






Kasvatus

Pääkirjoitus

Kirsi Pyhältö 469 Mitä väliä tutkijayhteisöllä on?

Artikkeleita

- Anu Järvensivu – Monika von Bonsdorff 471 Yrittäjien myöhäisuran oppiminen 
- Rauno Huttunen – Leena Kakkori 484 Ekokatastrofi ja kasvatuksen
– Veli-Matti Väri uusi imperatiivi 
- Hannele Pitkänen – Heidi Huilla 497 Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa
– Sirpa Lappalainen – Sara Juvonen 2009–2019 – diskursiivista kamppailua
– Sonja Kosunen kaikkien koulusta 
- Annukka Pursi – Lasse Lipponen 510 Erotilanteet varhaiskasvatuksen
aloituksessa – Miten aikuinen kohtaa
itkevän lapsen? 
- Kasper Salin – Mikko Huhtiniemi 526 Opettajien valmiudet, osaaminen ja
– Timo Jaakkola koetut haasteet Move!-järjestelmän
toteuttamisessa ja oppilaiden
toimintakyvyn tukemisessa 

Kolumni

Auli Toom 539 Tärkeintä ovat toiveikkuus ja
huolenpito toinen toisistamme

Ajankohtaista • Tapahtumia

541 Kasvatuksen historian ja filosofian päivät

English Summaries

542

Kirjoittajat

544

Luetteloita

546



Mitä väliä tutkijayhteisöllä on?

Tutkittua tietoa kaivataan ehkä kipeämmin kuin koskaan. Tutkijoilta odotetaan ratkaisuja moniin kiperiin ongelmiin aina ilmaston lämpenemisestä terrorismin ennalta ehkäisemiseen. Kasvatustieteellinen tutkimus pureutuu ihmisenä olemisen ja ihmiseksi tulemisen peruskysymyksiin. Siis, miten inhimillinen kehitys tapahtuu, mikä sitä säätelee ja miten siihen voidaan vaikuttaa. Näin ollen kasvatustieteilijät rakentavat ymmärrystä paitsi siitä, miten asiat ovat myös siitä, miten ne voisivat olla. Kasvatustieteen tutkijoilla onkin tästä johtuen tieteellisen tiedon tuottamisessa erityinen asema. Voimme esimerkiksi tuottaa ymmärrystä siitä, miten tutkitun tiedon käyttöönotto ja hyödyntäminen tapahtuisi parhaiten, mutta myös siitä, millaiset oppimisympäristöt olisivat sen luomisen kannalta optimaalisia. Tutkijayhteisöistä edelleen riippuu, miten hyvin onnistumme tämän potentiaalın lunastamaan sekä millaisia tutkimuksen tekemisen ympäristöjä onnistumme itsellemme ja muille rakentamaan.

Yhteinen ihmettely ja tiedon rakentaminen, vastavuoroinen tuen tarjoaminen, palautteen antaminen sekä monipuolinen asiantuntijuuden hyödyntäminen yhteisen ongelman ratkaisemiseksi ovat menestyksekkään tiedeyhteisön tunnuspiirteitä. Pystyäksemme ratkaisemaan monimutkaisia, epämääräisiä ongelmia tutkimuksen keinoin tarvitsemme erilaista osaamista ja monipuolista tukea. Oleellista on myös saatavilla olevan avun osuvuus: Vastaako se tarvetta, ja onko sitä ylipäänsä saatavilla? Uudet ideat syntyvät paitsi systemaattisen yhteistyön siivittämisenä myös usein satunnaisissa kohtaamisissa kollegojen kanssa, esimerkiksi kahvihuoneessa tai yliopiston käytävillä. Jälkimmäisistä on ollut COVID-19-pandemian vuoksi jo pitkään pula. Pandemian tuottama kohtaamisvaje rapauttaa myös tiedeyhteisöjä. Toisaalta ei niin pahaa, ettei jotain hyvääkin! Pandemia on aktivoinut tutkijayhteisöjä hyödyntämään ja rakentamaan uudenlaisia (digitaalisia) tiloja ja välineitä tutkijoiden vuorovaikutukselle. Sen seurauksena on syntynyt niin ikään metodisia innovaatioita, esimerkiksi uusia tapoja kerätä aineistoja liikkumisrajoitusten sallimissa puitteissa.

Tutkijaverkostot ovat uuden tiedon rakentamisen ja tutkijana kehittymisen mutta myös työhyvinvoinnin resurssi. Parhaimmillaan yhdessä tekeminen tutkijakollegoiden kanssa voi tuottaa jaetun flow-kokemuksen, auttaa ylittämään oman osaamisen rajoja ja sietämään tutkimuksen tekemiseen elimellisesti kuuluvia epäonnistumisia, epävarmuuden tuottamaa ahdistusta ja stressiä. Pahimmillaan tutkijayhteisön jännitteet ja vuorovaikutuksen ongelmat vastaavasti lannistavat, etäännyttävät työstä ja johtavat viime kädessä heikompiteoiseen tutkimukseen. Myös hyvin- ja pahoinvointi tarttuu tutkijayhteisön vuorovaikutuksessa.

Tieteellinen asiantuntija on yliopiston merkittävin tuote: Väitöskirjatutkijat ovat huomisen huippututkijoita ja yhteiskunnallisia vaikuttajia. Tutkijaksi ei synnytä vaan opitaan yhdessä

muiden kanssa. Tutkijayhteisöt muodostavat tutkijaksi oppimisen ensisijaisen resurssin. Meidän ja muiden tutkimus on osoittanut, että melko yksinkertaisilla asioilla on väitöskirjatutkijoille suuri merkitys, kuten ohjauksen saatavuudella, sen säännöllisyydellä ja ohjaajan paneutumisella, mahdollisuudella osallistua oman tutkijayhteisön toimintaan, verkostoitua sekä ammentaa yhteisön kollektiivisista resursseista. Näiden on osoitettu olevan yhteydessä pienempään opintojen keskeyttämisen ja loppuun palamisen riskiin, tutkimusimun kokemiseen ja motivaatioon, nopeampaan valmistumiseen sekä työllistymiseen tohtorintutkinnon suorittamisen jälkeen. Tuoreet tutkimustulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että pandemia on vaikeuttanut monien väitöskirjatyön etenemistä ja heikentänyt väitöskirjatutkijoiden hyvinvointia. Näyttää siltä, että pandemian negatiiviset vaikutukset liittyvät aineiston keruuongelmien ohella tutkijayhteisövuorovaikutuksen rapautumiseen, kuten ohjauksen ja tutkijayhteisöltä saadun tuen yksipuolistumiseen ja määrän vähenemiseen sekä yliopistoyhteisön kollektiivisten resurssien saavutettavuuden heikkenemiseen. Erityistä huomiota onkin pandemian jälkihoidossa syytä kiinnittää siihen, miten voimme tukea tiedeyhteisömme nuorimpia jäseniä ylittämään pandemian tutkimukselle ja tutkijaksi kasvamiselle tuottamia haasteita.

Voidaan perustellusti väittää, että tiedeyhteisö on monella tapaa tieteen tekemisen perusyksikkö. Sen ylläpitäminen edellyttää kohtaamisen foorumeita, myös kirjallisia sellaisia. Kasvatus-lehti haluaa olla kaikkien kasvatustieteen alan tutkijoiden lehti. Toivommekin saavamme julkaistavaksi laadukkaita tieteellisiä artikkelikäsikirjoituksia ja ajankohtaisiin ilmiöihin kiinnittyviä puheenvuoroja, lyhyitä kirjoituksia ja kolumneja mahdollisimman laaja-alaisesti kasvatustieteen tutkijoilta aina kasvatopsykologeista kasvatustieteen filosofiin. Haluan myös muistuttaa väitöskirjatutkijoita ja heidän ohjaajiaan siitä, että Kasvatus-lehti tarjoaa mahdollisuuden julkaista väitöskirja-artikkelin JUF02-tason lehdessä.

Vuoden 2021 viimeisen numeron tullessa painosta vuosi on jo vaihtunut. Tämän myötä haluan kiittää lämpimästi kollegoita: kasvatuksen kirjoittajia, nimettömiä arvioijia, vierailevia toimittajia, toimitusneuvostoa ja ylipäätään kaikkia lehden tekoon osallistuneita päätyneestä vuodesta. Erityisesti haluan kiittää apulaisprofessori Janne Varjoa hyvin sujuneesta yhteistyöstä siirtymässäni hänen jalanjäljissään vastaavan päätoimittajan tehtävään. Yhteisen taipaleeni Kasvatuksen lukijoiden kanssa haluan aloittaa muutamalla henkilökohtaisella ajatuksella tutkijayhteisön merkityksestä: Me olemme tiedeyhteisön arkkitehtejä. Niitä, jotka säilyttävät, uusintavat tai muuttavat maailmaa. Me luomme olosuhteet, joissa uudet ideat syntyvät. Meistä riippuu, näkevätkö tieteelliset läpimurrot ja uudet avaukset päivänvalon. On etuoikeus työskennellä kanssanne luotsaamalla Kasvatus-lehteä.

Inspiraatiota ja iloa vuodelle 2022!

Kirsi Pyhälä



Yrittäjien myöhäisuran oppiminen

Järvensivu, Anu – von Bonsdorff, Monika. 2021. YRITTÄJIEN MYÖHÄISURAN OPPIMINEN. *Kasvatus* 52 (5), 471–483.

Artikkelissa ”Yrittäjien myöhäisuran oppiminen” (Entrepreneurs’ late career learning) tarkasteltiin yrittäjien oppimista myöhäisuralla työurien kaaosteoriaa ja työssä oppimisen tutkimuksia soveltaen. Tutkimusaineiston muodosti seitsemän kirjoituspyyntövastausta, jotka analysoitiin abduktiivisella sisällönanalyysillä. Tutkimuksessa tunnistettiin ensinnäkin yrittäjien myöhäisuran työtä ja oppimista johdattavan ja rajaavan attraktorin liikeradan pääperiaatteet 1) karsinta, 2) kehittymisen jatkaminen, 3) kristallisointi ja 4) uraperinnön luovuttaminen. Toiseksi eriteltiin yrittäjiä sosiaaliseen ympäristöön kytkevät moninaiset ja toisiinsa limittyvät identiteetit, joita olivat yrittäjäidentiteetit, palkkatyöntekijän identiteetit, sijoittajan identiteetit sekä eläkeläisen identiteetit. Tutkimus korostaa tarvetta murtaa kielteisiä ikästereotyyppioita tarkastelemalla myöhäisuralla tapahtuvaa oppimista sosiaalisena osallistumisena ja epälineaarisia vaikutuksia työpaikoille ja yhteiskuntaan aikaan saavana. Sen perusteella uraperinnön kristallisointia ja eteenpäin luovuttamista kannattaisi tietoisesti tukea henkilöstöpolitiikan ja yhteiskuntapolitiikan keinoin.

Avainsanat: myöhäisura, ikästereotyyppia, yrittäjä, oppiminen, työurien kaaosteoria, epälineaarisuus, uraperintö

Johdanto

Tutkimuksen kohteena on yrittäjien myöhäisuran oppiminen. Ikääntyneiden oppimisen ymmärtäminen on ajankohtaista, sillä huoli vanhenevan väestön kyvystä ja halusta ylläpitää osaamistaan ja työllistymiskykyään on suuri. Se näkyy opetus- ja kulttuuriministeriön Jatkuvan oppimisen parlamentaarisessa uudistustyössäkkin, joka liittyy kansantaloudellisiin väestön ikääntymisen, työllisyysasteen

noston ja huoltosuhteen heikkenemisen näkökulmiin. Uudistuksella pyritään edistämään koulutuksessa aliedustettujen ryhmien, kuten ikääntyneiden ja yrittäjien, oppimista (Jatkuvan oppimisen indikaattorit 2020).

Iän ja ikääntymisen määrittely ei ole yksiselitteistä. Arjessa ikä on tapana mieltää numeeroksi. Iän käsitteellistykset voidaan kuitenkin asettaa jatkumolle, jonka toisessa päässä ikä

nähdään yksilön piirteeksi ja toisessa päässä se määrittynyt ympäristöissään. Keskelle sijoituvissa määrittelyissä, kuten tässä artikkelissa, ikä käsitteellistetään yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutuksessa muotoutuvaksi. Siinä syntyvät ikään liittyvät normit, odotukset ja asenteet, myös kielteiset ikästereotypiat, joiden mukaan ikääntyneiden oppiminen on rajallista eikä myöhäisuran työntekijöitä kannata kouluttaa. (Kooij ym. 2008; Schalk ym. 2010.) Stereotyyppien vuoksi ikääntyneet voivat valikoitua irtisanomisten kohteiksi, ja jopa hyvinvoinnin parantamiseen tähtäävät yhteiskuntapoliittiset toimet ja henkilöstöjohtamisen käytännöt, kuten erivapaudet ja etuudet, saattavat kääntyä negatiivisiksi leimoiksi. (Buyens ym. 2008.) Jatkuvan oppimisen yhteydessä esitettyihin ikääntyneiden vähäistä kouluttautumista koskeviin huoliin liittyy leimaamisen riski, minkä vuoksi stereotyyppien purkaminen ja monipuolinen ymmärrys myöhäisuran oppimisesta on tarpeen.

Kielteiset ikästereotypiat ovat osoittautuneet pysyviksi, vaikka tutkimuksissa on todettu yksilöllisten erojen olevan suurempia kuin ikään liittyvien yhtäläisyyksien. Saman ikäiset eroavat toisistaan terveydentilansa, työuravaiheensa tai perhetilanteensa osalta (Kooij, de Lange, Jansen & Dikkers 2008; Schalk ym. 2010) eikä työuran voi ajatella soljuvan samatahtisina siirtyminä vaiheesta toiseen (van der Heijden ym. 2008). Ikästereotyyppien on esitetty säilyvän sitkeästi itseään toteuttavan ennusteen vuoksi (esim. Greller & Stroh 2004). Ikääntyvät itsekkin tunnistavat stereotypiat, mikä estää heitä tavoittelemasta uusia tehtäviä tai koulutusta sekä johtaa alisuoriutumaan uusissa työtilanteissa. Kun ikääntyvät välttelevät uusia tehtäviä ja oppimismahdollisuuksia, negatiiviset käsitykset vahvistuvat. (Buyens ym. 2008.)

Kielteisiin käsityksiin ikääntyneiden oppimisesta vaikuttaa myös yhteiskunnallisessa ja yritystason päätöksenteossa hallitseva taloustieteen näkökulma ja koulutuskeskeinen lähestymistapa oppimiseen. Esimerkiksi inhimillisen pääoman lähestymistavan ja panos-tuotosmallin mukaan myöhäisuran työntekijöihin

panostetut koulutusresurssit eivät ehdi tuottaa yrityksille ja työmarkkinoille hyötyjä samassa määrin kuin sijoittaminen nuorempien osamiseen. (Greller 2006.) Kielteistä mielikuvaa vahvistavat lähestymistavassa kapea käsitys oppimisesta koulutuksessa tapahtuvana yksilön kehittymisenä ja yksinkertainen lineaarinen jäljellä oleviin työvuosiin perustuva laskelma oppimisen hyödyistä. Malli ei tunnista oppimista perustaltaan sosiaalisiksi, jatkuvaksi tai formaalien oppimisympäristöjen ohella työssä tapahtuvaksi, saati epälineaarisia eteenpäin kytkentöjä kansantalouteen tai yritystalouteen tuottavaksi voimaksi, mikä taas on tämän artikkelin lähtökohta.

Tutkimuksiin on kaivattu ikääntyvien potentiaalinen esiintuomista sekä työhön ja oppimiseen liittyvien pyrkimysten parempaa ymmärtämistä (Schalk ym. 2010). Itseään toteuttavien ennusteiden ja negatiivisten kierteiden katkaiseminen, stereotyyppien purkaminen ja todenmukaisempien käsitysten rakentaminen on todettu tärkeiksi tehtäviksi (Buyens ym. 2009). Tässä artikkelissa puretaan stereotyyppiä tarkastelemalla yrittäjän myöhäisuralla oppimisen logiikkaa ja yhteiskunnallista merkitystä. Myöhäisuraa ei ajatella ikävuosiin asemoitavaksi ja sen katsotaan ulottuvan eläkeaikaiseen työskentelyyn (August 2011). Työssä oppimisen aikuiskasvatustieteelliseen perinteeseen lukeutuva tutkimus kohdennetaan työssä oppimiseen toimijuutena, osallistumisena ja muotoutuvina ammatillisina identiteetteinä (esim. Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013). Sen keskeisimpänä taustateorianäkökulmaksi käytetään kuitenkin systeemi- ja kompleksisuus-teorioihin lukeutuvaa työurien kaosteoriaa (Pryor & Bright 2014), jossa korostetaan oppimisen tuotosten ennakoimattomuutta ja yhteiskunnallisten vaikutusten epälineaarisuutta.

Aikuiskasvatustieteen näkökulmasta ikääntymistä on luontevaa lähestyä vähenevän tai kutistumisen sijasta kasvuna, "growing older" (Findsen & Formosa 2011). Lähestymistapa on päinvastainen kuin ikästereotyyppien ajatus ikääntymisestä hiipumisena ja vetäytymisenä (Greller & Stroh 2004) tai

elämänkaarilähestymistavan käsitys vääjäämättömästä laskusta keski-ään huippukohdasta eteenpäin, "declining" (Super 1980). Onnistuneelle ikääntymiselle tärkeänä pidetään monimuotoisen työuran, "protean career", orientaatiota (esim. Briscoe, Hall & deMuth 2005). Siinä koko työura ajatellaan kasvuksi ja yhdistelmäksi mahdollisuuksia ja niihin varautumista (Greller & Stroh 2004). Monimuotoisen työuran orientaatiolla toimiva johdattelee itseohjautuvasti ja joustavasti työuraansa arvojensa suuntaisesti (Briscoe et al. 2005). Kasvunäkökulma on keskeinen myös hyvän vanhenemisen (successful ageing) tutkimusperinteessä, jossa ikääntymistä lähestytään aktiivisena yhteiskuntaan ja työelämään osallistumisena painottaen ikääntyneiden toimijuutta, toiminnan jatkuvuuksia ja myöhäisuran työskentelyä osana ihmisen ammatillista ja psykologista kehittymistä (Havinghurst 1961).

Tutkimus on laadullinen ja se kohdistuu yrittäjiin, koska yrittäjien yhteiskunnallinen ja institutionaalinen ympäristö sekä heihin kohdentuvat odotukset ovat myöhäisuran työskentelyyn kannustavampia eivätkä kielteiset ikästereotypiat yksiselitteisesti osu heihin (Järvensivu & von Bonsdorff 2021). Myöhäisuran yrittäjiksi määrittäytyvät tutkimuksessa ne, jotka vastasivat kirjoituskutsuun, jossa pyydettiin kirjoituksia "eläköitymistä pohtineilta yrittäjiltä". Seitsemästä kirjoittajista nuorin oli noin 50-vuotias ja vanhin yli 70-vuotias. Yrittäjiksi itsensä laskeneet kuvasivat mennyttä ja tulevaa työuraansa painottaen loppupäätä mutta he eivät kiinnittäneet pohdintojaan ikävuoosiin. Tutkimuksen kuluessa myöhäisura määrittäytyi koko elämänmittaisen työn ja oppimisen kristallisoiminnin ja eteenpäin luovuttamisen vaiheeksi.

Työssä oppiminen toimijuutena, osallistumisena ja työuralla vaihtelevina identiteetteinä

Tässä tutkimuksessa oppimisen ajatellaan yletyvän yksilön kehityksestä yhteisöllisiin oppimisprosesseihin sekä työn, työyhteisöjen ja

työelämän kehittämiseen. Oppiminen määritellään jatkuvaksi mutta intensiteetiltään vaihtelevaksi sosiaaliseksi toiminnaksi, jota tapahtuu osallistumalla yhteisöissä, työpaikoilla ja yhteiskunnassa (Wenger 1998). Se on sidoksissa kulttuuriin ja historiaan ja siksi situationaalista ja kontekstiinsa kiinnittynyttä. Se sisältää myös yhteiskunnallisten ja yhteisöllisten rakenteiden uusintamista ja muuttamista sekä yhteisön ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamista ja identiteetin muokkausta. (Lave & Wenger 1991.) Tutkimukselle keskeisiä näkökulmia oppimiseen aukeaa toimijuuden, identiteetin ja työuran käsitteiden kautta. Myöhäisuran yrittäjät mielletään kompleksisiin sosiokulttuurisiin ympäristöihin kiinnittyneiksi tunteviksi ja toimiviksi subjekteiksi, joiden oppimista on tarpeen tutkia työuranäkökulmasta. Yrittäjät priorisoivat ja valitsevat, mikä on tulevaisuudessa tavoittelemisen arvoista. Subjektikeskeisessä sosiokulttuurisessa lähestymistavassa ammatillinen identiteetti, toimijuus ja työkäytännöt ovat tiiviisti kytköksissä. Toimijuutta tarvitaan työn muutoksissa ja ammatillisten identiteettien jatkuvassa uudelleen neuvottelussa. (Eteläpelto ym. 2013.)

Kiran ja Balkinin (2014) mukaan organisaatiotutkimuksen identiteettikirjallisuus on jaettavissa poststrukturalistiseen ja psykologiseen. Poststrukturalismissa identiteetit ymmärretään moninaisiksi, fragmentoituneiksi, prosessimaisiksi ja situationaaliksi. Kiinnostuksen kohteena on identiteetin muotoutuminen yhteiskunnassa ja sen valtasuhteissa. Psykologinen tutkimus taas on keskittynyt mikro-tason prosesseihin sekä ihmisen toimijuuteen ja mahdollisuuksiin rakentaa voimaannuttavia työidentiteettejä. Tutkijat päätyvät käsitykseen, jonka mukaan ihmisellä on yksi tai useampia eri tilanteissa aktivoituvia, preferoituja, dynaamisia työidentiteettejä. (Kira & Balkin 2014.) Näin ajatellaan myös tässä tutkimuksessa.

Työidentiteetin (work identity) ohella tutkimuksissa käytetään ammatillisen identiteetin (professional identity) käsitettä, jolla tarkoitetaan ihmisen käsitystä itsestään

ammattilaisena ja ammatillisena toimijana (esim. Eteläpelto ym. 2013; Räsänen & Trux 2012; Vähäsantanen 2015). Myös ammatillisen identiteetin on tulkittu kehittyvän ja muuntuvan sosiokulttuurisessa ja materiaalisessa kontekstissaan (Eteläpelto ym. 2013). Identiteettityötä kuvataan muutoksen ja jatkuvuuden välissä neuvotteluksi, johon ihminen päätyy erityisesti työuran siirtymissä, kuten alan- tai ammatinvaihdon (Heikkilä 2019), eläköitymisen tai yrittäjäksi ryhtymisen yhteydessä (Tomlinson & Colgan 2014), mutta myös työn muutostilanteissa (Vähäsantanen 2015). Ammatillisen identiteetin ajatellaan yleensä muotoutuvan yhdessä työssä kerrallaan. Sitä ei tavanomaisesti tarkastella postmodernin identiteetikäsityksen (esim. Gergen 1991) valossa, vaikka on todettu, että työelämän murroskohdissa ammatilliset identiteetit horjuvat tai jäävät syntymättä (Räsänen & Trux 2012). Postmodernismissa muuttuneen, hajautuneen ja moninaistuneen yhteiskunnan ajatellaan edellyttävän käsitystä identiteeteistä moninaisina tai saturoituneina minuuksina (Gergen 1991). Tässä tutkimuksessa ammatillinen identiteetti ymmärretään moninaiseksi, eli ihmisellä on useita limittäisiä ammatillisia ja muita identiteettejä, joita hän työurallaan painottaa ympäristöönsä reagoiden ja subjektiivuttaan toteuttaen. Ammatillisten identiteettien välillä liikkuminen, identiteeteistä neuvottelemisen ja niiden konstruominen havaitaan myöhäisuran yrittäjillä hajautuneeksi ja melko joustavaksi.

Työura monimutkaisesti kehkeytyvänä ihmisen ja yhteiskunnan vuorovaikutussuhteena

Tutkimuksen käsitys työurasta ja työura-toimijuudesta noudattaa työurien kaaosteoriaa. Työurien kaaosteoriassa (Chaos Theory of Careers = CTC) ura ajatellaan ihmisen ja ympäristön välillä kehkeytyväksi vuorovaikutussuhteeksi (Pryor 2016; Järvensivu 2020). Kaaosteoria lukeutuu kompleksisuusteorioihin ja

systemiteorioihin, eli maailman ajatellaan koostuvan ennakoimattomasti muuttuvista monimutkaisista, dynaamisista, limittäisistä ja keskenään kytkeytyneistä järjestelmistä. Sen mukaan työurillaan selviytymiseen ja merkityksellisytyteen pyrkivät ihmisetkin voidaan mieltää itseorganisoituviksi järjestelmiksi, jotka ovat monin tavoin kytkeytyneitä toimintaympäristöönsä, joka taas koostuu useista toisiinsa kytkeytyneistä järjestelmistä, kuten yhteiskunnan järjestelmistä, organisaatioista ja yhteisöistä. CTC korostaa työurien kehkeytymisen monimutkaisuutta, ennakoimattomia muutoksia ja sattumien roolia. Yksi periaatteista on epälineaarisuus. Epälinearisessa logiikassa pieni muutos alkutilassa voi aiheuttaa huomattavia seurauksia järjestelmän eri osissa, kuten perhosensiivenisku aiheuttaisi tornadon toisella puolella maailmaa (perhosvaikutus). (Pryor & Bright 2014.) Vaikka kaaosteorian mukaan yksittäisessä pisteessä tapahtumien jatko tai suunta ei ole ennustettavissa, katsottaessa kokonaisuutta voidaan havaita järjestelmien noudattavan malleja. Mallien ymmärtämisessä keskeisiä ovat attraktorit, jotka ovat järjestyksen ja stabiiliuden lähteitä kompleksisissa todellisuudessa (Frederik 1998).

CTC:ssä attraktorilla tarkoitetaan järjestelmän toimintalogiikan liikerataa, kuten ihmisen työuran virtaavuuden ja tasapainon huojuvaa balanssia (Pryor & Bright 2014). Attraktori koostaa työuraa ja oppimista yksilön, yhteisöjen ja yhteiskunnan vuorovaikutuksessa ilmentäen yksilön toimijuutta mutta sisältäen ympäristön vaikutukset. CTC:ssä olennainen on vieras attraktori. Sen logiikalla toimiva ihminen huomioi sekä ennustettavuutta että ennustamattomuutta. Hän on sekä harkitseva ja rationaalinen suunnittelija että reagoiva ja mahdollisuuksiin tarttuva. (Pryor & Bright 2014.) Attraktori johdattaa ja rajaa työuran muotoutumista. Se koostaa dynaamisia suhteita ihmisen ja hänen työnsä välillä tuottaen kiinnittymistä tiettyihin tehtäviin ja töihin sekä rajaten toisia pois. (Järvensivu 2020.) Tässä tutkimuksessa yrittäjien myöhäisurien ja niissä tapahtuvan oppimisen ajatellaan muotoutuvan vieraan

attraktorin logiikalla, jota tutkimuksessa mallinnetaan etsimällä logiikan pääperiaatteita. Attraktori jää vieraaksi sikäli, että työuraa johdatteleva ja rajaava perusta on tapauskohtaisesti ja tilanteittain niin kompleksisella logiikalla muuntautuva, että sen kehityskulkujen täydellinen hallinta tai kuvaaminen on mahdotonta.

Työurien kaaosteorian kehitystyö kärsii kompleksisuus- ja systeemiteorioiden vierastamisesta. CTC sisältää kuitenkin kaaosteoriaan nähden muitakin elementtejä ja siinä korostetaan ihmisen kykyä tarkoitukselliseen toimijuuteen (Pryor & Bright 2014). Teoriakehityksen tueksi on toivottu kvalitatiivista tutkimusta siitä, miten järjestelmien vuorovaikutussuhteet ja epälineaariset dynamiikat toimivat työurilla ja niiden muutostilanteissa (Bloch 2005; Peake & McDowall 2012) ja miten ihmisten ja yhteiskunnan väliset vuorovaikutuksen muodot kehkeytyvät (Pryor & Bright 2014). Lisätietoa kaivataan työurien epälineaarisuuksista ja eri järjestelmien välisistä takaisin- ja eteenpäin kytkennöistä, jotka joko palauttavat ja vahvistavat järjestelmän tilaa ja piirteitä (takaisinkytkentä) tai ruokkivat muutoksia (eteenpäinkytkentä). (Pryor 2016.) Tässä tutkimuksessa vieraan attraktorin logiikassa ilmenevä oppiminen nähdään keskeiseksi tavaksi tuottaa työhön ja yhteiskuntaan eteenpäin kytkentää ja epälineaarista muutosta. Identiteettejä tarkastellaan ammatillisina mutta postmodernisti tulkiten moninaisina ja fragmentoituneina. Ne ajatellaan työuran aikana muotoutuviksi keskeisiksi kytkennöiksi ja vuorovaikutuksen muodoiksi yksilön, yhteisöjen ja yhteiskunnan välillä.

Tutkimustavoite, tutkimuskysymykset ja menetelmät

Tutkimuksessa selvitetään, millaista on yrittäjien myöhäisuran oppiminen. Tutkimustavoitetta palvelevat seuraavat teoriakehyksestä johdetut tutkimuskysymykset: Millainen on yrittäjien työuraa koostavan attraktorin liikeradan logiikka, eli millaisten pääperiaatteiden

ohjaamina yrittäjät muotoilevat ja kehittävät työtään myöhäisuralla? Millaisten (ammatillisten) identiteettien välityksellä yrittäjät osallistuvat työelämään ja yhteiskuntaan myöhäisurallaan?

Tutkimusaineisto kerättiin keväällä ja keuhalla 2018 eläköitymistä pohtineille yrittäjille kohdennetulla kirjoituspyynnöllä. Pyyntöä levitettiin linkkinä Jyväskylän yliopiston internet-sivuille esimerkiksi Facebookissa ja Twitterissä. Suomen Yrittäjien senioriverkoston uutiskirjeessä pyyntö levisi 1500 yrittäjälle. Facebookin 30 000 jäsenen Naisyrittäjien ryhmässä pyyntö julkaistiin kahdesti. Suomen Yrittäjien internet-sivuille kirjoitettiin aihepiiristä blogi-teksti, joka levisi myös paperilehdissä. Kirjoituspyynnön muotoilu oli seuraava: "Tutkijat kaipaavat yrittäjien näkemyksiä eläkeasioihin! Keräämme nyt tutkimustarkoitukseen omakohtaisiin kokemuksiin ja näkemyksiin perustuvia kirjoituksia eläkkeelle siirtymistä pohtivilta tai eläkkeelle jo siirtyneiltä yrittäjiltä. Kirjoittaja voi olla päätoiminen tai sivutoiminen yrittäjä millä tahansa toimialalla tai yrittäjyydestä jo luopunut eläkeläinen. Niin yksinyrittäjien kuin työnantajayrittäjienkin kokemukset ovat tutkimukselle arvokkaita." Kirjoittajia pyydettiin kertomaan ikä, sukupuoli, perhesuhteet, yritystoiminnan päätoimisuus / sivutoimisuus, yrityksen toimiala, yrityksen mahdollinen työntekijämäärä sekä maakunta. Kirjoituksia kerrottiin käsiteltävän ja säilytettävän tunnistamattomina ilman henkilötietoja. Julkaisuissa mainittiin käytettävän esimerkkioiteita kirjoituksista, mutta otteista luvattiin poistaa tai muuttaa sellaiset tiedot, joista tutkittavat voitaisiin tunnistaa. Vastajat allekirjoittivat kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Jyväskylän yliopiston eettinen toimikunta on antanut tutkimukselle puoltavan lausunnon keväällä 2018.

Kirjoituspyyntöön vastasi seitsemän kirjoittajaa ja aineistoa kertyi 36 sivua. Kirjoittajat olivat 51–71-vuotiaita. Kolme heistä oli naisia ja neljä miehiä. Kirjoittajissa oli sekä yksinyrittäjiä että työnantajayrittäjinä toimivia tai toimineita, joillakin oli kummankin

tyyppistä yrittäjätoimintaa. Toimialat vaihtelivat teollisuudesta ja kaupanalasta asiantuntija-palveluihin. Tekstit numeroitiin satunnaisesti järjestyksessä (I–VII). Aineistosta aiemmin tehdyissä tutkimuksissa yrittäjien myöhäisurien on todettu koostuvan useista limittäisistä ansainnallaisista lähteistä, kuten yrityksistä, palkkatöistä, eläketuloista, sijoituksista ja yrityksen myyntituloista (Järvensivu & von Bonsdorff 2018). Lisäksi on todettu, että yrittäjät eivät eläköitymistä pohtiessaan puhuneet lainkaan työnteon lopettamisesta (Järvensivu & von Bonsdorff 2019).

Tutkimuksen analyysimenetelmää voi luonnehtia abduktiiviseksi sisällönanalyysiksi, eli aineiston lukemiseksi edellä esitetyn viitekehityksen valossa (Salo 2015). Aineistosta poimittiin tutkimuskysymyksiin liittyvät kohdat. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla etsittiin niitä pääperiaatteita ja logiikoita, joiden perusteella kirjoittajat tekivät työtään ja työuraansa koskevia ratkaisuja havainnoiden kirjoittajien pyrkimyksiä ja tavoitteita. Pääperiaatteiksi nostettiin ne, jotka löytyivät useista tai jopa kaikista kirjoituksista ja jotka muodostivat vieraaksi attraktoriksi kuvattavissa olevan toimintalogiikan mallin. Toisen kysymyksen kohdalla aineistosta etsittiin identiteettejä, jotka tiivistettiin alakategorioiksi ja edelleen yläkategorioiksi. Tehdyt ratkaisut ja tulkinnat avataan seuraavissa tutkimuskysymyksittäin etenevissä luvuissa perustellen niitä kirjoituksista poimituilla sitaateilla.

Myöhäisuran attraktori: karsinta, kehittyminen, kristallisointi ja uraperintö

Ensin tarkastellaan yrittäjien myöhäisuraa koostavaa attraktoria, eli millaisin ohjaavin pääperiaattein yrittäjät muotoilivat, johdattivat ja rajasivat työhön ja oppimiseen liittyviä valintoja. Kirjoituksista tunnistettiin seuraava attraktorin toimintalogiikka: 1) vähemmän merkityksellisten töiden poisjättäminen ja mahdollinen työnteon vähentäminen (töiden karsinta), 2) merkityksellisten tai

ammattillisesti kehittävien töiden jatkaminen tai aloittaminen (kehittymisen jatkaminen), 3) uralla opitun tiivistäminen, kiteyttäminen ja hiominen (kristallisointi) sekä 4) osaamisen eteenpäin siirtäminen (uraperinnön luovuttaminen).

Myöhäisuran yrittäjät pyrkivät aktiivisesti muotoilemaan ja kehittämään työtään. Koska yrittäjille oli tyyppillistä koostaa ansaintaa useista lähteistä, työn muotoilukin kohdentui tehtävätason ohella toimeksiantoihin tai työsuhteisiin. Yrittäjä saattoi jatkaa yhdessä yrityksessään sekä samanaikaisesti luopua palkkatyöstä tai toisesta yrittäjätoiminnasta. Yrittäjät jättivät töistään pois vähemmän merkityksellisiä samalla, kun he pyrkivät säilyttämään ne, jotka kokivat merkityksellisiksi itselleen tai muille, tai jotka olivat mielekkäitä ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Jotkut kirjoittajista aloittivat samalla logiikalla myös uusia töitä. Samalla yrittäjät tiivistivät ja kiteyttivät töitään kehittämällä itseään ja yritystään, eli "kristallisoivat" työuransa mittaan kertynyttä osaamistaan. Kristallisoiminen sai myös muotoja, joissa se oli siirrettävissä perintönä eteenpäin seuraaville asiantuntija- tai yrittäjäsukupolville. Asiantuntijatyötä tekevä kuvasi toimintalogiikkaa seuraavasti: "Nykyiset työni ovat jatkumoa vanhoista asiantuntijatöistäni. Hallinnolliset työt, kuten ihmisten ja hankkeiden johtaminen, ovat jääneet minulta pois. Asiantuntijatyötä olen jatkanut, kuten ennenkin ja kirjoittaminen varsinkin tiedon soveltamiseksi on lisääntynyt." (Kirjoitus V)

Ohjaavat pääperiaatteet limittyivät luoden työuran attraktorille ja siihen kiinnittyvälle oppimiselle loogisen liikeradan. Tämä näkyy edellisessä sitaatissa hallinnollisten tehtävien jättämisenä (karsiminen), oman ammatillaisuuden kehittymistä ilmentävänä asiantuntijatyön jatkamisena (kehittymisen jatkaminen) ja tähän linkittyvänä soveltavan kirjoittamisen lisääntymisenä (kristallisoiminen ja perinnön jättäminen). Sama attraktorin liikerata näkyy seuraavassa sitaatissa, jossa siteerattu linkittää karsinnan ja itsensä kehittämisen muille merkitykselliseen yrityskummin työhön

(uraperinnön jättäminen): ”Tällä hetkellä minulla on kaksi yritystä kummitettavana. Haluan edelleen kehittää itseäni ja seurata yritystoiminnan kehittymistä. Enää en halua lähteä sijoittajaksi yrityksiin enkä ammattikorkeakouluun opettamaan. Näen itse ja olen saanut siitä myös vahvistusta yrittäjiltä, että minulla on edelleen annettavaa yrittäjille, vaikka olen jo lähes seitsemänkymmentä.” (Kirjoitus III)

Positiivisen psykologian tutkimuksissa on esitetty ihmisten taipumus ”tuunata” (craft) työtä, eli painottaa kognitiivisesti ja harjoittaa ja vahvistaa konkreettisesti merkitykselliseksi koettuja työn puolia sekä yhteistyösuhteita, jotka sopivat yhteen mieluisten identiteettien kanssa. Työn kokeminen merkitykselliseksi innostaa tutkimaan ja muotoilemaan omaa ymmärrystä työstä ja työntekijyydestä. Opitaan, kehitytään ja hyvinvointi paranee. Merkitykselliseksi koettu työ energisoi ihmistä ja myönteiset tunteet saavat aikaan kukoistamiseksi nimetyn tilan, jolloin ihminen kehittyy myönteisesti kognitiivisesti ja emotionaalisesti. (Kira & Balkin 2014.) Työn tuunaaminen kuvaa osuvasti myöhäisuran toimintaa ja attraktorin liikeradan logiikkaa, tosin käsite on laajennettava kattamaan useat limittäiset ansainnan lähteet. Attraktorin liikkeestä syntyy hyviä kierteitä, jotka johdattavat myönteisesti koetulle ja merkitykselliselle myöhäisuralle, jossa työ ja osaaminen kristallisoituvat ja muotoutuvat uraperinnoiksi.

