jos asiaa tarkastelee tutkijaopettajien työn näkökulmasta. Julkaisupaineet, opetuksen ja tutkimuksen arkipäivän kokonaistyökuorma ja useilla työsuhteen määräaikaisuus ovat esimerkkejä tekijöistä, jotka saavat pohtimaan, onko osallistuminen tarpeellista, hyödyllistä tai edes mahdollista. Esteitä osallisuudelle syntyy myös opetuksen ja tutkimuksen työprosessien erilaisesta mittaamisesta ja palkitsemisjärjestelmistä. Jos opetuksen kehittämiseen liittyvää yhteisöllistä toimintaa ja siihen osallistumista katsoo vain yksilön näkökulmasta, siinä ei useinkaan näyttäisi olevan järkeä.

Ongelmana on, että yhteisölliseen toimintaan osallistumisen hyödyt eivät näytä palautuvan yksilölle itselleen, vaan jollekin muulle systeemin osalle, esimerkiksi ”hallinnolle”, johdolle tai muille oppiaineille. Tällöin osallistumisen motiiviksi saattaa tulla oman aseman, oppiaineen tai kurssin puolustaminen, mikä osaltaan jo suuntaa suhdetta koko prosessiin, kollegoihin ja hankkeen tavoitteisiin. Kyse voi olla myös aikaisempien negatiivisten kokemusten aktivoitumisesta. Esimerkiksi opetussuunnitelman kehittäminen saattaa

palautua mieleen lähinnä resurssikamppailuna, jossa kokoukset muistuttivat Päiväni murmelina -elokuvaa. Elokvassahan mies heräsi joka aamu samaan päivään ja tiesi ennakoita, mitä muut henkilöt tulisivat seuraavaksi sanomaan ja tekemään.

Millaisista lähtökohdista osallisuutta ja yhteisöllistä kehittämistä voisi lähteä tarkastelemaan ja miten niiden mahdollisuuksia tai peräti välttämättömyyttä voisi perustella? Ensin on hahmoteltava, millaisia luontaisia ominaisuuksia akateemisella yhteisöllä on yhteisölliseen toimintaan. Transforming education -kirjassaan Agnieszka Bates¹ tarjoaa avuksi systeemiajattelun näkökulmaa. Luonteeltaan dynaamisissa ja adaptiivisissa systeemeissä – tyypillisesti juuri yliopistossa – toiminta perustuu autonomisten yksilöiden keskinäisille suhteille ja työarjessa käydyille keskusteluille. Yhteisöt ovat luonteeltaan moniäänisiä ja kaoottisia, jo valmiiksi muutoksen tilassa ja muutoksen keskellä. Jotta kaaos ei kasvaisi liian suureksi, yhteisö kykenee itseorganisoitumaan, jolloin se on itse asiansa luontaisesti jo virittynyt ratkaisemaan monimutkaisiakin ongelmia verkostoituneesti, siis yhteisöllisesti. Batesin mukaan systeemin luonne näkyy muun muassa siinä, että ylhäältä ohjattujen muutosprosessien vaikutuksia

on koulutusorganisaatioissa vaikeaa tai jopa mahdotonta hallita, ja niistä seuraa usein epätoivottuja seurannaisvaikutuksia.

Keskinäisriippuvuus akateemisen yhteisön sisäisenä voimavarana

Itseorganisoituminen ja toiminnan painottuminen yksilöiden keskinäisiin suhteisiin ovat kehittäneet yhteisön jäsenten keskinäisriippuvuutta. Keskinäisriippuvuus on Pirjo Stählen² mukaan ymmärrystä siitä, että yksilölliset valinnat tapahtuvat aina suhteessa muiden yhteisön jäsenten toimintaan ja aikomuksiin. Vaikka kukaan ei esimerkiksi pakota minua suostumaan gradun toiseksi tarkastajaksi kaiken muun kiireen keskellä, lupaudun työhön, koska ymmärrän pian tarvitsevani itsekin ohjaimalleni gradulle toisen kollegan työpanosta.

Keskinäisriippuvuus tuottaa yhteisölle sisäistä uudistumiskykyä, yhtenäisyyttä ja omaleimaisuutta, mutta vain silloin, jos se kana-voituu näitä tukeväksi yhteiseksi toiminnaksi. Tässä näyttäisi kehittämistyön näkökulmasta olevan ainakin kaksi haastetta. Ensiksikin yhteistoiminta kotiutuu yhteiseksi hyödyksi hitaasti ja vain jos riittävän moni osallistuu toimintaan. Tämä ei tarkoita kaikkien samantilaista sitoutumista, mutta osallistujilla tulisi olla periaatteellinen käsitys prosessin keskeisistä päämääristä ja siitä, millaisilla eri tavoilla päämääriä voidaan tukea. Tämä on erityisen tärkeää yliopistossa, jossa opetus- ja tutkimushenkilöstön, hallinnon asiantuntijoiden ja opiskelijoiden suhde prosessiin ja käytössä olevat resurssit ovat hyvin erilaiset. Yhteisessä toiminnassa tulisi olla tilaa niin piipahduksille kuin pysyvämmällekin osallistumiselle.

