






Kasvatus

Pääkirjoitus

- Kirsi Pyhältö – Rauno Huttunen 3 Pitäisikö jonkin muuttua ja jos, niin minkä ja miksi?

Artikkeleita

- Matilda Sorkkila – Anna Rantala
– Kaisa Aunola 6 Vanhempien kasvatukselliset arvot sekä niiden yhteys vanhemmuuden uupumukseen 
- Marikaisa Laiti – Kaarina Määttä 22 Saamelainen varhaiskasvatus suomalaisen ja saamelaisen kulttuurin risteyssä 
- Sonja Niiranen – Aki Rasinen 33 Teknologiakasvatuksen tulevaisuus suomalaisessa perusopetuksessa: Käsityön juurilta kohti uutta 
- Najat Ouakrim-Soivio
– Marko van den Berg 46 Lukiolaisten historiallisen ajattelun taidot lähteiden luotettavuuden ja historiallisten toimijoiden motiivien arvioinnissa 
- Sonja Kosunen – Alina Inkinen
– Nina Haltia – Suvi Jokila 63 Tarjonta ja kysyntä valmennuskurssi-markkinoilla opiskelijavalintauudistuksen aikana 

Lyhyempiä kirjoituksia

- Samuli Ranta – Satu Uusiautti 79 Toimiva tiimityö onnistuneen varhaiskasvatuksen perustana

Esa Jokinen – Joonas Moberg – Annalisa Sannino – Yrjö Engeström – Hannele Kerosuo	86	Yhteinen ammatillinen toimijuus Asunto ensin -työssä TADS-prosessina
---	----	---

Kolumni

Risto Rinne	95	Koulutuksen ja varhaiskasvatuksen tasa-arvo kuntapolitiikan keskiöön
-------------	----	---

Puheenvuoroja

Aija Laitinen – Sanna Talvia – Tanja Tilles-Tirkkonen	97	Ruokakasvatus on osa alakoulun pedagogiikkaa
--	----	---

Ajankohtaista • Tapahtumia

Marja Mäensivu – Mirja Tarnanen – Tanja Vehkakoski	101	Kasvatustieteen päivät 2021: Oppiva ja hyvinvoiva yksilö ja yhteisö
---	-----	--

Kirjoittajakutsu teemanumeroon 3/23 104

English Summaries

106

Kirjoittajat

108



Pitäisikö jonkin muuttua ja jos, niin minkä ja miksi?

Vuoden vaihtuessa seisomme rajavyöhykkeellä uuden ja vanhan välissä. Silloin katse kääntyy luontevasti aiempaan ja toisaalta tulevaan – kysymyksiin siitä, miten meillä meni, mitä olisi syytä ottaa opiksi, mitä on syytä säilyttää ja mitä muuttaa?

Kasvatuksella on pitkä historia, ja sillä on myös vankka asema kotimaisten tiedelehtien joukossa. Se on ainoa JUFO 2 -tasolle luokiteltu kotimainen, suomenkielinen kasvatusalan tiedelehti. Ihmisiällä mitattuna lehti on vahvasti keski-ikäinen ja elää ikäkautta nuoruuden sekä vanhuuden välissä. Lehti on vakiinnuttanut asemansa johtavana kotimaisena kasvatusalan julkaisuna, ja monet sen toimintatavoista ovat hioutuneet vuosien saatossa. Kasvatus on Suomen Kasvatustieteellisen seuran julkaisu, jota myös Koulutuksen tutkimuslaitos resursoi osana sille asetettua tehtävää edistää alan kotimaista tieteellistä julkaisemista. Lehden lähtökohdat ovat näin ollen hyvät.

Kuitenkin Kasvatus-lehden olemassaolon perustan muodostavat suomalaiset kasvatustieteilijät: Te, jotka luette, kirjoitate ja toimitte lehteen julkaistavaksi lähetettyjen tieteellisten käsikirjoitusten arvioitsijoina. Lehden elinvoimaisuuden kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että kasvatustieteenalan tutkijat laaja-alaisesti kokevat lehden omakseen ja että lehti saa julkaistavakseen korkeatasoisia tieteellisiä käsikirjoituksia ajankohtaisista alan tutkimuksen teemoista. Ei ole itsestään selvää, että tutkija valitsee kansainvälisen tiedejulkaisun sijaan julkaisufoorumiksiin Kasvatuksen. Se edellyttää lehdeltä ajankohtaisen ja kiinnostavan sisällön ohella tahtoa ja taitoa sujuvoittaa julkaisuprosessia. Ennen kaikkea laadukasta ja nopeaa arviointi- ja päätöksentekosykliä.

Ryhdyimme toimeen julkaisuprosessin edistämiseksi jo viime vuoden puolella. Otimme toimituksessa käyttöön viikkopalaverit, joissa käydään viikoittain läpi lehteen lähetetyt käsikirjoitukset. Päätoimittajat lähestyvät arvioitsijoita henkilökohtaisesti, ja toimitusneuvoston jäsenet osallistuvat käsikirjoitusten arviointiin sekä arvioitsijoiden rekrytointiin. Selkeytimme julkaisuprosessin vaiheita, ja seuraamme julkaisuajkojen kehittymistä. Toimituksen henkilövaihdoksista huolimatta pientä parannusta on jo nyt nähtävissä toimintatapojen muuttamisen seurauksena, sillä artikkelien viive arviointiin lähettämässä on lyhentynyt. Parannettavaa on kuitenkin vielä reippaasti. Tarvitsemme julkaisuprosessin sujuvoittamiseksi myös teidän apunne, eli että työtilanteen salliessa vastaatte myöntävästi pyyntöön ottaa käsikirjoitus arvioitavakseenne.

Viime vuonna lehti teki historiallisen hyppäyksen digiloikassa ja astui askeleen eteenpäin avoimuudessa. Ensimmäinen Kasvatuksen elektroninen numero ilmestyi toukokuussa 2021. Vuoden embargon jälkeen lehden numerot ovat vapaasti kaikkien luettavissa Journal.fi:n kaut-

ta (<https://journal.fi/kasvatus>). Näistä ensimmäinen avautuu näin ollen toukokuussa 2022. Journal.fi-alustalla on myös mahdollista seurata lehtemme lukijoiden kiinnostuksen kohteita reaaliaikaisesti, eli mitä artikkeleita ladataan ja luetaan eniten. Tämä mahdollistaa osaltaan aiempaa paremman Kasvatuksen lukijakunnan kiinnostuksen kohteiden huomioimisen lehden kehittämisessäkin. Avoimuus laventaa toivottavasti edelleen lehden lukijakuntaa. Tavoitteena on ottaa käyttöön asteittain syksystä 2022 alkaen myös Journal.fi-alustan sähköinen käsikirjoitusten lähettämisenjärjestelmä, jonka toivomme selkeyttävän ja helpottavan kirjoittajien ja arvioitsijoiden työtä.

Kasvatuksessa on aloittanut tammikuusta 2022 lähtien uusi päätoimittaja, dosentti Rauno Huttunen Turun yliopistosta. Hänen tutkimusprofiilistaan voitte lukea tarkemmin pääkirjoituksen lopussa olevasta esittelystä. Työskentelemme työparina lehden päätoimittajina. Kaksi päätoimittajaa on merkittävä resurssi lehden toiminnan kehittämisessä. Toivomme saavamme myös paljon aikaa.

Kasvatus pyrkii lähelle tutkijoiden arkea sekä nostamaan kasvatustieteellistä tutkimusta ja tutkijoiden työtä esille. Lehden uusia avauksia tällä saralla ovat Tutkijalta suoraan kuultua -henkilöhaastattelut, tutkijoilta pyydettävät puheenvuorot ja lyhyet kirjoitukset ajankohtaisista aiheista sekä Kasvatustieteellisen seuran vuoden nuoren väitelleen tutkijan artikkelipalkinnon saajan kutsuminen kirjoittamaan lehteen pääkirjoitus.

Kasvatus-lehti on keski-ässä muttei jämähtänyt. Lehden perusta on vakaa ja mahdollistaa aktiivisen kehittämistyön. Paljon on tehty ja opittu, ja paljon on vielä kehitettävää. Otamme erittäin mielellämme lukijoiltamme palautetta ja ehdotuksia vastaan lehden kehittämiseksi.

Iloa ja inspiraatiota Kasvatuksen lukijoille vuoteen 2022 toivottaen

Kirsi Pyhälto ja Rauno Huttunen

Esittelyssä Rauno Huttunen

Olen toisena päätoimittajana otettu saamastani kunniaista toimia Suomen arvostetuimmassa kasvatuksen alan tiedejulkaisussa. Valmistuin vuonna 1993 Jyväskylän yliopistosta tekemällä yhteisgradun filosofiaan ja sosiologiaan. Vuonna 1995 pääsin Suomen Akatemian rahoittamaan filosofian tutkijakouluun tekemään väitöskirjaa indoktrinaatiosta ja koulutuksen ideologisesta luonteesta. Olen väittänyt filosofiasta (YTT) vuonna 2009 ja kasvatussosiologiasta (KT) vuonna 2009. Olen myös kasvatusfilosofian dosentti (Jyväskylän yliopisto 2004). Nykyisin työskentelen Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella. Asun kuitenkin Jyväskylässä, joka on ollut koti-kaupunkini vuodesta 1986 lähtien.

Tutkimukselliseen ydinosaamiseen kuuluu kasvatustieteiden filosofia, yhteiskuntafilosofia, ympäristöfilosofia, (kasvatuksen)etiikka, teoreettinen kasvatussosiologia, tieteenfilosofia ja kriittinen pedagogiikka. Kuulun kansainväliseen tutkimusryhmään nimeltä *Pedagogy, Education, Praxis* (PEP), jonka perustaja on Stephen Kemmis. Merkittävimpinä tieteellisinä julkaisuina pidän *On the problem of quality in narratives of action research* -yhteisartikkelia (viitattu 300 kertaa) sekä yhteisartikkelia filosofi Jürgen Habermasin 90-vuotisjuhlakirjaan (*Habermas global, Suhrkamp* 2019).

Pidän tärkeänä sitä, että lehden arvostus säilyy korkeana. Tämä edellyttää lehden kehittämistä sekä sitä, että se toimii suunnannäyttäjänä kasvatustieteellisessä keskustelussa. Lehden pääjulkaisun paino on ja tulee jatkossakin olla empiirisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteelli-

nen empiirinen tutkimus tarvitsee taakseen myös teoreettista (kasvatuspsykologista, kasvatussosiologista, kasvatustieteellistä ynnä muuta teoriaa) ja metodologista tutkimusta. Kasvatustieteologiaa on lehdessä ollut aika hyvin, mutta enemmänkin sitä voisi olla. Suomalaisen kasvatustieteologian kenttä on nimittäin paljon laajempi kuin mitä tulee ilmi Kasvatus-lehdessä. Tämä sama koskee myös suomalaisen kasvatuspsykologian ja kasvatussosiologian teoriaa. Niin ikään kasvatustieteologian ja kasvatustieteellisen (ihmistieteellisen) tutkimuksen metodologisista artikkeleista on puutetta. Meillä on korkean tason osaamista näiltä aloilta, mutta se ei juuri näy Kasvatus-lehdessä.

Kasvatustieteessä tarvitaan siis teoriaa, metodologiaa ja empiriaa. Kasvatus-lehti haluaa olla koti näille kaikille.



MATILDA SORKKILA – ANNA RANTALA – KAISA AUNOLA

Vanhempien kasvatukselliset arvot sekä niiden yhteys vanhemmuuden uupumukseen

Sorkkila, Matilda – Rantala, Anna – Aunola, Kaisa. 2022. VANHEMPIEN KASVATUKSELLISET ARVOT SEKÄ NIIDEN YHTEYS VANHEMMUUDEN UUPUMUKSEEN. *Kasvatus* 53 (1), 6–21.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia 2010-luvun suomalaisten vanhempien kasvatuksellisia arvoja sekä niiden yhteyttä vanhemmuuden uupumukseen. Osallistujat olivat 1725 vanhempaa, joista 91 % oli äitejä. Tulokset analysointiin hyödyntäen faktori-analyysia, monimuuttujaista varianssianalyysia sekä lineaarista regressioanalyysia. Faktori-analyysi osoitti arvojen latautuvan viidelle faktorille: 1) perinteet ja yhdenmukaisuus, 2) valta ja henkilökohtaiset saavutukset, 3) itseohjautuvuus, 4) hyväntahtoisuus ja prososiaalisuus sekä 5) yhteenkuuluvuus. Tuloksien mukaan vanhemmat toivoivat lastensa omaksuvan ensimmäiseksi itseohjautuvuutta, toiseksi hyväntahtoisuutta ja prososiaalisuutta, kolmanneksi perinteitä ja yhdenmukaisuutta, neljänneksi yhteenkuuluvuutta sekä viimeisenä valtaa ja henkilökohtaisia saavutuksia ilmentäviä arvoja. Äidit arvioivat hyväntahtoisuutta ja prososiaalisuutta ilmentävät arvot tärkeämmiksi kuin isät, jotka puolestaan arvioivat yhteenkuuluvuutta sekä valtaa ja henkilökohtaisia saavutuksia ilmentävät arvot tärkeämmiksi kuin äidit. Vallan ja henkilökohtaisten saavutusten arvostus kasvatuksellisena arvona oli yhteydessä korkeampaan uupumukseen, kun taas yhteenkuuluvuuden arvostus matalampaan uupumukseen. Tutkimuksen avulla saatiin uutta tietoa vanhemmuuden uupumuksen taustalla vaikuttavista mekanismeista, mikä voi edesauttaa vanhemmuuden uupumuksen tunnistamisessa ja ennaltaehkäisyssä.

Asiasanat: kasvatus, arvot, itseohjautuvuus, vanhemmuus, uupumus

Johdanto

Vanhemmuuden uupumus on viime aikoina paljon huomiota ja huolta herättänyt ilmiö (esim. Mikolajczak, Gross, & Roskam 2019; Roskam ym. 2021; Sorkkila & Aunola 2020, 2021). Vanhemmuuden uupumus on seurausta pitkäaikaisesta vanhemmuuden stressistä, jossa vanhempi kokee kuormitustekijöiden jatkuvasti ylittävän hänen käytössensä olevat voimavarat (Mikolajczak & Roskam 2018). Vakavien yksilöllisten seurausten, kuten itse-tuhoisten ajatusten tai lapsiin kohdistuvan laiminlyönnin ja väkivallan, lisäksi (Mikolajczak, Brianda, Avalosse & Roskam 2018) vanhemmuuden uupumuksella voi olla myös vakavia yhteiskunnallisia seurauksia. On esimerkiksi osoitettu, että uupuneet suomalaisvanhemmat eivät toivo lisää lapsia (Sorkkila & Aunola 2019). Vanhemmuuden uupumuksen tarkempi tutkiminen ja kokonaisvaltainen ymmärtäminen on siis tarpeellista ja perusteltua.

Suomalaisvanhempien on osoitettu olevan maailman uupuneimpien vanhempien joukossa (Roskam ym. 2021). Yksi selitys ilmiölle saattaa piillä vanhempien kasvatuksellisissa arvoissa (ks. esim. Hofstede 2001; Minkov ym. 2018). Vanhempien vaalimien arvojen on arveltu vaikuttavan vanhempien valitsemiin kasvatuskäytäntöihin (Aunola, Vanhatalo, & Sethi 2001; Suizzo 2007) sekä siihen, kuinka paljon ja miten vanhemmat viettävät aikaa lastensa kanssa (Gaunt 2005). Lisäksi kasvatukselliset arvot saattavat vaikuttaa siihen, mitä vanhempi vaatii itseltään ja lapsiltaan (Suizzo 2007) ja kuinka paljon hän on valmis ottamaan vastaan sosiaalista tukea ja apua muilta (Goodwin, Costa, & Adonu 2010). Sekä vaatimusten (Sorkkila & Aunola 2020) että sosiaalisen tuen puutteen on puolestaan osoitettu olevan merkittäviä tekijöitä uupumuksen kehityksessä (ks. katsaus, Mikolajczak ym. 2019).

Kasvatuksellisten arvojen yhteyttä vanhemmuuden uupumukseen ei ole kuitenkaan tois-taiseksi tutkittu. Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena onkin tarkastella suomalaisten äitien ja isien kasvatuksellisia arvoja

eli arvoja, joita suomalaisvanhemmat toivoivat lastensa omaksuvan. Tavoitteena on myös tutkia, arvioivatko äidit ja isät kyseiset arvot yhtä tärkeiksi. Tutkimuksen toisena tavoitteena on tutkia vanhemmuudessa ilmenevän uupumuksen mahdollista yhteyttä niihin arvoihin, joita vanhemmat toivovat lastensa omaksuvan. Tutkimuksen kolmantena tavoitteena on selvittää, onko vanhemmuuden uupumuksen ja arvojen välinen yhteys erilainen äideillä ja isillä.

Vanhemmuuden uupumus ja kasvatukselliset arvot

Vanhemmuuden uupumuksen on osoitettu olevan erillinen ilmiö vanhemmuuden stressistä, masennuksesta ja työuupumuksesta (Mikolajczak ym. 2019). Vanhemmuuden uupumuksen on esitetty koostuvan neljästä osa-alueesta: 1) uupumusasteisesta väsymyksestä (vanhempi tuntee olevansa liian väsynyt kohtaamaan lapsiaan, eikä hänellä ole energiaa katsoa lastensa perään), 2) tympääntymisestä vanhemmuuteen (nautinto ja ilo vanhemmuudesta katoaa), 3) emotionaalista etääntymisestä lapsista (vanhempi selviytyy juuri ja juuri arkirutiineista lasten kanssa, mutta energiaa emotionaalisen vuorovaikutuksen ylläpitoon ei jää) sekä 4) negatiivisen muutoksen kokemuksesta omassa vanhemmuudessa (vanhempi kokee, ettei ole enää yhtä hyvä vanhempi kuin on aikaisemmin ollut). Vanhemmuuden uupumukseen liittyy usein myös häpeää ja syyllisyyttä (Roskam, Brianda & Mikolajczak 2018).

Suomalaisvanhempiä tutkittaessa on osoitettu, että iältään nuoremmat vanhemmat, äidit (toisin kuin isät), heikossa taloustilanteessa tai työttöminä olevat tai vanhemmat, joilla on erityislapsia ovat korostetussa riskissä uupua (Sorkkila & Aunola 2020, 2021). Muissa maissa tehtyjen tutkimusten mukaan edellä mainitut taustatekijät selittävät uupumuksesta kuitenkin suhteellisen vähän ja persoonallisuustekijät, kuten neuroottisuus, pessimismi ja perfektionismi, selittävät huomattavasti enemmän uupumusta (esim. Mikolajczak ym. 2019).

tavasti enemmän (ks. esim. Le Vigoroux, Scolla, Raes, Mikolajczak, & Roskam. 2017; Mikolajczak, Raes, Avalosse & Roskam 2017; Sorkkila & Aunola 2020, 2021). Myös muilta ihmisiltä ja ympäristöstä tulevat korkeat odotukset liittyen vanhemmuuteen saattavat olla riski uupumiselle etenkin, jos vanhemmalla on lisäksi korkeat odotukset itseään kohtaan (Sorkkila & Aunola 2020). Korkeat vanhemmuuteen liittyvät odotukset voivat myös heijastaa yhteiskunnan suorittamiseen perustuvaa arvomaailmaa, vaikka vanhemmuuden uupumuksen taustalla vaikuttavia sosiaalisia ja rakenteellisia tekijöitä ei ole toistaiseksi juurikaan tutkittu.

Vanhemmat pyrkivät kasvatuskäytäntöjensä avulla opettamaan lapsilleen arvoja, joita toivoisivat lastensa omaksuvan (Tulviste & Ahtonen 2007). Suizzo (2007) on jakanut vanhempien kasvatukselliset päämäärät kuuteen eri arvokategoriaan: perinteitä ja yhdenmukaisuutta (esimerkiksi kunnioitusta vanhempia ihmisiä kohtaan, hyvää käytöstä), valtaa ja henkilökohtaisia saavutuksia (esimerkiksi tunnetuksi tulemistä, arvostetun ammatin saamista), yhteenkuuluvuutta (esimerkiksi läheisten ystävien saamista), itseohjautuvuutta (esimerkiksi itseluottamusta, itsenäistä ajattelua), hyvántahtoisuutta ja prososiaalisuutta (esimerkiksi anteeksiantoa, epäitsekkyyttä) sekä erillisyyttä (esimerkiksi ainutlaatuisuutta, erilaisuutta) ilmentäviin arvoihin.

Suomalaisten on yleisesti osoitettu arvostavan eniten hyvántahtoisuutta ja vähiten valtaa (Puohiniemi 2002; ks. myös Helkama & Seppälä 2003). Arvojen on osoitettu muuttuvan jonkin verran vanhemmuuteen siirryttäessä (Lönnqvist, Leikas, & Verkasalo 2018). Vanhemmaksi tulon on todettu muuttavan ajatuksia pitkälti perinteisempien vanhemmuuden sukupuoliroolien ja -odotusten suuntaan (Endendijk, Derks & Mesman 2018), mikä saattaa näkyä erityisen vahvasti äideillä. Suomalainen pitkittäistutkimus osoitti nimittäin naisten muuttuvan arvoissaan kohti konservatiivisempia arvoja (esimerkiksi perinteitä ja yhdenmukaisuutta) äitiyteen siirryttyään, kun

taas isillä samankaltaista muutosta ei havaittu (Lönnqvist ym. 2018). Tätä on osittain selitetty sillä, että naisen rooli muuttuu voimakkaammin elämän eri vaiheissa, ja esimerkiksi äitiyden myötä naisilla korostuu miehiä enemmän vanhemmuudesta ja kodista vastuunottaminen (Lönnqvist ym. 2018).

Kasvatukselliset arvot voivat olla tärkeitä tekijöitä vanhemmuuden uupumuksen synnyn ymmärtämisessä. Vanhempien vaalimien arvojen on osoitettu olevan yhteydessä kasvatuskäytäntöihin (Aunola ym. 2001; Suizzo 2007) sekä siihen, kuinka paljon ja miten vanhemmat viettävät aikaa lastensa kanssa (Gaunt 2005). Lisäksi kasvatukselliset arvot saattavat vaikuttaa myös siihen, miten paljon vanhempi vaatii itseltään ja lapsiltaan (Suizzo 2007) ja kuinka paljon hän on valmis ottamaan vastaan sosiaalista tukea ja apua muilta (Goodwin ym. 2010). Niin kasvatuskäytännöt ja lasten kanssa vietetty aika kuin korkeat vaatimukset ja sosiaalisen tuen puutekin voivat toimia mekanismeina uupumiselle (ks. katsaus, Mikolajczak ym. 2019).

Erillisyyttä tai itseohjautuvuutta kasvatuksen päämäärinä arvostavat vanhemmat saattavat esimerkiksi yhteenkuuluvuutta arvostavia vanhempia helpommin turvautua yksin pärjäämiseen kuormittavissa elämäntilanteissa (Goodwin ym. 2010). Perinteitä ja yhdenmukaisuutta arvostavat vanhemmat saattavat puolestaan turvautua lähiyhteisön sosiaaliseen tukeen sekä velvoittaa lapsiaan osallistumaan kotitöihin, mikä voi ehkäistä kotitöihin liittyvää taakkaa ja vanhemmuuden uupumista. Perinteiden ja yhdenmukaisuuden arvostaminen kasvatuksellisina arvoina voi ehkäistä uupumisriskiä nimenomaan äideillä, jotka edelleen kantavat isejä useammin vastuuta kotitöistä (Treas & Tai 2016). Valtaa ja henkilökohtaisia saavutuksia kasvatuspäämäärinä arvostavat vanhemmat ovat mahdollisesti puolestaan muita alttiimpia uupumaan itselleen ja lapsilleen asettamiensa korkeiden suoriutumiseen liittyvien vaatimusten vuoksi (Tartakovsky 2015). Onkin osoitettu, että valtaa ja henkilökohtaisia saavutuksia arvostavat uupu-

vat muita helpommin työkontekstissa (Tartakovsky 2015) sekä kokevat enemmän stressiä ja masennusoireita (Hanel & Wolfradt 2016).

2010-luvun suomalaisvanhempien kasvatuksellisista arvoista ei ole tutkimustietoa, vaikka yhteiskunnallisten ja tasa-arvoon pyrkivien muutosten myötä myös arvoissa on saatanut tapahtua muutoksia (European Institute for Gender Equality 2017). Tässä tutkimuksessa keskitymmekin tutkimaan nimenomaan 2010-luvun vanhempien kasvatuksellisia arvoja eli arvoja, joita vanhemmat toivovat lastensa omaksuvan. Tarkastelemme lisäksi kasvatuksellisten arvojen yhteyttä vanhemmuuden uupumukseen, sillä tiedolla voidaan edesauttaa toimivimpien kasvatuskäytänteiden ja vanhempien hyvinvoinnin tukemista esimerkiksi neuvola- ja koulutoiminnassa.

Koska on mahdollista, että kasvatukselliset arvot ovat äideillä ja isillä eri lailla yhteydessä uupumukseen, myös vanhemman sukupuoli on tärkeää ottaa huomioon ilmiötä tutkittaessa. Esimerkiksi sukupuoli voi vaikuttaa vallan ja saavutusten arvostamiseen eri tavalla vallan ollessa osa maskuliinista arvomaailmaa (Schwartz & Rubel 2005). Vallan ja saavutuksien arvostaminen voi niin ikään asettaa äideille kasvatustavoitteina enemmän paineita kuin isille (Meeussen & Van Laar 2018).

Tutkimuskysymykset, menetelmät ja aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Minkälaisia arvoja suomalaiset äidit ja isät toivovat lastensa omaksuvan? Arvioivatko äidit ja isät kyseiset arvot yhtä tärkeiksi?
2. Ovatko kasvatukselliset arvot yhteydessä vanhemmuuden uupumukseen?
3. Onko kasvatuksellisten arvojen ja uupumuksen yhteyserilainen äideillä ja isillä?

Tutkimukseen osallistui 1725 vanhempaa, joista 91 % oli äitejä. Tutkimukseen osallis-

tuneet vanhemmat olivat iältään 18–61-vuotiaita vanhempien keskimääräisen iän ollessa 36 (kh = 6.50; äidit ka. = 36, kh = 6.42; isät ka. = 38, kh = 7.25). Yleisin perhemuoto oli ydinperhe: 79 % tutkittavista vastasi asuvansa perheessä, johon kuului kaksi vanhempaa ja heidän yhteiset lapsensa. Toisiksi suurimmat perhemuodot olivat uusperhe (10 %) sekä yksinhuoltajaperhe (9 %). Tutkittavilla oli keskimäärin kaksi lasta (ka. = 2.20, kh = 1.20), joista nuorimmat lapset olivat keskimääräisesti neljän vuoden ikäisiä (kh = 4.15) ja vanhimmat kahdeksan vuoden ikäisiä (kh = 5.32). Vanhemmista 76 % oli ansiotyössä ja 74 % oli suorittanut korkeakoulututkinnon. Korkeakoulutetut vanhemmat olivat yliedustettuina aineistossa, sillä korkeakoulutettujen perheellisten osuus oli Suomessa vuonna 2017 noin 44 % perheellisistä (Suomen virallinen tilasto 2018).

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2018 osana Vanhemmuuden Voimavara- ja Kuormitustekijät (VoiKu) -tutkimushanketta (Aunola & Sorkkila 2018–2021). Tutkimushankkeelle myönnettiin puolto Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta. Ennen osallistumistaan kaikkien tutkimukseen osallistuvien vanhempien tuli vastata myöntävästi kysymykseen, jossa kysyttiin heidän suostumustaan kyselyn täyttämiseen. Aineistosta 86 % hankittiin verkkokyselyn avulla ja 13 % paperisten kyselylomakkeiden avulla Jyväskylän, Hyvinkään ja Posion äitiysneuvoloissa. Lisäksi 1 % vanhemmista vastasi paperiseen kyselylomakkeeseen kahdessa Jyväskylän evankelis-luterilaisen seurakunnan järjestämässä iltapäiväkerhossa.

Verkkokysely laadittiin Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella, ja sitä mainostettiin erilaisten sosiaalisen median kanavien sekä uutis- ja tiedotesivustojen välityksellä. Tutkimukseen osallistumisen ehtona oli, että vanhemman tai vanhempien lisäksi kotona asui tutkimuksen hetkellä vähintään yksi lapsi (lapsen iästä riippumatta). Äitiysneuvoloissa hoitajat esittelivät lapsen tarkastuksen yhteydessä tutkimushankkeen ja kyselylomakkeen, jon-

ka vanhemmat saattoivat halutessaan täyttää odotustilassa lähtiessään tai ottaa kotiin täytettäväksi. Kyselylomake oli mahdollista palauttaa sille tarkoitettuun palautuslaatikkoon nimettömästi tai lähettää ennalta maksetussa kirjekuussa nimettömästi suoraan tutkijoille. Iltapäiväkerhossa vanhemmille annettiin halutessaan kyselylomake kotiin täytettäväksi, ja sen sai lähettää ennalta maksetussa kirje-kuussa nimettömästi suoraan tutkijoille.

Vanhemmuuden uupumusta mitattiin 23 väittämän *Parental Burnout Assessment (PBA)* -mittarilla (Roskam ym. 2018), joka on validoitu myös suomalaisvanhempien keskuudessa (Aunola, Sorkkila, & Tolvanen 2020). PBA-mittarin neljä komponenttia mittaavat 1) uupumusasteista väsymystä vanhemmuuden roolissa (yhdeksän väittämää, esimerkiksi "Tuntuu siltä, että vanhempana oleminen on ajanut minut loppuun."), 2) kokemusta negatiivisesta muutoksesta omassa vanhemmuudessa (kuusi väittämää, esimerkiksi "Mietin mielessäni, etten enää ole sellainen vanhempi kuin olin aiemmin."), 3) tympääntymistä vanhemmuuteen (viisi väittämää, esimerkiksi "En enää kestä vanhempana olemista.") ja 4) emotionaalista etäännyntymistä lapsista (kolme väittämää, esimerkiksi "Rutiinien (nukuttamisen, aterioinnin jne.) lisäksi en enää jaksa tehdä muuta lapseni/lasteni eteen.").

Vanhemmat vastasivat väittämiin 7-portaisella Likert-asteikolla 0–6 sen mukaan, kuinka usein kokivat kyseisellä tavalla (0 = Ei koskaan, 6 = Päivittäin). Väittämistä muodostettiin kokonaiskeskiarvosummamuuttuja sekä neljä keskiarvosummamuuttujaa uupumusta kuvaavien neljän ulottuvuuden mukaan. Cronbachin alfa reliabiliteetti oli kokonaisuupumuksen pistemäärän osalta erittäin hyvä (.97) ja erikseen uupumuksen neljän ulottuvuuden pistemäärien osalta hyvä tai kohtalainen (uupumusasteinen väsymys .94, kokemus negatiivisesta muutoksesta .92, tympääntyminen .89 ja emotionaalinen etäännyminen .73).

Arvoja, joita vanhemmat toivovat lapsensa omaksuvan, mitattiin Suizzon (2007) arvoluokitteluun perustuvalla *Goals and Values in*

Adulthood Questionnaire (GVAQ) -mittarilla. Mittari sisälsi 41 erilaista kasvatuksellista päämäärää tai tavoitetta, jotka Suizzon (2007) arvoluokituksen pohjalta kuuluivat johonkin kuudesta eri arvokategoriasta. Mittarin väittämät kuvasivat perinteitä ja yhdenmukaisuutta (kymmenen väittämää, esimerkiksi "kunnioitus vanhempia ihmisiä kohtaan"), valtaa ja henkilökohtaisia saavutuksia (seitsemän väittämää, esimerkiksi "hankkia korkeakoulututkinto (maisteri tai tohtori)"), yhteenkuuluvuutta (neljä väittämää, esimerkiksi "saada läheisiä ystäviä"), itseohjautuvuutta (11 väittämää, esimerkiksi "itsenäisyys, kyky tehdä asioita omin päin"), hyväntahtoisuutta ja prososiaalisuutta (seitsemän väittämää, esimerkiksi "ystävällisyys, myötätunto") sekä erillisyyttä ilmentäviä arvoja (kaksi väittämää, esimerkiksi "ainutlaatuisuus, olla erilainen kuin muut").

Vanhemmat vastasivat väittämiin 6-portaisella Likert-asteikolla 0–5 sen mukaan, kuinka tärkeäksi koki lapsensa omaksuvan kunkin päämäärän (0 = Ei tärkeää, 5 = Kaikkein tärkeintä). Kunkin arvokategorian väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttujat. Cronbachin alfa reliabiliteetit olivat arvokategorioita kuvaavien keskiarvosummamuuttujien osalta pääosin hyviä (perinteet ja yhdenmukaisuus .82; valta ja henkilökohtaiset saavutukset .84; itseohjautuvuus .90; hyväntahtoisuus ja prososiaalisuus .81). Yhteenkuuluvuutta ilmentävien arvojen osalta reliabiliteetti oli kohtalainen (.66) ja erillisyyttä ilmentävien arvojen osalta heikko (.56).

Aineisto analysoitiin IBM SPSS 24 -ohjelman avulla. Paperisten kyselylomakkeiden osalta tutkittavien vastaukset syötettiin manuaalisesti kyseiseen ohjelmaan. Muuttujien normaalijakautuneisuutta tarkasteltiin silmämääräisesti jakaumien histogrammien avulla. Lisäksi tarkasteltiin huipukkuutta ja vinoutta sekä tunnuslukujen (ka., md, mo) yhteneväisyyttä. Muuttujaa pidettiin likimain normaalijakautuneena, jos huipukkuus oli välillä -2,2 ja vinous välillä -1,1 (Heikkilä 2014). Lisäksi normaalijakaumaa tukivat yhteneväi-

set tunnusluvut. Kaikki arvokategorioita kuvaavat muuttujat olivat likimain normaalisti jakautuneita paitsi valtaa ja henkilökohtaisia saavutuksia ilmentävä arvokategoria, jonka jakauma oli voimakkaasti oikealle vino ($\text{vinous} = 1.63$; huipukkuus = 3.15; $\text{ka.} = 0.74$; $\text{md} = 0.57$; $\text{mo} = 0$). Tämän muuttujan kohdalla käytettiin ei-parametrisia analyysimenetelmiä. Uupumuksen jakaumista yksikään ei ollut normaalisti jakautunut (esimerkiksi kokonaisuupumus = $\text{vinous} > 1$, $\text{ka.} = 1.63$; $\text{md} = 1.39$; $\text{mo} = 0.43$), minkä vuoksi tämän muuttujan kohdalla käytettiin ei-parametrisiä analyysimenetelmiä ja jakaumien ei-normaalisuuden huomioivaa *Bootstrap (Bias-Corrected accelerated)* (BCa) -toimintoa (Kelley 2005).

Koska Suizzon (2007) arvokyselyä ei ole aikaisemmin käytetty suomalaisaineistossa, alustavana analyysinä tarkasteltiin arvoväittämien latautumista oletetuille faktoreille eksploratiivisen faktorianalyysin keinoin. Parametrien estimointimenetelmänä käytettiin pääakselifaktorointimenetelmää (*principal axis factoring*). Rotaatiomenetelmänä käytettiin varimax-rotaatiota, jossa oletuksena on, että faktorit ovat toisistaan riippumattomia eli eivät korreloi keskenään. Kyseinen menetelmä myös selkeyttää faktoriratkaisua tuottaessaan ratkaisun, jossa faktorilataukset ovat mahdollisimman suuria tai pieniä (Costello & Osborne 2005). Kasvatuksellisten arvojen keskiarvojen tilastollisesti merkitsevien erojen analysoimiseksi valittiin muuttujien keskinäisten riippuvuuksien vuoksi toistomittaus-ten varianssianalyysi (MANOVA; ks. Weinfurt 2000). Valtaa ja henkilökohtaisia saavutuksia ilmentävän arvokategorian kohdalla käytettiin ei-parametrisiä sijalukuihin perustuvaa Wilcoxonin merkittyjen sijalukujen testiä.

Äitien ja isien arvokategorioiden keskiarvojen eroavaisuuksia kasvatuksellisissa arvoissa analysoitiin monimuuttujaisen varianssianalyysin (MANOVA) avulla. Selitettäväksi eli ryhmitteleväksi muuttujaksi syötettiin vanhemman sukupuoli ja selitettäväksi muuttujiksi viisi eri arvokategoriaa. Kos-

ka sukupuoli sai vain kaksi arvoa, erillisiä parivertailutestejä ei tarvittu. Valtaa ja henkilökohtaisia saavutuksia ilmentävän arvokategorian analysointiin käytettiin ei-parametrisiä Mann-Whitney U -testiä. Vanhemmuuden uupumuksen ja arvojen yhteyttä analysoitiin hyödyntämällä lineaarista regressioanalyysiä, jossa viisi arvokategoriaa asetettiin selittäjiksi samaan malliin sekä uupumuksen kokonaispistemäärä ja uupumuksen aladimensioiden pistemäärät kukin vuorollaan selitettäväksi muuttujaksi.

Analyysi tehtiin ensin koko aineistolle ja tämän jälkeen erikseen äideille ja isille hyödyntämällä aineiston jakavaa *split-file* -komentoa. Arvojen ja uupumuksen yhteyden erilaisuutta äideillä ja isillä (toisin sanoen, onko malli sama äideille ja isille) analysoitiin lopuksi hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin avulla. Analyysi suoritettiin vain niille uupumuksen ja arvojen muuttujille, jotka korreloivat keskenään tilastollisesti merkitsevästi. Analyysiä varten vanhemman sukupuolesta koodattiin ensin dummy-muuttuja (0 = Isä, 1 = Äiti). Hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin selittäviksi muuttujiksi syötettiin ensimmäisellä askelmalla sukupuolen dummy-muuttuja, toisella askelmalla arvokategoria(t) ja kolmannella askelmalla sukupuolen dummy-muuttujasta sekä kustakin arvokategoriasta muodostettu interaktiotermin. Hierarkkisessa lineaarisessa regressioanalyysissä käytettiin *Bootstrap (Bias-Corrected accelerated)* (BCa) -toimintoa (Kelley 2005).

Koska vanhempien ikäjakauma oli suuri (18–61), näimme mahdollisena, että eri ikäluokassa syntyneet toteuttavat erilaisia kasvatuksellisia arvoja. Iän vaikutusta arvoihin tarkasteltiin jakamalla vanhemmat kolmeen ikäluokkaan (30v. tai alle, $n = 306$; yli 30v. ja alle 50v., $n = 1344$; yli 50v., $n = 66$), ja luokkia vertailtiin varianssianalyysin (ANOVA) avulla arvokategorioiden. Iän vaikutusta vanhemmuuden uupumuksen ja kasvatuksellisten arvojen suhteeseen tarkasteltiin asettamalla ikä kontrollimuuttujana regressiomalliin.

Tulokset

Ensimmäisenä tavoitteena oli tarkastella suomalaisvanhempien kasvatuksellisia arvoja eli arvoja, joita he toivoivat lastensa omaksuvan. Alustavana analyysinä toteutettiin eksploratiivinen faktorianalyysi, jossa tarkasteltiin Suizzon (2007) arvokyselyn 41 väittämän latautumista eri faktoreille. Alun perin havaituista kahdeksasta faktorista kahteen latautui vain yksi väittämä, joten faktoreiden määrä vähennettiin kuuteen. Kaikkien väittämien faktorilataukset on esitetty liitteessä.

Väittämät jakautuivat pääsääntöisesti oletuksen mukaisesti faktoreille (ks. liite) lukuun ottamatta yhtä väittämää (Uskonto tai vakaumus), joka lataantui Erillisuus-faktorille alkuperäisen Perinteet ja yhdenmukaisuus -faktorin sijaan sekä alun perin erillisyyttä mittaavia väittämiä (esimerkiksi Ainutlaatuisuus: olla erilainen kuin muut), jotka lataantuivat itseohjaavuutta mittaavien väittämien kanssa samalle faktorille. Koska Uskonto tai vakaumus -väittämän poistaminen alkuperäiseltä faktorilta ei muuttanut väittämien keskinäistä hyvää Cronbachin alfaa (alfa säilyi samana, .83), väittämä säilytettiin Perinteet ja yhdenmukaisuus -skaalassa (Suizzo 2007; ks. Costello & Osborne 2005). Koska erillisyyttä mittaavien osioiden keskinäinen Cronbachin alfa reliabiliteetti oli heikko (.56) eivätkä väittämät lataantuneet oletetulle faktorille, erillisyyttä mittaava faktori päätettiin poistaa kokonaan analyysistä (Costello & Osborne 2005). Lopullisten viiden arvokategorioiden keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty myöhemmin tässä artikkelissa olevassa taulukossa.

Seuraavaksi toistomittausten varianssi-analyysi suoritettiin erikseen isille ja äideille. Analyysi osoitti arvokategorioiden eroavan toisistaan tilastollisesti merkitsevästi äitien ($F(3, 1561) = 2830.08, p < .001$) ja isien ($F(3, 153) = 240.39, p < .001$) kohdalla. Myös Wilcoxonin merkittyjen sijalukujen testi osoitti valtaa ja henkilökohtaisia saavutuksia ilmentävän arvokategorian keskiarvon eroavan kaikkien muiden arvokategorioiden keskiarvoista tilas-

tollisesti merkitsevästi niin äitien ($Z = 34.07-34.26, p < .001$) kuin isien ($Z = 10.72-10.83, p < .001$) kohdalla.

Äidit ja isät arvioivat arvokategorioiden tärkeyden samankaltaisesti. Äidit pitivät keskimäärin tärkeimpänä, että heidän lapsensa omaksuvat itseohjautuvuutta ilmentäviä arvoja, joita seurasi hyväntahtoisuutta ja prososiaalisuutta, perinteitä ja yhdenmukaisuutta sekä yhteenkuuluvuutta ilmentävät arvot. Vähiten tärkeänä äidit pitivät keskimäärin valtaan ja henkilökohtaisiin saavutuksiin liittyvien arvojen omaksumista. Parittaiset Bonferroni-vertailut osoittivat, että äitien kohdalla arvokategorioiden kaikki erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($p < .001$).

Myös isät pitivät keskimäärin tärkeimpänä, että heidän lapsensa omaksuvat itseohjautuvuutta ilmentäviä arvoja, jota seurasi hyväntahtoisuutta ja prososiaalisuutta, yhteenkuuluvuutta, perinteitä ja yhdenmukaisuutta sekä valtaa ja henkilökohtaisia saavutuksia ilmentävät arvot. Parittaiset Bonferroni-vertailut osoittivat, että isien kohdalla muut arvokategorioiden keskiarvot erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($p < .001$) paitsi yhteenkuuluvuutta sekä perinteitä ja yhdenmukaisuutta ilmentävät arvot ($p = 1.00$). Toisin sanoen tutkimukseen osallistuneet suomalaiset isät arvioivat nämä arvot keskimäärin yhtä tärkeiksi.

Arvojen yksityiskohtaisempi tarkastelu osoitti, että kaikista tärkeimmäksi omaksuttavaksi arvoksi äidit ja isät arvioivat kyvyn olla tyytyväinen omaan itseensä, joka kuului itseohjautuvuuden arvokategoriaan. Vähiten tärkeäksi päämääräksi äidit ja isät arvioivat tavoitteen tulla tunnetuksi, joka kuului vallan ja henkilökohtaisten saavutusten arvokategoriaan.

Monimuuttujainen varianssi-analyysi osoitti, että äitien ja isien arviot arvojen tärkeydestä erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($F(4, 1715) = 6.08, p < .001$). Myös Mann-Whitney U osoitti äitien ja isien arvioiman vallan ja henkilökohtaisten saavutusten arvokategorian eroavan tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ($U = 95909.50, p < .001$). Äitien

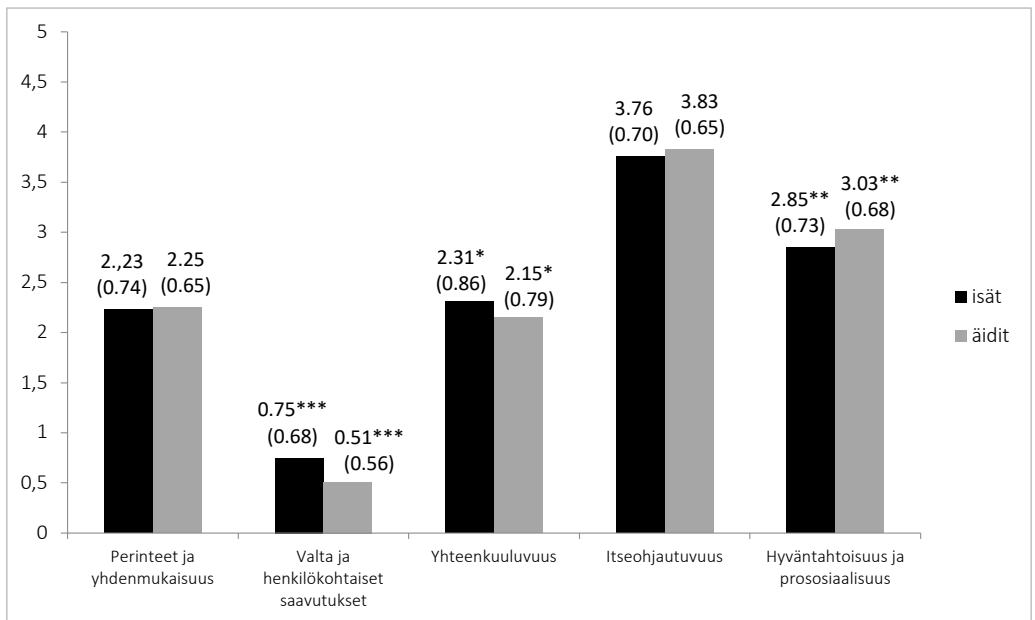
ja isien keskimääräiset arviot arvojen tärkeydestä sekä äitien ja isien keskiarvojen eroavaisuudet on esitetty kuviossa.

Tarkemmassa analyysissä äitien ja isien väliset eroavaisuudet löytyivät valtaa ja henkilökohtaisia saavutuksia, yhteenkuuluvuutta sekä hyväätahtoisuutta ja prososiaalisuutta ilmentävien arvojen osalta. Äidit arvioivat hyväätahtoisuuden ja prososiaalisuuden tärkeämmiksi kuin isät ($F(1, 1718) = 9.91, p < .01$). Isät puolestaan arvioivat yhteenkuuluvuuden ($F(1, 1718) = 5.64, p < .05$) sekä vallan ja henkilökohtaiset saavutukset ($U = 95909.50, p < .001$) tärkeämmiksi kuin äidit. Äitien ja isien arviot arvojen tärkeydestä eivät eronneet toisistaan perinteitä ja yhdenmukaisuutta ($F(1, 1718) = 0.16, p = .69$) eivätkä itseohjautuvuutta ($F(1, 1718) = 1.75, p = .19$) ilmentävien arvojen osalta.

Toisena tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella arvojen ja vanhemmuuden uupumuksen välistä yhteyttä. Kaikkien muuttujien keskinäiset korrelaatiot on esitetty taulukossa.

Ensimmäisenä kaikki viisi arvokategoriaa asetettiin selittäjiksi monimuuttujaiseen regressiomalliin ja kokonaisuupumus selitettäväksi muuttujaksi. Malli oli tilastollisesti merkitsevä ($F(5,1714) = 2.75, p < .05$) ja selitti 0.8 % uupumuksesta ($R^2 = .008$). Yksittäisistä arvoista merkitseviä selittäjiä olivat valta ja henkilökohtaiset saavutukset ($\beta = .14, t = 2.64, p < .01$) sekä yhteenkuuluvuus ($\beta = -.10, t = -2.23, p < .05$). Valta ja henkilökohtaiset saavutukset -kategorian yhteys uupumukseen oli positiivinen: Mitä enemmän vanhemmat toivoivat lastensa omaksuvan valtaa ja henkilökohtaisia suorituksia ilmentäviä arvoja, sitä enemmän raportoitiin vanhemmuuden uupumusta. Yhteenkuuluvuuden yhteys uupumukseen oli puolestaan negatiivinen: Mitä enemmän vanhempi toivoi lapsensa omaksuvan yhteenkuuluvuutta ilmentäviä arvoja, sitä vähemmän hän koki vanhemmuuden uupumusta.

Kun uupumuksen alaskaalat asetettiin erikseen selitettäväksi malliin, tulokset olivat samansuuntaiset kuin kokonaisuupumusta



KUVIO. Äitien ja isien keskimääräiset arviot omaksuttavien arvojen tärkeydestä (keskiarvot, keskihajonnat sulkeissa) sekä äitien ja isien keskiarvojen erojen testaus monimuuttujaisella varianssianalyysillä (Huom. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$)

TAULUKKO. Arvokategorioiden ja uupumuksen korrelaatiot, keskiarvot ja keskihajonnat

Arvokategoriat ja vanhemmuuden uupumus	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Perinteet ja yhdenmukaisuus										
äidit										
isät										
2. Valta ja henkilökohtaiset saavutukset	.28***									
äidit	.27***									
isät	.37***									
3. Yhteenkuuluvuus	.44***	.39***								
äidit	.44***	.37***								
isät	.44***	.48***								
4. Itseohjautuvuus	.29***	.18***	.37***							
äidit	.28***	.17***	.36***							
isät	.33***	.26***	.46***							
5. Hyväntahtoisuus ja prososiaalisuus	.40***	.11***	.36***	.59***						
äidit	.40***	.13***	.36***	.59***						
isät	.39***	.06	.39***	.57***						
6. Kokonaisuupumus	-.05*	.02	-.04	-.01	-.01					
äidit	-.05	.03	-.04	-.02	-.01					
isät	-.12	.07	-.05	.11	-.06					
7. Uupumusasteinen väsymys	-.05*	.02	-.04	-.00	-.01	.96***				
äidit	-.05*	.03	-.04	-.02	-.01	.96***				
isät	-.10	.09	-.04	.10	-.07	.96***				
8. Kokemus negatiivisesta muutoksesta	-.02	.01	-.03	.00	.01	.88***	.76***			
äidit	-.02	.02	-.03	-.01	.01	.88***	.76***			
isät	-.07	.04	-.00	.11	-.03	.86***	.76***			
9. Tympääntyminen	-.07*	.01	-.05*	-.01	-.01	.88***	.81***	.75***		
äidit	-.06*	.02	-.05	-.02	-.01	.89***	.81***	.75***		
isät	-.17*	.08	-.09	.07	-.06	.84***	.79***	.67***		
10. Emotionaalinen etäännyminen	-.04	.03	-.05	-.05	-.03	.77***	.69***	.63***	.64***	
äidit	-.04	.04	-.05	-.06*	-.03	.77***	.69***	.63***	.65***	
isät	-.05	.04	-.04	.07	-.04	.82***	.75***	.66***	.59***	
Keskiarvot	2.25	0.53	2.16	3.83	3.01	1.39	1.63	1.38	1.07	1.19
äidit	2.25	0.51	2.15	3.83	3.03	1.42	1.67	1.42	1.10	1.20
isät	2.23	0.75	2.31	3.76	2.85	1.06	1.23	0.99	0.81	1.12
Keskihajonnat	0.66	0.58	0.80	0.66	0.68	1.19	1.38	1.34	1.15	1.16
äidit	0.65	0.56	0.79	0.65	0.68	1.20	1.39	1.35	1.16	1.17
isät	0.74	0.68	0.86	0.70	0.73	1.06	1.21	1.21	1.04	1.08

Huom. * $p < .05$, *** $p < .001$

selitettäessä. Uupumusasteisen väsymyksen ollessa selitettävänä muuttujana malli oli tilastollisesti merkitsevä ($F(5,1714) = 2.711, p < .05$) ja selitti 0.8 % uupumusasteisesta väsymyksestä ($R^2 = .008$). Arvokategorioista merkitsevät selittäjät olivat valta ja henkilökohtaiset saavutukset ($\beta = .16, t = 2.46, p < .05$) ja yhteenkuuluvuus ($\beta = -.11, t = -2.06, p < .05$). Myös tympääntymisen osalta malli oli merkitsevä ($F(5,1714) = 3.47, p < .01$) ja selitti 1 % tympääntymisestä. Valta ja henkilökohtaiset saavutukset ($\beta = .14, t = 2.72, p < .01$) sekä yhteenkuuluvuus ($\beta = -.11, t = -2.64, p < .01$) selittivät samoin tavoin tympääntymistä. Valta ja henkilökohtaiset saavutukset olivat samoin yhteydessä myös emotionaaliseen etääntymiseen lapsista ($\beta = .16, t = 3.03, p < .01$): Mitä enemmän yksilö arvosoi kasvatuspäämääräänään valtaa ja saavutuksia, sitä enemmän hän koki emotionaalista etääntymistä lapsistaan.

Viimeisenä tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, onko arvojen ja vanhemmuuden uupumuksen välinen yhteys erilainen äideillä ja isillä. Arvojen ja vanhemmuuden uupumuksen keskinäiset korrelaatiot erikseen vanhemman sukupuoli huomioiden on esitetty tekstissä aiemmin esitetystä taulukossa. Lineaarinen regressioanalyysi osoitti, että arvojen ja uupumuksen yhteys oli merkitsevä ainoastaan äideillä niin kokonaisuupumuksen ($F(5,1558) = 2.29, p < .05, R^2 = .007$), tympääntymisen ($F(5,1558) = 2.85, p < .05, R^2 = .009$) kuin emotionaalisen etääntymisenkin ($F(5,1558) = 2.44, p < .05, R^2 = .008$) osalta. Mitä enemmän äidit toivoivat lastensa omaksuvan valtaa ja henkilökohtaisia saavutuksia ilmentäviä arvoja, sitä enemmän heillä oli kokonaisuupumusta ($\beta = .15, t = 2.62, p < .05$), tympääntymistä ($\beta = .15, t = 2.65, p < .01$) sekä emotionaalista etääntymistä lapsista ($\beta = .18, t = 3.17, p < .01$). Toisaalta mitä enemmän äidit toivoivat lastensa omaksuvan yhteenkuuluvuutta ilmentäviä arvoja, sitä vähemmän heillä oli kokonaisuupumusta ($\beta = -.09, t = -2.02, p < .05$) ja tympääntymistä ($\beta = -.11, t = -2.39, p < .05$).

Arvokategorioiden ja vanhemman sukupuolen välisiä yhdysvaikutuksia analysoitiin tarkemmin vielä hierarkkisen regressioanalyysin avulla. Mikään yhdysvaikutuksista ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä selitettäessä vanhemmuuden uupumusta: Vanhemman sukupuoli ei muuttanut arvojen ja vanhemmuuden uupumuksen suhdetta, toisin sanoen malli oli sama äideille ja isille.

Lopuksi tutkimme vanhempien ikäluokan iän mahdollisen vaikutuksen kasvatuksellisiin arvoihin sekä arvojen ja uupumuksen suhteeseen. Varianssianalyysi (ANOVA) osoitti, että iällä oli vaikutusta kahteen kasvatukselliseen arvoon: Alle 30-vuotiaat raportoivat enemmän perinteisiin ja yhdenmukaisuuteen liittyviä arvoja ($ka = 2.37, kh = .68$) kuin 30–49-vuotiaat ($ka = 2.22, kh = .65, F(2, 1713) = 6.806, p = .001$) mutta vähemmän valtaan ja suoritukseen liittyviä arvoja ($ka = .44, kh = .52$) kuin 30–39-vuotiaat ($ka = .55, kh = .58, F(2, 1712) = 5.097, p = .006$). Ylin ikäluokka, 50–61-vuotiaat, ei eronnut kasvatuksellisten arvojen suhteen muista ikäluokista. Ikä ei vaikuttanut kontrollimuuttujana regressiomallin tuloksiin, eli iällä ei ollut vaikutusta kasvatuksellisten arvojen ja vanhemmuuden uupumuksen suhteeseen.