Toisaalla (Järvensivu & von Bonsdorff 2021) käytimme uraperinnön (career heritage) käsitettä viittaamaan myöhäisuran yrittäjien yhteiskunnalliseen kontribuutioon jaotellen suppeammille ja laajemmille yhteisöille jätettyjä uraperintöjä. Liiketoimintaperintö viittaa yrityskaupassa tai sukupolvenvaihdoksessa luovutettuun yritykseen, jonka yrittäjä jalostaa ennen luovuttamista tuottavaksi ja tarkoitukseksi. Henkisellä perinnöllä tarkoitetaan yrittäjien lupauksia eri sidosryhmille esimerkiksi siitä, miten yrityksessä toimittaisiin yrittäjän vetäytymisen jälkeenkin. Intellektuaalinen perintö viittaa osaamiseen ja asiantuntemukseen, jota myöhäisuran yrittäjät siirtävät

yrityskummitoiminnassa, mentoroinnissa, luennoissaan tai kirjoittamisissaan julkaisuisa. Uraperinnön myöhäisuran yrittäjät huolehtivat yritystoiminnasta ja sidosryhmistä eläköidyttyäänkin. (Järvensivu & von Bonsdorff 2021.)

Uraperinnöt voidaan ajatella yrittäjien myöhäisuran työtä ja oppimista koostavan attraktorin yksiksi kytköksiksi työelämään ja yhteiskuntaan. Niissä merkitykselliseksi hioutunut ja kiteytetty osaaminen siirtyy aikalaisten ja jälkipolvien hyödyksi. Kaaosteoreettisesti tulkittuna uraperinnöt aiheuttavat epälineaarista muutosta. Niiden yritystasoista tai yhteiskunnallista merkitystä on vaikea ennakoita ja mitata. Myöhäisuran yrittäjä piirtyy osaavaksi ja oppivaksi työnsä arvokkaaksi kristallisoineeksi ammattilaiseksi, jolla on motivaatio jatkaa mutta myös antaa perintö. Anteliaisuuden ja halun auttaa ja hyödyttää yhteiskuntaa ja tulevia sukupolvia onkin havaittu lisääntyvän iän myötä (Kanfer & Ackerman 2004; Kooij ym. 2008).

Yrittäjien myöhäisuran moninaiset identiteetit

Toiseksi tutkimuksessa selvitettiin, millaisten (amatillisten) identiteettien välityksellä yrittäjät olivat vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa ja näin oppivat ja välittivät osaamistaan eteenpäin. Aineistosta löytyi monia myöhäisuran identiteettejä. Ne koostettiin seuraaviksi identiteettien pääluokiksi: yrittäjäidentiteetit, palkansaajan ja eri alojen ammattilaisten identiteetit, sijoittajatyön identiteetit sekä eläkeläisen identiteetit.

Yrittäjien suhde eläkeläisen identiteettiin oli ristiriitainen. Kirjoituspyyntö johdatteli pohtimaan siirtymistä ansiotyöstä eläkkeelle, joten kirjoituksissa yrittäjät neuvottelivat työssäkäyvän ja eläkeläisen identiteeteistä. Itse ansaitsevan identiteetin vahvuus tekee ymmärrettäväksi, ettei eläkeläisen identiteetti mielikuvineen houkutellut. Syvimmin eläkkeellä oloa pohti aktiivinen korkeasti koulutettu kirjoittaja: ”Paitsi eläkkeelle siirtymistä

(hallinnollisena prosessina), myös eläkkeellä olemista joutuu pohtimaan. Tässäkö elämä oli ja loppu aika taistellaan omaishoitajana, sairauksien ja liikuntakyvyn huonontumisen kanssa, dementiaa vastaan tai hajamielisyiden lisääntymistä vastaan. Muisti huonontuu, keho rappeutuu ja mielekkästä tekemistä on päivä päivältä vähemmän, vaikka haluaisi tehdä mielekkäitä asioita.” (Kirjoitus V)

Eläkeläisyys avaa toki monia työelämän ulkopuolisia mahdollisuuksia ja identiteettejä, joiden yhteiskunnallista merkitystä tuotiin samassa kirjoituksessa (V) esiin: ”Eläkkeellä olevilla on tärkeitä yhteiskunnallisia tehtäviä, joihin kuuluvat esimerkiksi lastenlasten hoito, omaishoitajuus, yhdistysten toiminnan pyörittäminen, vapaaehtoistehtävät, hyväntekeväisyys ja monet muut sellaiset asiat, joita yhteiskunta ei syystä tai toisesta pysty hoitamaan.” Tavanomaisempaa oli kuitenkin rakentaa rajaa eläkeläisidentiteettiin. Seitsemääkymmentä lähentyvän miehen kirjoitus (Kirjoitus III) oli jopa otsikoitu: ”Kerran yrittäjä, aina yrittäjä”. Samanikäisen naisen kirjoitus taas oli otsikoitu ”Monimutkainen eläköityminen” ja se alkoi ”Eläköityminen on paljon työläämpää kuin työllistyminen konsanaan.” (Kirjoitus VI) Nämä kuvaavat työteliäiden yrittäjien vaikeutta sovittautua eläkeläisen identiteettiin.

Aiemmin havaitsimme (Järvensivu & von Bonsdorff 2019), että myöhäisuran yrittäjille eläköityminen ei määrittynyt työnteon lopettamiseksi, mikä on palkansaajien kohdalla kenties tavanomaisin tapa ymmärtää eläköityminen (Denton & Spencer 2009). Myöhäisuran yrittäjät käyttivät omia kriteerejään: aiemmin työuran varrella kerrytettyjen sijoitusten ja etuuksien käyttöön ottaminen, eläke-etuuksien hakeminen (ml. yrittäjäeläke ja vapaaehtoiset eläketurvat), työnteon vähentäminen, pääasiallisen työnteon muodon tai päätyön vaihtaminen, yrityksestä luopuminen, tarpeettomaksi tai jopa yritykselle haitalliseksi tuleminen sekä terveyden heikentyminen. (Järvensivu & von Bonsdorff 2021.) Työnteon lopettamisajatusten puuttuminen näkyi hankaluudessa sovittautua työnteon lopettaneeksi

määrittäneeseen eläkeläisidentiteettiin. Lopettamisen sijasta yrittäjät korostivat mielekkäissä tehtävissä jatkamista, mikä sopii yhteen hyvän vanhenemisen tutkimusperinteen ja toimintojen jatkuvuutta painottavien lähestymistapojen kanssa (Havinghurst 1961; Atchley 1971).

Myöhäisuran yrittäjille oli tavanomaista useiden ammatillisten identiteettien yhtäaikainen tai limittäinen esiintyminen. Identiteettiä vaihdettiin edellä esitetyn työuraa koostavan attraktorin logiikan ja liikeradan mukaisesti. Yrittäjäidentiteettikin jakautui perheyrittäjän, ammatinharjoittajan, toiminimiyrittäjän, osakeyhtiöyrittäjän, työnantajayrittäjän, maa- ja metsätalousyrittäjän, ”kimpPAYITTÄJÄN” ja kasvuyrittäjän identiteetteihin. Yrittäjällä saattoi olla samanaikaisesti useita yrittäjäidentiteettejä, kuten yrityksensä sukupolvenvaihdoksella siirtäneen tapaus osoittaa: ”Toinen esimerkki omasta elämästäni. Tämän yrityksen kohdalla aikomus oli alun perinkin saada yritys jaloilleen ja sen jälkeen myydä koko toiminta.” (Kirjoitus VI) Yrityksen perustaminen, kannattavaksi saattaminen ja myynti kuvaavat erilaisista yrittäjyyttä kuin samaisen kirjoittajan yhtä aikaa toisessa yrityksessään omaksuma perheyrittäjäys. Siinä keskeistä oli pitkäkestoisuus ja yrityksen siirtäminen seuraavalle sukupolvelle, mikä mahdollisti yrittäjälle tärkeän työnteon jatkamisen. Molemmissa näkyi liiketoimintaperinnön jättämiseen tähtäävä myöhäisuran attraktorin liikerata: yritys pyrittiin kristallisoimaan kannattavaksi ennen eteenpäin luovuttamista. Osa kirjoittajista taas tähtäsi intellektuaalisen perinnön jättämiseen. Tämä oli tavanomaista asiantuntijayrittäjyydessä, jossa yritys ja sen liiketoiminta olivat vahvasti sidoksissa yrittäjään. Kirjoittajia ei kuitenkaan ollut mahdollista luokitella uraperintötyypin perusteella, sillä kirjoittajalla saattoi olla erilaisia yrittäjyyksiä, kuten asiantuntijuuteen perustuvaa itsensätyöllistämistä ja laajaa työnantaja- tai kimpPAYITTÄJYYTTÄ. Yrittäjät jättivät myöhäisurallaan useanlaisia uraperintöjä.

Yrittäjyyden ohella lähes jokainen kirjoittaja mainitsi palkkatyön. Yrityksen myynnin myötä eläköitynyt noin seitsemänkymmentävuotias

kirjoitti: "Pari vuotta yrityksen myynnin jälkeen menin naapurikunnassa sijaitsevaan vastaavan alan yritykseen "kesäpojaksi"." (Kirjoitus II) Aiemmin päätoimisena palkkatyöntekijänä ja sivutoimisesti toiminimiyrittäjänä sekä maa- ja metsätalousyrittäjänä toiminut taas kuvasi palkkatyöstä eläköitymisen jälkeistä tilannettaan: "Minun on vaikea eritellä pää- ja sivutoimisuuttani, mutta eniten päätoiminen taidan olla toiminimeni kautta." (Kirjoitus V) Toiminimen kautta kirjoittajalle avautui maa- ja metsätalousyrittäjän identiteetin ohteen useita ammatillisia identiteettejä. Koska monet kirjoittajat toimivat eri työnteon sopimussuhteiden ohella myös eri ammasteissa, ammatillinen identiteetti hajautui myöhäisuran yrittäjillä yhtäaikaisiksi tai limittäisiksi ammatillisiksi identiteeteiksi, joihin kirjoittajat liittyivät joustavasti vaihdellen ja painopisteitä muutellen edellä kuvatun työuraa koostavan attraktorin logiikalla. Samalla he oppivat ja jakoivat osaamistaan useissa ammatillisissa yhteisöissä ja käytännöissä (ks. Wenger 1998).

Yrittäjäidentiteeteistä erilliseksi voidaan tulkita sijoittajan identiteetti, joka puolestaan hajautui asuntosijoittajaksi, osakesijoittajaksi, vakuutus-sijoittajaksi ja "enkelisijoittajaksi". Seuraava sitaatti kuvaa sijoittajaidentiteetin moninaisuutta: "Olen aina maksanut lakisääteistä eläkemaksua vain minimin verran, jonka lisäksi minulla on vapaaehtoinen eläkevakuutus. Lisäksi olen käyttänyt yritystoiminnasta saatuja tuloja asuntosijoittamiseen." (Kirjoitus I) Pääomatuloja tuottavaa sijoittamista ei ole tapana määritellä työksi. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin menetelty näin, koska sivutoiminen sijoittaminen oli keskeinen osa monen yrittäjän turvaa. Se edellyttää asiantuntemusta ja tuottaa ammatilliseksi tulkittavissa olevan identiteetin verkostoineen. Sivutoimisen sijoittamisen suosion ja sijoittamisesta käytävän keskustelun lisääntyminen myös puoltavat sijoittajatyön tarkastelua työelämäntutkimuksissa.

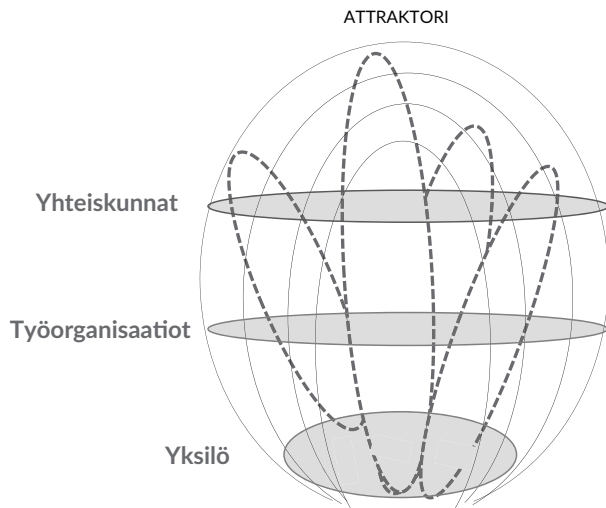
Sijoittajatyöllä oli merkittävä rooli myöhäisuran attraktorin liikeradalla. Yksi yrittäjien eläköitymiskriteeri oli varallisuuden tai



sijoitusten varassa elämään siirtyminen (Järvensivu & von Bonsdorff 2021). Myöhäisuralla sijoittajatyön painopiste siirtyi varallisuuden kerryttämisestä sijoitustuotoista nauttimiseen. Muutos tuki myöhäisuran toimintalogiikkaa. Työntekoa saattoi vähentää ja keskittyä merkitykselliseen ja uraperinnön kristallisoimiseen. Sama vaikutus oli eläke-etuuksien nostamiseen siirtymisellä. Näin myöhäisuran identiteettien ja niiden painopisteiden muutokset kytkeytyvät myöhäisuran attraktorin liikerataan: osa ammatillisista identiteeteistä vahvistuu, jotkin muokkaantuvat ja jotkin jäävät pois.

Moninaisten identiteettien kautta myöhäisuran yrittäjillä on paljon kytkentöjä yhteiskuntaan. Kirjoittajat yhdistelivät työn, ansainnan ja aktiivisen eläkeläisen identiteettejä. Monet identiteetit mahdollistavat monipuolista oppimista, kehittymistä ja kehittämistä, mikä tarkoittaa merkittäviä mutta vaikeasti laskeutuvia yhteiskunnallisia kontribuutioita. Kuvio 1 tiivistää kehyksen, jossa yrittäjien myöhäisuran oppiminen tapahtuu.

Pohdinta, johtopäätökset ja jatkotutkimustarpeet

Tutkimuksessa vastattiin tarpeeseen ymmärtää paremmin ikääntyvien potentiaaleja ja oppimista (Schalk ym. 2010) osoittamalla aikuiskasvatustieteellisen työssä ja työuralla oppimisen tutkimuksen lähtökohdista, miten monin oppimista mahdollistavin tavoin yrittäjät rakentavat myöhäisuraansa ja ovat kytköksissä ympäristöönsä, ja miten vaikea on arvioida myöhäisuran merkitystä yhteiskunnalle monipuoliseksi osoittautuneen oppimisen ja syntyvien epälinearisuuksien vuoksi. Tarkastelussa myöhäisuralla oppiminen osoittautui merkittäväksi niin ihmisen kuin yhteiskunnan näkökulmasta, toisin kuin kielteiset ikästereotyyptit (esim. Buyens ym. 2009; Greller & Stroh 2004), ekonomistinen inhimillisen pääoman panos-tuotos -malli (Greller 2006) sekä vähenemistä ja hiipumista korostavat ja uran lineaarisiksi esittävät työurakäsitykset (Super 1980) johtavat ajattelemaan.



-  = Myöhäisuran identiteetit (yrittäjä, palkkatyöntekijä, sijoittaja, eläkeläinen)
-  = Attraktori (karsinta, kehittymisen jatkaminen, kristallisointi, uraperinnön luovuttaminen)

KUVIO 1. Yrittäjien myöhäisuran oppimisen kehys.

Tutkimuksessa analysoitiin oppimista osallistumisena yrittäjien myöhäisuraa koostavan ja heidän toimijuuttaan ilmentävän attraktorin sekä yrittäjää sosiaaliseen ympäristöönsä kytkevien ammatillisten ja muiden identiteettien näkökulmista. Työurien kaaosteoriaa (Pryor & Bright 2014) soveltamalla tutkimuksessa tunnistettiin pääperiaatteet, jotka ohjailivat yrittäjien myöhäisuran attraktorin liikerataa ja oppimista sosiaalisissa ympäristöissä muodostaen mallin. Pääperiaatteet olivat 1) töiden karsinta, 2) kehittymisen jatkaminen, 3) työuralla opitun kristallisointi sekä 4) kristallisoitujen uraperintöjen luovuttaminen eteenpäin. Attraktorin logiikka ilmentää jatkuvaa oppimista. Se muistuttaa monimuotoisen työuran orientaatiota, jossa ihminen johdattelee itseohjautuvasti ja joustavasti työuraansa arvojensa suuntaisesti (Briscoe & Hall 2005). Niin ikään se ilmentää työn tuunaamista (esim. Kira & Balkin 2014) ja hyvää vanhenemista (Havinghurst 1961). Kristallisoituvasta työstä ja oppimisesta syntyviä

monia uraperintöjä (Järvensivu & von Bonsdorff 2021) voidaan pitää myöhäisuran yrittäjien elämänmittaiseen oppimiseen pohjaavina kontribuutioina työelämään.

Myöhäisuran yrittäjien työuraa koostavan attraktorin liikerata kehkeytyy useiden yrittäjä sosiaalisiin ympäristöihin kytkevien identiteettien ja niissä tapahtuvien painopisteiden muutosten kautta. Yrittäjät muotoilevat identiteettejään aktiivisesti attraktorin periaatteita soveltaen. Aineistosta tunnistettiin yrittäjäidentiteetit, palkansaajan identiteetit ja eri alojen ammattilaisten identiteetit, sijoittajaidentiteetit sekä eläkeläisidentiteetit, jotka jakautuivat edelleen alaluokkiin. Näistä monia voidaan pitää ammatillisina identiteetteinä. Myös sijoittaminen laskettiin tutkimuksessa työksi ja ammatillisen identiteetin lähteeksi huomioiden työelämän muutoskirjallisuudessa tunnistettu tarve määritellä työtä uudelleen (Gratton 2011). Tutkimuksessa havaittiin myöhäisuran yrittäjien kiinnittyvän yhtäaikaaisesti ja limittäisesti useisiin (ammatillisiin) identiteetteihin.

Havainto puoltaa postmodernin identiteettikäsitteiden (esim. Gergen 1991) hyödyntämistä ammatillisen identiteetin (Eteläpelto ym. 2013) tutkimuksissa, jotta huomioitaisiin sekä mahdolliset samanaikaiset ammatilliset identiteetit, että tapaukset, joissa ihminen siirtää painopistettä joustavasti erilaisten identiteettien välillä yhdistäen ja painottaen niitä omanlaisikseen kombinaatioiksi (Järvensivu 2020). Postmodernit ammatilliset identiteetit ja niihin kytkeytyvä toimijuus avaavat laajoja työssä oppimisen mahdollisuuksia sekä väyliä tiedon leviämiseksi sosiaalisten kontekstien, kuten yritysten, välillä. Löydetty moninaiset identiteetit viittaavat myöhäisuran yrittäjien ja heidän oppimisensa yhteiskunnallisen merkityksen olevan huomattava.

Tutkimus lisäsi työurien kaaosteoriassa kaivattua ymmärrystä työuran ja sen ympäristön välisistä kytkennöistä sekä järjestelmien epälinearisista eteenpäinkytkennöistä (Pryor 2016). Myöhäisuran yrittäjien oppimiseen sisältyvät voimat saavat aikaan systeemiä eteenpäinkytkentöjä niin yritysten kuin yhteiskunnankin tasolla työuraa johdattavan attraktorin liikerataan perustuen muodostuvista eteenpäin luovutettavista kristallisoituista uraperinnöistä sekä niistä moninaisista (ammatillisista) identiteeteistä, jotka kytkevät työuraansa rakentavia yrittäjiä erilaisiin yhteisöihin ja yhteiskuntaan. Tulevissa tutkimuksissa on tarkistettava kuvaa palkansaajien osalta, sillä heidän myöhäisuran attraktorinsa liikerataa rajaavat ja johdattavat erilaiset instituutiot ja sosiaaliset odotukset.

Tulokset havainnollistavat tarpeen tarkastella myöhäisuralla oppimista ja yhteiskuntaan kontribuoimista huomioiden elämänaikainen oppiminen ja sen myöhäisuralla tapahtuva kristallisointi ja eteenpäin luovuttaminen sekä epälinearisia muutoksia aiheuttavat moninaiset kytkennät yksilöiden ja yhteisöjen välillä. Myöhäisuran yhteiskunnallinen merkitys on tunnistettu toistaiseksi heikosti keskittyttäessä kasvun sijasta heikkeneemiseen ja vetäytymiseen ja työssä oppimisen sijasta formaaliin koulutukseen. Tutkimuksen

perusteella olisi suositeltavaa kehittää yhteiskuntapolitiikkaa ja henkilöstöpolitiikkaa mahdollistamaan osaamisen kehittämistä, kristallisoitua ja eteenpäin luovuttamista sekä erilaisia identiteettiyhdistelmiä myöhäisuralla. Tämä korostuu asiantuntijatyön lisääntyessä. Esimerkiksi vuoden 2017 eläkeuudistukseen kuuluva osittainen varhennettu vanhuuseläke tarjoaisi tähän mahdollisuuksia. Se muistuttaa mallia, jolla myöhäisuran yrittäjät pyrkivät toimimaan, tarjoamalla tehtävien karsimisen mahdollistavaa taloudellista turvaa mutta kannustamalla työnteon jatkamiseen. Eläkkeen ehtoissa voisi velvoittaa tietoiseen uraperinnön kehittämiseen. Vastaavasti työtömyysturvan lisäpäivien poistamiseen liittyvä muutosturvapaketti avaisi tulevaisuudessa väylän tämänkaltaiselle toiminnalle. Samalla kielteiset ikästereotyyppit parhaimmillaan korvautuisivat arvostavilla mielikuvilla, mikä saisi aikaan positiivisia kierteitä ja kehiä niin yksilöille ja yrityksille kuin kansantaloudellekin.

Eettisestä näkökulmasta tutkimus johtaa pohtimaan arvostamista, tunnustamista ja tutkijan valtaa. Kysymyksenasettelu, teoreettiset ja metodiset valinnat vaikuttavat kuvaan, joka myöhäisuran oppimisesta ja sen merkityksestä syntyy. Erityisesti Raija Julkunen (2008) toi suomalaisen keskusteluun työelämän tunnustusvajetta ja siitä syntyvät epämuukavuuden kokemukset. Myöhäisuralla on kielteisten ikästereotyyppien vuoksi perusteita kokea tunnustusvajetta, mikä erityisesti puoltaa osaamisen ja oppimisen tunnustamista ja tunnistavia tutkimusasetelmia. Vastaavasti edistettäessä jatkuvaa oppimista ja työurien pidentämistä olisi eettisestäkin näkökulmasta perusteltua rakentaa toimenpiteet ennemmin arvostukselle ja tunnustamiselle kuin kielteisiä ikästereotyyppioita ja itseään toteuttavia ennusteita uusintaville lähtökohdille. Jälkimmäisissä ilmaistaan huolta ikääntyvien vähäisestä koulutukseen osallistumisesta tai heikosta motivaatiosta säilyttää työmarkkina-arvo. Ensin mainituissa taas pohditaan keinoja tukea uraperintöjen kehittämistä ja moninaisia identiteettejä.

Tutkimusta rajoittaa valikoituneisuus. Yrittäjille kohdennettuun kirjoituspyyntöön vastanneet ovat todennäköisesti aktiivisia, ja yrittäjien on todettu haluavan jatkaa työtä palkansaaajia pidempään (Nivalainen & Tenhunen 2019). Rakennettua viitekehystä olisikin tarkennettava soveltamalla sitä erilaisiin aineistoihin ja esimerkiksi palkkatyöntekijöiden tutkimuksiin. Tutkimuksissa olisi myös tarkennettava, millaisissa ammateissa, työnteon muodoissa ja uravaiheissa useiksi ammateiksi fragmentoituneen ammatillisen identiteetin käsitteellä olisi sovellusarvoa ja milloin identiteettien välillä liikkuminen onnistuu joustavasti. Tutkimuksissa olisi laajennettava ymmärrystä ammattilaisuudesta kattamaan moninaisia identiteettejä, joita ihmisillä on monimuotoisen ansiotyön (Bamberry & Campbell 2012) ja sijoittamisen lisääntyessä. Jatkossa myöhäisuralla olevien osaamispanostusten ja oppimisen arviointia ei tulisi redusoida lineaariin malleihin, jotka johtavat kielteisiin stereotyyppioihin, huonoihin kierteisiin (Buyens ym., 2009) ja myöhäisuran potentiaalin hukkaamiseen. Suositeltavaa olisi sen sijaan mahdollistaa myöhäisurien oppimista monipuolisesti niin yrityksissä kuin yhteiskuntapolitiikassa huomioiden panosten takaisinmaksun moninaisuus ja epälineaarisuus.

Lähteet

- Atchley, R. C. 1971. Retirement and leisure participation: Continuity or crisis? *Gerontologist*, 11, 13–17.
- August, R.A. 2011. Women's later life career development: Looking through the lens of the kaleidoscope career model. *Journal of Career Development* 38 (3), 208–236. DOI: 10.1177/0894845310362221
- Bamberry, L. & Campbell, I. 2012. Multiple job holders in Australia: Motives and personal impact. *Australian Bulletin of Labour* 38 (4), pp. 293–314. <<https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=078410099069381;res=IELBUS>> ISSN: 0311-6336. Luettu 7.7.2019.
- Bloch, D. P. 2005. Complexity, chaos, and nonlinear dynamics: A new perspective on career development theory. *The Career Development Quarterly* 53, 194–207. DOI:10.1002/j.2161-0045.2005.tb00990.x
- Briscoe, J.P.; Hall, D.T. & Frautschy DeMuth, R.L. 2005. Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 69 (1), 30–47.
- Buyens, D., Van Dijk, H., Dewilde, T. & De Vos, A. 2009. The aging workforce: perceptions of career ending. *Journal of Managerial Psychology* 24 (2), 102–117. DOI: 10.1108/02683940910928838
- Denton, F.T. and Spencer, B.G. 2009. What is retirement? A review and assessment of alternative concepts and measures, *Canadian Journal on Aging* 28 (1), 63–79.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.05.001
- Frederick, William C. 1998. *Creatures, Corporations, Communities, Chaos, Complexity: A Naturological View of the Corporate Social Role*. *Business Society*, 37 (4), 358–389.
- Findsen, B. & Formosa, M. 2011. *Lifelong learning in later life: A handbook on older adult learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gergen, K.J. 1991. *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Gratton, L. 2011. *The Shift. The future of work is already here*. London: Collins.
- Greller, M.M. 2006. Hours invested in professional development during late career as a function of career motivation and satisfaction. *Career Development International* 11 (6), 544–599. DOI: 10.1108/13620430610692944
- Greller, M.M. & Stroh, L.K. 2004. Making the most of "Late-Career" for employers and workers themselves: Becoming elders not relics. *Organizational Dynamics* 33 (2), 202–214. DOI: 10.1016/j.orgdyn.2004.01.007
- Havinghurst, R. J. 1961. Successful aging. *The Gerontologist*, 1, 8–13. DOI:10.1093/geront/1.1.8
- Heikkilä, M. 2019. Alanvaihto ja ammatillisen identiteetin muutos ruumiillisina tiloina ja tuntemuksina. *Aikuiskasvatus* 39 (1). DOI: 10.33336/aik.80228
- van der Heijden, B.I.J.M., B., Schalk, R. & van Veldhoven 2008. Ageing and careers: European research on long-term career development and early retirement. *Career Development International* 13 (2), 85–94. DOI: 10.1108/13620430810860512
- Jatkuvan oppimisen indikaattorit. Tausta-ainestoa jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjauksiin. 17.12.2020. <https://minedu.fi/hanke?tunnus=OKM033:00/2019> (luettu 15.1.2021.)
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskustelua 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Järvensivu, A. 2020. Multiple jobholders and workplace learning – Understanding strange attractor careers. *Journal of Workplace Learning* 32 (7), 501–512 DOI: 10.1108/JWL-04-2020-0051
- Järvensivu, A. & von Bonsdorff, M. 2018. Yrittäjien eläköitymisprosessien moninaisuus – siirtymisprosessin dynaamisuus ja operationalisointi. *Työpoliittinen aikakauskirja* 4, 35–47.
- Järvensivu, A. & von Bonsdorff, M. (2019) Yrittäjien eläköityminen yrittäjien itsensä määrittelemänä. Teoksessa Tammelin, Mia & Otonkorpi-Lehtoranta, Katri (toim.)

- Työelämän tutkimuspäivät 2018: Kestävä tuottavuus ja inhimillinen työelämä. Työelämän tutkimuskeskus Työelämän tutkimuspäivien konferenssijulkaisuja 7/2019, 56–64.
- Järvensivu, A. & von Bonsdorff, M. E. 2021. "Once an entrepreneur, always an entrepreneur" positioning analysis of written narratives, *Qualitative Research in Organizations and Management*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/QROM-03-2020-1900>
- Kanfer, R. & Ackerman, P. 2004. Aging, adult development, and work motivation. *Academy of Management Review* 29 (3), 440–458. DOI: 10.5465/amr.2004.13670969
- Kira, M. & Balkin, D. 2014. Interactions between work and identities: Thriving, withering, or redefining the self? *Human Resource Management Review* 24, 131–143. DOI: 10.1016/j.hrmr.2013.10.001
- Kooij, D., de Lange, A., Jansen, P. & Dikkers, J. 2008. Older workers' motivation to continue to work: five meanings of age: A conceptual review, *Journal of Managerial Psychology* 23 (4), 364–394. DOI: 10.1108/02683940810869015
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nivalainen, S. & Tenhunen, S. 2019. Yrittäjien eläkeaikeet – työolojen ja eläketurvan merkitys. *Eläketurvakeskuksen tutkimuksia* 01/2019.
- Peake, S. & McDowall, A. 2012. A narrative analysis of career transition themes and outcomes using chaos theory as a guiding metaphor. *British Journal of Guidance and Counselling* 40 (4), 395–410. DOI: 10.1080/03069885.2012.704350
- Pryor, R. 2016. Applying chaos theory to work: The chaos theory of careers. *International Journal of Mathematics, Game Theory and Algebra* 25 (4), 369–382. <https://search.proquest.com/docview/1931512703/fulltext/44D3F04D436544A8PQ/1?accountid=11774>. Luettu 11.8.2019.
- Pryor, R. & Bright, J. 2014. The Chaos Theory of Careers (CTC): Ten years on and only just begun. *Australian Journal of Career Development* 23 (1), 4–12. DOI:10.1177/1038416213518506
- Räsänen, K. & Trux, M-L. 2012. Työkirja. Ammatillaisen palvelu. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Salo, U-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press, 166–190.
- Schalk, R., van Veldhoven, M., de Lange, A.H., De Witte, H., Kraus, K., Stamov-Rossnagel, C., Tordera, N., van der Heijden, b., Zappalá, S., Bal, M., Bertrand, F., Claes, r., Crego, A., Dorenbosch, L., de Jonge, J., Desmette, D., Gellert, F.J., Hansez, I., Iller, C., Kooij, D., Kuipers, B., Linkola, P., van den Broeck, A, van der Schoot, E. & Zacher, H. 2010. Moving European research on work and ageing forward: Overview and agenda. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 19 (1), pp. 76–101. DOI: 10.1080/13594320802674629
- Super, D.E. 1980. A life-span, life-stage approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298. DOI: 10.1016/0001-8791(80)90056-1
- Tomlinson, F. & Colgan, F. 2014. Negotiating the self between past and present: Narratives of older women moving towards self-employment. *Organization Studies* 35 (1), 1655–1675. DOI:10.1177/0170840614550734
- Vähäsantanen, K. 2015. Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education* 47, 1–12. DOI: 10.1016/j.tate.2014.11.006
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

--

Tämä käsikirjoitus on valmistunut Suomen Akatemian rahoituksen turvin (n:o 345047, 345034, 326992 ja 335539).

Saapunut toimitukseen 17.12.2019

Hyväksytty julkaistavaksi 31.3.2021



RAUNO HUTTUNEN – LEENA KAKKORI – VELI-MATTI VÄRRI

Ekokatastrofi ja kasvatuksen uusi imperatiivi

Filosofialta vaaditaan, ettei se enää vain tyytyisi tulkitsemaan maailmaa ja kiertelemään abstrakteissa spekulatioissa, vaan että se myös muuttaisi käytännössä maailmaa, mikä olisi todella merkityksellistä. Maailman muuttaminen merkityksellisellä tavalla vaatii kuitenkin ensin ajattelun muuttumista. Martin Heidegger 1998, 338.

Huttunen, Rauno – Kakkori, Leena – Värrö, Veli-Matti. 2021. EKOKATASTROFI JA KASVATUKSEN UUSI IMPERATIIVI. Kasvatus 52 (5), 484–496.

Kasvatus on keskeisessä asemassa siinä, kuinka ihmiskunta tulee onnistumaan selviytymisessään pahenevassa ekokriisissä. Artikkelissa pohditaan kriittisesti kasvatuksen lähtökohtien kuten konsumeristisen sosialisoinnin, elinikäisen oppimisen ja psykokaapitalismin vaikutusta nykytilanteeseen onkalometafysiikan ilmentäjinä. Onkalometafysiikka edustaa todellisuuden torjuvaa ajattelua, johon kuuluu toisaalta teknologiausko parantavana voimana ja toisaalta ongelmien kieltäminen pään pensaaseen laittamisena. Päästäksemme ulos luolasta on teknologiaan suhtauduttava kriittisesti sitä kuitenkin hylkäämättä. Toinen edellytys on ymmärtää ihmistä ja ihmisen asemaa suhteessa luontoon. Tämä vaatii ajattelua uudella tavalla, antroposentrismistä ylittämistä, syvää ekologiaa ja yksipuolisen teknologia-ajattelun kritiikkiä. Maurice Merleau-Pontyn lihan käsite avaa välitöntä suhdettamme luontoon. Arne Naessin syväekologia ja Martin Heideggerin teknologikritiikki sisältävät mahdollisuuden ajatella teknologiaa kestäväällä tavalla. Kasvattajille ja opettajille luolasta ulos tuleminen vaatii ekologisen imperatiivin hyväksymistä kasvatuksen ohjenuoraksi, jonka mukaan kaikessa toiminnassa on otettava huomioon ei ainoastaan ihmisen hyvä vaan myös samalla aina luonnon hyvä.

Asiasanat: Ekokriisi, onkalometafysiikka, sosialisointi, kasvatus, syväekologia, teknologian kritiikki, kategorinen imperatiivi

Johdanto

On selvää, että meidän on ryhdyttävä toimeen uhkaavan ekokatastrofin pysäyttämiseksi. Uusliberalistinen koulutuspolitiikka ei sitä tee, vaan sen tavoitteena on saada kaikki koulutusjärjestelmän osa-alueet ja oppilaitokset entistä tiiviimmin mukaan ekologisesti kestävämmään talouskasvuun ja tuottavuuteen. Uusliberalistisessa maailmankuvassa globaalia ilmaston lämpenemistä joko vähätellään tai sitä ei pidetä ihmisen aiheuttamana. Tieteenfilosofit Ilkka Niiniluoto (2020, 73) ja Marko Ahteensuu (2020) eivät hyväksy tieteelliseen epävarmuuteen perustuvaa ilmastovittuttelua, koska he pitävät tieteellistä näyttöä ilmaston lämpenemisen ihmisperäisyydestä vakuuttavana. Sosiologi Kai Alhanen puolestaan tiivistää globaalin ekologisen kriisin seuraavasti (Alhanen 2016, 68): "Rajattomaksi yltynyt... luonnon resurssien hallinta on saastuttanut maaperää, vesistöjä ja ilmakehää... sään ääri-ilmiöt lisääntyvät ja merten pinta nousee. Kaikkialla ympäristössä on valtaisa määrä teollisesti tuotettuja kemikaaleja... Ihmisen toiminta on käynnistänyt lajien sukupuuttoaalton, jonka seuraukset ovat oletettavasti tuhoisat myös ihmislajille itselleen, sillä muiden eläinten tavoin ihminen on riippuvainen toisten lajien kanssa muodostamistaan ekologisista verkostoista."