Toiseksi uudistumiskykyä ja omaleimaisuutta tukevan toiminnan edistäminen tarvitsee aikaa ja tilaa keskustella yhteisistä päämääristä ja punnita niiden suhdetta yksilöiden asiantuntijuuksiin, arvoihin ja arvostuksiin. Tämä on vaativa ja luottamusta edellyttävä prosessi, jossa Stählen mukaan on kestettävä epävarmuutta uudelleen ja uudelleen. Aluksi hyviltä vaikuttaneet ajatukset on

pystyttävä tarpeen vaatiessa siirtämään sivuun ja luottamaan kommunikaation voimaan kirjastaa uusia ja kokonaisuutta parhaiten palvelevia ajatuskulkujia. Yhteisön itseuudistuminen ja vaikutusmahdollisuudet palautuvatkin Stählen mielestä siihen, millaiseen kommunikaatioon yhteisö kykenee.

Jännitteiden tasapainottaminen kannattaa

Jos yliopistoyhteisön normaalitila on sen luonteesta johtuen kaottinen ja moniääninen, näyttäytyy yhteisöllinen pedagoginen kehittäminen mahdollisuutena tasapainottaa sisäisiä jännitteitä. Tärkeää olisi tällöin tunnustaa ääneen, että yhteisöllisen toiminnan ja osallisuuden kehittämisellä on kaiken kiireen keskelläkin itseisarvoa. Esimerkiksi opetus suunnitelman kehittäminen voi olla yhteisöä moneen suuntaan repivä prosessi, jossa muutoksia saadaan lopulta aikaan vain vähän. Vaikka monia sisäisiä erimielisyyksiä jääkin ratkaisematta, on prosessista jäänyt mielikuva monesti kuitenkin positiivinen. Tulevien prosessien kannalta voi olla hyödyllistä tarkastella yhdessä, millaisiin onnistumisiin positiiviset mielikuvat viittaavat.

Stähle palaa artikkelissaan kiinnostavasti systeemiajattelun historiallisiin perusajatuksiin, joiden mukaan yhteisöllinen toiminta ja kehittäminen on lopulta koko yliopiston olemassaolon kannalta perustavaa toimintaa. Hän viittaa Niklas Luhmannin 1970-luvun systeemiteoriaan, jossa kompleksisuuden sisäinen kontrollointi nähtiin itseuudistumisen tärkeimpänä tekijänä. Kaikessa yhteisöllisessä kehittämisessä on kyse yhteisön omien rajojen säätelystä ja määrittelystä. Määrittelemällä omia rajojaan yhteisö ilmentää myös autonomiaansa.

Stählen yhteenveto onkin, että jokaisessa systeemissä on potentiaalia, jota hänen sanojensa mukaan on "oikeissa olosuhteissa ja oikeanlaisella toiminnalla mahdollista hyödyntää". Perinteisessä johtamisajattelussa työnteekijät saatiin toteuttamaan ennalta asetettuja

päämääriä ylhäältä tulevan johtamisen ja kontrollijärjestelmien avulla. Systeeminen näkökulma puolestaan painottaa sitä, että sopivissa olosuhteissa myös yliopiston yhteisöt pystyvät luontaisesti organisoitumaan itsensä ja luomaan innovatiivista ja uutta luovaa ajattelua ja toimintaa. Stählen mukaan kyse on lopulta siitä, opitaanko itseorganisoitumista hyödyntämään vai tukahdutetaanko prosessit liiallisella manageroinnilla.

Opetuksen yhteisöllinen kehittäminen näyttäytyy mahdollisuutena koota tieteenalayhteisö olennaisen itseymmärryksen äärelle. Se tarjoaa oikein johdettuna yhteisön jäsenille mahdollisuuden laajentaa käsityksiään keskinäisriippuvuudesta ja yhteisölle mahdollisuuksia kartuttaa tieteenalaansa koskevaa ymmärrystä. Yliopistoinstituution näkökulmasta

yhteisöllisen toimintakulttuurin vahvistuminen on välttämätöntä. Tieteenalayhteisöjen itseymmärryksen kasvattaminen lisää kykyä tunnustaa eri tieteenalojen moninaisuutta ja ymmärtää koko instituution keskinäisriippuvuuksia, mikä puolestaan avaa tietä tieteenalarajat ylittävään toimintaan ja yliopiston luonteen ja autonomian puolustamiseen.