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella suomalaisten äitien ja isien kasvatuksellisia arvoja eli arvoja, joita he toivovat lastensa omaksuvan sekä näiden arvojen eroavaisuusia vanhemman sukupuolen mukaan. Lisäksi tavoitteena oli tutkia, ovatko arvot yhteydessä vanhemmuuden uupumukseen ja onko yhteys erilainen äideillä ja isillä.

Tulokset osoittivat sekä äitien että isien toivovan lastensa omaksuvan eniten itseohjautuvuutta ilmentäviä arvoja, joiden voi ajatella kuvastavan länsimaisen yhteiskuntamme individualistisia ihanteita. Tulos tukee aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan individualistisissa kulttuureissa vanhempien on todettu pyrkivän kasvattamaan lapsistaan itsenäisiä, vastuullisia

ja autonomisia toimijoita (Tulviste & Ahtonen 2007). Tulokset ovat myös samansuuntaisia aikaisemmin Suomessa tehtyjen 1990-luvun ja 2000-luvun arvotutkimusten kanssa (Helkama & Seppälä 2003; Puohiniemi 2002).

Itseohjautuvuutta ilmentävien arvojen jälkeen seuraavaksi eniten suomalaiset äidit ja isät toivoivat lastensa omaksuvan hyvän-
tahtoisuutta ja prososiaalisuutta ilmentäviä arvoja, mikä viittaa sosiaalisten arvojen ylläpidon tärkeyteen. Tulos on linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa ja tukee ajatusta siitä, että itseohjautuvuuden lisäksi suomalaisvanhemmat toivovat lastensa olevan myös sosiaalisia ja hyvän-
tahtoisia muille (ks. esim. Tulviste & Ahtonen 2007).

Kolmanneksi eniten vanhemmat toivoivat lastensa omaksuvan perinteitä ja yhdenmukaisuutta sekä yhteenkuuluvuutta ilmentäviä arvoja. Äidit pitivät näistä tärkeimpinä perinteitä ja yhdenmukaisuutta ja isät molempia arvoja keskimäärin yhtä tärkeinä. Vähiten suomalaiset äidit ja isät toivoivat lastensa omaksuvan valtaa ja henkilökohtaisia saavutuksia ilmentäviä arvoja. Tulos on samanlainen kuin 1990- ja 2000-luvun pitkittäistutkimuksessa (Puohiniemi 2002), jonka mukaan suomalaisvanhemmat arvostavat kaikkein vähiten valtaa. Koska Suomi kuuluu valtasuhteiltaan maailman tasa-arvoisimpien maiden joukkoon (Hofstede 2001), tulos oli tästä näkökulmasta katsottuna odotettavissa.

Kun äitien ja isien arvioimia arvokategorioita vertailtiin toisiinsa, kaiken kaikkiaan arvot olivat hyvin samansuuntaisia. Tulos on linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa, eli suomalaisten vanhempien on havaittu olevan kasvatuksessaan melko samankaltaisia (Tulviste & Ahtonen 2007). Äidit kuitenkin pitivät tässä tutkimuksessa keskimäärin hyvän-
tahtoisuutta ja prososiaalisuutta ilmentävien arvojen omaksumista tärkeämpinä kuin isät. Isät puolestaan pitivät vallan ja henkilökohtaisten saavutusten omaksumista tärkeämpinä kuin äidit. Näiden voi ajatella heijastelevan perinteisiä vanhemmuuden sukupuoliroolien ihan-
teita (Hofstede 2001).

Yllättävänä voidaan puolestaan pitää sitä, että isät toivoivat lastensa omaksuvan yhteenkuuluvuuden arvoja enemmän kuin äidit. Äitien on perinteisesti odotettu huolehtivan ihmissuhteista ja tunneasioista, kuten esimerkiksi yhteenkuuluvuutta ilmentävistä arvoista, isää enemmän (Hofstede 2001). Tulos saattaa-
kin heijastella vähittäistä perinteisten roolien väistymistä tasa-arvoisempien vanhemmuuden roolien tieltä 2010-luvulla. Toisaalta on tärkeää huomioida, että tutkimukseen on saat-
tanut osallistua hyvin valikoitunut joukko isää (isien osuus vastaajista oli huomattavasti äitejä pienempi), jotka eivät välttämättä edusta keskimääräistä suomalaista isää.

Arvokategorioista kaksi olivat yhteydessä uupumukseen: valta ja henkilökohtaiset saavutukset sekä yhteenkuuluvuus. Mitä enemmän vanhemmat toivoivat lastensa omaksuvan valtaa ja henkilökohtaisia saavutuksia ilmentäviä arvoja, sitä uupuneempia he olivat vanhempana; ja mitä enemmän vanhemmat toivoivat lastensa omaksuvan yhteenkuuluvuutta ilmentäviä arvoja, sitä vähemmän he raportoivat uupumista vanhempana. Vallan ja henkilökohtaisten saavutusten arvostamisen yhteys uupumiseen voi selittyä sillä, että ihmiset, jotka arvostavat korkeakoulututkintoa, vaurautta tai pyrkimystä olla paras mitä ikinä tekevätkin, saattavat vaatia paljon itseltään ja lapsiltaan (Suizzo 2007). Aikaisemmat tutkimukset ovat lisäksi osoittaneet korkeiden vaatimusten olevan yhteydessä vanhemmuuden uupumukseen (Mikolajczak ym. 2019; Sorkkila & Aunola 2020).

Myös yhteenkuuluvuus oli yhteydessä uupumiseen mutta päin vastoin kuin vallan ja suoritusten arvostaminen kasvatuspäämääränä: Mitä enemmän yksilöt toivoivat lastensa omaksuvan yhteenkuuluvuutta ilmentäviä arvoja, sitä vähemmän uupuneita he olivat. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet yhteenkuuluvuuden suojaavan työuupumukselta (Tartakovsky 2015). Tulosta voi selittää esimerkiksi se, että vanhemmat kokevat läheiset ihmissuhteet voimavaraksi omassa elämässään ja toivovat sen vuoksi myös lastensa omaksuvan kyseisiä

arvoja. Tätä selitystä tukisi myös teoria, jonka mukaan mahdollisuus ylläpitää ihmissuhteita tukee samanaikaisesti sekä yksilön autonomiaa että yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Tämän on edelleen esitetty vastaavan yksilön perustarpeisiin ja lisäävän hyvinvointia. (Ryan & Deci 2000.) Yhteenkuuluvuuden suojaava vaikutus uupumukselta saattaa myös käytännössä selittyä sosiaalisella tuella (esimerkiksi tuella lasten hoidossa, keskustelutuella), jonka on osoitettu olevan yksi keskeinen uupumukselta suojaava tekijä (Mikolajczak ym. 2018). Vaikka tulos tuli merkittäväksi nimenomaan äitien aineistossa, on syytä huomioda, että isät olivat aineistossa aliedustettuja. Tämä seikka selittänee sen, että tulos ei saavuttanut tilastollista merkittävyyttä isien aineistossa.

Tutkimuksen rajoitukset

Tällä tutkimuksella on useita rajoituksia, jotka tulee ottaa huomioon tulosten tulkinnassa. Ensinnäkin arvojen ja vanhemmuuden uupumuksen yhteydet osoittautuivat suhteellisen heikoiksi ja selitysasteet vaatimattomiksi. Näin ollen tulee muistaa, että kasvatukselliset arvot ovat vähäinen uupumuksen ennustaja ja suurempi osa uupumuksesta selittyy muilla tekijöillä. Esimerkiksi vanhemman sosioekonomisen aseman ja persoonallisuuden piirteiden vaikutusta olisi tärkeää tutkia tulevissa tutkimuksissa.

Sosioekonomisen aseman on osoitettu vaikuttavan sekä kasvatusasenteisiin (esimerkiksi, opettaako vanhempi lapselleen itsenäisyyttä vai tottelevaisuutta, ks. Acemoglu 2021) että mahdollisuuteen hankkia tukea vanhemmuuden kuormitukseen (Hoff & Laursen 2019). Sekä kasvatusasenteet että sosiaalinen tuki voivat toimia suojaavina tai altistavina tekijöinä uupumukselle (Mikolajczak ym. 2017). Persoonallisuuden piirteillä puolestaan tiedetään olevan merkittävä rooli uupumuksen kehityksessä (Le Vigouroux ym. 2017; Sorkkila & Aunola 2020, 2021), ja se saattaa myös vaikuttaa yksilön arvomaailman taustalla (ks. katsaus, Parks-Leduc, Feldman, & Bardi 2014).

Toisena rajoitteena voidaan pitää tutkimuksessa hyödynnettyä poikkileikkausasetelmaa, joka ei mahdollista syy-seuraus-suhteiden tarkastelua. Näin ollen tietyt arvot voivat vaikuttaa uupumukseen, mutta myös uupumus voi vaikuttaa tiettyjen arvojen kehitykseen. Tulevaisuudessa pitkittäistutkimukset mahdollistaisivat syy-seuraussuhteiden lisäksi uupumuksen ja arvojen kehityksen tarkastelun.

Aineistoa kerättiin kahdella eri tavalla (neuvoloista sekä internet-kyselyn avulla), mikä rajoittaa tutkimuksen yleistettävyyttä ja on epäselvää, keihin tulokset kohdistuvat. Internet-kyselyyn vastanneet ovat saattaneet olla erityisen halukkaita vastaamaan ja näin ollen edustaa joko poikkeuksellisen uupuneita tai hyvinvoivia vanhempia. Lisäksi tutkimuksen osallistujamäärän suhteellisesta suuruudesta huolimatta osallistujista vain 9 % oliisiä ja suurin osa vanhemmista (74 %) korkeasti koulutettuja. Tämä tutkimus edustaa siis pääsääntöisesti korkeakoulutettujen äitien näkökulmaa, eikä tuloksia voi yleistää kaikkia suomalaisvanhempia koskeviksi.

Lopuksi on todettava, että mitta-asteikko liittyen arvojen tärkeyteen ei edennyt tasavälisesti. Näin ollen vastausvaihtoehto 5 (Kaikkein tärkeintä) jonkin arvon kohdalla on voitu tulkita muiden arvojen kohdalla tämän vaihtoehdon poissulkeväksi. On mahdollista, että tätä ääripäätä olisi valittu enemmän, jos se olisi määritelty eri tavoin (esimerkiksi Erittäin tärkeää).

Johtopäätökset

Tämä tutkimus tuo uutta tietoa vanhemmuuden uupumuksen ja kasvatuksellisten arvojen suhteesta. Vanhemmuuden uupumus on akuutti aihe (Opetus- ja kulttuuriministeriö & sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2019), sillä suomalaisvanhemmat ovat maailman uupuneimpien vanhempien joukossa (Roskam ym. 2021). Uupumuksen taustalla olevien mekanismien ymmärtäminen Suomessa on siten ensiarvoisen tärkeää.

Tutkimukseen osallistuneitten vanhempien tärkeimpänä pitämä kasvatuksellinen arvo oli itseohjautuvuus, joka saattaa kertoa kulttuurissamme vallitsevasta individualismista ja pärjäävyyden arvostamisesta (Roskam ym. 2021). Mitä enemmän vanhemmat kuitenkin toivoivat lastensa omaksuvan valtaa ja henkilökohtaisia saavutuksia korostavia arvoja, sitä enemmän he kokivat vanhemmuuden uupumusta; ja päinvastoin, mitä enemmän vanhemmat toivoivat lastensa omaksuvan yhteenkuuluvuutta korostavia arvoja, sitä vähemmän he kokivat uupumusta.

Korkeiden saavutusten ihannoitua kasvatuspäämääränä olisi näin ollen syytä madallata jo lasten ollessa pieniä. Esimerkiksi neuvoloissa vanhemmille voisi opettaa myötätuntoa ja armollisuutta paitsi itseään myös lapsiaan kohtaan. Myös varhais- ja koulukasvattajien tulisi kiinnittää huomiota vanhempien korkeiden saavutusten ihannoituihin ja pyrkiä rakentamaan perheiden hyvinvointia ja yhteenkuuluvuutta tukevaa kasvatuksellista yhteistyötä.

Lähteet

- Acemoglu, D. 2021. Obedience in the labor market and social mobility: A socio-economic approach. <http://www.nber.org/papers/w29125.pdf>. (Luettu 4.1.2022.)
- Aunola, K., Sorkkila, M. & Tolvanen, A. 2020. Validity of the Finnish version of the parental burnout assessment (PBA). *Scandinavian Journal of Psychology* 61 (5), 714–722.
- Aunola, K., Vanhatalo, O. & Sethi, R. 2001. Sosiaalinen tausta, arvot ja vanhemmuus. *Psykologia* 3(1), 148–158.
- Costello, A. & Osborne, J. 2005. Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most out of your data. *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 10 (7), 1–9.
- Endendijk, J. J., Derks, B. & Mesman, J. 2018. Does parenthood change implicit gender-role stereotypes and behaviors? *Journal of Marriage and Family* 80 (1), 61–79.
- European Institute for Gender Equality. 2017. Gender Equality Index 2017. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2012/countries-comparison/power/bar>. (Luettu 14.12.2018.)
- Gaunt, R. 2005. The role of value priorities in paternal and maternal involvement in childcare. *Journal of Marriage and Family* 67 (3), 643–655.
- Goodwin, R., Costa, P. & Adonu, J. 2010. Social support and its consequences: 'Positive' and 'deficiency' values and their implications for support and self-esteem. *British Journal of Social Psychology* 43 (3), 465–474.
- Hanel, P. & Wolfardt, U. 2016. The 'dark side' of personal values: Relations to clinical constructs and their implications. *Personality and Individual Differences* 97, 140–145. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.045>.
- Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Helkama, K. & Seppälä, T. 2004. Arvojen muutos Suomessa 1980–2003. Helsinki: Sitra.
- Hoff, E. & Laursen, B. 2019. Socioeconomic status and parenting. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.) *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting*, Vol. 3. New York: Routledge, 421–447.
- Hofstede, G. 2001. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations (2. painos). California: Sage.
- Kelley, K. 2005. The effects of nonnormal distributions on confidence intervals around the standardized mean difference: Bootstrap and parametric confidence intervals. *Educational and Psychological Measurement* 65 (1), 51–69. <https://doi.org/10.1177%2F0013164404264850>.
- Le Vigoroux, S., Scola, C., Raes, M-E., Mikolajczak, M. & Roskam, I. 2017. The big five personality traits and parental burnout: Protective and risk factors. *Personality and Individual Differences* 119, 216–219. <https://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.023>.
- Lönnqvist, J-E., Leikas, S. & Verkasalo, M. 2018. Value change in men and women entering parenthood: New mothers' value priorities shift towards conservation values. *Personality and Individual Differences* 120, 47–51. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.019>.
- Meeussen, L. & Van Laar, C. 2018. Feeling pressure to be a perfect mother relates to parental burnout and career ambitions. *Frontiers in Psychology* 9 (2113). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02113>.
- Mikolajczak, M., Brianda, M-E., Avalosse, H. & Roskam, I. 2018. Consequences of parental burnout: Its specific effect on child neglect and violence. *Child Abuse & Neglect* 80, 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.025>.
- Mikolajczak, M., Gross, J. & Roskam, I. 2019. Parental burnout: What is it, and why does it matter? *Clinical Psychological Science* 7 (6), 1319–1329. <https://doi.org/10.1177%2F2167702619858430>.
- Mikolajczak, M., Raes, M-E., Avalosse, H. & Roskam, I. 2017. Exhausted parents: Sociodemographic, child-related, parenting and family-functioning correlates of parental burnout. *Journal of Child and Family Studies* 27 (2), 602–614.
- Mikolajczak, M. & Roskam, I. 2018. A theoretical and clinical framework for parental burnout: The balance between risks and resources (BR2). *Frontiers in Psychology* 9 (886). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00886>.

- Minkov, M., Dutt, P., Schachner, M., Jandosova, J., Khasenbekov, Y., Morales, O., Sanchez, C. J. & Mudd, B. 2018. What values and traits do parents teach to their children? New data from 54 countries. *Comparative Sociology* 17 (2), 221–252.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö & sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. 2019. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:4. Lapsen aika. Kohti kansallista lapsistrategiaa 2040. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö ja sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Parks-Leduc, L., Feldman, G. & Bardi, A. 2014. Personality traits and personal values: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review* 19 (1), 3–29. <https://doi.org/10.1177%2F1088868314538548>.
- Puohiniemi, M. 2002. Arvot, asenteet ja ajankuva. Vantaa: Limor.
- Roskam, I., Aguiar, J., Akgun, E., ym. 2021. Parental burnout around the globe: A 42-country study. *Affective Science* 2 (1), 58–79.
- Roskam, I., Brianda, M-E. & Mikolajczak, M. 2018. A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The parental burnout assessment (PBA). *Frontiers in Psychology* 9 (758). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758>.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Sorkkila, M. & Aunola, K. 2019. Parental burnout and decreasing birthrates: Is parental burnout a broad societal threat and how can it be prevented? Keynote-esitys Louvain University, Belgium: The 1st International Conference on Parental Burnout, 6–7.12. 2019.
- Sorkkila, M. & Aunola, K. 2020. Risk factors for parental burnout among Finnish parents: The role of socially prescribed perfectionism. *Journal of Child and Family Studies* 29 (3), 648–659.
- Sorkkila, M. & Aunola, K. 2021. Resilience and parental burnout among Finnish parents during the COVID-19-pandemic: Variable and person-oriented approaches. *The Family Journal. OnlineFirst*. <https://doi.org/10.1177/10664807211027307>.
- Schwartz, S. H. & Rubel, T. 2005. Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology* 89 (6), 1010–1028.
- Suizzo, M-A. 2007. Parents' goals and values for children: Dimensions of independence and interdependence across four U.S. ethnic groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 38 (4), 506–530.
- Suomen virallinen tilasto. 2018. Väestön koulutus-rakenne. http://www.stat.fi/til/vkour/2018/vkour_2018-2019-11-05_tie_001_fi.html. (Luettu 24.4.2019.)
- Tartakovsky, E. 2015. Personal value preferences and burnout of social workers. *Journal of Social Work* 16 (6), 657–673.
- Treas, J. & Tai, T. 2016. Gender inequality in housework across 20 European nations: Lessons from gender stratification theories. *Sex Roles* 74, 495–511. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0575-9>.
- Tulviste, T. & Ahtonen, M. 2007. Child-rearing values of Estonian and Finnish mothers and fathers. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 38(2), 137–155. <https://doi.org/10.1177%2F0022022106297297>.
- Weinfurt, K. P. 2000. Repeated measures analysis: ANOVA, MANOVA, and HLM. Teoksessa L. G. Grimm & P. R. Yarnold (toim.) *Reading and understanding MORE multivariate statistics*. Washington, DC: American Psychological Association, 317–361.

*Saapunut toimitukseen 19.3.2021
Hyväksytty julkaistavaksi 20.10.2021*

LIITE. Suizoon (2007) luokitellun kasvatuksellisten arvojen faktorilataukset (faktorointimenetelmänä pääakseli faktorointi varimax-rotatiolla) suomalaisvanhempien keskuudessa (n = 1725)

Väittäjä	Perinteet ja ydennumkaisuus	Valta ja henkilökohtaiset saavutukset	Yhtein-kuuluvuus	Itse-ohjautuvuus	Hyväntahtoisuus ja prososiaalisuus	Eriillisuus
1. Kunnioitus vanhempiä ihmisiä kohtaan	.72					
2. Puhtaus ja järjestys	.61					
3. Hyvä käytös	.66					
4. Uskollisuus vanhempiä kohtaan	.74					
5. Uskonto tai vakaumus						.52
6. Ylpeys omasta kulttuurista tai etnisyydestä	.43					.34
7. Perheen kunnian säilyttäminen ja lisääminen	.56					.36
8. Kiitollisuus, arvostus	.38					
9. Läheisten perhesuhteiden säilyttäminen	.38					
10. Saada varma työ	.37	.45				
11. Tulla tunnetuksi; saada julkista tunnustusta saavutustensa vuoksi		.46				
12. Saada arvostettu ammatti, jota muut ihailevat		.70				
13. Hankkia korkeakoulututkinto (maisteri tai tohtori)		.81				
14. Hankkia vaurautta		.73				
15. Hankkia treenattu keho		.55				
16. Pyrkä olemaan paras, olla paras tai parhaiden joukossa, mitä ikinä tekeekin		.51				
17. Saavuttaa yliopistotutkinto		.77				
18. Mennä naimisiin		.34				.59
19. Saada läheisiä ystäviä			.57			
20. Kokea romanttista rakkautta			.32			.38
21. Saada (tai adoptoida) lapsia			.48			
22. Kyetä olemaan tyytyväinen omaan itseensä			.48		.49	
23. Itsenäinen ajattelu: Kysy säilyttää omat näkemyksensä, vaikka ne poikkeaisivat muiden näkemyksistä				.65		
24. Itseluottamus: kyky selviä omillaan				.67		
25. Itsensä toteuttaminen: kyky kehittää omia ainutlaatuisia vahvuuksiaan				.72		
26. Tavoittaa tarkoituksen tunne, että elämä on merkityksellistä				.50		
27. Kyky selviä vastoinkäymisistä				.69		

Väittäjä	Perinteet ja yhdenmukaisuus	Valta ja henkilökohtaiset saavutukset	Yhtein-kuuluvuus	Itse-ohjautuvuus	Hyväntahtoisuus ja prososiaalisuus	Eriillisyyt
28. Itenäisyys: kyky tehdä asioita omin päin				.73		
29. Päättäväisyys: Jaksaminen vaikeuksista huolimatta				.62		
30. Pyrkiminen itsensä kehittämiseen				.58		
31. Rehellisyys itselleen: olla uskollinen itseä kohtaan				.64		
32. Tyytyväisyys omaan itseen: itsetuottamus ja itsetunto				.64		
33. Epätietoisuus: halu auttaa vaikeuksissa olevia ihmisiä				.62		
34. Anteeksiantto: kyky antaa muille anteeksi					.58	
35. Ryhmän/yhteisön sopusointu					.47	
36. Yhteisöihin sopeutuminen: kyky liittyä sosiaalisiin ryhmiin					.45	
37. Vaativuus: ei kerskaileva tai ylpeilevä					.40	
38. Ystävällisyys, myötätunto					.63	
39. Suvaitsevaisuus: kunnioitus niitä kohtaan, jotka ovat erilaisia kuin minä					.54	
40. Riippumattomuus: ei tarvetta saada kenenkään hyväksyntää omille päätöksille					.57	
41. Ainauutuavuus: olla erilainen kuin muut					.33	
Selitysosuus	8.23 %	9.52 %	4.49 %	13.96 %	6.42 %	3.37 %

Huom. Väin osiot, joiden absoluuttinen lataus > .30 on sisällytetty taulukkoon; Kaiserin testi (Kaiser-Meyer -Olkin Measure of Sampling Adequacy) = .92; Bartlettin sväärisyydesti $\chi^2(820) = 29020.84$, $p < .001$; vahvennetut luvut edustavat latausta oletettuun faktoriin.



MARIKAISA LAITI – KAARINA MÄÄTTÄ

Saamelainen varhaiskasvatus suomalaisen ja saamelaisen kulttuurin risteylässä

Laiti, Marikaisa – Määttä, Kaarina. 2022. SAAMELAINEN VARHAISKASVATUS SUOMALAISEN JA SAAMELAISEN KULTTUURIN RISTEYMÄSSÄ. *Kasvatus* 53 (1), 22–32.

Tässä artikkelissa tarkastellaan saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutusta Suomessa saamelaisen varhaiskasvatuksen työntekijöiden kertomana. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata sitä, miten varhaiskasvatuksessa toteutetaan saamelaiseen alkuperäiskansakulttuuriin nojaavaa enkulturaatiota. Tutkimus edustaa alkuperäiskansatutkimusta, jonka tavoite on toimia Euroopan unionin ainoan alkuperäiskansan, saamelaisten hyväksi. Saamelaisten kielet sekä kulttuuri ovat uhanalaisia. Tutkimushenkilöt edustavat laajasti saamelaisessa varhaiskasvatuksessa työskenteleviä henkilöitä eri puolilla Suomea (N=23). Aineisto hankittiin yksilöhaastatteluina ja analysoitiin narratiivisesti. Kaikki haastatellut saamelaisessa varhaiskasvatuksessa työskentelevät ammattilaiset tiedostavat oman roolinsa tärkeyden sekä saamen kielen oppimisen tukena että saamelaiskulttuurin siirtäjänä ja vahvistajana. Kerrotuissa kokemuksissa ilmenee vaihtelua kahden ulottuvuuden suhteen: Miten vahvasti arjen toiminnassa toteutetaan enkulturaatiota saamenkulttuurin ja -kielen vahvistamiseksi, sekä miten saamelaisen varhaiskasvatuksen arjessa yhteensoviteetaan enemmistö-kulttuuri ja saamenkulttuuri. Artikkelit antaa varhaiskasvatuksen henkilökunnalle välineitä tukea oman kulttuurin mukaista toimintaa sekä rohkaisee keskinäiseen yhteistyöhön ja verkostoitumiseen. Jakaessaan toimivia käytänteitä ja ratkaisumalleja varhaiskasvattajat tekevät näkyväksi toteuttamaansa enkulturaatiota.

Asiasanat: alkuperäiskansat, saamelaiskulttuuri, enemmistöt, varhaiskasvatus, enkulturaatio

Johdanto

Suomessa asuu Euroopan unionin ainoa alkuperäiskansa, saamelaiset, jotka elävät Suomen lisäksi Norjassa, Ruotsissa ja Venäjällä. Suomes-

sa heitä on noin 10 000 henkilön marginaalinen väestö, joiden kieliä ovat inarin, koltan- ja pohjoissaame. Jokaiseen kieleen liittyy omia

kulttuurisia piirteitään. Saamen kielten ja kulttuurien tilaa leimaa vahva kolonisaation historia, sillä saamelaisia on pyritty sulauttamaan valtaväestöön erityisesti koulujärjestelmän avulla. Saamelaisten tilanne on näin samanlainen kuin monilla muilla alkuperäiskansoilla: omat kielet ovat uhanalaisia ja kulttuuri katoamassa. (Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2013; Rahko-Ravanti 2016; Todal 1998.) Kyse on myös kulttuurin ja mielen kolonisaatiosta, jossa perinteinen saamelainen tieto toiminnan perustana korvataan enemmistö-kulttuurin tavoilla (Battiste 2000; Lakomäki 2014).

Saamen kielet ja kulttuurit tarvitsevat säilyäkseen jatkuvaa tietoista toimintaa ja kolonisaation aktiivista torjumista dekolonisaation keinoin (Keskitalo 2010). Viimeisten vuosikymmenten aikana kolonisaation vaikutusta on koulujärjestelmien avulla pyritty muuttamaan ja korjaamaan. Opetushallitus on määritellyt varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jonka mukaan ”Saamelaislasten varhaiskasvatuksen erityisenä tavoitteena on vahvistaa lasten saamelaista identiteettiä ja tietoisuutta omasta kulttuuristaan sekä antaa lapsille mahdollisuus opetella saamelaisia perinnetietoja ja -taitoja.” (Opetushallitus 2018).

Saamelaista varhaiskasvatusta toteutetaan suomalaisen ja saamelaisen kulttuurin rajapinnoilla, joten siinä ilmenee sekä suomalainen enemmistö-kulttuuri että alkuperäiskansakulttuuri. Näiden välisen suhteen pohtiminen on arjen toteutuksen keskeinen aihe (Laiti 2018). Enkulturaatio saamelaiseen kulttuuriin on saamelaisen varhaiskasvatuksen keskeinen ja omaleimainen tehtävä. Varhaiskasvatuksen enkulturaatio perustuu kunkin lapsen omaan saamelaiseen kulttuuriin. Tavoitteena on, että varhaiskasvatus tukee saamen kielten ja kulttuurien elinvoimaisuutta, säilymistä ja siirtymistä seuraaville sukupolville osana laajempia yhteiskunnallisia toimia (Keskitalo ym. 2013; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012; Rahko-Ravanti 2016).

Tämä tutkimus käsittelee saamelaisen alkuperäiskansan varhaiskasvatusta ja edustaa näin alkuperäiskansatutkimusta. Alku-

peräiskansoja koskevassa tutkimuksessa on vahva kolonisaation historia, jossa yhteisön ulkopuoliset tutkijat ovat toimineet omista tieteellisistä intresseistään käsin ja alkuperäiskansat ovat olleet marginaalisessa tiedonantajan roolissa. Nykyään tutkimuksen lähtökohdan ja metodologian perusta tulee ehdottomasti olla alkuperäiskansan omista tarpeista, tiedoista ja kokemuksista. (Battiste 2000; Kovacs 2009; Smith 1999.)

Saamelaisen varhaiskasvatuksen työntekijät ovat enkulturaation ja opetussuunnitelmien toteuttajia. Heillä on mahdollisuus siirtää saamelaista kulttuuria lapsille merkityksellisessä herkkyydessä. He tekevät varhaiskasvatuksen arjessa käytännön pedagogisia ratkaisuja: suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat, millainen oppimisympäristö lapsille tarjotaan, millaisiin arvoihin toiminnat nojataan ja miten arkea eletään kahden kulttuurin vaikutuspiirissä. (Laiti 2018; Äärelä 2016.) Saamelaiset varhaiskasvattajat voidaan nähdä saamelaisina kulttuurinkantajina ja kulttuurisina välittäjinä (Sarivaara, Uusiautti & Määttä 2013).

Tässä tutkimuksessa saamelaisen varhaiskasvatuksen työntekijät kertovat arjen päivittäisistä tapahtumista ja kasvatustilanteista toiminnan kuvailujen ja esimerkkien avulla. Artikkelin tarkoituksena on kuvata sitä, miten saamelaisen varhaiskasvatuksen arjessa toimitaan saamelaislasten omaan kulttuuriinsa kasvamisen hyväksi ja miten saamen kieliä elvytetään ja siirretään.

Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutus

Suomessa kaikki varhaiskasvatus järjestetään Varhaiskasvatuslain (540/2018) ja Opetushallituksen (2018) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan. Saamelaisten omaa varhaiskasvatusta ohjaa myös Saamelaiskäräjien (2009) julkaisema Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma sekä Arjen käytäntöjen opas (Saamelaiskäräjät 2013).

Suomessa saamelaisen varhaiskasvatuksen oikeus on sidottu lasten äidinkieleen.

Kuntien tulee huolehtia, että lapsi voi saada varhaiskasvatusta ”äidinkielenä olevalla saamen kielellä” (Opetushallitus 2018, 15). Näin ollen lapset, joiden äidinkieli (väestörekisteritiedoissa) on jokin kolmesta saamen kielestä, ovat oikeutettuja saamenkieliseen varhaiskasvatukseen kaikkialla Suomessa. Saamen kielellä järjestetään varhaiskasvatusta sekä päiväkodeissa että kielipesissä, jotka eivät kuitenkaan ole virallinen varhaiskasvatuksen toteuttamisen muoto. Kielipesä on ”toimintaa, jossa vahvistetaan lasten tietämystä omasta kulttuuristaan ja tarjotaan mahdollisuus oppia perheessä tai suvussa puhuttua uhanalaista vähemmistökieltä tai alkuperäiskansan kieltä.” (Opetushallitus 2018, 52.) Vuoden 2020 tilanteen mukaan äidinkielen varhaiskasvatuksen piirissä oli 96 lasta ja kielipesätoimintaan osallistui 80 lasta (Arola 2020, 17).

Suomessa varhaiskasvatuksen lainsäädäntö tuo tiettyjä haasteita saamelaisen varhaiskasvatuksen saatavuuteen, koska kasvatukseen oikeutettujen määrittely on rajaava. Kaikilla saamelaislapsilla saamen kieli ei ole äidinkieli. Toisaalta kaikki äidinkielliset saamelaislapset eivät käytä aktiivisesti saamen kieltä, vaikka heidän perheessään ja suvussaan se olisi aktiivisesti käytössä. Tämä on käytännössä tarkoittanut, että vain ne äidinkielliset saamelaislapset, jotka käyttävät aktiivisesti saamea ja joiden kotiympäristö on saamenkielinen, ovat oikeutettuja saamelaiseen varhaiskasvatukseen. Ulkopuolelle jäävät saamelaislapset, joilla ei ole voitu äidinkieleksi merkitä yhtä kolmesta saamen kielestä (Arola 2020; Laiti 2018) tai ne saamelaislapset, joiden oma aktiivinen saamen kielitaito on heikko ja joiden kodin kieliympäristössä saamen kieltä ei käytetä tai se ei ole kuultavissa.

Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa kysymys ei ole pelkästään kielestä, vaan varhaiskasvatusta liittyy laajempaan kulttuuriseen ja henkiseen yhteyteen (Äärelä 2016). Alkuperäiskansatutkimukset korostavat kuitenkin lasten kasvamista oman kulttuurinsa jäseniksi laajalta perustalta. Kaikki saamelaislapset tarvitsevat saamelaista identiteettiä ja saamelais-

ta kulttuuria vahvistavaa kasvatusta kolonisaatiokokemuksen jälkeen. (Alfred & Corntassel 2005; Kuokkanen 2009.)

Saamelaiskulttuuriin kasvattava enkulturaatio

Alkuperäiskulttuuriin kasvattavaa toimintaa kutsutaan enkulturaatioksi (Kim Park 2007). Enkulturaatiolla tarkoitetaan prosessia, jossa vanhemmat sukupolvet osallistuvat saamelaisuuteen kasvattamisessa. He siirtävät yhteisön ajattelutapoja, käyttäytymisen malleja ja arvoja uusille sukupolville. Enkulturaatioprosessin myötä saamelaislapsille syntyy saamelainen identiteetti, jossa he omaksuvat kulttuurinsa tavat, uskomukset, tiedot ja käyttäytymismallit (Keskitalo ym. 2013). Enkulturaatio edellyttää hyvin konkreettisia ja tietoisia aktiviteetti-
muotoja ja -malleja niin varhaiskasvatuksessa, kodin arjessa kuin yhteisön vuorovaikutustilanteissa (Laiti 2018).

Enkulturaation toteuttamiseksi koulu-
kasvatuksen roolia ja merkitystä sekä menetelmiä saamen kielten elvyttämiseksi on tutkittu paljon (esim. Sarivaara ym. 2013). Samoin saamenkielisten opettajien työtä ja työn haasteita sekä saamen pedagogiikkaa on tutkittu viime aikoina (Keskitalo & Määttä 2011; Keskitalo ym. 2013; Rahko-Ravanti 2016; Äärelä 2016). Saamenpedagogiikka tarkoittaa sellaisia opetusmenettelyjä ja sisällöllisiä ratkaisuja, joissa huomioidaan saamen kulttuurin erityispiirteet ja jota toteutetaan saameksi. Tutkimukset (mm. Pasanen 2015; Storjord 2008) osoittavat, että saamen kulttuuriin ja kasvatukseen perustuva institutionaalinen kasvatusta on vasta aluillaan. Toisaalta tutkimuksissa on kerrottu tuloksekkaista, enkulturaation toteuttamista tukevista menetelmistä (Äärelä 2016). Alkuperäiskansaperheet pitävät lasten enkulturoitumista omaan paikalliseen kulttuuriin tärkeänä (Ritchie 2017).

Enemmistökuultuuriin kasvattava sosialisatio
Enkulturaation rinnalla tarvitaan myös enemmistökuultuuriin kasvattavaa sosialisatiota (Knight, Bernal & Carlo 1995). Alkuperäis-

kansakulttuurin mukaisen varhaiskasvatuksen ja enemmistökulttuurin varhaiskasvatuksen keskinäistä rinnakkaiseloa ja sen muotoja ovat tutkineet muun muassa Kitson & Bowes (2010), Preston, Cottler, Pelletier & Pearce (2011) ja Tonyan (2015).

Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa enemmistökulttuurin sosiaalistamisen lähtökohdat ovat monilta osin yhteneviä muiden alkuperäiskansojen varhaiskasvatuksen kanssa. Yhteistä on, että enemmistökulttuurin opetussuunnitelma on kaikille yhteinen ja se, että toiminnan rakenteet ovat jaetut. Storjord (2008) tutki Norjassa kahta saamelaista päiväkotiryhmää lasten sosiaalistumisen ympäristöinä ja totesi, että saamelainen varhaiskasvatus on monipuolinen ja kompleksinen ilmiö. Hänen tutkimuksessaan tuli esille saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksen liminaalisuus, kahden yhteiskunnan rajapinnalla toimiminen. Tällöin tila (sisustus, materiaalit) ja kieli olivat jossakin määrin ilmaisemassa saamelaisuutta, kun taas ajankäyttö (päivärytmi) ja organisaatiokulttuuri perustuivat enemmistökulttuurin päiväkotiperinteeseen. (Storjord 2008, 206–207.)

Onnistuneessa enkulturaatioissa opitaan ja sisäistetään oma kulttuurinen perintö, kun taas sosialisatio turvaa kasvamisen yhteiskuntaan. Vaikka alkuperäiskansojen varhaiskasvatusta toteutetaan enemmistökulttuurin rakenteiden sisällä, sen lähtökohtana tulee pitää omaa alkuperäiskulttuuriin pohjautuvaa kasvatusta. Varhaiskasvatuksen työntekijät käsittelevät tutkimusten mukaan arjen toiminnan lähtökohdaksi paikallisen ympäristön ja sen moninaisuuden (Tobin 2005).

Kitson ja Bowes (2010, 82) ovat esittäneet, että varhaiskasvatuksen toteutuksessa on luovuttava yhdenmukaistavasta pedagogiikasta, jossa toteutus on kapeaa ja joustamatonta. Alkuperäiskansakulttuurin tulee saada vahva asema toteutuksessa, ettei se jää vain toiminnan mausteeksi ("ingredient", ks. Näone & Au 2010, 150). Parhaimmillaan lähtökohtana on saamelainen kasvatus ja saamelaiset perinteet, joita kunnioitetaan sekä vaalitaan enemmistökulttuurin rakenteisiin sovittaen.

Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ensinnäkin saamelaisen varhaiskasvatuksen enkulturaation toteuttamisen tapoja. Tutkimus hakee myös vastauksia kysymykseen, millaista saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutus on saamelaisten varhaiskasvattajien kertomana Suomessa. Tarkastelussa paneudutaan siis siihen, kuinka saamelaisen varhaiskasvatuksen työntekijöiden kertomuksissa ilmenee saamelaisiin kieliin ja kulttuureihin kasvattavan enkulturaation ja enemmistökulttuuriin sopeuttavan sosialisaaation suhde.

Tässä tutkimuksessa on huomioitu sekä tutkimustyön yleiset eettiset näkökulmat että erityisesti alkuperäiskansa- ja saamentutkimukseen liittyvät eettiset erityispiirteet (Drugge 2016; Kuokkanen 2009). Toinen tämän tutkimuksen tekijöistä (Laiti) tuntee saamelaista elämäntapaa, asuu saamelaisperheessä ja puhuu saamea. Saamentutkimuksen eettisenä periaatteena pidetäänkin sitä, että saamelaisia yhteisöjä tutkivan tulee tuntea saamen historia, traditiot, kulttuuri ja kieliä sekä arvostaa niitä. Tutkijan on pohdittava omaa asemaansa, kielitaitoa ja yhteisön perinteiden tuntemustaan. (Keskitalo ym. 2013; Keskitalo 2010.) Erityistä huomiota kiinnitettiin siihen, että kaikki saatu tieto on luottamuksellista. Tutkimusaineistoa ei olisi saatu kerätyksi, ellei haastattelijan ja tutkittavien välille olisi saatu rakennettua vahvaa luottamusta.

Aineisto hankittiin yksilöhaastatteluina, ja niihin osallistui 23 saamelaisen varhaiskasvatuksen työntekijää eri puolilta Suomea. He edustivat varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmiä, mukaan lukien varhaiskasvatuksen opettajat, lastenhoitajat ja (perhe)päivähoitajat. Heitä oli kaikista kolmesta Suomessa virallisen statuksen saaneesta saamen kieliryhmästä (inarinsaame, pohjoissaame, koltansaame), ja he työskentelivät niin saamenkielissä päiväkotiryhmissä kuin saamen kielen kielipesissä.

Tutkimuksessa käytettiin narratiivista tutkimusotetta. Haastattelut toteutettiin keskustellen ("conversation with purpose", ks. Licht-

man 2012, 116), jolloin tutkittavat kertoivat ajatuksiaan, kokemuksiaan ja käsityksiään saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutuksesta. Narratiivisessa tutkimusotteessa kerrottu ymmärretään suhteessa tiettyyn aikaan ja paikkaan (Heikkinen 2015, 158). Kertomalla tuotettua tietoa ja todellisuutta ei näin ollen voida pitää universaalina, vaan ne ajatellaan paikallisesti ja hetkellisesti luoduksi (Clandinin & Connelly 2000; Heikkinen 2015). Haastatteluista muodostui rikas ja monipuolinen aineisto, joka kuvaa saamelaisen varhaiskasvatuksen enkulturaatiivisia toimia.

Tulokset analysoitiin niin narratiivien kuin narratiivisella analyysillä. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajat kertoivat arjen toiminnasta merkityksellisenä pitämiään asioita. Arjen toiminnan analyysin teoreettisena perustana käytettiin varhaiskasvatuksen toteutuksen syklistä mallia, jossa toteutus jaotellaan tavoitteiden asettamiseksi, suunnitteluksi, toteutukseksi ja arvioinniksi (Opetushallitus 2018, 37). Analyysissä annettiin tilaa aineistossa esille tulleille käsityksille ja kokemuksille saamelaisen varhaiskasvatuksen enkulturaatiivisesta toteutuksesta. Läpinäkyvyyttä ja uskottavuutta lisättiin valitsemalla runsaasti sitaattiesimerkkejä.

Aineisto analysoitiin monessa vaiheessa. Ensimmäisen aineiston luennan ja järjestelyjen jälkeen haastatteluvastausten sisältö kategorisoitiin, pelkistettiin ja abstrahoitettiin, jolloin aineistosta saatiin neljä sisällöllistä pääteemaa. Menetelmä vastaa Polkinghornen (1995) kuvailemaa narratiivien analyysiä. Narratiivien analyysien pohjalta tuloksia tarkasteltiin uudelleen tarkoituksena havaita saamelaisen varhaiskasvatuksen toiminnan tyyppejä. Tällaisen analyysin tavoitteena oli löytää kertomuksista keskeisimmät teemat, joita yhdistellen voidaan luoda kokonaiskuvaa varhaiskasvatuksen arjen toiminnan toteutuksesta (Brinkmann & Kvale 2015, 254). Toiminnan tyytit laadittiin kahden teoreettisen käsittejätkumon avulla. Yhtenä jatkumona oli enkulturaation toteutumisen taso ja toisena arjen rutiinien joustavuus. Näin syntyi neljä toimintatyyppiä.

Tutkimustulokset

Kertomuksista löytyi yhteneväisyyksiä, joita voi pitää saamelaisen varhaiskasvatuksen kulttuurisena perustana. Näitä ovat saamen kieli, luonto, autenttinen saamelaisen kulttuuri sekä yhteisöllisyys. Erityisen merkityksellisenä tehtävänä varhaiskasvattajat pitivät lasten saamen kielen oppimista, sen tukemista, säilyttämistä ja elvyttämistä. Saamelaislasten kasvatuksen tavoitteena pidettiin niin enemmistökuultuuriin kuin lapsen omaan saamelaiskulttuuriin kasvamista, myönteistä suhdetta saamelaisuuteen ja saamen kielen käyttämisen vahvistamista. Varhaiskasvattajien mukaan toimintaa sovitetaan kulloiseenkin paikalliseen ympäristöön. Vuotuiskierto eli saamelaisiin perinteisiin vuodenaikoihin sidotut sisällöt ja tehtävät olivat toiminnan suunnittelun ja toteutuksen lähtökohta. Seuraavat alaluvut käsittelevät tuloksia tarkemmin.

Saamen kielen opettaminen enkulturaatiivisena tehtävänä

Kaikki varhaiskasvattajat korostivat saamen kielen merkitystä saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. Huomattavaa on, että tutkittavat kantoivat huolta niin saamen kielten säilymisestä yleisellä tasolla kuin lasten saamen kielen käytön tukemisesta ja oppimisesta. Haastateltavat kertoivat esimerkiksi tavoitteekseen, "[...] että lapset oppii saamen kielen ja vahvistaa se saamen kielen kehitys ja se, että se on leikki-kieli [...]. Se on aina tavoitteena." (Haastateltava 21.)

Kaikki saamelaisessa varhaiskasvatuksessa olevat lapset eivät käytä aktiivisesti saamen kieltä. Varhaiskasvattajien tavoitteena olikin luoda myönteiset olosuhteet saamen kielen käyttämiselle. Myönteistä suhtautumista kieleen pidettiin sinänsä jo tärkeänä tavoitteena. Eräs haastateltava (10) kertoi seuraavasti: "[...] Meidän tavoite ja haave on, että... saada lapsia, joilla on hyvä passiivinen kielitaito aktivoitumaan ... jatkamaan tätä valittua kielipolkua." Tavoitteena oli myös sanaston kartuttaminen, kielen erilaisten käyttötapojen etsiminen sekä

oikean ja rikkaan saamen kielen käyttäminen. Se eroaa usein suomen kielestä käännettystä sanoista, kuten seuraava esimerkki kuvaa: "Kaikki meillä on saameksi ja pyritään käyttämään oikeasti saamenkielisiä termejä, eikä vain suomesta käännettyjä termejä, ... lumisanoja. Ja esimerkiksi ei mennä pesemään käsiä, vaan mennään huuhtomaan kynnet." (Haastateltava 19.)

Saamen kielen sisällyttäminen kaikkeen toimintaan koettiin tärkeänä. Kielen käyttö pyrittiin niveltämään arjen tavallisiin tilanteisiin, ohjattuihin toimintoihin sekä vapaaseen yhdessäoloon. Myös lasten keskinäisissä leikeissä pyrittiin laajentamaan ja rikastuttamaan heidän sanavarastoansa esimerkiksi näin: "Meillä on joka päivälle jotakin suunniteltua ohjattua toimintaa, että siinä tulisi sitä kieltä. Kaikki lapset eivät osaa vielä edes kunnolla puhuakaan. Niin ne oppii suoraan sen saamenkielisen sanaston... Tietyt asiat joka päivä... ei mitään hirveän ihmeellistä joka päivä, normaalia elämää ja siinä lapset on mukana... mutta se on suunniteltu." (Haastateltava 18.)

Varhaiskasvattajat eivät pitäneet saamen kielten olemassaoloa ja siirtymistä uusille sukupolville itsestäänselvyytenä. Heidän arjen työssään tämä merkitsi jatkuvaa saamen kielen käyttöä sekä tietoista työskentelyä kielen siirtymiseksi ja säilymiseksi: "Jos lapsi sanoo jotain suomeksi, niin sanotaan sen jälkeen se saameksi" (Haastateltava 16). Käytännössä korostuivat lapsikohtaiset ratkaisut, ja henkilökohtaistumista pidettiin keskeisenä kielen siirtämisen onnistumisen kannalta (ks. Pasanen 2015, 44).

Kulttuurinen identiteetti osana enkulturaatiota

Haastatellut korostivat lasten saamelaisen identiteetin vahvistamista saamelaisen varhaiskasvatuksen tavoitteena. Lapsille haluttiin antaa monipuolinen kosketus saamelaisuuteen, sen kulttuuriin ja perinteisiin elinkeinoihin. Saamelaisen identiteetin tukeminen ja vahvistaminen vaati määrätietoista toimintaa varhaiskasvatuksessa. Siihen nähtiin

niveltävän paitsi hyvä kielellinen myös kulttuurinen itsetunto, kuten eräs haastateltava (1) kertoi: "Tavoitteenahan meillä on, että teemme tunnetuksi... mitkä on saamelaisten perinteiset elinkeinot: ett ne tietää mikä on poro tai kala, ja ne tietää mitä niille tehdään... että niille jäis jotain mieleen".

Varhaiskasvattajien mukaan lapsen saamelaisen identiteetin kehittyminen vaatii pitkäjännitteisyyttä, kuten seuraavassa esimerkissä kuvataan:

[...] Osa [lapsista] näin tämän minun historian aikana, ei ole tiennyt, että ovat saamelaisia. Yksi tuli minulle sanomaan, että kun minulla oli lapin lakki päässä yksi kerta, että "Sulla on tuo saamelaisten lakki päässä, että miksi sulla se on?" No minä, että "Minä olen saamelainen." "Ai jaa... Tulkaa katsomaan... Meillä on saamelainen täällä..." Se tapahtui täällä, jossa meillä oli kaikki lapset saamelaisia... [...] Niin siinä tuntui, että oli matto vedetty jalkojen alta... Me oltiin kolme vuotta käsitely... ja sitte yhtäkkiä ne ei tiedä, että ne on saamelaisia. (Haastateltava 9.)

Lapsille tarjottiin tukea identiteettinsä kehitykselle arkisten keskustelujen ja erilaisten ihmissuhteiden kautta (ks. mm. Martin 2017). Sukulaisuussuhteista keskustelemalla lapsi pyritään liittämään oman sukunsa ja saamelaisyhteisönsä jäseneksi: " [...] Suvut ovat tärkeitä täällä... kun työskentelen lasten kanssa, pyrin käyttämään oikeita käsitteitä sukulaisista. Kyselen heiltä, että onko äidin veli tai isän veli kenestä puhutaan? Jos hän ei sitten vaikka tiedä, niin pyydän, että kysyy vanhemmilta tarkemmin. Lapset ovat niin innostuneita tällaisista asioista, pienetkin lapset." (Haastateltava 12.) Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa lapset tapaavat toisia saamelaislapsia ja paljon myös muita yhteisön jäseniä. Näissä tapaamisissa jaetaan kulttuurisia kokemuksia, leikitään yhdessä ja toimitaan saamelaisuutta ilmentävissä yhteisöllisissä ympäristöissä.

Enkulturaatio luontoyhteyden vaalimisena

Varhaiskasvattajat kertoivat luonnon olevan saamelaisen varhaiskasvatuksen ydin niin kyllissä ja taajamissa kuin kaupungeissa. Heidän mukaansa toiminnan toteutuksen päällim-

mäiseksi arvoksi ja lähtökohdiksi nousi luonto tai metsä. Erään haastatellun (6) mukaan kaikkia ympäristöjä voidaan katsoa ”kulttuurin silmin”, missä tahansa varhaiskasvatusta toteutettiin. Keskeistä oli aktiivinen suuntautuminen luontoon: “[...] Luonnon seuraaminen ympäri vuoden on yksi tärkeä asia” (Haastateltava 1). Jotkut tutkimukseen osallistuneista kuvasivat yhteyttä luontoon syvällisenä asiana ja liittivät sen kokonaisvaltaisesti saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutukseen. Luontoyhteyden onkin todettu olevan saamelaisen elämäntavan keskiössä (Keskitalo 2010, 75; Jannok Nutti & Kuoljok 2014; Äärelä 2016, 195).

Lapsia tutustutettiin luontoon havainnoinnalla yhdessä ympäristöä ja kiinnittämällä heidän huomiota luonnon ilmiöihin. Saamelaisessa kulttuurissa perinteisen saamelaisen elämäntavan mukaista vuodenaikoihin sidottua toimintaa kutsutaan vuotuis kierroksi. Yksi haastateltava (22) kuvasi suhdetta luontoon ja sen yhteyttä saamelaisuuteen seuraavasti: ”Se [saamelaisuus] on oikeastaan koko elämisen malli... olemisen malli... [...] eli... se on oikeasti se ... [...] yhteys luontoon... ja vuodenaikoihin ja niin kun tämän ympäristön luonnonkiertoon. Oikeasti, se on niin syvällinen juttu”. Luonnossa toimiminen ja liikkuminen vahvistavat myös saamelaisen identiteetin perustaa, eli luontoyhteyttä, luontevalla tavalla. Porotyöt, erilaisten materiaalien ja aineiden hankinta ja käsittely sekä marjastus ja kalastus noudattelivat tiettyä vuotuis kiertoa.

Vuodenaikojen vaihtelut sekä kasvien ja eläinten tuntemus olivat osa lasten luontosuhteen kehittämistä. Varhaiskasvattajat kertoivat, kuinka saamelaisessa varhaiskasvatuksessa sisällölliset teemat myötäilivät ympäröivän luonnon kulkua, kuten seuraava sitaatti osoittaa: “[Teemat] ne tulee meillä kyllä melko pitkälti tuosta kulttuurista ja vuodenaikaan liittyvästä tekemisestä tai... ilmiöistä, että on ollut revontulet ja auringon nouseminen tai auringon niinku esiin tuleminen kaamoksen jälkeen” (Haastateltava 2). Eri vuodenaajoista

kertoessaan varhaiskasvattajat mainitsivat aiheina syksyyn kuuluvan ruskan, kevään muuttolinnut tai talven pakkaset. Pohjoisessa merkittävä vuodenkiertoon kuuluva asia oli kaamoksen loppuminen ja auringon esiin tuleminen, joita varhaiskasvattajat pitivät esimerkkeinä keskitalven vuodenaikaan liittyvistä sisällöllisistä teemoista.

Sen lisäksi, että saamelaiset varhaiskasvattajat arvostivat luontoa monenlaisena toiminnan paikkana, he korostivat, kuinka tärkeää on mennä ulos, luontoon ja metsään niin usein kuin mahdollista. Ulos lähdettiin säästä riippumatta. Luonnonympäristöä pidettiin luontevana toiminnan, oppimisen, vuorovaikutuksen ja kokemisen tilana. Nämä tulokset ovat yhteneviä muiden alkuperäiskansojen keskuudessa saatujen tulosten kanssa (esim. Alcock & Ritchie 2018).

Enkulturaation menetelmät

Varhaiskasvattajilla oli käytössään laaja menetelmävaranto kielen ja kulttuurin siirtämiseksi ja opettamiseksi. Tärkeimpänä menetelmänä pidettiin lasten kanssa puhumista ja keskustelemista. Lapsille tarjottiin mahdollisuuksia tehdä ja kokeilla saamelaiseen kulttuuriin kuuluvia asioita. Varhaiskasvattajat kertoivat esimerkkeinä tällaisesta autenttisesta toiminnasta muun muassa *duodjin* (saamelaisia käsitöitä), tulen käsittelyn, kalastuksen, marjastuksen ja erilaiset tapaamiset saamelaisten kesken. Autenttisen toiminnan merkitystä kasvatuksessa on korostanut muiden muassa Nergård (2005).

Arjen toiminnassa osallistuttiin autenttiseen, kulttuurin mukaiseen toimintaan (Saamelaiskäräjät 2009) aina kun se oli mahdollista. Toiminnan lisäksi autenttisuudella viitattiin oikeilla välineillä työskentelyyn ja saamelaiseen kulttuuriin kuuluvien materiaalien käyttöön. Arjessa seurattiin tai jäljiteltiin kulttuuriin kuuluvaa toimintaa silloinkin, kun lasten oma osallistuminen autenttiseen toimintaan ei ollut mahdollista. Tässä käytettiin apuna esimerkiksi videopuheluita. Lasten kanssa jäljiteltiin erilaisia saamelaiseen elämän-

tapaan liittyviä asioita kuten kalastusta, tulen käsittelyä, kodassa käyttäytymistä tai poro-
töitä. Eräässä ryhmässä opetettiin jäljittelemällä riekonpyyntiä näin:

[...] Ja sitten me tehtiin pihalle, tehtiin myös [riekko]ansa. [...] Meillä oli sitten se pihalla. Isomman ryhmän lapset tuli ja sitten niitten kanssa vähän niinku yhdessä laitettiin sinne ulos se ansa. Sitte kun ne isot tuli seuraavana päivänä, niin siihen oli mennykki leikkikettu, siihen ansaan. Se oli yrittäny ottaa riekkoa, mutta tarttuu kielaan kápälästä kiinni. Niin isommat kun tulivat, niin ne oli: "Kettu on jääny kiinni. Mitä? Mitä? Miksi se on täällä? ... Ei ole riekkoa..." Ja sitten piti pelastaa kettu, ettei se riepu jää siihen kiinni. (Haastateltava 2.)