Tämän artikkelin kirjoittajat asettavat kyseenalaiseksi kulutuskapitalismiin sitoutuneen sosialisatioprosessin, joka on johtanut ihmiskunnan katastrofin partaalle. Me kysymme, kuinka voimme purkaa sen tuhoisan rakenteen ja löytää viisaamman suhteen luontoon ja kasvatukseen. Keskeinen tulkintänäkökulma on Veli-Matti Värrin (2018) luoma onkalometafysiikan käsite. Se viittaa länsimaisessa sivilisaatiossamme vallitsevan teknologisen maailmankuvan perususkomuksiin ja -sitoumuksiin sekä sivilisaatiomme aiheuttamiin kriiseihin ja ongelmiin, jotka pyrimme torjumaan tai etäännyttämään arkitietoisuudestamme. Tässä merkityksessä "onkalo" on eräänlainen elämänmuotomme torjuttu

alitajunta. Ongelmien torjunta ja etäännyttäminen perustuvat siihen, että teknologisen ja kulutuskeskeisen elämänmuodon perususkomuksia ei tahdota kyseenalaistaa. Esimerkiksi energiantuotannosta seuraava ylimäärä, ydinjäte, normalisoidaan osaksi järkiperaistä, teknologialla hallittavaa prosessia. Se haudataan, kätketään ja etäännytetään onkaloon, jotta voimme jatkaa edistyksen tiellä. Vallitsevaan teknologiseen maailmankuvaan sitoutuneen sosialisatiion tarkoituksena on normalisoida tuotemaailman ja kulutusyhteiskunnan uskomukset ja sitoumukset väistämättömiksi itsestäänselvyyksiksi, ja siksi uskomme ongelmien ratkeavan joskus tulevaisuudessa paremman ja tehokkaamman teknologian ansiosta. Sekä Martin Heideggerin teknologiakritiikillä että Naessin syväekologialla on keskeinen rooli pohtiessamme luonnon pelastamista. Ymmärtääksemme teknologiaa ja käyttääksemme sitä oikein meidän on opittava ajattelemaan uudella tavalla, jolloin voimme sanoa ei ja kyllä teknologialle. Tämän artikkelin tehtävänä on perustella opettajille ja kasvatustieteilijöille syväekologinen pedagoginen imperatiivi, joka sanoo kyllä ja ei teknologialle sekä vaatii käytännön toimia.

Suomessa on ollut vilkasta keskustelua ympäristökasvatuksen perusteista ja lähtökohdista. Artikkelimme ei liity tähän keskusteluun, vaan siihen keskusteluun joka meiltä puuttuu. Meiltä puuttuu keskustelu kasvatustieteilijöiden ja opettajien roolista ekokatastrofin välttämässä ja heidän velvollisuuksistaan luontoa kohtaan. Tästä elintärkeästä aiheesta me haluamme avata keskustelun.

Sosialisaatio, kasvatus ja toivo

Kasvatus ja toivo kuuluvat yhteen, mutta toivo ei voi enää perustua teknologiseen edistysuskoon ja konsumerismia ruokkivaan jatkuvan kasvun ajatukseen. Päästäksemme ulos onkalometafysiikan umpikujasta meidän on ymmärrettävä, millä tavoin kasvatus sosialisatiiona on osa ekokriisin ongelmaa. Louis Althusserin (1984) tavoin sosialisatiota

voidaan kuvata interpellaationa, ideologian kutsuna, joka uusintaa yhteiskunnallisia valtasuhteita ja hegemonisia periaatteita vallitseviksi käytännöiksi. Näin sosialisatio on myös hegemonisten uskomusten vahvistamista itsestään selvinä totuuksina. On olennaista ymmärtää, että sosialisatio on suurelta osin käytäntöjen, tapojen sekä institutionaalisten sääntöjen ja normien tietoista mutta myös tiedostamatonta omaksumista ja hiljaista tietoa (ks. Laitinen 2009, 42). Sosialisatiossa yksilö omaksuu vallitsevan elämänmuodon perusnäkemykset, -käytännöt ja toimintatavat maailmassa orientoitumisensa lähtökohdiksi. Siten myös hänen luontosuhteensa saa sosialisatiossa kulttuurin välittämän merkityksen (ks. esim. Lehtonen 2014, 203, 205). Kulttuurin yhteisölliset merkityshorisontit vaikuttavat jokaiseen yhteisön jäseneseen ja hänen käytännölliseen elämäänsä. (Laitinen 2009, 167–168.) Yhteisöjen, kansallisuuksien ja yhteiskuntien historialliset narratiivit ja kollektiiviset tulevaisuusorientaatiot ovat sosialisatation tulosta. Siten myös teknologista maailmankuvaa ylläpitävät perususkomukset ovat sosialisatation tuottamia ja uusintamia.

Vallitsevassa koulutuspoliittisessa ajattelussa teknologisen ajattelun, elinikäisen oppimisen ja kapitalismin yhteenkietoutuneisuutta pidetään itsestäänselvyytenä (ks. Silvennoinen 2012; Wain 2004; Väri 2018). Siten kasvatus- ja koulutusinstituutit ovat rakenteellisesti ja ideologisesti sitoutuneita globaaliin kilpailuun. Globaalin talouden määrittämää nykyvaihetta on kutsuttu tietokykykapitalismiksi (kognitiiviseksi kapitalismiksi), jossa korostetaan ihmisen yleisten geneeristen, esimerkiksi metakognitiivisten ja tunteiden säätelyyn liittyvien kykyjen keskeisyyttä taloudellisen menestyksen ja työn organisoimisen ytimenä (Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015, 9; Harni 2020). Tietokykykapitalismissa ennen kaikkea psykologiset ominaisuudet ja niiden joustavuus ja muokattavuus ovat keskeisiä immateriaalisia kilpailu- ja tuotannon tekijöitä, joihin nykyinen innovaatio- ja yrittäjyysvetoinen yhteiskunta- ja koulutuspolitiikka pitkälti

nojaa. (Piiroinen 2012, 24–27; Harni 2020). Tästä syystä aikamme informaatioteknologian talous elinikäisen oppimisen ideologioineen on olennaisesti psykokaupitalismia, ihmismielen ja yksilön halun muokkaamista tuotantoelämän vaatimusten mukaisiksi (Ks. Väri 2002, 98; 2003; 2018).

Elinikäisen oppimisen dynamiikan ymmärtäminen avaa yleisemminkin psykokaupitalismin dynamiikkaa, joka tiivistyy tunnustuksen problematiikassa. Tunnustuksen kokemus on mitä keskeisin ihmiselämän ulottuvuus, ja erityisesti kasvatussuhteessa se on kasvatettavan tasapainoisen minuuden rakentumiselle välttämätön. Elinikäisenä oppijana ja psykokaupitalistisena halun tuottamisen kohteena subjektin haluaa itsensä kehittämistä, uusia taitoja, uusia elämyksiä, uutta muotia ja esimerkiksi parempaa seksiä kulutukseen orientoituneena halusubjektina. Haluamisen logiikassa on aina kyse tunnustuksen hakemisesta Toiselta. Psykokaupitalistisen lisäarvon ja voiton tavoittelun logiikan alaisuudessa subjektista kuitenkin tulee väline, jonka saama tunnustus on aina tilapäinen. Kapitalistisen yhteiskunnan liikevoimana onkin subjektin pitäminen kelpoisuudestaan epävarmana ja huolestuneena puutteen subjektina. Kapitalistinen yhteiskunta tuottaa jatkuvasti ongelmaa, jota se pyrkii samalla ratkomaan antamalla lupauksia ja tarjouksia erilaisista itsensä kehittämisen käytännöistä. (Saari 2016, 9; Väri 2018.) Ne, joiden kyvyt ja pätevyudet eivät riitä jatkuvassa teknologisen maailman uudistumisen kehässä, ovat vaarassa pudota kansalaisuuden ulkopuolelle. Menestyjilläkään ei ole varaa pysähtyä, sillä juurtuminen ei kuulu ajan henkeen. Tätä voidaan pitää eräänlaisena modernina ”onnettoman tietoisuuden” muotona, jossa sen enempää tietokykykapitalismin managerit kuin manageroitavatkaan eivät saa tunnustusta Toiselta vaan joutuvat etsimään korvikkeita (muotia, uusia taitoja, elämyksiä ym.).

Sosialisatiossa, joka seuraa tietokykykapitalismin, psykokaupitalismin ja kulutuskapitalismin logiikkaa, tulee johtamaan ekokatastrofiin. Uhkaava ekokatastrofi ei ole

vain tekninen ongelma, joka ratkaistaan paremmalla ympäristöteknologialla. Ongelma ei ole teknologinen, vaan se on kytketty kestä-mätöntä ajattelu- ja elämäntapaa uusintavaan sosialisatioprosessiin. Meidän täytyy kyseen-alaista kulutuskapitalismiin, tietokykykapita-lisiin ja teknologiseen viitekehukseen sitoutu-nut sosialisatioprosessi (ks. Värrö 2018). Mei-dän on kysyttävä, kuinka voimme purkaa kulutuskapitalismiin ohjaaman sosialisatiota ja löytää viisaamman suhteen luontoon ja kasvatukseen. Tässä artikkelissa näkökulmana on johdannossa kuvattu onkalometafysiikan käsi-te (ks. Värrö 2018). Uskoessamme kyseenalais-tamatta, vallitsevan maailmankuvan puittees-sa, että sivilisaatiomme aiheuttamat ongelmat ratkeavat joskus tulevaisuudessa paremman ja tehokkaamman teknologian ansiosta, olemme kykenemättömiä ylittämään sitä ajattelun tek-nologista viitekehystä, jota Heidegger kutsuu käsitteellä *puite* (*Ge-stell*).

Heideggerin *puite* ja *silleen jättäminen*

Valitettavan moni kannattaa sellaista näke-mystä, että globaali lämpeneminen on vain teknologinen ongelma, joka on ratkaistavis-sa lähinnä soveltamalla oikeanlaista tekno-logiaa ja syventämällä teknologista ajattelua. Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, että samaan hengenvetoon puhutaan ilmastokatastrofista ja talouden välttämättömästä kasvusta kulu-tuksen kautta. Tarvitaan vain oikeanlaista tek-nologiaa eikä meidän tarvitse muuttaa kulu-tustottumuksiamme. Missään tapauksessa me emme väitä, että teknologia sinällään olisi huono asia. Jos näin olisi, pitäisimme kaik-kea online-kommunikaatiota mukaan lukien verkkopedagogiikkaa (online learning) paha-na ja tätähän emme väitä (ks. verkko-oppimi-sen fenomenologisesta aspektista Osler 2019 ja Kekki 2020). Ongelmana on se, että teknolo-gisesta toisin sanoen laskevasta ajattelusta on tullut nykyaikana hallitseva ajattelun muoto.

Teknologian käsitteen katsotaan juontu-van antiikin Kreikan *tekhne*stä, joka alun perin

tarkoitti taitoa, tekemistä ja osaamista esiin-tuomisen mielessä. Heidegger väittää, että tek-nologian ydin ei ole enää *tekhne*ä alkuperäises-sä merkityksessään, vaan se on nykyään *puite* (*Ge-stell*), joka on ymmärrettävä dynaamisena tapahtumisena, maailman paljastumisena tie-tyllä tavalla. *Puitteen* edeltäjinä voidaan nähdä kontrolloitavuus (*Beherrschbarkeit*) ja koneis-taminen (*Machenschaft*). *Puite* määrittää sekä luonnon että ihmisen laskevan ajattelun kaut-ta ensisijaisesti ”varantona”. Koski on varanto, joka voi tuottaa niin ja niin monta megawattia sähköä. Metsä on varanto, joka voi tuottaa niin ja niin monta tonnia puutavaraa. Koululainen on mahdollisuus korkeasti koulutettuun inhi-milliseen pääomaan, joka tuo kilpailukyyn parantumisen myötä moninkertaisesti takaisin hänen koulutukseensa käytetyt rahat. Käyttäen Marxin ilmaisua raha on sen varsinaisen arvon ”haamu” tai ”näennäisoleva” (*Scheindasein des Goldes*; ks. Derrida 2006, 56), joka esineellist-ää kosken, metsän tai koululaisen varannoksi.

Puite syntyy modernin teknologian myö-tä, jota esimerkiksi ei ollut antiikin Kreikas-sa. Teknologia (*tekhne*) oli täysin toisenlais-ta, kuin se on nykyään. Moderni teknologia paljastaa (*aletheia*) olevat aivan eri lailla, kuin poieittinen (teollinen) *tekhne*ä käyttävä toi-minta teki esimodernissa maailmassa (Hei-degger 2007, 19). Heideggerin kritiikki tekno-logian ylivaltaa kohtaan lähtee väitteestä, että olemme ymmärtäneet teknologian olemuk-sen väärin. Tekniikan olemus itsessään ei ole mitään teknologista vaan jotain muuta. Tästä väärinymmärryksestä, jossa teknologia ajatel-laan pelkästään neutraalina välineenä, johtuu myös niin sanottu teknologiausko, jonka mu-kaan teknologian mukanaan tuomat ongel-mat voidaan korjata kehittyneemmällä mut-ta periaatteessa samalla teknologialla. Toisin sanoen ei ole kysymys teknologian yksipuo-lisesta vastustamisesta vaan pyrkimyksestä ymmärtämään sitä ja sen rajallisia mahdol-lisuuksia. Teknologian olemus ei ole tekno-loginen vaan se on *puite*. *Puite* pyrkii muut-tamaan koko maailman kontrolloitavaksi va-rannoksi laskevan ajattelun kautta. *Puitteeksi*

teknologian olemus on muuttunut vasta modernin teknologian aikakaudella, mikä on kuitenkin ymmärrettävissä tekniikan kehityksen ja historian kautta. (Heidegger 2012, 38, 51, 56; 1977, 23, 31.)

Teknologian olemusta ei ole ymmärretty aikanamme, ja tämän ymmärtämättömyytemme vuoksi olemme vakavassa vaarassa. Tämä vaara on välitön ekologinen katastrofi, jonka suhteen voimme toistaa Heideggerin sanat: "vain Jumala voi meidät pelastaa" (*Nur noch ein Gott kann uns retten*; GA 16, 671). Puhuessaan teknologian olemuksesta Heidegger ei tarkoita samaa, kuin mitä sanalla "olemus" yleensä tarkoitetaan filosofiassa. Se ei ole esimerkiksi Platonin idea, *eidos*, joka voidaan tulkita ajattomaksi ja muuttumattomaksi jonkin asian olemukseksi. Se myöskään ole ominaisuuksien kokonaisuus tai osien summa. Heideggerille olemus (*Wesen*) on verbiluontoinen tarkoittaen aikaan sidottua olemista. Heidegger kirjoittaa:

"Olemus substantiivina ei tarkoittanut alun perinkään "mikyttä" (*Was-sein*), *quidditas*, vaan ennemminkin kestävää läsnäoloa (*Gegenwart*) vastaanottavana ja lähettävänä." (Heidegger 2000d,76; ks. Lowitt 1977, 3–4).

Näin ymmärrettynä puite teknologian olemuksena ei merkitse teknologian historianonta, muuttumatonta ja pysyvää olemusta. Heidegger määrittää *Tekniikka ja käänne* -tekstissään *puitetta* tapahtumaksi, joka on erityinen paljastumisen tapa:

"Puitteeksi kutsutaan kokoavaa asettamisessa, joka asettaa ihmisen, toisin sanoen haastaa hänet paljastamaan määräämällä todellisen varantona. Puitteeksi kutsutaan paljastumisen tapaa, joka valitsee modernin tekniikan olemuksessa eikä itse ole mitään teknistä." (Heidegger 2007, 24.)

Das Ge-stell (2012) -luennossa *puitetta* kuvataan seuraavasti: "Puite asettaa" [*Das Gestell Stellt*] (GA 79, 32; 2012, 31). Tämä tapahtuminen on ryöstö, jolla Heidegger kuvaa kaiken määräytyksi kokoamista. Puite ahnehtii määräytyksen ja järjestyksen alaiseksi kaiken, mikä on olemassa. Se on itsessään tämän

ahnehtimisen olemus, joka alistaa kaiken teknologiselle toisin sanoen laskevalle ajattelulle. *Puite*, joka esittää kaiken varantona, ei ole mikään asioiden tai esineiden varasto tai kokoelma. Se ei ole mikään reservi, jota voimme käyttää tarvittaessa. Se on universaali järjestys, jonka kautta kaikesta tulee *varantoa* (*Bestand*). (Heidegger 2012, 30–31; GA 79, 32–34, Kupiainen 2005, 59–61, 64.)

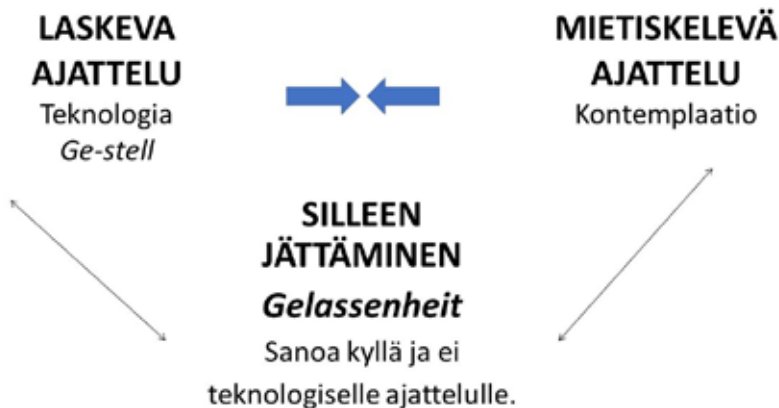
Kaikista asioista ja olennoista tulee *puitteen* hallitessa varantoja. Jopa Jumala alenee pelkäksi syyksi. Hänet sidotaan teknologiseen syy-seuraus-suhteeseen ja siten kausaliteetin alaiseksi. (Heidegger 1977, 26; GA 7, 27.) Esimerkkejä varannoista on, että ihmisiä kohdellaan ainoastaan työvoimareservinä, jokia matkailukohteina tai energian lähteinä ja metsiä varantoina selluloosateollisuudelle. Tällä hetkellä Suomessa käydään keskustelua siitä, kuinka paljon voi metsiä hakata, jotta emme vaarantaisi metsien tehokkuutta hiilinieluinä. Hiilinieluisiksi kutsutaan jatkuvia prosesseja, joissa ilmahan hiilidioksidia sitoutuu ja varastoituu maaperään, metsiin tai mereen ilmakehästä. Kaikki osapuolet käsittelevät ongelmaa laskevan ajattelun näkökulmasta ja esittävät erilaisia laskelmia ja ennustuksia ja näkevät metsän vain ja ainoastaan varantona pääsemättä keskustelussa eteenpäin. Yksipuolinen ymmärtäminen johtaa myös sekaannuksiin käsitteissä ja puheissa kuten esimerkiksi hiilinielu ja hiilivarasto sekoitetaan toisiinsa.

Meidän aikanamme voidaan pitää ilmaston lämpenemistä puitteen hallitseman teknologisen ajattelun tuotoksena. Arkipäiväämme kuuluvat loputtomat uutiset sään ääri-ilmiöistä, jotka aiheuttavat ennennäkemätöntä tuhoa ja kärsimystä niin ihmisille kuin eläimille ja koko luonnolle. Teknologian ymmärryksen vajavaisuus on suoraan yhteydessä ajattelun vajavaisuuteen. Heidegger ilmaisee tämän kirjoittamalla, että olemme "ajattelua paossa" (*fluch vor dem Denken*) (Heidegger 1991, 24; GA16, 519). Koko ihmiskunnan muutamassa viikossa yllättänyt korona-pandemia voidaan nähdä seurauksena siitä, kuinka luonto ja eläimet nähdään yksipuolisesti varantona.

Vaikka ihminen on ajattelematon, ei se tarkoita ajattelun loppua. Heidegger esittää, että on kahdenlaista ajattelua, laskevaa ajattelua (*Rechnende Denken*) ja mietiskelevää ajattelua (*Besinnliche Denken*), joita ei pidä kuitenkaan ottaa kategorisesti. Laskeva ajattelu kuuluu teknologiaan, ja mietiskelevä ajattelu pyrkii eroon yksipuolisesta objektivoivasta katseesta. Voidaan ajatella, että molemmat ajattelumuodot ovat tarpeellisia ja välttämättömiä, mutta ongelmat syntyvät, jos jompikumpi saa ylivoimaisen aseman, kuten nyt on tapahtunut. Laskeva ajattelu laskee ja objektivoi ja mietiskelevä ajattelu pohtii kaikkeuden olemista ja merkitystä. Molemmat ajattelumuodot vaativat suurta vaivannäköä, aikaa ja harjoittelua. Laskevan ja teknologisen ajattelun ylivallan kautta kaikesta on tullut lasketavaa ja mitattavaa. Heideggerin vastaus teknologisen ajattelun ylivallalle on sanoa sille kyllä ja ei samalla kerralla. Emme voi hylätä tai kieltää teknologista laskevaa ajattelua ja sen tuomaa edistystä ja hyvää ihmiskunnalle. Saman asian ilmaisee myös Gert Biesta (2011, 57): "...on mahdollista hyväksyä modernin teknologian saavutukset sitoutumatta teknologis-luonnontieteelliseen maailmankuvaan". Teknologisen laskevan ajattelun ylivalta ja yksipuolisuus johtavat tuhoon, mutta me kyllä

tarvitsemme modernia teknologiaa. Sanoa kyllä ja ei teknologiselle laskevalle ajattelulle on Heideggerille *Gelassenheit* (*silleen jättäminen*). *Gelassenheit* antaa tilaa kohdata maailma olemisessaan muunakin kuin varantona. Kyseisiä ajattelutapoja ei pidä ymmärtää kategorisesti vaan dynaamisesti toinen toisiinsa liittyen ja vaikuttaen. (Heidegger 1991, 37–38. GA 16, 527–528.)

Laskevan ajattelun ja mietiskelevän ajattelun välisen tasapainon eli *silleen jättämisen* taidon oppiminen vaatii pitkää harjoittelua. Esteenä *silleen jättämisen* taidolle ja ajattelulle Heidegger näki aikanaan kolme seikkaa, jotka mielestämme eivät ole vanhentuneet vaan päinvastoin ovat entistäkin ajankohtaisempia. Ensimmäinen este ajattelun kehitykselle on se, että meillä on liian vähän kasvokkain keskustelua, dialogia. Toisena ongelmana hän näkee radion ja television – me voisimme lisätä sosiaalisen median ja internetin. Käytämme niitä joka päivä koko ajan ymmärtämättä, kuinka ne toimivat. Ne ovat tänä päivänä osittain myös koronan takia korvanneet välittömän kasvokkain kohtaamisen ja keskustelun. Kolmantena esteenä ovat koulutusjärjestelmän ja kulttuurin jäykkyys, jotka eivät pysty vastaamaan ajan vaatimuksiin opetuksen ja kasvatuksen kehittämisessä. Edellä



KUVIO 1. Silleen jättäminen laskevan ajattelun ja kontemplaation ristiriidan "säilyttävänä ylitämisenä".

esitetystä esteistä ja silleen jättämisen vaikeudesta huolimatta ei pidä lannistua. Esteet ovat voitettavissa ja jokaisen on mahdollista oppia ajattelemaan toisella tavalla. (GA 16, 589–590.)

Syväekologia, luontosopimus ja kasvatuksen ekologinen imperatiivi

Kasvatus ja toivo paremmasta kuuluvat yhteen, mutta toivo ei voi enää perustua teknologiseen edistysuskoon ja konsumerismia ruokkivaan jatkuvan kasvun ajatukseen. Nämä ovat juuri Heideggerin määrittelemän ”laskevan ajattelun” piirteitä. Päästäksemme ulos teknologisesta *puitteen* määräysvallasta meidän on ymmärrettävä, millä tavoin kasvatus sosialisointona, vallitsevan maailmankuvan uusintajana ja ylläpitäjänä, on osa ekokriisin ongelmaa. Siksi yksilöitä yhteisön toimijoiksi muokkaavan sosialisointokontekstin kriittinen tulkinna on avainasemassa perustellessamme viisaaseen luontosuhteeseen tähtäävän kasvatuksen mahdollisuuksia.

Meidän on opettajina ja kasvatustieteilijöinä opittava pääsemään ulos yksipuolisesta teknologisesta *puitteesta* ja ryhdyttävä sekä ajattelemaan että toimimaan radikaalisti uudella tavalla. Arne Naessin (1997) ja Michael Zimmermannin (1993) tavoin haluamme liittää tämän *puitteen* ylittämisen syväekologian filosofiaan. Pinnallinen ekologisuus (shallow ecology) ei riitä, vaan tarvitaan syväekologista ajattelua ja toimintaa. Jokaisen opettajan ja kasvatustieteilijän täytyy miettiä, mitä hän (ei vain yksityisenä kansalaisena vaan myös professionaalina) voi tehdä tulevan ekokatastrofin välttämiseksi. Kyvyttömyys tässä on kyvyttömyyttä sekä inhimilliseen kasvuun että professionaaliseen kehittymiseen.

Vuonna 1972 norjalainen filosofi Arne Naess osallistui III World Future Research Conferenssiin Bukarestissa ja piti siellä esitelmän nimeltä *The Shallow and the Deep Ecology Movement*. Seuraavana vuonna tiivistelmä tästä esitelmästä ilmestyi *Inquiry*-lehdessä (Naess 1973). Siitä tuli yksi kuuluisimmista

ympäristöetiikan artikkeleista. Naess määrittelee pinnallisen ekologian seuraavasti (Naess 1973, 95; 1999, 138):

”Pinnallisen ekologian liike taistelee saastumista ja luonnonvarojen loppuun käyttämisestä vastaan. Keskeisenä päämääränä on kehittyneissä maissa elävien ihmisten terveys ja hyvinvointi.”

Vuonna 1984 Naess muotoili syväekologian kahdeksaan periaatteeseen, joiden taustalta löytyy muun muassa buddhalaisuutta, taolaisuutta, kristillistä ajattelua sekä Spinozan, Whiteheadin ja Heideggerin filosofiaa (Naess 2005, 68; 1987, 37; Vilkkä 1993, 81):

1. *Inhimillisen ja ei inhimillisen elämän hyvinvointi ja kukoistaminen maapallolla on itseisarvo. Ei inhimillisen elämän arvo ei riipu sen hyödyllisyydestä ihmisen tarkoituksiin.*
2. *Myös elämänmuotojen rikkaus ja monimuotoisuus ovat arvoja itsessään, ja ne myötävaikuttavat inhimillisen ja ei inhimillisen elämän kukoistamiseen maapallolla.*
3. *Ihmisellä ei ole oikeutta vähentää tätä rikkautta ja monimuotoisuutta muuten kuin tyydyttääkseen välttämättömät tarpeensa.*
4. *Pyrkimys ihmiselämän ja kulttuurien kukoistamiseen ja pyrkimys ihmisten väkiluvun laskemiseen ovat sopusoinnussa keskenään. Ei inhimillisen elämän kukoistaminen edellyttäa ihmisten väkiluvun pienentämistä.*
5. *Nykyinen ihmisen aiheuttama häiriö ei inhimilliselle elämälle on kohtuutonta, ja tilanne on huonontumassa nopeasti.*
6. *Siksi ihmisten toiminnan ja sen perusteiden on muututtava. Muutos vaikuttaa talouselämän, teknologian ja ideologian perusrakenteisiin.*
7. *Ideologinen muutos on pääasiassa muutos kohditi elämän laadun ja itseisarvon kunnioittamisesta, ei pitämistä kiinni elintason kohoamisesta. Laadun ja määrän ero tiedostetaan syvällisesti.*
8. *Kaikilla, jotka hyväksyvät edellä luetellut kohdat, on velvollisuus osallistua suoraan tai välillisesti tämän välttämättömän muutoksen aikaansaamiseen.*

Naessin syväekologia on hyvin linjassa ranskalaisen filosofin Michel Serresin luontosopimus

-teorian kanssa (Serres 1994). Serresin mukaan me olemme ekokatastrofin kynnyksellä ja silti vain kiistelemme pienten ympäristöreformien toteuttamisesta niin, että ne eivät häiritse elinkeinoelämää. Serres kuvaa tilannetta seuraavalla metaforalla (Serres 1994, 55):

”Voimme varmastikin hidastaa jo alkuun pantuja kehityskulkuja, vähentää säädöksillä kivihiihen ja öljyn kulutusta... Kaikki ovat erinomaisia aloitteita, mutta kokonaisuudessaan ne saavat ajattelemaan 25 solmun nopeudella kohti kallioista särkkää kiitävää ja siihen väistämättä törmäävää laivaa, jonka komentosillalla kapteeni määrää konehuoneen pientämään nopeutta kymmenyksen kurssia muuttamatta.”

Toinen esimerkki, jota Serres käyttää tässä yhteydessä, on sota tai sodan kaltainen tilanne. Serresin mukaan meidän suhteemme luontoon on väkivaltainen (”objektiivinen väkivalta”). Se ei ole oikeudellisessa mielessä sotaa (”subjektiivinen sota”), joka on sopimus kahden sotivan osapuolen välillä. Suhteemme luontoon on itse asiassa paljon huonompi kuin sota. Se on yksipuolista väkivaltaa luontoa kohtaan. Serres esittää, että samalla tavoin kuin yhteiskuntasopimus lopetti (tai sen ajatellaan lopettaneen) väkivaltaisen ja epäsiivilisoituneen suhteen ihmisten välillä, luontosopimuksen pitäisi lopettaa meidän väkivaltainen suhteemme luontoon. Tässä sopimustilassa suhteemme luontoon olisi minimissään rajoitettua sotaa ja parhaimmillaan se olisi todellinen rauha luonnon kanssa (Serres 1994, 41).

Serres vaatii loppua tilanteelle, jossa luonnolla ei ole laillisia oikeuksia. Hän uskoo, että meidän tulisi kohdella luontoa laillisena persoonana ja kunnioittaa luonnon laillisia oikeuksia. Nykyisin olemme luonnon ”parasiitti”. Sen sijaan meidän pitäisi olla symbioottisessa suhteessa luontoon. Tällöin ihmiset kunnioittaisivat ”luonnollisia objekteja” (eläimet, kasvit, bakteerit, virukset ym.). Luontosopimus on kuitenkin erilainen kuin yhteiskuntasopimus. Yhteiskuntasopimus on aina paikallinen. Luontosopimus olisi globaali. Luontosopimuksessa ihminen ei olisi parasiitti eikä

luonnon orjaomistaja. Suhde olisi symbioottinen ja vastavuoroinen. Symbioottinen suhde luonnon kanssa on helppo ymmärtää, mutta miten vastavuoroinen suhde voi olla mahdollinen ”mykän kumppanin” kanssa? Serres väittää, että luonto ei ole ollenkaan mykkä. Me emme vain kuuntele luontoa (Serres 1994, 67).

”Itse asiassa Maapallo puhuu meille voimien, yhdyssiteiden ja vuorovaikutusten termin, ja se riittää sopimuksen solmimiseen. Kumpikin symbioosin jäsenistä on oikeudessa velkaa toiselle elämän kuolemanrangaistuksen uhalla.”

Luontosopimukseen kuuluvat symbioottisen suhteen oikeudet: mitä saamme luonnolta, meidän on samalla mitalla annettava takaisin luonnolle (Serres 1995, 38). Jos me sitten Serresiä seuraten kohtelemme luontoa oikeuspersoonana, meidän täytyy myös ajatella luontoa olevana, joka on päämäärä sinänsä kantilaisessa mielessä. Näin ollen meidän tulisi kohdella luontoa moraalien piiriin kuuluvana jäsenenä. Tämä ei tietenkään vastaa millään muotoa Kantin filosofiaa luonnosta ja moraalista. Kantille eläimet ja luonto eivät ole moraalisen yhteisön jäseniä, joita sitten tulisi kohdella päämääränä sinänsä (ks. Muraca 2011, 376). Lisäksi Kant katsoi, että meillä voi olla moraalisia velvollisuuksia vain persoonia tai järjellisiä olentoja kohtaan. Siksi Kantin moraaliteoria on yleensä jätetty poissa laskeista, kun mietitään ympäristöetiikkaa (Canon 2012, 151). Toiseksi Kant kasvatusajattelussaan hahmottaa luonnon epärationaalise- na toisena, jota täytyy hallita ja josta ihminen täytyy vapauttaa. Ihmisen ja luonnon dualismi on implisiittisesti läsnä Kantin rationalistisessa kasvatusajattelussa, jossa viettejä hillitsevä kasvatus pidetään etäisyyden päässä ja erillään luonnosta [2]. Kantin pedagoginen paradoksi edellyttää, että ihminen keskeneräisenä olentona pakotetaan kasvatukseen avulla vapautteen (ks. Siljander 2000; Kivelä 2004). Urpo Harva (1960) kiteytti saman ajatuksen niin, että ihminen on kasvatukseen avulla vapautettava ”luontoperäisen elämän kammitsoista”.

Näin ollen aivan sellaisenaan Kantin käytännöllisellä filosofialla on hyvin vähän annettavaa ympäristöetiikalle. Tästä huolimatta on mahdollista rakentaa postmetafyysinen ja syväekologinen tulkinta Kantin käytännöllisestä filosofiasta. Tätä tarkoitusta varten täytyy "parantaen ylittää" Kantin transsendentaalinen idealismi ja tulkita hänen kategorisen imperatiivinsa päämuotoilu relationaalisenä, eksistentiaalisena (Heidegger ja Sartre) ja sosiaalisesti konstruktiivisena moraalisenä maksiminaan. Se on nähtävä moraalisenä periaatteena, joka luodaan ja valitaan yhteisöllisesti eikä transsendentaalisesti (ks. Habermas 1992).

Postmetafyysisen tulkinnan mukaan moraaliset päämäärät ovat tämänpuoleisia eivätkä tuonpuoleisia Kantin tarkoittaman transsendentaalisuuden mielessä (ks. Habermas 1988, 18–60). Postmetafyysinen kategorinen imperatiivi ei voi olla Kantin tarkoittama järjen fakta, vaan se tulee ymmärtää sosiaalisesti ja dialogisesti konstruoiduksi moraaliseksi velvoitteeksi. Mistä sitten tämän imperatiivin (velvoitteen) ehdottomuus tulisi, ellei ylihistoriallisesta (transsendentaalisesta) päämäärien valtakunnasta tai hyvän tahdon metafysiikasta? Tämä ehdottomuus ei tule luonnon ja yhteiskunnan tuolta puolen vaan itse asiasa luonnon ja yhteiskunnan tämänpuolisesta suhteesta. Jos me ihmiset lihallisina ja luonnollisina olentoina haluamme elää ja hengittää, meidän on ehdottoman välttämättömästi päästävä symbioottiseen suhteeseen luonnon kanssa. Näin ei ole siksi, että luonto olisi pyhää (ts. ylihistoriallista). Näin on siksi, että suhde luontoon on meille välttämätön olemassaolon edellytys ja lihallisina olentoina me olemme osa luontoa. Me emme ole kantilaisia transsendentaalisia egoja, joilla on olemuksellinen yhteys transsendentaaliseen päämäärien valtakuntaan. Kantille tämä moraalisten päämäärien valtakunta on olemassa, vaikka yhtään orgaanista tai järjestystä olentoa ei olisi olemassa. Me puolestaan ajattelemme Merleau-Pontyn tapaan, että liha yhdistää meidät toisiimme ja luontoon (ks. Ward 2018,

436–347). Me emme kuitenkaan ole vain lihaa ja ruumista evoluution niihin asettamine mekanismeineen. Me olemme sosiokulttuurisen kasvatuksen ansiosta järkeviä ja tahtovia olentoja. Me voimme tahtoa asioiden olevan toisin, ja jos meillä on sekä rohkeutta että käytännöllistä järkeä, me toimimme tahtomme mukaisesti. Meillä on mahdollisuus tahtoa ekologista kategorista imperatiivia. Ruumillisuutemme vuoksi meillä on hyviä syitä myös haluta sitä.

Kantin kategorisen imperatiivin postmetafyysinen, lihallinen ja syväekologinen tulkinta ajankohtaistaa hänen käytännöllisen filosofiansa aivan ympäristöetiikan ytimeen. Kategorisen imperatiivin alkuperäinen päämuotoilu kuuluu seuraavasti (Kant 1990, 120):

"Toimi niin, että käytät ihmistä, sekä omaa että jokaisen muun persoonaa, aina samalla tarkoituksellisesti eikä koskaan pelkästään välineenä."

Me ehdotamme seuraavaa uudelleen kontekstualisoitua kategorisen imperatiivin muotoilua keskustelun pohjaksi ja haluamme nähdä sen toteutettavana:

Meidän tulisi toimia niin, että kohtelemme luontoa (niin sisäistä kuin ulkoista luontoa mukaan lukien luonnon ei-inhimilliset asukkaat), aina ensi sijassa päämääränä sinänsä emmekä koskaan pelkästään välineenä."

Jos me muokkaamme Kantin käytännöllistä filosofiaa niin, että vain lisäämme siihen ekologisuuden "aspektin", me päädyimme pinnalliseen ekologiseen ajatteluun [3]. Sen mukaan luonto on lähinnä väline ihmisen selviytymiselle ja kannamme luonnosta huolta vain siltä osin, kuin sillä on tekemistä selviytymisemme kannalta. Silloin ekologinen ajattelu jää antroposentriseksi ja ihminen-ympäristösään -maailmankuvan mukaiseksi.