Viitteet

- ¹ Bates, A. 2016. *Transforming education: Meanings, myths and complexity*. London: Routledge.
- ² Stähle, P. 2004. *Itseuudistumisen dynamiikka – Systemiajattelu kehitysprosessien ymmärtämisen perustana*. Teoksessa M. Sotarauta & K.-J. Kosonen (toim.) *Näkymätön näkyväksi: Avauksia kehitysprosessien näkymättömän dynamiikan tutkimukseen*. Tampere: Tampere University Press, 222–251.



ARI ANTIKAINEN

Viides vuosikymmen kasvatussociologiaa etsimässä¹

Kymmenen vuotta sitten julkaisin työelämäkertani ”Kasvatussociologiaa etsimässä” (2011a) turvatakseni alani pitkän mutta katkeilevan perinteen jatkumisen. Elämäkertatutkimus oli parikymmentä vuotta keskeinen alani ja siten luonteva väline tähän tarkoitukseen. Kirja käsitteli erityisesti aikaani aktiivisena tutkijana neljän vuosikymmenen kuluessa 1980-luvulta 2000-luvulle. Nyt on aika jatkaa 2010-luvulle. Minut yllätti, miten hyvin kirjan loppuluvun teema ”Loppusanat: Globaalin yhteiskuntatieteen kutsu” sopii tämänkin kirjoituksen johtopäätökseksi.

Siirryin eläkkeelle Itä-Suomen yliopistosta helmikuussa 2009, mutta solmin emeritus-sopimuksen yliopiston kanssa. Valitettavasti sopimukseen ei sisällynyt työhuonetta, mutta sopimus on jatkunut vuoteen 2021 saakka. Eläkkeelle siirtyminen merkitsi useimpien kotimaisten yhteyksien, kuten tutkijakoulujen ja tutkimusprojektien jäsenyyksien, katkeamista. Sen sijaan monet kansainväliset yhteydet säilyivät. Kansainvälisen sosiologiliiton ISA:n (International Sociological Association) kasvatussociologian tutkimuskomitean johtoryhmän jäsenyys säilyi minulla entisenä puheenjohtajana (past-president) aina vuoden 2018 vuoden loppuun, jolloin jälkeeni puheenjohtajana toimineelle Gary Dworkinille valittiin seuraaja. Euroopan unionin Euroopan tutkimusneuvoston alkavien apurahojen

kansainvälisen arviointipaneelin jäsenenä toimin vuoden 2015. Sen intensiivisestä työskentelystä ovat jääneet mieleen brittiläisten tutkijoiden erinomaiset hakemukset. Mikä onkaan heidän asemansa tänään surkean brexitin jälkeen? Heidän joukossaan on runsaasti ulkomailta Britanniaan opiskelemaan ja tutkijaksi muuttaneita.

Tutkimustyöni jatkui aiemmista teemoistani. Artikkelin kasvatussociologiasta maailmankartalla kirjoitin Risto Rinteen juhla-kirjaan (Antikainen 2012). Monelle lukijalle saattoi olla uutta tietoa alan suosiosta Latinalaisessa Amerikassa ja vuosituhannen vaihteen Venäjällä. ISA:n kollegoiden kanssa kirjoitimme kasvatussociologiaa esittelevän artikkelin ISA:n verkkosivuilla julkaistavaan Sociopedia-lehteen (Antikainen ym. 2010), ja teimme siitä perusteellisemmän artikkelin yhdessä Raj P. Mohanin kanssa toimittamaamme International Journal of Contemporary Sociologyyn (Antikainen ym. 2011). Vuonna 2013 teimme vielä uudeksi puheenjohtajaksi astuvan Gary Dworkinin johdolla uuden version (Dworkin ym. 2013).

Sociopedian artikkelin suosio esimerkiksi maksuttomassa Researchgate-yhteisöpalvelussa kertoo erityisesti kehitysmaiden tutkijoiden kiinnostuksesta kasvatussociologiaan. Artikkelilla on ollut jo yli 130 000 lukijaa. Se kertoo myös kansainvälisen järjestön

ja kirjoittajakunnan merkityksestä. Lukijoista arvioni mukaan enemmistö on Etelä-Euroopan, Afrikan, Aasian ja Etelä-Amerikan yliopistoista. Sen sijaan akateemisten julkaisujen lähdeviiteissä artikkelimme ei esiinny Google Scholarin mukaan poikkeuksellisen usein. Onko siis kasvatussociologisen tutkimuksen tulevaisuudessa odotettavissa muutos? Onko toivomani ja osin ennustamani globaali yhteiskuntatiede syntymässä (Antikainen 2011a, 159–162)?