Varhaiskasvattajien kertoman mukaan kaikki heidän käyttämänsä kirjallisuus ja musiikki oli sillä saamen kielellä, jota ryhmässä käytettiin. Lapsia innostettiin saamen kielen käyttöön kuvaamalla lasten tekemiä näytelmiä tai tekemällä elokuvia iPadilla. Kielellä leikkiminen ja hassuttelu kuuluivat myös toimintaan: "[...] Minä käytän sitä siten, että haetaan radiokanavaa.. tuolta korvan takaa... että missä on se saamen radio tai me etsitään, mihin taskuun se meni, mihin laitoin aamulla sen kielen, mistä taskusta se löytyy" (Haastateltava 14).

Varhaiskasvattajat pyrkivät vahvistamaan saamen kielen käyttöä ja saamen kulttuuria rakentamalla saamelaista kielimaisemaa. Kielimaisemalla viitattiin kirjallisen kielen näkymiseen arjen ympäristössä. Kieltä ja kulttuuria tehtiin näkyväksi kuvin, kyltein ja esinein, mikä vahvistaa saamen kielen asemaa suhteessa enemmistökieleen. (Linkola 2014.) Saamelaista kulttuuria ja perinnetietoa siirrettiin niin ikään seuraaville sukupolville kertomalla tarinoita (Kuokkanen 2008; Jannok Nutti & Kuoljok 2014; Nergård 2005; Äärelä 2016). Tarinat kertoivat luonnossa selviämisestä, kertojan kokemuksista tai yhteisölle merkityksellisistä tapahtumista.

Neljä toiminnan tyyppiä

Kaikki saamelaisessa varhaiskasvatuksessa työskentelevät tavoittelivat enkulturaation toteuttamista jollakin tavoin ja tiedostivat saa-

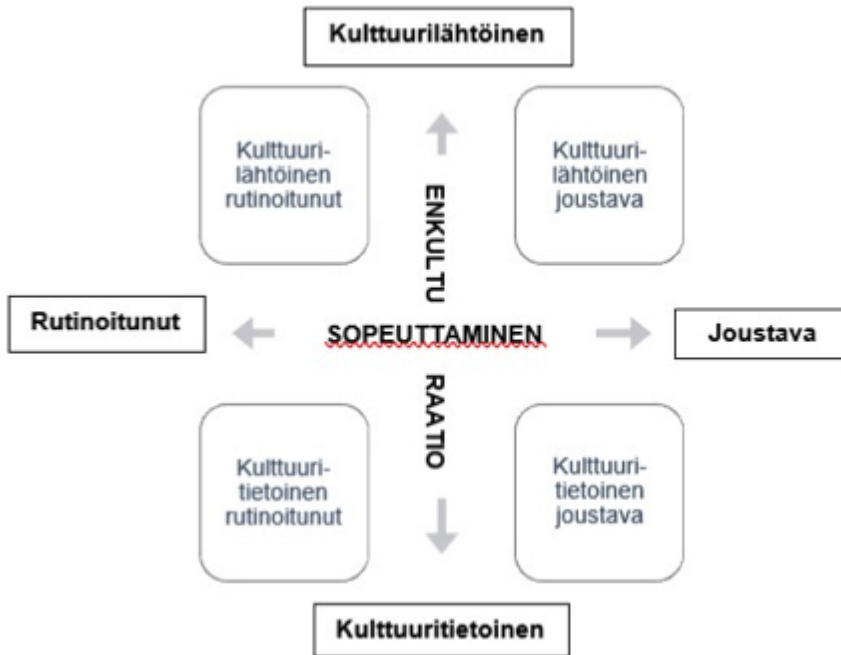
men kielen ja kulttuurin säilyttämisen sekä siirtämisen tärkeyden. Arjen toiminnassa enkulturaatiota toteutettiin joko enemmistö-kulttuuriin tai saamelaiseen kulttuuriin painottuneena. Silloinkin, kun toiminta oli enemmistökulttuuriin painottunutta, saamenkulttuuria vaalittiin esimerkiksi laittamalla esille saamelaista esineistöä (Storjord 2008). Suppeimmillaan enkulturaatio ilmeni saamen kielen käyttämisenä. Stairsin (1995, 151) mallin mukaisesti tällainen toteutustapa nimettiin kulttuuritietoiseksi saamelaiseksi varhaiskasvatukseksi. Toisaalta vahvasti saamelaiseen kasvatukseen, kulttuuriin ja elämäntapaan perustuva nimettiin kulttuurilähtöiseksi saamelaiseksi varhaiskasvatukseksi Stairsin (1995, 151) mallia mukailien.

Haastateltavien kertomuksissa ilmeni vaihtelua myös sen suhteen, miten varhaiskasvatuksen enemmistökulttuurista lähtöisin olevia varhaiskasvatuksen rutiineja sopeutettiin saamelaiskulttuuriin. Arjen toimintaa voidaan tarkastella rutiineihin sidottu – joustava toiminta -jatkumolla (Bernheimer, Gallimore & Weisner 1989, 223). Rutiininomaisuus ilmeni siten, että toiminta oli pysyvää ja toistuvaa, joko enemmistökulttuuriin tai saamenkulttuuriin painottunutta. Joustava toiminta oli spontaania ja mahdollisti saamenkulttuurin ja enemmistökulttuurin tarkoituksenmukaisen yhteensovittamisen (ks. kuvio).

Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen toteutusta voidaan tarkastella näiden ulottuvuuksien mukaan neljänä toiminnan tyyppinä:

1) Kulttuurilähtöinen joustava toiminta on kukoistavaa, autenttista saamelaista varhaiskasvatusta. Tämä varhaiskasvatus tukee laajasti saamenkulttuuria ja sen kehittymistä. Saamen kieli, kulttuuri, traditiot ja elämäntapa ovat keskeisiä arjen kasvatuksen sisällöissä, ja niitä vaalitaan, siirretään sekä vahvistetaan. Sitä myös kehitetään ja uudistetaan huomioiden enemmistökulttuurinkin rakenteet sekä useimpien lasten kaksikulttuurisuus.

2) Kulttuurilähtöinen rutinoitunut toiminta on saamelaisuuteen perustuvaa, rutiini-



KUVIO. Saamelaisen varhaiskasvatuksen neljä toiminnan tyyppiä

neihin sidottua varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatus nojautuu saamelaisuuteen, saamelaisiin perinteisiin ja saamen kieleen. Se kiinnittyy vahvasti saamelaiskulttuuriin ja enkulturaation toteuttamiseen muun muassa tekemällä tiivistä yhteistyötä saamelaisyhteisön kanssa. Arkea toteutetaan kuitenkin tiukasti varhaiskasvatuksen tavallisten rutiinien, kuten päivärytmin, mukaan.

3) Kulttuuritietoinen joustava toiminta on enemmistökuulttuuria myötäilevää saamenkielistä varhaiskasvatusta. Tämä varhaiskasvatus pyrki huomioimaan saamelaisen kulttuurin ja enemmistökuulttuurin lähtökohdat varhaiskasvatuksessa. Rutiineissa joustetaan muun muassa aikataulujen suhteen. Saamelaisuus ilmenee enimmäkseen vain saamen kielen käyttämisenä tai yksittäisinä kulttuurisina elementteinä. Saamelaisuutta edistetään siten, että arjen toiminnassa myötäillään enemmistökuulttuuria.

4) Kulttuuritietoinen rutinoitunut toiminta on enemmistökuulttuuriin rutiineihin

sidottua saamenkielistä varhaiskasvatusta. Tämä varhaiskasvatus on ratkaissut jännitteen saamelaisen ja enemmistökuulttuurin välillä siten, että se toteuttaa monia varhaiskasvatuksen elementtejä enemmistökuulttuurin kasvatuskäytäntöjen mukaan. Niihin kuuluvat muun muassa päivä- ja viikkorytmit, vanhempainillat tai varhaiskasvatuskeskustelut. Saamelaisuus ilmenee arjessa vähintään saamen kielen käyttönä. Toiminnassa käytettävä kirjallisuus ja musiikki ovat saameksi.

Pohdinta

Tutkimus osoittaa, että saamelaiset varhaiskasvattajat pitävät saamelaista kulttuuria ja saamen kieltä toimintansa perustana. He tiedostavat oman roolinsa saamelaiskulttuurin siirtäjänä ja vahvistajana. Myös ne varhaiskasvattajat (n=2), jotka kokivat, ettei kulttuuri näy arjessa, kaipasivat nykyistä vahvempaa kulttuurista perustaa toiminnalleen. He toivoi-

vat joustavampia aikatauluja, monipuolisuutta toteutukseen sekä lisää yhteistyötä saamelaisyhteisön edustajien kanssa.

Toinen merkittävä tutkimuksen tulos oli, että kaikki haastatellut mainitsivat joko luontoyhteyden, luonnon kiertokulun seuraamisen, ulkoilun tai metsään menemisen merkityksen saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. Niin taajamissa ja kylissä kuin kaupungeissa työskentelevät pitivät luontoa ja yhteyttä luontoon toiminnan lähtökohtana. He sopeuttivat toimintaansa paikalliseen ympäristöön tai toivat luonnon elementtejä sisätiloissa tapahtuvaan toimintaan.

Saamelaisen varhaiskasvatuksen arkea rakennetaan kahden kulttuurin kohtauspisteessä. Suomalaiseen yhteiskuntaan sosiaalistaminen on varhaiskasvatuksen eksplisiittinen tavoite. Saamelaisen kulttuurin ja kielten säilyttäminen ja opettaminen uusille sukupolville, enkulturaatio, ovat saamelaisen varhaiskasvatuksen erityinen ja ominainen piirre. Saamelaisen varhaiskasvatuksen enkulturaatiivinen tehtävä on tärkeä, joskin sen suhdetta sosiaalisaatioon on käsitelty vielä verrattain vähän.

Tässä tutkimuksessa esitetyt arjen kuvaukset osoittavat, kuinka saamelaiset varhaiskasvattajat voivat vaikuttaa arjen pedagogisilla valinnoillaan saamelaisen perustan todentamiseen ja olla näin myötävaikuttamassa saamelaislasten omaan saamelaiseen kulttuuriin ja yhteisöön kasvamisessa. Tavoitteena on rohkaista ja tukea erityisesti saamelaisen varhaiskasvatuksen henkilökuntaa oman kulttuurin mukaiseen toimintaan kaikenlaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Tutkimus osoittaa, että parhaita enkulturaatiota edistäviä pedagogisia käytäntöjä tuottavat juuri varhaiskasvattajat itse omassa arjen työssään nojatessaan omaan kielelliseen ja kulttuuriseen osaamiseensa. Heitä on lukumääräisesti vähän, ja toiminta voi olla yksinäistä. Saamelaisen varhaiskasvattajien keskinäistä yhteistyötä ja verkostoitumista vahvistamalla saadaan enkulturaatiivinen toiminta näkyväksi ja jaetuksi yhteiseksi kokemukseksi.

Lähteet

- Alcock, S. & Ritchie, J. 2018. Early childhood education in the outdoors in Aotearoa New Zealand. *Journal of Outdoor and Environmental Education* 21 (1), 77–88. <https://doi.org/10.1007/s42322-017-0009-y>.
- Alfred, T. & Corntassel, J. 2005. Being indigenous: Resurgences against contemporary colonialism. *Government and Opposition* 40 (4), 597–614.
- Arola, L. 2020. Selvitys saamenkielisen opetus- ja varhaiskasvatushenkilöstön saatavuudesta ja koulutuspoluista. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Battiste, M. 2000. *Reclaiming indigenous voice and vision*. Vancouver: UBC Press.
- Bernheimer, L. P., Gallimore, R. & Weisner, T.S. 1990. Ecocultural theory as a context for the individual family service plan. *Journal of Early Intervention* 14 (3), 219–233. <https://doi.org/10.1177/2F105381519001400304>.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. 2015. *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Drugge, A.L. 2016. How can we do it right? Ethical uncertainty in Swedish Sámi research. *Journal of Academic Ethics* 14 (4), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10805-016-9265-7>.
- Heikkinen, H. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkuonoita tutkimusmetodeihin 2*. (4. uud. p.) Jyväskylä: PS-Kustannus, 149–167.
- Jannok Nutti, Y. & Kuoljok, K. 2014. En eldstad, flera berättelser: Unga skapar relationer till tidigare generationers samiska platser. Jokkmokk: Ájtte, Svenskt Fjäll- och Samemuseum.
- Keskitalo, P. 2010. Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatustieteen keinoin. Väitöskirja. *Diedut 1. Guovdageaidnu: Sámi Allaskuvla*.
- Keskitalo, P. & Määttä, K. 2011. *The basics of sami pedagogy*. Rovaniemi: Lapland university press.
- Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusi-Suutari S. 2013. *Sámi education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kim Park, I. J. 2007. Enculturation of Korean American adolescents within familial and cultural contexts: The mediating role of ethnic identity. *Family Relations* 56 (4), 403–412.
- Kitson, R. & Bowes, J. 2010. Incorporating indigenous ways of knowing in early education for indigenous children. *Australasian Journal of Early Childhood* 35 (4), 81–89. <https://doi.org/10.1177/2F183693911003500410>.
- Knight, G. P., Bernal, M. E., & Carlo, G. 1995. Socialization and the development of cooperative, competitive, and individualistic behaviors among Mexican American children. Teoksessa E.E. Garcia, B. McLaughlin,

- B. Spodek & O.N. Saracho (toim.) Meeting the challenge of linguistic and cultural diversity in early childhood education. New York: Teachers College Press, 85–102.
- Kovacs, M. 2009. Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts. Toronto: University of Toronto Press.
- Kuokkanen, R. 2008. From research as colonialism to reclaiming autonomy: Toward a research ethics framework in Sápmi. Teoksessa *Ethics in Sámi and indigenous research*. Report 1:2008. Guovdageaidnu: Sámi Instituutti, 48–63.
- Kuokkanen, R. 2009. Boaris dego eana. Eamiálbmogiid diehtu, filosofijat ja dutkan. [Vanha kuin maa. Alkuperäiskansojen tieto, filosofia ja tutkimus]. Kárášjohka: ČálliidLagadus.
- Lakomäki, S. 2014. Marginaaleista valtakunniksi: alkuperäiskansahistoriat, kansallisvaltionnarratiivit ja menneisyyden de/kolonisaatio. *Kosmopolis* 44 (3-4), 45–60.
- Laiti, M. 2018. Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutus Suomessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 376. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lichtman, M. 2012. *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Linkola, I.-A. 2014. Saamelaisen koulun kielimaisema. Etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa. Väitöskirja. *Diedut 2. Guovdageaidnu: Sámi Allaskuvla*.
- Martin, K. L. 2017. It's special and it's specific: Understanding the early childhood education experiences and expectations of young indigenous Australian children and their parents. *The Australian Educational Researcher* 44 (1), 89–105.
- Näone, C.K. & Au, K. 2010. Culture as a framework versus ingredient in early childhood education: A native Hawaiian perspective. Teoksessa O.N.Saracho & B. Spodek (toim.) *Contemporary perspectives on language and cultural diversity in early childhood education*. Charlotte, NC: IAP Information Age Publishing, 147–165.
- Nergård, V. 2005. Slekt og rituell slektskap i samiske samfunn: Innspill til en psykodynamisk forståelse av sosialisering. Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Toimenpideohjelma saamen kielten elvyttämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:7. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Pasanen, A. 2015. Kuávsui ja peeivicuová. 'Sarastus ja päivänvalo'. Inarinsaamen kielen revitalisaatio. *Uralica Helsingiensia* 9. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8 (1), 5–23.
- Preston, J. P., Cottrell, M., Pelletier, T. R. & Pearce, J. V. 2012. Aboriginal early childhood education in Canada: Issues of context. *Journal of Early Childhood Research* 10 (1), 3–18. <https://doi.org/10.1177%2F1476718X11402753>.
- Rahko-Ravanti, R. 2016. Saamelaisopetus Suomessa. Tutkimus saamelaisopettajien opetustyöstä suomalaiskouluissa. *Acta Universitatis Lapponensis* 332. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ritchie, J. 2017. Diverse complexities, complex diversities: Critical qualitative educational research in Aotearoa (New Zealand). *International Review of Qualitative Research* 10 (4), 468–481. <https://doi.org/10.1525%2Ffir.2017.10.4.468>.
- Saamelaiskäräjät. 2009. Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma. Inari: Saamelaiskäräjät.
- Saamelaiskäräjät. 2013. Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjen käytäntöjen opas. Inari: Saamelaiskäräjät.
- Sarivaara, E., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013. How to revitalize an indigenous language? Adults' experiences of the revitalization of the Sámi language. *Cross-Cultural Communication* 9 (1), 13–21.
- Smith, L. T. 1999. *Decolonizing indigenous methodologies*. London: Zed Books.
- Stairs, A. 1995. Learning processes and teaching roles in native education: Cultural base and cultural brokerage. Teoksessa M. Battiste & J. Barman (toim.) *First nations education in Canada: The circle unfolds*. Vancouver: UBC Press, 139–155.
- Storjord, M. H. 2008. Barnehagebarns liv i en samisk kontekst. Väitöskirja. Tromssa: Tromssa Universitet.
- Tobin, J. 2005. Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education and Development* 16 (4), 421–434.
- Todal, J. 1998. Minorities with a minority: Language and the school in the Sámi areas of Norway. *Language Culture and Curriculum* 11 (3), 354–366.
- Tonyan, H. A. 2015. Everyday routines: A window into the cultural organization of family child care. *Journal of Early Childhood Research* 13 (3), 311–327. <https://doi.org/10.1177%2F1476718X14523748>.
- Varhaiskasvatustalvi 2018. 540/1.9.2018.
- Äärelä, R. 2016. "Dat ii leat dušše dat giella!" ["Se ei ole vain se kieli"]. Tapaustutkimus saamenkielisestä kielipesästä saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 335. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Saapunut toimitukseen 20.7.2020

Hyväksytty julkaisuun 4.6.2021



SONJA NIIRANEN – AKI RASINEN

Teknologiakasvatuksen tulevaisuus suomalaisessa perusopetuksessa: Käsitön juurilta kohti uutta

Niiranen, Sonja – Rasinen, Aki. 2022. TEKNOLOGIAKASVATUKSEN TULEVAISUUS SUOMALAISESSA PERUSOPETUKSESSA: KÄSITYÖN JUURILTA KOHTI UUTTA. Kasvatus 53 (1), 33–45.

Tämä tutkimus on osa kansainvälistä yhteistyötä, jonka tavoitteena on selvittää teknologiakasvatuksen nykyisiä ja tulevia kehityssuuntia ja siihen vaikuttavia ilmiöitä. Suomessa tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella asiantuntijoiden näkemyksiä perusopetuksen vuosiluokkien 1–9 teknologiakasvatuksesta ja sen kehittämisestä. Aineiston hankinnassa käytettiin asiantuntijamenetelmiin kuuluvaa Delfoi-menetelmää, ja osallistujiksi kutsuttiin tutkimusaiheen kannalta fokuoituneita henkilöitä, jolloin oli mahdollista saada laaja-alaisesti esiin erilaisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Paneeliin osallistui yhteensä 31 henkilöä (11/2019–4/2020): Suomessa opettajankoulutusta tarjoavien yksiköiden opetus- ja tutkimushenkilöstöä, valtakunnallisen LUMA2020-ohjelman Teknologia ympärilämmä -teeman vastuuhenkilöitä ja asiantuntijoita sekä teknologiakasvatuksen kehittämiseen aktiivisesti osallistuvia toimijoita. Panelistit olivat hyvin yksimielisiä siitä, että käsillä tekemisen tulisi säilyä osana teknologiakasvatusta ja että kaikilla oppilailla tulee olla tasa-arvoisesti mahdollisuus kehittää teknologista osaamistaan. He ilmaisivat huolensa siitä, että käsitöiden aikaresurssit eivät ole riittävät laajojen teknologiakasvatuksen sisältöjen opiskelulle. Lisäksi he toivat esille, että yliopistojen opettajakoulutuksen tulisi panostaa enemmän käsitöiden ja teknologiakasvatuksen opetukseen. Peruskoulujen opettajille pitäisi niin ikään olla tarjolla nykyistä laajemmin teknologiakasvatukseen liittyvää täydennyskoulutusta.

Asiasanat: teknologiakasvatus, tulevaisuudentutkimus, Delfoi-menetelmä, käsityö

Johdanto

Teknologian rooli osana ihmisten jokapäiväistä arkea sekä siihen liittyvä, yleissivistykseen kuuluva teknologisen lukutaidon määrittäminen on kiinnostanut teknologiakasvatuksen tutkijoita jo pitemmän aikaa (Banks & Barlex 2014; Dakers 2018; Ritz & Fan 2015; Rossouw, Hacker & de Vries 2011; Williams 2018). Asenteet teknologiaa kohtaan alkavat muodostua jo varhaislapsuudessa (Turja, Endepohls-Ulpe & Chatoney 2009), ja niihin liittyviä vaikuttimia on useita, muun muassa vanhemmat, vertaiset ja media (Ardies 2015). Dakers (2018, 23) huomauttaa, että teknologista lukutaitoa ei kuitenkaan saavuteta kerralla, vaan se on jatkuva prosessi. Se vaatii kykyä tehdä ja käyttää teknologiaa sekä tunnistaa teknologisia komponentteja ja olla tietoinen teknologian vaikutuksista (Dyrenfurth 1991). Teknologian opiskeluun liittyy siis olennaisesti tekemällä oppiminen. Teknologisoituvan maailman ymmärtäminen ja siihen liittyvän tietämyksen hankkiminen sekä tietojen jatkuva päivittäminen asettaakin yksilölle korkeita vaatimuksia.

Yleissivistävän koulutuksen teknologiakasvatusta on kehitetty eri maissa vastaamaan tähän haasteeseen tarjoamalla jokaiselle tarvittavat tiedot ja taidot teknologian ymmärtämiseen, hyödyntämiseen sekä kriittiseen tarkasteluun. Teknologiakasvatuksella on merkittävä tulevaisuutta muovaava rooli kehittämällä muun muassa yksilön teknologista lukutaitoa, rohkaisemalla kriittiseen ajatteluun ja lisäämällä tietoisuutta teknologian eri ulottuvuuksista (Dakers 2018; de Vries 2018). Banks ja Barlex (2014) ovat pohtineet Laytonin (1993) jo lähes 30 vuotta sitten esittämää kysymystä: Mitä oppilaat voivat oppia vain teknologiakasvatuksen kautta eikä millään muulla tavalla? Tähän kysymykseen vastatakseen he nostavat esille yksilön kyvykkyyden kehittämisen (Banks & Barlex 2014, 75).

Teknologiakasvatuksen yhtenä päätavoitteena voidaankin pitää sitä, että oppilaille tarjoutuu mahdollisuus osallistua aktiivisesti ja käytännönläheisesti teknologiseen toimin-

taan. Näin oppilaille voidaan luoda mielekkäitä kokemuksia, joiden kautta heidän teknologinen tietämyksensä ja taitonsa kehittyvät (Järvinen & Rasinen 2015). Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaiden kognitiivisten ajattelutaitojen kehittymistä voidaan tukea soveltamalla teknologisia aiheita käytännönläheiseen kontekstiin (Niiranen 2021; Strimel 2019), jolloin konkreettinen käsillä tekeminen ja ongelmanratkaisulähtöisyys johdattelee oppilaita ymmärtämään teknologisten käsitteiden suhdetta ympäröivään, ihmisen rakentamaan todellisuuteen.

Käsityö on kehittynyt teknologiakasvatukseksi useissa maissa (de Vries 2018, 74). Esimerkiksi Englannissa, Australiassa ja Uudessa-Seelannissa oppiaineen aiempi nimi *craft* on nykyään *design and technology*, ja Yhdysvalloissa *industrial arts* on vaihtunut *technology education* -oppiaineeksi. Kansainvälisesti tarkasteltuna viimeisen 40 vuoden aikana teknologiakasvatuksen asema eri koulutuksen asteilla on ollut vaihtelevasti haasteellinen, ja tämä tuntuu olevan myös trendi tulevaisuudessa (de Vries 2018).

Tämä tutkimus on osa kansainvälistä tutkimuskokonaisuutta, jonka tarkoituksena on selvittää, millaiset yhteiskunnalliset yleiset ilmiöt ja kehityssuunnat vaikuttavat perusopetuksen teknologiakasvatukseen ja opettajan ammatilliseen osaamiseen suomalaisessa perusopetuksessa. Viime vuosina monissa maissa on kehitetty niin kutsutun STEM-pedagogiikan lisäksi yhteistyötä luonnontieteiden (*science*), teknologian (*technology*), insinööritieteiden (*engineering*), taiteiden (*arts*) ja matematiikan (*mathematics*) välillä eli STEAM-pedagogiikkaa. Kansainvälistä yhteistyötä suunniteltaessa päädyttiin kuitenkin keskittymään nimenomaan käyttämään käsitettä *technology education*, jolloin yhteistyön myöhempien vaiheiden vertailussa voidaan tarkastella juuri teknologiakasvatukseen vaikuttavia ilmiöitä ja kehityssuuntia. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille Suomessa teknologiakasvatuksen asian tuntijoiden näkemyksiä aihealueeseen liittyvistä nykyisistä ja tulevista kehityssuunnista.

Teknologiakasvatuksen määrittelyä Suomen perusopetuksessa

Tässä luvussa tarkastellaan teknologia ja teknologiakasvatus-käsitteitä sekä sitä, miten ne toteutuvat suomalaisessa perusopetuksessa ja kytkeytyvät siihen. Jäsennystä tehtiin perusopetuksen opetussuunnitelmien 1970–2014 pohjalta.

1980-luvulla alkanut teknologiakasvatuksen kehitystyö on aktivoitunut useiden eri maiden tutkijoita määrittelemään teknologiaa ja samassa yhteydessä myös teknologiakasvatusta. Käsitettä voidaan tarkastella useista eri näkökulmista, jolloin esimerkiksi määrittelijän tausta ja intressiryhmä vaikuttavat määrittelyyn. Yksi tuoreimmista on International Technology and Engineering Educators Association:in (ITEEA 2020, 8) määritelmä: Teknologia on luonnollisen ympäristön muuttamisesta ihmisten suunnittelemissa tuotteiksi, järjestelmiksi ja prosesseiksi, joilla tyydytetään ihmillisiä tarpeita ja haluja.

Teknologia-käsitteeseen liittyy aina jossakin muodossa oppi, tiede (kreikaksi *logos*, "tieto", "tuntija") ja ymmärrys niistä työmenetelmistä, joilla raaka-aineita muokataan jalostustuotteiksi. Teknologiassa on siis kyse *tekhnen* ("tekniikan", "taidon", "taitavuuden", "käsitön") hyväksikäytöstä ja sen käyttömahdollisuuksien ymmärtämisestä. Von Wright (1987, 32–34) määrittelee teknologian tekniikaksi, joka perustuu tieteelliseen tietoon, toisin sanoen tietoon siitä *logoksesta*, joka on *tekhnen* pohjana. Teknologia-termin loppuosa *logia* tarkoittaa siis oppia tai tiedettä, joka selvittää tai tutkii termin alkuosan tarkoittamaa ilmiötä. Toisaalta korkealle kehittynyttä tekniikkaa saattaa esiintyä myös ilman teknologiaa, eli ilman luonnon toimintaprosessien teoreettista ymmärrystä tai niiden tietoista huomioonottamista (von Wright 1987, 33).

Perusopetuksessa teknologiakasvatuksen taustalla vaikuttava teknologia on välineiden, laitteiden sekä koneiden rakenteiden ja toimintaperiaatteiden ymmärtämistä sekä niiden taitavaa ja hallittua käyttöä tuotteiden

sekä palveluiden aikaansaamiseksi. Tekniikkaan (*techné*) liittyy näin ollen sekä välineet että niiden taitava käyttö, ja kun näihin liitetään ymmärrys (*logos*), muodostuu teknologia. Teknologiakasvatuksessa keskeistä on oppilaiden herkästyminen teknologisten ongelmien havaitsemiseen, kuvitteluun, erittelyyn, ymmärtämiseen, ratkaisemiseen sekä arviointiin. (Parikka & Rasinen 1994, 16, 19.) Dyrenfurth (1991, 30–31) korostaa, että teknologiakasvatukseen liittyy aina olennaisesti taitava toiminta.

Suomen yleissivistävässä koulussa ei ole koskaan ollut erillistä tekniikka- tai teknologia-nimistä oppiainetta. Kun tarkastellaan viittä viimeisintä peruskoulun tai perusopetuksen opetussuunnitelmaa 50 vuoden ajalta, viittaukset tekniikkaan tai teknologiaan löytyvät pääasiassa käsityöoppiaineesta ja erityisesti teknisen työn tavoitteista ja sisällöistä. Vuoden 1970 opetussuunnitelmissa (POPS 1970a; POPS 1970b) määriteltiin eri kouluaineiden tavoitteet ja sisällöt, jolloin käsitöiden opetus oli jaettu kahteen osa-alueeseen: tekninen käsityö ja tekstiilikäsityö. Asiakirjassa korostettiin, että oppilaiden ei pitäisi jakautua näihin osa-alueisiin enää sukupuolen mukaan, vaan sekä tyttöjen että poikien tulisi opiskella sekä tekstiilikäsityötä että teknistä käsityötä. Teknologiaa käsitteenä ei mainita, mutta teknisen käsityön yhteydessä on useita viittauksia tekniikkaan. (POPS 1970a; POPS 1970b.)

Teknologia käsitteenä mainitaan ensimmäisen kerran Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuonna 1985. Sitä ei tuolloin kuitenkaan määritelty tarkemmin, vaan käsite löytyy käsityöoppiaineen (tekninen työ ja tekstiilityö) yhteydestä. Teknologian määrittelyllään olevan lähtökohta teknisten kykyjen, suunnittelutaitojen ja toteuttamisen kehittymiselle. Teknisen työn tunneilla oppilaiden tulee oppia hallitsemaan teknologiaa ja yleisenä tavoitteena on kehittää oppilaiden ongelmanratkaisuja suunnittelutaitoja. (POPS 1985, 206, 208.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 teknologia tulee selkeästi esille yleistavoitteissa: "Yhteiskunnan tekninen ke-

hittyminen edellyttää, että kaikilla kansalaisilla on oltava uudenlaisia valmiuksia käyttää tekniikan sovelluksia ja kykyä vaikuttaa teknisen kehityksen suuntaan". Erityisen tärkeää on tarkastella kriittisesti teknologian vaikutuksia muun muassa ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksessa sekä pystyä hyödyntämään sen tarjoamia mahdollisuuksia ja ymmärtämään seurauksia. (POPS 1994, 11–12.) Asiakirjassa ei kuitenkaan määritellä teknologiaa eikä anneta mitään operatiivisia ohjeita teknologian opiskeluun. Käsityössä teknologiaoppimisen tavoitteena on, että oppilaat hankkivat tietoa perinteisistä ja moderneista teknologisista materiaaleista, työkaluista ja tekniikoista, joita voidaan käyttää jokapäiväisessä elämässä, jatko-opinnoissa, työpaikoilla ja harrastuksissa (POPS 1994). Lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan, että "käsityön opetus tähtää laajaan sekä perinteiseen että nykyaikaiseen teknologiseen materiaali-, työväline- ja työtapatuntemukseen" (POPS 1994, 106).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 teknologiaan liittyvät näkökulmat ovat vahvasti esillä käsityöoppiaineessa, erityisesti teknisen työn sisällöissä. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa esitellään seitsemän aihekokonaisuutta, joista yksi on Ihminen ja teknologia. Sen päämääräksi kuvataan, että oppilasta tulisi auttaa ymmärtämään ihmisen suhdetta teknologiaan ja näkemään teknologian merkitys arkielämässämme. (POPS 2004, 40.) Tarkasteltaessa eri oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä yksi fysiikan opetuksen tavoitteista on, että oppilas oppii käyttämään tarkoituksenmukaisia käsitteitä, suureita ja yksiköitä kuvatessaan fysikaalisia ilmiöitä ja teknologiaan kuuluvia asioita. Käsityön opinnot kytkeytyvät Ihminen ja teknologia -aihekokonaisuuteen teknisen työn sisällöissä, joiden oppimisen tavoitteena on tarkastella muun muassa "erilaisten laitteiden toimintaperiaatteita, rakenteita, teknologisia käsitteitä ja järjestelmiä sekä niiden sovelluksia" (POPS 2004, 245). Myös oppilaat näyttivät ajattelevan, että teknisen työn taitojen ja teknologian välillä on yhteys, sillä tutki-

muksen mukaan 90 % oppilaista piti näitä toisiinsa liittyvinä teemoina (Järvinen & Rasinen 2015).

Nykyisessä, voimassa olevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2014 kuvataan, että käsityössä opetellaan ymmärtämään, arvioimaan ja kehittämään erilaisia teknologisia sovelluksia. Fysiikan opiskelun tavoite on "ohjata oppilasta ymmärtämään teknologisten sovellusten toimintaperiaatteita ja merkitystä, sekä innostaa osallistumaan yksinkertaisten teknologisten ratkaisujen ideointiin, suunnitteluun, kehittämiseen ja soveltamiseen yhteistyössä muiden kanssa" (POPS 2014, 390). POPS 2004:ssä teknologiakasvatusta painottui erityisesti teknisen työn tavoitteisiin ja sisältöihin, kun taas POPS 2014:ssä teknologiakasvatusta korostuu luonnontieteiden opiskelussa. Näyttää siltä, että luonnontieteisiin on liitetty teknologian oppimiseen liittyviä käsityön tavoitteita POPS 2004:sta. POPS 2014:ssä ei ole enää aihekokonaisuuksia, vaan oppiaineiden välistä yhteistyötä pyritään edistämään laaja-alaisen osaamisen ja opetuksen eheyttämisen sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien avulla. Laaja-alaisen Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) -osaamisalueen tavoitteena on muun muassa saada perustietoa teknologiasta, sen kehityksestä ja vaikutuksista, oppia tekemään järkeviä valintoja, ymmärtää toimintaperiaatteita ja kustannusten muodostumista sekä oppia teknologian vastuullista käyttöä ja pohtia eettisiä kysymyksiä (POPS 2014, 22).

Tutkimuksen toteuttaminen ja menetelmät

Tämä tutkimus on osa kansainvälistä tutkimuskokonaisuutta, jonka tavoitteena on selvittää teknologiakasvatuksen (*technology education*) nykyisiä ja tulevia kehityssuuntia (*trends*) ja kysymyksiä (*issues*) Suomessa, USA:ssa, Belgiassa ja Japanissa toisintaen Wickleinin (1993) USA:ssa toteuttaman tutkimuksen mallia. Koska Suomessa teknologiakasvatusta kiinnitetty selkeimmin osaksi perusopetuksen tavoit-

teita, sisältöjä ja opetussuunnitelmaa, tämä tutkimus kohdentuu teknologiakasvatuksen asiantuntijoiden näkemyksiin perusopetuksen vuosiluokkien 1–9 teknologiakasvatuksesta ja sen kehittämisestä.

Tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Millaiset yhteiskunnalliset yleiset ilmiöt ja kehityssuunnat vaikuttavat perusopetuksen teknologiakasvatukseen?
2. Millaiset ajankohtaiset aiheet ja kysymykset vaikuttavat perusopetuksen teknologiakasvatuksen opettajan ammatilliseen osaamiseen?

Tutkimusmenetelmäksi valikoitui Delfoi-asiantuntijamenetelmä, joka soveltuu hyvin erilaisten monimutkaisten ja vielä avoimien tulevaisuusvaihtoehtojen selvittämiseen (Clayton 1997; Linturi 2020; Moye, Reed, Wu-Rorrer & Lecorchick 2020; Rossouw ym. 2011; Soini-Salomaa 2013). Aineistonhankintaa suunniteltaessa haluttiin valita menetelmä, joka toisi laajan ja syvällisen aineiston ja joka rajaisi mahdollisimman vähän asiantuntijoiden mahdollisuutta kertoa ja kuvailla tutkittavaa asiaa. Delfoi-menetelmää voidaan luonnehtia toisilleen anonyymien henkilöiden kommunikaatioprosessin strukturointimenetelmäksi, jonka tavoitteena on toisaalta konsensuksen saavuttaminen mutta myös eriävien näkökulmien esille tuominen sekä perustelujen syventäminen (Clayton 1997; Linturi 2020). Asiantuntijoiden ennakkotietämys, intuitio ja asiantilojen havaitsemiskyky ovat siten keskeisiä tekijöitä selvitetäessä mahdollisia tulevaisuuden trendejä tai suuntia. Kylmäkosken ja Rainõn (2021) mukaan delfoi-prosessin ydintä on se, että siinä arvioidaan useiden rinnakkaisen, keskenään kilpailevien näkemysten keskinäistä paremmuutta.

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli saada mukaan tutkimusaiheen kannalta fokuoituja henkilöitä, jolloin osallistujat pystyivät tuomaan laaja-alaisesti esiin erilaisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Osallistujien valinnassa ei tällöin pyritty saavuttamaan tilastollista edustavuutta. Metsämuuronen (2002,

261) toteaa Delfoi-menetelmän eduksi sen, että siihen on helppo kytkeä niin laadullinen kuin määrällinen tutkimusote, mikä mahdollistaa kommunikaatiivisen ja vaiheistetun prosessin. Tutkimusprosessin tavoitteena oli, että monipuolinen asiantuntijajoukko päätyy argumenttiperusteisesti parhaaseen mahdolliseen näkemykseen tai päätökseen teknologiakasvatukseen liittyvistä avoimista kysymyksistä ja ilmiöstä (ks. Linturi 2020). Tässä artikkelissa raportoidaan panelistien keskinäisen konsensuksen saavuttaneet aiheet liittyen siihen, millaiset yhteiskunnalliset ilmiöt ja kehityssuunnat vaikuttavat perusopetuksen teknologiakasvatukseen ja teknologiakasvatuksen opettajan ammatilliseen osaamiseen.

Asiantuntijapaneelin valinta on yksi Delfoi-menetelmään liittyvä ratkaiseva vaihe. Koska tutkimus on osa kansainvälistä yhteistyötä eikä Suomessa ole yhtä selkeää, vakiintunutta teknologiakasvatuksen yhteisöä, paneeliin kutsuttiin teknologiankasvatuksen asiantuntijoita hyödyntämällä Wickleinin (1993, 57) kriteerejä, joita muokattiin Suomen kontekstiin sopiviksi. Nämä kriteerit olivat seuraavanslaisia: 1) Henkilö opettaa teknologiakasvatusta tällä hetkellä koulutusohjelmassa; 2) Henkilöllä on opetuskokemusta teknologiakasvatuksesta; 3) Henkilöllä on aikaisempaa kokemusta teknologiakasvatuksen opetussuunnitelman laatimisesta; 4) Henkilö on luova ja innovatiivinen teknologiakasvatuksen kehittäjä; 5) Henkilöllä on kelpoisuus omalla opetusalueellaan; tai 6) Henkilö osallistuu aktiivisesti kansallisiin ammatillisiin yhdistyksiin, jotka liittyvät teknologiakasvatukseen. Tämän kriteeristön lisäksi asiantuntijoita kutsuttiin paneeliin sillä perusteella, että he toimivat teknologiakasvatuksen tai teknisen työn opetus-, tutkimus- tai kehitystyössä joko opettajankoulutuslaitoksella yliopistolla tai jossain muussa instituutiossa, joka on yhteydessä perusopetuksen kehittämiseen.

Kutsu osallistua tutkimukseen lähetettiin sähköpostitse 52 henkilölle eri intressiryhmistä. Nämä ryhmät on kuvattu taulukon 1 asiantuntijamatriisissa.

TAULUKKO 1. Asiantuntijamatriisi

Intressiryhmä	Kutsuttujen ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden määrä
Opettajankouluttajat ja tutkijat yliopistolla	33 (21)
Yliopiston ulkopuoliset tutkijat, kehittäjät ja LUMA-asiantuntijat	19 (10)

Paneeliin osallistui yhteensä 31 henkilöä. Heistä 68 % toimi yliopistolla opettajankouluttajana tai tutkijana (professori, yliopistonlehtori tai yliopistonopettaja) ja 32 % tutkijana tai kehittäjänä yliopiston ulkopuolella. Kuhunkin panelistiehdokkaaseen otettiin yhteyttä henkilökohtaisesti, jolloin varmistettiin osallistumismahdollisuus sekä pyydettiin sitoutumaan tutkimukseen kolmen kierroksen verran. Kutsussa kerrottiin tutkimuksesta tavoitteineen sekä tuotiin esiin tutkimukseen osallistumisen merkitys, anonymiteetti ja luotettavuus, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, mahdollisuus kieltäytyä milloin tahansa sekä mahdollisuus esittää tutkijoille kysymyksiä tutkimuksesta. Paneelissa oli jäsenenä Suomessa opettajankoulutusta tarjoavien yksiköiden opetus ja tutkimushenkilöstöä (Helsingin yliopisto, Turun yliopisto/Rauman opettajankoulutuslaitos, Tampereen yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Itä-Suomen yliopisto, Oulun yliopisto ja Lapin yliopisto), valtakunnallisen LUMA2020-ohjelman Teknologia ympärillämme -teeman vastuuhenkilöitä ja asiantuntijoita sekä teknologiakasvatusta aktiivisesti kehittäviä toimijoita.

Delfoi-tutkimuksessa oli kolme aineistonkeruuvaihetta. Ensimmäisen vaiheen verkkokyselyssä panelisteilta kerättiin tulevaisuusorientaatioita pyytämällä heitä vastaamaan neljään avoimeen kysymyksen:

1. Millaiset yhteiskunnalliset yleiset ilmiöt ja kehityssuunnat vaikuttavat tällä hetkellä perusopetuksen teknologiakasvatukseen (esimerkiksi sen tavoitteisiin, sisältöihin ja oppimismenetelmiin)?

2. Millaiset yhteiskunnalliset yleiset ilmiöt ja kehityssuunnat vaikuttavat todennäköisesti perusopetuksen teknologiakasvatukseen 3–5 vuoden kuluttua (esimerkiksi sen tavoitteisiin, sisältöihin ja oppimismenetelmiin)?
3. Millaiset ajankohtaiset aiheet ja kysymykset vaikuttavat tällä hetkellä perusopetuksen teknologiakasvatuksen opettajan ammatilliseen osaamiseen?
4. Millaiset aiheet ja kysymykset vaikuttavat todennäköisesti perusopetuksen teknologiakasvatuksen opettajan ammatilliseen osaamiseen 3–5 vuoden kuluttua?

Kyselyyn vastasi 31 panelistia aikavälillä 11.–20.12.2019. Ensimmäisen kierroksen yhteenvedovaiheessa panelistien vastauksista muodostettiin 49 väittämää toiselle kierrokselle huomioiden kaikki informanttien tuottamat teemat. Ensimmäisen kierroksen kysymykset 1 ja 2 sekä 3 ja 4 päädyttiin kuitenkin yhdistämään toista kierrosta varten, sillä nykyisten ja tulevien välille ei muodostunut selkeää eroa pohdinnoissa. Kysymysten muodostamisen jälkeen väittämät 1–49 luokiteltiin teemoitain seuraavien otsikoiden alle: 1) Teknologiakasvatuksen määritelmä ja asema perusopetuksessa, 2) teknologiakasvatuksen tulevia suuntia, 3) oppilaat, 4) resurssit ja 5) opettajankoulutus sekä täydennyskoulutus.

Tutkimuksen toinen vaihe toteutettiin strukturoituna verkkokyselynä, jossa panelisteja pyydettiin ottamaan kantaa kaikkiin 49 väittämään asteikolla 1–5 (1=Täysin eri mieltä, 2=Jokseenkin eri mieltä, 3=Ei samaa eikä

eri mieltä, 4=Jokseenkin samaa mieltä, 5=Täysin samaa mieltä). Kyselyyn vastasivat lähes kaikki (n=28) panelisteista aikavälillä 29.1.–19.2.2020. Toisen kierroksen yhteenvetovaiheessa jokaisen väittämän muuttujien keskiarvot ja -hajonnat laskettiin SPSS-ohjelmalla konsensuksen saavuttaneiden väittämien selvittämiseksi sekä niiden järjestyksen esille saamiseksi. Tämän lisäksi jokaisen muuttujan osalta suoritettiin Box plot -analyysi, jonka avulla muuttujan frekvenssijakaumaa voitiin tarkastella tarkemmin. Konsensus saavutettiin 27 väittämän osalta sillä perusteella, että vähintään 70 % panelisteista oli joko täysin tai jokseenkin eri mieltä (1–2) tai jokseenkin tai täysin samaa mieltä (4–5) väittämän kanssa. Loput 22 väittämää, joiden osalta toisen kierroksen jälkeen ei analysoida oltu saavutettu konsensusta, asetettiin kolmannelle kierrokselle tarkasteltavaksi. Kyselyyn vastaamispyynnön ohessa panelisteille ilmoitettiin väittämät, joiden osalta konsensus oli jo saavutettu.

Kolmannen kierroksen kysely lähetettiin kaikille 31 panelistille, jotka olivat mukana tutkimuksessa. Tähän avoimeen kyselyyn panelistit vastasivat anonymisti, toisin kuin kierroksilla 1 ja 2. Kysely sisälsi 22 väittämää, joista toisen kierroksen jälkeen ei oltu saavutettu keskinäistä konsensusta, eli väittämän keskiarvo oli lähellä arvoa 3 (Ei samaa eikä eri mieltä), keskihajonta oli suurempaa ja Box plot -analyysin perusteella alle 70 % panelisteista oli jokseenkin tai täysin samaa tai eri mieltä väittämän suhteen. Väittämät asetettiin sellaisinaan verkkokyselyyn avoimiksi kysymyksiksi, joiden loppuun lisättiin 2. kierroksen analyysivaiheessa kertyneitä, tarkentavia kysymyksiä. Panelisteja pyydettiin kommentoimaan ja perustelemaan joko kaikkia väittämiä tai vain niitä, jotka he kokivat kiinnostavaksi tai tarpeelliseksi. Panelisteista 26 vastasi kolmannen kierroksen kyselyyn aikavälillä 2.–23.4.2020. Vaiheen kolme aineiston kvalitatiivisessa analyysissä käytettiin aineistolähtöistä, teemoittelevaa sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Ensin avointen kysymysten perustelut luokiteltiin saman-

mielisyyden mukaan, ja seuraavaksi niistä rakennettiin aineistolähtöisesti sisällön mukaan teemoja variaation esille tuomiseksi.

Tutkimuksen tulokset

Vaihe 2

Ensimmäisessä vaiheessa kerättyjen vastausten pohjalta muodostetuista väittämistä saavutettiin konsensus 27 väittämän osalta toisen vaiheen analyysissä. Väittämät järjestettiin keskiarvon mukaan korkeimmasta matalimpaan (ks. taulukko 2).

Teknologiakasvatuksen tulevaisuuteen liittyen lähes kaikki panelistit olivat samaa mieltä siitä, että käsillä tekemisen tulisi säilyä osana teknologiakasvatusta (12.) ja että teollisen valmistamisen automaatio ei vähennä teknisen koulutuksen tarvetta (14.). Lisäksi he kokivat, että teknologisen maailman laajentuminen ja nopea kehittyminen ovat tärkeä osa teknologiakasvatusta (15.), sillä muun muassa työelämän muuttuvat tarpeet muuttavat myös teknologiakasvatuksen vaatimuksia (11.). Panelistit olivat lisäksi hyvin yksimielisiä siitä, että kaikilla oppilailla tulee olla tasa-arvoisesti mahdollisuus kehittää teknologista osaamistaan (20. ja 21.), mutta he olivat huolestuneita oppilaiden perustaitojen heikentymisestä ja uusavuttomuuden lisääntymisestä (23.). Panelistit uskoivat kuitenkin, että käsityö ja siihen sisältyvät teknologiasisällöt innostavat yhä nuoria tulevaisuudessakin (19.).

Panelistit toivat selkeästi esille teknologiakasvatuksen asemaan liittyen sen, että käsitöiden työtapojen jakautuminen vaikuttaa liikaa teknologiakasvatuksen sisältöjen opiskeluun (5.) ja että käsityöoppiaineeseen liittyvä erimielisyys teknologiakasvatuksen sisällöistä ja toteutustavoista estää yhteisen kehitystyön (34.). Tämä vaikuttaa heidän mielestään myös käsityöoppiaineen hiipuvaan arvostukseen ja alalle hakeutumiseen sekä myöhemmin teknologiakasvatuksen mahdollisuuksiin kouluissa (37.). Lisäksi he kokivat, että teknologiakasvatuksen toteutuminen monialaisena oppimiskokonaisuutena ja läpileikkaavana

TAULUKKO 2. Toisen kierroksen jälkeen panelistien keskuudessa konsensuksen saavuttaneet väittämät (27 kpl), niiden keskiarvot ja keskihajonnat

Väittämät	Keskiarvo	Keskihajonta
20. Kaikilla oppilailta tulee olla tasa-arvoisesti mahdollisuus kehittää teknologista osaamistaan	4.75	.518
12. Käsillä tekeminen ja kädentaitojen arvostaminen tulisi säilyä osana teknologiakasvatusta digitalisaation lisääntyessä	4.64	.559
26. Teknisen työn tilojen karsiminen lisää alueellista eriarvoisuutta	4.57	.690
31. Opettajien täydennyskoulutustarve teknologiakasvatukseen on lisääntynyt	4.57	.742
30. Opettajakoulutuksen käsityön opintojen muutos kontaktiopetuksesta itsenäiseen opiskeluun heikentää opiskelijoiden osaamista	4.54	.744
21. Tyttöjen saaminen teknologian pariin nykyistä enemmän on tärkeää	4.54	.793
47. Teknologiakasvatuksen opetukseen tulisi luoda laaja-alainen, keskitetty ja systemaattinen ammatillisen kehittämisen polku ja tuki opettajille	4.50	.745
5. Tuntijako vaikuttaa liikaa käsityön teknologiakasvatuksen sisältöjen laajuuteen: teknologian oppimiseen tekemällä ja rakentelemalla tulisi olla enemmän tunteja	4.43	.790
45. Yliopistojen tulisi panostaa enemmän opetukseen ja opiskelijoiden ammatillisten valmiuksien kehittämiseen, sillä suuri osa aikuisista tekee nykyään itse vähän käsillä	4.39	.737
42. Tuntijako ja aikaresurssit ovat vähäiset teknologiakasvatuksen sisältöjen laajuuteen nähden	4.39	.786
25. Yläkoulun käsityön valinnaisainevalintojen rajuun vähenemiseen tulisi reagoida nopeasti	4.39	.875
34. Oppiaineeseen liittyvä erimielisyys (ts ja tn) ja heikko yhteinen ymmärrys teknologiakasvatuksen sisällöistä ja toteutustavoista estävät yhteisen kehitystyön	4.32	.863
41. On huolehdittavaa, kuinka luokanopettajien koulutuksesta on vähennetty kontaktiopetusta teknisen työn työtapojen mukaisesta käsityön opetuksesta	4.29	.976
24. Teknologian kehitys tuo uusia sisältöjä, mutta resurssit ovat puutteelliset niiden opiskeluun	4.25	1.005
23. Oppilaiden perustaidot ovat heikentyneet: uusavuttomuuden lisääntyminen voimistaa käsitöiden ja teknologioiden osaamisen tarvetta	4.21	1.101
28. Käsityön yhdistyminen on lisännyt huolta opettajien aineenhallinnasta ja pätevyydestä	4.21	1.134
49. Teknologiakasvatusta opettavat kaipaavat enemmän kollegiaalista ammatillista tukea	4.18	.612
15. Teknologisen maailman laajentuminen ja nopea kehittyminen (uudet koneet ja materiaalit) ovat tärkeä osa teknologiakasvatusta	4.11	.737
36. Teknologiakasvatuksella on ongelmallinen asema OPS:ssa läpileikkaavana tavoitteena, kun sille ei ole osoitettu resursseja	4.11	1.031
46. Teknologiakasvatuksen täydennyskoulutus on puutteellista	4.11	1.066
37. Käsityö oppiaineen arvostuksen jatkuva hiipuminen vaikuttaa alalle hakeutuviin ja siten myös kouluissa teknologiakasvatuksen mahdollisuuksiin	4.07	1.303
11. Työelämän muuttuvat tarpeet muuttavat myös teknologiakasvatuksen vaatimuksia	4.04	.637
2. Teknologiakasvatus monialaisena oppimiskokonaisuutena hajautuu liialti ja uhkaa jäädä marginaaliin, kun se ei ole kenenkään vastuulla	3.89	1.166
1. Laaja-alaisen teknologiakasvatuksen tavoitteet ovat liian tulkinnallisia: perusopetukseen tulisi laatia pian teknologiakasvatuksen opetussuunnitelma, jossa käsiteltäisiin laajasti erilaisia teknologian sisältöalueita	3.82	1.156
40. Opettajien resurssit eivät ole riittävät ottaa haltuun koko ajan uudistuvaa teknologiaa	3.82	1.249
19. Käsityö ja siihen sisältyvät teknologiasisällöt eivät oppiaineena enää innosta nuoria	2.07	1.016
14. Teollisen valmistamisen automaatio vähentää teknisen koulutuksen tarvetta	1.39	.685

tavoitteena hajautuu liialti ja uhkaa siten jäädä marginaaliin, kun toiminta ei ole kenenkään vastuulla eikä sille ole osoitettu resursseja (2. ja 36.). Panelistit esittivätkin, että perusopetuksen tulisi laatia kiireellisesti teknologiakasvatuksen opetussuunnitelma, jossa käsiteltäisiin laajasti erilaisia teknologian sisältöalueita (1.).

Teknologiakasvatuksen resursseista lähes kaikki panelisteista osoittivat huolen siitä, että teknisen työn tilojen karsiminen lisää alueellista eriarvoisuutta (26.) ja että yläkoulun käsityön valinnaisainevalintojen rajuun väheneemiseen tulisi reagoida nopeasti (25.). He toivat niin ikään esille sen, että teknologian kehitys tuo mukanaan uusia sisältöjä, mutta aika- ja muut resurssit ovat teknologiakasvatuksen sisältöjen laajuuteen nähden vähäiset (24. ja 42.) eikä opettajilla ole riittävästi aikaa ottaa haltuun koko ajan uudistuvaa teknologiaa (40.).

Käsityön opettajankoulutukseen liittyen panelistit olivat huolestuneita tulevien opettajien aineenhallinnasta kontaktiopetuksen vähentyessä erityisesti teknisen työn osalta ja muututtua kohti itsenäisempää opiskelua (28., 30. ja 41.). Useat panelistit olivat yhtä mieltä siitä, että yliopistojen tulisi panostaa enemmän opetukseen ja opiskelijoiden ammatillisten valmiuksien kehittämiseen, sillä suuri osa aikuisista harrastaa nykyään liian vähän käsin tekemistä (45.). Panelistien mielestä myös opettajien teknologiakasvatuksen täydennyskoulutustarve on lisääntynyt (31.)

ja opettajat kaipaavat enemmän kollegiaalista ammatillista tukea, mutta täydennyskoulutus on tällä hetkellä puutteellista (49. ja 46.). He ehdottivatkin, että teknologiakasvatuksen opetukseen tulisi luoda laaja-alainen, keskitetty ja systemaattinen ammatillisen kehittämisen polku ja tuki opettajille (47.).