Antroposentrismin ylittävä syväekologinen käänne edellyttää maailmassa olemisen juuriin menemistä. Ranskalaisen Maurice Merleau-Pontyn myöhäisin filosofia on radikaali yritys ylittää myös filosofiaa itseään vaivaava antroposentrismin ongelma. Merleau-Ponty pyrki kuvaamaan inhimillisen

ja ei-inhimillisen luonnon alkuperäistä yhteenkietoutumista, primaaria ruumiillista maailmassa olemista ennen subjektia ja objektia. Luonto tulee maailmaamme ruumiin kautta. Alkuperäinen kommunikaatioyhteys maailmaan ei ole subjektin aiheuttama (koska subjektia ei vielä ole), vaan se on ruumiin anonyymissä maailmasuhteessa syntynyt: jokin havaitsee minussa ennen minua. Ei-subjektiivinen tai subjektiton lähtökohta on olennainen ihmisen ja ei-inhimillisen luonnon suhteen ymmärtämisen kannalta. Myöhäisfilosofiansa Luonto-luennoissa Merleau-Ponty (2003) tulkitsee luonnon jonakin, joka edeltää tietoisuuden intentionaalista aktiivisuutta (Toadvine 2009, 90). Alkuperäisessä luontosuhteessa ei siis vielä ole tietoisuutta vaan ruumiin ja luonnon välinen suhde. Tässä suhteessa ruumiissa on tietynlaista välitöntä itsetietoisuutta, "auto-affektiivisuutta", esimerkiksi kyky koskettaa itseään ja nähdä itsensä, mihin inhimillisen olennon ajallisuus, avaruudellisuus ja sananmukaisesti elämä perustuvat. Ruumiillinen refleksiivisyys ei siis vielä ole tietoisuuden aktiivisuutta, vaan "olemisen tulemista itseeseen", olemisen itseyttä ilman subjektin käsitettä. (Merleau-Ponty 2003, 268, 273.) Oma lihamme maailman lihana merkitsee kietoutuneisuuttamme luontoon ja kasvien ja eläinten maailmoihin. Ruumiillisuudessamme on primaaria elämänvoimaa, joka ei voi olla tietoisuuden synnyttämää, koska maailmasuhteemme alkuperä on ei-tietoinen, asubjektiivinen ja esiojektiivinen. Ei-tietoisessa, esiojektiivisessa maailmasuhteessaan ruumis on ensisijaisesti aistimellinen haluolento: ruumiin maailmassa oleminen on myötäsintytystä haluamista toisten yhteyteen. Ruumiillisena maailmasuhteemme lähtökohta on esiojektiivisen ja tiedostamattoman olemisen alueella, joka on jo haluna ilmenevää aktiivisuutta. (Merleau-Ponty 1986, 165, 167–173.) Siten puhumiskykyinen ruumis voisi ilmaista itseään myös sanomalla: minä haluan.

Syväekologinen pedagoginen kategorinen imperatiivi

Suomalainen ympäristöfilosofi Markku Oksanen (2012) tuo esille tärkeän ongelman, joka saattaa nousta esiin, kun pyritään Kantin hengessä muotoilemaan jonkinlainen ekologinen kategorinen imperatiivi. Oksanen mukaan mikä tahansa ekologinen kategorinen imperatiivi on kaksiteräinen miekka. Halutun tavoitteen lisäksi se voi johtaa ekologiseen diktatuuriin, jossa "kaiken tietävillä" hallitsijoilla on diktaattorin valtuudet ekologisuuden nimessä (Oksanen 2012, 82). Tätä voidaan kutsua myös ekofasismiksi, koska jotkut jyrkät ekologiset ajattelijat ovat hyvällä syyllä tämän nimityksen ansainneet. Me ajatteleme niin, että fasismi on ihmisen käyttämistä välineenä (varantona) ja että pysyviä ekologisia uudistuksia saadaan aikaiseksi vain demokraattisilla periaatteilla ja ihmisen autonomiaa kunnioittaen. Toiseksi mitkään ekodiktatuuriset tai ekofasistiset yhteiskuntajärjestelmät eivät pitkällä tähtäimellä ole kestävä kehityksen mukaisia, koska ne eivät ole kestäviä yhteiskuntajärjestelmiä. Naessin syväekologian periaatteissa ilmaistaan selvästi, että vain kestävällä pohjalla olevat yhteiskunnat voivat olla myös ekologisesti kestäviä.

Jos hyväksytään esittämämme postmetafyysinen, syväekologinen sekä ihmisen ja luonnon arvokkuutta kunnioittava muotoilu kategoriselle imperatiiville, Kantin toissijainen kategorinen imperatiivin muotoilu toimii aivan alkuperäisessä muodossaan. Tämä muotoilu on riippumaton Kantin transsendentaalista idealismista (Kant 1990, 110):

"Toimi aina sen maksimiin mukaan, jonka kautta samalla saatat tahtoa, että se tulisi yleiseksi laiksi."

Kun tämä kytketään kategorisen imperatiivin syväekologiseen muotoiluun, se tarkoittaa sitä, että meidän kaikkien tulee toimia ekologisesti kestävällä tavalla. Me emme saa varata itsellemme suurempaa hiilijalanjälkeä kuin,

mikä olisi kestävä kehityksen mukaista kaikille kiinalaisille ja intialaisille. Opettajina ja kasvatustieteilijöinä meidän tulee työskennellä sillä tavalla, jolla jokainen kiinalainen ja intialainen kasvatustieteilijä voisi työskennellä ja päinvastoin.

Me emme saa jäädä vielä tähän. Meidän täytyy vielä muotoilla kasvatuksellinen syvä-ekologinen imperatiivi. Otamme tässä lähtökohdaksi Theodor Adornon fasismin vastaisen kasvatuksellisen imperatiivin, jotta meidän ehdotuksiamme ei missään nimessä sekoitettaisi ekofasismiin. Adornon seuraavaa maksimiä me voimme kutsua kasvatukselliseksi kategoriiseksi imperatiiviksi (Adorno 1995, 223–224):

”Ettei Auschwitz enää toistu, on tähdellisin kasvatukselle asetettavista velvoitteista. Se nousee niin ylitse muiden, että sitä ei uskoakseni tarvitse tai pidä perustella... Jokainen väitely kasvatuksen ihanteista on tyhjänpäiväinen ja yhdentekevä suhteutettuna tähän yhteen; että Auschwitz ei enää toistuisi.”

Adornon uusi kategorinen imperatiivi on edelleenkin valitettavan ajankohtainen. Holokaustin uhka ei ole kadonnut minnekään. Itse asiassa globaalissa maailmassa holokausteja tapahtuu edelleenkin, ja indoktrinatiiviseen opetukseen perustuvat kasvatusinstituutiot tekevät ne osaltaan mahdollisiksi. Holokaustin lisäksi ekokatastrofi on tullut reaalisiksi uhaksi. Siksi ehdotamme opettajille ja kasvatustieteilijöille seuraavaa syväekologista pedagogista kategorista imperatiivia:

Meidän opettajina ja kasvatustieteilijöinä – ei ainoastaan kansalaisina ja yksityispersoonina – täytyy tehdä kaikkemme, mikä on vallassamme, estääksemme tuleva ekokatastrofi.

Mitä tämä syväekologinen pedagoginen kategorinen imperatiivi meiltä käytännössä vaatii? Sitä emme vielä tarkkaan tiedä. Haluamme aloittaa keskustelun siitä sekä tämän imperatiivin muotoilusta.

Johtopäätökset

Nyt ekokatastrofin lähestyessä on pakko tehdä jotain ja nopeasti. Tätä kirjoittaessamme

on päällä koronapandemia, joka jo nyt horjuttaa eri maissa yhteiskunnallisia rakenteita. Tämä on vasta esimakua siitä, kuinka raskaasti ekokatastrofi voi vaikuttaa yhteiskuntiin. Me emme voi jatkaa samalla tavalla kuin aikaisemmin. Meidän täytyy muuttaa sekä ajatteluamme ja toimintaamme että yhteiskunnallistaloudellisia rakenteita. Ensiksi täytyy kuitenkin ymmärtää, miten *puite* hallitsee länsimaista ajattelua kohdellen sekä luontoa että ihmistä varantona. Jos vaikka saisimme joillain teknologisilla innovaatioilla vältettyä välittömän ekokatastrofin ylittämättä laskevaa ajattelua ja siihen perustuvia yhteiskunnallistaloudellisia rakenteita, katastrofi vain siirtyisi eteenpäin. Ihmiskunnan toiminta ei edelleenkään olisi ekologisesti kestävällä pohjalla.

Heideggerin teknologikritiikki auttaa ymmärtämään hermeneuttista tilannettamme. Meidän täytyy hahmottaa luonto ja ihminen radikaalisti toisella tavalla. Naessin ekofilosofia antaa meille yhdessä Heideggerin teknologikritiikin kanssa antaa hyviä suuntaviivoja. Merleau-Pontyn ruumiin fenomenologia auttaa meidät ymmärtämään alkuperäinen yhteytemme luontoon ruumiillisuutemme kautta sekä antaa postmetafysiset kompassisuunnat Kantin kategorisen imperatiivin uudelleen kontekstualisoinnille. Michel Serresin luontosopimus opastaa meitä kuuntelemaan luontoa ja tunnistamaan luonnon lailliset oikeudet.

Ajattelun muutos sinänsä ei vielä riitä. Meidän täytyy siirtyä vielä ekofilosofias-ta eko-praxikseen postmarxilaisessa mielessä ilman marxilaista dogmatiikkaa (ks. Derrida 2006, 41). Artikkelin alun sitaatissa Heidegger (1998, 338) viittaa Marxin ja Engelsin *XI teesiin Feuerbachista* (Marx 1888): ”Filosofialta vaaditaan, ettei se enää vain tyytyisi tulkitsemaan maailmaa... Maailman muuttaminen merkityksellisellä tavalla vaatii kuitenkin ensin ajattelun muuttamista”. Tätä ajattelun muuttamista olemme tässä artikkelissa peräänkuulluttaneet, mutta se ei riitä. Kasvatustieteilijöinäkin meidän täytyy pystyä parempaan kuin pelkästään kirjoittamaan kriittisiä akateemisia

artikkeleita ja pitämään tiukkoja esitelmiä tieteellisissä konferensseissa. Jos toimintamme jää tähän, kulutamme vain luonnon resursseja muuttamatta vielä mitään.

Lähdeviitteet

- [1] Heideggerin teknologiakritiikissä keskeisimmät käsitteet ovat *Ge-stell* (puite, kehys) *Gelassenheit* (silleen jättäminen) ja *Bestand* (varanto). Käännämme *Ge-stellin* puitteeksi vakiintunutta käytäntöä noudattaen, vaikka käännös jossain määrin menettää tapahtumaluonnettaan. Käytettäessämme näitä käsitteitä viittaamme tarpeen mukaan alkuperäisiin käsitteisiin (Heidegger 2005).
- [2] Katariina Holma ja Hanna-Maija Huhtala kuvaavat Kantin perussitoumuksia seuraavasti: "Huoli determinisistä selittää, miksi Kant käsitteli vapautta luonnon vastakohtana. Vapautuakseen ihmisen on ylitettävä kausaalilait, jotka määrittävät kaiken luonnossa. Kantin, kuten useimpien häntä edeltävien länsimaisten filosofien mukaan, luonto ilmeni myös ihmisen vaistoissa, tarpeissa ja tunteissa. Siksi vapaus luonnon kausaalilaeista edellyttää, että nämä vaistot on ylitettävä ja valitun toiminnan on oltava niistä riippumattomia. Tässä yhteydessä ei ole yllättävää, että rationaalisuus on autonomian päälähde. Järkevyys muodostuu vapaudesta, koska se mahdollistaa subjektin itsemääräämisoikeuden. Toisin sanoen autonomia on yksilön kyky soveltaa itsensä antamaa rationaalista lakia. Subjektin on vapaa toimiessaan itsensä asettamien periaatteiden mukaisesti, koska lain antajana hän ei ole luonnon hallitsema." (Holma & Huhtala 2014.)
- [3] Heideggerin oppilas Hans Jonas muokkasi uudelleen Kantin kategorisen imperatiivin lisäämällä siihen ekologisen ulottuvuuden. Vuonna 1979 Jonas esitti muun muassa seuraavanlaisia kategorisen imperatiivin uudelleen muotoiluja (Jonas 1984, 11; Lindberg 2020, 243): "Toimi niin, että toimintasi vaikutukset ovat yhteensopivia sen kanssa, että aidosti inhimillinen elämä voi jatkua maapallolla... Toimi niin, että toimintasi seuraukset eivät ole tuhoisia sellaisen elämän mahdollisuudelle... Älä vaaranna ihmisyyden ääretöntä jatkumista maapallolla... Nykyisissä valinnoissasi ota tahtosi kohteena huomioon ihmisen kokonaisuuden tulevaisuus." Nämä muotoilut jäävät Arne Naessin tarkoittaman antroposentrisen pinnallisen ekologian tasolle, koska niissä huolehditaan ensi sijassa ihmiselämän säilymisestä maapallolla eikä oteta muita elollisia olentoja moraalisen yhteisön jäseniksi. Tällä pienellä kritiikillä emme millään muotoa halua väheksyä Jonaksen merkitystä moraalifilosofian, uskonfilosofian ja biologian filosofian saralla.

Lähdeluettelo

- Adorno, Th. 1995. Kasvatus Auschwitzin jälkeen. Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki, & T. Uusitupa (toim.) Mitä on valistus? Tampere: Vastapaino, s. 223–241.
- Ahteensuu, M. 2020. Ilmastoviktuttelu ja tieteellinen epävarmuus. Teoksessa S. Kyllönen & M. Oksanen (toim.) Ilmastonmuutos ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus, 27–45.
- Alhonen, K. 2016. Dialogi demokratiassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Althusser, L. 1984. Ideologiset valtiokoneistot. Tampere: Vastapaino.
- Biesta, J. 2001. Learning Democracy in School and Society – Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship. Rotterdam: Sense Publishing.
- Brunila, K. Onnismaa, J. & Pasanen, H. (toim.). 2005. Koko elämä töihin: koulutus tietokykykapitalismissa. Tampere: Vastapaino.
- Cannon, J. 2012. Nature as the School of the Moral World: Kant on Taking an Interest in Natural Beauty. Teoksessa Slater, M. H., O'Rourke, M., & Kabasench, W. P. (toim.) The Environment: Philosophy, Science, and Ethics. Cambridge, Mass: The MIT Press, pp. 151–170.
- Derrida, J. 2006. Specters of Marx: The State of the Debt, the Work of Mourning and the New International. Lontoo: Routledge.
- Habermas, J. 1988. Nachmetaphysisches Denken – Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1992. Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt Am Main: Suhrkamp.
- Harni, E. 2020. Yrittäjyyskasvatuksen eetos ja politiikka myöhäiskapitalismissa. Julkaisematon väitöskirjan käsikirjoitus.
- Harva, U. 1960. Systemaattinen kasvatustiede. Neljäs muuttumaton painos. Helsinki: Otava.
- Heidegger, M. 1977. The Question Concerning Technology and Other Essays. New York: Harper Torchbooks.
- Heidegger, M. 1998. Pathmarks. Cambridge; Cambridge University Press.
- Heidegger, M. 1991. Silleen jättäminen. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Heidegger, M. GA 7. Vorträge und Aufsätze, 2000c. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. GA 16. Gelassenheit. Teoksessa Reden und Anderen Zeugnisse eines Lebenswegens, 2000a. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. 517–529.
- Heidegger, M. GA 16. Aus Gesprächen mit einem Buddhistischen Mönch. Teoksessa Reden und Anderen Zeugnisse eines Lebenswegens, 2000b. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann 589–608.
- Heidegger, M. GA 79. Bremer und Freiburger Vorträge, 2005. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. 2000d. Introduction to Metaphysics. London: Yale University Press.
- Heidegger, M. 2007. Tekniikka ja käänne. Suom. Jaaksi, V. Tampere. Eurooppalaisen filosofian seura.

- Heidegger, M. 2012. Bremen and Freiburg Lectures: Insight Into That Which Is and Basic Principles of Thinking. Bloomington: Indiana University Press.
- Holma, K. & Huhtala, H-M. 2014. Non-Idealizing the Theory of Autonomy: Theodor W. Adorno's Psychological and Political Critique of Immanuel Kant. Philosophy of Education: The yearbook 2014. Urbana, IL: Philosophy of Education Society.
- Jonas, H. 1984. The Imperative of Responsibility: In Search of Ethics for the Technological Age. Chicago: University of Chicago Press. (Alkuteos Das Prinzip Verantwortung, 1979).
- Kant, I. 1990. Siveysopilliset pääteokset. Porvoo: Werner Söderström.
- Kekki, M-K. 2020. Authentic Encountering of Others and Learning through Media-Based Public Discussion: A Phenomenological Analysis. Journal of Philosophy of Education (54)3, 507–520.
- Kupiainen, R. 2005. Mediakasvatuksen eetos: Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Laitinen, A. 2009. Itseään tulkitseva eläin – Charles Taylor ja filosofinen ihmistutkimus. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtonen, M. 2014. Maailma. Tampere: Vastapaino.
- Lindberg, S. 2020. Ympäristön ja ilmastoin käsitteet man-nermaisessa filosofiassa. Teoksessa S. Kyllönen & M. Oksanen (toim.) Ilmastomuutos ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus, 236–256.
- Marx, K. 1888. Thesen über Feuerbach (Friedrich Engelsin muokkaama versio). Käyty 24.5.2020. http://www.mlwerke.de/me/me03/me03_533.htm
- Merleau-Ponty, M. 1986. Phenomenology of Perception. (Phénoménologie de la perception, 1945). London: Routledge & Kegan Paul.
- Merleau-Ponty, M. 2003. Nature: Course Notes from the Collège de France (La Nature, notes cours du Collège de France, 1995. Translated by Robert Vallier. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. 1986. Phenomenology of Perception. (Phénoménologie de la perception, 1945). London: Routledge & Kegan Paul.
- Muraca, B. 2011. The Map of Moral Significance: A New Axiological Matrix for Environmental Ethics. Environmental Values 20, pp. 375–396.
- Naess, A. 1973. The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movements: A Summary. Inquiry 16, pp. 95–100.
- Naess, A. 1987. Self-Realization: An Ecological Approach to Being in the World. The Trumpeter. Vol 4. no. 3. Summer 87.
- Naess, A. 1997. Heidegger, Postmodern Theory and Deep Ecology. Trumpeter, vol. 14, no. 4. <http://www.icaap.org/iuicode?6.14.4.5>
- Naess, A. 1999. Pinnallinen ja syvälinen pitkän aikavälin ekologinen liike. Teoksessa M. Oksanen & M. Rauhala-Hayes (toim.) Ympäristöfilosofia. Helsinki: Gaudeamus, 138–144.
- Naess, A. 2005. The Basics of Deep Ecology. The Trumpeter, Vol. 21, Number 1., 61–71.
- Niiniluoto, I. 2020. Tekniikan filosofia ja kysymys elämämuodosta. Teoksessa S. Kyllönen & M. Oksanen (toim.) Ilmastomuutos ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus, 65–82.
- Oksanen, M. 2012. Ympäristöetiikan perusteet – Luonne, historia ja käsitteet. Helsinki: Gaudeamus.
- Osler, L. 2019. Feeling togetherness online: a phenomenological sketch of online communal experiences. Phenomenology and the Cognitive Sciences 19, 569–588; <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11097-019-09627-4>
- Piironen, P. 2012. Epävarmuuden talous. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Saari, A. 2016. Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. Aikuiskasvatus – rajoja rikkova tiedelehti 1/2016. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 4–11.
- Serres, M. 1994. Luontosopimus. Tampere: Vastapaino.
- Silvennoinen, H. 2012. Yhteiskuntaluokat, valta ja aikuiskasvatus. Teoksessa Kivirauma, J. & Jauhiainen, A. & Seppänen, P. & Kaunisto, T. (toim.) Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Jyväskylä: Suomen kasvatus-tieteellinen seura ry. s., 301–328.
- Toadvine, T. 2009. Merleau-Ponty's Philosophy of Nature. Evanston: Northwestern University Press.
- Vilkka, L. 1993. Ympäristöetiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Värry, V-M. 2002. Kasvatus ja 'ajan henki' – tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. Aikuiskasvatus. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 2/2002. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. 92–104.
- Värry, V-M. 2003. Miksi olemme kodittomia? Saarna psykokaapitalismin hengessä. AVEK. Lehti 1/03. Toinen Suomi. Audiovisuaalisen kulttuurin edistämiskeskus. 10–12.
- Värry, V-M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Wain, K. 2004. The Learning Society in a Postmodern World: The Education Crisis. New York & London: Peter Lang.
- Zimmerman, M. 1993. Heidegger, Buddhism, and deep ecology. In C. Guignon (toim.) The Cambridge Companion to Heidegger. Cambridge: Cambridge University Press, 240–269.
- Ward, D. 2018. What's Lacking in Online Learning? Dreyfus, Merleau-Ponty and Bodily Affective Understanding. Journal of Philosophy of Education, (52)3, 428–450.

*Saapunut toimitukseen 27.5.2020
Hyväksytty julkaistavaksi 7.12.2020*



HANNELE PITKÄNEN – HEIDI HUILLA – SIRPA LAPPALAINEN
– SARA JUVONEN – SONJA KOSUNEN

Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta

Hannele Pitkänen – Heidi Huilla – Sirpa Lappalainen – Sara Juvonen – Sonja Kosunen. 2021. INKLUUSIOKESKUSTELU HELSINGIN SANOMISSA 2009–2019 – DISKURSIIVISTA KAMPPAILUA KAIKKIEN KOULUSTA. *Kasvatus* 52 (5), 497–509.

Artikkelissa tutkimme inklusiosta käytyä päivälehtikeskustelua 2009–2019. Lähestymme keskustelua osana yhteisestä koulusta käytyä diskursiivista kamppailua. Tutkimme kamppailua analysoimalla inklusion käsitteellistä muotoutumista, positioita, joista käsin kamppailuun on päässyt osallistumaan, millaisia argumentteja siinä on hyödynnetty sekä millaisiin kategorioihin oppilaita on asetettu Helsingin sanomien artikkeliteksteissä (n=187). Näin vastaamme tutkimuskysymyksiin: miten kamppailua yhteisestä koulusta on käyty julkisessa inklusiokeskustelussa ja ketä varten kamppailussa rakentuva yhteinen koulu on? Tutkimus osoittaa, että inklusiota lähestytään käytännöllisenä kysymyksenä, ja sen eettis-filosofinen lähtökohta jää vaimennetuksi, jolloin inklusiota vastustavista sävyistä on muodostunut keskustelun valtavirta. Samalla kamppailun huomion kohteeksi asettuu erityisoppilaaksi ja maahanmuuttotataustaiseksi kategorisoitu oppilas-yksilö, jonka läsnäolo yhteisessä koulussa käsitteellisty haastavaksi.

Asiasanat: Inklusio, yhteinen koulu, diskursiivinen kamppailu, mediakeskustelu

Johdanto

Ajatus kaikkien koulusta on elänyt pitkään suomalaisessa koulutusajattelussa sekä yhteiskunta- ja koulutuspoliittisessa keskustelussa. Yhtä pitkään on käyty kiistaa siitä, kenelle ja millä tavoin koulun tulisi olla yhteinen. (ks.

esim. Ahonen 2003.) Tässä artikkelissa analysoimme, miten keskustelua yhteisestä koulusta on viime vuosina käyty päivälehtiteksteissä ja ketä varten keskustelussa rakentuva yhteinen koulu on. Tarkennamme analyysimme

erityisesti inklusiosta käytyyn keskusteluun. Teoreettis-metodologisesti tarkastelemme keskustelua diskursiivisena kamppailuna (ks. Välvirronen 1993), eli erilaisin käsitteellisin määrittelyin ja argumentein rakentuvina ja eri positioista käytynä rajanvetoina siitä, millaisin järjestelyin ja kenelle koulu voisi olla yhteinen. Foucault'n (2005a) diskursiivisia käytäntöjä ja valtaa koskevan ajattelun inspiroimina analysoimme i) inklusion käsitteellistä muotoutumista, ii) positioita, joista kamppailuun on voinut osallistua, iii) siinä hyödynnettyjä argumentteja sekä iv) oppilaiden kategorisointeja. Kamppailu näyttäytyi diskursiivisena käytäntönä, joka määrittäessään käsitteitä, argumentoidessaan ja kategorioidessaan toimijoita tuottaa samalla kohteensa ja totuuden kohteesta, josta se puhuu (ks. Foucault 2005a; Välvirronen 1993; Pitkänen 2019).

Päivälehtikeskustelua voidaan tulkita keskeisenä julkisen kamppailun areenana. Medialla on valtaa määrittellä puheenaiheita sekä piirtää julkisuuteen kuvaa todellisuudesta (van Dijk 1995). Päivälehdet eivät siis vain raportoi asiointiloista, vaan osallistuvat sosiaalisen todellisuuden rakentamiseen sekä julkisen mielipiteen muokkaamiseen (Kahma & Kosunen 2016; Kearns, Kearns & Lawson 2013; Seppänen & Välvirronen 2014). Huomioimme kohdistuu siihen, millaista kuvaa inklusiosta Helsingin Sanomat Suomen laajalevikkisimpänä päivälehtenä on viime vuosina tuottanut määrittelemällä ja kuvaamalla inklusiota, nostamalla tietyistä positioista esitettyjä näkökantoja sekä kategorisoimalla oppilaita tietyntalaiseihin positioihin.

Kohti kaikille yhteistä koulua – historiallisyhteiskunnallinen tarkastelu

Vuoden 1866 kansakouluasetusta voidaan pitää historiallisena merkkipaaluna, johon kirjattiin ajatus koko kansalle tarkoitettusta yhteisestä koulusta (Ahonen 2003, 18). Vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki otti niin ikään

askelen kohti yhteistä koulua määrittäessään oppivelvollisiksi "Suomen kansalaisten lapset". Käytännössä koulusta suljettiin yhä systemaattisesti ulos suuri osa kouluikäisistä: Laki salli vapauttaa "ruumiinvian tai heikon terveyden" tai "heikon käsityskyvyn" omaavat oppivelvollisuudesta, mikäli kunta ei järjestänyt erityisopetusta. (Oppivelvollisuuslaki 1921.) Laki mahdollisti myös sosiaalisen ja alueellisen perustein tapahtuvaa ulossulkeamista aina 1940-luvun lopulle etenkin syrjäseuduilla (Ahonen 2003, 102). Siirtymä sosiaalisesti eriyttävästä rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskouluun 1970-luvulla oli merkittävä askel kohti kaikille yhteistä koulua. Rinnakkaiskoulun jäänteinä säilyneen tasoryhmittelyn poistaminen vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteista vahvisti tätä kehitystä. (Ahonen 2003.)

Keskustelua kaikkien koulusta käytiin pitkään ensisijaisesti yhteiskuntapoliittisena kysymyksenä. Kysymys laajeni 1960- ja 70-luvuilla peruskoulu-uudistuksen ja esiin noussevan integraatiokeskustelun yhteyksissä erityisopetuksen kysymykseksi, jonka myötä segregoivaa koulu- ja luokkamutoista erityisopetusta ryhdyttiin korvaamaan osa-aikaisella erityisopetuksella (Graham & Jahnukainen 2011; Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006). 1980-luvun lopulta alkaen vammaispoliittiset näkökulmat saivat suuremman jalansijan keskusteluissa kaikkien koulusta (Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015). 1970- ja 80-luvuilla tuotiin muutoksia koulutus- ja vammaislainsäädäntöön ja vaikeimmin kehitysvammaisten vapautus oppivelvollisuudesta poistettiin – joskin heidän opetuksestaan vastasi vuoteen 1997 asti sosiaalihuolto. Lievemmin kehitysvammaisten opetus siirtyi 1980-luvun peruskoululain myötä opetustoimen alaisuuteen. (Kauppila, Mietola & Niemi 2018, 4–5.) Kansainväliset linjaukset ja sopimukset, kuten UNESCO:n vuonna 1994 antama Salamancan julistus ja Suomen vuonna 2016 ratifioima YK:n vuoden 2006 vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus ovat ohjanneet järjestämään yhteiskuntaa

vammaisia henkilöitä syrjimättömään ja osallistavaan suuntaan. Samalla ne ovat tuoneet keskusteluun inklusiivisen koulun käsitteen. Inklusiivisen koulun keskeinen lähtökohta on, että yksilöllisiin tarpeisiin vastaavan tuen avulla kaikki oppilaat voivat käydä samaa koulua. (Esim. Jahnukainen 2015.)

2010-luvun taitteessa ajatus inklusiivisesta koulusta tuotiin suomalaisen perusopetuksen lainsäädäntöön (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010) ja opetussuunnitelmiin (Opetushallitus 2014). Tavoitteeksi asetettiin, että ”oppilas saa opiskella lähikoulussa” (Sivistysvaliokunnan mietintö 2010). Uuden periaatteen katsottiin merkitsevän erityisopetussiirottojen vähentymistä ja erityisoppilaiden sijoittumista yleisopetukseen, mutta oppilaiden sijoittaminen erityisluokkaan tai -kouluun jäi edelleen mahdolliseksi oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioiden. Lainsäätäjien pyrkimyksenä oli kuitenkin, ettei oppilaita eroteltaisi erityis- ja yleisopetuksen oppilaisiin (Hallituksen esitys 109/2009vp) eivätkä erityisopetussiirot olisi pysyviä. Tavoitteena oli ennalta ehkäisevien toimien painottaminen, siirtyminen medikaalisesta puheesta pedagogiseen kielenkäyttöön ja tuen muuttaminen kolmiportaiseksi. Uudistuksen tavoitteena on ollut, että oppilaan siirtyminen tuen tasoilta toiselle käy joustavasti ja tuen keinot muuttuvat jyvemmiksi portaalta toiselle noustaessa. (Ahtiainen 2017; Lempinen 2018.)

Yhteistä koulua on siis tavoiteltu suomalaisessa koulutusjärjestelmässä pitkään, viime vuosina lainsäädäntöä ja muita institutionaalisia rakenteita uudistamalla. Tutkimustulosten pohjalta koulutusjärjestelmän yhtenäisyyttä voidaan kuitenkin kyseenalaistaa. Järjestelmä sisältää edelleen moninaisia eriytymistendenssejä (ks. Huilla & Kosunen 2010; Peltola, Niemi & Kosunen 2021) liittyen kouluvalintoihin (Kosunen 2016), koulujen sosioekonomiseen ja etniseen eriytymiseen (Bernelius 2013), oppimistuloksiin (Ouakrim-Soivio, Pulkkinen, Rautopuro & Hilden 2018), koulutussiirottoihin (Kalalahti, Niemi, Varjo

& Jahnukainen 2020) sekä erilaisiin oppilasryhmittelyiden käytäntöihin (Berisha & Sepänen 2015). Näistä viimeiseksi mainittuihin voidaan lukea erityisopetuksen järjestämiseen liittyvät ryhmittelyt: Vaikeimmin kehitysvammaiset lapset opiskelevat edelleen harvoin yleisopetuksen luokissa (Pirttimaa, Rätty, Kokko & Kontu 2015). Viimeaikainen tutkimus on osoittanut, että oppilaiden ryhmittely ja tuki järjestetään kunnissa varsin eri tavoin (Lintuvuori 2019; Pulkkinen, Räikkönen, Jahnukainen & Pirttimaa 2020; Simola ym. 2015). Esimerkiksi tehostetun tuen oppilaista saatetaan muodostaa omia opetusryhmiä, mikä voi tuottaa tasoryhmittelyä vaivihkaa takaisin koulujärjestelmään (Lintuvuori 2019, 131).

Aiemman tutkimuksen mukaan inklusiivisesta koulusta käyty keskustelu käsittelee lähinnä erityisopetusta (esim. Honkasilta, Ahtiainen, Hienonen & Jahnukainen 2019; Wolff ym. 2021). Tarkastelussa sivuutetaan muun muassa erityisyyden risteäminen sukupuolen, etnisen ja sosioekonomisen taustan kanssa (Waitoller & Artiles 2013; Wolff ym. 2021). Lisäksi järjestelmään ja yhteiskunnan rakenteisiin kohdistuvan sosiologisen tarkastelun sijaan huomio kohdistuu sellaisiin yksilön ominaisuuksiin, joiden perusteella hänet määritellään erityiseksi (Smyth 2017; Tomlinson 2017). Aiemmassa tutkimuksessa onkin nostettu haasteeksi inklusiokeskustelun rajautuminen erityisopetuksen toteutuksen kysymykseksi sen sijaan, että asetettaisiin käsitykset erityisestä ja normaalista kriittisen tarkastelun kohteeksi (Florian 2019; Tomlinson 2017). Inklusion käytännön toteutus ”kaikkien kouluna” vaihtelee merkittävästi eri maiden koulutusjärjestelmissä. Selvää kuitenkin on, että se on ilmiö ja tavoite, johon järjestelmät ovat joutuneet reagoimaan. (Schuelka, Johnstone, Thomas & Artiles 2019.) Tässä artikkelissa tarkastelemme, millaiseksi päivälehtikeskustelu inklusiosta suomalaisessa perusopetuksessa rakentuu. Kysymme: miten kamppailua yhteisestä koulusta on käyty julkisessa inklusiokeskustelussa ja ketä varten kamppailussa rakentuva yhteinen koulu on?

Tutkimuksen aineisto ja analyysimenetelmä

Tutkimuksen aineisto koostuu Helsingin Sanomien (HS) inklusiota koskevista artikkeliteksteistä 1.1.2009 ja 30.10.2019 välisenä aikana. Artikkelitekstit käsittävät toimituksellisia tekstejä, pääkirjoituksia ja uutisointeja lehden eri osastoilta, poissulkien mielipidekirjoitukset. Rajauksen alkukohdaksi valitsimme vuoden 2009, jolloin perusopetuslain erityisopetusta koskevan osuuden lainsäädännöllinen valmistelu aloitettiin (Hallituksen esitys 109/2009vp). Aineisto koottiin Helsingin Sanomien Päivälehdessä arkiston hakukoneella hakusanoilla inklu* (51 tulosta), integr* and koul* or integr* and opet* or integr* and oppi* (1201 tulosta), sekä erityisop* or erityislap* or erityisluo* or erityiskou* (1713 tulosta). Käytimme kyseisiä hakusanoja ja niiden yhdistelmiä, sillä aiemman tutkimuksen mukaan ne ilmentävät inklusiokeskustelussa esiintyvää käsitteistöä (esim. Ainscow, Booth & Dyson 2006). Hakutulokset käytiin läpi ensin otsikkotasolla. Mikäli otsikko ei selkeästi rajannut artikkelitekstin tematiikkaa, artikkeli luettiin kokonaan ja varmistettiin sen sijoittuminen tutkimuksen fokukseen. Duplikaatit sekä selkeästi fokuksen ulkopuoliset tekstit, kuten yhteiskunnallista integraatiopolitiikkaa käsittelevät tekstit, poistettiin. Aineistoon rajautui lopulta 187 tekstiä. Artikkeleissa käsiteltiin inklusion tematiikkaa laajasti keskustellen esimerkiksi siitä, millaisten oppilaiden on mahdollista opiskella yleisopetuksen ryhmissä, mitä inklusio edellyttää tai mitä siitä seuraa.

Analyttinen katseemme kohdistui 1) inklusion määritelmiin, 2) argumentaation tapoihin, 3) puhujapositioihin sekä 4) oppilaiden kategorisoinnin tapoihin Foucault'n (2005a) diskursiivisten käytäntöjen analyysin ulottuvuuksien – käsitteet, strategiat, puhujan positiot ja kohteet – suuntaamana. Käsitteet ja strategiat käsittävät Foucault'n (2005a; ks. myös Bacchi & Bonham 2014; Pitkänen 2019) teoreettisessa viitekehityksessä tieteelliset teoriat ja käytetyt argumentit. Subjektin positiot

kuvaavat, mistä positioista on mahdollista puhua. Kohteet kuvaavat ihmistä tiedon kohteena ja sitä, mistä puhutaan.

Aineiston jäsentämisessä hyödynsimme Atlas.ti 8 -ohjelmistoa. Ensin analysoimme aineistossa esiintyviä inklusion eksplisiittisiä käsitteellisiä määritelmiä ja kuvauksia. Tarkastelimme, miten inklusio-termi on käsitteellistynyt tutkimusajanjaksolla, ja kuinka yhteistä koulua koskevaan diskursiiviseen kamppailuun on osallistuttu käsitteellisillä määrittelyillä (Foucault 2005a; Väliverronen 1993). Tämän jälkeen analysoimme keskustelijoiden asemia ja käytettyjä argumentteja. Käsitteiden, argumenttien eli kamppailun strategioiden ja puhujapositioiden analyysien avulla haimme vastausta kysymykseen, miten kamppailua yhteisestä koulusta on käyty julkisessa inklusiokeskustelussa (Foucault 2005a; van Dijk 1995).