Kysymykseen kasvatussociologiasta mahdollisen globaalin yhteiskuntatieteen kehityksessä liittyy kokemukseni iranilaisen kollegani pyynnöstä saada kääntää yhdessä Jarmo Houtsosen, Hannu Huotelinin ja Juha Kauppilan kanssa kirjoittamamme *Living in a learning Society: The case of Finland* -kirja (Falmer Press/Routledge) farsiksi iranilaisille lukijoille vuonna 2019. Brittikustantaja ei virallisesti tukenut hanketta, mutta lähetti kirjan pdf-tiedostona kääntäjälle. Posti ei koronaviruksen vuoksi kulkenut Iraniin eikä moneen muuhunkaan maahan. Kääntäjämmeikin sairasti viruksen, mutta toipui siitä. Valitettavasti tapaaminen Suomessa ei pandemian takia ole ollut mahdollinen.

Kasvatussociologia-oppikirjastamme teimme Leena Kosken ja Risto Rinteen sekä Jarmo Houtsosen, Juha Kauppilan ja Katja Komosen kanssa viidennen perusteellisesti uudistetun painoksen (Antikainen, Rinne & Koski 2013). Kuudes painos ilmestyy syksyllä 2021.

Pohjoismaista mallia koskevat keskeiset julkaisuni ovat jo aiemmilta vuosikymmeniltä, mutta nyt jaoin ja ajantasaistin tietoa puolalaisen kollegani Andrzej Radziewics-Winnickin ja saksalaisen kollegani Heinz Sünkerin juhla-kirjoissa (Antikainen 2010 ja 2013). Toki kirjoitimme Risto Rinteen kanssa myös alan suomalaiseseen käsikirjaan katsauksen pohjoismaisesta mallista (Antikainen & Rinne 2012). Yhdessä Anne Pitkäsen kanssa laadimme Richard Verdugon pyynnöstä koulutus uudistuksen historiaa Suomessa käsittelevän artikkelin hänen toimittamaansa käsikirjaan (Antikainen & Pitkänen 2014). Richard muutti eläkkeelle

siirryttyään ensin Chicagosta Barcelonan yliopistoon ja sitten Ukrainaan vaimonsa kotimaahan. Valitettavasti olen nyttemmin kadottanut yhteyteni Richardiin, eikä tiedossani ole hänen uusia julkaisujaan. Virolaisten kollegoiden Larissa Jögin ja Kristiina Krabin pyyntöön suomalaista aikuiskoulutusta koskevasta kirjoituksesta vastasin Noste-projektin kokemuksesta kertovalla artikkelilla (Antikainen 2011b). Suomalaisten lukijoiden mieliin muistutin siivestyksen merkityksestä nyt ja tulevaisuudessa (Antikainen 2015).

Keväällä 2015 sairastuin yllättäen Menieren tautiin. Se miltei asetti pisteen aktiiviselle tutkimukselle ja kirjoittamiselle. Vielä kuitenkin osallistuin kahden kansainvälisen käsikirjan tekemiseen. Pohjoismaisesta korkeakoulutuksen mallista ja sen muutoksesta kirjoitin Routledge *handbook of the sociology of higher education* -teokseen (Antikainen 2016). Yhdessä Ivor Goodsonin, Pat Sikesin ja Molly Andrewsin kanssa toimitimme *The Routledge international handbook on narrative and life history* -teoksen, jossa työskentelin elämäns historian saralla, mutta kirjoitin omissa artikkeleissani myös lyhyen Suomen tarinan (Antikainen 2017). Pyyntöä kirjoitin vielä muistumia tutkimushankkeistani *Kasvatus & Aika*- ja *Kasvatus-aikakauskirjoihin* (Antikainen 2018, 2020). Osallistuin vähäisessä määrin koulutuspoliittiseen keskusteluun. Pysähdyttävien kokemus oli kirjoittaminen Kanavaan ja Suomen Kuvalehteen Jari Leskisen kirjassaan *Kohti sosialismia! esittämistä perusteettomista syytöksistä Annika Takalaa kohtaan*.