Vaihe 3

Kolmannen kierroksen väittämiin (22 kappaletta) annettujen vastausten pohjalta muodostettiin pää- ja alateemoja (ks. taulukko 3). Tässä artikkelissa vaihe kolme raportoidaan vain pääteemoittain.

Panelistien perusteluissa nousi selkeästi esiin se, että teknologiakasvatuksen asema osana monimateriaalista käsityötä on haasteellinen. Tämä johtuu siitä, että teknologiakasvatusta ei käsitteenä ole määritelty eikä sillä ole opetussuunnitelmaa perusopetuksessa. Lisäksi teknologiakasvatuksen aseman nähtiin olevan epäselvä ja monitulkintainen, ja sen kehittäminen osana monimateriaalista käsityötä edellyttäisi panelistien mielestä enemmän tutkimusta. Lähes kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että laaja-alaista teknologiakasvatusta tulisi opettaa monialaisissa yhteistyötiimeissä, ja he katsoivat teknologiakasvatuksen soveltuvan hyvin monenlaisiin ilmiölähtöisiin projekteihin. Yhteistyö oppiaineiden kesken koettiin tärkeäksi, jotta työskentelyssä voitaisiin laajalaisesti tuoda esille erilaisia näkökulmia teknologiasta. Osa panelisteista oli kuitenkin sitä

TAULUKKO 3. Kolmannen kierroksen analyysin jälkeen muodostuneet pää- ja alateemat

Pääteemat	Alateemat
Teknologiakasvatuksen asema perusopetuksessa	<ul style="list-style-type: none"> • Teknologiakasvatuksen asema osana monimateriaalista käsityötä • Vastuu teknologiakasvatuksesta
Teknologiakasvatuksen määritelmä perusopetuksessa	<ul style="list-style-type: none"> • Perusopetuksen teknologiakasvatuksen määritelmän puuttuminen • Millaista teknologiakasvatusta halutaan
Opettajankoulutus	<ul style="list-style-type: none"> • Käsityön opettajankoulutus

mieltä, että jollain taholla tai oppiaineella tulisi olla nimetty vastuu ja kokonaiskuva, ettei toiminta jäisi pintaraapaisuksi.

Teknologiakasvatuksen asemaan liittyen panelistit pohtivat, että se tulisi määritellä kiinteämmin osaksi teknistä työtä, sillä teknologiakasvatuksen määritelmä puuttuu perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Perusteluissaan he toivat esille, että tekninen työ, sen oppisisällöt ja toimintakulttuuri tarjoaa luontaisen ja tehokkaan oppimisympäristön sekä puitteet teknologiakasvatukselle, vaikka teknologisen yleissivistyksen ilmiöt ovat muuttuneet kompleksisemmiksi. Useat paneelin jäsenet olivat myös sitä mieltä, että uusien ja helppojen materiaalien kanssa työskentelyn tulisi olla vahvempi osa teknologiakasvatusta tulevaisuudessa. He myös kokivat, että digitalisaatio antaa teknologiakasvatukselle mahdollisuuden eheyttää oppimista.

Panelistit pitivät oikeana muutoksena sitä, että opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat muuttuvat vastaamaan monimateriaalista käsityötä. Osan mielestä kuitenkin on tärkeää, että opiskelijoille tarjottaisiin hyvät tiedot ja taidot erilaisista tekniikoista niin teknisen työn kuin tekstiilityön puolelta. Eri mieltä panelistit olivat siitä, että teknologiakasvatuksen kehittäminen selkeytyisi monimateriaalista käsityötiedettä opiskelien opettajien astuessa työelämään. Erimielisyyden syyksi he nostivat huolen siitä, että kapeampi aineenhallinta ja opettajankoulutuksessa pienentyneet resurssit heikentävät opettajien ammattitaitoa. He esittivät myös huolen siitä, että käsitöiden yhdistyttyä kontaktiopetus yliopistoisia ei mahdollista opiskelijoille riittävää teknologiakasvatuksen osaamista.

Suomalaisen teknologiakasvatuksen kehityssuuntia

Tämän tutkimuksen johtopäätöksinä esitetään panelistien keskinäisen konsensuksen saavuttaneet aiheet siitä, millaiset yhteiskunnalliset ilmiöt ja kehityssuunnat vaikuttavat suomalaisen perusopetuksen teknologiakasvatukseen

ja teknologiakasvatuksen opettajan ammatilliseen osaamiseen. Lähes kaikki panelistit pitivät tärkeänä sitä, että käsillä tekeminen ja tekemällä oppiminen säilyy osana teknologiakasvatusta myös tulevaisuudessa. Useat heistä olivat kuitenkin sitä mieltä, että nykyinen käsitöiden työtapojen jakautuminen rajoittaa liikaa teknologiakasvatuksen sisältöjen opiskelua. He olivat myös huolissaan siitä, että teknologiakasvatus monialaisena oppimiskokonaisuutena uhkaa jäädä marginaaliin ja että aikaresurssit ovat vähäiset teknologiakasvatuksen sisältöjen laajuuteen nähden. Lisäksi teknisen työn tilojen karsiminen lisää heidän mielestään alueellista eriarvoisuutta.

Kansainvälisesti *Maker movement* tai *maker-spaces* on pedagogisena lähestymistapana saanut viimeisen kymmenen vuoden aikana sijaa kouluissa ja oppilaitoksissa ympäri maailmaa. Käsitteillä viitataan yleisesti käytänteisiin, prosesseihin ja oppimisen tiloihin, joissa korostuu oppijakeskeisyys, oppijoiden aktiivinen rooli toiminnassa sekä oma ideointi ja tekemällä oppiminen avoimissa oppimisprosesseissa (Fasso & Knight 2020). Gibsonin (2019) sekä Ritzin ja Fanin (2015) mukaan tekemällä oppiminen (*making*) ja teknologiaopetuksen käytännönläheisyys auttavat oppilaita käsittelemään teknologista tietoa ja tukevat heidän teknologisen ajattelunsa sekä teknologisen lukutaitonsa kehittymistä. Suomalaisella käsityöllä ja teknologiakasvatuksella on tästä näkökulmasta katsottuna jo olemassa olevat, erinomaiset resurssit toimivien tilojen ja osaavien opettajien puolesta, sillä koko peruskoulun olemassaolon ajan, eli jo vuodesta 1970, teknisen työn tavoitteet ovat olleet yhteneviä edellä mainittujen ajatusten kanssa (POPS 1970a, 1970b, 1985, 1994, 2004 ja 2014). Haasteena tämän tutkimuksen pohjalta voidaan kuitenkin todeta, että nämä resurssit ovat vaarassa kadota, mikäli opetussuunnitelman mukaiset tuntiresurssit ja koulujen tilat eivät mahdollista monipuolista käsillä tekemistä ja teknisten aiheiden opiskelua.

Panelistit olivat myös erittäin samaa mieltä siitä, että kaikilla oppilailla tulee olla ta-

sa-arvoisesti mahdollisuus kehittää teknologista osaamistaan ja että tyttöjen saaminen teknologian pariin nykyistä enemmän on tärkeää. Suomessa on meneillään useita hankkeita, joissa pyritään lisäämään tyttöjen ja naisten kiinnostusta tekniikan aloja kohtaan (ks. esim. Shaking Up Tech -projekti ja Nais-tech-projekti). Tasa-arvohaasteeseen on pyritty löytämään vastauksia teknologiakasvatuksen tutkijoiden ja kehittäjien voimin jo pitemmän aikaa, mutta työtä on vielä jatkettava (Knopke 2019; Niiranen 2016; Rasinen, Ikonen & Rissanen 2006). Tästä syystä olisikin tärkeää, että niin opetussuunnitelmien kuin koulujen käytänteiden kautta varmistetaan, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua monipuolisesti teknologian opiskeluun jo perusopetuksen aikana.

Käsityön opettajankoulutukseen liittyen panelistit nostivat esille huolen tulevien opettajien aineenhallinnasta kontaktiopetuksen vähentyessä ja korostivat, että yliopistojen tulisi panostaa enemmän opetukseen ja opiskelijoiden ammatillisten valmiuksien (teknisen tietotaidon) kehittämiseen. Panelistien mielestä myös opettajien teknologiakasvatuksen täydennyskoulutustarve on lisääntynyt ja opettajat kaipaavat enemmän kollegiaalista ammatillista tukea. Teknologiakasvatuksen tutkijat ovat jo pitempään kantaneet huolta siitä, että opettajankoulutukseen ja opettajien ammatilliseen kehittymiseen tulee panostaa selkeästi enemmän, jotta myös tulevaisuudessa korkeakouluista valmistuisi teknologiakasvatukseen erikoistuneita opettajia (Compton & Jones 1998; Engelbrecht & Ankiewicz 2016; Moye ym. 2020; Wicklein 1993).

Vaikka panelistien kesken ei ollut täysin selkeää keskinäistä konsensusta, kolmannen kierroksen jälkeen nousi erityisesti esiin se, että teknologiakasvatuksen asema osana monimateriaalista käsityötä on haasteellinen puuttuvan käsitelmäärityksen vuoksi. Lähes kaikki panelistit olivat sitä mieltä, että teknologiakasvatusta tulisi opettaa monialaisissa yhteistyötiimeissä, jotta työskentelyssä voitaisiin tuoda esille laaja-alaisesti erilaisia näkö-

kulmia teknologiasta. Osa heistä oli kuitenkin sitä mieltä, että teknisellä työllä voisi olla teknologiakasvatuksesta kokonaisvastuu.

Peruskoulun alusta alkaen opetussuunnitelmien perusteet ovat ohjanneet monialaiseen opiskeluun, mutta samalla erityisesti teknisen työn sisältöalueen tavoitteisiin ja sisältöihin on liittynyt runsaasti teknologiakasvatusta. Layton esitti jo vuonna 1993, että teknologiakasvatuksella ei ole yhtä, hyvin vakiintunutta akateemista aluetta, kuten esimerkiksi fysiikalla tai kemiolla. Useat tutkijat ovatkin ilmaisseet huolensa teknologiakasvatuksen asemasta yleissivistävässä koulussa. Erityisenä huolena on ollut oppiaineen asemalla mahdollisissa integraatioprosesseissa (ks. Kimbell 2011; Lebeaume 2011; Williams 2011). Oppiaineiden välistä yhteistyötä halutaan lisätä, mutta huolena on tärkeiden teknologiakasvatuksen tavoitteiden jääminen liian vähäiselle huomiolle.

Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimusten aiheet

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda Suomessa teknologiakasvatuksen asiantuntijoiden ääntä kuuluville sekä tarkastella heidän näkemyksiään aihealueeseen liittyvistä nykyisistä ja tulevista kehityssuunnista. Tavoitteena oli rikastaa käynnissä olevaa keskustelua tuomalla mukaan opettajankouluttajien, tutkijoiden ja kehittäjien asiantuntijankätkökuomia. Lisäksi tutkimuksen tulokset tarjoavat tietoa tulevaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kehitystyöhön.

Asiantuntijaneelin valinta on yksi Delfoi-tutkimuksen ratkaisevimmista vaiheista. Tässä tutkimuksessa päädyttiin kutsumaan mukaan asiantuntijoita Wickleinin (1993) kriteerien mukaisesti pääasiassa yliopistojen opetus- ja tutkimushenkilökunnasta. Tätä voidaan pitää tutkimuksen rajoituksena. Tulevissa tutkimuksissa olisikin syytä ottaa huomioon myös teknologiakasvatusta perusopetuksen vuosiluokilla 1–9 opettavien sekä laajemmin yliopiston ulkopuolisten henkilöiden

näkemyksiä. Tämän lisäksi olisi tärkeää kuulla asiantuntijoiden pohdintoja perusteellisemmin, mikä mahdollistuisi paremmin haastattelututkimusmenetelmin.

Lähteet

- Ardies, J. 2015. Students' attitudes towards technology. A cross-sectional and longitudinal study in secondary education. Väitöskirja. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Banks, F. & Barlex, D. 2014. Teaching STEM in the secondary school: Helping teachers meet the challenge. Lontoo: Routledge.
- Clayton, M. J. 1997. Delphi: A technique to harness expert opinion for critical decision-making tasks in education. *Educational Psychology* 17 (4), 373–386.
- Compton, V. & Jones, A. 1998. Reflecting on teacher development in technology education: Implications for future programmes. *International Journal of Technology and Design Education* 8 (2), 151–166. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1008808327436>.
- Dakers, J. 2018. Nomadology: A lens to explore the concept of technological literacy. Teoksessa M. J. de Vries (toim.) *Handbook of Technology Education*. New York: Springer, 17–31.
- Dyrenfurth, M. J. 1991. Technological literacy: Characteristics & competencies revealed & detailed. Teoksessa H. Szydlowski & R. Stryjski (toim.) *Technology and School: Report of the PATT Conference 1990*. Zielona Góra: Pedagogical University Press, 26–50.
- Engelbrecht, W. & Ankiewicz, P. 2016. Criteria for continuing professional development of technology teachers' professional knowledge: A theoretical perspective. *International Journal of Technology and Design Education* 26 (2), 259–284. <http://dx.doi.org/10.1007/s10798-015-9309-0>.
- Fasso, W. & Knight, B. A. 2020. Identity development in school makerspaces: Intentional design. *International Journal of Technology and Design Education* 30 (2), 275–294. <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09501-z>.
- Gibson, M. 2019. Crafting communities of practice: The relationship between making and learning. *International Journal of Technology and Design Education* 29 (1), 25–35. <https://doi.org/10.1007/s10798-017-9430-3>.
- ITEEA. 2020. Standards for Technological and Engineering Literacy. The Role of Technology and Engineering in STEM Education. International Technology and Engineering Educators Association. Technical Foundation of America. <https://www.iteea.org/File.aspx?id=177416&v=90d1fc43>. (Luettu 12.2.2021.)
- Järvinen, E.-M. & Rasinen, A. 2015. Implementing technology education in Finnish general education schools: Studying the cross-curricular theme “Human being and technology”. *International Journal of Technology and Design Education* 25 (1), 67–84. <http://dx.doi.org/10.1007/s10798-014-9270-3>.
- Kimbell, R. 2011. Handle with care... Design and Technology Education: An International Journal 16 (1), 7–8. <https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/view/1586>. (Luettu 29.12.2021.)
- Knopke, V. 2019. Where are all the students? Factors that encourage female participants in technology education. Teoksessa P. J. Williams & D. Barlex (toim.) *Explorations in technology education research: Helping teachers to develop research informed practice*. Singapore: Springer, 223–239.
- Kylmäkoski, M. & Rainö, P. (toim.) 2021. Delfoilla tulevaisuuteen. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisu 120. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2021/03/delfoilla-tulevaisuuteen-humak-2021.pdf>. (Luettu 12.4.2021.)
- Layton, D. 1993. Technology's challenge to science education. Buckingham: Open University.
- Lebeaume, J. 2011. Integration of science, technology, engineering and mathematics: Is this curricular revolution really possible in France?. *Design and Technology Education: An International Journal* 16 (1), 47–52. <https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/view/1587>. (Luettu 29.12.2021.)
- Linturi, H. 2020. Uudistuva Delfoi-metodi ja eDelphi 2020. Delfoi-sarja 2/2019. Helsinki: Metodix. <https://metodix.fi/2020/01/06/uudistuva-delfoi-metodi/>. (Luettu 17.4.2021.)
- Metsämuuronen, J. 2002. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Sri Lanka: International Methelp Ky.
- Moye, J. J., Reed, P. A., Wu-Rorrer, R. & Lecorchick, D. 2020. Current and future trends and issues facing technology and engineering education in the United States. *Journal of Technology Education* 32 (1), 35–49. <https://doi.org/10.21061/jte.v32i1.a.3>.
- Naistech-projekti. <https://projects.tuni.fi/naistech/>. (Luettu 12.2.2021.)
- Niiranen, S. 2021. Supporting the development of students' technological understanding in craft and technology education via the learning-by-doing approach. *International Journal of Technology and Design Education* 31 (1), 81–93. <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09546-0>.
- Niiranen, S. 2016. Increasing girls' interest in technology education as a way to advance women in technology. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, psykologian ja sosiaalisen tutkimuksen tutkimuskeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Parikka, M. & Rasinen, A. 1994. Teknologiakasvatuskokeilu. Kokeilun tavoitteet ja opetussuunnitelman lähtökohdat. Opetuksen perusteita ja käytäntöjä 15. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- POPS 1970a. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- POPS 1970b. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970: A 5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POPS 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POPS 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Next Print Oy.
- Rasinen, A., Ikonen, P. & Rissanen, T. 2006. Are girls equal in technology education? Teoksessa M. J. de Vries & I. Mottier (toim.) International handbook of technology education: Reviewing the past twenty years. Rotterdam: Sense Publishers, 449–461.
- Ritz, J. M. & Fan, S-C. 2015. STEM and technology education: International state-of-the-art. International Journal of Technology and Design Education 25 (4), 429–451. <http://dx.doi.org/10.1007/s10798-014-9290-z>.
- Rossouw, A., Hacker, M. & de Vries, M. J. 2011. Concepts and contexts in engineering and technology education: An international and interdisciplinary Delphi study. International Journal of Technology and Design Education 21 (4), 409–424. <https://doi.org/10.1007/s10798-010-9129-1>.
- Shaking Up Tech -projekti. <https://shakinguptech.com>. (Luettu 12.2.2021.)
- Soini-Salomaa, K. 2013. Käsi- ja taideteollisuusalan ammatillisia tulevaisuudenkuvia. Väitöskirja. Kotitalous- ja käsityötieteen julkaisuja 32. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/41734>. (Luettu 18.4.2021.)
- Strimel, G. J. 2019. Design cognition and student performance. Teoksessa P. J. Williams & D. Barlex (toim.) Explorations in technology education research: Helping teachers to develop research informed practice. Singapore: Springer, 173–191.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L., Endepohls-Ulpe, M. & Chatoney, M. 2009. A conceptual framework for developing the curriculum and delivery of technology education in early childhood. International Journal of Technology and Design Education 19 (4), 353–365. <http://dx.doi.org/10.1007/s10798-009-9093-9>.
- de Vries, M. J. 2018. Technology education: An international history. Teoksessa M. J. de Vries (toim.) Handbook of Technology Education. New York: Springer, 73–84.
- Wicklein, R. C. 1993. Identifying critical issues and problems in technology education using a modified-Delphi technique. Journal of Technology Education 5 (1), 54–71. <https://doi.org/10.21061/jte.v5i1.a.5>.
- Williams, P. J. 2011. STEM education: Proceed with caution. Design and Technology Education: An International Journal 16 (1), 26–35. <https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/view/1590>. (Luettu 29.12.2021.)
- Williams, P. J. 2018. Technology education: History of research. Teoksessa M. J. de Vries (toim.) Handbook of Technology Education. New York: Springer, 85–99.
- von Wright, G. H. 1987. Tiede ja ihmisjärki. Helsinki: Otava.

*Saapunut toimitukseen 19.2.2021
Hyväksytty julkaistavaksi 27.5.2021*



NAJAT OUAKRIM-SOIVIO – MARKO VAN DEN BERG

Lukiolaisten historiallisen ajattelun taidot lähteiden luotettavuuden ja historiallisten toimijoiden motiivien arvioinnissa

Ouakrim-Soivio, Najat – van den Berg, Marko. 2022. LUKIOLAISTEN HISTORIAALLISEN AJATTELUN TAIDOT LÄHTEIDEN LUOTETTAVUUDEN JA HISTORIAALLISTEN TOIMIJOIDEN MOTIIVIEN ARVIOINNISSA. *Kasvatus* 53 (1), 46–62.

Historiallisen ajattelun taidot, mukaan luettuna historian tekstitaidot, ovat nykypäivän kansalaistaitoja tarjoamalla valmiuksia tiedon epäilyyn, kritisointiin ja arviointiin. Historian kouluopetuksen keskeisiä tavoitteita onkin opiskelijoiden perehdyttäminen historiallisen tiedon luonteeseen ja luotettavuuteen sekä näiden arviointi. Tämä artikkeli tarkastelee lukiolaisten historiallisen ajattelun taitoja, erityisesti lähteiden luotettavuuden ja erilaisten toimijoiden motiivien arviointiin liittyviä taitoja. Tutkimukseen osallistui 114 lukiolaista kolmesta eri suomenkielisestä lukiosta. Aineisto kerättiin Suomen sisällissotaa käsittelevällä tehtäväsarjalla, joka oli laadittu kynä ja paperi -tehtävämuotoon. Aineisto analysoitiin sekä määrällisesti että laadullisesti. Koulujen välillä on eroja opiskelijoiden historiallisen ajattelun opettamisessa. Erot selittynevät tietyssä määrin sillä, että osassa lukioita historian oppitunneilla käytetään historiallista ajattelua tukevia työtapoja ja tutkitaan erilaisia historiallisia lähteitä, kun taas osassa ei. Erityisesti ensikäden lähteiden lukeminen ja tulkitseminen tuotti lukiolaisille vaikeuksia, mutta kuitenkin lähes puolet vastanneista osoitti jonkin verran taitoa asettua menneisyyden ihmisten asemaan ja kykyä tulkita lähteitä moninäkökulmaisesti. Pohdimme lopuksi sitä, millaisin lähde tehtävän opiskelijoiden historiallista ajattelua voisi arvioida.

Asiasanat: historiallinen, ajattelu, tekstitaito, lähdekritiikki, lukio, historia, opetus, arviointi

Johdanto

Lukiolaisten taitoja arvioida lukemiensa lähteiden luotettavuutta ja pohtia menneisyydessä eläneiden ihmisten motiiveja on tutkittu 2010-luvun alussa. Silloin lukion kolmannen vuoden opiskelijoista noin 40 prosenttia piti historian lähteitä suorina kuvauksina todellisuudesta eivätkä he tunnistaneet niissä ilmeneviä ristiriitoja (Rantala & van den Berg 2013). Routarinte (2014) tutkimus totesi, että lukiolaisilla on kyllä työkaluja tiedon pätevyyden arvioimiseksi, mutta niitä osataan käyttää varsin sattumanvaraisesti. Kouki ja Virta (2015) osoittivat lukiolaisten kriittisen lukutaidon tutkimuksessaan puolestaan, että harva lukiolainen osasi käsitellä tutkittavia ilmiötä tietyn historiallisen aikakauden kontekstissa.

Ajantasaiselle tutkimustiedolle lukiolaisten historian tekstitaidoista, niiden opettamisesta ja arvioimisesta on tarvetta, sillä voimassa olevat lukion opetussuunnitelmaperusteet (Opetushallitus 2015) ja syksyllä 2021 voimaan astuvat perusteet (Opetushallitus 2019) korostavat entistä enemmän historiallisen ajattelun taitojen hallintaa osana historian oppiaineelle asetettuja opetuksen ja osaamisen tavoitteita. Opiskelijoita edellytetään esimerkiksi kykyä etsiä, tulkita ja arvioida lähdekriittisesti erilaisia kirjallisia, tilastollisia ja kuvallisia lähteitä. Näitä tietolähteitä kriittisesti käyttäen oppilaiden tulisi pystyä itsenäisesti rakentamaan menneisyyttä koskevaa tietoa. Historian opetuksen yleisissä tavoitteissa nostetaan toisaalta esille myös sisältöjä, kuten esimerkiksi Suomen ja maailmanhistorian keskeisimpien historiallisten prosessien taustojen ja seurauksien tuntemusta. Historian pakollisten moduulien kuvauksissa viitataan niin ikään sisältöihin, jotka opiskelijoiden tulisi hallita. (Opetushallitus 2019.)

Historian uusissa opetussuunnitelmissa voidaanakin ajatella sisältöjen ja taitojen olevan vahvassa riippuvuussuhteessa keskenään. Pelkkä sisältötiedon opiskelu ei näin ollen riitä täyttämään historian opetukselle asetettuja tavoitteita. Toisaalta historiallisen ajattelun

taitojen mielekäs kehittäminen edellyttää, että oppilaalla on riittävästi sisältötietoa menneisyydestä. Ajattelun taitoja esiin marssittaneet uudemmat opetussuunnitelmat ovat heijastuneet myös historian ylioppilaskokeisiin. Tehävässä on tyypillisesti mukana erityyppisiä historiallisia lähteitä, joiden tulkitseminen edellyttää paitsi kykyä sijoittaa lähteet niiden historialliseen kontekstiin myös erityyppisiä lähdekriittisiä taitoja.

Historiallisen ajattelun taidot eivät sinänsä ole suomalaisissa opetussuunnitelmaperusteissa uutta, sillä taitotavoitteita konkretisoitiin jo vuoden 1994 opetussuunnitelmaperusteissa (Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018). Historian taitoja korostavan opetuksen taustalla on ollut kansainvälinen kehitys, joka alkoi Yhdysvalloissa 1960-luvulla historiallisen ajattelun taitoja korostavasta Amherst-hankkeesta. Myös Britanniassa 1970-luvulla School Council History Project -hankkeen seurauksena historianopetuksessa siirryttiin painottamaan historiallisen ajattelun taitoja. (ks. esim. Reisman 2012; Timmins, Vernon & Kinealy 2005.) Historianopetuksen keskeiseksi tehtäväksi on muodostunut opiskelijoiden perehdyttäminen arvioimaan historiallisen tiedon luonnetta ja luotettavuutta pelkkien faktatietojen opetteluun sijaan. (ks. esim. Ouakrim-Soivio 2016, 296–297; Rantala & Ahonen 2015, 60–65). Historiallisen ajattelun taitoja, mukaan lukien historian tekstitaidot, voidaan pitää hyvällä syyllä nykypäivän kansalaistaitona, sillä ne antavat valmiuksia tiedon epäilyyn, kritisointiin ja arviointiin (Barton & Levstik 2005).

Vaikka osa lukion opettajista mainitsee lähdeaineistojen tulkintaa edellyttävän työskentelyn kuuluvan opetukseensa (Sulkunen, Luukka, Saario & Veistämö 2019), siirtyminen historian sisältötietoa korostavasta opetuksesta kohti taitopainotteisempaa lähestymistapaa näyttää olevan niin Suomessa kuin maailmalakin varsin hidasta. Syitä historian kouluopetuksen hitaaseen muuttumiseen on monia. Opettajat saattavat pitää lähteiden parissa työskentelyä hankalana ja aikaavievänä työtapana,

minkä vuoksi mahdollisesti historiatunneilla käytetään painotetusti yhä oppikirjoja. (Rantala & Ouakrim-Soivio 2020.) Oppikirjoihin kiinnittyvän opetuksen ongelma suhteessa historian tekstitaitojen oppimiseen on se, ettei oppikirjoissa yleensä tuoda esiin tekstin kirjoittajaa tai historiasta tehtyjen tulkintojen perusteita (Manninen & Vesterinen 2017). Oppikirjatekstit eivät myöskään haasta pohtimaan toimijoiden motiiveja tai tutkimaan tekstien alkuperää. Muutokset historian opetussuunnitelmaperusteissa eivät näin ollen yksin riitä aikaansaamaan muutosta kouluopetuksessa. Opettajat tarvitsevat tiedon ja halun lisäksi taitoa sekä ymmärrystä taitopainotteisen historian opetuksen toteuttamiseen käytännössä (ks. esim. Sulkunen & Saario 2019).

Olemme havainneet aiemmissä tutkimuksissamme, että lukiolaisten tekstien tulkitaan ja niiden tuottamiseen liittyvissä taidoissa esiintyy huomattavaa vaihtelua. Tutkimuksemme ovat myös osoittaneet, että lähteiden käyttöön liittyvät tehtävät ovat olleet heikosti yhteydessä oppilaiden osoittamaan osaamiseen. (van den Berg & Ouakrim-Soivio 2019; Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018). Tässä artikkelissa tutkimme lukiolaisten historiallisen ajattelun taitoja. Keskitymme erityisesti taitoihin, jotka liittyvät lähteiden luotettavuuden ja erilaisten toimijoiden motiivien arviointiin. Kiinnostuksemme kohteena on myös se, miten oppilaat osaavat tarkastella lähteitä niiden historiallisesta kontekstista käsin sekä asettua menneen ajan ihmisten asemaan. Paneudumme artikkelissamme myös siihen, missä määrin lukiolaiset ovat osanneet perustella omia näkökantojaan historian ensikäden lähteisiin perustuvissa tehtävissä sekä siihen, minkälaisia työskentelytapoja historian oppitunneilla on lukion oppilaiden mielestä käytetty.

Historiallisen ajattelun teoreettista taustaa

Historian kouluopetuksen keskeisiä käsitteitä ovat historiallinen ajattelu (*historical thinking*) ja historian tekstitaidot (*historical literacy*).

Nämä sekottuvat erityisesti kansainvälisessä keskustelussa toisiinsa, mutta suomenkielisessä tutkimuksessa historian tekstitaitoja pidetään historiallisen ajattelun alakäsitteenä ja sen keskeisenä osa-alueena. Tekstitaitojen lisäksi historialliseen ajatteluun katsotaan kuuluvaksi taito arvioida lähteitä niiden syntyajan kontekstista käsin, kyky asettua menneen ajan ihmisen asemaan (historiallinen empatia), taito arvioida syy-seuraussuhteita, muutosta ja jatkuvuutta sekä historiallista merkittävyyttä. (Rantala & Ouakrim-Soivio 2020, 8–9.)

Seixas ja Morton (2013) määrittelevät historiallisen ajattelun siten, että siihen kuuluu historiallinen merkittävyys, primäärlähteiden käyttäminen, identiteetin, muutoksen ja jatkuvuuden, syiden ja seurausten analysointi sekä historiallisen ja eettisen näkökulman ottaminen historian tulkintoihin. Veijolan mukaan (2018, 11) historiatieteelle tyypillinen tiedonmuodostus tapahtuu menneisyyden lähdeaineiston pohjalta, minkä vuoksi myös historiallinen ajattelu ilmentyy tätä kautta. Historiallisen ajattelun opettamiseksi tarvitaan historiallisten lähteiden kanssa työskentelyä ja tulkintojen tekemistä niiden pohjalta. Historialliselle ajattelulle tyypillisiä taitoja ovat tapahtumien historiallisen merkittävyyden arvioiminen, lähdeaineiston luotettavuuden arvioiminen, muutoksen ja jatkuvuuden sekä kehityksen ja taantumisen analysointi, historiallinen empatia, menneisyyden toimijoiden moraalinen arviointi sekä historiallisten toimijoiden tarkoituksien ymmärtäminen (Veijola 2018; ks. myös Rantala & Ouakrim-Soivio 2020, 8–9; VanSledright 2010, 2014).

Kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta ei ole löydettävissä historian tekstitaidoille täysin yksiselitteistä määritelmää, mutta lähes kaikki sitä tutkineet ja teoretisoineet henkilöt nostavat historian tekstitaidoissa keskiöön menneisyyden toimijoiden tuottaman lähdeaineiston tulkinnan ja siinä tarvittavat taidot (ks. esim. Barton & Levstik 2009; Wineburg 1991). Historian tekstitaidoilla voidaan suppeimmillaan tarkoittaa lähteiden lukemisen taitoa ja tiedon tuottamista niiden poh-

jalta (Veijola 2018). Laajemmin määriteltynä historian tekstitaidot edellyttävät kykyä analysoida menneisyyden toimijoiden tuottamia tekstejä, taitoa tulkita lähteitä suhteessa niiden historialliseen kontekstiin ja taitoa esittää näistä omia tulkintoja (Rantala & van den Berg 2013). Virran (2007) mukaan *historical literacy* on käsitteenä huomattavasti laajempi kuin historian luku- tai tekstitaidon käsite, sillä siihen liittyy olennaisesti historiallisen tiedon ominaisuuteen ymmärtäminen ja vaativien kognitiivisten ajattelutaitojen hallitseminen. Vaikka historiallinen tieto rakentuu lähdeaineiston kriittiseen arviointiin, siihen liittyy myös empaattinen lukutaito, eli ymmärrys siitä, mitä lähteen laatija on tarkoittanut ja asian tai ilmiön pohtiminen useiden eri osapuolten tai toimijoiden näkökulmasta (Kouki & Virta 2015).

Historialliseen ajatteluun ohjaaminen ja sen menetelmien haltuun ottaminen ovat historian opetuksen keskeisiä tavoitteita suomalaisessa yleissivistävässä koulutuksessa, mutta tärkeää on myös tehdä kyseisiä taitoja näkyväksi esimerkiksi arvioinnin kautta. Vaikka historiallisen ajattelun teoreettinen viitekehys on alan tutkijoiden parissa yleisesti hyväksyttyä, kyseisten taitojen arviointimenetelmät ovat vasta kehitteillä. Historiallisen ajattelun taitoja teoretisoineet (ks. esim. Duquette 2015; VanSledright & Afflerbach 2005) ovat esittäneet omia mallejaan kyseisten taitojen arvioimiseksi osana historian opetusta.

Duquetten (2015) kehittämä arviointimalli on pikemminkin toimintatapa, jolla opettaja voi osana luokkatyöskentelyä tehdä oppilaille näkyväksi historiallista ajattelua ja siihen liittyvää työskentelyä. Työskentely kannattaa tällöin liittää ajankohtaisiin ilmiöihin tai aiheisiin, joiden historiallinen tausta on nähtävissä. Oppilaita ohjataan avoimien kysymysten ja heidän niihin laatimiensa vastausten avulla tulemaan tietoisiksi historian kertomuksista. Seuraavaksi oppilaat jatkavat työskentelyään kognitiivisen ristiriidan sisältävien tehtävien parissa, joiden on tarkoitus ohjata oppilai-

ta kyseenalaistamaan oma alkuperäinen käsitys esitetystä ongelmasta tai kysymyksestä. Kyseenalaistamisen jälkeen oppilaille annetaan analysoitavaksi historiallisia dokumentteja, jotka ovat olennaisia heidän saamansa alkuperäisen kysymyksen kannalta. Samalla kun oppilaat lukevat ja analysoivat historiallisia dokumentteja, heidän tulisi pohtia omaa ajatteluaan sekä sitä, miten historian dokumentit alkavat muuttaa heidän käsityksiään ja vastauksiaan alun perin esitettyyn kysymykseen. Lopuksi oppilaita pyydetään vastaamaan uudelleen alussa esitettyyn kysymykseen, mutta niin, että tällä kertaa he käyttävät vastauksissaan ja argumentoinnissaan analysoimiaan historiallisia lähteitä. (Duquette 2015, 50.)

Seixas, Gibson & Ercikan (2015) ovat puolestaan kehittäneet niin kutsutun arviointikolmion, joka perustuu samantyyppiseen prosessinomaiseen työskentelyyn kuin Duquetten (2015) arviointimalli. Arviointikolmion ensimmäinen vaihe liittyy siihen, miten oppilaiden historiallinen ajattelu, toisin sanoen tiedon käsittely ja hankkiminen, operationalisoidaan arviointitehtävään sopivaksi. Mallin toisessa osassa keskitytään sellaisten tehtävien valintaan, jotka mahdollistavat oppilaiden havainnoinnin, kun he tuottavat vastauksia. Kolmannen vaiheen muodostaa se, miten esimerkiksi oppilaita ja heidän työskentelystään tehtyjen havaintojen pohjalta saatua tietoa on mahdollista tulkita.

Lähteiden kanssa työskentely on arviointikolmiossa (Seixas ym. 2015) kiinteä osa arviointia. Kun oppilaat lukevat ja tulkitsevat erilaisia historiallisia lähteitä ikään kuin historian todistusaineistona, he samalla valitsevat niihin erilaisia näkökulmia ja tarkastelevat historian ilmiöitä tai tapahtumia myös eettiset näkökulmat huomioon ottaen. Tämä todistusaineisto kertoo menneisyyden ihmisten toiminnasta, mutta todistusaineistoa ei voi sellaisenaan tulkita historialliseksi totuudeksi. Oppilaiden täytyy tulkita toiminnan vaikuttamia ja pohtia, onko menneisyyden toimijoilla ollut esimerkiksi motiivi jättää kertomuksistaan jotain pois tai peräti valehdella.

Arviointikolmion menneisyyden tapahtumien eettiseen arviointiin kuuluu kyky hahmottaa menneisyydessä tapahtuneiden uhrausten tai epäoikeudenmukaisuuksien vaikutuksia nykypäivään.

Eettinen pohdinta liittyy niin ikään taitoon valita erilaisia näkökulmia historialliseen tapahtumaan, asiaan tai ilmiöön. Niin sanottua uutta historiaa edustavat tutkijat alkoivat 1970-luvulta lähtien kritisoimaan perinteistä historiankirjoitusta siitä, että se nosti historian toimijoiksi lähinnä erilaisia suurmiehiä. Samalla sivuun jäivät esimerkiksi naiset, alemmat yhteiskuntaluokat ja erilaiset vähemmistöt. (ks. esim. van den Berg 2007, 69). Vähitellen historian tutkimuksen piirissä ovat yleisesti hyväksytyt, että menneisyyteen voi olla monenlaisia näkökulmia. Tämä on heijastunut myös kouluopetukseen ja siihen, millä tavoin historia ymmärretään. Se ei ole yksi monoliittimainen kokonaisuus, vaan sitä tulisi tarkastella moniperspektiivisesti. Tämä on myös eettinen kysymys: Menneisyyden tarkasteleminen esimerkiksi pelkästään valtaapitävien näkökulmasta antaa siitä yksipuolisen ja vääristyneen kuvan.

Ensikäden lähteiden käyttö ja niistä tehtävät tulkinnat ovat konkreettisia todisteita menneisyydessä tapahtuneesta. Ne eivät ole lopullisia historiallisia totuuksia, mutta ne kertovat, että jotakin on todella tapahtunut. Tämän hahmottaminen voi olla oppilaille hankalaa ja menneisyys voi jäädä kovin etäiseksi, jos sen opiskelu perustuu pelkästään oppikirjojen valmiita tulkintoja tarjoaviin teksteihin. Ensikäden lähteiden lukeminen ja niiden tulkinta ohjaa oppilaita myös ymmärtämään ja tulkitsemaan lähteiden laatijoiden tarkoituseriä sekä kontekstualisoimaan lukemaansa. Oppilaat, joiden historiallisen ajattelun taidot ovat vasta kehittyneinä, lukevat usein dokumentteja valmiiksi prosessoituna tietona tai faktojen luettelona. Kokeneempi historian tulkitsija ymmärtää, että lähteiden ymmärtäminen edellyttää esimerkiksi tarkasteltavan aikakauden arvojen ja moraalikäsitteiden ymmärtämistä.

Historiallinen empatia sisältää puolestaan myös näkökulman valitsemisen suhteessa menneisyyden tapahtumaan, sillä silloin tulee mahdollisuus tuoda esiin ristiriitoja nykyisten ja menneisyydessä eläneiden ihmisten käsitysten, arvojen ja motiivien välillä. Esimerkiksi orjuus hyväksyttiin antiikin aikana yleisesti toisin kuin nykyään. Toisaalta orjien asema ja heihin suhtautuminen vaihteli suuresti, esimerkiksi Roomassa. Näkökulmia valitessaan oppilas alkaa ymmärtämään, että tietyssä historiallisessa tilanteessa on saattanut ollut samaan aikaan läsnä monia erilaisia tulkintoja kyseisestä tilanteesta. Eri toimijoilla on myös saattanut olla hyvinkin erilaisia vaikuttimia. (Seixas ym. 2015.)

VanSledright ja Afflerbach (2005) ovat puolestaan laatineet neliportaisen kriteeristön, jonka avulla on mahdollista kuvata ja arvioida historiallisen ajattelun taitoja. Lähteiden tulkitsijalla on alimmalla taitotasolla esimerkiksi vaikeuksia ymmärtää ensimmäisen ja toisen käden lähteiden eroa. Asteikon seuraavilla portailla taidot lisääntyvät, ja ylimmän tason lähteiden tulkitsijat kykenevät paitsi arvioimaan lähteitä keskenään myös tekemään niistä kysymyksiä, toisin sanoen lukemaan rivien välistä, eli tekemään johtopäätöksiä siitä, mistä lähteet vaikenevat (ks. myös Rantala & van den Berg 2015).

Tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmät

Vastaamme tässä artikkelissa kolmeen tutkimuskysymykseen: 1) Miten lukiolaiset osaavat tulkitä historiallisia lähteitä niiden omasta syntyajan kontekstista käsin ja tuottaa perusteltuja, lähdeaineistoon perustuvia vastauksia?; 2) Miten lukiolaiset osaavat arvioida lähteiden luotettavuutta ja perustella oman kantansa lähteiden luotettavuudesta?; 3) Onko lukioiden välillä eroja historian oppituntien työtavoissa, jotka liittyvät historialliseen ajatteluun ja lähteiden luku- ja tulkintataitojen kehittämiseen, ja olivatko työtavat yhteydessä opiskelijoiden lähde tehtävistä saamiin pistemääriin?

Tutkimusaineisto koostui kolmen eri lukion oppilailta (n = 114) syksyn 2018 ja talven 2019 aikana kerätystä, Suomen sisällissotaa käsittelevästä tehtäväsarjasta. Tehtäväsarja oli laadittu kynä ja paperi -tehtävamuotoon, ja siinä oli tutkimusluvan lisäksi kysymyksiä oppilaiden taustoista, asenneväittämiä, oppitunneilla käytettäviä työtapaväittämiä, kuusi alkuperäislähteisiin perustuvaa väittämätehtävää sekä kaksi perustelua vaativaa tuottamistehtävää ja yksi tekstin tuottamista edellyttävä avoin tehtävä. Oppilaan tutkijalle tai opettajalle palauttaman tehtävävihkon vastaukset koottiin ensin Excel-taulukkoon ja sen jälkeen SPSS-matriisiin.

Taustakysymysten, kuten sukupuoli, lukio, jossa opiskelee ja lukiossa opiskeltujen historian kurssien määrä, lisäksi oppilailta kysyttiin historian oppimiseensa liittyviä asenteita 15 väittämällä. Oppitunneilla käytettyjä työtapoja puolestaan tiedusteltiin 16 väittämällä. Vastaamiseen käytettiin Likert-asteikkoa, jossa vaihtoehto 1 tarkoitti täysin eri mieltä ja vaihtoehto 5 täysin samaa mieltä. Asenneja työtapaväittämät vastausvaihtoehtoinen olivat samat kuin vuoden 2011 valtakunnallisessa historian ja yhteiskuntaopin oppimistulosten arvioinnissa. Kyseisistä työtapaväittämistä osa liittyi historialliseen ajatteluun, osa taas lähteiden luku- ja tulkitsemistaitoihin. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 39–40.)

Tutkimuksemme tavoitteena ei ollut mitata lukiolaisten historian sisältötietojen hallintaa vaan sitä, miten oppilaat osasivat lukea, tulkita ja arvioida historiallisia lähteitä. Aineistotehtävien sisältö liittyi Suomen sisällissotaan. Oletuksena oli, että vastaajilla oli ollut mahdollisuus kuulla ja nähdä aiheeseen liittyvää uutisointia ja teemalähetyksiä monissa eri medioissa sisällissodan satavuotismuistovuonna, vuonna 2018 ja että aihetta oli käsitelty muusakin oppiaineissa kuin historiassa.

Tehtäväsarjassa ohjattiin aineistojen ja kysymysten teemoihin seuraavalla ingressitekstillä: "Seuraavilla sivuilla on dokumentteja ja niihin liittyviä tehtäviä. Vastaa tehtäviin dokumenttien ja omien tietojesi perusteella."

Aineistona käytettiin Minä olin siellä. Elämää sodan aikana -oppimisaineistoa, josta poimittiin neljä tekstiä. Tie sotaan -teksti taustoitettiin sisällissotaa ja kontekstualisoi kolmea ensikäden lähdetä, jotka oli julkaistu kolmessa eri sanomalehdessä 26.1.1918 ja 27.2.1918. Ensimmäinen näistä, Suomen kansalle, oli Työmies-lehdessä julkaistu vallankumousjulistus heti sisällissodan sytyttyä 28.1.1918. Toinen ensikäden lähde oli Suomen senaatin viesti Suomen kansalle, joka julkaistiin Helsingin Sanomissa juuri ennen sodan syttymistä 26. tammikuuta 1918. Kolmas ensikäden dokumentti oli puolestaan 27. helmikuuta 1918 Syd-Österbotten-lehden julkaisema kirjoitus Upp till kamp, joka käännettiin suomeksi. (ks. Minä olin siellä. Elämää sodan aikana 2018.)

Tässä artikkelissa raportoidaan seitsemästä tehtäväkokonaisuudesta kaksi, eli 1) Arvioi tekstidokumenttien (1–3) pohjalta, kuka tai ketkä kantoivat päävastuun sodan syyntymisestä sekä perustele vastauksesi ja 2) Mikä tekstidokumenteista on mielestäsi kaikkein luottavin? Perustele näkemyksesi. Jälkimmäisessä tehtäväkokonaisuudessa vastaajalle oli annettu valmiiksi kolme vaihtoehtoa, jotka olivat tekstit Työmies-lehdessä 28.1.1918, Helsingin Sanomissa 26.1.1918 ja Syd-Österbotten-lehdessä 27.2.1918. Oppilaan tuli valita näistä luotettavimpana pitämänsä lähde.

Tehtävien pisteytyskriteerit laadittiin etukäteen, ja tuottamista edellyttävien tehtävien pisteyttämiseksi laadittiin alustavat ohjeet. Ensimmäisessä tehtäväkokonaisuudessa sai yhden pisteen, mikäli osasi nimetä joko punaiset tai valkoiset sodan syyntymisen vastuunkantajiksi. Toisen pisteen saaminen edellytti vastaukselta loogisuutta ja selkeyttä. Kolmen pisteen edellytyksenä oli, että annettu perustelu oli syvälinen tai eri näkökantoja esille tuova ja että siinä oli lisäksi viitattu annettuihin lähdeaineistoihin. Toisessa tehtäväkokonaisuudessa yhden pisteen tuotti vastaus, jossa annetuista kolmesta vaihtoehdosta oli valittu Helsingin Sanomat, jonka teksti oli kolmesta vaihtoehdosta luonteeltaan neutraalein. Kaksi pistettä sai, mikäli vastaaja oli perustelussaan

tuonut esiin kahden muun lehden aatteellisen värityneisyyden. Kolmen pisteen saaminen edellytti, että perustelussa oli viitattu annettuihin tekstidokumentteihin. Kaksi tutkimusryhmään kuuluvaa arvioitsijaa luki ja pisteytti kaikki vastaukset edellä esitettyjen ohjeiden mukaan.

Taulukossa 1 on esitetty tutkimusaineisto vastaajien oppilaitoksen, sukupuolen sekä lukio-opiskeluvuosien mukaan. Tutkimuskysymyksiin vastaaminen edellytti aineiston analysointia sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti. Määrällisten tulosten kuvailussa käytettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä keski- ja hajontalukuja. Kahden ryhmän väliset erot analysoitiin riippumattomien otosten t-testin avulla. Tilastollisesti merkitsevien erojen yhteydessä raportoidaan myös erojen käytännön merkitsevyyttä kuvaava efektiin koko, ja t-testin yhteydessä Cohenin d sekä varianssianalyysin yhteydessä etan neliö (n^2) (Cohen 1988, 20–23, 281–282). Aineiston laadullinen analysointi tehtiin teoriasidonnaisesti eli abduktiivisella sisällönanalyysillä, jossa analyysi ei suoraan perustu tiettyyn teoriaan, mutta kytkennät siihen ovat havaittavissa. Aineistosta

tehdylle löydöksille etsittiin tulkintojen tueksi selityksiä tai vahvistusta teoriasta. Samassa yhteydessä oli mahdollista tehdä huomioita myös empirian vastaamattomuudesta suhteessa aiempiin tutkimuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127.)

Sisällönanalyysi toteutettiin vaiheittain siten, että opiskelijoiden käsin kirjoittamat vastaukset kirjoitettiin ensin sähköiseen muotoon. Vastauksia analysoitiin ennakkoon muodostettujen luokkien mukaan. Aineistoa olisi kenties voinut tarkastella myös niin sanotun narratiivisen analyysin näkökulmasta (ks. esim. Holstein & Gubrium 2012), jolloin etsitään erilaisia kertomuksellisia rakenteita. Niiden löytämiseksi käytetään esimerkiksi temaattisesti rakennettuja haastatteluja, joissa voidaan tarvittaessa porautua syvemmälle tutkijaa kiinnostaviin merkitysluokkiin. Ennalta muodostettujen luokkien perustalle rakentava analyysi oli kuitenkin toimivin tapa luokitella aineistoa, sillä tutkimuksessamme ei ollut mahdollisuutta kysyä oppilailta syventäviä kysymyksiä aineistonkeruuvaiheessa.

Käyttämämme luokat muodostettiin ennalta laadittujen arviointikriteereiden avulla, toisin sanoen sen mukaan, minkälaisia vastauksia oppilaiden oletettiin antavan heille esitettyihin avoimiin kysymyksiin. Kun aineistosta nousi esiin arviointikriteereissä ennakoimattomia vastauksia, niistä muodostettiin ensin oma luokkansa. Tämän jälkeen kyseinen luokka analysoitiin aineistolähtöisesti sen mukaan, missä määrin siinä esiintyi yhteneväisiä löydöksiä.

Oppilaiden vastauksista muodostunutta aineistoa luokiteltiin ensimmäisellä kierroksella sen mukaan, miten niissä oli nimetty ja perusteltu sisällissodan päävastuullisia. Aineiston analysoinnin toisessa vaiheessa oppilaiden vastauksia luokiteltiin myös sen mukaan, missä määrin niissä ilmeni historiallisen empatian taitoja. Kolmannella luokittelukierroksella aineiston analysointi perustui siihen, miten oppilaat olivat osanneet erottaa ensikäden ja toisen käden lähteitä toisistaan sekä tulkita lähteiden luotettavuutta niiden

TAULUKKO 1. Vastaajat eri taustamuuttujien mukaan luokiteltuina

<i>Taustamuuttuja</i>	<i>N</i>	<i>(%)</i>
Koulu		
A	47	41
B	41	36
C	26	23
Sukupuoli		
Tyttö	76	67
Poika	38	33
Opiskeluvuosi		
ensimmäinen	25	22
toinen	58	51
kolmas	29	26
neljäs	1	1

syntyhetken kontekstissa. Aineiston analysoinnin yhteydessä saadut löydökset kvantifioitiin määrällisesti eri kategorioihin. Niiden perusteena käytettiin löydösten luokittumista joko ennalta määriteltyihin tai aineiston pohjalta laadittuihin vastauskategorioihin.

Tulokset

Kaikki oppilaat ($n = 114$) vastasivat ensimmäiseen avoimeen kysymykseen. Toiseen ky-

symykseen vastasi 112 opiskelijaa. Lukiolais- ten vastauksista ilmenevät historiallisen ajat- telun taidot näyttivät olevan yhteydessä siihen, missä lukiossa tutkittava oppilas opiskeli. En- simmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen vas- tauksista on koottu taulukkoon 2.

Lukiossa C oppilaat menestyivät kummas- sakin tehtäväkokonaisuudessa hieman lukioi- ta A ja B paremmin. Kuten taulukosta 2 ilme- nee, lukioiden välille muodostui tilastollisesti melkein merkitsevät erot ($p < 0,05$) niin en-

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden tehtäväkokonaisuuksista saamat pistemäärät eri taustamuut- tujien mukaan luokiteltuina

<i>Tehtäväkokonaisuus I: Arvioi tekstidokumenttien (1–3) pohjalta, kuka tai ketkä kantoivat päävastuun sodan syttymisestä</i>					
<i>Taustamuuttuja</i>	<i>n</i>	<i>Pisteet (ka.)</i>	<i>Keskihajonta (kh)</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Lukio					
A	47	1,1	0,938	$p < 0,05$	0,029
B	41	1,1	0,905	$p < 0,05$	
C	26	1,5	0,859	$p < 0,05$	
Sukupuoli					
Tyttö	76	1,1	0,971	$p < 0,05$	0,005
Poika	38	1,3	0,795	$p < 0,05$	
Opiskeluvuosi					
ensimmäinen	25	0,72	0,843	$p < 0,05$	0,097
toinen	58	1,3	0,947	$p < 0,05$	
kolmas	29	1,5	0,783	$p < 0,05$	
neljäs	1	1,0	0,0		
<i>Tehtäväkokonaisuus II: Mikä tekstidokumenteista on mielestäsi kaikkein luotettavin?</i>					
<i>Taustamuuttuja</i>	<i>n</i>	<i>Pisteet (ka.)</i>	<i>Keskihajonta (kh)</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Lukio					
A	47	1,4	0,827	$p < 0,05$	0,009
B	41	1,3	1,063	$p < 0,05$	
C	26	1,6	0,945	$p < 0,05$	
Sukupuoli					
Tyttö	76	1,4	0,941	$p < 0,05$	0,001
Poika	38	1,5	0,951	$p < 0,05$	
Opiskeluvuosi					
ensimmäinen	25	1,04	0,735	$p < 0,05$	0,057
toinen	58	1,5	0,978	$p < 0,05$	
kolmas	29	1,62	0,979	$p < 0,05$	
neljäs	1	2,0	0,0		

simmäisen kuin toisenkin tehtäväkokonaisuuden pistekeskisarvoissa. Oppilaitos selitti pisteiden eroista ensimmäisessä tehtäväkokonaisuudessa kolme prosenttia ja toisessa tehtäväkokonaisuudessa noin prosentin. Pojat menestyivät tyttöjä paremmin kummassakin tehtäväkokonaisuudessa erojen ollessa tilastollisesti melkein merkitseviä ($p < 0,05$). Sukupuoli selitti pistekeskisarvojen eroista vain noin yhden prosentin ensimmäisessä tehtäväkokonaisuudessa, mutta ei lainkaan toisessa tehtäväkokonaisuudessa.

Taulukosta 2 on nähtävissä myös, että kolmannen vuoden opiskelijoiden pistemäärät kummastakin tehtäväkokonaisuudesta olivat ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoita korkeammat ja että ryhmien välille muodostui tilastollisesti melkein merkitseviä eroja ($p < 0,05$). Oppilaitos selitti kuitenkin ensimmäisessä tehtäväkokonaisuudessa ryhmien välisiä piste-eroja kymmenen prosenttia ja toisessa tehtäväkokonaisuudessa kuusi prosenttia. Tehtävien keskinäistä yhdenmukaisuutta kuvaava Cronbahin alpha-kerroin oli verrattain korkea (0,69).

Sisällissodan osapuolet eivät löytyneet helposti Lukiolaisilta kerätty avoimien kysymyksiin vastausaineisto luokiteltiin abduktiivisesti. Aineistoa analysoitiin ensin sen mukaan, minkälaisia luokkia pisteitysohjeiden ja niihin liittyvien arviointikriteereiden mukaan oli mahdollista muodostaa. Tämän jälkeen ennalta määritelyihin luokkiin sopimattomat vastaukset ryhmiteltiin aineistolähtöisesti. Samassa yhteydessä havaintojen lukumäärät laskettiin absoluuttisina lukuina ja prosenttiosuuksina kaikista havainnoista. Taulukkoon 3 on koottu myös laadullisen aineiston pohjalta saadut päätulokset.