Paikansimme aineistosta 21 puhujaa-asmaa, joita yhdistelemällä hahmottui seitsemän positiota. Vastaavasti argumentteja paikannettiin yli kaksisataa, joista valtaosa vastustavia tai varauksellisia, neljäsosa inklusiota puolustavia. Argumentit koodattiin tarkempaa analyysia varten kymmenen puolustavan ja vastustavan koodin alle. Koodeja yhdistelemällä hahmottui kolme puolustavaa ja kolme vastustavaa argumentaatioperustetta. Perusteet eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan niitä hyödynnetään usein toisiaan tukien argumentoinnissa. Viimeisenä analysoimme oppilaita koskevia kategorisointeja vastaten kysymykseen, millainen oppilas asettuu inklusiokeskustelun kohteeksi (Foucault 2005a) ja kenelle keskustelussa rakentuva koulu on yhteinen. Aineiston yli kaksisataa oppilaita määrittelevää kohtaa koodattiin 15 koodin alle. Näitä yhdistelemällä hahmottui kaksi pääkategoriaa, joihin oppilaita päivälehtikeskustelussa pääsääntöisesti sijoitettiin.

Inklusion käsite kamppailussa

Läpi tutkimusajanjakson inklusion tematiikkaa on useimmiten käsitelty ilman tarkempaa inklusion käsitteen määrittelyä.

Temaattisesti keskeisiä inklusiokeskustelun esiintulopaikkoja ovat olleet artikkelit, joissa on käsitelty erityisopetuksen lakimuutosta ja erityisopetusta, erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ja perheen näkökulmia, koulun työrauhaa, koulujen eriytymistä, ryhmäkokoja ja ryhmittelykäytäntöjä, opettajuutta sekä koulutuksen taloutta ja kunnallispolitiikkaa. Näitä teemoja käsiteltiin esimerkiksi otsikoilla: *Jokaisella oppilaalla on nyt oikeus varhaiseen tukeen*, (HS 15.12.2011), *Erityislapselle iso ryhmä voi olla liikaa* (HS 14.4.2019), *Riehuja rikkoo koulurauhan* (HS 14.10.2012), *Suomalaiset haluavat kouluihin lisää pienryhmiä* (HS 21.3.2019), *Painin ei pitäisi kuulua työhöni* (HS 14.12.2017) ja *Kunnat paikkaaneet koulutussäästöjä* (HS 26.9.2017). Tutkimusajanjaksolla itse inklusion käsite esiintyy ensimmäistä kertaa vuonna 2013 (HS 5.5.2013), ja harvakseltaan sen jälkeen (HS 31.5.2014; 3.2.2015), kunnes vuodesta 2017 alkaen vakiinnuttaa paikkaansa keskustelussa. Vuosien 2017 ja 2019 välisenä aikana ilmestyi valtaosa kaikista inklusion käsitteellä eksplisiittisesti operoivasta tekstistä. Käsitteenä inklusion rinnalla tai synonyymina on läpi tutkimusajanjakson käytetty integraation termiä (esim. HS 16.3.2009; 14.10.2012; 21.3.2019).

Käsitteellisesti inklusio jäsentyy aineistossa keskeisesti opetuksen sijaintia ja järjestämisen tapaa koskevana praktisena kysymyksenä, jota raamittavat lainsäädännön määrittämä lähikouluperiaate ja kolmiportaisen tuen malli. Inklusio määrittyy tällöin kaikkien oppilaiden opetuksen järjestämisenä lähikoulussa ja erityisesti sen "yleisryhmiksi" tai "tavallisiksi" määritetyissä luokissa (esim. HS 31.5.2014; 26.9.2017; 17.5.2018; 14.4.2019). Inklusio näyttäytyy samalla toimenpiteenä, jossa erityisopetusta ja -tukea saavat oppilaat "siirretään" (HS 21.3.2019; 14.4.2019; 9.5.2019), "integroidaan" (HS 17.5.2018; 29.5.2018; 21.3.2019), "sulautetaan" (HS 29.5.2018; HS 18.9.2019) erityiskoulusta lähikouluun ja erityisluokilta tai pienryhmistä yleisopetukseen tavallisina pidettyihin

opetusryhmiin. Inklusio ymmärretään näin keinona ottaa "erityistä tukea tarvitsevat oppilaat" (HS 19.10.2019) mutta myös "taustaltaan erilais[et] oppila[at]" (HS 3.2.2015) "mukaan opiskelamaan muiden koululaisten kanssa" yksilöllisesti tuettuina (HS 19.10.2019; ks. myös esim. 5.5.2013; 29.8.2019). Praktisissa määritelmässä oppilas otetaan mukaan ulkopuolelta, jolloin samalla oppilas rakentuu herkästi inklusiotoimenpiteiden kohteeksi. Samalla oppilaaseen kohdistuu sopeutumisen ja kuntoutumisen vaateita sen sijaan, että koulu lähtökohtaisesti mukautuisi oppilaiden erilaisiin tarpeisiin (ks. myös Graham & Jahnukainen 2011; Tomlinson 2017).

Praktisen määritelmän lisäksi inklusiota käsitteellistetään myös eettis-filosofisena kysymyksenä. Tällöin inklusioperiaatteen mukaisesti toimivaa koulua määritetään "esteetömänä" (HS 5.5.2013), "kaikille avoimena" (HS 17.5.2018) ja "kaikille yhteisenä" (HS 7.8.2019) kouluna, josta/johon ketään ei lähtökohtaisesti siirretä tai suljeta ulos. Yhteisen koulun ja siihen kuulumisen arvo ja oikeus sisältyy tällöin inklusion käsitteeseen. Inklusion eksplikoidaan esimerkiksi tarkoittavan, "että kaikilla on oikeus kuulua samaan luokkayhteisöön riippumatta rajoitteista ja poikkeavuuksista" (HS 21.5.2018) ja siten inklusio sisällyttää jokaisen ehdoitta. Tutkimusamme keskustelussa ja erityisesti sen inklusiota koskevissa määritelmässä tämä kaikille yhteisen koulun arvopohjainen idea ja päämäärä jää selkeästi varjoon inklusion käsitteellistämisen painottuessa opetuksen (ja oppilaan) fyysisen sijainnin kysymykseen ja ymmärrykseen inklusiosta erityisopetuksen käytännön toteutuksen mallina. Kuten edellinen sitaatti tuo esiin, myös arvoperusteisissa määritelmässä helposti ajaututaan tekemään normalisoivia ja poissulkevia kategorisointeja. Tämä kuvaa, kuinka keskustelua käydään harvoin "rajoitteiden" ja "poikkeavuuden" määrittämistä, ja useammin siitä, kuka voidaan ottaa osaksi osaksi yhteistä koulua (ks. myös Florian 2019; Tomlinson 2017).

Mihin positiioihin valta määritellä yhteistä koulua paikantuu

Yhteisestä koulusta käytävään diskursiiviseen kamppailuun on tutkimusajanjaksolla osallistuttu erilaisista positiioista käsin esitetyin argumentein, eli kamppailussa hyödynnettävin strategioin. Aineistosta oli paikannettavissa opettajaprofession, ammatillisen edunvalvonnan, tutkijan, median, viranhaltijan, poliittisen päätöksentekijän sekä perheen positiot. Eniten argumentteja esitetään opettajaprofession ja sen jälkeen ammatillisen edunvalvonnan positiioista. Opettajaprofession positiosta inklusiota tarkastellaan omien kokemusten ja koulun arkisen toiminnan näkökulmasta. Kannat inklusioon jakautuvat laajasti voimakkaan puolustamisen ja vastustamisen skaalalle (esim. HS 15.2.2011; 29.4.2012; 14.12.2017).

Opettajaprofession positiio ei ohjaa keskustelua yhteen suuntaan, vaan näyttää sitoutuvan pikemmin kunkin toimijan omiin kokemuksiin, arvoihin ja mielipiteisiin. Siitä huolimatta kuulluimpana positiona siihen paikantuu merkittävää valtaa. Ammatillisen edunvalvonnan positiosta käsin inklusiota on harvoin suoranaisesti puolustettu mutta ei myöskään vastustettu (vrt. HS 31.5.2013). Nämä argumentit ovat usein varovaisen ehdollisia kuten "integroinnin tavoitteet ovat sinänsä positiiviset" (HS 27.9.2012), mutta huolestuneisuutta nostattaa esimerkiksi opetusryhmien koko, tuki-toimien riittävyys ja opettajien jaksaminen (esim. HS 29.2012; 21.3.2019).

Myös tutkijat ovat osallistuneet inklusiota koskevaan keskusteluun. Puhujat ovat koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen tasa-arvon teemojen kanssa työskenteleviä erityispedagogiikan, kasvatustieteen ja koulutussosiologian tutkijoita. Tutkijan positiosta esitetyt kannanotot ovat pääsääntöisesti kaikkien yhteistä opetusta puolustavia (HS 15.2.2011; 5.5.2013; 4.3.2015) tai neutraaliin sävyyn esitettäviä kuvauksia (HS 4.11.2011). Tästä positiosta käsin ei argumentoida tukea tarvitsevan oppilaan automaattisen eksklusion puolesta.

Mediapositiosta käsin keskusteluun osallistutaan ennen kaikkea huolestunein äänenpainoin ja affektiiviseen sävyyn. Helsingin Sanomat on mediapositiostaan osallistunut kamppailuun paitsi määrittämällä, millaisia juttuja kirjoitetaan, miten ja kenen ääntä halutaan kuulla, myös esimerkiksi toteuttamalla erityisopetusta koskevia mielipidekyselyitä. Niiden ja muiden analyysiensa perusteella HS on päättänyt kantamaan huolta esimerkiksi siitä, "kuinka psyykkisesti sairaat lapset tuhoavat koulurauhan monissa luokissa" (HS 15.10.2012) ja kuinka "osa lapsista joutuu sinnittelemään pitkään väärässä paikassa" (HS 14.12.2017). Mediassa opettajia kuvataan huolestuneina muutuneesta tilanteesta ja inklusion vaikutuksesta koulun arkeen (HS 16.3.2009; 14.12.2017; 31.5.2018) jopa niin, että kyselynsä vedoten HS kirjoittaa opettajien vaativan "koko inklusion purkamista" (HS 18.9.2019).

Viranhaltijan positiosta esitellään usein inklusion toimeenpanoa, taloudellisia seikkoja ja sääntelyä (esim. HS 27.9.2009; 9.10.2011; 2.7.2018; 18.2019). Myös poliittisia toimijoita on otettu keskusteluun mukaan. Poliittiset toimijat esittävät kannanottoja, jotka noudattavat pääsääntöisesti puolueidensa oletettuja linjoja. Esimerkiksi perussuomalaisten äänellä on todettu, että "[e]rityisoppilaita ei pidä väkisin integroida normaaliluokkiin" ja "[m]aahanmuuttajataustaiset oppilaat on hajautettava eri kouluihin" (HS 25.5.2015; ks. myös HS 28.9.2018). Kokoomusnuorten äänellä on haluttu ottaa "[o]petuksessa tasoryhmät käyttöön ja erityisoppilaat erilleen" (HS 11.9.2013). Inklusiota ovat HS:n artikkeleissa puolustaneet SDP:n ja Vihreiden edustajat (HS 31.8.2011; 15.10.2012). Vasemmistoliitto asemoituu puolustamaan ministerin äänellä "linjausta, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat otetaan mukaan opiskelemaan muiden koululaisten kanssa" (HS 19.10.2019).

Perheiden ääntä aineistossa ovat edustaneet vanhemmat, vanhempainyhdistykset ja lapset. Lasten ääni on harvoin esillä, mutta kuultujen lasten näkökulma yhteiseen

kouluun on positiivinen ja hyväksyvä: yhteisessä "koulussa on kiva olla" (HS 31.5.2014). Vanhempien näkökulmat ovat puolestaan vaihtelevia. Varauksettoman positiivisesti inklusiioon suhtaudutaan harvoin (HS 31.5.2014). Useammin HS on nostanut esiin vanhempien huolta tavallisiin luokkiin sijoitetuista erityislapsistaan. Eräs äiti kuvaa esimerkiksi "inklusioperiaatteen" mukaista isoihin opetusryhmiin sijoittamista "ihmiskokeena", josta "hinnan maksavat erityislapsset ja heidän vanhempansa" (HS 14.4.2019; ks. myös 10.9.2011; 14.12.2017). Kyse on myös tavasta ja resurssista, joilla inklusiio toteutetaan: "[l]apsilähtöisesti ajatellen vai vain rahaa ja säästöjä tehden muka kauniin ajatuksen verukkeella" (HS 14.12.2017). Vanhempainyhdistyksen teettämän kyselyn mukaan kyse ei ole siitä, että vastaajat haluaisivat "palata vanhaan keskitettyyn malliin, vaan moni toivoisi enemmän resursseja" (HS 31.5.2018).

Kamppailua argumentaation keinoin

Tässä luvussa erittelemme tarkemmin, millaisin argumentein eli diskursiivisin strategioin kamppailua yhteisestä koulusta on käyty. Inklusiota puolustetaan 1) yhdenvertaisuuteen liittyvin perustein, 2) pedagogisin perustein ja 3) resurssiperustein. Sitä vastustetaan 1) niin ikään resurssisiin liittyvin perustein, 2) pedagogisin perustein sekä 3) opettajan voimavaroihin ja osaamiseen vedoten.

Puolustavissa argumenteissa vedotaan eniten inklusion sisältämään yhdenvertaisuuden periaatteeseen. Sen mukaisesti koulun tulisi kohdella jokaista oppilasta tasaveroisesti ja ottaen huomioon kunkin oppilaan tarpeen. Kyse on siitä, "että kaikille taataan tasa-arvoiset mahdollisuudet. Naisten, värillisten, vammaisten oikeudet – taustalla on sama ajattelu" (HS 21.5.2018). Yhdenvertaisuuteen vetoavissa argumenteissa kritisoidaankin luokitte-
 lua normaaleihin ja poikkeaviin ja sen perusteella tapahtuvaa, "moraalisesti arveluttavaa" (HS 6.9.2009) ja syrjivää lasten "eristämistä" (HS 5.5.2013; 11.11.2014) erityiskouluihin tai

-luokkiin sekä "koulukuntoisuuden" rajaamista (HS 15.10.2012). Uutisartikkeleissa todetaan esimerkiksi, että "koululla ja yhteiskunnalla ei ole oikeutta ryhtyä diskriminoimaan ihmisiä" (HS 29.4.2012). Lähikoulua ja sinne tuotua tukea pidetään jokaisen lapsen oikeutena, ja yhdenvertaisuutta tukevana käytäntönä (HS 14.12.2017; 14.4.2019; 7.8.2019).

Toiseksi inklusiota puolustetaan pedagogisin perustein, joissa hyödynnetään oppimiseen tai kasvatukseen liittyviä argumentteja. Ylipäänsä pedagogisissa puoltavissa argumenteissa erityisluokkien katsotaan heikentävän oppimistuloksia ja johtavan alisuoriutumiseen opinnoissa (HS 4.3.2015; 12.2.2010). Tämän ytimessä on ajatus, että yhteinen opetus hyödyttää kaikkien oppilaiden oppimista, tai kuten aineistossa esitetään "[n]iin sanotut tavislapset kasvattavat tuen tarpeessa olevia lapsia tuhat kertaa enemmän kuin yksikään aikuinen" (HS 14.12.2017; ks. myös 14.10.2010). Vastavuoroisesti "[y]hteisessä oppimisessä lahjakkaampi voi auttaa muita ja oppia itse paremmin kuin pelkästään kuuntelemalla opettajaa" (HS 21.5.2018; ks. myös 31.5.2014):

Koulussa kokeillaan mallia, jossa erityisoppilaat osallistuvat samaan opetukseen kuin muut. Siksi kuudennen luokan matematiikan tunnilla on yli 30 oppilasta ja kaksi opettajaa. Opettajilla ei ole aihetta moitteeseen: tunneilla on rauhallista ja eritasoiset oppilaat hyötyvät toistensa tuesta. "Ikätovereiden tuki on nostanut monia heikompia laskijoita suosta". (HS 14.10.2010.)

Kolmas ja vähiten käytetty puolustus on resurssiperuste, joka sisältää taloudellisiin seikkoihin liittyviä argumentteja. Artikkeleissa uutisoidaan esimerkiksi, että:

Erityisoppilaat kulkevat tällä hetkellä pitkin poikin Espoota. Jatkossa on tarkoitus, että erityisoppilaat ovat omissa kotikouluissaan, jolloin kuljetuksista voitaisiin luopua. [...] Yhden oppilaan koulukuljetuskustannukset ovat noin 5 000 euroa vuodessa ja linja-autollakin noin 400 euroa, joten säästöä kertyy noin 300 000 euroa. (HS 5.8.2014.)

Toisaalta viranhaltijan positiosta käsin usein kiistetään, että inklusiio olisi säästökeino. Pikemmin sen nähdään mahdollistavan uudenlaisen resurssien jaon mallin, jossa oppilaiden

erityisluokkaopetuksesta ja kuljetuskustannuksista säästävät rahat sijoitetaan esimerkiksi opettajien koulutukseen ja ryhmäkokojen pienentämiseen (HS 10.11.2010; 10.9.2011; 8.5.2014; 21.5.2018).

Inklusiota vastustavia tai varauksella esitettyjä argumentteja esiintyy lähes nelinkertainen määrä verrattuna puolustaviin. Resurssihin liittyvin ja pedagogisin argumentein on yleistä puolustamisen lisäksi myös vastustaa inklusiota. Puutteelliset resurssit ovat vasta-argumenteista yleisin. Artikkeliteksteissä saavat runsaasti tilaa näkemykset, joissa kaikille yhteistä opetusta lähikoulussa pidetään hyvänä ajatuksena, mutta sen toteuttamiseen ei ole riittäviä resursseja, kuten rahaa, soveltuvia tiloja tai pienryhmä- ja tukiopetuksen järjestämisen mahdollisuuksia. Eräs opettaja kertoo 26 oppilaan luokallaan olevan "kaksi erityisen tuen lasta, kaksi tehostetun tuen lasta, muutama mielenterveydeltään hauras, kolme suomea opettelevaa ummikkoo ja 'ne normaalit vaahteramäeneemeliit'" ja pitää lisättyjä resursseja, kuten erityisopettajia ja avustajia "satuhahmoina" (HS 14.12.2017). Toinen toteaa, että "ajatus inklusiivisesta opetuksesta on kaunis, mutta" sen "nimissä tehdään leikkauksia ja säästöjä", mikä "syventää ongelmia ihan pirusti" (HS 9.5.2019).

Toiseksi inklusiota vastustetaan pedagogisin perustein, jolloin integroitavaksi määrittyvä oppilas käsitteellistyy koululle taakaksi kuormittaen muita oppilaita sekä opettajia ja heidän osaamistaan. Tällöin tavallisiin luokkiin integroidut "erityisoppilaat" (HS 16.3.2009; 29.6.2017) häiritsevät opetusta ja samalla vievät muilta oppilailta oikeuden oppia ja saada opetusta (HS 20.11.2016; 14.12.2017; 21.5.2018). Yhteisen opetuksen ei siten katsota palvelevan luokan etua, eikä usein myöskään "häiriköivää oppilasta" itseään (HS 14.4.2019). Yhteisen opetuksen riskiksi koetaan, että yksi tai muutama yksittäinen oppilas vie koko luokan huomion (esim. HS 16.3.2009; 20.11.2016; 14.12.2017; 21.5.2018; 12.1.2019; 11.3.2019). Tämän katsotaan mahdollisesti johtavan siihen, että

vanhemmat ja myös opettajat ryhtyvät "karasta[maan] kouluja, joissa on paljon maahanmuuttajia" tai rauhattomuutta (HS 8.5.2011; ks. myös 29.4.2012; 14.12.2017):

Ne, jotka yleisopetuksen ryhmässä odottavat omaa paikkaa, ovat usein 'nukkujia', jotka eivät häiritse mutta eivät myöskään kykene osallistumaan opetukseen. Toinen vaihtoehto on, että erityisen tuen oppilaat käytöshäiriöiden tai turhautumisen vuoksi häiritsevät tunteja ja vievät valtaosan luokanopettajan ajasta. (HS 14.12.2017.)

Pedagogisin perustein inklusiota vastustetaan myös vetoamalla erityisoppilaaksi määritellyn lapsen tarpeeseen ja etuun. Pienryhmään tai erityisluokkaan sijoittamista sekä niihin sidottua henkilökohtaista ohjausta pidetään eksklusoitavan oppilaan etuna (HS 6.9.2009; 10.9.2011; 31.5.2013; 14.12.2017). Tästä näkökulmasta inklusiio uhkaa näiden oppilaiden oikeuksien ja etujen toteutumista. Eräässä artikkelissa esitetään, että "[v]älillä tehdään sellaisia integraatiopäätöksiä, jotka eivät ole lapsen edun mukaisia. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat hyötyisivät monesti pienryhmässä opiskelusta." (HS 12.1.2019.) Pienryhmän katsotaan vastaavan paremmin erityiseksi määriteltyjen oppilaiden tarpeisiin ja nostavan lapsen itsetuntoa (HS 14.12.2017; 14.4.2019). Inklusioperiaatteen mukaista sijoittamista isoihin opetusryhmiin kuvataan erityisen tuen oppilaan heitteillejättönä (HS 31.5.2018). Tällöin inklusion ei katsota palvelevan "ketään. Ei lasta, muita oppilaita eikä varsinkaan opettajia." (HS 14.4.2019):

Integraation ajatus on lähtökohtaisesti hyvä. Kaikille oppilaille yleisopetuksen ryhmässä oppiminen ei kuitenkaan ole se tapa, jolla oppii parhaiten. (HS 6.8.2019.)

Kolmas keskeinen vastustava peruste on vedotta opettajien jaksamiseen ja osaamiseen. Kaikkien opettamisen samassa ryhmässä esitetään "uuvuttavan", "kuormittavan" ja "vievän opettajien voimavarat" (HS 14.12.2017; 11.3.2019). Eräässä artikkelissa opettajien todetaan "nähtävän" (HS 28.9.2012). Opettajien äänellä esitetään myös, että opettajilla ei ole riittävä osaamista kohdata monimuotoisia ryhmiä:

Opettajat uupuvat, kun he ovat ainoita paikalla olevia aikuisia. Opetusta pitäisi eriyttää hyvin monenlaisten taitojen mukaan. Osa opettajista kokee, että oma koulutus ei anna tähän eväitä. Myös byrokraatia väsyttää. (HS 14.12.2017.)

Oppilas kamppailun keskiössä

Analysoimme toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti, ketä varten kamppailussa rakentuva yhteinen koulu on. Analysoimme näin ollen kuka ja ketkä ovat oppilaita, jotka asettuvat kamppailun kohteeksi, ja joiden kuulumisesta yhteiseen kouluun kiistellään. Tarkastelimme, miten oppilaista uutisartikkeleista kirjoitetaan ja keille yhteiseen kouluun osallistuminen asettuu mahdolliseksi ja keille vaikeaksi, ellei mahdottomaksi. Erotimme analyysissämme useampia oppilaskategorioita, kuten haastavasti käyttäytyvä, erilaisista sosiaalisista taustoista tuleva ja kieleen liittyvä haaste. Kategorioissa oli paljon päällekkäisyyttä ja havaitsimme, että keskustelua hallitsee kaksi isompaa kategoriaa: erityiseksi ymmärretty ja maa-hanmuuttotaustainen oppilas, joiden kuuluminen yhteiseen kouluun asettuu ongelmalliseksi. Avaamme seuraavaksi, millaisena nämä oppilaat uutisartikkeleissa kohteistuvat.

Eriytyisen tuen tarpeiseksi määrittyvä oppilas näyttäytyy inkluusiokeskustelussa usein erityiskoulusta tai -luokasta tavalliseen kouluun tai luokkaan siirrettynä tai "sulautettavana"; normaaleina tai "taviksina" kuvattujen oppilaiden joukkoon kuljetettavana erityisenä lapsena (HS 14.12.2017; 29.5.2018). Vaikka erityisyyteen liitetään paikoin lievempiä, esimerkiksi oppimisen vaikeuksiin liittyviä, kategorisointeja (HS 27.9.2009) ja erityisopetussiirtojen yleisemmiksi syiksi esitetään kielenkehityksen häiriöistä johtuvat oppimisvaikeudet, lievät kehitysviivästymät ja esimerkiksi liikuntavamma (HS 16.3.2010), keskeisimmän huomion saavat aggressiiviset ja väkivaltaiset lapset, jotka "riehuvat" (HS 14.10.2012) ja "häiriköivät" (HS 16.3.2009; 20.11.2016; 23.3.2017; 31.5.2018). Psykkisen hoidon tarpeesta ja siihen pääsyn vaikeudesta puhutaan usein samassa yhteydessä (HS 30.1.2009; 8.9.2013;

27.1.2015) ja pohditaan ratkaisuja tilanteeseen, jossa "psykkisesti sairaat lapset tuhoavat koulurauhan" (HS 15.10.2012) normaaleiksi määrittyviltä lapsilta ja opettajilta. Aineistossamme tämän oppilasjoukon katsotaan vievän opettajan huomion vieden muilta oikeuden oppimiseen ja turvaan (esim. HS 8.5.2011; 14.10.2012; 29.4.2012; 25.11.2016; 14.12.2017). Esimerkiksi OAJ:n kantana todetaan seuraavaa:

Emme halua jättää yhtään lasta heitteille, mutta tällä hetkellä ryhmästä poistaminen on ainoa nopea keino reagoida häiriköintiin. Häiriköivä lapsi tai lapset palaavat kuitenkin heti takaisin. (HS 20.11.2016.)

Ainoaksi toimivaksi keinoksi määrittyy tällöin eksklusio: poistaminen luokasta (HS 20.11.2016) tai toisaalla tasoryhmittely (HS 19.9.2011; 12.1.2019). Tukea tarvitsevien rauhottomien oppilaiden uutisoidaan aiheuttavan jopa "hätähuudon" opettajissa (HS 19.7.2013), erityisesti kun uutisointiin nousee haastava ja väkivaltainen käytös koulussa. Keskustelussa yliedustettuna on näin ollen erityisen haastavasti käyttäytyvä erityisen ja usein myös tehostetun tuen oppilas, jota kuvataan varsin voimakkain sanamuodoin. Uutisissa harvat väkivaltaisesti käyttäytyvät oppilaat rinnastetaan automaattisesti erityistä tukea tarvitseviksi oppilaita: "suurimman osan aiheuttaa pieni joukko erityisoppilaita" (HS 8.9.2013; 30.1.2009), joista suurin osa vielä erikseen nimitetään "autisteiksi" (HS 3.3.2010; 8.9.2013).

Näissä uutisoinneissa tehdyistä rinnastuksista seuraa, että erityistä ja tehostettua tukea tarvitsevat oppilaat määrittyvät homogeenisena joukkona ja automaattisesti koulutyötä uhkaavana häiriönä. Jos erityistä ja tehostettua tukea tarvitseva oppilas määrittyy lähtökohdaisesti haastavaksi (HS 28.9.2012; 25.11.2016; 14.12.2017; 31.5.2018), asettuu suuri osuus kaikista oppilaista haasteeksi yhteiselle koululle. Vuonna 2018 erityistä ja tehostettua tukea saavien osuus oli lähes 20 prosenttia (Tilastokeskus 2019). Tuen tarve muodostuu uutisoinnissa tulkintamme mukaan usein stigmani. Uutisoimalla esimerkiksi, että "peräti

96 prosenttia suomalaisista haluaisi kouluihin lisää pienryhmiä, jos oppilaalla on vaikeuksia oppimisen kanssa” (HS 21.3.2019) rakennetaan kuvaa oppimisen tuen tarpeisista oppilaista lähtökohtaisesti yleisopetuksen luokkaan kuulumattomina.

Tukea tarvitsevien oppilaiden lisäksi maahanmuuttajiksi nimetyt oppilaat näyttävät haasteellisena vastinparina tavalliseksi pidetyille oppilaille (HS 16.3.2009; 19.7.2013; 12.1.2019). Maahanmuuttajataustaisiksi nimetyt oppilaat tulevat aineistossa selvästi esiin, vaikka sana ei ollut haun kohteena aineistoa koottaessa. Nämä oppilaat määritellään itsestään selvästi haastavaksi ja mahdollisia erityistoimia tarvitseväksi homogeeniseksi joukoksi, ja siihen luettavia yksilöitä kuvataan räikeimmillään huonosti suomea taitaviksi ummikoiksi (HS 14.12.2017). Vain harvoissa artikkeleissa huomioidaan, että maahanmuuttotausta ei tee oppilaista yhtenäistä ryhmää (HS 29.3.2016).

Huomionarvoista on, että maahanmuuttotausta kietoutuu uutisoinnissa vahvasti yhteen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kategorian kanssa (HS 24.5.2012; 12.10.2018; 12.1.2019). Ne yhdessä muodostavat erityistapauksina ymmärretyn joukon. Eräs opettaja kertoo: ”Luokallani on useita ulkomaalaistaustaisia oppilaita ja omalla opintosuunnitelmallaan eteneviä. Koko ajan pitää miettiä, miten erikoistapausten kanssa toimitaan.” (HS 16.3.2009.) Sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden että maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kohdalla kirjoitetaan paljon prosenttiosuuksista ja numeerisista määristä, jotka kuvaavat kuinka paljon näitä oppilaita on tai kuinka paljon yhteiseen kouluun mahtuu (HS 7.2.2010; 29.4.2012; 3.6.2012; 12.10.2018; 12.1.2019). Kamppailua käydäänkin uutisoinnissa käsittelemällä erityisesti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden ”ihanteellista” osuutta koulujen oppilasmäärästä (HS 7.2.2010). Näin Helsingin Sanomissa muodostetaan kysymys siitä, kuinka paljon ’maahanmuuttotaustaisia’ oppilaita yhteinen koulu kestää.

Maahanmuuttotaustaisista oppilaista uutisoidessa esillä on myös artikkeleita, joissa kulttuurinen monimuotoisuus näyttäytyy päinvastoin myönteisenä. Näissä uutisissa ääneen pääsevät erityisesti lapset. Tällöin uutisoidaan, että ”maahanmuuttajien suuri määrä luokassa ei vaikuta oppimiseen” ja ”on mukavaa, kun luokalla on monista maista oppilaita” (HS 29.4.2012), eivätkä lapset ”kiinnitä huomiota toistensa taustaan” (HS 7.2.2010). Erityisen tuen oppilaiden osalta myönteisiksi tulkitsemamme artikkelit liittyvät esimerkiksi ADHD-oppilaiden potentiaaliin (HS 26.5.2016; 9.5.2019) ja yhteen uutiseen Down-lapsen onnistuneesta osallistumisesta yleisopetukseen (HS 31.5.2014). Nämä myönteisiksi tulkitsemamme uutiset ovat vähemmistössä. Merkille pantavaa on myös, että vammaisista oppilaista uutisoidaan inklusion yhteydessä varsin vähän: uutisointi keskittyy käyttäytymisen ja suomen kielen osamisen haasteiden kysymyksiin.

Johtopäätökset

Tässä artikkelissa on tarkasteltu inklusion ympärillä käytävää päivälehtikeskustelua diskursiivisena kamppailuna kaikille yhteisestä koulusta. Kysyimme, miten kamppailua on käyty, ja ketä varten keskustelussa muotoutuva yhteinen koulu on. Michel Foucault’n (2005a) diskursiivisten käytäntöjen analyysia käsitteiden, strategioiden, subjektin positioiden ja kohteiden ulottuvuuksilla soveltaen olemme tarkastelleet sitä, kuinka HS:n artikkeliteksteissä tuotetaan mahdollisuuksia ja rajoja sille, mitä ja miten inklusiosta voidaan puhua ja ajatella erilaisia käsitteellistyksiä ja argumentteja käyttäen. Siten analysoimamme argumentit eivät edusta vain neutraalina pidettäviä mielipiteitä tai käsityksiä inklusiosta, vaan niillä on osallistuttu sen todellisuuden tuottamiseen, jossa on tehty rajaa sille, millä ehdoin ja kenelle koulu voi olla yhteinen. Olemme samalla nostaneet esiin niitä positioita, joista käsin Helsingin Sanomat on antanut paikan osallistua tähän määrittämissä kamppailuun.

Käsitteisiin ja argumentteihin kohdistuneen analyysin pohjalta keskeinen havaintomme on, että inklusio rakentuu artikkeliteksteissä ensisijaisesti praktisena kysymyksenä ja toimenpiteenä, joka koskee oppilaiden kouluun ja luokkiin sijoittamista ja tuen järjestämistä. Inklusio näyttää näin ollen yhä samastuvan lähtökohtaisesti erilaiseen taustafilosofiaan pohjautuvaan integraatioon (Graham & Jahnukainen 2011; Kivirauma ym. 2006). Näin inklusion eettis-filosofinen idea osallisuudesta ja kuulumisesta jää kamppailun reunoille – tästä näkökulmasta käytävän keskustelun pohjalta inklusio olisikin kenties vaikeampaa haastaa.

Yhteisen koulun idea on elänyt pitkään suomalaisessa kouludiskurssissa (ks. Ahonen 2003). Samalla suomalaisen kaikkien koulun historia on ollut sisällyttämisen ja ulossulkeamisen jatkuvaa jännitteisyyttä. Eri yhteiskunnallishistoriallisissa tilanteissa ja aikoina on käyty rajanvetoa siitä, kenelle koulu on yhteinen. Esimerkiksi oppivelvollisuuden alussa raja vedettiin ”suomen kansalaisten lasten” keskuudessa kohtaan, jossa lapsi joko asui harvaanasutulla seudulla tai tuli määritetyksi ”tylsämielisenä” (Oppivelvollisuuslaki 1921, 1§). Nykyinen perusopetuslaki (1998, 15§) ei sulje ulos, vaan määrittää oppivelvollisiksi kaikki ”Suomessa vakinaisesti asuvat lapset”. Tutkimassamme keskustelussa kamppailua kuitenkin edelleen käydään sen kysymyksen äärellä, millaisin järjestelyin ja edellytyksin oppilas voi yhteiseen opetukseen osallistua ja kuulua.

Yhteiseen kouluun kuulumisen mahdollisuudesta keskustellaan erityisesti kahden oppilasjoukon kohdalla: erityisen (ja tehostetun) tuen tarpeen ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden. Tästä suuresta joukosta oppilaita muotoutuu aineistossamme homogeeninen ja usein hyvin kriittisin sanamuodoin esitetty haaste yhteisen koulun toteuttamiselle. Samalla vaietaan useista muista sosiaalisista kategorioista, joiden risteyksissä on raportoitu aiheutuvan haasteita kouluissa sekä oppilaille että koulun aikuisille. Aineistossamme

erityisen tuen tai maahanmuuttotaustaisten oppilaiden haasteiden yhteiskunnallisia yhteyksiä ei tarkastella juuri lainkaan. Esimerkiksi köyhyyden ja eriarvoisuuden kysymykset eivät nouse lainkaan esiin inklusiokeskustelussa, vaikka aiemmasta tutkimuksesta tiedetään, että sekä perheen sosioekonominen asema (Kosunen, Bernelius, Seppänen & Porkka 2020) että maahanmuuttotausta vaikuttavat lasten mahdollisiin koulutuspolkuihin (Kallalahti ym. 2020). Samoin sosioekonomisen ja etnisen eriytymisen tiedetään vaikuttavan koulujen mahdollisuuksiin tuottaa hyviä oppimistuloksia (Bernelius 2013). Lisäksi sekä sosioekonominen asema että sukupuoli näkyvät merkityksellisinä oppimistuloksiin vaikuttavina tekijöinä tilastollisissa tarkasteluissa (OECD 2019; Salmela-Aro & Chmielewski 2019). Aiempia tutkimustuloksia vahvistaen (Waitoller & Artiles 2013; Wolff ym. 2021) tutkimassamme diskursiivisessa käytännössä laajempiin yhteiskunnan rakenteellisiin seikkoihin ja koulun risteäviin eriytymistendensseihin kiinnittyvät haasteet ja eriarvoisuus tulevatkin hiljennetyiksi samalla kun ongelma paikannetaan inklusiokeskustelun keskiössä olevaan ja yksilöllistettyyn ”häiriöoppiläseen” ja joukkoon erityisiksi määriteltyjä oppilaita (ks. Foucault 2005b; Tomlinson 2017). Samalla ratkaisujen katsotaan löytyvän koulun sisältä, oppilaiden käytöksestä sekä opettajien ja koulujen käytännöistä rakenteellisten ratkaisujen sijaan (ks. myös Florian 2019).

Tässä artikkelissa tarkasteltavana ovat olleet Suomen laajalevikkisimmän päivälehdessä artikkelitekstit, mutta sen teksteissä näkyy pääkaupunkikeskeisyys. Siten näkökulma inklusiioon saattaa olla erilainen kuin muussa lehdistössä. Tulokset kuitenkin kuvaavat sitä, millaista inklusiota koskevaa todellisuutta mediassa on tuotettu. Mediateksteihin päätyneet kannanotot edustavat julkaisukynnyksen ylittävää, inklusiota vastustavaa kantaa. Jatkossa olisi tärkeää tarkastella sitä, miten opettajaprofession edustajat hahmottavat inklusion eettis-filosofisen ulottuvuuden kaikkien lähtökohtaisesta kuulumisesta ja osallisuudesta.

On luultavaa, että kielteisesti latautuneella inklusion käsitteellä julkisen keskustelun ulkopuolella ja sen rinnalla elää käsityksiä ja käytäntöjä, jotka tosiasiallisesti ovat inklusiota sen laajimmassa merkityksessä.