Vuosi 2017 oli minulle erityisen merkittävä. Silloin sain kutsun Turun yliopiston promootioon, jossa minut vihittiin kasvatus-tieteiden tiedekunnan esityksestä filosofian kunnia-tohtoriksi. Perusteluissa mainitaan ”uraauurtava työni kasvatussociologisen tutkimuksen perustajana Suomessa”. Sitä työtä ovat tehneet myös Annika Takala (1974), Kalevi Kivistö ja Tapio Vaherva (1972) kasvatussociologian perustajina ja Tapio Aittola (1999) sen kehittäjänä puhumattakaan oman yliopiston tutkijoista Risto Rinteestä, Osmo Kivisestä ja Joel

Kiviraumasta (1984). Vielä on mainittava Tuula Gordonin ja Elina Lahelman (1995) arvokas työ Helsingin yliopistossa. En ollut koskaan ennen halunnut ja ehtinyt osallistua promootiojuhllaisuuksiin edes omassa yliopistossani. Nyt minut ja vaimoni yllätti juhlava ja viihtyisä promootio yliopiston, Turun tuomiokirkon ja Turun linnan tiloissa yhdessä yhdentoista kunniatohtorikollegani kanssa. Heistä kognitiivisen psykologian professori emerita Anastasia Eflklides Aristoteleen yliopistosta Thessalonikista oli toinen kasvatustieteiden tiedekunnan esittämä kunniatohtori. Hän on jo aiemmin kansainvälisesti palkittu tutkija, jolla oli aktiivinen ja pitkäaikainen yhteistyösuhde Turun yliopistoon. Hänen verkkosivuillaan on myös video vihkimyksestämme. Meidät vihki professori Pasi Koski. Turkulaisten ystävien seura oli osa myönteistä kokemusta. Viides vuosikymmen Joensuun ja Itä-Suomen yliopiston palveluksessa palkitsi niin kansainvälisesti kuin kansallisesti.

Kasvatustieteologiaa etsimässä -kirjani viimeistä lukua ”Loppusanat – globaalien yhteiskuntatieteen kutsu” eivät viidennen tutkijavuosisikymmeneni kokemukset perusteiltaan muuta, mutta toki siinä voi olla globaalia lumoa, jonka viimeistään koronaviruksen aika voi muuttaa suuntaan tai toiseen (Takala 2019).

Viitteet

¹ Kirjoitukseni oli tarkoitettu alaluvuksi työelämäkertani ”Kasvatustieteologiaa etsimässä” (2011) täydennettyyn toiseen painokseen. Valitettavasti Tampere University Press ei julkaisun täydentämistä kuitenkaan hyväksynyt. Mieleissäni pohdin, olisivatko opiskeluaikani rehtori Paa-vo Koli ja professori Yrjö Littunen ymmärtäneet, että elämäkertametodillakin voidaan tutkia Tampereen yliopiston alkuvuotia ja Joensuun yliopiston viittä vuosikymmentä.

Lähteet

Aittola, T. 1999. Kasvatustieteologian teoreetikoita: Uudesta kasvatustieteologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus.
Antikainen, A. 2010. The Nordic model of education now. Teoksessa E. Syrek (toim.) *Czas społeczny akademick-*

iego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin. Pedagogika. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 605–612.

- Antikainen, A. 2011a. Kasvatustieteologiaa etsimässä: Työelämäkertana. Tampere: Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/98425>
- Antikainen, A. 2011b. Adult learning for the low-skilled: Experience from the Noste programme. Teoksessa L. Jögi & K. Krabi (toim.) *Raamat oppimisest (The book of learning)*. Tallinn University, Publications of the Department of Adult Education, 128–140.
- Antikainen, A. 2012. Remarks on the world atlas of the sociology of education. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys: Social perspectives on education*. Kasvatustieteen tutkimuksia 59. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 121–130.
- Antikainen, A. 2013. Remarks on the Nordic model and the Finnish pattern of education. Teoksessa R. Branches-Chyrek, D. Nelles, G. Oelerich & A. Schaarschuch (toim.) *Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 205–213.
- Antikainen, A. 2015. Ei ole yhtä sivistystä: Sivistyksen merkityksestä nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa J. Pätäri, A. Turunen & A. Sivenius (toim.) *Vapaa, vallaton & vangittu sivistystyö. Sivistystyön vapaus ja vastuu -pamfletti 2015*. Helsinki: Vapaa Sivistystyö ry, 24–27.
- Antikainen, A. 2016. The Nordic model of higher education. Teoksessa J. E. Côté & A. Furlong (toim.) *Routledge handbook of the sociology of higher education*. Routledge International Handbooks. London: Routledge, 234–240.
- Antikainen, A. 2017. Introduction: In search of life history. Teoksessa I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (toim.) *The Routledge international handbook on narrative and life history*. Routledge International Handbooks. London: Routledge, 131–143.
- Antikainen, A. 2018. Muistuma koulutuksen merkityksiä koskeneesta tutkimuksesta. *Kasvatus & Aika* 12 (4), 96–99.
- Antikainen, A. 2020. Tulkintoja suomalaisen koulutusyhteiskunnan muutoksesta. *Kasvatus* 51 (2), 235–242.
- Antikainen, A., Dworkin, A. G., Saha, L. J., Ballantine, J., Essack, S., Teodoro, A. & Konstantinovskiy, D. 2010. *Sociology of education*. 2010. Sociopedia.isa.
- Antikainen, A., Dworkin, A. G., Saha, L. J., Ballantine, J., Essack, S., Teodoro, A. & Konstantinovskiy, D. 2011. Contemporary themes in the sociology of education. *International Journal of Contemporary Sociology* 48 (1), 117–147.
- Antikainen, A. & Pitkänen, A. 2014. A history of educational reforms in Finland. Teoksessa R. R. Verdugo (toim.) *Educational reform in Europe: History, culture, and ideology*. Cross National Research. Charlotte, NC: Information Age, 1–24.
- Antikainen, A. & Rinne, R. 2012. Ylikansalliset paineet,

- pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia 3. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia, Tiede 1266:3. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 441–479.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. 5. uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Dworkin, A. G., Ballantine, J., Antikainen, A., Barbosa, M. L., Konstantinovskiy, D., Saha, L. J., Essack, S., Chang, J., Vryonides, M. & Teodoro, A. 2013. The sociology of education. Sociopedia.isa.
<https://doi.org/10.1177/2056846013122>
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1995. Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosiologian perusteet. Helsinki: WSOY, 118–161.
- Kivistö, K. & Vaherva, T. 1972. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B 11.
- Takala, A. 1974. Uuden sukupolven vaihtoehdot: Sosiaalisuatiotapahtuman tarkastelu. Jyväskylä: Gummerus.
- Takala, T. 2019. Koulutuksen globaali lumo vai koulutus maailman muuttajana? Kasvatus 50 (1) 80–85.



Kasvatus 2021 Vol. 52 No 2

The Finnish Journal of Education

Matveinen, Tiina – Havu-Nuutinen, Sari – Kärkkäinen, Sirpa. 2021. Major factors defining multiliteracy and directing its teaching – Specialists' conceptions of multiliteracy. The Finnish Journal of Education 52 (2), 149–163.

This study explores how specialists define multiliteracy and what are the main factors that direct its teaching. The theoretical framework chosen for this study leans on the pedagogy of multiliteracies, which refers to how the teaching of multiliteracy is organised in basic education. Our data consists of thematic interviews with six specialists from different disciplines and areas of expertise. The data was analysed qualitatively with data-based content analysis. According to the specialists, multiliteracy is defined by different representations and symbol systems, social and text-related interaction, content-wise understanding and critical thinking as well as multilingualism. Teaching of multiliteracy is directed by meaningful and multimodal core contents. They are taught holistically and in a student-centred fashion in diverse environments oriented toward the world outside school. Multiliteracy teaching highlights cooperation with partner organisations, such as libraries, in promoting reading and writing activities. A goal is to develop more homogenous language-sensitive school by identifying the factors that direct multiliteracy teaching. Providing a synthesis of various disciplines, the results offer a consistent perspective on multiliteracy. It supports the conceptual understanding of multiliteracy and encourages educators to develop the teaching of multiliteracy integratively in cooperation with different school subjects.

Descriptors: multiliteracy, multimodality, teaching of multiliteracy, pedagogy of multiliteracies

Metsäpelto, Riitta-Leena – Heikkilä, Mirva – Hangelin, Sanna – Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija – Poikkeus, Anna-Maija – Warinowski, Anu. 2021. Competence objectives in class teacher education curricula from the perspective of a Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. The Finnish Journal of Education 52 (2), 164–179.

This study explored how the key competencies identified in the Multidimensional Adapted Process Model of Teaching (MAP) are manifested in the curriculum objectives of two university class teacher education programmes, which were analysed using theory-driven content analysis. The results showed that most of the general and course specific learning objectives were related to building a knowledge base for teaching and learning, especially with respect to content knowledge and pedagogical content knowledge. Cognitive skills were also emphasised in the learning objectives with a specific focus on research skills and oral and written academic communication. However, social skills and personal orientations were clearly less pronounced in the curriculum goals, and there were but few if any references to competence objectives related to professional well-being. The study provides new insights into the learning goals for class teacher education. The findings can be used in further nationwide development of curricula for class teacher education.

Descriptors: competence, class teacher, teacher education, curriculum

Kivimäki, Mirka – Karila, Kirsti – Alasuutari, Maarit. 2021. Family day care and ECEC institutions in the talk of municipal officials responsible for early childhood education. *The Finnish Journal of Education* 52 (2), 180–193.