Ensimmäisessä tehtäväkokonaisuudessa pyydettiin arvioimaan, kuka tai ketkä kantoi vastuun sodan syttymisestä ja antamaan perustelu valinnalle. Vastaajista 34 prosenttia ($n = 39$) oli nimennyt päävastuun kantajiksi punaiset. Noin 12 prosenttia ($n = 14$) vastaajista nimesi vastuullisiksi venäläiset tai

Venäjän. Vastaajista 11 prosenttia ($n = 13$) puolestaan nimesi syyllisiksi punaiset ja valkoiset yhdessä. Työväestön tai työväenluokan mainitsi kahdeksan prosenttia ($n = 10$) vastaajista, ja kuusi prosenttia ($n = 7$) oli sitä mieltä, ettei sodan syttymiselle ole mahdollista nimeä yhtä tahoa. Neljä prosenttia ($n = 5$) nimesi puolestaan valkoiset päävastuullisiksi. Yhteensä 15 prosentilla ($n = 17$) vastaajista oli mainittuna useampi kuin yksi taho seuraavasti: työväestö tai ”työväenjärjestö” sekä Suomen senaatti ($n = 4$), Suomen työväenluokka tai työväestö ja porvarit sekä Venäjä ($n = 3$), porvarit ja työväenluokka tai työväestö ($n = 3$) ja punaiset eli työläiset sekä talonpojat ($n = 2$). Oppilaat nimesivät muitakin yksittäisiä tahoja, kuten sanomalehtien kirjoittajat, ”kaikki ihmiset”, sosiaalidemokraatit ja suomalaiset.

Tehtävässä edellytettiin myös, että vastaja perustelee valintansa järkevästi ja loogisesti. Tällaisesta perustelusta sai toisen pisteen. Kolme pistettä kertyi vastauksesta, jossa edellisten lisäksi oli viitattu annettuun lähdemateriaaliin ja vastaus oli perusteltu syvällisemmin kuin yksittäisellä maininnalla. Vastaajista noin 20 prosenttia ($n = 23$) ei ollut perustellut nimeämäänsä tahoa eikä näin ollen viitannut annettuun lähdeaineistoon.

Lähes puolet (45 %, $n = 51$) vastaajista ei ollut viitannut annettuun aineistoon mutta oli kuitenkin perustellut, miksi valittu taho oli sisällissodan syttymisen päävastuunkantaja. Lähes 18 prosentissa ($n = 20$) vastauksista puuttui viittaus lähdeaineistoon, ja niiden mukaan punaiset aloittivat vallankumouksen (tai kapinan tai hyökkäyksen) Helsingissä. Noin 11 prosenttia ($n = 12$) lukiolaisten perusteluista käsitteli Suomen tai suomalaisen yhteiskunnan kahtia jakautumista, esimerkiksi seuraavasti:

Ei osattu ajatella toisen näkökulmasta, molemmat osapuolet provosoituivat, asetettiin toisia vastaan, molemmat osapuolet olivat sodan kannalla, ei ollut keskinäistä ymmärrystä, Suomessa oli vahva luokkajako, yhteiskunnalliset ristiriidat suuria, yhteiskunnallinen eriarvoisuus oli suurta, suomalaisilla oli erilaiset mielipiteet ja arvot. (Lukio B 84.)

TAULUKKO 3. Laadullisen aineiston ennalta laaditut luokat ja päätulokset

<i>Kysymys, johon lukiolaiset vastasivat.</i>	<i>Tutkimuskysymykset, joihin lukiolaisilta kerätyillä avoaineistolla vastataan.</i>	<i>Arviointikriteereihin perustuvat, ennalta laaditut luokat.</i>	<i>Aineiston luokittelun päätulokset.</i>
Arvioi tekstidokumenttien (1–3) pohjalta, kuka tai ketkä kantoivat päävastuun sodan syttymisestä. Perustelee vastauksesi.	TK1: Miten lukiolaiset osaavat tulkita historiallisia lähteitä niiden omasta syntyajankohdasta käsin ja tuottaa perustellun, lähdeaineistoon perustuvan vastauksen?	Ensimmäisessä vaiheessa luokiteltiin vastaukset sen mukaan, oliko vastauksessa mainittu joko punaiset, valkoiset tai kummatkin sodan syttymisen vastuun kantajina. Tässä yhteydessä laadittiin myös muita luokkia, jotka perustuivat aineistosta esille nouseviin vastauksiin. Tämän jälkeen toisella kerralla aineistoa luokiteltiin sen mukaan, oliko vastaaja viitannut lähdeaineistoihin vai ei.	Yli puolet (57 %, n= 66) vastaajista oli nimennyt päävastuun kantajiksi joko punaiset, valkoiset tai kummatkin osapuolet. Em. tahot olivat niitä, joita pidettiin oletusarvoisesti arviointikriteereissä todennäköisimpinä vastausvaihtoehtoina. Vastaajista 45 % (n=51) vastaajista ei ollut viitannut annettuun aineistoon, mutta he olivat maininneet erilaisia perusteluita sille, miksi olivat nimenneen juuri kyseisen tahon sisällissodan syttymisen päävastuunkantajiksi. Vastaajista noin 20 prosenttia (n = 23) ei ollut perustellut nimeämäänsä tahoa eikä näin ollen myöskään viitannut annettuun lähdeaineistoon.
Mikä tekstidokumenteista on mielestäsi kaikkein luottavin? Perustelee näkemyksesi.	TK 2: Miten lukiolaiset osaavat arvioida lähteiden luotettavuutta ja perustella oman kantansa lähteiden luotettavuudesta?	Kolmannessa vaiheessa aineisto luokiteltiin sen mukaan, oliko opiskelija maininnut luotettavimpänä lähteenä Helsingin Sanomat, joka lähteistä luotettavin, vai oliko hän maininnut Syd-Österbotten- tai Työmies-lehdet. Lopuksi aineistoa luokiteltiin sen mukaan, oliko vastaaja perustellut valitsemansa lähteen luotettavuutta viittaamalla dokumenttiaineistoon, vai ei.	Noin kolmasosa vastaajista (27 %, n = 31) osasi arvioida lähteiden luotettavuutta ja perustella kantansa käyttämällä dokumenttiaineistoa. Vastaajista noin viidesosa (20 %, n= 23) ei ollut perustellut nimeämäänsä tahoa eikä ollut myöskään viitannut annettuun lähdeaineistoon.

Kymmenessä vastauksessa (9 %) oli mainittu perusteluja, jotka liittyivät venäläisten tai Venäjän nimeämiseen. Lukiolaisista 11 prosenttia (n = 13) viittasi lähdedokumenttiin mainiten joko lehden nimeltä tai dokumentin numeron. Näissä vastauksissa ei kuitenkaan perusteltu, miksi päävastuunkantajataho löytyi kyseisestä dokumentista. Tähän ryhmään luokitteivat esimerkiksi seuraavan kaltaiset vastaukset: "Dokumentissa 1 puhutaan vallankumouksesta, dokumentissa 2 valkoiset puhuvat puolustamisesta ja dokumentissa 3 todetaan, että punaiset ovat syrjäyttäneet hallituksen" (Lukio C 106).

Lukiolaisten vastauksista 27 prosenttia (n = 31) sisälsi sekä viittauksen dokumenttiin että perustelun siihen, miksi he olivat nimenneet kyseisen tahon sodan syttymisen päätekeijäksi. Eniten (n = 6) näistä vastauksista nousi esiin perusteluja, joissa viitattiin työväestön haluun muuttaa vallitsevia olosuhteita tai saada itselleen lisää valtaa tai oikeuksia, kuten tässä aineistoesimerkissä: "Itse sanoisin, että päävastuu oli valkoisilla. Dokumenteissa syylistettiin paljon venäläisiä ja punaisia, mutta todellisuudessa punaisilla ei ehkä olisi ollut halua nousta porvaristoa vastaa, jos heitä olisi kuultu." (Lukio B 82.)

Neljässä vastauksessa viitattiin suomalaisen kahtiajakautumiseen muun muassa näin: "Sodan syttymisestä päävastuun kantajia olivat venäläiset ja punaiset. Venäläiset aiheuttivat kansan jakautumisen Suomen ollessa vielä Venäjän vallan alla. Punaiset taas aloittivat sisällissodan vallankumouksellaan." (Lukio B 61.) Kolmen vastaajan perusteluissa nousi puolestaan esiin halu saada aikaan uudenlainen yhteiskuntajärjestys tai -malli, mistä esimerkiksi tämä lainaus: "Tekstit antavat kuvan, että punaisilla oli vähän enemmän aloitteita sotaan, koska he halusivat vallankumousta ja uuden yhteiskunnallisen mallin jopa väkivalloin" (Lukio B 71).

Elementtejä historiallisesta empatiasta

Jo ensimmäisellä luokittelukierroksella oppilaiden vastauksista nousi esiin historialliseen

empatiiaan liittyviä perusteluja. Toisen ja kolmannen luokittelukierroksen yhteydessä vastaajien perusteluja luokiteltiinkin sen mukaan, oliko niistä havaittavissa toisen henkilön asemaan asettumista kyseisessä historiallisessa tilanteessa (ks. taulukko 3). 42 prosentissa (n = 48) vastauksista oli viitteitä toisen asemaan asettumisesta, kun he olivat nimenneet ja perustelleet valintansa sisällissodan syttymisen päätekeijöistä. Seuraavassa esimerkki historiallisesta empatiasta yhden lukiolaisen vastauksessa:

Näkökulma vaihtelee puolensa mukaan. Valkoiset ovat sitä mieltä, että päävastuun kantaa punaiset. Työväki taas syyttää kapitalistista hallintomuotoa. Senaatin mukaan vastuuta kantaa epäsuorasti punaiset, koska senaatti uskoo Venäjän olleen vaikuttamassa työväen toimintaan. Oma näkökulmani on, että vastuu on enemmän punaisilla, mutta he eivät ole ainoita syyllisiä. Siksi punaiset, koska ne aloittivat vallankumouksen, mutta miksi näin jouduttiin tekemään, on venäjän ja valkoisten syy. (Lukio C 113.)

Toisen tutkimuskysymyksen (Miten lukiolaiset osaavat arvioida lähteiden luotettavuutta ja perustella oma kantansa niiden luotettavuudesta?) osalta voidaan ensinnäkin todeta, että 82 prosenttia vastaajista (n = 94) nimesi kolmesta sanomalehdestä luotettavimmaksi Helsingin Sanomat. Työmies-lehden arvioi luotettavimmaksi kahdeksan prosenttia (n = 9) ja Syd-Österbotten-lehden neljä prosentti (n = 5) vastaajista. Oppilaista kolme prosenttia (n = 3) ei pitänyt mitään mainituista lähteistä luotettavana, ja sama määrä vastaajia piti kaikkia kolmea lehteä luotettavina lähteinä.

Lukiolaisista 45 % (n = 51) toi esiin perusteluissaan sen, että annetuista lähteistä Työmies- ja Syd-Österbotten-lehti eivät olleet luotettavia, koska niistä ilmeni selvästi lehden aatteellinen yhteys. Tästä kertoo seuraava suora lainaus aineistosta: "Sekä Työmies että Syd-Österbotten ovat puolueellisia lähteitä, jotka edustavat ns. punaisiin ja valkoisiin jakautunutta Suomea. Vaikka myös Helsingin Sanomissa puhutaan vallankumouksesta negatiiviseen sävyyn, siinä kehoitetaan kansan yhdistymiseen toisin kuin kahdessa muussa". (Lukio B 59.)

Huomiomme kiinnittyi jo ensimmäisellä luokittelukierroksella siihen, että lukiolaiset eivät välttämättä osanneet tulkita oikein ensikäden lähdeä, eli sitä, millainen Helsingin Sanomien 26. tammikuuta vuonna 1918 julkaiseva teksti oli luonteeltaan. Kyseessä oli senaatin julistus, jota voidaan pitää perustellusti ensikäden lähteenä, sillä se on virallisena asiakirjana yhdistettävissä julistuksen allekirjoittaneisiin historiallisiin henkilöihin, aikakauteen ja tapahtumiin. Vastaajista neljäsosa (25 %, n = 28) perusteli Helsingin Sanomien julkaiseman tekstin luotettavuutta sillä, että sen "lausunnon on antanut Suomen senaatti" (Lukio B 72) tai sillä, että "sen oli kirjoittanut monta ihmistä" (Lukio B 23). Kuitenkin 11 vastaajan perusteluista ilmeni, että he eivät tunnistaaneet kyseessä olevan niin sanotun primäärilähteen ja Helsingin Sanomien olevan vain media, joka julkaisi senaatin jäsenten laatiman julistuksen Suomen kansalle. Sen sijaan he käsittelivät senaatin julistusta ikään kuin artikkelitekstinä, jonka kirjoittajat ovat vaikutusvaltaisia ihmisiä tähän tyyliin: "Tekstissä oli monen henkilön mielipiteitä" (Lukio B 9).

Lukiolaisten perusteluista ilmeni myös, että vastaajista 13 prosenttia (n = 15) argumentoi Helsingin Sanomien luotettavuuden puolesta ainakin jossain määrin nykypäivän käsityksiin vedoten, ei niinkään sen mukaan, mikä käsitys tekstidokumentista oli mahdollisesti muodostunut. Eräs oppilas vastasi näin: "Helsingin Sanomia luetaan ympäri Suomea ja se on ainakin nykyaikana luokiteltu luotettavaksi lähteeksi" (Lukio B 22).

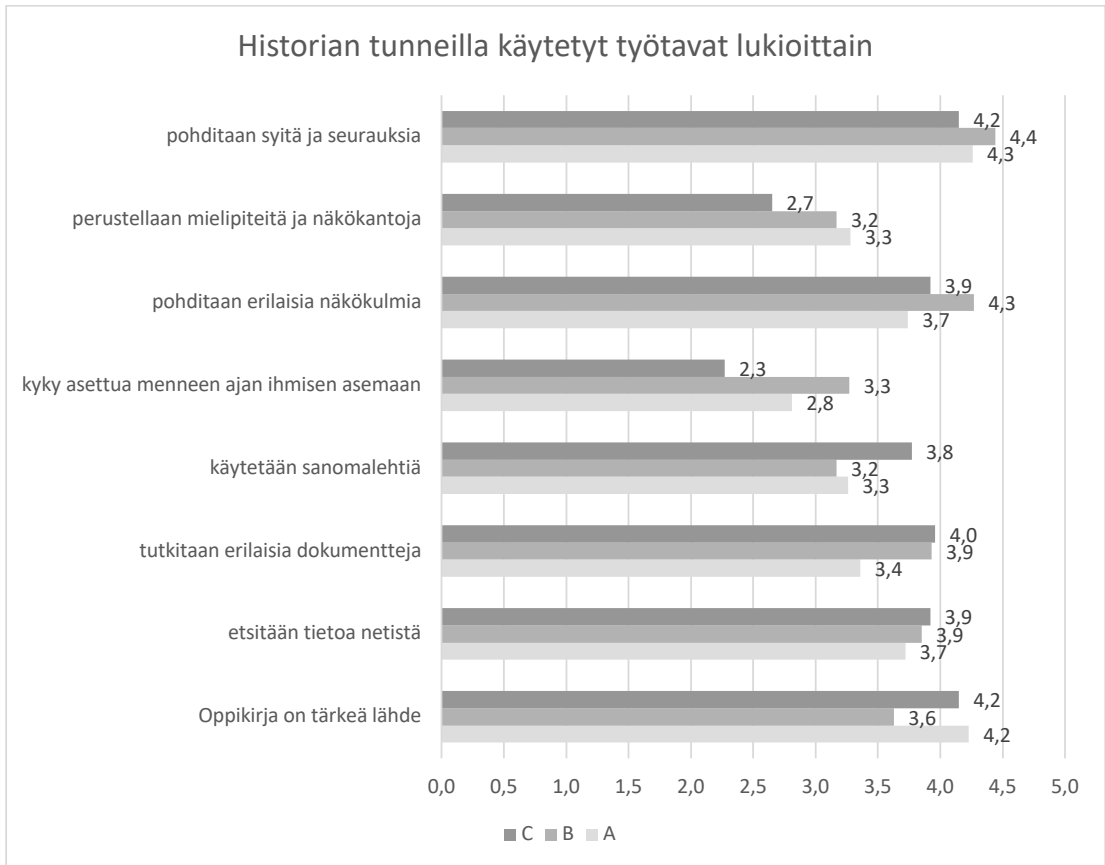
Työtapojen suhde opiskelijoiden saamiin kokonaispisteisiin

Kolmannen tutkimuskysymyksen ensimmäinen osa käsitteli lukioiden välisiä eroja historian oppitunneilla käytetyissä työtavoissa, jotka liittyvät historialliseen ajatteluun sekä lähteiden luku- ja tulkintataitoihin. Kuviossa esitetään lukiokohtaiset pistekeskiaivot, jotka perustuvat oppilaiden arvioihin siitä, missä määrin kyseistä työtapaa on käytetty osana historian opetusta tai opiskelua.

Suurimmat erot lukioiden pistekeskiaivoissa syntyivät työtavassa, joka liittyy historialliseen empatiaan eli kykyyn asettua menneen ajan ihmisen asemaan. Lukion C pistekeskisarvo oli kyseisessä väittämässä 2,3, kun taas lukion B pistekeskisarvo samassa väittämässä 3,3. Lukioiden välillä syntyi eroja 0,6 yksikön verran myös työtavaväittämässä: Oppitunneilla pohditaan erilaisia näkökulmia (lukio A 3,7 ja lukio B 4,3) ja oppitunneilla perustellaan mielipiteitä sekä näkökantoja (lukio C 2,7 ja lukio A 3,3).

Lukiot poikkesivat työtavoiltaan myös siinä, miten erilaisia lähteitä käytettiin osana historian opiskelua. Lukioissa A ja C oppikirja nähtiin tärkeänä lähteenä (ka. 4,2), kun lukiossa B oppilaiden pistekeskisarvot oppikirjan käytöstä historian lähteenä olivat puolestaan 3,6. Myös erilaisten dokumenttien tutkiminen näyttäytyi vastauksissa eri tavalla sen mukaan, mistä lukiosta oli kyse. Lukiossa C (ka. 4,0) erilaisia dokumentteja tutkittiin oppilaiden mukaan enemmän kuin lukiossa A (vastauskeskiarvo 3,6).

Vastaukset kolmannen tutkimuskysymyksen jälkimmäiseen osaan (Olivatko historian oppitunneilla käytetyt työtavat yhteydessä opiskelijoiden lähde tehtävistä saamiin piste-määriin?) analysoitiin Pearsonin korrelaatio-kertoimen avulla (ks. taulukko 4).



KUVIO. Opiskelijoiden (= 114) vastaukset tunneilla käytetyistä työtavoista lukioltain. Opiskelijat vastasivat väittämiin käyttäen asteikkoa yhdestä viiteen, jossa arvo 1 tarkoitti täysin eri mieltä väittämän kanssa ja arvo 5 täysin samaa mieltä väittämän kanssa.

Kuten taulukosta 4 on nähtävissä, historian oppitunneilla käytetyt työtavat olivat vain heikosti tai eivät lainkaan yhteydessä lukiolaisten tehtäväkokonaisuuksista saamiin pistekeskisarvoihin – toisin kuin olisi voinut olettaa. Oppilaiden saamat pisteet ensimmäisestä ($r_{xy} =$

0,126) ja toisesta tehtäväkokonaisuudesta ($r_{xy} = 0,184$) olivat vahvimmin yhteydessä tiedon etsimiseen Internetistä. Vain toisen tehtäväkokonaisuuden pistemäärän ja tiedon etsimisen Internetistä välinen yhteys oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,001$).

TAULUKKO 4. Ensimmäisen ja toisen tehtäväkokonaisuuden yhteys opiskelijoiden näkemyksiin historian oppitunneilla käytetyistä historiallisen ajattelun ja lähteiden käyttöön ja tulkintaan liittyvistä työtavoista

<i>Työtavaväittäjä</i>	<i>Tehtäväkokonaisuus I Arvioi tekstidokumenttien pohjalta, kuka tai ketkä kantoivat päävastuun sodan syttymisestä. Perustelee vastauksesi.</i>	<i>Tehtäväkokonaisuus II Mikä tekstidokumenteista on mielestäsi kaikkein luottavin? Perustelee näkemyksesi.</i>
Oppikirja on tärkeä lähde	$r_{xy} = 0,0014$	$r_{xy} = 0$
Etsitään tietoa netistä	$r_{xy} = 0,126$	$r_{xy} = 0,184^*$
Tutkitaan erilaisia dokumentteja	$r_{xy} = 0,072$	$r_{xy} = 0,169$
Käytetään sanomalehtiä	$r_{xy} = 0,026$	$r_{xy} = 0,05$
Eläydytään entisajan ihmisen asemaan	$r_{xy} = 0,078$	$r_{xy} = 0,023$
Pohditaan erilaisia näkökulmia	$r_{xy} = 0,104$	$r_{xy} = 0,099$
Perustellaan mielipiteitä ja näkökantoja	$r_{xy} = -0,133$	$r_{xy} = -0,049$
Pohditaan syitä ja seurauksia	$r_{xy} = 0,011$	$r_{xy} = 0,065$

Korrelaation yhteydessä oleva merkintä * tarkoittaa, että se on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,001$).

Pohdinta

Vaikka tutkimuksemme aineisto on suppea eivätkä tuloksemme ole yleistettävissä kaikkiin lukiolaisiin, tässä artikkelissa raportoimamme tulokset ovat linjassa aiempien lukiolaisten tekstitaitoja koskevien tutkimustemme kanssa (van den Berg & Ouakrim-Soivio 2019; Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018). Tämän tutkimuksen keskeisempiä tuloksia on, että lukio taustamuuttujana selitti opiskelijoiden saamia piste-eroja historiallisen ajattelun taidoissa ensimmäisessä tehtäväkokonaisuudessa kolme prosenttia ja toisessa tehtäväkokonaisuudessa noin prosentin (ks. myös van den Berg & Ouakrim-Soivio 2019; Ouakrim-Soivio

& van den Berg 2018). Erot ilmenivät niin lähteiden lukutaidossa kuin opiskelijoiden kyvyssä erottaa ensikäden ja toisen käden lähteitä toisistaan (ks. Kouki & Virta 2015); Rantala & van den Berg 2013; Routarinne 2014).

Opiskelijoiden laadullisista vastauksista nousi esiin kiinnostavia tuloksia heidän historiallisesta ajattelustaan: Ensikäden lähteiden lukeminen ja tulkittaminen näytti tuottavan lukiolaisille vaikeuksia, vaikka sitä pidetään tutkimuskirjallisuudessa keskeisenä historiallisen ajattelun taitona. Ensikäden lähteisiin liittyvä tulkintojen tekeminen vaikeus ilmeni erityisesti toisessa tehtävässä, jossa lukiolaiset joutuivat perustelemaan näkemyksiään kolmen eri ensikäden lähteenä käytetyn do-

kumentin luotettavuudesta. Osa lukiolaisista piti ensikäden lähteeksi luokiteltavaa senaatin julistusta suorana faktatietona. Seixas ym. (2015) mukaan tällä tavoin ensikäden lähteitä tulkitsevat oppilaat ovat usein niitä, joilla historiallisen ajattelun taidot ovat vasta kehitymässä.

Historiallinen empatia ja moninäkökulmaisuus edellyttävät historian lähteiden lukuja tulkintataitoja toimijoiden erilaisten vaikuttimien ymmärtämiseksi (Seixas ym. 2015). Saamamme tulos – lähes puolella lukiolaisten perusteluista ilmeni jossain määrin ymmärrystä sodan eri osapuolten lähtökohdista tai suomalaista yhteiskuntaa jo ennen sodan syttymistä jakaneista tekijöistä – onkin näin ollen ristiriitainen, sillä samoilla oppilailla oli vaikeuksia ymmärtää ja tulkita ensikäden lähteitä. Vain noin 13 prosenttia vastaajista perusteli käsitystään Helsingin Sanomien luotettavuudesta viittauksella lehden luotettavuuteen nykypäivänä sen sijaan, että he olisivat käyttäneet perusteluna ensikäden lähteenä käytettyä dokumentista muodostamaansa käsitystä.

Historialliseen ajatteluun kuuluu olennaisesti myös taito arvioida lähteitä niiden syntyajankohdan kontekstista käsin sekä taidot arvioida syy-seuraussuhteita, muutosta ja jatkuvuutta sekä historiallista merkittävyyttä (Rantala & Ouakrim-Soivio 2020). Kouki ja Virta (2015) toivat tutkimuksessaan esiin, että lukiolaiset eivät ole lähtökohtaisesti lähdekriittisiä eivätkä ryhdy arvioimaan aineiston luotettavuutta, jos tehtävänanto ei siihen erikseen kehota. Tämän tutkimuksen tehtävänannossa vastaajia pyrittiin selkeästi ohjaamaan siihen, että vastausten perustelujen tulisi pohjautua annettuihin dokumentteihin.

Tutkimukseen osallistuvat eivät välttämättä tartu niin ikään lähteiden käsittelyyn, jos lähteissä käsitelty aihe on uusi (Kouki & Virta 2015; ks. myös Wineburg 1991). On toki mahdollista, että Suomen sisällissodan teema oli lukiolaisille vieras. Toisaalta sitä oli käsitelty vajaa vuosi aiemmin näyttävästi eri medioissa eikä siis vain historian oppitunneilla. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Routarin-

teen (2014) havaintoja siitä, että lukiolaisilla on työkaluja tiedon pätevyuden arvioimiseksi, mutta niitä osataan käyttää varsin sattumanvaraisesti. Samat oppilaat, jotka eivät osanneet tulkita ensikäden lähdetä sodan osapuolista tai senaatin julistuksesta, pystyivät kuitenkin perusteluissaan tuomaan esiin historian tulkinnallisuutta, moninäkökulmaisuutta ja historiallista empatiaa. Tämä osoitti heillä olevan historiallisen ajattelun taitoja.

Aiemmissa tutkimuksissa on osoitettu oppilaiden edistyneen historiallisen ajattelun taidoissa, jos niitä harjoitellaan riittävästi. Historiallista ajattelua voi harjoitella esimerkiksi esittämällä kysymyksiä menneisyydestä. (ks. esim. Duquette 2015; Seixas ym. 2015; Wineburg 2001.) Lukioiden väliset erot opiskelijoiden historiallisen ajattelun taidoissa ovat ymmärrettäviä, sillä tämä oli nähtävissä jo kolmen lukion historian oppitunneilla käytettyjen työtapojen keskinäisessä vertailussa: Joissain lukioissa näitä taitoja harjoitellaan, joissain taas ei. Lukioiden välisiä eroja selittää osittain myös se, missä määrin eri lukiossa käytettiin oppikirjaa ja toisaalta se, kuinka paljon oppilaat olivat tottuneet tutkimaan erilaisia ensikäden lähteitä. Vaikka oppikirjat ovat monella tapaa erinomaisia oppimisen tukemisessa, niiden tekstit eivät välttämättä houkuttele pohtimaan historiallisten toimijoiden tarkoitusperiä tai tutkimaan kirjoihin poimitujen dokumenttien alkuperää (Manninen & Vesterinen 2017).

Olemme jo aiemmissa tutkimuksissamme pohtineet sitä, miksi lähteiden käyttöön liittyvien työtapojen yhteys avoimien tehtävien pisteisiin on osoittautunut tilastollisesti hyvin heikoksi tai jopa negatiiviseksi (van den Berg & Ouakrim-Soivio 2019; Ouakrim-Soivio & van den Berg 2018). Myös tämän artikkelin aineistona käytetyn avoimen tehtävän keskimääräisten pisteiden ja opiskelijoiden raporttoimien historian tuntien työtapojen välinen yhteys jäi heikoksi. Olemme pohtineet sitä, voiko kyse olla myös siitä, että näissä tutkimuksissa käytetyn kaltaisilla lähdepohjaisilla tehtävillä on ylipäättään hankala mitata luo-

tettavasti historian tekstitaitoja tai historiallista ajattelua. Kuitenkin esimerkiksi Seixas ym. (2015) ja Duquette (2015) esittävät historiallisen ajattelun arvioimiseksi juuri käyttämiemme kaltaisia tehtävätyyppejä. Vaikka kahden tehtäväkokonaisuutemme väliset Cronbahin alfa-arvot osoittautuivat myös tässä tutkimuksessa riittävän korkeiksi mittarin tai mittareitten luotettavuuden toteamiseksi, saatuja tuloksia voi haastaa esimerkiksi vastaajaryhmän pieni koko (n= 114).

Yksi tuloksiamme selittävä tekijä voi liittyä myös lähdepohjaisen opiskelun käytännön toteutukseen lukion historian oppitunneilla. Jos lähteet toimivat vain opettajan esityksen täydentäjinä eikä oppilaiden anneta rauhassa tehdä niistä omia tulkintojaan, lopputulos ei välttämättä ole kovin hyvä. On myös mahdollista, että tutkimustuloksiamme selittää osaltaan lukiolaisten puutteellinen vastaustekniikka. Lähteiden käyttöön liittyvät työtavat edellyttävät tietynlaista tapaa kirjoittaa esseevastauksia. Tällöin olennaista on pohtia, missä määrin lukiolaisia ohjataan historian oppitunneilla vastaamaan siten, että vastauksissa eritellään lähteitä ja perustellaan valittuja kantoja lähteisiin viitaten.

Vaikuttaa joka tapauksessa ilmeiseltä, että historiallisen ajattelun taitojen opettelu lukiossa vaatii systemaattista, säännöllistä ja johdonmukaista harjoittelua, joka perustuu laadukkaaseen opetusmateriaaliin. Toisaalta tämäkin tutkimus osoitti, että ilman riittävää sisältötietoa historiallisesta aikakaudesta ja sen tapahtumista, johtopäätökset ensikäden lähdedokumenteista voivat jäädä hapuileviksi. Siksi historiaan liittyvän sisältötiedon ja historiallisen ajattelun taitojen opiskelua ei tulisi kaan nähdä toistensa vastapareina vaan toisiaan tukevinä ja täydentävinä historiallisen ajattelun osa-alueina.

Lähteet

Barton, K. C. & Levstik, L. 2005. *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*, 3. painos. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- van den Berg, M. & Ouakrim-Soivio, N. 2019. Suomalaisen ja ruotsalaisten lukiolaisten historian tekstitaidot vertailussa. Teoksessa M. Rautiainen, & M. Tarnanen (toim.) *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Ainedidaktisia tutkimuksia 15*. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 201–223.
- van den Berg, M. 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa: Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioural sciences*, 2. painos. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duquette, C. 2015. Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. Teoksessa K. Ercikan & P. Seixas (toim.) *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge, 51–63.
- Holstein, J. & Gubrium, J. 2012. Introduction: Establishing a balance. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.) *Varieties of narrative analysis*. Los Angeles: Sage, 1–11.
- Kouki, E. & Virta, A. 2015. Lukiolaiset lähteillä – äidinkielen ja historian tekstitaitojen kriittistä arviointia. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Ainedidaktisia tutkimuksia 8*. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 11–25.
- Manninen, M. & Vesterinen, I. 2017. ”Kylmän sodan aloittajalla oli kireä meininki”: yhdeksäsluokkalaisten historian tekstitaidot tarkasteltavana. Teoksessa M. Kallio, R. Juvonen & A. Kaasinen (toim.) *Jatkuvuus ja muutos opettajankoulutuksessa. Ainedidaktisia tutkimuksia 12*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 11–25.
- Minä olin siellä. Elämää sodan aikana. 2018. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura ja Literatursällskapet i Finland. <https://www.1918.finlit.fi/>. (Luettu 5.7.2020.)
- Opetushallitus 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. 2016. Historian opetuksen tavoitteet ja sisällöt muuttuvat – entä niiden arviointi? *Historiallinen Aikakauskirja*, 114 (3), 293–305.
- Ouakrim-Soivio, N. & van den Berg, M. 2018. Lukiolaiset historian lähteiden tulkitsijoina. *Kasvatus & Aika* 12 (3), 33–48.
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. 2012. Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. *Koulutuksen seurantaraportit 2012:3*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, J. & van den Berg, M. 2013. Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavana. *Kasvatus* 44 (4), 394–407.
- Rantala, J. & Ahonen, S. 2015. *Ajan merkit: Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.

- Rantala J. & Ouakrim-Soivio N. 2020. Why does changing the orientation of history teaching take so long? A case study from Finland. Teoksessa C. Berg & T. Christou (toim.) *The Palgrave handbook of history and social studies education*. Cham: Palgrave Macmillan, 471–494. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1_18.
- Reisman, A. 2012. Reading like a historian. A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction* 30 (1), 86–112.
- Routarinne, S. 2014. Tiedon valintaa ja arvioinnin taitoja. Raportti ylioppilastutkinnon toisen äidinkielen kokeen kehittämiskokeilusta yhdeksässä suomenkielisessä lukiossa 2012–2013. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta. http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Raportit_tutkimukset/tiedon_valintaa_ja_arvioinnin_taitoja_2014.pdf. (Luettu 21.12.2021.)
- Seixas, P. & Morton, T. 2013. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Seixas, P. Gibson, L. & Ercikan, K. 2015. A design process for assessing historical thinking. The case of one-hour test. Teoksessa K. Ercikan & P. Seixas (toim.) *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge, 124–138.
- Sulkunen, S., Luukka, M.-R., Saario, J. & Veistämö, T. 2019. Monilukutaito lukion historian opetuksessa. *Aine-didaktiikka* 3 (2), 2–23. <https://doi.org/10.23988/ad.76111>.
- Sulkunen, S. & Saario, J. 2019. Tiedonmuodostus ja tekstityö: Tapaustutkimus lukion historian opetuksen tekstikäytänteistä. *Kasvatus* 50 (2), 149–163.
- Timmins, G., Vernon, K. & Kinealy, C. 2005. *Teaching and learning history*. London: Sage.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- VanSledright, B. 2010. What does it mean to think historically... and how do you teach it? Teoksessa W. C. Parker (toim.) *Social studies today. Research and practice*. New York: Routledge, 113–120.
- VanSledright, B. & Afflerbach, P. 2005. Assessing the status of historical sources: An exploratory study of eight US elementary students reading documents. Teoksessa R. Ashby, P. Gordon & P. Lee (toim.) *International review of history education*, Vol. 4. New York: Routledge Falmer, 1–19.
- Veijola, A. 2018. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & Aika* 10 (2), 6–18.
- Virta, A. 2007. Historical literacy: Thinking, reading and understanding history. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 14 (4), 11–27.
- Wineburg, S. 1991. On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal* 28 (3), 495–519.
- Wineburg, S. 2001. *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past (critical perspectives on the past)*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Saapunut toimitukseen 8.9.2020

Hyväksytty julkaisuun 14.6.2021

Tämä tutkimus on syntynyt osana Suomen Akatemian hanketta 294491.



SONJA KOSUNEN – ALINA INKINEN – NINA HALTIA – SUVI JOKILA

Tarjonta ja kysyntä valmennuskurssimarkkinoilla opiskelijavalintauudistuksen aikana

Kosunen, Sonja – Inkinen, Alina – Haltia, Nina – Jokila, Suvi. 2022. TARJONTA JA KYSYNTÄ VALMENNUSKURSSIMARKKINOILLA OPISKELIJAVALINTAUUDISTUKSEN AIKANA. *Kasvatus* 53 (1), 63–78.

Tässä artikkelissa tutkimme valmennuskurssimarkkinoilla tapahtuneita muutoksia vuosina 2015–2020, jolloin korkeakoulujen opiskelijavalintauudistusta on toteutettu. Tarkastelemme yksityisen valmennuskentän tarjontaa ja kysyntää. Määrällinen aineistomme koostuu statusalojen eli lääketieteen, oikeustieteen ja kauppatieteen valmennuskurssien tarjonnasta vuosina 2015, 2017 ja 2020 sekä abikurssien tarjonnasta lukuvuonna 2019–2020. Laadullinen aineisto käsittää lukioiden arjessa tehdyn, lukuvuoden mittaisen etnografisen havainnoinnin sekä sen yhteydessä toteutetut opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilökunnan haastattelut (n=28). Tuloksemme osoittavat, että maksullisen valmennuskurssitarjonnan luonne on opiskelijavalintauudistuksen aikana laajentunut pääsykoevalmennuksesta kohti abiturienttien valmennusta ja yhdistelmäkursseja. Statusaloilla kurssitarjonta on kokonaisuutena lisääntynyt ja hinnat pääasiassa nousseet. Kurssien kysynnässä julkisen ja yksityisen koulutuksen raja hämärtyy, mikä näkyy valmennuskurssitoimijoiden pitäminä opinto-ohjauksen oppitunteina ja lukiolaisten yrityksinä hyväksyttää maksullisia kursseja osaksi lukio-opintojaan. On syytä pohtia, onko valmennuskentällä tapahtunut siirtymä pääpiirteissään rikastavasta opetuksesta korjaavan opetuksen suuntaan ja mitä tämä tarkoittaa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden osalta koulutuksessa.

Asiasanat: valmennuskurssit, abikurssit, opiskelijavalinta, yksityistyminen, lukio

Johdanto

Suomalaisten korkeakoulujen opiskelijavalintoja on läpi 2010-luvun uudistettu, ja etenkin todistusvalintojen painoarvon lisäämisellä on tavoiteltu myös maksullisten valmennuskurssien roolin vähenemistä (OKM 2016). Kansainvälisesti tarkastellen uusliberalisoituminen on vauhdittanut koulutuspalveluiden markkinoistumista sekä perheiden vastuuttamista lasten koulunkäynnistä (Doherty & Dooley 2018; Holloway & Kirby 2020, 165). Koulutuksen yksityistymisen tiedetään vahvistavan alueellista ja yhteiskuntaluokkaperustaista eriarvoisuutta (Holloway & Kirby 2020, 176; Jokila, Haltia & Kosunen 2019, 2021). Suomessa koulutuksen yksityistymistä on viime vuosina tutkittu sekä varhaiskasvatuksessa (Ruutiainen, Alasuutari & Karila 2018) että perusopetuksessa (Seppänen, Thrupp & Lempinen 2020). Korkeakoulutuksessa yksityistymisen tutkimus on opiskelijavalintauudistuksen myötä siirtynyt käsittelemään pääsykoevalmennuksen lisäksi toisella asteella tapahtuvaa yksityistä koulutustarjontaa ja keskittynyt pääasiassa maksullisen lisäopetuksen tarkasteluun (ks. esim. Kosunen, Haltia & Jokila 2015; Kosunen, Haltia, Saari, Jokila & Halmkrona 2020).

Maksullisella lisäopetuksella, eli niin kutsutulla piilokoulutuksella, on kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa useita nimityksiä: *shadow education* (Bray 2010); *private supplementary tutoring* (Hallsén & Karlsson 2019); *private tutoring* (Edwards, Le & Sustarsic 2020); ja *private supplementary education activities* (Ho, Park & Kao 2019). Nämä ovat keskenään varsin lähellä toisiaan eivätkä suomalaista kontekstia ajatellen eroa analyttiselta tarkkuudeltaan. Käytämme tässä artikkelissa piilokoulutuksesta termejä valmennuskurssi ja abivalmennus, joista ensimmäisellä viittaamme pääsykoevalmennukseen ja jälkimmäisellä ylioppilaskirjoituksiin valmentavaan maksulliseen lisäopetukseen, abikurssiin.

Tarkastelemme tässä artikkelissa maksullisen lisäopetuksen tarjonnan ja kysynnän muo-

toutumista Suomessa 2010-luvulla ja 2020-luvun taitteessa, eli ajankohtana, jolloin opiskelijavalintojen uudistus on toteutettu. Keskitymme valmennuskurssien tarjontaan kolmessa oppiaineessa, jotka voidaan kaikki mieltää statusaloiksi. Lääketieteessä, oikeustieteessä ja kauppatieteessä sisäänpääsy on kilpailtua ja opiskelijat tulevat muita aloja useammin korkeakoulutettujen vanhempien perheistä. Myös valmennuskurseille osallistuminen on yleistä. (Kosunen ym. 2020.) Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten lääketieteen, oikeustieteen ja kauppatieteen valmennuskurssien tarjonta kehittyi vuosina 2015–2020?
2. Millaisia uusia valmennus- ja palvelumuotoja on tullut pääsykoevalmennuksen oheen, ja millainen oli abivalmennuksen tarjonta lukuvuonna 2019–2020?
3. Miten yksityistyminen näkyy lukion arjessa, ja miten siihen liittyvät käytännöt muovaavat lisäopetuksen kysyntää?

Piilokoulutuksen tutkimuskenttä

Piilokoulutuksen tutkimuksissa on tarkasteltu markkinoiden tarjontaa, siihen kohdistuvaa kysyntää sekä sitä, kuka maksullisia koulutuspalveluja käyttää. Baker, Akiba, LeTendre ja Wisemanin (2001) mukaan makrotasolla yksityisen lisäopetuksen tutkimus on keskittynyt pääasiassa sen esiintyvyyteen, käyttöstrategioihin ja näihin liittyviin kansallisiin koulutusjärjestelmän piirteisiin. Tutkimusta on tehty muun muassa taloussosiologian (esim. Çalişkan & Callon 2010) ja kasvatustieteen eri alojen (esim. Baker ym. 2001; Manzon & Aarepattamanniil 2014) piirissä.

Manzon ja Aarepattamanniil (2014, 391) ovat mallintaneet piilokoulutuksen tutkimusta tasojen, tekijöiden ja demografisten ryhmien näkökulmista. Tutkimuksen tarkastelutasot voivat vaihdella kansainväliseltä tasolta aina yksilötasolle. Tekijöitä ovat esimerkiksi piilokoulutuksen tarjonta, tarjonnan luonne, käytetty pedagogiikka, kysyntä, rahoitus,

vaikuttavuus, arviointi, käsitykset ja historia. Demografisten ryhmien näkökulmasta tutkimuksen kohteena ovat piilokoulutuksen ostajat, joita voidaan tarkastella esimerkiksi sukupuolen, etnisen taustan tai iän suhteen. Lisäksi Manzol ja Areepattamannil (2014) tarkastelevat, millaisin teoreettisin ja menetelmällisin tavoin piilokoulutuksen tutkimusta on toteutettu.

Yksityistä lisäopetusta on tarkasteltu myös Çalişkan ja Callonin (2010) taloussosiologisella jaottelulla (Jokila ym. 2021), jossa erotellaan markkinoiden rakentumisen käytäntöjä. Näitä ovat ensinnäkin se, miten hyödykkeet muokataan markkinoilla myytäviksi tuotteiksi ja miten niille luodaan tarve. Valmennuskurssien tapauksessa kyse on sekä myytävistä materiaaleista että näihin liittyvästä opetuksesta. Toisena voidaan tarkastella markkinoiden sosiaalista rakentumista, eli sitä, ketkä ovat keskeisiä toimijoita markkinoilla. Kolmantena käytäntönä ovat kurssien tarjoajien ja potentiaalisten ostajien kohtaamiset markkinoilla. Kohtaamisiksi lukeutuvat esimerkiksi verkko-markkinointi yhtä hyvin kuin opintomessut ja yritysten kouluvierailut. Neljäntenä käytäntönä voidaan tarkastella sitä, miten tuotteille muodostuu markkinoilla hinta. Piilokoulutuspalveluiden hinnoitteluun vaikuttavat esimerkiksi opetusta tarjoavan tahon muodollinen pätevyys, ikä ja sukupuoli (Šfastný 2017) sekä tarjottavien kurssien tyypit ja palveluntuottajan maine. Viidentenä käytäntönä on se, miten markkinat muotoutuvat ja niitä ylläpidetään. Tämä kytkeytyy edellä mainittuihin käytäntöihin ja esimerkiksi siihen, miten keskeiset toimijat reagoivat toimintaympäristössä tapahtuviin muutoksiin.

Suomalaisessa valmennuskurssimarkkinoita koskevassa tutkimuksessa on todettu, että kurssien tarjonta on laajaa ja se keskittyy erityisesti lääketieteen, oikeustieteen ja kauppätieteen kilpailuille aloille (Kosunen ym. 2015; Kosunen, Haltia, Saari, Jokila & Halmkrona 2020). Maantieteellisesti tarjonta on suurinta kaupungeissa ja etenkin pääkaupunkiseudulla (Jokila ym. 2019). Myös hinnoittelua on tut-

kittu aiemmin. Valmennuskursseilla käytettyä pedagogiikkaa on Suomessa pystytty tarkastelemaan lähinnä kurssimuotojen (lähiopetus, etäopetus, itsenäinen opiskelu) avulla (Kosunen ym. 2015; Jokila ym. 2019), mutta varsinaista lähiopetuskurssien pedagogiikkaan keskittyvää analyysia ei tietääksemme ole tehty.

Valmennuskurssitoimintaa on kuvattu sekä ulkoisena yksityistymisenä (ks. Ball & Youdell 2008) eli yksityisten toimijoiden esiinmarssina että sisäisenä yksityistymisenä muun muassa koulutuskulutajuuden diskurssien (Kosunen & Haltia 2018) avulla. Julkisen koulutuksen ulkoisella yksityistymisellä tarkoitetaan sitä, että yksityisen sektorin toimijat pyrkivät osaksi julkisen sektorin koulutustoimintaa, eli koulutuksen kentällä toimii tämän jälkeen julkisia ja yksityisiä toimijoita. Sisäisellä yksityistymisellä tarkoitetaan puolestaan sitä, että koulutuksesta ryhdytään puhumaan yksityisten markkinoiden terminologiaa hyödyntäen (ks. Ball & Youdell 2008).

Tässä artikkelissa viittaamme sisäiseen yksityistymiseen puhuessamme koulutuksen kysynnästä ja tarjonnasta sekä näiden alakategorioista. Kentällä on lukuisia toimijoita (Kosunen 2018), joiden vaihtelevat roolit ja osin ristiriitaisetkin suhteet muovaavat tarjonnan ja kysynnän suhdetta kunakin hakuvuonna. Valmennuskurssimarkkinat muovautuvat kansallisen koulutusjärjestelmän viitekehyydessä, jossa toimijat pyrkivät mukautumaan toimintaympäristöönsä. Koulutuspolitiikassa tehdyt päätökset vaikuttavat valmennuskurssiyrittysten toiminnan reunaehtoihin ja niihin mahdollisuuksiin, joita liiketoiminnalle voi avautua. Tässä artikkelissa sellaisena nähdään opiskelijavalintauudistuksen aikainen tilanne.

Kun tarkastellaan valmennuskurssien kysyntää, Smythin (2009) mukaan yksityistä valmennusta ei tulisi nähdä rationaalisena strategiana, jolla pyritään varmistamaan menestyminen valintaprosessissa (vrt. esim. Lorenz & Stubbe 2020). Piilokoulutuksen kysyntä olisi sen sijaan tulkittava reaktioksi kilpailullisessa kontekstissa, jossa eri tahojen, kuten vanhempien ja opettajien, odotukset aiheuttavat

hakijalle painetta. Kiinnostavaa onkin, kuka palveluja ostaa ja miksi. Baker ym. (2001) jaottelevat piilokoulutuksen funktiot joko osamista rikastaviksi, korjaaviksi tai näiden yhdistelmäksi, joista ensimmäisen ajatellaan tuovan saatuun opetukseen jotain lisää ja toisen paikkaavan niitä puutteita, joita opiskelijalle jää julkisen koulutuksen piirissä. Ho ym. (2019) toteavat, että Yhdysvaltain kontekstissa afro-amerikkalaiset opiskelijat käyttivät valmennusta pääsääntöisesti korjaavassa merkityksessä, kun taas aasialaistautaiset rikastavassa merkityksessä. Yksityinen, maksullinen lisäopetus on harvoin itsenäinen vaihtoehto muulle koulunkäynnille, mutta yhä useammin täydentää varsinaista opetusta (Holloway & Kirby 2020).

Holloway ja Kirby (2020) kuvaavat sitä, miten lisäopetuksen ostamisen sosiaalinen ulottuvuus vahvistaa sosiaalista eriarvoisuutta, vaikka lisäopetuksen ostaminen saattaisikin matalan tulotason perheiden taktisena valintana edesauttaa heidän sosiaalista nousuaan. Samanaikaisesti on nähtävissä (Holloway & Kirby 2020, 173), että alempien tulo-luokkien perheet hyödyntävät piilokoulutusta nimenomaisesti lastensa valmentamiseen lukion päättötutkintoa varten, mikä voidaan mieltää sekä niin sanotuksi korjaavaksi lisäopetuksiksi (Baker ym. 2001) että kulttuurisen pääoman institutionalisoidun muodon (hyvän ylioppilastodistuksen ja -tutkinnon) tavoittelemiseksi (Bourdieu 1984). Holloway ja Kirbyn (2020) tutkimus Englannissa ja Walesissa samoin kuin Ho ym. (2019) Yhdysvalloissa osoittivat, että rodullistettujen vähemmistöjen perheiden nuoret käyttivät yksityistä valmennusta valkoisia nuoria enemmän. Etnisen taustan, yhteiskuntaluokan ja alueellisen eriarvoisuuden kietouma, jossa jokainen näistä tekijöistä vaikuttaa myös itsenäisesti, onkin tärkeää huomioida jatkokehittäessä yksityisen koulutustarjonnan intersektionaalista analyysia. (Holloway & Kirby 2020.)

Suomessa ei abivalmennuksesta tai siihen osallistumisesta tiedetä tutkimuskirjallisuudessa paljoakaan, mutta valmennuskursseis-

ta on todettu, että niitä käyttävät erityisesti ylempistä sosioekonomisista ryhmistä tulevat nuoret. Kysyntä linkittyy kursseille osallistumisen rahoitukseen siten, että korkeakoulutettujen vanhempien perheistä tulevien hakijoiden valmennuskurssit on pääsääntöisesti maksanut huoltaja tai joku muu läheinen, kun taas matalamman koulutustason taustoisista tulevat hakijat ovat usein kustantaneet kurs-sinsa omalla työllään tai lainalla. (Kosunen ym. 2020.)

Suomalaisten valmennuskurssien vaikutuksia on tutkittu toistaiseksi melko vähän, mutta on viitteitä siitä, että kursseille osallistuminen on yhteydessä yliopistojen pääsykokeissa menestymiseen (Ahola, Asplund & Vanhala 2018). Kurseilta haetaan tukea pääsykokeisiin valmistautumiseen ja ajatellaan yleisen ilmapiirin olevan sellainen, että tietyille statusaloille hakeuduttaessa valmennuskurs-sille osallistuminen on lähes välttämätöntä (Kosunen, Ahtiainen & Töyrylä 2018). Näin syntyy mielikuva, ettei itsenäinen lukeminen ole kilpailukykyinen tapa valmistautua yliopistojen pääsykokeisiin. Tällöin osa haki-joista saattaa jättäytyä tavoittelemasta tiettyjä koulutusaloja siksi, ettei heillä ole taloudellisia mahdollisuuksia osallistua valmennuskursseille ja siten pääsykokeisiin. (Kosunen & Haltia 2018.) Yleisesti sekä hakijat että valmennuskurssitoimijat tunnistavat taloudelliseen eriarvoisuuteen liittyvät tekijät, jotka estävät osaa hakemasta kursseille sekä toisinaan kokonaan hakemasta statusaloille (Kosunen ym. 2018; Kosunen & Haltia 2018).

Opiskelijavalinnat kilpailuilla statusaloilla

Pohjoismaisissa korkeakoulujärjestelmissä ei ole perinteisesti ollut eliitin jälkikasvun omia koulutuspolkuja tai instituutioita, eikä taloudellisilla tekijöillä ajatella maksuttomassa järjestelmässä olevan vaikutusta (ks. Thomsen, Bertilsson, Dalberg, Hedman & Helland 2017). Näin ollen eliitin on asemansa uusintaakseen löydettävä eriyttävät polut järjestelmän sisältä,

mikä voi tapahtua esimerkiksi tiettyjen koulutusalojen tai vielä tarkemmin niiden sisäisten ohjelmien valitsemisen kautta. Nämä valinnat takaavat tehokkaimmin pääsyn hyvin palkattuihin ja statukseltaan korkeisiin ammatillisiin asemiin. Koska tietyt koulutukset ovat sisäänpääsyssään meritokraattisesti valikoivia, perheiden on turvattava jälkikasvunsa menestysnäiden alojen opiskelijavalinnoissa. Börjesson ja Broady (2016) kuvaavat, miten ylemmän keskiluokan ja yläluokan perheet panostavat monin tavoin paljon lastensa hyvään koulu-menestykseen, koska tämä on pääsääntöisesti väylä, jonka avulla statusaloille on mahdollista hakeutua. Korkeakouluhaun valintatavan uudistuminen antaa tutkimukselle kiinnostavan tilaisuuden seurata, miten ylempät yhteiskuntaluokat toimivat uudelleen määrittelyllä kentällä.

Korkeakoulujen opiskelijavalinnassa on viime vuosina tapahtunut merkittäviä muutoksia. Haltia, Isopahkala-Bouret ja Jauhiainen (2019) toteavat, että keskeiset valintauudistuksen toteutustoimet ovat liittyneet valtakunnallisen hakujärjestelmän luomiseen (vuonna 2014), hakijoiden kiintiöintiin ja ensikertalaiskiintiön luomiseen (vuonna 2016; ks. lisäksi aiheesta Ahola & Spoof 2019) sekä valintakriteereiden muutokseen (eritoten ylioppilastodistuksen painottaminen valinnoissa vuonna 2020; ks. lisäksi Ahola ym. 2018). Valmistelussa etenkin niin sanottujen hakupainealojen osalta todettiin, että ylioppilastodistusten käyttöä valintakriteerinä on lisätävä (OKM 2016).

Lääketieteen, oikeustieteen ja kauppatieteen valintakriteerit ovat tämän tutkimuksen tarkastelujaksolla 2015–2020 muuttuneet. Tänä aikana tuotiin ensikertalaiskiintiöt, ja vuonna 2020 valinnoissa painotettiin ylioppilastodistusten arvosanoja aiempaa enemmän. Niin sanotusta yhteispistevalinnasta luovuttiin, ja päävalinnassa opiskelijat valittiin joko todistuksen tai valintakokeen perusteella. Kevään 2020 koronapandemian aiheuttamat poikkeusolot toivat epävarmuutta niin ylioppilaskokeisiin kuin valintakokei-

siin, ja useilla aloilla päädyttiin lopulta valitsemaan todistusvalinnalla aiottua enemmän opiskelijoita. Valintakokeita pidettiin erityisjärjestelyin.

Lääketieteen valinnoissa noudatettiin vuosina 2015 ja 2017 erillisiä pääsykokeita kuhunkin yliopistoon, mutta vuonna 2020 lääketieteen yhteisvalintaan (Lääketieteellisten alojen yhteisvalinta 2020) osallistuivat kaikki Suomessa lääketieteen opetusta tarjoavat yliopistot. Todistusvalinnan avulla täytettiin 75 % aloituspaikoista. Huomioitavia oppiaineita olivat äidinkieli, matematiikka, biologia, kemia sekä kaksi muuta reaaliainetta ja kieltä. Valintakokeella valittiin 25 % uusista opiskelijoista. Valintakokeessa on kaikkina näinä vuosina testattu lukion oppimäärää matematiikassa, kemiassa ja fysiikassa.

Oikeustieteen valinnoissa (Oikeustieteellisen alan yhteisvalinta 2020) noudatettiin vuosina 2015 ja 2017 instituutiokohtaisia valintoja, joihin valmistauduttiin lukemalla erikseen kunkin yliopiston erikseen ilmoittama pääsykoekirjallisuus. Vuonna 2020 kaikki oikeustiedettä tarjoavat yliopistot olivat mukana yhteisvalinnassa ja 40 % uusista opiskelijoista valittiin todistusvalinnalla. Pisteitä sai viidestä oppiaineesta, joista yksi oli äidinkieli ja muut neljä hakijalle parhaat pisteet antavaa ylioppilaskokeen arvosanaa. Vuonna 2020 oikeustieteellisen valintakoetta varten materiaalina oli kaikille yhteinen, sähköisesti saatavilla oleva kirjallisuus sekä koetilanteessa jaettava materiaali.