Rahoittaja: Artikkelit on osa Mixed classes And Pedagogical Solutions (MAPS) hanketta (NordForsk 86103). <https://www2.helsinki.fi/en/researchgroups/mixed-classes-and-pedagogical-solutions>

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasa-päisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Ahtiainen, R. 2017. Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models: Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform. Helsinki: University of Helsinki.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.
- Bacchi, C., & Bonham, J. 2014. Reclaiming discursive practices as an analytic focus: Political implications. *Foucault Studies* 17, 173–192.
- Berisha, A.-K. & Seppänen, P. 2017. Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: Composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (2), 240–254.
- Bernelius, V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut. Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden koululinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Helsinki City Urban Facts Research Publications 2013:1.
- van Dijk, T. A. 1995. Power and the news media. Teoksessa D. Paletz (toim.) *Political communication and action*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 9–36.
- Foucault, M. 2005a. Tiedon arkeologia. Suom. T. Kiiheläinen. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 2005b. Tarkkailla ja rangaista. Suom. E. Niivanka. Helsinki: Otava.
- Florian L. 2019. On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 23 (7–8), 691–704.
- Graham, L. J. & Jahnukainen, M. 2011. Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy* 26 (2), 263–288.
- Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta 109/2009vp.
- Honkasilta, J., Ahtiainen, R., Hienonen, N. & Jahnukainen, M. 2019. Inclusive and special education and the question of equity in education: The case of Finland. Teoksessa M. Schuelka, C. Johnstone, G. Thomas, & A. Artiles (toim.) *The SAGE Handbook on inclusion and diversity in education*. CA: Thousand Oaks.
- Huilla, H. & Kosunen, S. 2020. Inclusion and marginalization of learners in primary education (Finland). Teoksessa Kauko, J., Tatto, M. T. & Menter, I. (toim.) *Bloomsbury education and childhood studies: Articles*. London: Bloomsbury Publishing.
- Jahnukainen, M. 2015. Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society* 30 (1), 59–72.
- Kahma, N., & Kosunen, S. 2016. Eliitti ja elitismi suomalaisissa sanomalehdissä 2000–2014. *Yhteiskuntapolitiikka* 81 (5), 495–505.
- Kalalahti, M., Niemi, A.-M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. 2020. Diversified transitions and educational equality? Negotiating the transitions of young people with immigrant backgrounds and/or special educational needs. *Nordic Studies in Education* 40 (1), 36–54.
- Kauppi, A., Mietola, R. & Niemi, A.-M. 2018. Koulutususkon rajoilla: koulutuksen julma lupaus kehitys- ja vaikeavammaisille opiskelijoille. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen lupaukset ja koulutususkon*. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus 2. Kasvatusalan tutkimuksia 79. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 209–240.
- Kearns, A., Kearns, O. & Lawson, L. 2013. Notorious places: Image, reputation, stigma. The role of newspapers in area reputations for social housing estates. *Housing Studies* 28 (4), 579–598.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2), 117–133.
- Kosunen, S. 2016. Families and the social space of school choice in urban Finland. Helsinki: University of Helsinki.
- Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P. & Porkka, M. 2020. School Choice to Lower Secondary Schools and Mechanisms of Segregation in Urban Finland. *Urban Education* 55 (10), 1461–1488.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010.642/24.6.2010.
- Lempinen, S. 2018. Parental and municipal school choice in the case of children receiving support. Turku: Turun yliopiston julkaisuja.
- Lintuvuori, M. 2019. Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II) Where All Students Can Succeed*. PISA, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppivelvollisuuslaki 1921. 101/15.4.1921.

- Ouakrim-Soivio, N., Pulkkinen, J., Rautopuro, J. & Hildén, R. 2018. Toteutuuko perusopetuksen tasa-arvo? Katsaus oppimistulosten arviointeihin. *Kasvatus* 49 (5), 415–430.
- Peltola, M., Niemi, A.-M. & Kosunen, S. 2021. Inclusion and Marginalization of Learners in Secondary Education (Finland). Teoksessa Kauko, J., Tatto, M. T. & Menter, I. (toim.) *Bloomsbury education and childhood studies: Articles*. London: Bloomsbury Publishing.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. 2015. Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatusalan tutkimuksia 67, Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Pitkänen, H. 2019. Arviointi, tieto ja hallinta. Peruskoulun paikallisen arvioinnin genealogia. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 50. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. 2020. How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. *European Educational Research Journal* 19 (4), 364–384.
- Salmela-Aro, K. & Chmielewski, A. K. 2019. Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Finnish Schools. In L. Volante, S.V. Schnepf, J. Jerrim & D.A. Klinger (eds.) *Socioeconomic inequality and student outcomes: Cross-national trends, policies, and practices*. Vol.4. Springer Singapore Socioeconomic Inequality and Student Outcomes. Singapore: Springer, 153–168.
- Schuelka, M.J., Johnstone, C., Thomas, G. & Artiles, A. 2019. *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: SAGE Publications.
- Seppänen, J. & Väliverronen, E. 2014. *Mediayhteiskunta*. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H. 2015. Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne and H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Sivistysvaliokunnan mietintö 2010. Hallituksen esitys laiksi perusopetuslain muuttamisesta 4/2010 vp.
- Smyth, J. 2017. Social inclusion. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Tilastokeskus 2019. http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html. Luettu 8.6.2020.
- Tomlinson, S. 2017. *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability*. London: Routledge.
- UNESCO 1994. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.
- Väliverronen, E. 1993. Diskurssien verkossa. *Joukkoviestimet, julkisuus ja valta*. *Tiedotustutkimus* 16 (1), 22–34.
- Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. 2013. A Decade of professional development research for inclusive education: A Critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research* 83 (3), 319–356.
- Wolff, C. E., Huilla, H., Tzaninis, Y., Magnúsdóttir, B. R., Lapalainen, S., Paulle, B., Seppänen, P. & Kosunen, S. 2021. Inclusive Education in the diversifying environments of Finland, Iceland, and the Netherlands: A multilingual systematic review. *Research in Comparative and International Education* 16 (1), 3–21.

*Saapunut toimitukseen 11.6.2020
Hyväksytty julkaistavaksi 7.5.2021*



ANNUKKA PURSI – LASSE LIPPONEN

Erotilanteet varhaiskasvatuksen aloituksessa – Miten aikuinen kohtaa itkevän lapsen? 📄

Pursi, Annukka – Lipponen, Lasse. 2021. EROTILANTEET VARHAISKASVATUKSEN ALOITUKSESSA – MITEN AIKUINEN KOHTAA ITKEVÄN LAPSEN? *Kasvatus* 52 (5), 510–525.

Varhaiskasvatuksen aloitus on monelle pienelle lapselle elämän ensimmäinen vanhemmasta tai huoltajasta eroamisen kokemus, johon liittyy intensiteetiltään voimakkaita tunneilmauksia kuten itkemistä. Aikaisemmissa tutkimuksissa erotilanteisiin liittyvää itkemistä on tarkasteltu lähinnä psykologisena eroahdistuksen tunteena, eikä itkevän lapsen kohtaamisen rakentumiseen vuorovaikutuksessa ole kiinnitetty huomiota. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme erotilanteita mikrovuorovaikutuksen näkökulmasta soveltaen keskusteluanalyysin menetelmää. Kysymme, miten aikuinen kohtaa itkevän lapsen erotilanteessa, kun vanhempi on juuri poistunut. Tutkimuksemme osoittaa, että itkevän lapsen kohtaaminen rakentuu erotilanteissa moninaisin kielellisin ja kehollisin keinoin. Tunnistimme kaksi erilaista, vuorovaikutuksessa kerroksellisesti ja vuorottain rakentuvaa kohtaamisen käytäntöä, 1) lapsen huomion suuntaaminen pois itkemisestä ja 2) lapsen huomion suuntaaminen itkemiseen. Molemmilla käytännöillä oli lapsen itkua tyyntyttävä vaikutus. Tutkimuksemme syventää ymmärrystä itkevän lapsen kohtaamisesta erotilanteissa ja vastaa varhaiskasvatuksen aloituksen käytäntöjen kehittämistarpeisiin.

Asiasanat: taaperoikäiset, siirtymät, varhaiskasvatus, eroaminen, itkeminen

Johdanto

Varhaiskasvatuksen aloitus on monelle pienelle lapselle elämän ensimmäinen vanhemmasta tai huoltajasta eroamisen kokemus, johon liittyy intensiteetiltään voimakkaita tunneilmauksia kuten itkemistä (Fein, Gariboldi

& Boni 1993; Jung 2011; Kidwell 2012; Klette & Killén 2018). Ensimmäiset erotilanteet ovat lapselle emotionaalisesti kuormittavia vuorovaikutustilanteita, sillä ne horjuttavat lapsen kuuluvuuden tunnetta hänelle läheisimpiin

hoitajiin ja perheeseen (Dalli 1999b; Salonen 2020). Myös varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien näkemysten mukaan varhaiskasvatuksen aloittaminen on pienelle lapselle usein emotionaalisesti kuormittavaa (White ym. 2020). Osa varhaiskasvatuksen ammattilaisista pitää lapsen itkua erotilanteissa luonnollisena osana varhaiskasvatuksen aloitusta, osa kokee lapsen itkemisen riipaisevaksi tai häiritseväksi ja toisille lapsen itkun välttäminen kaikin tavoin on erotilanteissa tärkeää (Hsuenh & Tobin 2003; Ulrich Hygum & Hygum 2021; White ym. 2020).

Aikaisemman tutkimuksen (Dalli 1999b; Ulrich Hygum & Hygum 2021; White ym. 2020) perusteella näyttäisi siltä, että siinä, miten itkevä lapsi kohdataan erotilanteessa, on suurta vaihtelua. Kohtaamisen käytännöt eivät ole kovin selkeitä, jäsenyneitä, eivätkä tutkimusperustaisia. Tämä johtunee osittain siitä, että ei juuri ole tutkimusta, joka kohdistuisi suoraan lapsen kohtaamiseen erotilanteessa. Lisäksi tutkimuksissa erotilanteisiin liittyvää itkemistä on tarkasteltu lähinnä psykologisena eroahdistuksen tunteena (engl. *separation anxiety*, Bowlby 1960, 1969), eikä itkevän lapsen kohtaamisen rakentumiseen vuorovaikutuksessa ole kiinnitetty riittävästi huomiota (Bove & Cescato 2013). Tässä tutkimuksessa¹ tarkastelemme erotilanteita mikrovuorovaikutuksen näkökulmasta. Kysymme, miten aikuinen kohtaa itkevän lapsen erotilanteessa, kun vanhempi on juuri poistunut. Sovellamme aineiston analyysissä keskusteluanalyysin menetelmää (Kidwell 2012). Tavoitteenamme on syventää ja laajentaa ymmärrystä itkevän lapsen kohtaamisen käytännöistä erotilanteissa ja vastata varhaiskasvatuksen aloituksen käytänteiden tutkimusperustaisiin kehittämistarpeisiin (Rutanen & Laaksonen 2020).

Erotilanteet varhaiskasvatuksen aloituksessa

Viimeaikaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen aloitus määritellään ajalliseksi ja kulttuuriin liittyväksi

prosessiksi, joka koostuu erilaisista ja eri toimijoiden välisistä kohtaamisista ja keskusteluista (Rutanen & Laaksonen 2020; White ym. 2020). Kohdennetummin varhaiskasvatuksen aloitusta tarkastellaan lapsen siirtymänä kotihoidosta institutionaaliseen kasvu- ja oppimisympäristöön (Datler, Ereky-Stevens, Hover-Reisner & Malmberg 2012) ja laajemmin se ymmärretään sosiokulttuurisena muutoksena, joka koskettaa lapsen koko perhettä sekä sitä yhteisöä, jonka jäseneksi lapsi liittyy (Bove & Cescato 2013). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta varhaiskasvatuksen aloitus voidaan ymmärtää pedagogisten käytäntöjen kokoelmaksi (esim. tutustumisjakso, aloituskeskustelu sekä ensimmäiset huoltajasta eroamisen tilanteet), jonka tehtävänä on ylläpitää ja tukea lapsen hyvinvointia ja kokonaisvaltaista kasvu- ja kehitystä ja oppimista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018).

Kasvatustieteellisissä tutkimuksissa varhaiskasvatuksen aloitukseen liittyviä ensimmäisiä erotilanteita on lähestytty niin lasten (Fein ym. 1993; Datler ym. 2012; Drury 2013; Picchio & Mayer 2019; Simonsson 2015), vanhempien (Dalli 1999a; De Gioia 2015; Rutanen & Laaksonen 2020) kuin varhaiskasvatuksen ammattilaisten (O'Farrelly & Hennessy 2013) näkökulmista. Erotilanteiden tarkastelu samanaikaisesti eri toimijoiden näkökulmista on tuottanut tietoa siitä, kuinka eri tavalla osallistujat tulkitsevat ja selittävät tilanteisiin liittyviä tunneilmauksia, tapahtumia ja käytäntöjä (Bove & Cescato 2013; Dalli 1999b; Traum & Moran 2016; White ym. 2020). Erotilanteita käsittelevä kansainvälinen tutkimus on rakentunut vahvasti kiintymyssuhdeteorian taustaolettamusten pohjalle (Bowlby 1969; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall 1978). Tämä on johtanut siihen, että tutkimuksissa erotilanteisiin liittyvää lasten tunneilmaisua on tarkasteltu tiukasti psykologisena ilmiönä ja lapsen käyttäytymisestä on tehty tulkintoja vanhemman ja lapsen kiintymyssuhteen laadusta. Lisäksi erotilanteita on lähestytty lähinnä vaihemallien kautta ks. esim. eroahdistuksen vaiheet lapsen tunneilmaisun näkökulmasta:

1) vastustaminen, 2) epätoivo, 3) irtautuminen (Bowlby 1960; Klette & Killén 2018).

Viimeaikaisissa tutkimuksissa on kyseenalaistettu kiintymyssuhdeteorian taustaolettamuksia (White ym. 2020). Sosiokulttuuriset, dialogiset, systeemitoreettiset ja ekologiset lähestymistavat ovat yleistyneet erotilanteiden tulkitsemisen teoreettisina viitekehyksinä, sillä niiden on katsottu tavoittavan kiintymyssuhdeteoriaa monipuolisemmin lasten tunneilmaisua vuorovaikutuksellisenä ilmiönä ja erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa (Balduzzi ym. 2019; Bove & Crescato 2013). Vaikka erotilanteissa onkin monia universaaleja piirteitä, ovat varhaiskasvatuksen aloituksen ajankohtaan ja ensimmäisiin erotilanteisiin liittyvät kulttuuriset normit ja käytänteet aina jossakin määrin kontekstispeifejä. Tuore suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa toteutettu tutkimus painottaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja huoltajien luottamuksellisen yhteistyön merkitystä hyvän varhaiskasvatuksen alun turvaamisessa lapselle (Rutanen & Laaksonen, 2020). Ensimmäisten erotilanteiden näkökulmasta Rutanen ja Laaksonen (2020) tuovat esiin, että erotilanteisiin liittyvien käytäntöjen konkreettinen näkeminen (esim. videolta tai tutustumiskäyntien aikana) voi lisätä vanhempien luottamusta henkilöstöön ja tukea siten lapsen varhaiskasvatuksen aloitusta.

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita siitä, miten erotilanteet näyttäytyvät lapsille ja heitä kohtaaville ammattilaisille osana vuoro vuorolta etenevää vuorovaikutusta. Tiedonintressimme kiinnittyy mikrososiologiseen (Goffman 1961), etnometodologiseen (Garfinkel 1976) ja keskusteluanalyttiseen (Kidwell 2012) kiinnostukseen kasvokkaisista kohtaamisista ja niiden rakentumisesta arjen tilanteissa. Lapsen itkeminen erotilanteessa ei ole tämän lähestymistavan mukaan vain yksilöllinen eroahdistuksen tunne, vaan itkemistä rakennetaan aina vuorovaikutuksessa ja suhteessa kaikkiin tilanteessa oleviin ihmisiin, materiaaliseen ympäristöön sekä tilanteen ajalliseen organisoitumiseen vuoro vuorolta

(Kidwell 2012). Sen sijaan, että tarkastelisimme osallistujien mielensisäisiä, psykologisia käsityksiä ja olettamuksia erotilanteista, tarkastelemme erotilanteisiin liittyvien tunteiden, olettamusten, roolien, odotusten ja vuorovaikutuksen säännönmukaisuuksien paljastumista kasvokkaisissa kohtaamisissa. Tällainen mikroanalyttinen lähestymistapa puutuu varhaiskasvatuksen erotilanteiden tutkimuksesta lähes kokonaan.

Lähestymistapamme laajentaa erotilanteisiin liittyvää tieteellistä keskustelua erityisesti pedagogisten käytäntöjen tutkimusperustaisen kehittämisen näkökulmasta. Mikroanalyysin avulla voimme tehdä näkyväksi arkisia käytäntöjä, jotka saattavat olla ammattilaisille osin tiedostamattomiakin tapoja toimia institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa. Olemme rajanneet tarkastelumme erotilanteisiin, joissa lapsi itkee, sillä nämä tilanteet muodostavat niin vuorovaikutuksen rakentumisen kuin kohtaamisen käytäntöjenkin näkökulmasta erityisiä "ongelmanratkaisutilanteita" (engl. *a problem-remedy sequence*, Kidwell 2012), joissa aikuisen institutionaalinen velvollisuus on auttaa lasta tyyntymään. Aikaisempi mikroanalyttinen tutkimus on valottanut itkevän lapsen kohtaamista konteksteissa, joissa itkeminen on liittynyt fyysiseen kipuun tapaturman tai konfliktin seurauksena (esim. Cekaite 2020; Cekaite & Burdelski 2021), mutta ei ole tarkastellut itkevän lapsen kohtaamista erotilanteissa.

Itkevän lapsen kohtaamisen käytännöt erotilanteissa

Erotilanteiden emotionaalisesta kuormituksesta ollaan laajasti yhtä mieltä. Erotilanteisiin liittyviä tunteita on tutkimuksissa kuvattu muun muassa lapsen eroahdistukseksi, ikäväksi, kaipaukseksi, surumielisyydeksi, hukassa olemisen tunteeksi, vähäeleisyydeksi/tunneilmaisun vähäisyydeksi, passiivisuudeksi, epämurkavuudeksi, hermostuneisuudeksi, tuskastumiseksi, ärtymykseksi, kiukuksi ja jopa masentuneisuudeksi (Ahnert, Gunnar, Lamb & Barthel 2004; Jung 2011; Klette & Killén

2018). Erotilanteisiin liittyvien tunteiden ilmaisussa nousevat keskeisiksi lapsen mielihahan ilmaukset kuten itkeminen, kiljuminen, nyyhkyttäminen, epämuikavuutta ilmaisevat ääntelyt, sormen imeminen, vanhempaan taakertuminen, vetäytyminen vuorovaikutuksesta, sylissä rimpuilu, vanhempaan kurkottautuminen ja vanhemman perään juokseminen sekä vanhemman tai ulko-oven tai ulospääsyn etsiminen (Datler ym. 2012; Fein ym. 1993; Klein ym. 2010). Itkevän lapsen kohtaamisen käytäntöjä erotilanteissa ovat muun muassa sylissä pitäminen, silittäminen, huomion suuntaaminen pois lapsen tunnetilasta, lapsen tunnetilan huomioiminen, lohduttava puhe ja leikkillisuus (Jung 2011; Klein ym. 2010; Xu 2006). Samanlaisia kohtaamisen käytäntöjä on tunnistettu tilanteissa, joissa lapsi on esimerkiksi loukannut itsensä ja itkee (Cekaite & Holm Kvist 2017; Cekaite 2020) tai lasten välille on syntynyt konflikti ja tämän seurauksena lapset itkevät (Cekaite & Burdelski 2021).

Rauhoittava koskettaminen, kuten syleily, näyttäisi olevan yksi merkittävimmistä tavoista lohduttaa itkevää lasta (Cekaite 2020). Cekaite ja Holm Kvist (2017) ovat kuvaillleet itkevän lapsen kohtaamista sanallisesti ja kehollisesti moniulotteiseksi tapahtumaksi, jossa puhe ja rauhoittava koskettaminen kerrostuvat kokonaisvaltaiseksi lohduttavaksi kohtaamiseksi. Vaikka koskettamisella on keskeinen, lapsen itkuu tyynnyttävä vaikutus, myös puheella ja erityisesti puheen ajoituksella näyttäisi olevan merkitystä. Näyttäisi siltä, että aikuiset suuntautuvat lapsen itkuun ennakoitujen itkuparokaisuuksien seuraavaa sisäänhengitystä, ja ajoittavat oman lohduttavan puheensa lapsen sisäänhengitysvaiheeseen (Berducci 2016). Aikuiset toisin sanoen rakentavat keskustelua lapsen itkun kanssa ja suuntautuvat näin esikielelliselle keskustelulle tyypilliseen vuorottelurakenteeseen (engl. *protoconversation*, Trevarthen 1979).

Erotilanteille näyttäisi olevan luonteenomaista, että itkevä lapsi vastustaa aikuista ja tämän kohtaamisyrityksiä (esim. rimpuilu sylissä, tilanteesta poistuneen vanhemman perään kurkottaminen). Sen sijaan esimerkiksi

tapaturmaan liittyvän itkemisen yhteydessä lapsi on usein vastaanottavainen aikuisen lohdutukselle ja hyvin läheiselle syleilylle, jossa lapsen ja aikuisen vartalot ja päät nojaavat toisiinsa ja aikuinen silittää lapsen päätä (Cekaite & Holm Kvist 2017). Aikaisemman tiedon valossa voimme olettaa, että itkevän lapsen kohtaaminen erotilanteessa sisältää aikuisen toiminnan näkökulmasta erityisiä kontekstisidonnaisia piirteitä, koska kohtaamista rakennetaan vastustelevan vuorovaikutuskumppanin kanssa (vrt. Cekaite 2020).

Lapsen itkemisen tavalla näyttäisi olevan seuraamuksia sille, miten aikuinen hänet kohtaa erotilanteessa. Kleinin ja kumppanien (2010) videohavainnointitutkimuksessa havaittiin, että lapset, jotka itkivät enemmän erotilanteessa ja juuri sen jälkeen, kohdattiin useammin suuntaamalla huomio pois itkemisestä. Sen sijaan lapset, jotka itkivät vähemmän, saivat empaattisempia, tunnetilaa huomioivia kohtaamisia varhaiskasvatusryhmän aikuisilta. Myös käytännöt, joilla aikuiset kohtaavat itkevän lapsen, vaikuttavat lapsen itkemiseen ja itkun tyyntymiseen. Eron hetkellä keskeiseksi nousee aikuisen empaattisuus suhteessa lapsen tunneilmaisuun (Klette & Killén 2018). Tutkimuksissa (Bove & Cesca 2013; Dalli 1999b; Pursi 2019b; Traum & Moran 2016) korostetaan lisäksi aikuisen kykyä rakentaa yksilöllisiä, kulttuurisensitiivisiä sekä lapsi- ja tilannekohtaisia kohtaamisen käytänteitä yhteistyössä lasten ja vanhempien kanssa. Tiedämme kuitenkin hyvin vähän siitä, millaisin kielellisin ja kehollisin keinoin näitä empaattisia, kulttuurisensitiivisiä ja yksilöllisiä kohtaamisen käytänteitä rakennetaan erotilanteissa, ja miten lapsen erotilanteeseen liittyvä itkeminen ja aikuisen toiminta rakentuvat vuoro vuorolta. Tutkimuksemme vastaa tähän tiedontarpeeseen.

Aineisto ja osallistajat

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen aloitus on konteksti, jossa tutkimme erotilanteita ja itkevän lapsen kohtaamista. Tutkimusaineisto

on kerätty vuonna 2016 yhdestä kunnallisesta päiväkotiryhmästä videokuvaamalla lasten keskinäistä sekä aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta (yhteensä 150 tuntia videoaineistoa). Tutkimuksessa seurassimme kolmen alle 3-vuotiaan lapsen varhaiskasvatuksen aloitusta. Kolmesta kohdelapsesta kaksi oli noin 1,5 vuoden ikäisiä ja yksi lapsi lähes 2-vuotias aloittaessaan varhaiskasvatuksen. Aineiston keruun hetkellä päiväkotiryhmässä oli yksi varhaiskasvatuksen opettaja, kaksi varhaiskasvatuksen hoitajaa ja 12 alle 3-vuotiasta lasta. Ryhmässä oli lisäksi yksi erityistä tukea tarvitseva lapsi ja hänen henkilökohtainen avustajansa.

Ennen aineiston keruun aloittamista ryhmän henkilökunnalta ja lasten vanhemmilta kerättiin kirjallinen suostumus. Lasten suostumusta arviointiin havainnoimalla heidän suhtautumistaan kuvaustilanteisiin (Rutanen & Laaksonen 2020; Wiles ym. 2008). Tutkija (vastaava kirjoittaja) asettui tilaan niin, että ei omalla kehollaan tukkinut esimerkiksi huoneiden oviaukkoja ja vapaita kulkuväyliä. Näin lapsilla oli aina mahdollisuus lähteä pois kuvaustilanteesta niin halutessaan. Tutkimustulosten julkaisuvaiheessa henkilökunta ja kohdelasten vanhemmat saivat arvioida kuvakohtaisesti, antavatko luvan videoaineistosta poimittujen kuvakaappausten julkaisuun (Wiles ym. 2008). Tässä vaiheessa vanhempia kannustettiin neuvottelemaan kuvien julkaisua koskevista suostumuksista myös lastensa kanssa. Kaikki kuvakaappauksista tunnistettavat henkilöt ovat antaneet suostumuksensa kuvien julkaisuun osana tieteellistä artikkelia. Aineistoesimerkeissä kaikkien osallistujien

nimet on muutettu. (Tarkempi kuvaus tutkimuksen kontekstista, toteutuksesta ja eettisistä valinnoista ks., Pursi 2019a).

Aineistossa on yhteensä 95 erotilannetta kohdelasten kuuden ensimmäisen päiväkotikuukauden ajalta (n. 30 erotilannetta/kohdelapsi). Olemme rajanneet tarkastelumme sellaisiin erotilanteisiin, joissa lapsi itkee intensiteetiltään voimakasta ja koväänistä itkua (Berducci 2016; Cekaite & Holm Kvist 2017; vrt. intensiteetiltään matalampi itkeminen kuten nyhkytys ja kitinä, Butler & Edwards 2018). Tällaisia tilanteita löytyi aineistosta yhteensä 25 kappaletta ja ne olivat lähes kaikki kahden nuorimman kohdelapsen erotilanteita. Vanhin kohdelapsi itki erotilanteessa intensiteetiltään voimakkaasti vain kerran. Taulukko 1. kuvaa lapsen itkua sisältävien erotilanteiden jakauman kokoaineistossa. Taulukosta näemme, että itkeminen on ollut tyypillistä erityisesti varhaiskasvatuksen aloittamisen ja ensimmäisten erojen hetkellä. Kaikki kohdelapset aloittivat tutustumisjakson tammikuun puolivälissä yhdessä vanhempansa kanssa ja ensimmäiset erotilanteet toteutuivat tammikuun lopussa tai helmikuun alussa.

Aineiston analyysi

Lapsen itkua sisältävien erotilanteiden rakenne noudatti aineistossamme seuraavia vaiheita:

1. Lapsi ja vanhempi saapuvat ryhmätilaan (käsi kädessä / lapsi vanhemman sylissä)
2. Tervehtiminen ("huomenta")
3. Hyvästelyt ("hei hei isi lähtee töihin" / halit, suukot, silitykset, vilkutukset)

TAULUKKO 1. Erotilanteiden määrä ja jakauma tutkimusaineistossa

	Koko aineisto	Tammikuu	Helmikuu	Maaliskuu	Huhtikuu	Toukokuu	Kesäkuu
Lapsen itkua sisältävät erotilanteet	25	2	14	6	1	2	-
Kaikki erotilanteet	95	2	50	15	10	12	6

4. Lapsi alkaa itkeä, vastusteleo eroa, vanhempi nostaa lapsen syliin
5. Lapsi siirtyy vanhemman sylistä opettajan/hoitajan syliin
6. Vanhempi lähtee, hyvästelyt uudelleen
7. Varhaiskasvatuksen opettaja/hoitaja kohottaa itkävän lapsen

Analyysissä keskityimme erotilanteen viimeiseen vaiheeseen (7.). Kysymme, miten aikuinen kohtaa itkävän lapsen erotilanteessa, vanhemman juuri poistuttua. Aineiston analyysi eteni seuraavasti: 1) katsoimme ja kuuntelimme lapsen itkua sisältäviä erotilanteita useita kertoja, 2) teimme tarkkuudeltaan eritasoisia litteraatioita soveltaen keskusteluanalyysin litterointikäytäntöjä (Jefferson 2004), 3) poimimme videoilta pysäytyskuvasarjoja kohtaamisten kehollisesta rakentumisesta (esim. kasvojen ilmeet, eleet, katse, liikkeet, asennot, asettuminen suhteessa tilaan ja toisiin osallistujiin) ja 4) analysoimme videoaineistoa, litteraatioita ja pysäytyskuvasarjoja soveltaen erityisesti alle 3-vuotiaiden lasten vuorovaikutusta koskevan keskusteluanalyysin periaatteita (Kidwell 2012).

Litteroidessamme aineistoa, koetimme tehdä oikeutta ihmisen luonnolliselle tavalle havaita vuorovaikutuksen yksityiskohtia. Emme hidastaneet nauhoitusten esitysnopeutta tavoittaaksemme esimerkiksi päällekkäispuhunnan, itkemisen tai kehonliikkeiden

yhä hienosyisempiä yksityiskohtia tai laske-neet mikrosekuntien tarkkuudella puheen tai itkemisen taukojen kestoja. Kehollisen vuorovaikutuksen litteroimisessa hyödynsimme videolta poimittuja kuvakaappauksia ja tutkijoiden tekemiä verbaalisia kuvauksia. Litteroimme valitulla tarkkuudella systemaattisesti kaikki aineistokokoelman erotilanteet. Taulukko 2. kokoaa aineistoesimerkeissä käytetyt litterointimerkit.

Analyysissä kiinnitimme huomion kaikkien tilanteissa mukana olevien toimijoiden kielelliseen ja keholliseen ilmaisuun sekä siihen, miten toimijat ovat suuntautuneet toinen toisiinsa ja materiaaliseen ympäristöön. Analyysin fokuksessa olivat ne sosiaaliset toiminnot ja asiat, joihin osallistujat vuorovaikutustilanteessa näkyvästi suuntautuivat ja nostavat tilanteessa merkityksellisiksi ja oleellisiksi (Garfinkel 1976). Ensin pyrimme tunnistamaan ja nimeämään nämä sosiaaliset toiminnot (esim. huomion suuntaaminen, lohduttaminen, kysyminen, ohjeiden tai käskyjen antaminen) ja sen jälkeen tarkastelimme, miten nämä sosiaaliset toiminnot tuotetaan ja miten ne ovat sekventiaalisesti eli vuoro vuorolta rakentuneet (Kidwell 2012). Kohtaamisen käytännöiksi tunnistimme ja nimesimme sellaiset varhaiskasvatuksen ammattilaisten sosiaaliset toiminnot, jotka toistuivat useammassa itkua sisältävissä erotilanteissa ja useamman ammattilaisen toteuttamana.

TAULUKKO 2. Litterointimerkit

Litterointimerkit (Jefferson, 2004)	
[päällekkäispuhunta tai kehollisen toiminnan päällekkäisyys
(.)	lyhyt tauko puheessa
o:ho	(kaksoispisteet) edeltävän äänteen venyttäminen
°oho°	ympäröivää puhetta hiljaisemmalla äänellä puhuttu jakso
OHO	ympäröivää puhetta voimakkaammalla äänellä puhuttu jakso
↑oho	nuolen jälkeinen sana tai tavu tuotettu ympäröivää puhetta korkeammalla äänellä
↓oho	nuolen jälkeinen sana tai tavu tuotettu ympäröivää puhetta matalammalla äänellä
(oho)	epäselvästi kuultu sana
((katsoo))	litteroijan selityksiä tilanteesta ja kehollisesta toiminnasta

Tulokset

Tunnistimme kaksi, toisistaan selkeästi eroavaa käytäntöä, joilla aikuiset kohtasivat itkevän lapsen erotilanteessa: 1) lapsen huomion suuntaaminen pois itkemisestä ja 2) lapsen huomion suuntaaminen itkemiseen. Näitä käytäntöjä aikuiset ja lapset rakensivat vuorovaikutuksessa monenlaisin kehollisin ja kielellisin keinoin. Tulososan kahdessa ensimmäisessä luvussa tarkastelemme yksityiskohdaisemmin lapsen huomion suuntaamista pois itkemisestä ja lapsen huomion suuntaamista itkemiseen. Vaikka erotamme nämä kaksi käytäntöä analyttisesti toisistaan, eivät ne kuitenkaan arjen vuorovaikutustilanteissa esiinny aineistomme perusteella erillisinä, vaan kerrostuvat ja vuorottelevat vuorovaikutuksen edetessä. Tulososan viimeisessä luvussa annamme esimerkkejä tästä vuorottelusta ja itkevän lapsen kohtaamiseen sisältyvästä moninaisuudesta.

Lapsen huomion suuntaaminen pois itkemisestä

Aikuiset suuntasivat lapsen huomiota pois itkemisestä nostamalla huomion kohteeksi: 1) ryhmän muut lapset ja aikuiset, 2) yhteisen tekemisen, 3) tulevat institutionaaliset tapahtumat ja 4) materiaalisen ympäristön. Huomiota suunnattiin näihin kohteisiin moninaisin kielellisin ja kehollisin keinoin. Kielellisesti aikuiset aloittivat huomion suuntaamisen pois lapsen itkemisestä esimerkiksi "katso"-imperatiivin eli käskylyuseen muunnelmilla kuten "kato; katotaan; katsotaan; katellaan; katoppa". Näissä tilanteissa aikuiset rytmittivät puhettaan puhumalla lapsen itkun päälle ja käyttivät innostunutta ja leikkilistä äänensävyä. Kehollisesti aikuiset suuntasivat lapsen huomiota pois itkemisestä esimerkiksi suuntaamalla omaa katsetaan pois päin lapsesta kohti sanoitettua huomion kohdetta, osoittamalla sormella (esim. ryhmän muita lapsia ja heidän tekemisään), sekä lapsen syyliin asettamisen tavalla, jossa lapsi asetettiin kasvot kohti ympäristöä.

Kielellisesti aikuiset suuntasivat huomiota yleisimmin ryhmän muihin lapsiin ja heidän tekemisiinsä ("Daniela on täällä sulla jo leikkiseurana"; "sieltä tulee Venla ja tääl on kato jo Sofia ja Mikaelkin on jo tullu tänne"; "Otto on melkein jo syönnä ja Onni on melkein jo syönnä"), yhteiseen tekemiseen ("kato Venla päästään leikkimään hetkeks aikaa"; "näytetään me Niilolle tosta vähän muumipeikkaa") sekä tuleviin institutionaaliin tapahtumiin, joiden valmistelu oli tilanteessa konkreettisesti havaittavissa (esim. aamupalan kattaminen: "kohta meil on aamupala-aika"; "tietkö mitä Venla meil on kohta aamupuuron aika"). Materiaalisen ympäristön osalta huomiota suunnattiin kielellisesti lapsen pitelemään "unikaveriin", eli erityiseen pehmoleluun, joka kulki kodin ja päiväkodin välillä ("kato sul on ihana pupu mukana"). Myös toisten lasten leluihin, päiväkodin leikkiympäristöön sekä aamupalatarvikkeisiin aikuiset suuntasivat huomiota puheen välityksellä toistuvasti ("tietkö mitä Matias otettaisko me kuule se yks näkkärin pala taas sulle otettaisko (...) kato siinä herkkunäkkärit sulle nam nam sitä voit vähän rouskutella siinä").

Kaikki edellä kuvatut, itkemisestä pois päin suuntautuvat kohtaamisen käytännöt ovat siitä erityisiä, että niissä kohteet johon lapsen huomio suunnataan, ovat tilanteessa konkreettisesti havaittavia. Nämä kohteet myös kiinnittävät lasta päiväkodin lapsiryhmään ja käsillä olevaan tai tulevaan institutionaaliseen toimintaan. Aineistossamme selvästi harvinaisempia olivat tilanteet, joissa aikuiset suuntasivat lapsen huomiota kielen avulla tilanteen ulkopuolisiin kohteisiin (ei havaittavissa olevat kohteet), kuten tilasta juuri poistuneeseen vanhempaan ("isi tulee sitte muutaman tunnin päästä sua hakemaan"; "kato sait tuhannen tuhatta suukkosta vielä isi antoi tuhannen tuhatta suukkosta vielä"; "mennääks me sinne kättelee ja kurkkii näkyyks siellä ku äiti lähtee töihin") tai orientoivat lapsen huomiota pidemmälle tulevaisuuteen ("äiti tulee iltapäivällä"). Tällaiset poikkeavat tapaukset ovat kuitenkin kiinnostavia itkevän lapsen

näkökulmasta. Samaan aikaan, kun huomio vanhempaan suuntautuu pois itkemisestä, se rakentaa yhteyttä itkemisen kohteeseen eli erotilanteessa menetettyyn vanhempaan ja/ tai iltapäivän jälleennäkemiseen.