Based on thematic interviews in ten Finnish municipalities, the study examined the institutions of family day care and kindergartens (day care centres) in the talk of municipal officials (N=42) responsible for early childhood education and care (ECEC). These two institutions are part of the Finnish ECEC system and subject to the same statutory regulations. From the perspective of discursive institutionalism, family day care and kindergartens were understood as social practices the meanings of which emerge and change in the language used in these institutions. The data were analysed discursively, and several discourses about family day care and kindergartens were identified. In these discourses, family day care and kindergartens were conceptualised with different functions and service users, and despite their common legislation, seen and positioned differently in the field of Finnish ECEC. The study raises the issue of future positions and development of the two ECEC institutions in Finland.

Descriptors: early childhood education and care, family day care, day care centres, kindergarten, institutions (social mechanisms), discourse research

Kurtelius, Tuulikki – Kumpulainen, Kristiina. 2021. Primary school children's experiences of loneliness. *The Finnish Journal of Education* 52 (2), 194–208.

This article examines primary school children's experiences of loneliness. The data was collected in autumn 2016, when two classes of third-grade pupils (n=22) in their mother tongue lesson wrote and drew freely about their own experiences of loneliness. The aim of this study was to understand and interpret what kind of meanings the material produced by children relates to the phenomenon of loneliness. The research materials were produced from children's perspective and examined in accordance with the phenomenological research tradition guiding the theory. The analysis is based on Shelley Hymel and colleagues' (1999) qualitative analytical framework of loneliness, where children's views and experiences are divided into three distinct but interrelated dimensions: affective dimension, cognitive dimension and set of interpersonal situations or contexts. The analysis of this material indicates that children's loneliness is strongly associated with the affective side of experiences and with problems in their peer relationships. In children's memories, loneliness appeared as a multidimensional and context-specific phenomenon in which the children try to balance with their deficient interaction skills. When considering early interventions to alleviate children's loneliness, it is important to understand the meanings children attach to their experiences.

Descriptors: loneliness, child-centred approach, interaction, experiences

Tuominen, Heta – Kuusi, Anna – Pulkka, Antti-Tuomas – Tapola, Anna – Niemivirta, Markku. 2021. Striving for perfection and worrying about one's performances? Perfectionism and academic well-being in general upper secondary school. *The Finnish Journal of Education* 52 (2), 209–222.

This study investigated 1) what kinds of perfectionistic profiles can be identified among general upper secondary school students (N = 434), and 2) how such profiles predict academic well-being (school engagement and burnout). Employing a person-oriented (group-based) approach and latent profile analysis, the students were classified based on their patterns of perfectionistic strivings and concerns. Four distinct profiles were identified: *concerned* (relatively low strivings and high concerns; 37%), *ambitious* (high strivings and low concerns; 28%), *non-perfectionists* (low strivings and concerns; 24%), and *perfectionists* (high strivings and concerns; 12%). The *perfectionists* and the *ambitious* were most engaged in their studies, but they differed in their level of burnout: the *perfectionists* displayed higher exhaustion and inadequacy, while the *ambitious* reported low burnout despite their high standards. The *concerned* exhibited relatively high levels of all burnout symptoms. Our findings indicate that perfectionistic concerns are linked with burnout – even when coupled with high strivings.

Descriptors: perfectionism, well-being, school engagement, school burnout, general upper secondary school, person-oriented approach

Valkonen, Satu – Pesonen, Jaana – Brunila, Kristiina. 2021. The market of early childhood education – Privatisation of services in focus. *The Finnish Journal of Education* 52 (2), 223–234.

This article examines the marketisation of early childhood education and care (ECEC) in Finland, by focusing on the privatisation of services. Here, marketisation refers to the processes by which business values, efforts and practices gain foothold in the field of education as well as in the public discussion concerning it. We analyse the privatisation of ECEC services by examining the changes in the quantity and quality of private services, and how the changing educational control or governance is connected to such service production. The framework of governance brings into focus the global, national, and local governance of education. It also sheds light on the implications that optimising and enhancing efforts have for the conditions and contents pertaining to the organisation of education and care. In this article, we examine the marketisation of Finnish ECEC as a societal phenomenon. For our analyses, we use statistics as well as public development and evaluation reports on ECEC. Looking at the ongoing privatisation as part of the more general marketisation of ECEC services, we also discuss the current and prospective future trends and perspectives.

Descriptors: early childhood education, governance, market, privatisation, service systems

Silvola, Anni – Gedrimiene, Egle – Pursiainen, Jouni – Rusanen, Jarmo – Muukkonen, Hanni. 2021. Learning analytics and ethical issues: A qualitative meta-analysis. *The Finnish Journal of Education* 52 (2), 235–248.