Kauppatieteessä (Kauppatieteellinen ala 2020) siirryttiin vuonna 2014 yhteisvalintaan. Vuonna 2020 60 % opiskelijoista valittiin todistusvalinnan kautta ja ensikertalaiskiintiötä soveltaen. Lisäksi kauppatieteissä sovellettiin niin sanottua laajennettua todistusvalintaväylää alanvaihtajille (noin 10–30 %). Vuosina 2015 ja 2017 valintakokeet perustuivat etukäteen ilmoitettuun kirjallisuuteen. Vuonna 2020 kauppatieteen valintakoe testasi hakijan talouselämään liittyvän tiedon omaksumiskykyä ja soveltamistaitoa hyödyntämällä ennalta määriteltäviä, yhteiskuntaopin, historian

ja matematiikan (tilastot sekä todennäköisyydet) lukiokurssien sisällöistä sovellettuja tehtäviä.

Tutkimustehtävä, aineistot ja menetelmät

Aineistomme koostui määrällisistä kurssien tarjontaa koskevista aineistoista sekä laadullisista aineistoista. Aineistot kerättiin Privatisation and Access to Higher Education (PAHE)-tutkimushankkeessa (Koneen säätiö 2018–2022), jossa on tarkasteltu korkeakoulutukseen valikoitumista ja koulutuksen yksityistymistä Suomessa. Aineistonkeruuvaiheessa kevään 2020 koronapandemian poikkeusolosuhteet eivät olleet tiedossa.

Määrällinen aineistomme koostuu valmennuskurssitoimijoiden kurssitarjonnasta vuosina 2015, 2017 ja 2020 lääketieteen, oikeustieteen ja kauppatieteen oppiaineissa. Aineistot on kerätty kulloisenakin ajankohdalla senhetkisestä tarjonnasta. Vuosina 2015 ja 2017 olemme koostaneet aineiston käsittelemään ainoastaan pääsykoevalmennukseen tähtäävät kurssit. Vuoden 2020 aineisto käsittelee myös abivalmennuksen sekä yhdistelmäkurssit, jotka valmentavat ensin ylioppilaskirjoituksiin ja sitten pääsykokeisiin. Aineistonkeruussa pyrittiin internetin hakutoiminnoilla löytämään kaikki valmennuskursseja tarjonneet tahot, sekä yksityiset yritykset että muun muassa ainejärjestöpohjaiset toimijat, joilla oli omat internet-sivut. Aineistossa on palveluntarjoajia vuositason 10 (vuonna 2015), 32 (2017) ja 20 (2020). Poimimme kyseisten palveluntarjoajien internet-sivuilta järjestelmällisesti kaikki yksittäiset, edellä mainittujen oppiaineiden tarjolla olleet valmennuskurssit sekä vuoden 2020 aineistoon myös abivalmennuksen kurssit. Löytyneistä kursseista tallensimme tiedostoon seuraavat tiedot: kurssijärjestäjä, kurssimuoto (kontaktiopetus, itseopiskelu, verkkokurssi), hinta sekä kurssien kesto (lähiopetustuntien määrä).

Käsittelemme seuraavassa pääsykoevalmennusta sekä yhdistelmäkursseja samas-

sa kategoriassa ja abikursseja erikseen. Vuonna 2015 haastateltujen valmennuskurssitoimijoiden mukaan abikurssitoiminta oli hyvin marginaalista (ks. Kosunen & Haltia 2018), ja totesimme myös tämän tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa niiden määrän vähäiseksi. Näin ollen abikurssiaineistoa ei ole koostettu vuosilta 2015 ja 2017. Tämä on myös tarkastelumme rajoite: Aineistot eivät abikurssien osalta ole vuositason vertailukelpoisia. Vuoden 2020 osalta tilanne oli muuttunut siten, että toiselle asteelle sijoittuva valmennus, sekä ylioppilaskirjoituksiin valmentavana että niin sanottuna yhdistelmäkurssina, muodosti huomattavan osuuden kurssitarjonnasta kolmella tutkimallamme koulutusosalalla. Aineistoon ei ole kerätty kansanopistojen (maksullisia) tai lukioiden järjestämiä (maksuttomia) kertauskursseja. Tarkastelussa ovat mukana vain ensisijaisesti pääsykoevalmennusta järjestävät tahot. Näin ollen abikurssien tarjonnan määrä on tosiasiaassa tässä tutkimuksessa tarkasteltua suurempi.

Toisena aineistona hyödynnämme PAHE-hankkeessa tuotettua etnografista havainnointi- ja haastatteluaineistoa. Havainnointiaineistoa on tuotettu pääkaupunkiseudun lukioissa yhden lukuvuoden aikana, sekä syys- että kevätlukukaudella. Tässä artikkelissa aineisto sisältää kenttämuistiinpanot 14 havainnointipäivästä (elokuusta penkinpajaisiin helmikuussa) yhden lukuvuoden ajalta sekä etnografisia haastatteluja. Yleisesti havainnointiaineistossa on havainnoitu ja haastateltu 17 abiturienttia ja 11 opettajaa ja henkilökunnan jäsentä lukiossa pääkaupunkiseudulla.

Etnografisen tutkimusotteen linjassa nostamme esiin erityisesti kolme toisiinsa teemaattisesti sitoutuvaa tutkimushenkilöä, jolloin analyysissämme on mukana kahden abiturientin, Oulan ja Joonaksen, sekä matemaattisten aineiden opettajan haastattelu. Näiden kolmen haastattelun avulla oli mahdollista tavoittaa etnografisessa kenttätöyssä paikannetut yksityistymisen monet kasvot. Kaikilla kolmella haastatellulla oli omakohtainen suhde valmennustoimintaan.

Kaikissa haastatteluissa keskusteltiin lukio-laisten arjesta, lukio-opiskelusta, opinto-ohjauksesta, erilaisista lukioaikaiseen opiskeluun liittyvistä tukitoimista, korkeakouluvalintauudistuksesta, koulutuksellisen tasa-arvoisuuden kysymyksistä ja nuorten tulevaisuudsuunnitelmista. Etnografiset haastattelut kestivät 18 minuutista 1,5 tuntiin. Haastattelut järjestettiin koululla, ja niitä oli edeltänyt havainnointijakso, jossa havainnointiin lukioalaisten ja henkilökunnan arkea koulussa ja eritoten abiturienttien valmistautumista ylioppilaskirjoituksiin sekä lukioajan päättymiseen. Haastattelut litteroitiin, pseudonymisoitiin ja analysoitiin etnografisen tutkimusotteen kehityksessä yhdessä kenttämuistiinpanojen kanssa.

Etnografiamme on monipaikkainen (Lahelma, Lappalainen, Mietola & Palmu 2014) ja kontekstualisoitu ajankohtaiseen koulutuspoliittiseen viitekehykseen laajemman tutkimushankkeen puitteissa (Troman, Jeffrey & Beach 2006). Näin ollen sekä kenttätyömme että analyysimme kurottaa instituutioiden tasolta kohti laajempaa, koulutuspoliittista diskursiivista kehystä, kuten koulutuksen yksityistymistä ja eriarvoisuutta käsittelevää julkista sekä poliittista keskustelua ja päätöksentekoa. Tällöin analyysin keskiössä ovat koulutuksen yksityistymiseen ja eriarvoistumiseen liittyvät merkitykset sekä tiedon tuottaminen koulutuksen käytännöissä (ks. Niemi, Kalalahti, Varjo & Jahnukainen 2019; Troman ym. 2006). Etnografisen aineiston avulla tarkastelemme erityisesti lukiotasolla esiintyvää, julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyötä (*public-private partnership*, Ball & Youdell 2008), jossa valmennuskurssitoimijat kertovat korkeakouluvalinnoista ja samalla piiloisesti markkinoivat omia valmennuspalveluitaan osana lukiopinto-ohjausta. Tällaisia oppitunteja pidettiin useissa hankkeemme lukioista osana pakollista lukio-opetusta.

Analyysimme kohteena tässä artikkelissa on ylioppilaskirjoituksiin valmistautumiseen, korkeakoulujen opiskelijavalintaan sekä yksityisen rahan käyttämiseen osana hakeutu-

mista korkea-asteelle liittyvä puhe niin haastatteluissa kuin havainnointipäivienkin aikana. Aineiston luentatapa oli diskursiivinen ja nojasi kriittisen diskursianalyysin perinteeseen (ks. Fairclough & Wodak 1997; Wodak 2006). Diskurssit ymmärretään näin ollen sosiaalista todellisuutta muovaavina ja valtarakenteita (jälleen)tuottavina käytänteinä.

Yksityisen valmennuksen tarjonta

Seuraavassa käsittelemme valmennuskurssien valtakunnallista tarjontaa lääketieteen, oikeustieteen ja kauppatieteen aloilla opiskelijavalintauudistuksen aikana vuosina 2015–2020 sekä abivalmennuksen tarjontaa lukuvuonna 2019–2020.

Pääpiirteisään kaikkien pääsykokeeseen valmentavien kurssien määrä (ks. taulukko) on ensin kasvanut ja sitten laskenut. Lääketieteessä kurssien kirjo on laaja, ja osa kurseista valmentaa suomalaisen yliopistojärjestelmän lisäksi myös Tarton yliopiston lääketieteen pääsykokeisiin. Oikeustieteessä kurssimäärä on kohonnut vuonna 2017 ja palannut jopa vuotta 2015 alemmalle tasolle vuonna 2020. Kauppatieteessä on havaittavissa sama ilmiö kuin oikeustieteissä. Vuoden 2020 luvuissa on mukana pelkän pääsykoevalmennuksen lisäksi yhdistelmävalmennus, jossa järjestetään sekä abikurssi että pääsykoevalmennusta.

Vuodesta 2017 vuoteen 2020 pääsykokeeseen valmentavien kurssien määrä on pienentynyt. Tämän syyksi voidaan epäillä sitä, että näissä oppiaineissa on siirrytty enenevästi hyödyntämään todistusvalintaa ja lisäksi siirrytty

TAULUKKO. Yliopistojen pääsykokeisiin valmentavien valmennuskurssien määrät

Oppiaine	2015	2017	2020
Lääketiede	99	168	124
Oikeustiede	42	70	40
Kauppatiede	62	73	44
Yhteensä	203	311	208

kansalliseen yhteisvalintaan, jolloin eri instituutioihin tähtäävien valmennuskurssien on täytynyt mukautua uuteen tilanteeseen. Meillä ei myöskään ole tietoa kursseille osallistuneiden määristä. Kurssien määrän pieneneminen voi kertoa myös tarjonnan keskittymisestä isommille toimijoille, jotka ovat kenties kyenneet paremmin vastaamaan toimintaympäristön muutoksiin.

Abikursseja oli vuonna 2020 tarjolla yhteensä 119 kappaletta, ja niiden hinnat vaihtelivat 100–995 euron välillä. Ylioppilaskirjoituksiin valmentavien kurssien ainetarjonta ei rajoittunut pelkästään tarkastelun keskiössä olleiden alojen valintakokeissa tarvittaviin aineisiin, vaan mukana oli esimerkiksi kielten ylioppilaskokeisiin valmentavia kursseja, joista saatavia pisteitä saattoi hyödyntää useiden aineiden opiskelijavalinnassa. Näin ollen yhteenlaskettuna vuoden 2020 pääsykoevalmennuksen kanssa kolmella tutkivalamme statusalalla oli tarjolla 400 kurssia tämän artikkelin aineistossa.

Valmennuskurssien toimijat pyrkivät viestimään tarjoamiensa palveluiden laadusta markkinointitarkoituksia varten. Abikurssien sisältökuvauksissa kerrottiin muun muassa, että kurssi ”valmistaa sinut onnistumaan”, ”opiskelet ajasta ja paikasta riippumatta” ja valmistaudut ”tehokkaasti” ja ”intensiivisesti” ylioppilaskirjoituksiin. Keskeinen viesti kuitenkin oli kirjaimellisesti, että ”onnistu [x-oppiaineen] yo-kokeessa ja saat pisteitä jatko-opiskelupaikan todistusvalinnassa.” Vain lääketieteen opiskelijavalinta mainittiin eksplisiittisesti joissain kurssikuvauksissa. Pieni osa kursseista järjestettiin myös ruotsiksi, mutta niiden kuvaukset olivat hyvin lyhyitä ja informatiivisia. Iso osa kurssitarjonnasta oli simuloituja ylioppilaskokeita, joissa oli mahdollista harjoitella sähköisen kokeen tekemistä.

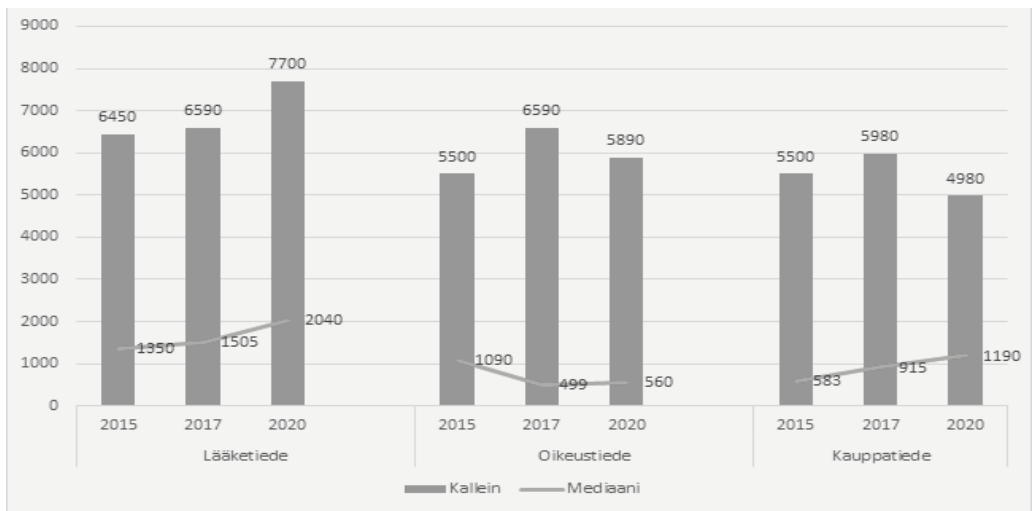
Kurssijärjestäjien henkilökunnasta mainoksissa todettiin muun muassa, että ”hio [xx-oppiaineen] ainekirjoitustaitosi huippuunsa kokeneen opettajan avustuksella.”

Olemme kuvanneet aiemmissa tutkimuksissamme (Kosunen & Haltia 2018) alan vaihtelevia rekrytointikäytänteitä ja opettajilta vaadittavaa osaamista. Holloway ja Pimlott-Wilson (2020) toteavat, että palveluiden markkinoinnin yhteydessä keskeistä on rakentaa kuvaus yksityisen toimijan luotettavuudesta ja arvostettavuudesta, sillä yksityisen sektorin opettajien ja tutoreiden vaatimuksia ei voida säädellä millään kelpoisuuslainsäädännöllä.

Yhtenä markkinointistrategiana käytetään kurssien hinnoittelua. Sen oletetaan toimivan indikaationa kurssien opettajien luotettavuudesta ja kurssituksen laadusta (Holloway & Pimlott-Wilson 2020). Kuviossa on esitetty, miten pääsykoevalmennuksen kurssien hinnat ovat muuttuneet lääketieteessä, oikeustieteessä ja kauppatieteessä opiskelijavalintauudistuksen aikana vuosina 2015–2020.

Kuten kuviosta voidaan havaita, lääketieteessä pääsykoevalmennuksen kalleimpien kurssien hinnat ovat tarkastelujaksollamme nousseet. Kauppatieteissä ja oikeustieteessä voidaan havaita kalleimman pääsykoevalmennuskurssin hintojen pudonneen 2017 ja 2020 välillä. Kurssien mediaanihinnoissa on puolestaan tapahtunut jatkuvaa kasvua lääketieteessä sekä kauppatieteessä ja laskua oikeustieteessä vuoteen 2015 verrattuna. Tämä saattaa johtua siitä, että muutokset opiskelijavalintojen käytännöissä (ensikertalaiskiintiö ja todistusvalinta yhdistelmänä) ohjaavat eritoten oikeustieteen nuorimpia hakijoita käyttämään aikaansa ylioppilaskirjoituksiin valmistautumiseen. Hakijoiden voidaan siten arvella hakeutuvan oikeustieteen valmennuskurssien sijaan ennemmin yhdistelmäkursseille, joissa valmennetaan sekä kirjoituksiin että pääsykokeeseen.

Uusi piirre yksityisen valmennuksen kentällä oli valintapäätöksistä reklamoiminen ja tämän reklamoimisen ammattimaistuminen. Yksityiseltä sektorilta oli mahdollista ostaa myös oikaisupyynnön tekopalvelu, josta seuraavassa esimerkki erään valmennusyrityksen internet-sivuilta:



KUVIO. Pääsykoevalmennuskurssien hinnat oppiaineittain

Löytyikö kokeestasi mahdollinen oikaisun paikka? Jos kokeesta löytyy realistisia toiveikkaita oikaisun paikkoja, teemme kokeellesi tarkan syynin. Sinun tehtäväksi jää toimittaa oikaisu yliopistoltasi saatujen ohjeiden mukaan. Tämän tarkemman oikaisupyynnön hinta on 399 euroa ja sisältää: kolmen opettajan tarkan analyysin kokeestasi ja tehtäväkohtaisen analyysin oikaisupestelutelineen [ja] lopullisen kieliasun ja rakenteen tarkistamisen.

Yksityiset markkinat eivät siis kata enää pelkästään valmennustoimintaa vaan esimerkiksi avustavat valituksen laatimisessa. Yksityisten toimijoiden tulo koulutuksen kentälle tapahtuu vähin erin, mutta viitteitä muutoksesta kohti koulutuskulutusta on raportoitu (ks. Kosunen & Haltia 2018) suomalaisen korkeakouluvalinnan kontekstissa. Tämän artikkelin aikasarjatarkastelun myötä havaitaan, että markkinoita ylläpidetään ja ne sopeutuvat olemassa olevaan tilanteeseen (esimerkiksi opiskelijavalintamenettelmien muutokset) palveluiden tyyppiä (valmennuskurssi, yhdistelmäkurssi, abikurssi) ja toteutustapaa (lähi-, etä- ja itseopiskelu) muovaamalla. Samanaikaisesti vaikuttaa siltä, että palvelujen hinnat nousevat ajan myötä (ainakin lääketieteessä ja kauppatieteessä).

Palveluiden tuottajat mukautuvat näin ollen vallitsevaan tilanteeseen tuottamalla uudenlaisia kursseja sekä muita palveluita ja tarvetta niille osallistumiselle (Çalışkan & Callon 2010; Jokila ym. 2021).

Kysynnän luominen yksityiselle valmennukselle

Yksityisen valmennuksen kysynnän tutkiminen ei ollut mahdollista samoin menetelmin kuin tarjonnan, sillä kysynnän kehityksestä ei ole ollut saatavilla tarjontaa vastaavaa aineistoa. Valmennuskursseille ja abivalmennukseen osallistuvien määrät ovat vain yritysten itsensä tiedossa, eivätkä ne ole olleet niitä halukkaita jakamaan. Tutkimme kuitenkin pääsykokeen ja ylioppilaskirjoitusten välistä suhdetta osana valintauudistusta sellaisena kuin se näyttäytyi lukioiden ja lukiolaisten arjessa.

Valmennuskurssitoimijoilla oli kiinnostusta tulla puhumaan lukioiden opinto-ohjauksen oppitunneille, ja he myös saivat kutsuja moniin lukioihin. Tämä voidaan mieltää julkisen ja yksityisen koulutuksen liitoksi (Ball & Youdell 2008). Valmennuskurssitoimijat kuvasivat asiakkailleen käyttävänsä opinto-

ohjaajien koottua sähköpostilistaa palveluidensa mainostamiseen, ja melko moni lukion opo myös ilmoittautui vastaanottamaan valmennuskurssiyrityksen oppitunnilleen osaksi kurssiaan. Tarkastelemme seuraavaksi valmistautumiseen liittyvää tematiikkaa kahden abiturientin, Oulan ja Joonaksen, sekä yhden matemaattisten aineiden opettajan kuvausten kautta.

Kenttämuistiinpanoissamme valmennuskurssitoimijoiden lukioissa pitämät tunnit keuhystettiin kuvaamaan korkeakouluun hakeutumista sen sijaan, että ne olisivat kertoneet valmennuskurssille osallistumisesta. Yksi esittelijä mainitsi tunnin aluksi saapuvansa tietystä valmennuskurssiyrityksestä, mutta jatkoi, että tällä tunnilla keskitytään korkeakouluun hakemiseen ja jos jotakuta sattuu kiinnostamaan valmennuskurssille osallistuminen, siitä keskustellaan sitten tunnin jälkeen. Erään toisen valmennuskurssitoimijan pitämällä opinto-ohjauksen tunnilla lukion pakollisella kurssilla käytiin keskustelu todistusvalinnasta, josta kenttämuistiinpanoissamme kuvataan näin:

Todistusvalinnasta tietoa taululla. Joihinkin paikkoihin on äärimmäisen vaikea päästä, niinku HY:n oikeustiede. Ja sit kannattaa katsoa että on alueellisia eroja. Rovaniemen oikikseen on vain yksi L ja kolme Eetä. Mitä pohjoisempana on, sitä helpompi on päästä. Helsinkiin on vaikein päästä, sit Turkuun ja Tampereelle.[...] Yhdellä paperilla voi hakea moneen paikkaan. Että vähän kannattaa taktikoida sitä.

Korkeakouluvalinnan esittely hahmotettiin vahvasti paitsi pääsykokeisiin valmistautumisen myös ylioppilaskirjoituksiin valmistautumisen kautta. Tämä esittelijä kävi läpi yksityiskohtaisesti erilaisten opiskelijavalintojen käytänteitä ja muun muassa luki tunnin aikana matkapuhelimestaan uusimpia tietoja tiettyjen statusalojen valintakäytänteistä, joita yliopistot juuri niinä päivinä päivittivät verkkosivuilleen. Käytännössä oppitunnilla keskityttiin yliopistojen opiskelijavalintoihin, kun taas ammattikorkeakoulujen valinnoista oli yhteensä yksi esityskalvo. Lääketieteestä ja oikeustieteestä oli 3–4 kalvoa kustakin.

Tunnin aikana kävi ilmi, että tunnilla oli käsitelty käytännössä ainoastaan niitä oppiaineita, joista yritys järjesti valmennuskurssitusta. Kenttämuistiinpanoihimme kirjattu keskustelu jatkui oppitunnilla siitä, miten eri valintakohteisiin vaadittavista pisterajoista voisi saada tietoa. Esittelijä positioidi kenttämuistiinpanojen mukaan itsensä seuraavassa asiantuntijaksi ja jakamansa tiedon hankalasti muualta saatavaksi:

Esittelijä: Valinnassa on parasta, jos panostatte siihen yo-kirjoituksiin niin, että pääsette sillä sisään. Mut silti mä väitän että joku 80-90 % teistä tulee käymään valintakokeessa. Tässä on tällainen ajallinen päällekkäisyys. Riittääks sun yo-todistus, se tieto tulee vähän jälkeen sen valintakokeen pitämisen. Että täytyy olla aika hyvä todistus, että tietää että yo-todistus tulee riittämään, että ei tarvii lukea.

Valmennusmarkkinatarkastelun näkökulmasta tämä avaa kehyksen niin sanotulle yhdistelmäkurssille osallistumiseen. Haastattelussa Oula kertoi opinto-ohjaukseen liittyvistä haasteista sekä siitä, miten valmennuskurssitoimijat esittelevät palvelujaan osana opinto-ohjauksen kursseja näin:

Sit kaikki oli ihan pihal [opo-kurssilla] et mitä nyt täytyy tehdä ja sit meil kävi vaan niit jotain hassui vierailijoit siel jostain valmennuskursselt kertoo et joo tulkaa valmennuskurssille jos kiinnostaa joku juttu. Ja sit ei kukaan oikein saanu sitä opinto-ohjaust siihen tai silleen.

Oula nosti tällä tavoin esiin tutkimuskirjallisuudessakin esitetyn huolen siitä, etteivät valmennuspalveluita ostavat perheet välttämättä ymmärtäneet, minkä laatuista koulutuspalvelua olivat hankkimassa (ks. Holloway & Pimlott-Wilson 2020). Lukiossa opinto-ohjauksen kurssilla oli käynyt esittelijöitä eri korkeakouluista ja lisäksi valmennuskurssiyrityksestä. Niissä ei oltu juurikaan kerrottu siitä, miten korkeakouluhakua näissä yhteyksissä oli käsitelty eikä siitä, miten toisistaan erilaisia tahoja korkeakoulujen lähettämät edustajat (lehtorit ja opiskelijat) ja valmennuskurssiyrittäjät edustivat. Ballin ja Youdellin (2008) esittelemä julkisen ja yksityisen koulutussektorin liitto oli näissä tilanteissa ilmeinen: Yksityi-

sen sektorin koulutuspalvelujen tuottaja operoi julkisen koulujärjestelmän sisällä kursseilla, joka oli pakollinen kaikille.

Todistusvalinnan painottuminen kyseisen kevään opiskelijavalinnoissa oli yksi teema, joka esiintyi kenttämuistiinpanoissa opinto-ohjauksesta usein. Ajallisesti näiden abiturienttien ikäluokat olivat käyneet lukiota koko opiskelijavalintareformin ajan. Valintauudistuksesta puhuttiin opiskelijoiden keskinäisissä ja opettajien kanssa käydyissä keskusteluissa, ja se vaikutti aiheuttavan uudenlaista epävarmuutta, jonka poistamisessa valmennustoiminta saattoi näyttäytyä vaihtoehtona. Teemaa käsiteltiin myös haastatteluisia:

Haastattelija: Mitä mieltä sä oot siitä uudistuksesta et paperiä otetaan enemmän porukkaa sisään?

Oula: Se luo nyt enemmän sellaista painetta tähän lukio, silleen, ympäristöön koska meillehän, tai me ollaan just se sukupolvi mikä nyt tulee melkein tai se viimevuotinen ja sit koko yläasteen, meille kerrottiin siitä et, sil lukiol ei oo niin paljoo [väliä]... Varsinkin noi ekat ylioppilaskokeet on aika monelle tosi stressaavii, ja sit tosi moni kirjoitti just jostain englannista jonkun C:n tai huonomman, mikä nyt ei oo silleen hirveen hyvä, silleen. Et sä haet kuitenkin englannin jokaiseen kouluun mihin sä haluat ja englanti on yleensä se mikä ensimmäisenä kirjoitetaan. Mun mielestä se luo turhaa stressiä ja sellasta huolta siitä.

Oula kuvaa haastattelupuheessaan sitä prosessia, jonka sen kevään abiturientit olivat lukioaikanaan kokeneet, kun samaan aikaan korkeakoulut olivat uudistaneet opiskelijavalintojaan. Joonas aikoi kirjoittaa ylioppilaaksi keväällä 2020. Hän kertoi haastattelussa, että hänellä oli lukion järjestämän matematiikan kertauskurssin lisäksi kesken myös maksullisen valmennuskurssitoimijan matematiikan kertauskurssi. Hänellä oli toiveissa opiskelupaikka yliopistossa, vaikka ala ei ollutkaan vielä selvillä.

Haastattelija: Okei. Mistä sulle tuli sellanen idea et se [abikurssi] voisi olla?

Joonas: No se silleen mun, mun äiti oli kotonu jotain niit, se oli ehdotettu mulle niit ja sit ku mä olin tienny et ain on sellanen vaihtoehto mut mä olin miettiny et mä menisin ite jollekin nettikurssille tai sellaselle, kun niit saa niit pakettei ostettuu netistä. ... Niin tehtäväpakettei sun

muut. Niin sit tuli vastaan netis sellane, et sinne voi ihan paikan päälle mennä harjottelemaan nii mä ilmoittauduin.

Joonaksen vastauksessa on havaittavissa se, miten monenlaista valmennustoimintaa on tarjolla ja miten nuoret punnitsevat paitsi ylipäänsä palveluiden ostamista myös haluaamiaan kurssityyppejä. Abivalmennus tuntui Joonaksenkin tapauksessa pääsykoevalmennusta monipuolisemmalla kurssimuodolla siksi, että hakukohteen ei tarvinnut edes olla selvillä ja kurssille oli mahdollista näin ollen osallistua varmuuden vuoksi. Haastattelupuheessa kävi ilmi, että abikurssin hankkiminen liittyi siihen, että esimerkiksi matematiikan hyvästä ylioppilaskoearvosanasta olisi ylipäänsä hyötyä opiskelijavalinnoissa. Kyse ei siis ole matematiikan opetusvälineiden hallitsemisesta itsessään, vaan nimenomaan ylioppilaskirjoitusten tulosten välinearvosta haettaessa minne tahansa.

Piilokoulutuksesta haettiin selvästi tukeaa monenlaisiin korkeakouluun hakemiseen liittyviin epävarmuuksiin.

Haastattelija: Miten sä oot aatellu siitä niihin pääsykokeisiin valmistautumisesta?

Joonas: Niin siin on se ku nehän periaattees et jos mä nyt hakisin pääsykokeil heti niin munhan pitäis ruveta lukeen heti silleen kirjoitusten jälkeen joka olis aika rankkaa [...] et sit ku jos nyt pitää ruveta lukeen, niin sit pitää, ja sit varmaan niiski on tosi paljon niit valmennuskursseja ja sellasii just, mist voi vähän maksaa et saa sellasta suurta apua niihin. Varmaan sit sitä kaut.

Joonaksella oli ajatuksissa, että abikurssin lisäksi hän mahdollisesti kävisi vielä pääsykokeisiin valmistavan kurssin. Hän epäili, että joutuisi joka tapauksessa käymään myös yliopiston pääsykokeessa. Tämän aineiston perusteella havaitsimme, että hakutilanteeseen liittyvä epävarmuus ei tunnu vähentyneen opiskelijavalintauudistuksen myötä, eritoten kun opiskelijavalintauudistus oli näiden nuorten lukioaikana vasta toteutuksessa.

Valmennuskurssitoimijat näyttävät hyödyntäneen tätä täysmääräisesti rakentamalla

rooliaan asiantuntijoiksi epävarmoina aikoina. Kurssien hinnoitteluun kohdistui kuitenkin kritiikkiä:

Haastattelija: Mitä sä aattelet siitä et valmennuskurssit maksaa?

Joonas: No siis on ne mun mielest se on ihan oikein et ne maksaa jonkin verran mut mä oon kans kuullu et ne maksaa sillee ihan järjettömii määriä ne jotka et ne voi mennä melkein tuhansiin asti ne. Et se on kuitenkin et ku jos sit parempaa työtäki haluu, niin sit se jatko-opiskelu on aika silleen pakko, et sit se on vähän vaikeet, et miten sitä ennen sit saa rahaa sitä varten, et saa harjoitellu, niin se on.

Joonaksen mukaan pääsy parempaan työhön edellyttää opiskelua, johon pääseminen puolestaan näyttää edellyttävän valmennuskurssille osallistumista. Kuvauksessa jäsentyvät siten rinta rinnan piilokoulutuksen ymmärrettävä maksullisuus sekä toisinaan kurssien ”järjettömät” hinnat, minkä vuoksi ne eivät ole kaikkien ulottuvilla. Joonaksen haastattelulainaus esittelee nimenomaisesti toimintamekanismin: Saadakseen paremman työn (välillisesti taloudellinen pääoma), opiskeleminen on ”aika silleen pakko” (kulttuurinen pääoma).

Myös taloudellisen eriarvoisuuden kysymys on esillä, sillä Joonas toteaa, että on ”vähän vaikeet” saada rahat vaadittuihin kustannuksiin. Oletuksena siis on valmentautuminen maksullisella valmennuskurssilla. Näin ollen tarve valmennuskurssin käymiseen rakentuu haastattelupuheessa suhteessa koettuun epävarmuuteen ja erityisesti uudenlaisten opiskelijavalintakäytänteiden viitekehyksessä puheeksi erilaisista tarjolla olevista palveluista, kuten abi- ja valmennuskurkseista. Kysyntä suhteutuu siten tarjontaan, eli rakentuu pohdinnaksi siitä, tulisiko erilaisia tarjolla olevia maksullisia palveluita hyödyntää ihan vain varmuuden vuoksi, mikäli taloudellisia resursseja on.

Tämän lisäksi lisävalmennuksesta saatettiin hakea välineellistä arvoa lukio-opintoihin, minkä tulkitsemme uudenlaiseksi koulutuksen yksityistymisen (yrityksen) muodoksi. Haastattelemamme matemaattisten aineiden opettajan mukaan uudenlainen tilanne maksullisten abikurssien osalta on se, että opiskeli-

jat ovat yrittäneet saada niiden suorituksia hyväksytyä kurssisuorituksiksi lukioon. Tällöin yksityisen palveluntuottajan tarjoama opetus – jonka laatua, sisältöä tai henkilökunnan pätevyysvaatimuksia ei voida valvoa millään – olisi kääntymässä osaksi legitimiä julkista järjestelmää. Tämä voidaan mieltää uudenlaiseksi julkisen koulutuksen yksityistymiseksi (ks. Ball & Youdell 2008).

Haastattelussa matemaattisten aineiden opettaja kuvasi niin ikään sitä, miten valinta-uudistus ei ollut onnistunut poistamaan valmennuskurssien roolia korkeakouluhauissa.

No, tavallaan se kiertää sen, et jos yritettiin päästä valmennuskurkseista eroon niin ne valmennuskurssit siirtyy sinne lukio-opintoihin sitten. Että tavallaanhan siellähän se kuitenkin se sama raha pyörii sitten. Ja, no nyt mul ei oo muuta kokemusta siitä ku tähetkin tilanne, jossa mulla on opiskelija joka on tämmösellä valmennuskurssilla, ja hän kertoi siitä. Ja hän kertoi työskentelevänsä siellä ahkerasti, tekevänsä paljon tehtäviä ja pyysi että hän sais ne tehtävät [...] tuoda mulle hyväksyttäväksi tälle kurssille, mitä tietenkään en voinu sitte ottaa.

Lukiolaiset ovat aineistoissamme mieltäneet abikurssit esimerkiksi kesälukiossa tai kesäyliopistossa suoritettuja lukion kursseja vastaaviksi. Aurinin (2004) havainto Kanadasta on se, että osa valmennusyrityksistä onkin jo aikaa sitten lobannut paikallisesti koulutusviranomaisia hyväksymään niissä suoritettut kurssit eli akkreditoimaan kurssisuoritukset. Aineistossamme julkisen ja yksityisen rajan hämärtyminen on ilmeinen: Kurseja on markkinoitu julkisen järjestelmän oppituntien aikana, joskaan ei eksplisiittisesti, vaan opiskelijoiden tuli lopuksi täyttää yhteystietonsa ja rastia kaavakkeesta kolme kohtaa, joista olisi kiinnostunut saamaan lisätietoa. Valmennuskurssitoimija on tämän tiedon perusteella lähettänyt markkinointimateriaalia lukiolaisen kotiosoitteeseen. Itse tehtävänannossa oppitunnilla ei käynyt ilmi, että tietojen jättäminen tai opiskelualojen rastittaminen olisi vapaaehtoinen tehtävä. Tehtävänanto näytti osana tunnin kulkua täysin samalta kuin mikä tahansa muu oppituntityöskentelyyn kuuluva tehtävä.

Johtopäätökset

Opiskelijavalintauudistuksen yhtenä tavoitteena oli luopua pitkäkestoista valmentautumista vaativista pääsykokeista (OKM 2016) ja oletuksena oli, että tämä pienentäisi valmennuskurssittautumisen roolia. Tämän tutkimuksen valmennuskurssitarjonnan tarkastelu osoittaa, että ainakin maksullisten kurssien kokonaismäärä on pysynyt tutkimallamme kolmella statusalalla käytännössä vähintään samana (kauppatiede ja oikeustiede) tai jopa kasvanut (lääketiede) tarkastelujaksolla 2015–2020. Tarjonnan luonne (Manzon ja Areepattamanni 2014), eli kurssien muodot, ovat samaan aikaan muuttuneet pääsykoevalmennusta painottavista kurseista myös abi- ja yhdistelmävalmennuksiksi. Opiskelijavalintaan laajasti valmentavien kurssien määrä statusaloilla kasvoikin huomattavasti vuoteen 2020 mennessä ja ulottui aiempaa laajemmin toisen asteen koulutuksen puolelle.

Kurssitarjonnan variaation kasvu voidaan mieltää perinteisen pääsykoevalmennuksen painoarvon vähenemiseksi, koska valmennuskurssimarkkinat eivät kenties vetäisi asiakkaita enää niin tehokkaasti pelkän pääsykoevalmennuksen avulla. Opiskelijavalintauudistus ei kuitenkaan onnistunut vähentämään tarjottujen kurssien kokonaismäärää. Vaikka palveluntarjoajien määrä olikin pienentynyt vuosien 2017 ja 2020 välillä, markkinoilla tapahtui hyödykkeiden uudelleenmäärittely (Çalışkan ja Callon 2010) ja samalla tarjonnan luonne (Manzon ja Areepattamanni 2014) muuttui. Holloway ja Kirby (2020, 166) esittävät, että valtiojohtoiset koulutuspolitiikat voivat johtaa sekä yritysmaailman että kuluttajien suunnasta reagointeihin markkinoilla, jolloin uudet omaksutut toimintamallit ylittävät paitsi uudistusten tavoitteet myös valtiollisen kontrollin. Suomalaisilla valmennuskurssimarkkinoilla vaikuttaa käyneen näin.

Laadullisten aineistojen analyysien perusteella voimme todeta, että valintauudistukseen liittyvä epävarmuus ja epäselvyys sekä jatkuva

muutos, joka on jatkunut aineistomme abiturienttien koko lukioajan (2017–2020), heijastuu opinto-ohjaukseen ja sen tarpeeseen sekä haastattelemiemme nuorten puheeseen tulevaisuudensuunnitelmistaan. Valmennuskurssitoimijat esittävät kenttämuistiinpanoissamme uudistuksen jälkeisen tilanteen jopa aiempaa epävarmempana. Aiemmin markkinointilogiikka (ks. Kosunen & Haltia 2018) on nojannut siihen, että hakutilanne on kilpailtu ja suosituimmilla aloilla hakupaine tuottaa epävarmuutta kaikille hakijoille. Keväällä 2020 valinnoissa ei kaikilla aloilla tiedetty, millä ylioppilastodistuksen arvosanoilla hakija voi tulla hyväksytyksi.

Tämän seikan hyödyntäminen uutena markkinointistrategiana lisää epävarmuutta ylioppilaskirjoituksiin valmistautuville abiturienteille ja leventää samalla yksityisen toimijan markkinarakoa. Epävarmuuden säilyminen ja sen ajoittumiseen liittyvät muutokset näyttävät näin ollen tarjoavan tilaisuuden valmennusmarkkinoiden ylläpidolle (Çalışkan & Callon 2010). Monet hankkeessa haastatellut lukiolaiset pohtivatkin, tulisiko jollekin maksulliselle kurssille osallistua varmuuden vuoksi. Tässäkin palaudutaan markkinoiden reunaehtoihin, joita kansallinen koulutuspoliittinen kehys ja opiskelijavalinnan käytännöt tuottavat (Çalışkan & Callon 2010).

Analysimme perusteella Bakeria ym. (2001) mukailten voidaan pohtia, onko tapahtunut siirtymä rikastavasta pääsykoevalmennuksesta kohti korjaavaa abikurssitusta. Pääsykoevalmennuksen funktio on perinteisesti ollut pääosin rikastava (opetettaessa esimerkiksi vastaustekniikkaa) tai korjaavan ja rikastavan yhdistelmä (tuettaessa esimerkiksi lukurutiineja). Abivalmennuksella on korjaava luonne, mikäli sen ajatuksena on opettaa lukion oppimäärän sisältöjä siten, että näitä testaavassa kokeessa menestyisi paremmin. Käsitteellisesti tämä on uudenlainen asetelma suomalaisella valmennuskurssikentällä. Opiskelijat pyrkivät toisinaan akkreditoimaan näitä yksityisissä yrityksissä tehtyjä abikurssisuorituksia osaksi muodollisia lukio-opintojaan, minkä tulkit-

semme uudenaikaisiksi julkisen koulutuksen yksityistymisen muodoksi (Ball & Youdell 2008) suomalaisessa koulutuskontekstissa.

Lopuksi

Mikäli halutaan tarkastella tasa-arvoisten ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien toteutumista koulutuksessa, opiskelijavalintauudistusta tulisi tarkastella alakohtaisten muutosten kautta (yliopisto vs. ammattikorkeakoulu, kuten Heiskala ym. 2020; myös statusalat vs. muut). Lisäksi pitäisi analysoida, ketkä ovat niitä hakijoita, jotka päätyvät valintakoevaihtoehdon kautta statusaloille. Puhe saavuttamattomissa olevista ”ällänpapereista” ja valmennuksen kalleudesta näkyy etnografisen aineistomme perusteella rakentuvan osaksi varhaista itsensä ulossulkemista statusalojen valinnoista, mikäli koulumenestys ei ole ollut erinomainen ja taloudelliset resurssit vähäiset. Tilastoissa tämä voi näyttäytyä siten, ettei hakijalla ole edes opiskeltuna loppuun lukion oppimäärää arvioitavissa oppiaineissa.

Tämän lisäksi aineistossamme näkyy yksilön vastuuttaminen (ks. lisäksi Doherty & Dooley 2018) ja rakenteellisen eriarvoisuuden psykologisaatio esimerkiksi opiskelumuotivaation puutteena (Kosunen & Haltia 2018). Tämä on Hollowayn ja Kirbyn (2020, 167) mukaan lopputulos, johon uusliberalistisen koulutuspolitiikan sisäistäminen johtaa yksilötasolla. Perheet ja nuoret kokevat olevansa itse vastuussa menestyksestään, jonka voi puhutavan mukaan tavoittaa vain tekemällä paljon työtä sen eteen. Taloudellisen eriarvoisuuden kysymykset redusoidaan keskusteluksi riittävästä motivaatiosta ja kovasta työstä. Tämä näkyy nuorten puheissa pohdintana siitä, tulisiko julkisen koulutuksen rinnalla hyödyntää maksullista valmennusta, mikä puolestaan realisoituu kysynnäksi markkinoilla. Nämä kaikki ovat tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kysymyksiä julkisessa koulutuksessa, vaikka niiden pääasiallinen ilmenemisfoorumi onkin yksityisellä koulutuskentällä.

Tutkimuksessamme nousi toistuvasti esiin valintauudistukseen liittyvä epävarmuus yhtenä lukioaikaan stressiä tuovana tekijänä. Tämä olisi korostunut luultavasti vielä enemmän, mikäli haastattelut olisi toteutettu muutamaa kuukautta myöhemmin, keskellä koronapandemian poikkeusoloja. Kaupalliset toimijat pyrkivät paikkaamaan lukion ohjauksen puutteellisia resursseja. Yksityisen ja julkisen koulutuksen raja (Ball & Youdell 2008) hämärtyy tällaisissa markkinakohtaamisissa (Çalışkan ja Callon 2010).

Tällöin ei ole enää täysin selvää, kuka oppitunteja pitää, mitä opiskelijavalinnoista valitaan kerrottavaksi, miten kaupallista tuotetta esitellään (tai ei eksplisiittisesti esitellä) ja millaisia tehtäviä tunnilla teetetään esimerkiksi opiskelijoiden yhteystietojen keräämiseksi. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta tärkeä kysymys onkin, olisiko lukioilla itsellään jonkinlaisia mahdollisuuksia puuttua tilanteeseen. Miksi abikursitoiminta olisi laadultaan parempaa kuin lukio-opetus? Entä mitä tapahtuu niille opiskelijoille, joilla ei ole varaa maksullisiin koulutuspalveluihin, mikäli niiden avulla voidaan saavuttaa kilpailullinen etulyöntiasema opiskelijavalinnoissa?

Lähteet

- Ahola, S., Asplund, R. & Vanhala, P. 2018. Opiskelijavalinnat ja korkeakouluopintojen nopeuttaminen. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 25/2018.
- Ahola, S. & Spoof, J. 2019. Todistusvalinnat ja opintojen nopeuttamispolitiikka – tapaus kauppatiede. *Tiedepolitiikka* 44 (1), 7–22.
- Aurini, J. 2004. Educational entrepreneurialism in the private tutoring industry: Balancing profitability with the humanistic face of schooling. *Canadian Review of Sociology* 41 (4), 475–491.
- Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K. & Wiseman, A. W. 2001. Worldwide shadow education: outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23 (1), 1–17.
- Ball, S. J. & Youdell, D. 2008. Hidden privatisation in public education. Education International Brussels. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.534.7273&rep=rep1&type=pdf>. (Luettu 18.12.2021.)

- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Bray, M. 2010. Researching shadow education: methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review* 11 (1), 3–13.
- Börjesson, M. & Broady, D. 2016. Elite strategies in a unified System of higher education. The case of Sweden. *L'Année sociologique* 66 (1), 115–146.
- Çalışkan K. and Callon M. 2010. Economization, part 2: A research programme for the study of markets. *Economy and Society* 39 (1), 1–32.
- Doherty, C. & Dooley, K. 2018. Responsibilising parents: The nudge towards shadow tutoring. *British Journal of Sociology of Education* 39 (4), 551–566.
- Edwards Jr, D. B., Le, H. & Sustarsic, M. 2020. Spatializing a global education phenomenon: private tutoring and mobility theory in Cambodia. *Journal of Education Policy* 35 (5), 713–732.
- Fairclough, N. & Wodak, R. 1997. Critical discourse analysis. Teoksessa T. van Dijk (toim.) *Introduction to discourse analysis*. Lontoo: Sage Publications, 258–284.
- Hallsén, S. & Karlsson, M. 2019. Teacher or friend?—consumer narratives on private supplementary tutoring in Sweden as policy enactment. *Journal of Education Policy* 34 (5), 631–646.
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U. & Jauhiainen, A. 2019. Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja aikuisopiskelijan opiskelumahdollisuudet. *Aikuiskasvatus* 39 (4), 276–289.
- Heiskala, L., Erola, J. & Kilpi-Jakonen, E. 2020. Compensatory and multiplicative advantages: Social origin, school performance, and stratified higher education enrolment in Finland. *European Sociological Review* 37 (2), 1–15.
- Ho, P., Park, H. & Kao, G. 2019. Racial and ethnic differences in student participation in private supplementary education activities. *Research in Social Stratification and Mobility* 59 (1), 46–59.
- Holloway, S. L. & Kirby, P. 2019. Neoliberalising education: New geographies of private tuition, class privilege, and minority ethnic advancement. *Antipode* 52 (1), 164–184.
- Holloway, S. L. & Pimlott-Wilson, H. 2020. Marketising private tuition: Representations of tutors' competence, entrepreneurial opportunities and service legitimization in home tutoring business manuals. *British Educational Research Journal* 46 (1), 205–221.
- Jokila, S., Haltia, N. & Kosunen, S. 2021. Market-making practices of private tutoring in finland: Commercialization of exam preparation for admission to higher education. *ECNU Review of Education* 4 (3), 590–614.
- Jokila, S., Haltia, N. & Kosunen, S. 2019. Valmennuskurssit ja korkeakoulumarkkinoiden maantiede. *Tiedepolitiikka* 44 (3), 18–28.
- Kauppatieteellinen ala 2020. Yhteisvalinta. Ajankohtaista. <http://www.kauppatieteet.fi/ajankohtaista/>. (Luettu 17.12.2020.)
- Kosunen, S. 2018. Access to higher education in Finland: Emerging processes of hidden privatization. *Nordic journal of studies in educational policy* 4 (2), 67–77.
- Kosunen, S., Ahtiainen, H. & Töyrylä, M. 2018. Preparatory course market and access to higher education in Finland: Pocketful or pockets-full-of money needed? Teoksessa A. Tarabini & N. Ingram (toim.) *Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges*. Lontoo: Routledge, 167–184.
- Kosunen, S. & Haltia, N. 2018. Valmennuskurssit ja koulutuskultturuus: Tutkimus kurssijärjestäjien puhe- ja kirjoitustavoista. *Sosiologia* 55 (2), 167–183.
- Kosunen, S., Haltia, N. & Jokila, S. 2015. Valmennuskurssit ja mahdollisuuksien tasa-arvo yliopistokoulutukseen hakeutumisessa. *Kasvatus* 46 (4), 334–348.
- Kosunen, S., Haltia, N., Saari, J., Jokila, S. & Halmkrona, E. 2020. Private supplementary tutoring and socio-economic differences in access to higher education. *Higher Education Policy* 34 (4), 949–968.
- Lahelma, E., Lappalainen, S., Mietola, R. & Palmu, T. 2014. Discussions that 'tickle our brains': constructing interpretations through multiple ethnographic datasets. *Ethnography and Education* 9 (1), 51–65.
- Lorenz, J. & Stubbe, T. C. 2020. Private tutoring as a means for maintaining social status. *Journal for Educational Research Online* 12 (2), 89–113.
- Lääkietieteellisten alojen yhteisvalinta 2020. <https://www.laaketieteelliset.fi/hakeminen/valinnat2020>. (Luettu 17.12.2020.)
- Manzon, M. & Areepattamannil, S. 2014. Shadow education: Mapping the global discourse. *Asia Pacific Journal of Education* 34 (4), 389–402.
- Niemi, A.-M., Kalalahti, M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. 2019. Neuvotteluja ja sovittelua: Kriittisiä havaintoja ohjaustyöstä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa: maahanmuuttotilaisuudet nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 49–67.
- Oikeustieteellisen alan yhteisvalinta 2020. Valintaperusteet. <https://www.oikeustieteet.fi/valintaperusteet/>. (Luettu 17.12.2020.)
- OKM 2016. Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:37.
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M. & Karila, K. 2018. Markkinoituvat varhaiskasvatuspalvelut. *Yhteiskuntapolitiikka* 83 (4), 441–447.
- Seppänen, P., Thrupp, M. & Lempinen, S. 2020. Education business in Finnish schooling. Teoksessa A. Hogan & G. Thompson (toim.) *Privatisation and commercialisation*

- ion in public education. How the public nature of schooling is changing. Lontoo: Routledge, 101–118.
- Smyth, E. 2009. Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland. *Oxford Review of Education* 35 (1), 1–22.
- Šťastný, V. 2017. Private tutoring lessons supply: Insights from online advertising in the Czech Republic. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 47 (4), 561–579.
- Thomsen, J.P., Bertilsson, E., Dalberg, T., Hedman, J. & Heland, H. 2017. Higher education participation in the Nordic countries 1985–2010—a comparative perspective. *European Sociological Review* 33 (1), 98–111.
- Troman, G., Jeffrey, B. & Beach, D. 2006. Researching education policy: Ethnographic experiences. Lontoo: Tufnell Press.
- Wodak, R. 2006. Mediation between discourse and society: Assessing cognitive approaches in CDA. *Discourse Studies* 8 (1), 179–190.

Saapunut toimitukseen 4.12.2020

Hyväksytty julkaistavaksi 6.10.2021



SAMULI RANTA – SATU UUSIAUTTI

Toimiva tiimityö onnistuneen varhaiskasvatuksen perustana

Suomalaisissa päiväkodeissa varhaiskasvatusta toteutetaan lähes aina tiimeissä. Tyypillisimmin niissä on kolme työntekijää: varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja sekä tulevaisuudessa myös varhaiskasvatuksen sosionomi (Varhaiskasvatuslaki 2018). Käytämme jatkossa termiä varhaiskasvatuksen opettaja kaikista niistä työntekijöistä, joilla on pätevyys toimia varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä. Tarkastelemme sitä, kuinka suomalaiset varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat tiimityötä ja sen onnistumista päiväkodin arjessa. Artikkelin perustuu Samuli Rannan (2020) laajaan väitöskirja-aineistoon, josta erotimme omaksi näkökulmakseen tiimityön päiväkodissa.

Tiimityötä voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Usein se määritellään yhdeksi onnistuneen työnteon peruselementeistä riippumatta työn luonteesta (ks. esim. Uusiautti 2019, 116-119). Tiimityöllä voidaan saada työyhteisön kollektiivinen kompetenssi esiin ja kasvamaan (Boreham 2004). Melton ja Hartline (2012) osoittivat tutkimuksessaan, että erityisesti toimiva tiimityö ennusti organisaationaalisella hyvällä tulosta. Parhaimmillaan tiimityöskentely ilmentää hyvää yhteistyötä ja toimivaa työskentelyä (Quinn 2015). Pahimmillaan tiimityö on sen sijaan pakonomaista

puurtamista, jota leimaa jäsenten välinen epäluottamus, kilpailu tai aliarvostus (Uusiautti & Määttä 2013, 19) tai jossa ryhmäajattelu vie terän uusien ideoiden esittämiseltä tai toiminnan kehittämislähtöiseltä (Quinn 2015, 15).

Toimivan tiimityön hyötyjä painottavien tutkimuksien rinnalla onkin kiinnostavaa havaita, että esimerkiksi Colkerin (2008) tutkimuksessa tiimityötaitoja ei arvostettu 12 tärkeimmän ominaisuuden joukkoon tarkasteltaessa tehokkaiden varhaiskasvatuksen työntekijöiden ominaisuuksia. Tulosten ristiriitaisuus kertoo siitä, että tutkimuksissa usein arvioidaan eri asioita: Työskentelyn tehokkuus ja laadukkuus eivät aina tarkoita tai edellytä samoja asioita, vaikka kertovatkin jotain suoriutumisen suhteen. Varhaiskasvatuksen moniammatillinen tiimi on rikkaus, mutta se voi toisaalta olla myös haaste toimivalle tiimityölle. Toimivan tiimityön merkitys laadukkaalle toiminnalle on merkittävä, koska sen on todettu vaikuttavan varhaiskasvatuksen toimintaan laaja-alaisesti (Melasalmi 2018, 100; Ranta, Uusiautti & Hyvärinen 2020, 8, 10). Tässä tutkimuksessa puhumme tiimityön toimivuudesta ja onnistuneisuudesta, jolloin näkökulma sallii tiimityön tarkastelun suhteessa tutkimukseen osallistuvien varhaiskasvatuksen opettajien laajaan kokemuksiin kirjoon.

Tutkimuksen toteutus

Tavoitteenamme oli tutkia, kuinka suomalaiset varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat tiimityötä työyhteisössään. Tutkimukselle asetettiin kaksi tutkimuskysymystä:

1. Miten suomalaiset varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat tiimityön laatua työyhteisössään?
2. Miten suomalaiset varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat tiimityön merkitystä?

Kyseessä on monimenetelmäinen tutkimus, jossa yhdistettiin määrällinen kyselytutkimus ja fenomenografinen haastattelututkimus. Tutkimuksessa kvantitatiivinen osio antoi täsmällistä tietoa opettajien toiminnasta, kun taas kvalitatiivisen osion avulla ilmiötä pyrittiin ymmärtämään paremmin. Näin ollen tutkimus edusti selittävää monimenetelmäistä strategiaa (Creswell 2009, 201-202).

Kyselyyn osallistui 625 varhaiskasvatuksen opettajan toimessa työskentelevää henkilöä 69 eri kunnasta. Kysely rakentui taustakysymyksistä ja yhteensä 77 väittämästä kuudessa teemakategoriassa: (1) opettajan suhde lapseen, (2) positiiviset oppimiskokemukset, (3) lapsen autonomian tukeminen, (4) lasten vuorovaikutussuhteet, (5) yhteistyö huoltajien kanssa ja (6) tiimityö.

Kyselyssä opettajat arvioivat omaa toimintaansa Likert-asteikolla yhdestä viiteen. Tässä artikkelissa tarkastelemme tiimityötä koskeviin väittämiin tulleita vastauksia ja niiden suhdetta muiden teemakategorioiden sisältöihin.

hin. Tiimityötä koskevat väittämät ovat esitetty taulukossa 1. Tiimityön toteutumista on tässä artikkelissa kuvattu keskiarvoja hyödyntäen.