Aineistossamme huomion suuntaaminen pois itkemisestä näyttäisi olevan aikuisille tietoinen ja vakiintunut kohtaamisen käytäntö, jota he kykenevät tilanteissa myös itse sanallistamaan ja nimeämään. Aikuiset nimesivät tämän käytännön ”hämäämiseksi” tai ”harhautukseksi”. Erotilanteissa aikuiset ajoittain totesivat huomion pois suuntaamisen jälkeen lapselle esimerkiksi ”oliks harhautuksen makua (.) olihan tässä harhautuksen makua”. Empiiriset havainnot aikuisten omista tavoista nimetä käytäntöjään vuorovaikutustilanteissa vahvistavat tulkintojamme. ”Harhautus” ja ”hämääminen” sisältävät selvästi suuntautumisen pois itkemisestä.

Lapsen huomion suuntaaminen itkemiseen

Aikuiset suuntasivat lapsen huomiota itkemiseen erotilanteissa monin kielellisin ja kehollisin keinoin. Selkeimpiä olivat tilanteet, joissa aikuiset kielellisesti sanoittivat ja kuvailivat lapsen itkemistä (”ja sit sä rupesit herkistelemään”) ja rakensivat oikeutusta lapsen itkemiselle (”kyllä jossain kohtaa tarttee ottaa pienet huudot eiks nii nii tartteeki (.) just silleen pitää tehdä”; ”joo:: on kyllä (.) sunnuntain jälkeen on asiat ihan toisin hm::: sen arvaan kyllä”). Lapsen itkemistä huomioivia kielellisiä keinoja olivat myös lohduttava puhe (”hm:::”; ”joo:::”; ”ei oo mitään hätää”) ja hellittelysanojen käyttäminen (”kulta rakkas”). Lohduttavaa puhetta, erityisesti lyhyitä ”joo” ja ”mm” vuoroja, aikuiset rytmittivät keskusteluksi lapsen itkun kanssa tai puhuivat lapsen itkun päälle kuiskaavalla äänellä. Näissä tilanteissa aikuiset myös soinnuttivat oman puheensa äänensävyä ja -korkeutta lapsen itkuparkaisuihin ja merkitsivät empaattista suuntautumista sanojen vokaalien pidenyksillä (esim. ”↑joo::↓”).

Kehollisesti aikuiset suuntasivat lapsen huomiota itkemiseen antamalla lapsen itkemiselle aikaa ja mukailemalla lapsen itkemiseen liittyvää liikehdintää ja rimpuilua. Aikuiset myös tyynnyttelivät lapsen itkua rauhoittavalla kosketuksella (esim. syleily, silittäminen ja kevyt taputtaminen, hyssyttelevä liike, suuteleminen poskelle, kyynelten pyyhkiminen) sekä pitämällä lasta sylissä kasvotusten, keskustelevassa asennossa.

Itkevän lapsen kohtaamisen käytäntöjen kerroksellisuus ja moninaisuus

Kuten aikaisemmin totesimme, kaksi itkevän lapsen kohtaamisen käytäntöä eivät vuorovaikutustilanteissa ole erillisiä vaan vuorottelevat ja limittyvät kohtaamisten edetessä vuoro vuorolta. Seuraavaksi tarkastelemme kolmen erotilanteen avulla kohtaamisen kerroksellisuutta ja moninaisuutta. Esimerkeissämme Venla eroaa isästään ensimmäisen päiväkotikuukauden aikana. Erotilanteiden moninaisuus tulee esiin siinä, miten Venla kohdataan isän juuri poistuttua. Analyysissä nostamme esiin erityisesti sitä, miten aikuiset suuntaavat Venlan huomiota vuoroin itkemiseen ja vuoroin siitä pois ja onnistuvat näin rakentamaan vuorottelevaa keskustelua itkevän lapsen kanssa.

Erotilanne 1: Venlan ja hoitajan välinen keskusteleva kohtaaminen

Erotilanteessa 1 Venla alkaa itkeä isän lähtiessä (rivi 1). Kuvioista 1.1 voimme nähdä, kuinka varhaiskasvatuksen hoitaja myötäilee Venlan kurkottautumista isää kohti, eikä heti pyri siirtämään lapsen huomiota pois eron aiheuttamasta itkemisestä ja isän lähdistä. Tilanteessa varhaiskasvatuksen hoitaja antaa Venlalle tilaa ilmaista isästä eroamiseen liittyviä intensiteettitään voimakkaita tunteita.

Kielellisesti hoitaja suuntautuu Venlan itkuun kuiskaavalla äänellä (rivit 3, 5, 6, 8) ja soinnuttamalla äänensä korkeuden vaihtelua Venlan itkuparkaisuihin (rivit 3 ja 5). Lisäksi hoitaja rakentaa Venlan itkun kanssa



Erotilanne 1: Venla eroaa isästään 11.2.2016
 (V) Venla, (I) isä, (VH) varhaiskasvatuksen hoitaja

1 V: [ä:::::::::::::::::::| ((kurkottautuu isän suuntaan)) Kuvio 1.1
 2 I: [moi moi (.) moikka venla ((vilkuttaa lapselle))
 3 VH: [°joo:::| kato isi lähtee töihin°
 4 V: †Ä::::::::::::[::::::::::|
 5 VH: [°joo:::|° ((hyssyttää lasta sylissä))
 6 VH: °ei oo venlalla hätää:::|° ((hyssyttää lasta sylissä))
 7 V: [†Ä::::::::::::[::::::::::|
 8 VH: [°joo:::|° Kuvio 1.2
 9 V: †Ä::::::::::::[::::::::::|
 10 VH: [ka:to [venla ((silittää vatsasta))
 11 V: [((itku tyyntyy))
 12 VH: [päästään leikkimään hetkeks aikaa kuule pupun kanssa
 13 V: [†äh ((katselee tyyntyneenä ympärilleen))
 14 VH: ja kohta meil on aamupala-aika Kuvio 1.3
 15 VH: joo ((silittää venlaa mahasta))
 16 V: ((katselee tyyntyneenä ympärilleen))
 17 VH: kato daniela kattelee siellä Kuvio 1.4

KUVIO 1. Venlan ja hoitajan välinen keskusteleva kohtaaminen

keskustelua lyhyiden "joo"-vuorojen välityksellä (rivit 4–8). "Joo"-vuorojen ajoitus ennakoii Venlan itkun sisäänhengitysvaiheita ja vokaalien pidennys suuntautuu Venlan itkuun empaattisesti.

Kehollisesti varhaiskasvatuksen hoitaja huomioi Venlan itkua hyssyttämällä lasta sylissään (rivit 5 ja 6) sekä silittämällä vatsasta (rivi 10). Riviltä 8 lähtien hoitaja ryhtyy asettamaan Venlaa syliinsä niin, että kasvokainen keskusteluyhteys mahdollistuisi. Hän

aloittaa itkemisestä pois päin suuntautuvan keskustelun puhuttelemalla Venlaa nimeltä ja käyttämällä katso-imperatiivin muunnelmaa ("kato Venla"). Hoitaja suuntaa Venlan huomiota pois itkemisestä nostamalla huomion kohteeksi yhteisen tekemisen ja Venlan kädessä olevan "pupu"-unikaverin (rivi 12), tulevat institutionaaliset tapahtumat (rivi 14) sekä ryhmän muut lapset (rivi 17). Keskustelevasa kohtaamisessa Venla tyyntyy nopeasti (rivi 11) ja osallistuu keskusteluun äännähämällä

innostuneesti (rivi 13) sekä suuntaamalla huomiotaan ympäristöön (rivit 13 ja 16). Kokonaisuudessaan erotilanteesta rakentuu Venlan ja varhaiskasvatuksen hoitajan välinen keskustelevalle kohtaaminen, jossa hoitaja antaa empaattisesti tilaa ja huomiota myös Venlan tunneilmauksille.

Erotilanne 2: Venlan, hoitajan ja opettajan välinen keskustelevalle kohtaaminen

Erotilanteessa 2 varhaiskasvatuksen hoitaja ottaa itkevän Venlan syliin. Hän suuntautuu Venlan itkemiseen ennakoimalla itkuparkaisuja seuraavia sisäänhengitysvaiheita ja rytmittämällä omaa puhettaan keskusteluksi itkun kanssa (rivit 3–8). Lyhyt ”joo”-vuoro mukaillee itkun äänenkorkeuden vaihteluja (rivi 4).

Hoitaja suuntaa Venlan huomiota pois itkemisestä asettamalla lapsen syliin niin, että tämä näkee ympäristön (kuvio 2.1). Kielellisesti hoitaja aloittaa lapsen huomion suuntaamisen pois itkemisestä ”tietkö mitä” kysymyksellä. Hoitaja jatkaa suuntaamalla lapsen huomion ja katseen opettajaan (”kato Kaisa tulee”, rivi 8). Tässä vaiheessa hoitajan äänensävy on innostunut, mikä edelleen rakentaa etäisyyttä itkemiseen (engl. *stance inversion*, Butler & Edwards 2018).

Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa hoitajan aloitteeseen myöntymällä huomion kohteeksi ja rakentamalla keskustelua Venlan itkun kanssa (rivit 9–13). Sisällöllisesti opettajan puhe suuntaa Venlan huomiota itkemiseen. Opettaja sanallistaa itkun ”pieniksi huudoiksi” mikä samaan aikaan kuvaa itkun voimakasta intensiteettiä (”huuto”) ja toisaalta pehmentää sitä (”pieni”). Opettajan puheessa myös itkemisen materiaaliset tuotteet eli kyyneleet tulevat nimetyiksi ja kuivatuiksi (rivi 18). Kyyneliin suunnataan huomiota myös kehollisesti, kun opettaja pyyhkii kyyneleet Venlan poskelta hellällä kosketuksella (kuvio 2.4). Opettajan puheen sisältö on monikerroksinen. Puhe pyrkii oikeuttamaan lapsen itkemisen erotilanteessa (”↑kyllä jossain kohtaa tarttee ottaa pienet huudot eiks nii nii tarttee ki(.) just silleen pitää tehdä”) ja toisaalta

rakentaa toivon horisonttia eli tulevaisuuden kuvaa tyyntymisestä ja institutionaalisiin toimintoihin ryhtymisestä (”hm::(.) ja sit taas mennään eteenpäin”; ”ja koht juostaan”). Erotilanteesta 2 rakentuu Venlan, varhaiskasvatuksen hoitajan ja opettajan välinen keskustelevalle kohtaaminen, jossa hoitajan ja opettajan välinen yhteistyö nousee merkitykselliseksi ja avaa mahdollisuuden suunnata huomio vuoroin pois itkemisestä ja vuoroin itkemiseen.

Erotilanne 3: Venlan, opettajan ja ryhmän muiden lasten välinen keskustelevalle kohtaaminen

Erotilanteessa 3 Venla alkaa itkeä isän lähtiessä (rivi 1). Kuvioista 3.1 voimme nähdä, kuinka varhaiskasvatuksen opettaja myötäilee Venlan kurkottautumista isää kohti, eikä heti pyri siirtämään lapsen huomiota pois eron aiheuttamasta itkemisestä ja isän lähdöstä. Tilanteessa varhaiskasvatuksen opettaja antaa Venlalle tilaa ilmaista isästä eroamiseen liittyviä, intensiteetiltään voimakkaita tunteita. Samaan aikaan opettaja pyrkii tyyntyttämään näitä tunteita suutelemalla Venlaa ohimolle. Kuvioista 3.1 havaitsemme myös, että erotilanne ei ole vain Venlan ja opettajan kahdenkeskinen kohtaaminen vaan ryhmän toinen lapsi Sofia asettuu katsomaan erotilannetta. Sofia suuntautuu Venlan itkemiseen kulmiaan kurtistamalla (rivi 4).

Kuvioista 3.2 näemme, kuinka Venla vastustelee sylissä olemista. Opettaja vastaa tähän myötäilemällä Venlan kehonliikkeitä sekä lähtemällä itse liikkeelle. Opettaja sanallistaa tilanteessa omaa aiottua ja toteutuvaa toimintaansa (rivit 6 ja 8), ja siirtää näin Venlan huomiota pois itkemisestä. Venlan asettuessa syliin ikkunan äärellä (rivi 9), opettaja jatkaa huomion suuntaamista pois itkemisestä kehollisesti (kuvio 3.3, osoittaminen, lapsen asettaminen syliin niin, että tämä näkee ympäristön) sekä kielellisesti (rivit 12 ja 15, keskustelun avaaminen mahdollisista ja todellisista havainnonkohteista ikkunan äärellä). Opettajan puheen sisältö on monikerroksinen. Samaan aikaan kun hän suuntaa huomiota pois itkemisestä,



Erotilanne 2: Venla eroaa isästään 12.2.2016

(V) Venla, (I) isä, (VH) varhaiskasvatuksen hoitaja,
(VO) varhaiskasvatuksen opettaja

1 V: [ʔÄ::::::::::
2 I: [vilkutetaan (.) moi moi venla ((vilkuttaa ja lähtee))
3 V: ʔÄ::::::::::[:!
4 VH: [ʔjoo:!
5 V: Ä::::[:!
6 VH: [tietkö mitä venla Kuvio 2.1
7 V: ʔÄ::::[:
8 VH: [kato kaisa tulee Kuvio 2.2
9 V: Ä:::: ä:: [ä::::
10 VO: [katotaan
11 V: ʔÄ:::: [::::::::::[:
12 VH: [tietkö mitä
13 VO: [ʔkyllä jossain kohtaa tarttee ottaa
14 [pienet huudot eiks niin Kuvio 2.3
15 V: [((itku tyyntyy))
16 VO: nii tartteeki (.) just silleen pitää tehdä
17 hm:: (.) ja sit taas mennään eteenpäin
(...)
18 VO: sanotaan et ʔhe:i kyneleet kuivataan Kuvio 2.4
19 ja koht juostaan ((silittää sormella venlaa vatsasta))

KUVIO 2. Venlan, hoitajan ja opettajan välinen keskusteleva kohtaaminen



Erotilanne 3: Venla eroaa isästään 26.2.2016

(V) Venla, (I) isä, (VO) varhaiskasvatuksen opettaja,
(S) Sofia, (A) Aapo

- 1 V: [ä:::::::::::::::::::| ((kurkottautuu isän suuntaan))Kuvio 3.1
- 2 I: [moi moi venla ((vilkuttaa lapselle)) moikka ((lähtee))
- 3 VO: [((suutelee lapsen ohimoa)) tuu tohon noin
- 4 S: [((seuraa erotilannetta kulmiaan kurtistaen))
- 5 V: [Ä::::::::::::[::|((rimpuilee sylissä))Kuvio 3.2
- 6 VO: [mä meen istumaan kuule tuohon ja katotaan
- 7 V: [Ä:::: [:::::|
- 8 VO: [mäpä taidan mennä istumaan tuohon ja katotaan
- 9 V: [ä:::: [::::[::| ((asettuu syliin))
- 10 VO: [niin katotaan
- 11 S: [(mä katon) ((kiipeää sohvalle))
- 12 VO: [isi ei varmaan lähe tuolta kauttaKuvio 3.3
- 13 V: [((itkeminen tyyntyy))
- 14 A: [((kiinnostuu keskustelusta))
- 15 VO: mutta sieltä saattaa tiedätkö milja tulla tuolta kautta
- 16 VO: ((pyyhkii venlan kyyneleet))Kuvio 3.4
((keskustelu jatkuu siitä, mitä kaikkea ikkunasta näkyy))Kuvio 3.5

KUVIO 3. Venlan, opettajan ja ryhmän muiden lasten välinen keskusteleva kohtaaminen

hän rakentaa yhteyttä itkemisen kohteeseen, eli tilanteesta juuri poistuneeseen isään (rivi 12). Keskustelun edetessä opettaja palaa huomioimaan myös itkemistä pyyhkimällä hellästi kyneleitä Venlan poskelta (kuvio 3.4). Ryhmän kaksi muuta lasta asettuvat ikkunan ääreen ja osallistuvat keskusteluun (kuvio 3.5). Erotilanteesta 3 rakentuu Venlan, opettajan ja kahden muun ryhmän lapsen välinen keskusteleva kohtaaminen, jossa Venlan huomiota suunnataan vuoroin itkemiseen ja siitä pois.

Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa olemme syventäneet ja laajentaneet ymmärrystä itkevän lapsen kohtaamisen käytännöistä erotilanteissa. Soveltamalla keskusteluanalyysin menetelmää, olemme tarkastelleet erotilanteiden rakentumista vuoro vuorolta. Mikroanalyysimme osoittaa erotilanteisiin sisältyvän tiiviin vastavuoroisuuden aikuisten ja lasten toiminnan välillä, kuvaa aikaisempaa tutkimusta tarkemmin itkevän lapsen kohtaamiseen sisältyvien kielellisten ja kehollisten käytäntöjen kerroksellisuutta (vrt. esim. Bove & Cescato 2013; Kidwell 2012) sekä vahvistaa aikaisempien tutkimusten tuloksia, joiden mukaan lapsen itkiessä aikuiset suuntautuvat rakentamaan keskustelua lapsen itkun kanssa (Berducci 2016). Lisäksi videoaineistosta poimitut kuvasarjat havainnollistavat konkreettisesti itkevän lapsen vastustelemisen ja vanhempaan kurkottautumisen tapoja (erotilanteet 1 ja 3) sekä ammattilaisten hyödyntämien kehollisten käytäntöjen moninaisuutta ja kerroksellisuutta erotilanteissa (erotilanteet 1–3). Kuvasarjat osoittavat, että itkevän lapsen kohtaamista rakennetaan lapsen, huoltajan, varhaiskasvatuksen henkilöstön ja ryhmän muiden lasten yhteistyönä (erotilanne 3).

Tutkimuksemme vahvistaa, että lapsen itku erotilanteessa ei ole pelkästään lapsen yksilöllinen eroahdistuksen tunne (vrt. Bowlby 1960; Klette & Killén 2018), vaan se rakentuu vuorovaikutuksessa ja suhteessa lapsen ympärillä olevaan varhaiskasvatusyhteisöön (ryhmän muut lapset, aikuiset ja vanhemmat),

materiaaliseen ympäristöön sekä erotilanteen ajalliseen organisoitumiseen vuoro vuorolta. Itkevän lapsen kohtaamista rakennetaan moninaisin kielellisin ja kehollisin keinoin. Tunnistimme erotilanteissa kaksi erilaista kohtaamisen käytäntöä, joista toisessa lapsen huomiota suunnattiin pois itkemisestä ja toisessa lapsen huomiota suunnattiin itkemiseen. Molemmilla käytännöillä oli lapsen itkuu tyynnyttävä vaikutus ja nämä käytännöt rakentuivat vuorovaikutuksessa kerroksellisesti ja vuorotellen.

Analyysimme keskeinen johtopäätös on, että kun aikuiset suuntaavat lasten huomiota erotilanteissa vuoroin itkemiseen ja vuoroin siitä pois he onnistuvat rakentamaan vuorotelevaa keskustelua lapsen kanssa. Tulkitsemme nämä lapsen itkun kanssa keskusteluun suuntautuvat kohtaamisen piirteet empaattiseksi ja myötätuntoisiksi käytännöiksi. Aikuiset osoittivat empatiaa erotilanteissa muun muassa lapsen itkemisen sanallistamisen ja kuvailun välityksellä. Myötätuntoa, jolla tarkoitetaan empaattiseen huoleen perustuvia tekoja toisen mielipahan lievittämiseksi (Lilius, Worline, Dutton, Kanov & Maitlis 2011; Rajala, Kontiola, Hilppö & Lipponen 2019), aikuiset puolestaan osoittavat itkuu tyynnyttävien kehollisin ja kielellisin keinoin (Cekaite 2020). Suuntaamalla huomiota ryhmän muihin lapsiin, yhteiseen tekemiseen sekä tuleviin institutionaalisiin tapahtumiin, aikuisten voidaan tulkita vahvistavan lasten kuuluvuuden tunnetta (Salonen 2020), joka on erotilanteen vuoksi mahdollisesti horjunut. Suuntaamalla huomiota erotilanteissa myös tilanteesta juuri poistuneeseen vanhempaan, aikuisten voidaan tulkita vahvistavan lasten kuuluvuuden tunnetta suhteessa perheeseen ja kaikista läheisimpiin ihmissuhteisiin (Pursi 2019b; Salonen 2020).

Tutkimustulosten pedagogiset sovellukset

Tutkimuksemme vastaa alle 3-vuotiaiden lasten pedagogiikan tutkimusperustaiseen kehittämistarpeeseen (Repo ym. 2019, 164; Rutanen & Laaksonen 2020). Ensinnäkin syvällisempi

ymmärrys varhaiskasvatukseen aloitukseen liittyvien ensimmäisten erotilanteiden rakentumisesta auttaa varhaiskasvatuksen ammattilaisia kehittämään erotilanteisiin liittyviä kohtaamisen käytäntöjä omassa työyhteisössä sekä neuvottelemaan lasten vanhempien ja huoltajien kanssa sopivista eroamisen käytännöistä (Bove & Cescato 2013). Aikaisemman tutkimuksen perusteella tiedämme, että varhaiskasvatukseen aloituksessa keskeistä on selkeä kommunikointi rutiineista, käytännöistä, toiveista ja mieltymyksistä henkilökunnan ja lasten huoltajien välillä (Rutanen & Laaksonen 2020; White ym. 2020; Xu 2006). Jos varhaiskasvatukseen ammattilaiset osaavat konkreettisesti kertoa, millaisia käytäntöjä eroamisen tilanteisiin liittyy ja miten nämä käytännöt tutkimusperustaisesti vaikuttavat lasten tunneilmaisuihin, voi sillä olla suuri vaikutus yhteistyöhön, yhteisen ymmärryksen rakentamiseen ja lopulta myös lapsen kokemukseen.

Toiseksi erotilanteita koskevan tutkimusperustaisen tiedon avulla on mahdollista tämentää varhaiskasvatukseen aloitusta koskevaa valtakunnallista ohjausta, jonka on todettu olevan suhteellisen ohutta esimerkiksi kansallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Hännikäinen 2016; Rutanen & Hännikäinen 2019). Kolmanneksi tutkimuksemme ohjaa varhaiskasvatustyöryhmäjä pohtimaan ja tarkastelemaan paikallisesti varhaiskasvatukseen aloitukseen liittyviä erotilanteita eri näkökulmista: Millaisia mahdollisuuksia ja rajoituksia pienillä lapsilla on osallistua vuorovaikutukseen erotilanteissa ja ilmaista eroamiseen liittyviä tunteitaan (esim. miten lapsen kovaääniseen ja pitkäkestoiseen itkuun suuntaudutaan)? Millaisia käytäntöjä erotilanteisiin liittyy varhaiskasvatustyöryhmässämme, entä yksikössämme (esim. millaisia lohduttamisen käytäntöjä vuorovaikutuksessa rakennetaan)? Millä tavalla erotilanteisiin liittyviä tunneilmauksia oikeutetaan tai miten niiden oikeutus kiistetään? Miten lasten tunneilmauksista puhutaan ja miten niitä sanoitetaan tai kohdetaan kehoillisesti (esim. miten sylissä rimpuihuun suuntaudutaan)?

Yhteiskunnallinen keskustelu ja jatkotutkimuksen aiheet

Alle 3-vuotiaiden lasten ryhmämuotoinen varhaiskasvatus on olennainen ja merkittävä osa suomalaista kasvatusta ja koulutusjärjestelmää. Se on kuitenkin saanut aivan liian vähän huomiota tutkimuksessa, ammatillisissa diskursseissa sekä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Yksi keskeinen syy tähän marginaalisuuteen on vaikeus tavoittaa ja käsitteellistää pienten lasten kokemusmaailmaa (Kidwell 2012). On vaikea löytää sanoja sellaiselle, joka on lähtökohtaisesti sanatonta, kehollista, esikielellistä ja vuorovaikutuksen tunnesävyihin liittyvää – niin sanottua primaaria intersubjektiivisuutta (Trevarthen 1979). Pieni lapsi ei voi sanallisesti kertoa itse, miltä hänestä tuntuu ja miten hän toivoo aikuisten esimerkiksi erotilanteissa toimivan.

Lasten erotilanteiden kohtaaminen ja niitä julkisesti keskusteleminen voi olla haastavaa niihin liittyvien intensiteetiltään voimakkaiden ja jopa ahdistavien tunteiden ja tunneilmaisujen vuoksi. Tutkijoina, lasten vanhempina ja varhaiskasvatukseen ammattilaisina voi olla vaikea kohdata ja tarkemmin analysoida jotakin sellaista, mitä ei ehkä toivoisi näkevänsä. Varhaiskasvatukseen liittyvät ensimmäiset erotilanteet tuottavat surun ja menetyksen tunteita pienille lapsille. Emme kuitenkaan voi siirtää näitä tunteita analyttisen tarkastelun tai pedagogisen katseen katvealueille. Toisaalta, keskustelua 'negatiivisista' tunteista ja tunneilmauksista voi vaikeuttaa yhteiskunnassamme vallalla oleva positiivisuuden eetos, jossa ihmisen mielipaha ja kärsimykset helposti sivuutetaan (Brinkmann 2017; Pihlström 2018). Kuitenkin lapsenkin elämään kuuluu sellaisia asioita kuten eroaminen, jotka aiheuttavat ikävää, haikeutta ja surua. Tutkimuksemme herättääkin pohtimaan, kiinnitetäänkö varhaiskasvatuksessa tai yhteiskunnassa laajemmin riittävästi huomiota varhaiskasvatukseen liittyviin, intensiteetiltään voimakkaisiin tunneilmauksiin kuten itkemiseen. Kokevatko lapset tullessaan

kuulluksi ja nähyksi erotilanteisiin liittyvien tunteidensa kanssa vai pidetäänkö näitä tunteita itsestään selvänä ja jopa sivuutettavana osana varhaiskasvatuksen aloitusta. Vaiheena, josta tulee vain selviytyä sopeutumalla ja uusia, iloisia ja positiivisia huomionkohteita löytämällä.

Tutkimuksemme sisältyy myös rajoituksia, jotka avaavat suuntia jatkotutkimukselle. Syvempää ja rikkaampaa ymmärrystä institutionaaliseen varhaiskasvatuksesta (kansallinen taso), sen organisaatioista (paikallinen taso) sekä varhaiskasvatusta aloittavien lasten poluista (yksilöllinen taso) voisi tavoittaa eri tasoilla liikkuvan historiallisen tarkastelun kautta (ks. esim. Engeström 1999). Tällaisen tarkastelun avulla olisi mahdollista ylittää mikroanalyyysiin sisältyvä hetkellisyyden korostuminen. Jatkossa onkin tärkeä tutkia laajempien pitkittäisaineistojen avulla tarkemmin sitä, millaisia historiallisia eroamisen polkuja lasten varhaiskasvatuksen aloitukseen rakentuu, millaiseen tunneilmaisuun lapsia erotilanteissa sosiaalistetaan ja miten nämä sosiaalistamisen käytännöt ovat havaittavissa muutoksina lapsen tunneilmaisuissa.

Viitteet

¹ Tutkimusta on rahoittanut Emil Aalosen säätiö ja Suomen Akatemia (299191; 341153).

Lähteet

Ahnert, L., Gunnar, M. R., Lamb, M. E. & Barthel, M. 2004. Transition to child care: Associations with infant-mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child development* 75 (3), 639–650.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. 1978. *Patterns of attachment: a psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.

Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M. & McKinnon, E. 2019. Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe. Ljubljana: ERI.

Berducci, D. F. 2016. Infants' pain cries: natural resources for co-creating a proto-interaction order. *Theory & Psychology* 26 (4), 438–458.

Bove, C. & Cescato, S. 2013. Cultures of education and rituals of transition from home to the infant toddler

center. Observing interactions and professional development. *Journal of Theories and Research in Education* 8 (2), 27–44.

Bowlby, J. 1960. Separation anxiety: A critical review of the literature. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1 (4), 251–269.

Bowlby, J. 1969. *Attachment and Loss*. New York: Basic Books.

Brinkmann, S. 2017. The Culture of grief. https://www.kommunikation.aau.dk/digitalAssets/268/268233_the-culture-of-grief.pdf. (Luettu 30.08.2019.)

Butler, C. W. & Edwards, D. 2018. Children's Whining in Family Interaction. *Research on Language and Social Interaction* 51 (1), 52–66.

Cekaite, A. 2020. Touch as embodied compassion in responses to pain and distress. Teoksessa A. Cekaite & L. Mondada (toim.) *Touch in social interaction: Touching moments*. New York: Routledge, 81–102.

Cekaite, A. & Burdelski, M. 2021. Crying and crying responses: A comparative exploration of pragmatic socialization in a Swedish and Japanese preschool. *Journal of Pragmatics*, 178, 329–348.

Cekaite, A. & Holm Kvist, M. 2017. The comforting touch: Tactile intimacy and talk in managing children's distress. *Research on Language and Social Interaction* 50 (2), 109–127.

Dalli, C. 1999a. Learning to be in childcare: Mothers' stories of their child's 'settling-in'. *European Early Childhood Education Research Journal* 7 (2), 53–66.

Dalli, C. 1999b. Starting Child Care: What Young Children Learn about Relating to Adults in the First Weeks of Starting Child Care. *Early Childhood Research and Practice* 17 (1).

Datler, W., Ereky-Stevens, K., Hover-Reisner, N. & Malmberg, L. E. 2012. Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment. *Infant Behavior and Development* 35 (3), 439–451.

De Gioia, K. 2015. Immigrant and refugee mothers' experiences of the transition into childcare: a case study. *European Early Childhood Education Research Journal* 23 (5), 662–672.

Drury, R. 2013. How silent is the 'Silent Period' for young bilinguals in early years settings in England? *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (3), 380–391.

Engeström, Y. 1999. Communication, discourse and activity. *Communication Review*, 3 (1-2), 165–185.

Fein, G. G., Gariboldi, A. & Boni, R. 1993. The adjustment of infants and toddlers to group care: The first 6 months. *Early Childhood Research Quarterly*, 8 (1), 1–14.

Garfinkel, H. 1967. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Goffman, E. 1961. *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Hsuenh, Y. & Tobin, J. 2003. Chinese early educators' perspectives on dealing with a crying child. *Journal of Early Childhood Research*, 1, 73–94.

- Hännikäinen, M. 2016. Younger children in ECEC: focus on the national steering documents in the Nordic countries. *Early Child Development and Care* 186 (6), 1001–1016.
- Jefferson, G. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. Teoksessa G. H. Lerner (toim.) *Conversation analysis. Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins, 13–31.
- Jung, J. 2011. Caregivers' playfulness and infants' emotional stress during transitional time. *Early Child Development and Care* 181 (10), 1397–1407.
- Kidwell, M. 2012. Interaction among children. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *The handbook of conversation analysis*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 511–532.
- Klein, P. S., Kraft, R. R. & Shohet, C. 2010. Behaviour patterns in daily mother–child separations: possible opportunities for stress reduction. *Early Child Development and Care* 180 (3), 387–396.
- Klette, T. & Killén, K. 2018. Painful transitions: a study of 1-year-old toddlers' reactions to separation and reunion with their mothers after 1 month in childcare. *Early Child Development and Care*, 1–8.
- Lilius J., Worline, M., Dutton, J., Kanov, J. & Maitlis, S. 2011. Understanding compassion capability. *Human Relations* 64 (7), 873–899.
- O'Farrelly, C. & Hennessy, E. 2013. Understanding transitions within early childhood care and education settings: the perspectives of professionals. *International journal of transitions in childhood*, 6, 3–15.
- Picchio, M. & Mayer, S. 2019. Transitions in ECEC services: the experience of children from migrant families. *European Early Childhood Education Research Journal* 27 (2), 285–296.
- Pihlström, S. 2018. Ota elämä vakasti. Negatiivisen ajattelijan käsikirja. Helsinki: NTAMO.
- Pursi, A. 2019a. Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä: Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, 53. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pursi, A. 2019b. Play in adult-child interaction: Institutional multi-party interaction and pedagogical practice in a toddler classroom. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 136–150.
- Rajala, A., Kontiola, H., Hillppö, J. & Lipponen, L. 2019. Lohdutustilanteet ja myötätuntokulttuuri alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmässä. *Kasvatus* 50 (4), 314–326.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammegård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 15:2019.
- Rutanen, N. & Hännikäinen, M. 2019. Finland: Becoming and the youngest children at home and in ECEC. Teoksessa M. Gradovski, E. E. Ødegaard, N. Rutanen, J. Summion, C. Miika & E. J. White (toim.) *The First 1000 days of early childhood: Becoming*. Singapore: Springer Nature Singapore, 93–108.
- Rutanen, N., & Laaksonen, K. 2020. Äitien luottamuksen rakentuminen kasvattajiin varhaiskasvatuksen aloituksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9 (2), 349–372.
- Salonen, E. 2020. Pienet lapset varhaiskasvatuksen vuorohoidossa: Epätyyppisten varhaiskasvatusaikojen merkitys kuulumisen neuvottelulle ja rakentumiselle. JYU dissertations. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Simonsson, M. 2015. The role of artifacts during transition into the peer group: 1- to 3-year-old children's perspective on transition between the home and the preschool in Sweden. *International Journal of Transitions in Childhood*, 8, 14–24.
- Traum, L. C. & Moran, M. J. 2016. Parents' and teachers' reflections on the process of daily transitions in an infant and toddler laboratory school. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37 (4), 331–350.
- Trevarthen, C. 1979. Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. Teoksessa M. M. Bullowa (toim.) *Before speech: The beginning of interpersonal communication*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 321–348.
- Ulrich Hygum, C. & Hygum, E. 2021. Crèche and cry, here and there: exploring children's agency in Romanian and Danish nurseries. *Ethnography and Education*, 16(3), 327–342. <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1911669>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.
- White, E. J., Rutanen, N., Marwick, H., Amorim, K. S., Karagiannidou, E. & Herold, L. K. M. 2020. Expectations and emotions concerning infant transitions to ECEC: international dialogues with parents and teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28 (3), 363–374.
- Wiles, R., Prosser, J., Bagnoli, A., Clark, A., Davies, K., Holland S., & Renold, E. 2008. *Visual Ethics: Ethical Issues in Visual Research*, ESRC NCRM Research Methods Review Paper 011. www.ncrm.ac.uk/research/outputs/publications/
- Xu, Y. 2006. Toddlers' emotional reactions to separation from their primary caregivers: Successful home–school transition. *Early Child Development and Care*, 176 (6), 661–674.

*Saapunut toimitukseen 20.8.2020
Hyväksytty julkaistavaksi 7.5.2021*



KASPER SALIN – MIKKO HUHTINIEMI – TIMO JAAKKOLA

Opettajien valmiudet, osaaminen ja koetut haasteet Move!-järjestelmän toteuttamisessa ja oppilaiden toimintakyvyn tukemisessa

Salin, Kasper – Huhtiniemi, Mikko – Jaakkola, Timo. 2021. OPETTAJIEN VALMIUDET, OSAAMINEN JA KOETUT HAASTEET MOVE!-JÄRJESTELMÄN TOTEUTTAMISESSA JA OPPILAIKEN TOIMINTAKYVYN TUKEMISESSA. *Kasvatus* 52 (5), 526–538.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien valmiuksia, osaamista ja haasteita Move!-järjestelmän toteutuksessa ja oppilaiden toimintakyvyn tukemisessa. Tutkimuksessa hyödynnettiin ammatillisen sosiaalistumisen viitekehystä. Koettuja valmiuksia, osaamista ja haasteita verrattiin erilaisen liikuntapedagogisen koulutuksen suorittaneiden opettajien välillä. Aineisto kerättiin verkkokyselynä, johon vastasi yhteensä 359 opettajaa. Opettajista 75:llä (22,5 %) oli suoritettuna perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (POM), 68:lla (20,4 %) liikuntapedagogiikan perusopinnot (PO), 42:lla (12,6 %) aineopinnot (AO) ja 148:lla (44,4 %) syventävät opinnot (SO). Tulosten mukaan opettajat kokivat osaavansa mittausten toteuttamisen hyvin, mutta tulosten pedagoginen hyödyntäminen oli vaatimattomampaa. Yksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset osoittivat, että POM suorittaneilla osaaminen oli heikompaa Move!-järjestelmän toteuttamisessa ja oppilaiden toimintakyvyn tukemisessa. He kokivat myös enemmän haasteita mittausten toteuttamisessa kuin AO ja SO suorittaneet opettajat. Kuitenkaan yleispedagogisissa taidoissa, kuten motivoinnissa tai positiivisen ilmapiirin luomisessa ei eroavaisuuksia havaittu. Tulevaisuudessa opettajien perus- ja täydennyskouluttajien ja opetuksen järjestäjien tulisi painottaa mittaustulosten laajaa pedagogista hyödyntämistä.

Asiasanat: aineenopettaja, haasteet, liikunta, luokanopettaja, osaaminen, toimintakyky, Move!

Johdanto

Liikkumisen vähenemisestä on tullut merkittävä maailmanlaajuinen terveysriski (Ding ym. 2016; Kohl ym. 2012). Erityisen huolestuttavaa liikkumisen väheneminen on lapsilla ja nuorilla. Suositusten mukaan lasten ja nuorten tulisi liikkua vähintään 60 minuuttia päivässä joko reippaasti tai rasittavasti (Liikkumissuositus 7–17-vuotiaille lapsille ja nuorille 2021; WHO 2020, 3). Kiihtyvyyssanturilla mitattuna 7–15-vuotiaista suomalaisista lapsista ja nuorista ainoastaan 38 prosenttia liikkui suositusten mukaan riittävästi (Kokko, Martin, Villberg, Ng & Mehtälä 2019). Kyselytutkimusten mukaan riittävästi liikkuvien osuus on havaittu olevan 11–17-vuotiaista lapsista ja nuorista maailmanlaajuisesti ainoastaan 19 prosenttia ja suomalaisista 24,6 prosenttia (Guthold, Stevens, Riley & Bull 2020). Tutkimus on lisäksi osoittanut, että vähentyneen liikkumisen seurauksena myös lasten ja nuorten fyysisen kunto ja motoriset taidot ovat heikentyneet viimeisten 20 vuoden aikana (Huotari, Heikinaro-Johansson, Watt & Jaakkola 2018). Yhtenä ratkaisuna liikkumattomuuden haasteeseen, on perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2016) sisällytetty Move! – fyysisen toimintakyvyn seuranta- ja palautejärjestelmä. Järjestelmän tarkoitus on tuottaa tietoa lasten toimintakyvyn tilasta ja tukea sen kehittämistä.