Ethical issues of learning analytics have raised broad interest in recent research. It has been recognised that ethical issues are complex and include contradictions, and that current policies and instructions do not provide sufficient support to resolve ethical issues in different contexts. This article aims to structure ethical issues of learning analytics by analysing 1) what kind of frameworks have been used in previous studies 2) what kind of ethical challenges and solutions have been identified in different levels of agency. According to the results of our qualitative meta-analysis, legal aspects have been used systematically to structure ethical issues, and on agentic levels ethical challenges have been examined mostly from an institutional perspective. In our meta-analysis, making visible the values and epistemological assumptions that are underlying the theory and praxis of learning analytics as well as linking learning research to the consideration of ethical issues came up as important development targets. In addition, further observation of student and academic staff perspectives would provide more detailed understanding about the ethical issues in different educational contexts and therefore also provide new solutions for resolving the ethical issues.

Descriptors: learning analytics, digitalisation, ethics, education, learning



Kirjoittajat

TÄSSÄ NUMEROSSA KIRJOITTAVAT

ALASUUTARI, MAARIT, professori
kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto
maarit.alasuutari@jyu.fi

ANTIKAINEN, ARI, kasvatussosiologian professori emeritus
yhteiskuntatieteiden laitos, Itä-Suomen yliopisto
ari.antikainen@uef.fi

BRUNILA, KRISTIINA, professori
kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto
kristiina.brunila@helsinki.fi

GEDRIMIENE, EGLE, tohtorikoulutettava
kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
egle.gedrimiene@oulu.fi

HANGELIN, SANNA, koordinaattori
insinööritieteiden korkeakoulu, Aalto-yliopisto
sanna.hangelin@aalto.fi

HAVU-NUUTINEN, SARI, professori
soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto
sari.havu-nuutinen@uef.fi

HEIKKILÄ, MIRVA, tohtorikoulutettava
opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
mirva.heikkila@utu.fi

KARILA, KIRSTI, professori
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
kirsti.karila@tuni.fi

KIVIMÄKI, MIRKA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
mirka.kivimäki@tuni.fi

KUMPULAINEN, KRISTIINA, professori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
kristiina.kumpulainen@helsinki.fi

KURTELIUS, TUULIKKI, jatko-opiskelija
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
tuulikki.kurtelius@helsinki.fi

KUUSI, ANNA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto
anna.kuusi@helsinki.fi

KÄRKKÄINEN, SIRPA, vanhempi yliopistonlehtori
soveltavan kasvatustieteen ja opettajakoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto
sirpa.a.karkkainen@uef.fi

LINDÉN, JYRI, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
jyri.linden@tuni.fi

MATVEINEN, TIINA, jatko-opiskelija
soveltavan kasvatustieteen ja opettajakoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto
tiina.matveinen@uef.fi

Metsäpelto, Riitta-Leena, yliopistotutkija
opettajakoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
riitta-leena.metsapelto@jyu.fi

MIKKILÄ-ERDMANN, MIRJAMAIIJA, professori
opettajakoulutuslaitos, Turun yliopisto
mirmik@utu.fi

MUUKKONEN, HANNI, professori
kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
hanni.muukkonen@oulu.fi

NIEMIVIRTA, MARKKU, professori
soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto
kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto
markku.niemivirta@uef.fi

PESONEN, JAANA, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto
jaana.j.pesonen@helsinki.fi

POIKKEUS, ANNA-MAIJA, professori
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
anna-maija.poikkeus@jyu.fi

PULKKA, ANTTI-TUOMAS, apulaissotilasprofessori
johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos, Maanpuolustuskorkeakoulu
antti-tuomas.pulkka@mil.fi

PURSIAINEN, JOUNI, professori
teknillinen tiedekunta, Oulun yliopisto
jouni.pursiainen@oulu.fi

RUSANEN, JARMO, professori emeritus
luonnontieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
jarmo.rusanen@oulu.fi

SILVOLA, ANNI, tohtorikoulutettava
kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
anni.silvola@oulu.fi

TAPOLA, ANNA, tutkijatohtori
kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto
anna.tapola@helsinki.fi

TUOMINEN, HETA, kollegiumtutkija
Turun ihmistieteiden tutkijakollegium ja opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto
heta.tuominen@utu.fi, heta.tuominen@helsinki.fi

VALKONEN, SATU, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto
satu.m.valkonen@helsinki.fi

VARJO, JANNE, apulaisprofessori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
janne.varjo@helsinki.fi

WARINOWSKI, ANU, tiedekuntapäällikkö
kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto
anu.warinowski@utu.fi