Tiimityön vaikutusta opettajan muuhun toimintaan tarkasteltiin pääkomponenttianalyysin avulla. Pääkomponentteja olivat

- 1 läsnä oleva vuorovaikutus,
- 2 lapsen arvostaminen,
- 3 myönteisen oppijaminäkuvan tukeminen,
- 4 lapsilähtöisen oppimisympäristön rakentaminen,
- 5 osallisuuden tukeminen,
- 6 omatoimisuuden tukeminen,
- 7 mielenkiinnon kohteiden huomioiminen,
- 8 yhteisöllisyyden rakentaminen,
- 9 sosiaalisten suhteiden tukeminen,
- 10 positiivisen yhteistyösuhteen luominen huoltajiin,
- 11 toiminnan merkityksen avaaminen huoltajille.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin pääkomponenttianalyysia, koska se ei edellytä normaali jakaumaa (Yang 2005, 188-189). Väittämien ja pääkomponenttien keskinäistä riippuvuutta kuvattiin laskemalla niille Pearsonin korrelaatiokerroin (ks. Murray 2013).

Fenomenografista tutkimusotetta hyödynnettiin tarkasteltaessa sitä, millaisia tulkintoja tiimityöhön yhdistetään ja miten se ymmärretään osana lapsiryhmän toimintaa (ks. Han & Ellis 2019, 3-4). Tutkimukseen haastateltiin 21 varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka olivat

TAULUKKO 1. Tiimityötä koskevat väittämät kyselyssä

(A) Unohdan tiedottaa muita tiimiläisiä tärkeistä asioista	(B) Koen epävarmuutta omasta tehtävänkuvastani (mitkä asiat kuuluvat minulle)
(C) Keskustelen muiden tiimiläisten kanssa siitä, miten tiimin hyvinvointi heijastuu lapsiin	(D) Pystyn rentoutumaan työssäni
(E) Kerron pedagogisten ratkaisujen merkityksistä muille tiimiläisille	(F) Käyn rakentavaa keskustelua tiimin kesken toiminnan sisällöistä
(G) Keskityn siihen, että tiimin toiminta on johdonmukaista	(H) Kiinnitän huomiota tiimin hyvinvointiin

valmistuneet varhaiskasvatuksen maistereiksi vuosien 2015-2017 aikana. Aineisto kerättiin puolistrukturoitua teemahaastattelua hyödyntäen, jolloin kysymykset rakennettiin yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen teemojen varaan. (Gill, Stewart, Treasure & Chadwick 2008, 291; Qu & Dumay 2011, 247-247; Teddlie & Tashakkori 2012, 777).

Tähän artikkeliin valitussa haastattelua-aineistossa kysymykset käsitelivät tiimityön merkitystä lapsen oppimiselle ja hyvinvoinnille sekä hyvän ja merkityksellisen työyhteisön rakentumista päiväkotiryhmässä. Fenomenografisessa analyysissä hyödynnettiin vertikaalista kategorisointia, jossa käsitteitä tarkasteltiin esiintymismäärän mukaan. (ks. Ullens 1989, 46-51.) Tutkimuksen pääkategoriat muodostettiin siten, että niihin yhdistettyihin käsitteiden esiintymismäärä oli 20 tai enemmän.

Opettajien arvioita tiimityön laadusta

Kyselyn perusteella opettajat kiinnittivät tiimityöhön huomiota kohtalaisen hyvin (ka. 3,96). Opettajien arviot tiimityöstä vaihtelivat kuitenkin suhteellisen paljon. Erityisen hankalaksi opettajat arvioivat työn ohessa rentoutumisen (ka. 3,48). Tärkeistä asioista tiedottaminen tiimiläisille (ka. 3,65) koettiin myös haastavana. Opettajien arvioinneissa korkeita arvoja saivat väittämät, joiden mukaan opettajat käyvät rakentavaa keskustelua toiminnan sisällöistä (ka. 4,25) ja arvioivat kiinnittävänsä erityisen paljon huomiota tiimin hyvinvointiin (ka. 4,22).

Haastattelut opettajat kertoivat, että työntekijöiden keskinäisten suhteiden toimivuus tuki heidän jaksamistaan työssä. Jaettu huumori, työn ulkopuolisista asioista puhuminen sekä yhteenkuuluvuuden tunne nousivat haastattelussa merkityksellisinä. Erityisen tärkeäksi opettajat kokivat työntekijöiden keskinäisen avoimuuden ja pyrkimyksen ratkaista ongelmat keskustelemalla. Hyvässä työyhteisössä on haastatteluiden mukaan tilaa eroaville mielipiteille.

Opettajat kertoivat lisäksi, että olisi tärkeää tuntea olonsa rennoksi työssä. Mahdollisuuden kokea itsensä rennoksi saattoi vaikuttaa opettajan pedagoginen vastuunkanto. Opettajat kertoivat, että lapsiryhmässä opettaja kantaa usein vastuuta niin tiimin kuin pedagogiikan johtamisesta. Työtä kuormittavat vaihtuva henkilökunta ja sijaiset. Myös johtajan rooli koettiin tärkeäksi, kun johtajan puoleen pystyi tarvittaessa kääntymään ja saamaan häneltä tarvittavaa apua opettajan päätösten tueksi sekä pedagogiikan johtamiseen. Johtaja luo niin ikään tiimityön onnistumisen mahdollistavat rakenteelliset puitteet.

Haastatteluissa tuotiin esille, että vaikka toimintaa toteutetaan yhdessä, opettaja joutuu kantamaan vastuun siitä, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet (ks. Varhaiskasvatuslaki 2018) toteutuvat lapsiryhmässä. Opettajien oli usein kerrottava tiimiläisille lapsen kehityksen ja kasvun vaiheista sekä selitettävä, miten lapsi saattaa eri tilanteet kokea. Tiimissä opettaja johtaa keskustelua pyrkimyksensä päästä yhtenäiseen näkemykseen ja ymmärrykseen siitä, miten lasten kanssa tulisi toimia ja miksi. Nämä keskustelut koettiin haastavina, jos työntekijät olivat ratkaisuihin erimielisiä.

Opettajien kuvauksia tiimityön merkityksestä

Toiminnan johdonmukaisuus helpotti haastattavien opettajien mukaan niin lasten kuin aikuistenkin toimintaa. Opettajat kertoivat, että lapset viihtyvät ja voivat paremmin, kun he ovat tietoisia siitä, mitä heiltä odotetaan. Haastattavien mukaan onkin tärkeä sopia yhteisistä pelisäännöistä, jolloin toiminnan yhdenmukaisuus säilyy myös silloin, kun eri työntekijät ovat lapsiryhmässä paikalla.

Säännöllisten tiimipalaverien kerrottiin olevan tärkeitä tilanteita, joissa on aikaa keskustella toiminnan sisällöistä ja rakenteista sekä jakaa havaintoja lapsen toiminnasta ja oppimisesta. Opettajat kuitenkin kertoivat, että työpäivän sisällä tulisi olla tilanteita, joissa lapsihavaintoja voisi jakaa. Tämä koettiin

ajanpuutteen vuoksi toisinaan haasteelliseksi. Ajanpuute voi osittain selittää myös melko alhaisen keskiarvon (3, 65) vastauksissa kysymykseen A, eli unohdan tiedottaa muita tiimiläisiä tärkeistä asioista.

Haastatteluiden mukaan toiminnan yhteneväisyyden kannalta on merkittävää, että työntekijät pääsevät yhteiseen käsitykseen toiminnan sisällöistä ja merkityksestä. Erityisesti tulisi pyrkiä jaettuun ymmärrykseen toiminnan perusteista. Johdonmukainen toiminta helpot-

taa opettajien mukaan myös toiminnan arviointia ja suunnittelua. Havaintojen jakaminen tiimin kesken sekä keskustelut toiminnan sisällöistä ja eri ratkaisuiden vaikutuksista mahdollistavat lisäksi toiminnan kehittämisen. Tämä vaatii työntekijöiltä myös kontekstin tunnistamista: Mistä lasten reaktiot ovat johtuneet tai mitkä asiat niihin ovat voineet vaikuttaa?

Taulukko 2 kuvaa kyselyssä esitettyjen väittämien yhteyttä pääkomponentteihin seuraavasti:

TAULUKKO 2. Muuttujien ja pääkomponenttien väliset korrelaatiot

	A	B	C	D	E	F	G	H
1.1	,182**	,141**	,237**	,240**	,251**	,261**	,309**	,251**
1.2	,162**	,251**	,082*	,130**	,176**	,194**	,149**	,162**
2.1	,099*	,081*	,207**	,197**	,317**	,312**	,313**	,275**
2.2	,155**	,117**	,267**	,126**	,371**	,345**	,330**	,254**
3.1	,115**	,131**	,315**	,152**	,312**	,315**	,340**	,283**
3.2	,154**	,223**	,242**	,221**	,306**	,376**	,422**	,341**
3.3	,179**	,107**	,295**	,210**	,361**	,352**	,322**	,297**
4.1	,174**	,114**	,260**	,212**	,356**	,439**	,413**	,407**
4.2	,132**	,150**	,282**	,151**	,378**	,313**	,361**	,265**
5.1	,183**	,202**	,286**	,221**	,401**	,406**	,338**	,303**
5.2	,083*	,111**	,284**	,117**	,366**	,275**	,297**	,168**

A = Unohdan tiedottaa muita tiimiläisiä tärkeistä asioista. *, B Koen epävarmuutta omasta tehtäväkuvasta (mitkä asiat kuuluvat minulle). *, C C) Keskustelen muiden tiimiläisten kanssa siitä, miten tiimin hyvinvointi heijastuu lapsiin. D Pystyn rentoutumaan työssäni. E = Kerron pedagogisten ratkaisujen merkityksistä muille tiimiläisille. F = Käyn rakentavaa keskustelua tiimin kesken toiminnan sisällöistä. G Keskityn siihen, että tiimin toiminta on johdonmukaista. H = Kiinnitän huomiota tiimin hyvinvointiin.

1.1 = Läsnä oleva vuorovaikutus, 1.2= Lapsen arvostaminen, 2.1= Myönteisen oppijaminäkuvan tukeminen, 2.2=Joustavuus, 2.3 Lapsilähtöisen oppimisympäristön rakentaminen, 2.4=Palkitseminen, 3.1=Osallisuuden tukeminen, 3.2=Omatoimisuuden tukeminen, 3.3= Mielenkiinnon kohteiden huomiointi, 4.1= Yhteisöllisyyden rakentaminen, 4.2= Sosiaalisten suhteiden tukeminen, 5.1=Positiivisen yhteistyösuhteen luominen huoltajiin, 5.2=Toiminnan merkityksen avaaminen huoltajille.

*=käännetty skaala

Opettajien kyselyvastausten perusteella pedagogiikan avaaminen (ka. 4,07), keskustelu toiminnan sisällöistä (ka. 4,25) ja tiimityön johdonmukaisuuteen keskittyminen (ka. 4,18) ovat myönteisessä yhteydessä myös muuhun opettajan toimintaan lapsiryhmässä. Väittämät korreloivat erityisen hyvin lasten positiiviset oppimiskokemukset, lasten auto-

nomian ja keskinäisten suhteiden tukeminen sekä yhteistyösuhteen rakentaminen huoltajien suuntaan - sisältöalueiden kanssa.

Haastatteluissa opettajat kertoivat, että henkilökunta toimii kaikessa vuorovaikutuksessaan esimerkkinä lapsille. Myönteinen vuorovaikutus, arvostus ja keskinäinen kunnioitus luovat pohjaa toimivalle tiimille. Opet-

tajien mukaan lapset voivat ottaa mallia erilaisista persoonista muodostuvasta tiimistä. Lapset näkevät, että tiimissä, jossa työntekijät kunnioittavat ja arvostavat toisiaan, jokaisella on mahdollisuus tuoda mielipiteensä esille ja vaikuttaa toimintaan. Keskinäisen arvostuksen koettiin vaikuttavan myös olennaisesti työntekijöiden työmotivaatioon ja -hyvinvointiin. Opettajien mukaan tunne siitä, että tulee hyväksytyksi omana itsenään, on erityisen tärkeää työhyvinvoinnille.

Haasteltavilla oli kokemusta niin hyvin kuin huonostikin toimivista tiimeistä. Heikoissa tiimeissä opettajat peräänkuuluttivat erityisesti avoimuutta ja joustavuutta. Työntekijöiden hyvinvoinnin arveltiin heijastuvan myös lapsiin. Opettajat, joilla oli kokemuksia heikosti toimivista tiimeistä, olivat havainneet sen vaikuttavan myös lapsiryhmän toimintaan. Lasten käytös saattoi muuttua paikalla olevien työntekijöiden vaihtuessa, tai lasten keskinäisissä suhteissa saattoi ilmaantua ongelmia, kuten kiusaamista. Kyselyn mukaan opettajat eivät juurikaan käyneet keskustelua tiimin hyvinvoinnin merkityksestä lapsiryhmän toiminnalle (ka. 3,84).

Toimivan tiimityön elementit

Tutkimuksemme tulosten mukaan tiimityö on keskeinen osa varhaiskasvatuksen opettajan toimintaa. Tutkimuksemme osallistuneet opettajat pystyivät erottamaan useita tekijöitä, jotka tukivat tai estivät tiimityön toimivuutta ja kehittämistä. Tiimityötä koskeviin tuloksiin nojaten pystyimme löytämään kolme tasoa, jotka kuvaavat toimivaa tiimityötä varhaiskasvatuksessa: 1) Toimivan tiimityön edellytykset varhaiskasvatuksessa, 2) toimivan tiimityön elementit varhaiskasvatuksessa ja 3) toimivan tiimityön seuraukset varhaiskasvatuksessa (ks. myös Ranta & Uusiautti 2021).

Toimivan tiimityön edellytyksiksi nousivat päiväkodinjohdajan antama tuki tiimityölle ja työyhteisön kehittämiseksi, varhaiskasvatuksen henkilöstön pedagoginen osaaminen, työntekijöiden matala vaihtuvuus sekä päivä-

kodin avoin ja kannustava ilmapiiri sekä työskentelykulttuuri. Näistä kumpusivat toimivan tiimityön elementit. Sellaisia tämän tutkimuksen perusteella ovat dialogisuus ja keskustelut henkilökunnan jäsenten välillä, looginen toiminta ja yhteinen suunnittelu sekä yhteinen visio pedagogisista arvoista ja tavoitteista varhaiskasvatuksessa. Lisäksi saatoimme tunnistaa toimivan tiimityön seurauksia, joita voi varhaiskasvatuksessa ilmetä. Niitä olivat lasten myönteiset oppimiskokemukset, lasten autonomisuuden ja keskinäisen vuorovaikutuksen tukeminen, myönteiset suhteet vanhempien ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden välillä sekä varhaiskasvatuksen työntekijöiden viihtyminen, jopa kukoistaminen, työssään (ks. myös Achor 2010). Seuraukset olivat näin ollen tutkimuksen perusteella varsin laaja-alaisia: aina lasten oppimiskokemuksista kotiin ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden henkilökohtaiseen työviihtyvyyteen asti (ks. myös Quinn 2015).

Johtopäätökset

Tiimissä työntelemisen ei ole aina helppoa. Varhaiskasvatuksessa sen toimivuus on kuitenkin ensisijaisen tärkeää lasten myönteisen kehityksen ja hyvinvoinnin vuoksi. Tiimityöskentely edellyttää sekä yhteistyö- että vuorovaikutustaitoja (ks. esim. Cross, Martin & Weiss 2006). Vaikka tiimityö edellyttää työntekijöiltä tietynlaista osaamista, se myös antaa paljon. Esimerkiksi tämän tutkimuksen mukaan onnistunut tiimityö vaikuttaa olennaisesti niin lapsen kuin aikuistenkin toimintaan (ks. myös Mashford-Scott, Church & Tayler 2012). Haastattelussa opettajat toivat esille työntekijöiden keskinäisen vuorovaikutuksen vaikutuksia lapsiin. Kyselyosuus puolestaan osoitti, että tiimityön ja opettajan pedagogisen toiminnan väliltä löytyy vahva yhteys. Tiimityön toimivuudella näytti tuloksiamme mukaan olevan erityisesti vaikutusta siihen, miten hyvin opettaja huomioi lasten positiivisia oppimiskokemuksia, lasten vertaissuhteita sekä tuki lasten autonomiaa toiminnassaan.

Tutkimuksen perusteella esitämme, että varhaiskasvatuksen opettajien myönteisten johtajuustaitojen kehittämiseen on syytä kiinnittää jatkossa enemmän huomiota ja voimavaroja. Taidot, jotka edistävät myönteistä työyhteisön muutosta, inhimillistä kukoistamista ja myönteistä organisaatiokäyttäytymistä (Cameron 2012; Cameron & McNaughtan 2014; ks. myös Wenström, Uusiautti & Määttä 2019) tukevat myös pedagogista toimintaa kasvatusalan ja koulutuksen työyhteisöissä (ks. esim. Bloom ym. 2015). Tutkimuksemme auttaa ymmärtämään syvällisemmin tiimityön perusteita, vaatimuksia ja myönteisiä tuloksia varhaiskasvatuksen kontekstissa. Seuraava askel lie neekin rakentaa Toimi näin -työkalupakki, joka vie konkreettisesti tiimityökuultuuria myönteiseen, ammatillista kehittymistä tukevaan suuntaan.

Lähteet

- Achor, S. 2010. The happiness advantage: the seven principles of positive psychology that fuel success and performance at work. New York: Broadway Books.
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., & Van Reenen, J. (2015). Does management matter in schools?. *The Economic Journal* 125, 647-674. <https://doi.org/10.1111/econj.12267>.
- Boreham, N. 2004. A theory of collective competence: challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies* 52 (1), 5-17.
- Cameron, K. S. 2012. *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance*. Oakland, CA: Berrett-Koehler.
- Cameron, K. S. & McNaughtan, J. 2014. Positive organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Science* 50 (4), 445-462. <https://doi.org/10.1177/2F0021886314549922>.
- Colker, L. J. 2008. Twelve characteristics of effective early childhood teachers. *YC Young Children* 63 (2), 68-73.
- Creswell, J. W. 2009. *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Cross, R. L., Martin, R. D. & Weiss, L. M. 2006. Mapping the value of employee collaboration. *The McKinsey Quarterly* 3, 29-41.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. & Chadwick, B. 2008. Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British dental journal* 204 (6), 291-295. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>.
- Han, F. & Ellis, R. A. 2019. Using phenomenography to tackle key challenges in science education. *Frontiers in Psychology* 10. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01414>.
- Mashford-Scott, A., Church, A. & Tayler, C. 2012. Seeking children's perspectives on their wellbeing in early childhood settings. *International Journal of Early Childhood* 44 (3), 231-247. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0069-7>.
- Melasalmi, A. 2018. *Early childhood educators' professional learning through shared practices*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja 455.
- Melton, H. L. & Hartline, M. D. 2012. Employee collaboration, learning orientation, and new service development performance. *Journal of Service Research* 16 (1), 67-81. <https://doi.org/10.1177/2F1094670512462139>.
- Murray, J. 2013. Likert data: what to use, parametric or non-parametric?. *International Journal of Business and Social Science*, 4 (11), 258-264.
- Qu, S. Q. & Dumay, J. 2011. The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management* 8 (3), 238-264. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>.
- Quinn, R. E. 2015. *The positive organization: breaking free from conventional cultures, constraints, and beliefs*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Ranta, S. 2020. *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Rovaniemi: Acta electronica Universitatis Lapponiensis 283.
- Ranta, S. & Uusiautti, S. 2021 (painossa). *Functional teamwork as the foundation of positive outcomes in early childhood education and care settings*. Teoksessa S. Hyvärinen, T. Äärelä & S. Uusiautti (toim.) *Positive education and work: less struggling, more flourishing*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 195-221.
- Ranta, S., Uusiautti, S., & Hyvärinen, S. 2020. The implementation of positive pedagogy in Finnish early childhood education and care: a quantitative survey of its practical elements. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1763979>.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. 2012. Common "core" characteristics of mixed methods research: a review of critical issues and call for greater convergence. *American Behavioral Scientist* 56 (6), 774-788. <https://doi.org/10.1177/2F0002764211433795>.
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uusiautti, S. 2019. *Tunnista vahvuutesi ja menesty*. Helsinki: Kirjapaja.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013. Does success at work produce well-being and happiness or vice versa? *The International Journal of Interdisciplinary Organizational Studies* 7 (3), 11-25. <https://doi.org/10.18848/2324-7649/CGP/v07i03/53406>.
- Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/1.9.2018.

- Wenström, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2019. What kind of leadership promotes vocational education and training (VET) teachers' enthusiasm at work? *International Journal of Research Studies in Psychology* 8 (1), 79–90. <http://dx.doi.org/10.5861/ijrsp.2019.4005>.
- Yang, B. 2005. Factor analysis methods. Teoksessa R. A. Swanson & E. F. Holton III (toim.) *Research in organizations: foundations and methods of inquiry*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler, 181–200.



ESA JOKINEN – JOONA MOBERG – ANNALISA SANNINO –
YRJÖ ENGSTRÖM – HANNELE KEROSUO

Yhteisen ammatillisen toimijuuden kehittyminen Asunto ensin -työssä TADS-prosessina

Kuvaamme tässä kirjoituksessa Suomen asunnottomuustyön ammattilaisten muutostoimijuuden edistämistä digitaalisen vertaisoppimisen keinoin. Kirjoitus perustuu tuloksiin, jotka saatiin Työsuojelurahaston rahoittamassa tutkimushankkeessa Yhteinen ammatillinen toimijuus Suomen Asunto Ensin -työssä (2019–2021, hankenumero 190404). Tutkimuksen teoreettinen fokus on vygotskylaisen kaksoisärsytyksen periaatteen hyödyntämisessä muutostoimijuuden luomiseksi. Siinä on kyse uusien toimintatapojen ja kestävien ratkaisujen etsimisprosessista konkreettisiin muutonhaasteisiin ja ongelmallisiin asiakastilanteisiin vastaamiseksi. Tutkimus kytkeytyy kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan, erityisesti ekspansiiviseen oppimisen (Engeström 2015) ja muutostoimijuuden (Kerosuo 2014, 2017; Sannino 2020b) tutkimusparadigmoihin.

Vuodesta 2008 alkaen toteutettu Suomen Asunto ensin -periaate (Pleace, Knutagård, Granfelt & Culhane 2016) on niittänyt kansainvälistä mainetta ottamalla tavoitteekseen asunnottomuuden poistamisen kokonaan, mikä kansainvälisessä katsannossa on jotta-kuinkin mahdoton ajatus (Henley 2019; Kaakinen 2018). Asunto ensin -periaatteen mu-

kaan ensisijaisena toimenpiteenä asunnottomille tarjotaan oma asunto, minkä jälkeen päihderiippuvuutta ja muita ongelma-alueita on mahdollista lähteä aidosti korjaamaan. Asunnottomuustyöntekijöiden tavoitteena onkin mahdollistaa tuettujen ja itsenäisten asumisratkaisujen onnistuminen huolimatta monista yksilöiden asunnottomuushistoriaan liittyvistä ongelmista, kuten traumaista, riippuvuuksista ja hyväksikäytön kokemuksista. Kyseessä on jännitteinen ja ristiriitojen leimaama tavoite, jonka saavuttaminen edellyttää vahvaa sitoutumista toimijuutta edistäviin tekoihin ja niiden toimeenpanoa (esim. Sannino, Daniels & Gutierrez 2009; Sannino & Ellis 2013).

Kiinnostuksemme kohdistuu siihen, millä tavalla asunnottomuuden poistamisen tavoite kytkeytyy yhteiseen ammatilliseen toimijuuteen ja millaisia merkityksellisiä välineitä tähän tarkoitukseen voidaan digitaalisessa vertaisoppimisympäristössä valjastaa. Laajemmin voidaan ajatella, että tutkimuksen kohteena on monenkeskisen, organisaatioiden välisen oppimisverkoston toiminta, jossa liikutaan työn, oppimisen ja kehittämisen rajapinnoilla (ks. Leppisaari 2020). Analysoimme sitä, millä tavalla ammatillaiset kykenevät tuotta-

maan uudenlaista toimintakulttuuria edistäviä tekoja hyödyntämällä spesifejä kulttuurisia välineitä, artefakteja, jotka saavat prosessin aikana merkityksen kehittämisen välineenä. Lähestymistapamme korostaa oppimisen yhteistoiminnallista ja radikaalia mikroinstitutionaalista ulottuvuutta (esim. Bridwell-Mitchell 2016).

Teknologinen kehitys ja verkkoyhteydet laajentavat vertaisoppimisen mahdollisuuksia vaikkapa pandemiaoloissa, mutta digitaalisuuteen liittyy myös riskejä yhteisen oppimisen ja erityisesti toimijuuden näkökulmasta. Yksi tällainen on oppijoiden sivustakatsojaksi jäämisen riski (ks. Gillett-Swan 2017), joka korostuu moniammatillisessa, organisaatioiden välisessä asetelmassa. Toinen keskeinen vaara on yksityiskohtiin hukkuminen (ks. Orr 1996), kun ammattilaisten puheenvuorot perustuvat heidän ydinosaamisalueisiinsa ja ovat keskenään varsin yhteismitattomia. Kolmantena on jatkuvuuden haaste (ks. Quinn ym. 2019), kun sekä aiheet että osanottajat vaihtuvat työpajojen välillä. Tiivistäen: Digitaaliset oppimisympäristöt eivät muodosta konkreettista kehystä oppijoiden ympärille, kuten tavanomaiset oppimisympäristöt, ja on mielenkiintoista tarkastella, mitä tämä tarkoittaa kaksoisärsytyksen kannalta.

Tutkimuksemme kysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia kaksoisärsytyksen avulla otettuja muutostoimijuuden askeleita voitiin havaita asunnottomuustyöntekijöiden digitaalisessa vertaisoppimisessa?
2. Millaisia estäviä ja edistäviä tekijöitä liittyi muutostoimijuuden edistämiseen digitaaliseen vertaisoppimisen keinoin?

Taustoitamme ensin lyhyesti lähestymistavan lähtökohtia ja analyysitapaa. Kuvaamme sitten tuloksia verkkotyöpajoista sekä niihin liittyneistä video- ja verkkofoorumista jäsentämällä niitä digitaalisen vertaisoppimisen haasteiden

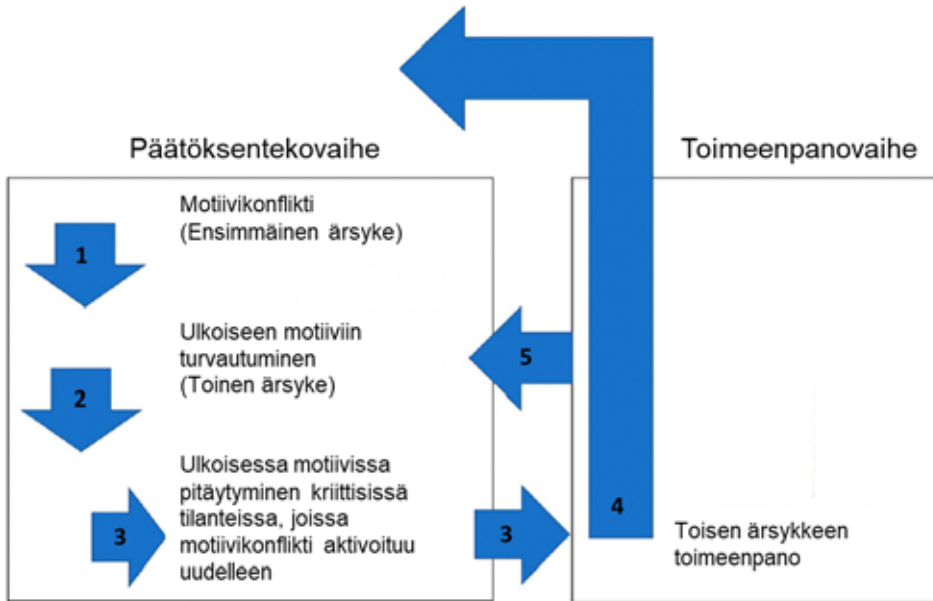
mukaisesti. Lopuksi pohdimme osallistavien analyysien mahdollisuuksia ammatillisen toimijuuden tukemisessa.

Teoreettis-metodologiset lähtökohdat

Muutostoimijuuden tarkastelu kaksoisärsytyksen avulla poikkeaa olennaisesti niistä lähestymistavoista, joissa ammatillinen toimijuus nähdään lähtökohtaisesti subjektin kokemuksesta, autonomiana tai tiettyinä tekoina työyhteisössä (ks. Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014). Toiminnanteoreettisesta näkökulmasta tarkasteltuna ammatillinen toimijuus syntyy työn kohteen tulkitsemisesta sellaisella tavalla, joka mahdollistaa toimintajärjestelmän ristiriitojen huomioon ottamisen (Engeström 2015; Leontjev 1977). Ekspansivisen oppimisen malli kuvaa toimijuutta kestävien ratkaisujen kollektiivisena kehittämisenä tilanteissa, joihin ei ole ennalta olemassa valmista ratkaisua (Engeström 2015). Tämän prosessin ytimessä on kaksoisärsytyksen periaate (*transformative agency by double stimulation*, TADS-malli), joka pohjautuu Vygotskyn (1978, 1997) työn pohjalta kehittyneeseen kulttuurihistorialliseen teoriaan (Sannino 2015, 2020b).

TADS-malli kiinnittää huomiota siihen, miten toimintajärjestelmän ristiriitoja heijastavista, lamaannuttavista motiivikonflikteista päästään eteenpäin tukeutumalla ulkopuolisiin artefakteihin ja miten ne voidaan valjastaa yhteisen vision (tai utopian) palvelukseen mahdolltomalta tuntuvien haasteiden selättämiseksi (Sannino 2020a, 2020b; Sannino & Engeström 2018). Näitä muutoksen askelia voidaan analysoida konkreettisin diskursianalyttisin keinoin (Engeström & Sannino 2011; Sannino 2020b).

TADS-mallin prosessissa ammattilaiset pyrkivät tietoisesti murtautumaan ulos työtä ja ammatillisia käytänteitä uhkaavasta lamaannuksesta. Kuviossa on esitetty TADS-prosessin eteneminen:



KUVIO. Muutostoisimuus kaksoisärsytyksen avulla (TADS) (Sannino 2020b, 3)

TADS-prosessi käynnistyy motiivikonfliktista, joka voi lamauttaa toimijat. Pitkään asunnottomina olleiden tuetussa asumisyksikössä tällainen konflikti voi syntyä esimerkiksi silloin, kun toimijat alkavat kyseenalaistamaan perinteisen turvalasin takaa tehtävän valvontatyön, mutta samaan aikaan kokevat asukkaiden kanssa yhteisessä tilassa oleskelamisen pelottavaksi ja uhkaavaksi. Tämä konflikti on ensimmäinen ärsyke. Pieni artefakti saattaa toimia toisena ärsyksenä ja laukaista tilanteen. Työntekijä saattaa esimerkiksi tarjota kupin kahvia asukkaalle, mistä käynnistyy mielekäs vuorovaikutus ja samalla uuden, yhteistoiminnallisen työtavan kehittäminen.

Aineisto ja analyysi

Vertaisoppimisen työpajat järjestettiin COVID-19-pandemian johdosta verkon välityksellä. Kussakin työpajassa 2–3 asunnottomuustyön ammattilaista esitteli kehittämiään innovatiivisia käytäntöjä. Asunnottomuustyöntekijöitä kutsuttiin mukaan työpajoihin

muun muassa Y-säätiön ja kansallisen asunnottomuustyön Verkostokehittäjien kautta. Työpajojen aiheet nousivat yhteistyökumppanien kanssa ennakkoon käydyistä keskusteluista ja ennakkokyselyistä, ja niiden oletettiin herättävän laajempaa kiinnostusta asunnottomuustyön ammattilaisten keskuudessa.

Työpajojen sarja käsitti kymmenen verkon välityksellä järjestettävää tilaisuutta, jotka toteutettiin vuosien 2020–2021 aikana. Työpajat koostuivat asunnottomuustyön kentän piirissä työskentelevien ammattilaisten ja asiantuntijoiden asunnottomuuden eri teemoja tarkastelevista esityksistä sekä esitysten pohjalta syntyneestä kollegiaalisesta keskustelusta. Työpajojen osallistujat edustivat useita keskeisiä Suomessa asunnottomuuden parissa työskenteleviä julkisia, yksityisiä ja kolmannen sektorin toimijoita, organisaatioita sekä järjestöjä. Keskustelua moderoivat läsnä olevat tutkimusryhmän jäsenet ekspansiivisen oppimisen periaatteita kunnioittaen. Ekspansiivisessa oppimisessa opetettavaa tietoa, asiaa tai toimintamallia ei ole vielä olemassa, joten sitä ei

voi opettaa pätevämpi tai tietoisempi mentori opetettavilleen. Ekspansiivinen oppiminen tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä kollektiivisen yhteisen toiminnan ja vuorovaikutuksen keinoin osana syklistä oppimisprosessia, joka muokkaa koko toimintajärjestelmää. (Engeström 2018.)

Tallennettuja esityksiä innovatiivisista käytännöistä oli mahdollisuus katsoa videokirjastossa hyödyntäen samalla kommentointityökalua. Tämä oli tärkeää, jotta voitiin vertailla digitaalisessa ympäristössä käytyjen työpajakeskustelujen ja videolle tallennettujen esitysten vastaanottoa sekä hyödyntämistä muutostoimijuuteen liittyvässä merkityksenanto-prosessissa.

Työpajaan osallistuneet katsoivat videoita useita satoja kertoja, mutta niitä koskevaa keskustelumahdollisuutta hyödynnettiin kuitenkin odotettua vähemmän kenties siksi, että alan toimijat ovat useimmiten sidottuja käytännön työhön ja kirjoittamiseen jää vähän aikaa. Kun työpajojen osallistujamäärä vaihteli välillä 17–103, verkkokommentteja kirjoitettiin vain 0–9 kertaa kutakin työpajaa kohti. Työpajoja ja verkkofoorumia päätettiin siksi käsitellä analyysissä yhtenä kokonaisuutena.

Työpajat videoitiin kokonaisuudessaan ja keskustelu litteroitiin sanatarkasti. Analyysissa kustakin työpajasta ja siihen liittyvästä verkkokeskustelusta muodostettiin TADS-kehityskaari, joka koostui keskeisestä motiivikonfliktista, potentiaalisesta toisesta ärsykkeestä sekä muutostekoihin liittyvän visioinnin ja sitoutumisen ilmaisuista. Tutkimusryhmän jäsenet luokittelivat nämä ilmaisut aineistossa toisistaan riippumatta, minkä jälkeen eriävät näkemykset käsiteltiin ja lopullinen luokittelu vahvistettiin työryhmän kesken. Tämän perusteella valittiin käsittelyyn ne haastattelusitaatit, jotka havainnollisimmin kuvasivat kunkin työpajan keskeistä kehityskaarta. Sanatarkat sitaatit olivat analyysin kannalta olennaisia, sillä esimerkiksi motiivikonfliktit ilmenivät sitaateissa toisaalta-toisaalta -tyyppisenä puntarointina tai esimerkiksi kieltomuotojen käyt-

tönä (ks. Engeström & Sannino 2011). Tulkinta ei ollut kuitenkaan mekaanista, vaan se vaati myös laajemman teksti- ja asiayhteyden huomioon ottamista.

Seuraavaksi analysoimme yksityiskohtaisesti TADS-prosessin etenemistä ensimmäisessä työpajassa, jonka aiheena oli työskentely haasteellisissa ja väkivaltaisissa asiakastilanteissa. Tämä teema on yksi tärkeimmistä siirryttäessä Asunto ensin -tyyppiseen toimintatapaan, minkä vuoksi oli luontevaa ottaa juuri se tarkempaan käsittelyyn. Tämän jälkeen esitämme yhteenvedon omaisesti kaikkien kymmenen työpajan TADS-prosessien analyysin tulokset.

TADS-prosessi työpajassa 1 ja yhteenveto prosesseista

Ensimmäisessä työpajassa keskeinen motiivikonflikti syntyi pelon ja luottamuksen välille asumisyksiköiden työntekijöiden keskuudessa. Asumisyksiköt tarjoavat asumisen palveluja asunnottomille tai asunnottomuusuhan alaisille henkilöille, ja niissä on Asunto ensin -periaatteen mukaisesti asiakkaiden päihitteiden käyttö sallittu. Asiakkaat saattavat siksi olla arvaamattomia, ja työntekijät kokevat turvallisuutensa uhatuksi. Motiivikonflikti ilmenee niin innovatiivisten käytäntöjen esittäjien kuin muidenkin osallistujien puheenvuoroissa esimerkiksi seuraavasti:

Esittäjä 1: Työntekijät sanoo ääneen sen, että on hyvin vaikea työskennellä asukkaankanssa tai teidän [asiakkaiden] kanssanne, jos samalla pitää pelätä. Et se pelko on sellanen tunne, että eihän me voida olla töissä, jos meistä tuntuu, että meitä pelottaa koko ajan.

Osallistuja T: Että jos asukas käy kiinni tai lyö tai muuta, miten se työntekijä sit pääsee siitä pelosta tai epävarmuudesta eroon. Jos tää asukas jatkaa sitä asumista. Et en tiedä.

Edellä lainattu työpajan ensimmäinen esittäjä korosti luottamuksen rakentamista työntekijöiden ja asiakkaiden välillä keinona hallita uhan kokemusta. Työpajan toinen esitys – kaksi puhujaa samasta organisaatiosta, suorassa lainauksessa esittäjät 2a ja 2b – sisälsi

puolestaan esimerkkejä uhkaavista tilanteista, ja siinä tuotiin esiin, että työntekijöillä on tärkeää olla suojattu toimisto, joka on erotettu asukkaiden tiloista:

Esittäjä 2a: Silloin jos asiakkaita, jotka on psykoo- sissa, ja niitäkin on ollu, niin silloin se et vaikka me tunnetaan asiakas, niin me ei voida tietää mitä sil- lon tapahtuu. Silloin voi tapahtua ihan mitä vaan. Esittäjä 2b: Ennen toimistotiloissa otettiin asiakkaita jutteleen meidän kanssa. Nykyään me ei enää sitä tehdä koska se tila on tosi ahdas, ja sieltä on aika vaikee väkivaltatilanteessa päästä pois. Meillä on vireillä nyt tilasuunnittelua tur- valasien hankintaa sinne toimistoon. Sekä hätä- poistumisteitä.

Yksi työpajan muista osallistujista haastoi kui- tenkin ajatuksen toimistosta turvapaikkana. Hän kommentoi näin:

Osallistuja K: Tuli mieleen (...) ollaan pari kertaa oltu tutustumassa [nimi] yksikköön, niin muistan et silloin ekan ja toisen kerran välillä oli tapahtunu sellanen muutos, että työntekijöiltä oli tavallaan poistunu toimisto tai et he ei ollu enää siellä kop- pin sisällä, vaan he oli koko ajan läsnä. Ja sillä oli ilmeisesti saatu aika hyviä tuloksia, työntekijät on koko ajan siinä läsnä ihmisten kaa niin tämmösiä tilanteita ei kaiketi niin paljon ollu. Ja sit he oli pystyny heti alussa jo sitte taas puuttuun siihen, koska he näki alusta asti sen jutun.

Toimiston turvapaikka-ajatusta haastaneen osallistujan mielestä siis asumisyksiköiden henkilökunnan tulisi pyrkiä läsnäoloon ja vuorovaikutukseen asukkaiden kanssa eikä piiloutua heiltä turvalasitoimistoon.

TADS-prosessi rakentui vähitellen puheen- vuorojen täydentäessä toisiaan. Esittäjä 1 oli aiemmin kuvannut juuri tähän ajattelutapaan liittyvää uudenlaista toimintatapaa, jossa väki- valtaisuus ei merkitse palvelun katkaisemista vaan päinvastoin alkupistettä kokonaisvaltai- sen muutoksen aikaansaamiseksi sekä asiak- kaan että asumisyksikön toimintakulttuurin kannalta:

Esittäjä 1: Kun sä väkivaltaisesti käyttädyt, niin me kutsumme paikalle välittömästi poliisit ja sut poistetaan täältä yksiköstä. Mut se ei tarkoita sitä, että sä menetät tämän asumisesi, vaan sä tulet seu- raavana aamuna takasin ja sun pitää käydä mei- dän kanssa se keskustelu siitä, mitä on tapahtu- nut. Ja voi olla, että et me ei saada ensimmäisellä

eikä toisella eikä kolmannella kerrallakaan vielä tätä asiaa onnistumaan. Mutta sitte, sit ehkä jos- sakin vaiheessa asiakas siihen oppii.

Keskustelussa esiin tuotu turvalasitoimiston poistaminen toimi näin ollen toisena ärsyke- kenä asunnottomuustyön ammattilaisille työpajassa. Sen seurauksena keskustelu alkoi johtaa myös muutostekojen virittymiseen. Toi- nen ärsyke palveli voimavarana pelon ja luot- tamuksen välistä ristiriitaa ratkottaessa.

Viittaamalla kokemuksiin toisesta tunne- tusta asumisyksiköstä, jonka toiminnan ke- hittämisessä tutkimusryhmämme oli muka- na (Sannino 2020b) Esittäjä 1 satoi tämän toi- sen ärsykeen tilapäisten asuntoloiden ja yö- majojen historiaan, eli asunnottomuustyön kehityksen ajalliseen jatkuvuuteen, seuraavasti:

Esittäjä 1: Et ihan sama kokemus on meillä siitä että, et kun jotenkin vapaudutaan toimistoista. Mut se on ollu aika vastustus sitä kohtaan. Tie- tyllä tavalla mä ymmärrän myös, et se toimisto on semmonen turvapaikka sit siinä tilanteessa, kun pitää päästä turvaan. Ja sit siinä on ehkä vä- hän semmosta vanhaa asuntolakulttuuria. Että ku ennen kun asuntolaan mentiin niin valvoja vahtimestari oli siellä pleksin takana. Niin moni sen siihenkin yhdistää. Moni muistaa ne tilanteet.

Työpajan aikana alkanut visiointi jatkui pro- jektin verkkofoorumilla kahden keskustelun- avauksen muodossa tällä tavoin:

Osallistuja S: Jäin miettimään olisiko akuuttien uhkaavien tilanteiden toimintamalleja ja pitkä- jänteisen tuen näkökulmia mahdollista tuoda arjessa tiiviimmin yhteen konkreettisina käytän- töinä ja osaamisena. Ehkä käytännön haasteena onkin, että turvallisuus- ja A[sunto] E[nsin]-osa- misista keskustellaan usein hieman erillään toi- sistaan. (...) Esityksissä ja kommentissa nousi jo esiin lupaavia käytäntöjä; sääntöjen ja toiminta- mallien sopiminen yhdessä asukkaiden kanssa, sovittelukäytännöt yms.

Osallistuja P: Jäin miettimään esittäjän 1 diassa ollutta työntekijöiden lausetta: "Emme voi työskennellä kanssasi, jos pelkäämme". Kuinka tärkeää onkaan sanoittaa omia tunteitaan työyhteisössä sekä omille kollegoilleen että asiakkailleen. Minusta on rehellistä kertoa asiakkaalle, että tila- ne on nyt tällainen, mitä me yhdessä muutamme, jotta minä voin työskennellä kanssasi ja sinä hyö- tyä työskentelystä.

Näissä kirjoituksissa reflektointiin työpajojen tarjoamia konkreettisia ratkaisuja asunnotto-
muustyön ongelmiin eri konteksteissa, mikä
on tärkeä askel toimijuuden rakentumisessa.
Oppimisprosessi jäi siis elämään ja jatkui osal-

listujälhtöisesti myös työpajan jälkeen.

Taulukkoon on tiivistetty ensimmäisen
työpajan lisäksi kaikkien kymmenen työpa-
jan keskustelujen TADS-prosessit, kehityspo-
lut seuraavasti:

TAULUKKO. Työpajojen TADS-kehityspotut

Työpajan teema	Motivikonflikti	Toinen ärsyke	Käytäntöjen muuttamista koskeva visiointi tai muutostekoihin sitoutuminen
Polku 1 Väkivaltaiset kohtaamiset	Ristiriita pelon ja luottamuksen välillä	Pleksilasitoimiston poistaminen, kuten se oli jo toteutettu xxx yksikössä toisten toimesta	Toimintakulttuurin muuttaminen: kohti yhteisen luottamuksen rakentamista
Polku 2 Työtoiminnan järjestäminen	Ristiriita päihteettömyyden ja matalan kynnyksen työtoimintaan osallistumisen välillä	Työn näkeminen asumisyksikön "pumppaavana sydämenä", kuten se oli jo nähty xy ja xx muutosprosessissa	Tilan antaminen ja mahdollisuuksien rakentaminen erilaisille matalankynnyksen työn muodoille asumisyksiköissä
Polku 3 Yhteisön rakentaminen	Ristiriita eri joukkoihin kuulumisen ja kuulumattomuuden välillä	Ulos poteroista: yhteinen toiminta asumisyksikön "pumppaavana sydämenä" ja ulospäin suuntautuvana osallisuutta lisäävänä muutosvoimana, kuten se oli nähty muutoslaboratoriossa	Mahdollisuuksien avaaminen kohti opiskelua ja työllistymistä
Polku 4 Asumispolut	Ristiriita autoritaarisen avuntarjoamisen ja asiakkaan kuuntelemisen välillä	"Väliinputoajien" tukeminen, kuten on tehty Helsingin kaupungin asunnottomuuspalveluissa	Väliin putoamisen ennaltaehkäisy tunnistamalla aikaisempaa paremmin asunnottomuuden ehkäisyyn tähtääviin eri väylien tarjoamat potentiaalit
Polku 5 Moniammatil- linen liikkuva tuki	Ristiriita kategorioinnin ja joustavuuden välillä	Moniammatillisen tuen järjestämisen mallien, kuten Nopsajalka, joka on kehitetty osana Tampereen yliopiston toteuttamaa muutoslaboratoriota, pitkänaikavälin hyödyntäminen	Nopsajalkamallin käyttöönoton valmistelu Jyväskylän kaupungissa Tampereen kaupungin esimerkin pohjalta
Polku 6 Väkivaltaiset kohtaamiset	Ristiriita toistuvan häiriökäyttäytymisen käsittelyssä AE-periaatteen mukaisesti ja muiden ratkaisujen kuten väliaikaisen hädän välillä	"Aggre-keskustelu" systemaattisena menetelmänä poikkeavan käyttäytymisen käsittelemiseksi	Asiakkaan yksilöllisen arvon korostaminen ja vastaaminen tarpeeseen räätälöidä yksittäisiä asuntoratkaisuja AE -periaatteen mukaisesti
Polku 7 Työtoiminnan järjestäminen	Ristiriita ylhäältä annetun työtoiminnan ja asiakkaiden oman toimijuuden edistämisen välillä	Reilun keikkatyön malli keinona tarjota mahdollisuuksia keikkaluonteisen työn vastaanottamiseen matalalla kynnyksellä	Asumisyksiköiden ulkopuolisten työtoimintamahdollisuuksien kasvattaminen ja laajentaminen
Polku 8 Yhteisön rakentaminen	Ristiriita jatkuvan yhteisöllisen tuen ja yhteensovitetun palvelujen sekä lyhytaikaisten ja katkoksellisten palvelujen välillä	Yhteisöraati keinona rakentaa yhteisöllistä sekä yhteiskunnallista vaikuttavuutta ja luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta	Osallistavan budjetoinnin muodot kunnissa ja kaupunginosien uudelleenrakentuminen
Polku 9 Asumispolut	1. Ristiriita pysyvän asumisen sallimisen ja asukkaiden eteenpäin siirtämisen välillä tehokkaan asiakasvirran aikaansaamiseksi 2. Ristiriita "säilyttävän" työorientaation ja dynaamisen ja tavoitteellisen kuntoutustyön välillä	1. Siirtymävaiheen tukimallit keinona laajentaa tukea ja sosiaalisia verkostoja asumisyksikön ulkopuolelle 2. Bonus/sanktiojärjestelmä asumispalvelujen tuottajille	1. Asiakkaan kohtaaminen ymmärtävästi ja arvostavasti: asiakkaaseen kohdistuvan paineen vähentäminen, kuunteleminen ja merkityksellisen toiminnan mahdollistaminen 2. Puolueellisten asiakasvalintojen ehkäiseminen yhteistyöllä sekä työorientaatioiden välisten erojen näkyväksi tekeminen
Polku 10 Moni- ammatillinen liikkuva tuki	Ristiriita pitkäaikaisen tuen (sosiaalityön logiikka) ja nopean tuen (terveyspalveluiden logiikka) välillä	Jatkuvasti kehittyvät toimintamallit kuten liikkuvan moniammatillisen tuen Nopsajalka	Nopsajalka-mallin kehittämisprosessin laajentaminen kahden kaupungin ja mahdollisen kolmannen sektorin organisaation väliseksi kytkeytymen sote-uudistukseen toimeenpanoon

Tunnistimme jokaisessa työpajassa motiivikonflikteja. Nämä konfliktit ilmenivät työntekijöiden välisinä erimielisyyksinä ja yksittäisten työntekijöiden esiin nostamina jännitteinä. Motiivikonfliktit nousivat esille vaihteittain osana työpajoissa tapahtuvaa keskustelua. Taulukon nuolet kuvaavat keskusteluissa tehtyjä kytkentöjä eri työpajojen teemojen välillä. Nämä kytkennät kertovat mahdollisuudesta synnyttää yksittäisistä TADS-prosesseista (kehityspoluista) asteittain vahvistuva ekspansivisen oppimisen kudelma.

Toisia ärsykejä oli kolmenlaisia. Ensimmäisessä työpajassa ärsyke oli fyysinen artefakti eli materiaallinen esine: turvalasein varustettu toimisto. Toisessa, kolmannessa ja neljännessä työpajassa se oli vertauskuva: pumpaava sydän, sudenkuopat ja väliin putoaminen. Muissa työpajoissa toinen ärsyke koostui jonkin täsmällisen asunnottomuustyön osaluheen toimintamallista tai innovaatiosta – esimerkiksi moniammatillisen liikkuvan tuen Nopsajalka-mallista – jota oli testattu eri kaupungeissa ja joka osuvasti konkretisoi motiivikonfliktin ratkaisua.

Jokaisessa TADS-prosessissa viitattiin aikaisempiin kokemuksiin (osoitettu kursiiivila ja taaksepäin osoittavilla nuolilla taulukossa). Jokaisessa prosessissa myös suunniteltiin tai sitouduttiin toimiin asunnottomuustyön muuttamiseksi tulevaisuudessa. Visioinnin ja käytännön muutostekoihin sitoutumisen välinen suhde on tärkeä jatkoanalyysien aihe (ks. esim. Engeström, Engeström & Kerosuo 2003).

Yhteenveto ja johtopäätökset

Analyysimme perusteella voimme vastata ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: TADS-prosessin kaksi ensimmäistä vaihetta havaittiin kaikissa eri teemoja käsittelevissä työpajoissa ja verkkofoorumeilla. TADS-prosessin toimeenpanovaihe näyttäytyi muutostoitimien visioimisena tai sitoutumisena niihin. Jatko-tutkimusten tehtävä on seurata ja jäljittää näiden visioiden ja toimenpiteiden toteutumista työpaikkatasolla.

Tuloksemme kertovat asunnottomuus-työntekijöiden itsenäisesti harjoittamasta motiivikonfliktien kehittelystä ja ovat näiltä osin linjassa Schaeferin, Fabianin & Koppin (2020) tutkimuksen kanssa: Digitaalisessa vertaisoppimisessa osallistujat voivat olla mukana rakentamassa uutta tietoa, kun keskusteltava aihe on erittäin relevantti ja kiistanalainen. Toisin sanoen oppimisen kohde ja sisältö ovat ratkaisevan tärkeitä digitaalisen vertaisoppimisen haasteiden ja TADS-prosessin etenemisen kannalta. Näiden suunnittelulla voidaan ylittää osallistujien sivustakatsojaksi jäämisen haaste myös digitaalisessa ympäristössä.

TADS-prosessin etenemistä osana digitaalista vertaisoppimista voidaan helpottaa tarjoamalla oppijoille ideoita, esineitä, vertauskuvia tai malleja hyödynnettäväksi. Näiden ärsykkeiden tulee resonoida oppimistilanteeseen osallistuvien kokemien motiivikonfliktien kanssa (Sannino 2020b). Havaintomme osoittavat, että tämän kaltaisia materiaalisia artefakteja voidaan tarjota osana digitaalista vertaisoppimista muun muassa videotallenteiden muodossa. Kaikki kolme toisen ärsykkeen tyyppiä ehkäisivät yksityiskohtin hukkumista herättämällä työpajoihin osallistuneiden keskuudessa kiinnostusta, joka ilmeni kysymyksinä, kommentteina ja sitoumuksina toiminnan muuttamiseksi.

Muutostoimijuuden kehittymisen ruokkimiseksi yksittäiset digitaaliset vertaisoppimistilanteet tulisi nähdä osana laajempaa kokonaisuutta, joka tähtää kohti ekspansiivista oppimista. Yhteiset haasteet (tässä tapauksessa asunnottomuuden poistaminen) ja halu pyrkiä kohti yhteisiä tavoitteita voivat auttaa digitaalisen vertaisoppimisen ja TADS-prosessin jatkuvuuteen liittyvien haasteiden ylittämässä. Tuloksemme osoittavat, että jopa suhteellisen lyhytkestoiset työpajat voivat saada aikaan merkittävää keskustelun viriämistä ja liikehdintää uusien ratkaisujen hakemiseksi ammattilaisten keskuudessa. Liikehdinnän hedelmällisyyden kannalta on kuitenkin tärkeää, että menneisyyden ja tulevaisuuden välille pyritään rakentamaan yhteyksiä osana vertaisoppimisprosessia.

Pohdintaa

Eteläpelto ym. (2014) ehdottavat toimijuuden kuvaamiseen subjektikeskeistä lähestymistapaa. Oma tutkimusottemme on kuitenkin kohdekeskeinen (Leontjev 1977). Kohde, tässä tapauksessa asunnottomuus, nähdään historiallisesti kehittyvänä ja sisäisesti ristiriitaisena. Se antaa toiminnalle motiivin ja kytkee yhteen sen kanssa työskentelevät ihmiset ja organisaatiot.

Tutkimuksemme tuo konkreettisella tavalla esiin, miten asunnottomuustyöntekijät hyödyntävät materiaalisia artefakteja ratkaistessaan työtään koskevia vaikeita valintatilanteita ja muutoshasteita. TADS-malli korostaa ammatillisen yhteisön muutostoimijuutta. Huolimatta siitä, että järjestetty työpajasarja kokosi eri ihmisiä eri tilaisuuksiin, työpajojen sisälle ja välille syntyi myös jatkuvuuksia ja liikehdintää.

Samalla tutkimuksemme ylitti kahtiajakoa yksilöllisen ja yhteisöllisen sekä analyttisen tutkimusorientaation ja yhteiskunnallisen aktiivisuuden välillä, mistä voidaan oppia myös muita yhteiskunnallisia muutospyrkimyksiä ajatellen. Vaikeiden sosiaalisten ja esimerkiksi ekologisten ongelmien ratkaisemisessa vertaisoppimisprosessit tulisi nähdä nimenomaan toimijuuden rakentamisen keinona eikä ainoastaan hyvien käytäntöjen levittämistilaisuuksina. Moniammatillisen liikkuvan tuen Nopsajalka-mallin jatkojalostamisen aloittaminen kaupunkien välisenä yhteistyönä Asunto ensin -työpajatyöskentelyn myötä on esimerkki vertaisoppimisen käytäntöön ulottuvista vaikutuksista. Myös silloin, kun toimintakulttuurin muutos tuntuu vaikealta, motiivikonfliktien käsittelyllä ja kaksoisärsytyksen hyödyntämisellä näyttää olevan mahdollista edistää sosiaalisten innovaatioiden leviämistä.

Lähestymistavassamme huomio kiinnittyy siihen, miten ammatillinen yhteisö pyrkii varsin itsenäisesti aikaansaamaan muutosta käyttäen omia kokemuksiaan ja tilanteen hahmotustaan lähtökohtana. Tutkijoiden tarjoamien työkalujen avulla voidaan luoda yh-

teys yhteisöjen koetun nykyisyyden ja historiallisen muutosjatkumon välillä ja vahvistaa kiinnittymistä laajempaan visioon paremmasta asioiden tilasta. Tämän tyyppisellä osallistavalla analyysillä voidaan auttaa toimijoita näkemään, että he eivät ole yksin ongelmallisten motiivikonfliktien edessä ja että käytännön toiminta niiden ratkaisemiseksi on mahdollista – ja välttämätöntä.

Lähteet

- Bridwell-Mitchell, E. N. 2016. Collaborative institutional agency: How peer learning in communities of practice enables and inhibits micro-institutional change. *Organization Studies* 37 (2), 161–192. <https://doi.org/10.1177/0170840615593589>.
- Engeström, Y. 2015. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2. painos). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. 2018. *Expertise in transition: expansive learning in medical work*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kerosuo, H. 2003. The discursive construction of collaborative care. *Applied Linguistics* 24 (3), 286–315. <https://doi.org/10.1093/applin/24.3.286>.
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2011. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management* 24 (3), 368–387. <https://doi.org/10.1108/09534811111132758>.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34 (3), 202–214. <https://doi.org/10.33336/aik.94100>.
- Gillett-Swan, J. 2017. The challenges of online learning: Supporting and engaging the isolated learner. *Journal of Learning Design* 10 (1), 20–30. <https://doi.org/10.5204/jld.v9i3.293>.
- Henley, J. 2019. 'It's a miracle': Helsinki's radical solution to homelessness. *The Guardian* <https://www.theguardian.com/cities/2019/jun/03/its-a-miracle-helsinki-radical-solution-to-homelessness>. (Luettu 3.6.2019.)
- Kaakinen, J. 2018. Housing first: The Finnish model. *Vie Sociale* 23–24 (3–4), 167–174.
- Kerosuo, H. 2014. Kollektiivinen muutostoimijuus – esimerkkinä solmutyöskentely rakennusalan kehittämissankkeessa. *Aikuiskasvatus* 34 (3), 178–191. <https://doi.org/10.33336/aik.94098>.
- Kerosuo, H. 2017. Transformative agency and the development of knotworking in building design. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.) *Agency at Work*. Cham: Springer, 331–350.

- Leontjev, A. N. 1977. *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- Leppisaari, I. 2020. Digimentorointi osana työelämäläheistä jatkuvan oppimisen ekosysteemiä. *Aikuiskasvatus* 40 (1), 22–35. <https://doi.org/10.33336/aik.91045>.
- Orr, J. E. 1996. *Talking about machines: An ethnography of a modern job*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Pleace, N., Knutagård, M., Granfelt, R. & Culhane, D. 2016. The strategic response to homelessness in Finland. Teoksessa N. Nichols & C. Doberstein (toim.) *Exploring effective systems responses to homelessness*. Toronto: The Canadian Observatory on Homeless Press, 425–441.
- Quinn, F., Charteris, J., Adlington, R., Rizk, N., Fletcher, P., Reyes, V. & Parkes, M. 2019. Developing, situating and evaluating effective online professional learning and development: A review of some theoretical and policy frameworks. *The Australian Educational Researcher*, 46 (3), 405–424. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-00297-w>.
- Sannino, A. 2015. The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction* 6 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.01.001>.
- Sannino, A. 2020a. Enacting the utopia of eradicating homelessness: Toward a new generation of activity-theoretical studies of learning. *Studies in Continuing Education* 42 (2), 163–179. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1725459>.
- Sannino, A. 2020b. Transformative agency as warping: How collectives accomplish change amidst uncertainty. *Pedagogy, Culture & Society* 30 (1), 9–33. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1805493>.
- Sannino, A., Daniels, H. & Gutierrez, K. (toim.) 2009. *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sannino, A. & Ellis, V. (toim.) 2013. *Learning and collective creativity*. New York: Routledge.
- Sannino, A. & Engeström, Y. 2018. Valuable innovations out of “nonsense?” Expansive organizational learning and transformative agency in the Mann Gulch disaster and in the Finnish homelessness strategy. *Teoria E Prática Em Administração* 8 (2), 60–79. <https://doi.org/10.21714/2238-104X2018v8i2S-40728>.
- Schaefer, T., Fabian, C. M. & Kopp, T. 2020. The dynamics of online learning at the workplace: Peer-facilitated social learning and the application in practice. *British Journal of Educational Technology* 51(4), 1406–1419. <https://doi.org/10.1111/bjet.12894>.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1997. The history of development of higher mental functions. Teoksessa R. W. Rieber (toim.) *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, Vol. 4. New York: Plenum.



RISTO RINNE

Koulutuksen ja varhaiskasvatuksen tasa-arvo kuntapolitiikan keskiöön

Olemme käymässä läpi yhden suomalaisen hallintohistorian suurimmista muutoksista. Maahan on perustettu pitkän ja vaivalloisen valmistelun jälkeen uusi väliportaan hallinto ja uudet hyvinvointialueet. Tammikuun lopussa tänä vuonna valittiin uudet aluevaltuustot maan 21 hyvinvointialueelle niin sanotuisa sote-vaaleissa. Tämä merkitsi samalla, että aiemmin kuntien vastuulla pitkälti olleet sosiaali- ja terveystalvet siirtyvät uusien alueiden hallittaviksi. Kuntien budjetit tulevat merkittävästi supistumaan ja kuntien määräysvalta kaventumaan.

Kuntien osalla tämä merkitsee sitä, että kuntien tärkeimmäksi toimialaksi kohoavat varhaiskasvatus- ja koulutuspalvelujen järjestäminen ja ylläpito. Kun Suomessa jo aiemmin on koulutushallintoa 1980-luvulta asti isoin toimin hajautettu ja päätösvaltaa siirretty kuntatasolle, kuntapolitiikalle ja kunnalliselle koulutuspolitiikalle isoimmaksi haasteeksi säilyttyy aiempaa vahvemmin järkevä ja tasa-arvoisen koulutuspolitiikan harjoittaminen.

Miltei yhtäikaa hallinnollisen rakennemuutoksen kanssa on edennyt maamme historian yksi merkittävimmistä koulutuspoliittisista reformeista eli oppivelvollisuuden pidentäminen 12 vuoteen ja näin ollen kunnollisen koulutuksen tarjoaminen kaikille kansalaisille vähintään 18-vuotiaiksi asti. Tämä on

merkittävin historiallinen koulutuspoliittinen reformi sitten oppivelvollisuuden säätämisen (1921) ja yhtenäiskoulutarkaisun eli peruskoulun pystyttämisen 1960- ja 1970-luvulla. Isojen koulutuspoliittisten reformien välillä näyttää kuluvan noin puoli vuosisataa.

Hyvinvointivaltio on nyt luvannut kantaa isolla kourallaan huolta jokaikisen lapsen ja nuoren elämästä aikuisuuteen asti. Kun sote-puolella tahdotaan muokata aiempaa parempia hoitopolkuja, voidaan vastavasti sanoa, että koulutuspuolella tahdotaan muokata aiempaa parempia ja reilumpia kasvatus- ja koulutuspolkuja perheistä aikuisuuteen, kansalaisuuteen ja työmarkkinoille. Kettään kaveria ei jätetä eikä hylätä hänen sukupuolensa, etnisen alkuperänsä, sosiaalisen ja alueellisen taustastansa tai vammansa ja poikkeavuutensa takia.

Tämä asettaa kuntien koulutuspolitiikalle valtavan haasteen, mutta myös valtavat mahdollisuudet. On siirryttävä tähän mennessä liiallisesti lohkoutuneesta yhtenäiskoulusta yhtenäisempään yhtenäiskouluun. Kun isoimmassa kaupungeissa on jo menty sellaiseen eriytymiseen, jossa puolet oppilaista ja heidän perheistään valitsee peruskoulun sisällä erikoistuneet oppimisreitit ja suuntaa tavalisen oppilaaksiottoalueensa, koulupiirinsä ulkopuolelle "parempiin kouluihin" hyläten lähikoulunsa, tämä kehityskulku on katkais-

tava. On järjestettävä kaikkiin kouluihin riittävän pienet opetustyhmät ja riittävästi avustavaa henkilökuntaa, jotta koko ikäluokka voi käydä koulutietään yhdessä toisiaan kunnioittaen ja auttaen. Solidaarisesti.

Kyse on tietysti myös rahasta. Julkiselle varhaiskasvatukselle ja koululaitokselle on järjestettävä kuntien budjeteissa ja valtionavustuksissa riittävä rahoitus, jotta kaikista voidaan pitää koulupolkunsa varrella tarvittavaa ja välttämätöntä henkilökohtaista huolta. Nykyisen hallituksen pyrkimys tähän ja rahoituksen merkittävä lisäys on kunnioitettava suunnanmuutos verrattuna edellisiin hallituksiin, jotka ovat heikentäneet resursseja ja laiminlyöneet koulutus- ja varhaiskasvatuksen. Kansakunnallamme ja kunnilla ei ole yksinkertaisesti varaa hylätä tulevaisuuttaan ja uhrata ainoatakaan lastaan syrjään vieville tuhon teille. Meillä ei ole sosiaalista, henkistä eikä taloudellista varaa tähän kilpailultaan kiristyvässä globaalissa maailmassa.

Kuntien on nyt otettava vaarin aukeavista mahdollisuuksista todellisiin uudistuksiin ja parannuksiin. Kaiken kärkeen, kokkapuuksi on nostettava varhaiskasvatuksen ja koulutuksen tasa-arvo. Kuntien tulee kilpailla ensisijassa siitä, mikä kunta parhaiten tämän tavoitteen saavuttaa.

On tietysti selvää, etteivät varhaiskasvatus ja koulutus elä yhteiskunnasta ja kulttuurista erillään vaan oksastuvat kiinteinä oksina niihin ja ympäröivään maailmaan. Erityisen voimakkaasti koulutuksen tasa-arvo ja sallittu eriarvoisuuden kasvu ovat kiinni kuntien ja kaupunkien harjoittamasta asuntopolitiikasta. Ei voi jatkossa enää olla niin, että esimerkiksi kaupunkien asuinalueet ja lähiöt saavat eriytyä isoissa mittasuhteissa eliitin ja köyhem-

män väen asuinalueiksi. Meillä on hirvittäviä näyttöjä siitä, mihin tämä on johtanut esimerkiksi Yhdysvalloissa, Englannissa, Ranskassa ja myös naapurissamme Ruotsissa, joissa vähävaraiset ja maahanmuuttajaperheet on ahdettu tietyille asuinalueille ja sinne perustettu heille omat koulunsa. On kuljettu isoin askelin kohden koulutuksen polarisaatiota: yhtäältä kohden rikkaiden ja hyväosaisten eliittikouluja ja toisaalta suoranaisia ghettokouluja. Nämä koulutuspolut eivät toisiaan kohtaa, ja jatkoreitit kohden korkeampaa koulutusta avautuvat niistä totaalisen eriarvoisesti. Useissa pidemmälle polarisaatiossa kulkeneissa maissa nuorison kapina, mellakat ja holtiton vastarinta ovat vain luontevaa toimintaa nois-
sa olosuhteissa.

Esimerkiksi Helsingissä ja Turussa on jo viimeisimmässä pormestariohjelmassa kaupunkiohjelmiin otettu sanomaa väestön integraation ja inklusiivisen eriyttämisen puolesta sekä segregaatian vähentämisen suuntaan. Turun 2021 ohjelmassa todetaan muun muassa:

Yhteisöllisyyden, hyvinvoinnin ja asuinalueiden tasapainoisen kehityksen kärkihanke. Lähiöiden kehittämisen ensisijaiseksi tavoitteeksi vahvistetaan segregaatian vähentäminen. Vahvistetaan kaupunkilaisten yhteisöllisyyttä ja osallistumista kaupungin kehittämiseen. ... Varmistetaan, että kotouttamis- ja syrjäytymisen ehkäisyn ohjelmilla on oikeat mittarit ohjelman tulokselliseksi toteuttamiseksi.

Nyt on pidettävä kiinni siitä, ettemme usko pelkkään poliittiseen retoriikkaan, vaan vaadimme tosiasiallisia tekoja tasa-arvon edistämiseksi ja myös selkeää seuranta-indikaattorein siitä, miten edetään koulutuksellisen tasa-arvon suunnassa ja ehkäistään syrjäytymistä. Kunnallisen koulutuspolitiikan on ryhdistädyttävä.



AIJA LAITINEN – SANNA TALVIA – TANJA TILLES-TIRKKONEN

Ruokakasvatus on osa alakoulun pedagogiikkaa

Elämme nykyään länsimaissa yltäkylläisessä ruokaympäristössä, joka haastaa aivojen itsesäätelytaitoja ja ruokavaliota. Yhteiskunnallista keskustelua käydään kiivaasti myös muun muassa ruuan eettisyydestä, kestäväydestä ja globaalisesta jakautumisesta. Lapsuus ja nuoruus ovat otollista aikaa vaikuttaa kehittävään ruokasuhteeseen, ruokamieltyykseen sekä ruokaan liittyviin tietoihin ja taitoihin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2016) ei kuitenkaan riittävästi huomioi asian tärkeyttä. Suomen alakouluissa ruokakasvatuksen tavoitteellinen toteutuminen on paljolti yksittäisten, asiasta kiinnostuneiden rehtorien ja opettajien ansiota. Kaikissa kouluissa ei asiaan vihkiytyneitä ole.

Ruokakasvatuksen tavoitteet osana kouluruokailua

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2016) tunnistaa kouluruokailun osaksi koulun toimintaa ja ruokakasvatusta. Kouluruokailun kautta ruokakasvatus onkin ollut jo kauan konkreettinen osa kouluarkea, sillä kaikille oppilaille tarjotulla maksuttomalla kouluruokailulla on kunniakas, yli seitsenkymmenvuotinen historia. Peruskoulun aikana oppilaille tarjotaan 1900 aterialla. Ruokailuhetket ovat toistuvia, päivittäisiä tapahtumia, mikä vaikuttaa tapojen ja tottumusten muo-

dotumiseen. Ei ole yhdentekevää, mitä on tarjolla, millaisiin valintoihin kannustetaan, tai millainen tunnelma ja asenneilmapiiri ruokailutilanteissa vallitsee.

Kouluruokailusuosituksen mukaisesti kouluruokailulle tulisi varata päivittäin aikaa vähintään 30 minuuttia (THL 2017). Perusopetuksen tuntijaon logiikalla kouluruokailulle annettava aika vastaa noin 2,5 vuosiviikkotuntia (190 x 0,5 / 38). Sitä voidaan siis ajankäytöllisesti verrata 1. ja 2.-luokilla A1-kieleen, uskontoon, musiikkiin tai kuvataiteeseen, jotta kutakin opetetaan kaksi vuosiviikkotuntia. Osataanko kouluruokailun koko potentiaalia hyödyntää ruokakasvatuksen tavoitteiden saattamiseksi?

Nykyisen opetussuunnitelman mukaan kouluruokailun tehtävänä on oppilaiden terveen kasvun ja kehityksen, opiskelukyvyyn sekä ruokaosaamisen tukeminen. Tärkeän virkistystehtävän lisäksi ruokahetkillä todetaan edistettävän kestävää elämäntapaa, kulttuurista osaamista sekä ruoka- ja tapakasvatuksen tavoitteita. Tämän tarkemmin POPS (2016) ei ota kantaa siihen, mitä nämä ruoka- ja tapakasvatuksen tavoitteet ovat. Opetuksen järjestäjää ohjataan kuitenkin kuvaamaan omassa opetussuunnitelmassaan kouluruokailun toteuttamista ohjaavat periaatteet sekä ruoka-, terveys- ja tapakasvatukselliset ja kestävään elämäntapaan liittyvät tavoitteet. Opetushenki-

löstön ja ruokapalvelutoimijoiden tulisi yhä selkeämmin nähdä kouluruokailun tarjoamat pedagogiset mahdollisuudet. Samalla on pidettävä huolta siitä, ettei kouluruokailun virkistävä merkitys katoa. Oppilaille kouluruokailu on tärkeä mahdollisuus viettää aikaa vertaisten kanssa (Talvia & Tuijula 2018).

Pedagogiikan selkiyttäminen

Ruokakasvatus voidaan ymmärtää monipuolisesti ja laajasti opetuksena, kasvatuksena, ohjauksena ja socialisaationa (ks. Latomaa 2011). Koulussa toteutetun ruokakasvatuksen avulla voidaan vaikuttaa muun muassa oppilaiden ruokavalintoihin (Tilles-Tirkkonen, Nuutinen, Sinikallio, Poutanen & Karhunen 2018). Pedagogiikan selkiyttäminen vaatii sitä, että ruokakasvatukselliset sisällöt ja näkökulmat mukaan lukien kouluruokailun teemat, näkyvät eri oppiaineissa ja oppitunneilla.

Alakouluissa opetuksen suunnittelua ohjaavat rehtorin tai koulun johtajan osoittamat painotukset, jotka kirjataan lukuvuosisuunnitelmaan. Ruokakasvatuksen tavoitteet tulisivat muiden keskeisten painopisteiden tavoin konkretisoida lukuvuosisuunnitelmaan. Käytännön kokemus koulujen ja kuntien lukuvuosisuunnitelmista on kuitenkin osoittanut, ettei ruokakasvatukselle määritetä tavoitteita, vaan kirjaukset koskevat lähinnä kouluruokailun järjestämistä. Voiko tämän pohjalta kärjistää todeta, että ruokakasvatusta ei koeta kouluilla keskeisenä toiminnan sisältönä?

Yläkoulussa ruokakasvatuksellisia sisältöjä ja tavoitteita on huomioitu esimerkiksi kotitalouden ja terveystiedon oppiaineissa. Näiden oppiaineiden rooli on kuitenkin vähäisempi alakoulun vuosiluokilla, joilla terveystieto on integroitu monen muun oppiaineen kanssa ympäristöoppiin ja kotitalous on vapaavalintainen aine, jota ei ole tarjolla joka koulussa. Alakoulussa luokanopettaja vastaa useiden eri oppiaineiden opetuksesta, mikä toisaalta mahdollistaa monialaisuuden ja ilmiöpohjaisen oppimisen. Ruokakasvatuksen tavoitteita olisi mahdollista sisällyttää edel-

leen koulun koko toimintakulttuuriin, ruokaympäristöön sekä yhteistyöhön vanhempien ja sidosryhmien kanssa. Kaikki tämä tukee oppilaiden hyvinvointia ja kestäviä valintoja.

Oppimistavoitteet konkretisoivat ja tukevat opetuksen suunnittelua

Lähdimme määrittelemään ruokakasvatukselle oppimistavoitteita tutkimuksen avulla (Laitinen, Tilles-Tirkkonen, Karhunen & Talvia 2021) opetussuunnitelmatyön ja ruokakasvatuksen tavoitteiden asettamisen tueksi. Toteutimme tutkimuksen Delfoi-menetelmällä yhteistyössä monialaisen ruokakasvatuksen asiantuntijaneelin kanssa. Tulokseksi muodostui 42 alakoulun ruokakasvatuksen oppimistavoitetta (ks. taulukko).

Tavoitteiden ja teemojen lähtökohtana olivat perusopetuslaissa asetetut perusopetuksen yleiset tavoitteet ja niihin pohjautuva valtioneuvoston asetus (OKM 2012). Kaikkia tutkimuksessa muodostettuja ruokakasvatuksen tavoitteita ei ole tarkoitettu käytettäväksi sellaisenaan, vaan ne luovat pohjan opetuksen järjestäjän omalle pohdinnalle ja opetuksen painopisteiden valinnalle. Lisäksi muodostettiin kokonaiskäsitys ruokakasvatuksen teemoista (ks. kuvio).

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että moniin perusopetuksen yleisiin tavoitteisiin voidaan vastata ruokakasvatuksen avulla. Ruokakasvatus ei siis ole alakoulussa irrallista, ylimääräistä toimintaa, vaan se nivoutuu luontevasti opetuksen yleisiin tavoitteisiin. Tutkimuksessa muodostetut ruokakasvatuksen teemat konkretisoivat ruokakasvatuksen moninäkökulmaisuuutta. Perimmäiseksi lähtökohdaksi kaikelle ruokakasvatukselle voidaan asettaa ruokajärjestelmien kestävyys ja eettisyyden edistäminen. Esimerkiksi terveyden, ympäristön, ruuantuotannon ja kaupan, kulttuurin ja yhteiskunnan ulottuvuudet kietoutuvat lopulta yhteen laaja-alaisesti ymmärretyin kestävä kehityksen ja oikeudenmukaisuuden pohdinnoiksi. Ruokakasvatuksen tulisi olla monialaista asioiden, uskomusten ja asenteiden

TAULUKKO. Listaus alakoulun ruokakasvatuksen oppimistavoitteista (Laitinen ym. 2021)**Kuudennen vuosiluokan päätteeksi oppilas osaa...**

suhtautua ruokaan myönteisesti ja tasapainoisesti (ruoka kiinnostaa ja on merkityksellistä, mutta ei koko ajan mielessä).
suhtautua omaan kehoonsa myönteisesti ja kunnioittaa erilaisuutta itsessään ja muissa.

koostaa terveellisen aterian soveltamalla lautasmallia.

tunnistaa asioita, jotka ohjaavat ruokavalintoja kouluruokailussa ja kaupassa.

etsiä ruokaan ja ravitsemukseen liittyvää tietoa sekä erottaa sen mielipiteistä ja mainonnasta.

tunnistaa monipuolisesti erilaisia peruselintarvikkeita.

kuvata elintapojen vaikutusta omaan kasvuun, kehitykseen, koulussa jaksamiseen ja oppimiseen.

antaa esimerkkejä säännöllisestä ateriarjymistä.

tunnistaa kehonsa nälkä- ja kylläisyystuntemuksia.

kuvata kouluruokailun yksilöllisiä, yhteisöllisiä ja yhteiskunnallisia merkityksiä.

luetella erilaisiin ruokailutilanteisiin liittyviä hyviä tapoja.

kuvata tapoja hankkia ruokaa tuotteena, palveluna, itse valmistaa tai itse kasvattaa.

kuvata kuinka ruokaa säilytetään ja käsitellään hygieenisesti ja turvallisesti.

kuvata miksi ruokahävikkiä syntyy ja miten sen muodostumista voidaan vähentää.

määrittää omia mahdollisuuksiaan vaikuttaa terveyteensä.

lajitella kouluruokailussa jätteet ja välttää roskaamista.

käyttää ruokaan liittyviä mittayksiköitä sekä vertailla elintarvikkeiden hintoja kaupassa.

suunnitella ja valmistaa ravitsevan välipalan.

käyttää kaikkia aistejaan ruokia havainnoidessa ja tutustuessaan uusiin ruokiin.

kuvaila ruoka- ja aistielämyksiä monipuolisesti sekä kunnioittaa omia ja muiden yksilöllisiä kokemuksia.

huolehtia riittävästä hygieniasta ja siisteydestä kouluruokailussa.

kuvaila kalenterivuoden erilaisten juhlien perinneruokia ja perinteiden taustoja.

kertoa esimerkkejä siitä, kuinka syöminen ja ruokavalinnat vaihtelevat eri vakaumusten ja kulttuurien välillä.

arvioida kriittisesti ruoan markkinoinnissa käytettyjä väitteitä.

kuvata havainnollisesti peruselintarvikkeiden reitin pölyltä pöytäan.

antaa käytännön esimerkkejä kestävästä kehityksestä edistävistä ruokailutavoista, ruoista ja juomista.

kertoa ruoantuotannon ja -kulutuksen eri muotojen vaikutuksista luonnolle.

hahmottaa ruokaan liittyviä eettisiä näkökulmia esimerkkien kautta.

arvioida ruokapuheen vaikutusta ruokailutilanteen ilmapiiriin.

antaa esimerkkejä yhdessä syömisestä merkityksestä kotona tai koulussa.

antaa perusteltua ja rakentavaa asiakaspalautetta kouluruokailusta sitä järjestävälle taholle.

arvioida tapoja puhua toisten kehoista.

keskustella ruoan herättämistä tunteista ja tunteiden herättämisestä syömisestä.

tulkita elintarvikkepakkauksien merkintöjä ja tunnistaa alkuperämerkinnät.

tunnistaa kouluruokailun ja oman alueensa ruokajärjestelmän toimijoita.

tehdä havainnoita kouluaterian esillepanosta, kattauksesta ja väreistä.

asettaa yhteisiä tavoitteita toiminnalle kouluruokailussa.

kertoa suomalaisesta ruokakulttuurista nykypäivänä ja historiassa.

kuvaila yleisimpiä erityisruokavaloita ja perustella niiden tarvetta.

tarkastella kriittisesti median luomia kauneusihanteita.

ruokahjeen seuraamisen ja ruoanvalmistuksen perusteita.

nimetä esimerkkejä ruokajärjestelmän eri vaiheisiin kuuluvista ammateista.



KUVIO. Ruokakasvatuksen teemat (Laitinen ym. 2021)

tarkastelua keskustelun, leikin, esimerkin ja kokemuksen avulla. Sen tulisi herätellä huomaamaan sekä pohtimaan ruokaan ja syömiseen liittyviä ilmiöitä ja tietoja eri näkökulmista.

Alakoulun ruokakasvatus ei ole opetuksen perimmäisistä tavoitteista irrallista vaan niitä tukevaa toimintaa. Arjen koulutyössä ruokakasvatus olisi mahdollista saada solahtamaan helposti eri oppiaineisiin, kuten ympäristöoppiin, äidinkieleen tai matematiikkaan. Kouluruokailu tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia ruokakasvatuksen toteuttamiseen itse ruokailutilanteessa, mutta myös sen ulkopuolella. Laadukkaan ruokakasvatuksen edellytyksenä on kuitenkin se, että pedagogiselle toiminnalle asetetaan selkeät tavoitteet ja niiden toteutumista myös arvioidaan.

Lähteet

Laitinen, A. L., Tilles-Tirkkonen, T., Karhunen, L. & Talvia, S. 2021. Food education in Finnish primary education –

defining themes and learning objectives using the Delphi technique. *British Food Journal* 123 (13), 404–427.

Latomaa, T. 2011. Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus* 42 (1), 46–57.

OKM. 2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/1.8.2012.

POPS. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Talvia, S. & Tuijula, T. 2018. Lautasen tuolta puolen: Alakoululaisten kouluruokailudiskurssit ja kouluruokailun kehittämiseen heijastuvat jännitteet. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu? Kasvatusalan tutkimuksia* 78. Jyväskylä: Suomen kasvatus-tieteellinen seura, 145–178.

THL. 2017. Syödään ja opitaan yhdessä – kouluruokailusuositus. Helsinki: Valtion ravitsemusneuvottelukunta.

Tilles-Tirkkonen, T., Nuutinen, O., Sinikallio, S., Poutanen, K. & Karhunen, L. 2018. Theory-informed nutrition education curriculum tools for feeling good promotes healthy eating patterns among fifth grade pupils: Cross-sectional study. *Journal of Human Nutrition and Dietetics* 31 (5), 647–657.



MARJA MÄENSIVU – MIRJA TARNANEN – TANJA VEHKAKOSKI

Kasvatustieteen päivät 2021: Oppiva ja hyvinvoiva yksilö ja yhteisö

Vuoden 2021 Kasvatustieteen päivät toteutettiin 25.–26.11.2021 etäkonferenssina Jyväskylän yliopiston ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestäminä teemalla Oppiva ja hyvinvoiva yksilö ja yhteisö. Teema sivusi myös kasvatustieteellisen seuran vuoden 2021 teemaa, joka oli Hyvinvointi ja saavutettavuus kasvatuksessa ja koulutuksessa. Päivien teemaa voidaan pitää ajankohtaisena, koska megatrendit, kuten ilmastonmuutos ja digitalisaatio, ovat haastaneet oppimiseen ja hyvinvointiin liittyviä käsityksiämme ja toimintatapojamme tällä vuosituhanalla. Erityisesti COVID-19 on osoittanut koko maailmalle konkreettisesti, kipeästi ja yllättäen, miten haavoittuvia yhteiskunnat ovat ja miten nopeasti muutoksiin pitäisi pystyä reagoimaan siten, että turvataan kansalaisten hyvinvointi ja mahdollistetaan oppimisen tukeminen poikkeuksellissakin olosuhteissa. Kasvatustieteen päivien 2021 järjestäjät kutsuivatkin osallistujia pohtimaan, mitä hyvinvoinnilla ja oppimisella ymmärretään eri ikäkausina ja erilaisissa olosuhteissa. Miten yksilöiden ja yhteisöjen oppimista ja hyvinvointia voidaan ja pitäisi tukea? Millainen rooli yhteiskunnalla on yksilöiden hyvinvoinnin kokemisessa, ja milloin yhteisö ja yhteiskunta voidaan määrittää hyvinvoiviksi? Mitä hyvinvointi tarkoittaa maapallon kantokyvyn rajoissa?

Kasvatustieteen päivien ohjelma alkoi perinteiseen tapaan kaikki osallistujat yhteen

kokoavilla avajaisilla. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan dekaani, professori Anna-Maija Poikkeus sekä konferenssitoimikunnan puheenjohtaja, professori Maarit Alasutari nostivat esiin avajaispuheenvuorossaan hyvinvoinnin käsitteen laaja-alaisuuden ja siihen liittyvien teoreettisten tulokulmien moninaisuuden. Oman tervehdyksensä avajaisiin toi Jyväskylän yliopiston vararehtori, varhaiskasvatustieteen professori Marja-Leena Laakso, joka korosti kestävyden ja vastuullisuuden teemojen tärkeyttä tutkimuksessa sekä kertoi ilahtuneensa näiden teemojen näkyemisestä useissa päivien teemaryhmissä. Päivien pääpuhujina toimivat professori Fay McCallum Adelaiden yliopistosta Australiasta, akatemiaprofessori Katariina Salmela-Aro Helsingin yliopistosta ja professori emeritus Jouni Välijärvi Jyväskylän yliopistosta.

Professori McCallum tarkasteli pääluennossaan kansainväliseen aineistoon perustuen opettajien hyvinvointia pandemian aikana ja kuvasi, miten opettajat ovat olleet läpi historian etulinjassa kriisien keskellä ja yrittäneet vastuiden ristipaineessa pysyä rauhallisina ja luoda vakautta. McCallum osoittikin, että oppimisen ja hyvinvoinnin yhteys näyttäytyy yhä merkityksellisempänä kompleksisessa nykymaailmassa: Opettajat eivät ainoastaan opeta hyvinvointia, vaan oppiminen itsessään on myös hyvinvointia. Hän korosti, miten juuri

opettajat ovat tärkein koulun sisäinen vaikuttava tekijä oppilaiden oppimistuloksiin ja hyvinvointiin, joten hyvinvoivalla opettajalla on iso merkitys oppilaiden kokonaisvaltaiselle eli akateemiselle, kognitiiviselle, fyysiselle, henkille ja sosio-emotionaalille hyvinvoinnille.

Pandemian lisäksi opettajien hyvinvointia haastavat McCallumin mukaan erilaiset tutkimuksissa toistuvat klassiset tekijät, kuten työn muuttuvat vaatimukset ja tiukat aikaraamit, teknologisen kehityksen asettamat vaateet, työn laatuun liittyvät odotukset sekä henkilökohtaisen ja ammatillisen ahdistuksen tunteet. Lääkkeenä hyvinvoinnin haasteisiin McCallum piti yhteisöön kuulumisen kokemusta sekä yksilöiden ja yhteisöjen resilienssiä. McCallum myös tähdensi sitä, miten opettajat voivat kriisin aikana luoda osaltaan toivoa ja optimismia oppijoiden keskuudessa sekä sitä, miten kestävä tulevaisuuden rakentamisessa tarvitaan hyvinvoinnin, yhteiskunnallisten järjestelmien ja tulevaisuuden lukutaitoa.

Akatemiaprofessori Katariina Salmela-Aron hyvinvointia käsittelevä päälluento perustui useaan eri aineistoon, joissa käsiteltiin pandemian vaikutusten heijastumista niin opettajien, opiskelijoiden kuin oppilaidenkin hyvinvointiin. Salmela-Aro toi esiin huolestuttavan havainnon siitä, miten oppijoiden koulu-uupumus on lisääntynyt voimakkaasti perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa pandemian aikana. Lisäksi toisin kuin aikaisemmin, erityisesti vasta opintonsa aloittaneet yliopisto-opiskelijat ovat olleet tutkimuksen mukaan kuormittuneita. McCallumin tavoin myös Salmela-Aro tähdensi sitä, miten koulujen sulkemisella ja etäopetukseen siirtymisellä voi olla merkittävät seuraukset: Esimerkiksi lukiolaisten optimaalisten oppimisen hetkien määrä luonnontieteissä romahti keväällä 2020 heidän opiskellessaan etäopetuksessa.

Oppijoiden kokemukset ovat kuitenkin yksilöllisiä, eikä pandemia ole vaikuttanut kaikkien kouluhyvinvointiin samalla tavalla, vaan osalla oppijoista hyvinvointi jopa lisääntyi

kriisin aikana. Salmela-Aro korostikin, miten hyvinvointia voi lisätä innostava ja inspiroiva kouluympäristö, joka tunnistaa ihmisten psykologiset perustarpeet ja niiden täytymisen merkityksen. Tällainen yhteisö voimaannuttaa jäseniään ja edistää heidän autonomiaansa, vahvistaa heidän kompetenssiaan, lisää heidän yhteenkuuluvuuden tunnettaan sekä kasvattaa heidän merkityksellisyyden kokemustaan.

Professori emeritus Jouni Välijärvi piti oppivelvollisuus 100 vuotta -juhluennon. Hän taustoitti luentonsa aluksi oppivelvollisuuden syntyä 1600-luvun uskonpuhdistuksen ja Gezeliuksen kansanopetuksen sekä 1800-luvun piirijako- ja kansakouluasetuksen merkitystä kuvaamalla. Suomalaisen oppivelvollisuuden aikamatka kulki 1900-luvun alkupuoliskolta perusopetuksen synnyn kautta tähän päivään ja syksyllä 2021 voimaan astuneeseen oppivelvollisuuden laajentamiseen. Välijärvi korosti meidän olevan edelleen samojen peruskysymysten äärellä sen suhteen, mitkä ovat sivistyksen ja oppimisen edistämisen parhaita keinoja. Alueellinen erilaistuminen ja oppimistulosten heikentyminen ovat huolestuttava ilmiö. Välijärvi pohtikin, pitäisikö koulutustakuusta siirtyä osaamistakuuseen ja mahdollisuuksien tasa-arvosta tulosten tasa-arvoon jokaiselle lapselle sopivan koulun luomiseksi.

Kasvatustieteen päivät järjestettiin nyt toista kertaa etäkonferenssina yli 550 osallistujan sekä paneutuneen avustaja- ja järjestäjäjoukon voimin. Konferenssin järjestäminen etänä muuttaa väistämättä tapahtuman luonnetta, mutta päivien kova ydin eli tieteelliset esitykset ja niiden ympärillä käytävä keskustelu pysyvät samoina toteutustavasta riippumatta. Päivien aikana kuultiin reilut 320 esitystä 35 teemaryhmässä. Lisäksi päivillä järjestettiin 10 symposiumia ja yksi työpaja, joten ohjelmasta muodostui tarjonnaltaan monipuolinen.

Vaikka vuoden 2021 kasvatustieteen päivien teemana olikin hyvinvointi ja oppiminen, päiville ei ole koskaan asetettu tiukkoja profiloitumisvaateita, vaan päivät avaavat

laajan ikkunan meneillään olevaan kasvatustieteelliseen tutkimukseen ja sen painopisteisiin. Esimerkiksi Kasvatuspsykologia ja oppimistutkimus -teemaryhmällä oli päivillä yhdeksän rinnakkaisryhmää. Samoin kasvatustieteellinen ja yhteiskuntatieteellinen lähestymistapa oli esillä useassa eri, spesifimmin nimetyistä teemaryhmässä, kuten Kasvatuksen kontrollit ja perversiot, Demokratian ja kasvatuksen suhde uusin silmin sekä Koulu ja alueellinen eriarvoisuus. Lisäksi päivillä oli tutkimusmenetelmällisesti painottuneita sessioita, kuten Narratiiviset ja postkvalitatiiviset lähestymistavat sekä pedagogisesti ja didaktisesti suuntautuneita sessioita, kuten Luonto- ja seikkailukasvatus – yhdessä hyvinvointia ja kestäväää kasvua oppimassa. Uutena SIG-ryhmänä päivillä esittäytyi Varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen teemaryhmä.

Kasvatustieteen päivillä jaettiin kolme palkintoa. Suomen kasvatustieteellisen seuran palkinto parhaalle kasvatustieteelliselle väitöskirjalle 2021 myönnettiin Helsingin yliopistossa väitelleelle Jenni Helakorvelle tutkimuksesta *Innocence, privilege and responsibility: Power relations in policies and practices on Roma, Travellers and basic education in*

three Nordic countries. Parhaana kasvatustieteellisenä pro gradu -tutkielmana puolestaan palkittiin Maija Mustosen Työhäpeä työelämän tunnekokemuksena -tutkielma Itä-Suomen yliopistosta. Lisäksi tilaisuudessa jaettiin Kasvatus-lehden vuoden 2020 tiedeartikkelipalkinto, jonka saivat Piia Seppänen, Sonia Lempinen, Nina Nivanaho, Iida Kiesi ja Martin Thrupp artikkelistaan *Edu-bisnes peruskouluksa: Kohti "eduekosysteemiä"*. Palkintojen saajat pitivät päivien avajaisissa kiitospuheen ja esittelivät siinä lyhyesti tutkimustaan.

Kasvatustieteen päivät päättyivät Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan dekaani, professori Kati Mäkitalon videoterveydykseen, jossa hän toivotti osallistujat tervetulleiksi vuoden 2022 Kasvatustieteen päiville. Ne järjestetään Oulussa 24.–25.11., ja niiden teemana on Moniäänisyys kasvatuksen muuttuvassa maailmassa. Mäkitalo kehysti päivien teemaa tuomalla esiin digitalisaation ja globalisaation vaikutuksia niin ihmisten jokapäiväiseen arkeen kuin kasvatukseen ja oppimiseen. Tulevien kasvatustieteen päivien teema resonoi hyvin myös Suomen kasvatustieteellisen seuran vuoden 2022 teemaan Kasvatustieteellinen tutkimus muutosvoimana.



Kirjoittajakutsu teemanumeroon 3/2023

Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria ja formatiiviset interventiot kasvatustieteissä

Ihmiset kohtaavat niin työssään kuin arjessaan usein monimutkaisia ja haastavia ongelmia. Näiden ongelmien syyt ja seuraukset ulottuvat pitkälle ongelmatilanteiden ulkopuolelle, ja niihin on vaikea löytää kestäviä ratkaisuja. Kyseiset ongelmat ovat usein myös vakavia ja edellyttävät välittömiä toimia. Tällaisia ongelmia ovat esimerkiksi elonkehän kestävyys, äärimmäinen köyhyys tai sitkeä rakenteellinen syrjintä.

Ongelmien monimutkaisuus ja niiden akuutti luonne antavat helposti tilaa teknokratialle. Usein vastauksia haetaan keskitetyn ja etäännytetyn hallintotyön kautta esimerkiksi muualla kehitetyistä innovaatioista. Globaalit ja yhä tiiviimmin verkottuneet markkinat houkuttelevat esimerkiksi opetusteknologian tai oppimisympäristöjen uusilla, mutta usein pinnallisilla ratkaisuilla. Kasvatustieteilijät eivät ole immuuneja näiden houkutusille. Helpot ja nopeat ratkaisut eivät kuitenkaan tavoita ongelmien historiallisia ja systeemisiä juuria, saati osallista kaikkia niitä sidosryhmiä mukaan muutostyöhön, joita ongelmat todellisesti koskettavat.

Kasvatustiede tarvitsee teorioita ja menetelmiä, jotka antavat tutkijoille aiempaa enemmän tilaa ja mahdollisuuksia olla mukana ratkaisemassa näitä ongelmia. Etäänntyneen ja ongelmia niiden ulkopuolelta tarkastelevan tutkijan asemesta tarvitaan osallistuvia tutkijoita, jotka ovat itse mukana muutostyössä. Tämä rooli on kasvatustieteilijöille hyvin luonteva, sillä kasvatustyö on aina myös vaikuttamista toisten ihmisten elämään ja sen kulkuun. Tarve ei myöskään koske vain suomalaisia kasvatustieteilijöitä. Muissa maissakin on herätty siihen, että monimutkaisten ongelmien ratkomiseen kohdistuville ja tutkijat mukaan osallistaville interventiotutkimuksille on tilausta.

Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria soveltuu tähän tarpeeseen hyvin. Teorian piirissä interventiotutkimuksella on pitkä perinne ja keskeinen asema. Niin käsitteistö kuin teorian dialektinen epistemologia ja ontologia kytkeytyvät muutokseen, kehityksen ja oppimisen teemoihin ja niiden tukemiseen. Suomalaisen kasvatustieteen sylissä syntynyt, kansainvälisesti levinnyt formatiivisten interventioiden tutkimuslinja ja Muutoslaboratorio interventiomenetelmänä ovat tästä hyviä esimerkkejä. Lähestymistavan lähtökohta on, että kestävät ratkaisut edellyttävät ongelmien historiallista ja systeemistä analyysia, useiden tahojen yhteistoimintaa, yhteistä muutostoimijuutta sekä ekspansiivista oppimista – sellaisen oppimista, mitä emme vielä tunne tai mistä emme vielä tiedä. Muutoslaboratorioissa kasvatustieteilijät auttavat osallistujia analysoimaan heidän käytännön työssä kohtaamiaan ongelmia, käsitteellistämään niitä, näkemään ongelmien systeemiset ja historialliset juuret sekä kehittämään niitä koskevia uusia ratkaisuja.

Viimeisten 25 vuoden aikana Muutoslaboratoriota on hyödynnetty maailmanlaajuisesti ja sovellettu eri tieteenalojen piirissä mitä erilaisimpien ongelmien ratkaisuun teollisuuden, palvelualojen ja julkishallinnon organisaatioissa, muun muassa kouluissa ja sairaaloissa. Huolimatta

siitä, että aihetta on käsitelty useissa kirjoissa, kansainvälisten lehtien erikoisnumeroissa ja yksittäisissä julkaisuissa, suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa formatiiviset interventiot, Muutoslaboratorio sekä niiden tulokset ovat jääneet vähemmälle huomiolle.

Tämän teemanumeron tavoitteena on tuoda yhteen viimeaikaista Suomessa tehtyä kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan pohjautuvaa tutkimusta sekä formatiivisia interventioita ja Muutoslaboratorioita koskevia tutkimuksia kasvatustieteen saralta. Teemanumeroon tarjottavat tieteelliset artikkelit voivat käsitellä seuraavia aiheita:

- Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian ja siihen perustuvien menetelmien haasteet ja mahdollisuudet
- Formattiivisten interventioiden käsitteelliset ja metodologiset juuret sekä asema kasvatustieteellisen tutkimuksen tulevaisuudessa
- Muutoslaboratoriot ekspansiivisen oppimisen ja muutostoimijuuden tukena erilaisissa yhteisöissä ja ympäristöissä
- Formattiivisten interventioiden metodologia ja metodologinen kehittäminen
- Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian dialoginen ja kriittinen tarkastelu vuoropuhelussa muiden teoreettisten viitekehysten kanssa

Tieteellisten artikkelien ja katsauksien lisäksi teemanumeroon voi lisäksi tarjota yllä olevia teemoja sekä kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa koskevia lyhyempiä kirjoituksia, puheenvuoroja, kolumneja, kirja-arvioita, uutisia sekä kongressikuvauksia.

Teemanumero tarjoaa suomalaisille kasvatustieteilijöille pääsyn ajankohtaisiin formatiivisiin interventioita, Muutoslaboratoriota sekä näiden perustan muodostavaa kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa koskeviin keskusteluihin. Teemanumero ottaa osaa keskusteluun kasvatustieteiden ja kasvatustieteellisen tutkimuksen roolista yhteiskunnallisten ja globaalien ongelmien ratkaisussa, erityisesti interventiotutkimuksen piirissä. Teemanumero toimii myös korkeakouluopetuksen tukena, sillä ajankohtaisia suomenkielisiä julkaisuja formatiivisista interventioista ja Muutoslaboratoriosta on niukasti saatavilla.

Kirjoittajakutsu

Kasvatus-lehden kirjoittajaohjeiden mukaisesti laaditut tekstit pyydetään lähettämään viimeistään 15.10.2022 osoitteeseen jaakko.hilppo@helsinki.fi. Otsikkokenttään ”Kasvatus: CHAT teemanumero”. Julkaisuprosessi noudattaa Kasvatus-lehden periaatteita ja käytänteitä. Tekstien lähettäjien tulee huolehtia itse kielenhuollosta. Teemanumeron toimittajat pyytävät artikkeleista kaksi (2) vertaisarviointia, jotka toimitetaan kirjoittajille syksyn 2022 aikana. Artikkelien kirjoittajien tulee toimittaa viimeistellyt versiot käsikirjoituksistaan viimeistään 21.3.2023. Hyväksytyt kirjoitukset julkaistaan kesäkuussa 2023, vuoden ensimmäisessä teemanumerossa (3/23).

Teemanumeron toimittavat Annalisa Sannino (Tampereen yliopisto), Jaakko Hilppö, Liubov Vetoshkina ja Lasse Lipponen (Helsingin yliopisto). Toimittajien yhteinen kokemus kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian ja formatiivisten interventioiden osalta kasvatustieteissä on merkittävä. Annalisa Sannino on kansainvälisesti alan yksi johtavista tutkijoista, joka on toimittanut useita aihetta käsitteleviä teemanumeroita kansainvälisissä lehdissä sekä julkaissut aiheesta lukuisia tutkimusartikkeleita. Jaakko Hilppö toimii tällä hetkellä ISCAR:n, kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian tutkijayhteisön, maakoordinaatorina Suomessa. Liubov Vetoshkina on tutkinut kulttuurihistoriallisen toiminnan teoriaa erityisesti aikuiskasvatustieteessä. Lasse Lipponen on puolestaan toiminut useamman viimeaikaisen muutoslaboratoriotutkimuksen johtajana.



Kasvatus 2022 Vol. 53 No 1

The Finnish Journal of Education

Sorkkila, Matilda – Rantala, Anna – Aunola, Kaisa. 2022. Parental values and their relationship with parental burnout. *The Finnish Journal of Education* 53 (1), 6–21.

This study examined parental values of 1725 Finnish parents (91 % mothers) and how the values are related to parental burnout. The data was analyzed using explorative factor analysis, multivariate analysis of variance (MANOVA) and linear regression analysis. The values loaded on five factors: 1) tradition and conformity, 2) power and achievement, 3) self-direction; 4) benevolence and prosocial and 5) relatedness. The value that the Finnish parents wished their children to adopt the most was self-direction, secondly benevolence and prosocial, thirdly tradition and conformity, fourthly relatedness, and the least power and achievement. The mothers valued benevolence and prosocial more highly than the fathers, whereas the fathers valued relatedness and power and achievement more highly than the mothers. The values of power and achievement were positively related to parental burnout, whereas the values of relatedness were negatively related to parental burnout. The results may help understand the value related mechanisms behind parental burnout.

Descriptors: parental, values, self-direction, burnout

Laiti, Marikaisa – Määttä, Kaarina. 2022. Sámi early education at the crossroads of Finnish and Sámi cultures. *The Finnish Journal of Education* 53 (1), 22–32.

This article examines the implementation of Sámi early childhood education in Finland as told by Sámi early childhood education employees. The purpose of the study is to describe how Sámi indigenous culture is implemented in early childhood education. The aim is to work for the benefit of the Sámi, because they are the only indigenous people in the European Union and their languages and cultures are endangered. The material was obtained through individual interviews and analyzed narratively. The results show that all professionals working in Sámi early childhood education are aware of the importance of their own role both in supporting the learning of the Sámi language and as a transmitter and reinforcement of Sámi cultures. The experiences reported show variation in two dimensions: 1) How strongly enculturation is implemented in everyday activities to strengthen Sámi cultures and languages and 2) how Finnish and Sámi cultures are reconciled in the daily life of Sámi early childhood education. The article provides tools for early childhood education staff to support activities in line with their own culture and encourages mutual cooperation and networking. By sharing collaborative practices and solutions, early childhood educators make their enculturation visible.

Descriptors: early childhood, education, enculturation, indigenous, majority, Sámi

Niiranen, Sonja – Rasinen, Aki. 2022. The future of technology education in the Finnish basic education. *The Finnish Journal of Education* 53 (1), 33–45.

This research aimed at gathering data in cooperation with international scholars to identify the present and future trends and issues facing technology education. In Finland, the purpose was to

examine experts' views on technology education in basic education (grades 1 to 9). A three round Delphi method was utilized to solicit information from stakeholders from November 2019 to April 2020. The panel (N=31) consisted of technology education teacher educators and researchers, experts of the national LUMA2020 program and technology education developers. The panelists agreed that hands-on working should remain part of technology education and all pupils should have an equal opportunity to develop their technological skills, but the allocation of hours for craft lessons currently limit technology education contents. They also pointed out that teacher education at the universities should invest more in contact teaching and that the schoolteachers should be offered in-service training related to technology education.

Descriptors: technology education, future-oriented research, Delphi method, crafts

Ouakrim-Soivio, Najat – van den Berg, Marko. 2022. High school students' historical thinking skills in assessing the authenticity of sources and the motives of historical actors. The Finnish Journal of Education 53 (1), 46–62.

In this article we study historical thinking skills among students at general upper secondary schools. The research was carried out in three Finnish speaking upper secondary schools. The data was collected with a series of tasks that were answered using the paper-and-pen method. The data was analyzed both quantitatively and qualitatively. The results showed that there were differences in historical thinking skills between schools. This can be explained by the fact that some schools use regularly working methods that support historical thinking skills. It proved difficult for many students to interpret primary sources. On the other hand, many students showed that they understood the multiperspectivity of historical interpretations. The link between the working methods used during history lessons and the students' capability of interpreting primary sources was weak. At the end of the article, we consider reasons for this as well as methods that would best support the development of historical thinking skills.

Descriptors: historical, thinking, literacy, source, criticism, general upper secondary education, history, teaching, assessment

Kosunen, Sonja – Inkinen, Alina – Haltia, Nina – Jokila, Suvi. 2022. The supply and demand in the preparatory course market during the admission reform of higher education. The Finnish Journal of Education 53 (1), 63–78.

In this article we examine what has happened in the market of preparatory courses during the admission reform of higher education (2015–2020) in Finland. We explore the demand and supply of private supplementary tutoring. Our quantitative data comprises the supply of preparatory courses in medicine, law and economics in 2015, 2017 and 2020 and preparatory courses to the matriculation examinations in 2019–2020. The qualitative data includes a one-year long ethnography in general upper secondary schools and ethnographic interviews with students, teachers and other staff (n=28). Our results indicate that the supply and nature of the provided courses has expanded from preparatory courses preparing the candidates for the entrance examination at universities to preparing the candidates to the matriculation examinations, or to the so called combination courses of these two. In the status disciplines, the provision has grown and the prices have increased. In the supply, the lines between the public and the private have blurred: preparatory course companies are giving lessons in student counselling courses in general upper secondary schools and some students are trying to accredit preparatory courses as a part of their studies in general upper secondary education. It is to be discussed whether a shift from enriching to remedial type of teaching in the preparatory course market has emerged and what this means in terms of equity in education.

Descriptors: preparatory course, exam preparation course, admission, privatisation, general upper secondary school



Kirjoittajat

TÄSSÄ NUMEROSSA KIRJOITTAVAT

AUNOLA, KAISA, professori
psykologian laitos, Jyväskylän yliopisto
kaisa.aunola@jyu.fi

VAN DEN BERG, MARKO, lehtori
Helsingin normaalilyseo
marko.vandenberg@helsinki.fi

ENGESTRÖM, YRJÖ, emeritusprofessori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
yrjo.engestrom@helsinki.fi

HALTIA, NINA, tutkijatohtori
Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus CELE, Turun yliopisto
nina.haltia@utu.fi

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

INKINEN, ALINA, väitöskirjatutkija
Social studies in Urban Education SURE, Helsingin yliopisto
alina.inkinen@helsinki.fi

JOKILA, SUVI, tutkijatohtori
kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto
suvi.jokila@utu.fi

JOKINEN, ESA, tutkijatohtori
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
esa.jokinen@tuni.fi

KEROSUO, HANNELE, dosentti
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
hannele.kerosuo@tuni.fi

KOSUNEN, SONJA, apulaisprofessori
Social studies in Urban Education SURE, Helsingin yliopisto
sonja.kosunen@helsinki.fi

LAITI, MARIKAISA, tutkija
varhaiskasvatuksen koulutus, Sámi allaskuvla
marikaisal@samas.no

LAITINEN, AIJA, projektitutkija
kansanterveystieteen ja kliinisen ravitsemustieteen yksikkö, Itä-Suomen yliopisto
aija.laitinen@uef.fi

MOBERG, JOONA, tutkija
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
joona.moberg@tuni.fi

MÄENSIVU, MARJA, yliopistonopettaja
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
marja.f.maensivu@jyu.fi

MÄÄTTÄ, KAARINA, emeritaprofessori
kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto
kaarina.maatta@ulapland.fi

NIIRANEN, SONJA, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
sonja.niiranen@tuni.fi

OUAKRIM-SOIVIO, NAJAT, vieraileva tutkija
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
najat@arviointi.fi

PYHÄLTÖ, KIRSI, professori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
kirsi.pyhalto@helsinki.fi

RANTA, SAMULI, yliopistotutkija
soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto
samuli.ranta@uef.fi

RANTALA, ANNA, psykologi
lasten kuntoutuspalvelut, Espoon kaupunki
anna.rantala@espoo.fi

RASINEN, AKI, yliopistonlehtori emeritus
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
aki.rasinen@jyu.fi

RINNE, RISTO, emeritusprofessori
Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus CELE, Turun yliopisto
risto.rinne@utu.fi

SANNINO, ANNALISA, professori
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
annalisa.sannino@tuni.fi

SORKKILA, MATILDA, dosentti
psykologian laitos, Jyväskylän yliopisto
matilda.sorkkila@jyu.fi

TALVIA, SANNA, yliopistonlehtori
soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto
sanna.talvia@uef.fi

TARNANEN, MIRJA, professori
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
mirja.tarnanen@jyu.fi

TILLES-TIRKKONEN, TANJA, vieraileva tutkija
kansanterveystieteen ja kliinisen ravitsemustieteen yksikkö, Itä-Suomen yliopisto
tanja.tilles-tirkkonen@uef.fi

UUSIAUTTI, SATU, professori
kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto
satu.uusiautti@ulapland.fi

VEHKAKOSKI, TANJA, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto
tanja.vehkakoski@jyu.fi