Liikkuminen, kunto ja motoriset taidot ovat tärkeitä tekijöitä lapsuudessa ja nuoruudessa, koska niillä on havaittu olevan merkittäviä terveyshyötyjä mukaan lukien painonhallinta, sydän- ja verenkiertoelimistön kunnon kehittyminen sekä lihaksiston ja luuston vahvistuminen (2018 Physical Activity guidelines Advisory Committee 2018). Viime vuosien liikuntatieteellinen tutkimus on myös osoittanut, että liikkuminen, kunto ja motoriset taidot ovat yhteyksissä parantuneeseen aivojen terveyteen sekä oppimiseen. Liikunnallisten lasten oppimistulosten on esimerkiksi havaittu olevan parempia kuin vähän liikkuvien lasten. (Donnelly ym. 2016.) Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet, että lasten ja nuorten liikkuminen

ja kunto ovat yhteydessä heidän psyykkiseen hyvinvointiinsa, kuten vähäisempään yksinäisyyden kokemukseen ja masennusoireiden määrään sekä korkeampaan sosiaaliseen pätevyteen ja itsetuntoon (LaVigne ym. 2016.) Liikkumisella on havaittu olevan myös muita positiivisia vaikutuksia yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, kuten sosiaaliseen hyväksyntään, tavoitteiden asettelutaitoihin sekä itsearvioinnin kehittymiseen (Lubans, Plotnikoff & Lubans 2011).

Tutkimustiedon lisääntymisen myötä, liikkumisen positiiviset terveys- ja oppimisvaikutukset huomioidaan aiempaa laajemmin voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004; Opetushallitus 2014). Esimerkiksi sen laaja-alaisissa tavoitteissa tuodaan esiin liikkumisen ja toiminnallisen oppimisen merkitys oppimiselle, luovalle ajattelulle ja oivaltamiselle (Opetushallitus 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa koululaisten liikunnan vähenemiseen sekä fyysisen kunnon ja motoristen taitojen heikkenemiseen vastataan erityisesti liikunnan oppiaineessa, jonka keskeisimpinä tavoitteina on kasvattaa oppilaita liikkumaan ja liikunnan avulla. Liikkumaan kasvamisen osatekijöitä ovat fyysisesti aktiivinen toiminta, motoristen perustaitojen oppiminen ja fyysisen ominaisuuksien harjoittelu (Opetushallitus 2014). Liikunnan avulla kasvattamisella tarkoitetaan moninaisia toimenpiteitä, joilla pyritään tukemaan oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä sekä ihmisenä kasvamista. Kokonaisuutena voidaankin sanoa, että liikunnan opetus pyrkii vaikuttamaan oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä (Opetushallitus 2014).

Fyysisellä toimintakyvyllä tarkoitetaan Rissanen (1999, 47) mukaan ”elimistön toiminnallista kykyä selviytyä fyysistä ponnistelua edellyttävistä tehtävistä ja sille asetetuista tavoitteista.” Fyysinen toimintakyky ilmenee kylynä liikkua omin lihasvoimin, harastaa ja huolehtia päivittäisistä tehtävistä.

Perusopetusikäiset tarvitsevat fyysistä toimintakykyä esimerkiksi koulumatkan kulkemisessa, omien harrastusvälineiden kuljettamisessa sekä liikenteessä liikkumisessa (Jaakkola, Liukkonen, Sääkslahti & Iivonen 2012).

Fyysisen toimintakyvyn arvioinnin ja sen kehittämisen tueksi liikunnan oppiaineen opetussuunnitelmaan sisältyy erityisesti 5. ja 8. vuosiluokan oppilaille suunnattu fyysisen toimintakyvyn seuranta- ja palautejärjestelmä Move! (Opetushallitus 2014). Oppilaan näkökulmasta järjestelmän keskeisenä tavoitteena on kannustaa oppilasta omatoimiseen fyysisestä toimintakyvystä huolehtimiseen (oph.fi/move). Move!-järjestelmässä fyysisen toimintakyvyn osa-alueita (kestävyys, liikkuvuus, nopeus, voima ja motoriset perustaidot) mitataan kuudella mittaussosiolla, jolloin se antaa kattavan kuvan perusopetusikäisen koululaisen fyysisestä toimintakyvystä (Salin & Huhtiniemi 2017). Mittausten tuloksia hyödynnetään muun muassa liikunnanopetuksessa sekä huoltajan luvalla kouluterveydenhuollon laajoissa terveystarkastuksissa (Salin & Huhtiniemi 2017). Nykyisen opetussuunnitelman mukaan Move!-mittaukset toteutetaan (Opetushallitus 2014) liikuntaa opettavien opettajien toimesta. Koska Move! on verrattain uusi järjestelmä perusopetuksessa, ovat oppilaiden fyysisen toimintakyvyn mittaaminen ja tämän tiedon hyödyntäminen uusia opetusveloitteita usealle liikuntaa opettavalle opettajalle.

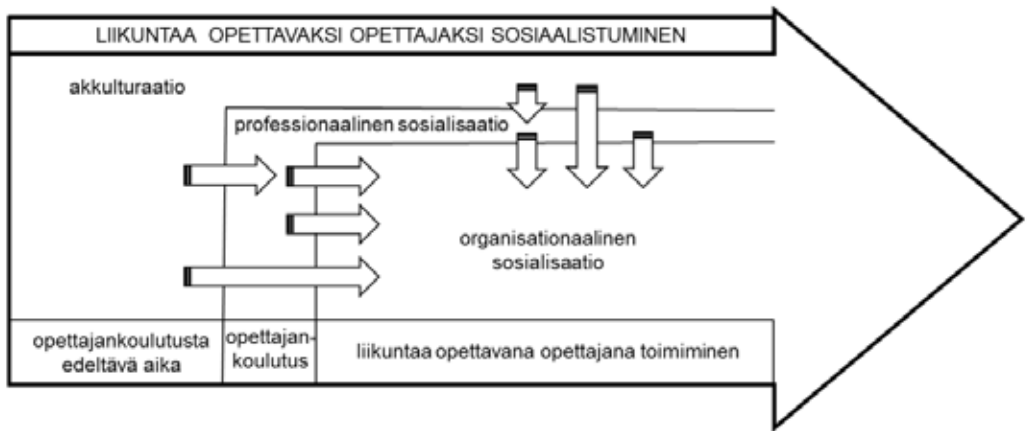
Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksella on merkittävä rooli opettajien valmiuksien ja osaamisen rakentajana. Vaikka Suomessa opettajien pätevyysvaatimuksena on ylempi korkeakoulututkinto, on perusopetuksen liikuntaa opettavien opettajien liikuntapedagoginen koulutustausta hyvin moninainen. Perusopetuksessa toimii aineopettajia, joilla on liikuntatieteiden maisterin tutkinto (sisältäen liikuntapedagogiikan syventävät opinnot) tai luokanopettajia, jotka ovat suorittaneet liikuntakasvatuksen tai -pedagogiikan perus- tai aineopinnot (25 / 60 opintopistettä). Toisaalta osalla opettajista liikuntapedagoginen koulutus muodostuu perusopetuksessa opettavien

aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisista opinnoista (POM-opinnot, 60 opintopistettä), joista liikuntasisällöt muodostavat ainoastaan murto-osan (noin 3–6 opintopistettä). Tutkimus on antanut viitteitä, että vähäinen liikuntapedagoginen koulutus on yhteydessä opettajien kokemuksiin riittämättömiin valmiuksiin opettaa liikuntaa (Janzen, Dixon, DeCorby, Booke, & Wintrup 2003). Heikot koetut valmiudet voivat olla myös esteenä oppilaiden toimintakyvyn tukemiselle ja Move!-järjestelmän tulosten hyödyntämiselle.

Vaikka luokanopettajien ja liikunnanopettajien koulutuksesta saaduista valmiuksista on tehty tutkimuksia (Huhtiniemi & Mäkelä 2011; Penttinen 2001), toistaiseksi ei ole tutkimusta siitä, millaisiksi luokanopettajat tai liikunnanopettajat kokevat omat valmiutensa ja osaamisensa Move!-mittausten toteuttamiseen sekä lasten ja nuorten fyysisen toimintakyvyn tukemiseen.

Tutkimuksen viitekehys

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä on ammatillisen sosiaalistumisen malli (*occupational socialization*; Van Maanen & Schein 1979), jota on käytetty paljon liikunnan opettajien sosiaalistumisen tutkimuksessa niin kansainvälisesti (Adamakis & Zounhia 2016; Curtner-Smith 2001; Ellison & Woods 2016; Gaudreault, Richards & Woods 2016; Richards, Housner & Templin 2018; Richards, Pennington & Sinelnikov 2018) kuin myös Suomessa (Valtonen 2016, 17) (Kuvio 1). Mallissa ammatillinen sosiaalistuminen jaetaan akkulturaatioon sekä professionaaliseen ja organisatoriseen sosiaalistumiseen (Richards ym. 2014). Akkulturaatiolla tarkoitetaan elämänmittaista prosessia, jossa esimerkiksi tulevan opettajan elin- ja toimintaympäristöt muokkaavat hänen käsitystään opettamisesta ja oppimisesta (Richards ym. 2014). Professionaalinen sosiaalistuminen mielletään prosessiksi, jossa opettaja omaksuu ja ylläpitää ammatissa tarvittavia arvoja, taitoja, tietoja ja ymmärrystä (Richards ym. 2014). Opettaja omaksuu



KUVIO 1. Liikuntaa opettavaksi opettajaksi sosiaalistuminen Lawsonin (1983a, 6) mallia muokaten Valtonen (2016, 17).

näitä ammatillisen pätevyyden tekijöitä erityisesti peruskoulutuksen, työkokemuksen ja täydennyskoulutuksen kautta (Templin ym. 2017; Valtonen 2016, 17). Organisatorinen sosiaalistuminen puolestaan määritellään jatkuvaksi prosessiksi, jossa opettaja omaksuu työorganisaationsa toimintanormeja, rooleja, tietoja ja ideologioita (Lawson 1983a; Van Maanen & Schein 1979) ja sopeutuu osaksi koulunsa kulttuuria (Prior & Curtner-Smith 2020; Templin & Schempp 1989). Tämä tutkimus kohdistuu erityisesti opettajien professionaaliseen ja organisatoriseen sosiaalistumiseen, koska tutkimuksessa selvitetään koulutuksessa sekä työelämässä hankittuja valmiuksia ja osaamista oppilaan fyysisen toimintakyvyn tukemiseksi.

Opettaja omaksuu erilaisia kouluun, oppimiseen ja opettamiseen liittyviä arvoja, asenteita ja toimintatapoja osana akkulturaation sekä professionaalisen ja organisatorisen sosiaalistumisen prosesseja. Sosiaalistumisen kautta omaksutut asiat voivat kuitenkin olla ristiriidassa esimerkiksi ajassa uudistuvien opetussuunnitelmien arvojen, tavoitteiden ja sisältöjen kanssa (Blankenship & Coleman 2009). Ristiriita saattaa johtaa siihen, että erilaisista kouluun ja opettamiseen liittyvistä uudistuksista huolimatta, opettajat pitävät aiemmissa toimintatavoissaan (Curtner-Smith 1999; Adamakis & Zounhia 2016).

Liikunta oppiaineeseen vuonna 2016 sisällytetty Move!-järjestelmä on yksi esimerkki perusopetuksen opetussuunnitelmaan liittyvästä merkittävästä uudistuksesta, joka saattaa aiheuttaa arvostiriidan suhteessa opettajan ammatillisessa sosiaalistumisessa omaksutuihin asioihin.

Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella perusopetuksen monialaisen oppimiskokonaisuuden (POM), liikuntapedagogiikan perusopetuksen (PO), aine- (AO) tai syventävät opinnot (SO) suorittaneiden opettajien kokemaa valmiuksia ja osaamista Move!-järjestelmän toteuttamiseksi ja oppilaiden fyysisen toimintakyvyn tukemiseksi. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin opettajien kokemuksia Move!-mittauksiin liittyvistä haasteista.

Tutkimuskysymykset:

- 1) Eroavatko koetut valmiudet oppilaiden toimintakyvyn tukemisessa erilaajuisen liikuntapedagogisen koulutuksen suorittaneilla opettajilla?
- 2) Eroaako koettu osaaminen Move!-mittauksen toteuttamisessa erilaajuisen liikuntapedagogisen koulutuksen suorittaneilla opettajien välillä?

3) Eroavatko koetut haasteet Move!-mittausten toteuttamisessa erilaajuisen liikunta-pedagogisen koulutuksen suorittaneilla opettajien välillä?

Tutkimusmenetelmät, ja -aineisto

Tutkimukseen osallistui yhteensä 359 perusopetuksen liikuntaa opettavaa opettajaa. Tutkimusjoukosta naisia oli 218 (61,1 %) ja miehiä 139 (38,9 %). Vastaajista kasvatustieteen maistereita oli 189 (52,8 %) ja liikuntatieteen maistereita 150 (41,9 %). Yhteensä kymmenellä vastaajalla (2,8 %) oli sekä kasvatustieteen että liikuntatieteen maisterin tutkinto. Näiden lisäksi tutkimusjoukossa oli viisi (1,4 %) opettajaa, joilla oli muu maisterintutkinto. Neljällä vastaajalla oli muu koulutus (esimerkiksi liikunnanohjaaja, ammattivalmentaja).

Vastaajien keski-ikä oli 44,2 vuotta (kh. 8,9 vuotta) ja keskimääräinen työkokemus oli 16,8 vuotta (kh. 9,3 vuotta). Eri koulustaustan omaavien opettajien iässä ($F(3,353) = 0,840$; $p = 0,472$) tai työkokemuksessa ($F(3,353) = 2,141$; $p = 0,095$) ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Vastaajista 46,7 prosenttia työskenteli ainoastaan alakoulussa, 24,5 prosenttia yläkoulussa ja 12,7 prosenttia yhtenäiskoulussa. Yläkoulun ja lukion yhdistelmässä opettajista työskenteli 16,1

prosenttia. Vastaajien taustatietoja liikunta-pedagogisen koulutuksen mukaan on esitelty taulukossa 1

Kysely kehitettiin Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan asiantuntijaryhmän johdolla yhdessä Move!-järjestelmään liittyvien asiantuntijoiden kanssa. Tutkimus toteutettiin sähköisenä Webropol-kyselytutkimuksena vuoden 2019 joulukuun ja vuoden 2020 helmikuun välisenä aikana. Kyselyssä selvitettiin monivalintakysymysten avulla opettajien näkemyksiä opettajien osaamisesta ja valmiuksista oppilaan toimintakyvyn tukemiseen ja Move!-järjestelmän toteuttamiseen. Vastausvaihtoehdot olivat Likert-asteikollisia 1–5; 1 – täysin eri mieltä..., 5 – täysin samaa mieltä. Lisäksi selvitettiin opettajien kokemia haasteita mittausten toteuttamisessa. Vastausvaihtoehdot olivat Likert-asteikolla 1–5; 1 – erittäin vähän..., 5 – erittäin paljon. Tutkimuksen osallistujat rekrytoitiin lähettämällä Suomen 50 suurimman kunnan rehtoreille pyyntö välittää kyselylinkki sähköpostitse liikuntaa opettaville opettajille. Lisäksi kyselyä mainostettiin Liikunnan ja terveystiedon opettajat ry:n ja Luokanopettajaliiton sähköpostilistojen kautta. Ennen varsinaiseen kyselyyn vastaamista osallistujat tutustuivat tutkimuksen tietosuojaselosteeseen ja hyväksyivät tutkimukseen

TAULUKKO 1. Eri opettajaryhmien taustatiedot, (prosenttisosuudet, keskiarvot, keskihajonnat).

	Kaikki (n=359)	POM (n=75)	Perusop. (n=68)	Aineop. (n=42)	Syv.op. (n=148)
Sukupuoli (Naisten osuus, %)	61,1	71,8	51,5	64,3	61,5
Osallistuminen Move!-täydennyskoulutukseen (%)	43,8	20,9	23,5	47,6	61,3
Ikä	44,2 (8,9)	45,1 (8,5)	43,9 (8,8)	40,7 (8,7)	44,5 (9,3)
Työkokemus (vuosia)	16,8 (9,3)	17,0 (9,2)	17,9 (9,1)	13,6 (8,0)	17,0 (9,7)
Liikunnan opetustuntimäärä (h/vko)	13,4 (10,0)	4,0 (3,8)	5,0 (3,8)	14,2 (9,3)	21,0 (7,0)
Opetusryhmän koko liikunnassa (ka.)	22,3 (6,4)	23,0 (7,7)	24,0 (9,8)	22,8 (4,6)	21,0 (3,3)
Move!-mittauskokemus (vuosia)	2,6 (1,0)	2,0 (1,1)	2,5 (1,0)	2,8 (1,2)	2,8 (1,0)
Mitatut oppilaat (lkm 2019)	55,4 (60,5)	25,8 (27,1)	30,8 (33,8)	64,0 (63,2)	78,9 (72,8)

osallistumisen. Vastaukset kerättiin anonyymisti. Tutkimus on osa laajempaa Opetus- ja kulttuuriministeriön Move!-tutkimushanketta (61/626/2016), jonka toteuttamiselle on myönnetty Jyväskylän yliopiston eettisen toimikunnan puolto.

Kaikki analyysit suoritettiin hyödyntäen IBM SPSS Statistics 26.0 -ohjelmistoa. Opettajien sukupuolijakaumat ja osallistuminen on kuvattu prosenttiluvuin. Liikunnan opetustuntimäärät ja ryhmäkoot, Move!-mittausten toteuttamiskokemus, mitattujen oppilaiden lukumäärä, opettajien iän ja työkokemuksen keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 1. Erilajuisten liikuntapedagogisen koulutustaustan omaavien opettajien osaamista, valmiuksia ja koettuja haasteita selvitettiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA). Ryhmien välisten erojen post hoc -vertailussa käytettiin Tukeyn parittaisvertailutestiä. Tilastollisen merkitsevyyden raja-arvona käytettiin $p < 0,05$.

Tulokset

Tulosten mukaan opettajat kokivat hallitsevansa hyvin Move!-mittausten toteuttamisen sekä mittauksiin liittyvät turvaohjeet. Lisäksi opettajat kokivat, että heillä oli melko hyvät valmiudet arvioida ja antaa palautetta oppilaan fyysisestä toimintakyvystä. Myös Move!-järjestelmän merkitys oli opettajilla hyvin tiedossa. Sen sijaan opettajat kokivat, että heidän osaamisensa opetuksen eriyttämiseen sekä jatko- ja tukitoimien suunnitteluun tulosten perusteella olivat huomattavasti heikommallalla tasolla. Opettajat eivät myöskään kokeneet vahvuudekseen tulosten hyödyntämistä monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa.

Lisäksi tulokset osoittivat, että opettajat kokivat haastavimmiksi tekijöiksi Move!-mittauksiin liittyvän ajankäytön, oppilaiden suorituksen arvioimisen, suuret toimintakykyerot sekä oppilasryhmän koon. Vähiten haastavimmiksi tekijöiksi taas koettiin opettajan oma negatiivinen asenne sekä opettajan tiedot ja taidot mittauksista.

Opettajaryhmien erot mittauskokemuksessa

Erilajuisten liikuntapedagogisen koulutuksen suorittaneiden opettajaryhmien välillä havaittiin eroja mittausvuosissa ($F(3,346) = 4,79; p = 0,003$) ja mittausten toteutusmäärissä ($F(3,346) = 16,67; p < 0,001$). Post hoc -testit osoittivat, että POM suorittaneilla opettajilla oli vähemmän kokemusta Move!-mittausvuosien määrässä verrattuna aineopinnot (AO) ($p < 0,001$) ja syventävät opinnot (SO) suorittaneisiin opettajiin ($p < 0,001$). POM ja perusopinnot (PO) suorittaneet opettajat olivat myös mitanneet vähemmän oppilaita vuoden 2019 syksyllä kuin AO ($p = 0,007-0,023$) tai SO ($p < 0,001$) suorittaneet opettajat.

Opettajaryhmien erot koetuissa valmiuksissa toimintakyvyn tukemiseen liittyen

Opettajaryhmien välillä havaittiin ero valmiuksissa oppilaan fyysisen toimintakyvyn arvioimisessa ($F(3,350) = 19,56; p < 0,001$), palautteen antamisessa fyysisestä toimintakyvystä ($F(3,350) = 16,20; p < 0,001$), mittaustulosten tulkinnassa ($F(3,350) = 15,25; p < 0,001$), ja jatko- ja tukitoimien suunnittelussa ($F(3,350) = 9,13; p < 0,001$). Post hoc -testit osoittivat, että POM suorittaneet opettajat kokivat omat valmiutensa heikoimmiksi oppilaan toimintakyvyn arvioinnissa ja palautteen antamisessa verrattuna liikuntapedagogiset PO ($p = 0,033-0,048$), AO ($p = 0,002-0,008$) ja SO suorittaneisiin opettajiin ($p < 0,001$). Tämän lisäksi POM suorittaneet opettajat kokivat omat valmiutensa heikommiksi mittaustulosten tulkinnassa ja jatko- ja tukitoimien suunnittelussa kuin AO ($p = 0,002$) ja SO ($p < 0,001$) suorittaneet opettajat. Edellä mainituissa tekijöissä myös PO suorittaneet opettajat kokivat omat valmiutensa heikommiksi kuin SO ($p < 0,001-0,001$) suorittaneet opettajat. (Taulukko 2)

Opettajaryhmien erot koetuissa osaamisessa mittausten toteuttamiseen liittyen

Opettajaryhmien välillä havaittiin ero Move!-järjestelmän ymmärtämisessä ($F(3,350) = 7,61; p < 0,001$), Move!-mittauksen toteuttamisessa ($F(3,350) = 10,74; p < 0,001$),

TAULUKKO 2. Opettajien koetut valmiudet Move!-järjestelmästä ja oppilaiden toimintakyvyn tukemisesta. Erot liikuntapedagogisen koulutustaustan mukaan. Yksisuuntainen varianssianalyysi. (Asteikko 1 – täysin eri mieltä ... 5 – täysin samaa mieltä).

	Kaikki	POM	PO	AO	SO	F	p-arvo	n ²
Minulla on riittävät valmiudet oppilaan fyysisen toimintakyvyn arvioimiseen	4,0 (0,9)	3,4 (1,0)	3,9 (0,9)	4,0 (0,8)	4,4 (0,7)	19,56	<.001	0.43
Minulla on riittävät valmiudet antaa palautetta fyysisestä toimintakyvystä	3,9 (1,0)	3,5 (1,1)	3,8 (0,9)	4,0 (0,9)	4,3 (0,7)	16,20	<.001	0.39
Minulla on riittävät valmiudet tulkita Move!-mittausten tuloksia	3,8 (1,0)	3,1 (1,2)	3,5 (1,0)	3,9 (1,0)	4,1 (0,9)	15,25	<.001	0.38
Minulla on riittävät valmiudet jatko- ja tukitoimien suunnitteluun	3,2 (1,1)	2,6 (1,2)	3,0 (1,0)	3,4 (1,0)	3,5 (1,1)	9,13	<.001	0.30

* Efektikoko. Efektikoon merkitys; >.45 poikkeuksellisen suuri, .37 suuri, .24 keskikokoinen, .10 pieni.

oppilaan terveydentilan huomioonottamisessa ($F(3,350) = 6,42$; $p < 0,001$) ja kyvyssä perustella oppilaille miksi mittaukset toteutetaan ($F(3,350) = 4,40$; $p = 0,005$). Post hoc -testit osoittivat, että POM suorittaneet opettajat kokivat oman ymmärryksensä Move!-järjestelmän tarkoituksesta ja osaamisensa Move!-mittausten toteuttamiseen alhaisemmaksi kuin liikuntapedagogiset AO ($p = 0,006$) tai SO suorittaneet opettajat ($p < 0,001$). POM suorittaneet kokivat myös tietonsa opettajan turvaohjeista liittyen mittausten suorittamiseen olevan alhaisemmat verrattuna muihin opettajaryhmiin ($p < 0,001$). Lisäksi POM suorittaneet kokivat osaamisensa mittausten perustelemiseen heikommaksi verrattuna liikuntapedagogiset SO suorittaneisiin opettajiin ($p = 0,003$). Huomionarvoista oli kuitenkin se, että motivoinnissa ja positiivisen oppimisympäristön luomisessa ei ollut tilastollista eroa eritasoisen liikuntapedagogisen koulutuksen käyneiden opettajien välillä. Niin ikään mittausten soveltaminen tai opetuksen eriyttäminen tulosten perusteella ei näyttänyt olevan koulutustaustasta riippuvainen. (Taulukko 3).

Opettajaryhmien erot koetuissa haasteissa mittausten toteuttamiseen liittyen

Erilajuisen liikuntapedagogisen koulutuksen suorittaneiden opettajien välillä löytyi eroja kaikissa koettuihin haasteisiin liittyvissä tekijöissä, lukuun ottamatta mittausten soveltamista. Post hoc -testien mukaan eroja havaittiin erityisesti POM suorittaneiden ja SO suorittaneiden opettajien välillä muun muassa Move!-mittausten ajankäytössä ($p < 0,001$), suorituspaikkojen sijoittelussa ($p = 0,011$), oppilasryhmän koossa ($p = 0,025$), oikean suorustekniikan valvomisessa ($p = 0,036$), oppilaiden häiriökäyttäytymisessä ($p = 0,042$), opettajien omissa tiedoissa ja taidoissa ($p < 0,001$), oppilaiden ($p = 0,021$) ja opettajien negatiivisessa suhtautumisessa mittauksiin ($p = 0,003$). Tämän lisäksi eroja havaittiin myös POM ja PO suorittaneiden sekä AO suorittaneiden opettajien välillä. POM suorittaneet kokivat enemmän haasteita omassa tiedoissa ja taidoissa ($p = 0,013$) ja opettajan omassa negatiivisessa asenteessa mittauksia kohtaan ($p = 0,013$) kuin AO suorittaneet opettajat. PO suorittaneet opettajat puolestaan kokivat enemmän

TAULUKKO 3. Opettajien osaaminen MoveI-järjestelmästä ja oppilaiden toimintakyvyn tukemisesta. Erot liikuntapedagogisen koulutustautan mukaan. Yksisuuntainen varianssianalyysi. (Asteikko 1 – täysin eri mieltä ... 5 – täysin samaa mieltä).

	Kaikki	POM	PO	AO	SO	F	p-arvo	n ²
Ymmärrän MoveI-järjestelmän merkityksen	3,8 (1,0)	3,5 (1,2)	3,5 (1,2)	3,9 (1,1)	4,2 (0,9)	7,61	<.001	0.27
Osaan toteuttaa MoveI-mittaukset koulussani	4,5 (0,6)	4,2 (0,8)	4,4 (0,7)	4,5 (0,8)	4,6 (0,6)	10,74	<.001	0.32
Tunnen opettajan ohjeet oppilaan terveydentilan huomioonottamisesta ennen mittausten aloittamista	4,3 (0,8)	4,0 (0,7)	4,2 (0,8)	4,3 (0,8)	4,5 (0,6)	6,42	<.001	0.24
Osaan motivoida oppilaat MoveI-mittauksiin	3,9 (0,9)	3,6 (1,1)	3,9 (0,8)	3,9 (1,0)	3,9 (0,8)	1,22	.304	0.11
Osaan luoda MoveI-mittaustunneille positiivisen ilmapiirin	4,0 (0,9)	3,7 (1,0)	4,0 (0,7)	3,8 (1,1)	4,0 (0,8)	1,80	.151	0.13
Osaan perustella oppilaalle, miksi MoveI-mittaukset toteutetaan	4,0 (1,0)	3,7 (1,2)	4,0 (0,9)	3,9 (1,1)	4,2 (0,8)	4,40	.005	0.21
Osaan soveltaa MoveI-mittauksia oppilaiden tarpeiden mukaisesti	3,6 (1,0)	3,3 (1,0)	3,7 (1,0)	3,7 (1,2)	3,7 (1,1)	2,12	.098	0.14
Osaan antaa palautetta MoveI-mittauksen tuloksista oppilaalle	3,8 (1,0)	3,6 (1,2)	3,7 (1,1)	3,9 (1,0)	3,8 (1,0)	,891	.446	0.09
Osaan perustella MoveI-mittauksen tulokset oppilaan huoltajille	3,5 (1,1)	3,3 (1,2)	3,5 (1,1)	3,7 (1,0)	3,6 (1,1)	1,57	.198	0.12
Osaan eriyttää opetustani MoveI-mittausten tulosten perusteella	2,9 (1,1)	2,8 (1,1)	2,9 (1,1)	3,0 (1,1)	2,9 (1,0)	,462	.709	0.07
Osaan hyödyntää MoveI-mittausten tuloksia liikunnanopetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa	3,1 (1,1)	3,0 (1,1)	3,0 (1,2)	3,0 (1,2)	3,3 (1,0)	,794	.498	0.08
Osaan hyödyntää MoveI- tuloksia osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia tai laaja-alaista osaamista	2,6 (1,1)	2,3 (1,1)	2,6 (1,1)	2,4 (1,3)	2,6 (1,1)	,732	.534	0.08

haasteita suorituspaikkojen sijoittelussa ($p = 0,016$) kuin AO suorittaneet opettajat. AO suorittaneet opettajat kokivat enemmän haasteita fyysisen toimintakyvyn suurissa eroissa oppilaiden välillä kuin PO ja SO suorittaneet opettajat ($p = 0,042-0,027$). (Taulukko 4).

Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksessa tarkasteltiin erilaajuisen liikuntapedagogisen koulutuksen suorittaneiden opettajien kokemia valmiuksia ja osaamista Move!-järjestelmän toteuttamisessa ja oppilaiden fyysisen toimintakyvyn tukemisessa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin opettajien kokemuksia Move!-mittauksiin liittyvistä haasteista. Move!-järjestelmään liittyviä opettajien kokemuksia ei ole Suomessa aikaisemmin tutkittu. Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä hyödynnettiin Lawsonin ammatillisen sosiaalistumisen mallia (Lawson 1983a, Lawson 1983b, Valtonen 2016, 17).

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajat kokivat osaavansa Move!-järjestelmän mittausten toteuttamisen hyvin. Tämä havainto viittaa siihen, että Move!-mittausten fyysiset suoritukset ovat suhteellisen yksinkertaisia ja opettajille tuttuja liikunnanopetuksen muista sisältöalueista. Esimerkiksi heittäminen, kiinniottaminen ja ponnistaminen ovat motorisia perustaitoja, jotka toistuvat monissa liikuntamuodoissa. Selvästi alhaisemmaksi osaaminen koettiin Move!-mittaustulosten hyödyntämisessä sekä liikunnanopetuksen suunnittelussa ja eriyttämisessä. Nämä löydökset viittaavat siihen, etteivät verrattain uuden Move!-järjestelmän tavoitteet mittaustulosten hyödyntämisestä liikunnanopetuksen suunnittelussa ja oppilaiden toimintakyvyn edistämässä vielä täysin toteudu (Opetushallitus 2020). Tämä on osin yllättävää, sillä kunnon ja liikehallinnan testaamisella on suomalaisessa koulu- ja liikunnassa kymmenien vuosien historia (Salin & Huhtiniemi 2017). Toisaalta Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011) ovat todenneet, että liikuntaa opettavat opettajat ovat perinteisesti hyödyntäneet kuntotestien tuloksia

koululiikunnassa lähinnä oppilaiden numeroarvioinnin tukena. Uuden opetussuunnitelman myötä oppilaan fyysisen kunnon tasoa ei kuitenkaan saa enää käyttää oppilaiden arviointiperusteena (Opetushallitus 2014).

Tutkimuksen tulokset osoittivat myös, että laajemman liikuntapedagogisen koulutuksen suorittaneet opettajat kokivat valmiutensa ja osaamisensa paremmiksi lähes kaikissa mitatuissa muuttujissa verrattuna vähemmän liikuntapedagogisia opintoja suorittaneisiin opettajiin. Havainto on osin selitettävissä sillä, että liikuntapedagogiikan aine- ja syventävät opinnot sisältävät huomattavasti enemmän ihmisen toimintakyvyn ja fyysisiin ominaisuuksiin liittyviä sisältöjä kuin liikunnan perus- ja POM-opinnoissa (Liikuntatieteellinen tiedekunta 2020). Aineenopettajakoulutuksessa keskitytään myös liikunnan perusopintoja ja POM enemmän liikuntaoppiaineen erityispiirteisiin, kuten ryhmänhallintaan, oppilaiden ja tehtävien organisointiin, liikkumisen havainnointiin ja erilaisiin liikuntaympäristöihin. Näillä koulutussisällöillä on vääjäämättä yhteys siihen, että laajemman liikuntapedagogisen koulutuksen saaneet opettajat kokevat Move!-järjestelmään liittyvät valmiutensa ja osaamisensa paremmiksi. Koulutuserojen lisäksi on hyvä huomioida, että liikuntaan erikoistuneilla opettajilla liikunnan opetus ja toimintakyvyn edistäminen ovat varsin keskeisiä työtehtäviä, kun taas luokanopettajien laajasta tehtäväkuvasta ne muodostavat vain pienen osan. Näin ollen monet Move!-järjestelmään liittyvät toimenpiteet lienevät luontevampia pidemmän liikuntapedagogisen koulutuksen suorittaneille opettajille.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat kuitenkin, ettei liikuntapedagogisen koulutuksen määrällä ollut eroa opettajien kokemassa osaamisessa motivoida oppilaita, luoda mittaauksiin positiivinen oppimisilmapiiri ja antaa palautetta Move!-mittausosioiden tuloksista. Sekä luokan- että liikunnanopettajat kokivat omat valmiutensa oppilaiden motivoimiseen, palautteenantoon ja arviointiin Move!-mitauksissa verrattain hyväksi. Edellä mainitut

TAULUKKO 4. Opettajien koetut pedagogiset, didaktiset ja substanssiosaamisen haasteet Move!-mittausten toteuttamisessa. Yksisuuntainen varianssianalyysi. (Asteikko 1 – erittäin vähän ... 5 – erittäin paljon).

	Kaikki	POM	PO	AO	SO	F	<i>p</i> -arvo	<i>n</i> ²
Suorituspaikkojen sijoittelu liikuntatilaan	2,7 (1,3)	2,8 (1,3)	3,1 (1,3)	2,6 (1,4)	2,5 (1,3)	3,59	.014	0.18
Oikean suoritustekniikan valvominen	4,1 (1,0)	4,0 (1,0)	3,7 (1,1)	4,3 (0,8)	4,1 (0,8)	3,62	.014	0.18
Omat tiedot ja taitoni mittaussosioista	1,7 (0,9)	2,2 (1,1)	1,9 (0,8)	1,7 (0,9)	1,4 (0,7)	11,61	<.001	0.34
Mittausten soveltaminen sitä tarvitseville	2,6 (1,2)	2,9 (1,2)	2,4 (1,1)	2,7 (1,4)	2,4 (1,2)	2,50	.060	0.15
Käytettävissä oleva aika	3,4 (1,3)	3,9 (1,2)	3,5 (1,4)	3,5 (1,3)	3,1 (1,3)	5,83	.001	0.23
Oppilasryhmän koko	3,4 (1,2)	3,7 (1,3)	3,5 (1,3)	3,5 (1,3)	3,2 (1,2)	3,41	.018	0.18
Oppilaiden häiriökäyttäytyminen	2,3 (1,1)	2,6 (1,2)	2,2 (1,2)	2,4 (1,2)	2,1 (1,0)	3,48	.016	0.18
Oppilaiden negatiivinen asenne mittauksia kohtaan	2,4 (1,0)	2,7 (1,1)	2,3 (1,0)	2,5 (1,2)	2,3 (1,0)	3,15	.025	0.17
Opettajan oma negatiivinen asenne mittauksia kohtaan	1,9 (1,1)	2,3 (1,3)	2,0 (1,1)	1,6 (1,1)	1,7 (0,8)	4,86	.003	0.22
Suuret erot oppilaiden toimintakyvyssä	2,2 (1,2)	3,3 (1,1)	3,1 (1,2)	3,6 (1,2)	3,0 (1,1)	3,27	.021	0.18
Koetut haasteet yhteensä (ka.)	2,8 (0,7)	3,1 (0,7)	2,8 (0,6)	2,9 (0,8)	2,6 (0,6)	4,74	<.001	0.27

* Efektikoko. Efektikoon merkitys; >.45 poikkeuksellisen suuri, .37 suuri, .24 keskikokoinen, .10 pieni.

taidot lukeutuvat opettajan pedagogiseen sisältötietoon, joka sisältyy keskeisesti opettajankoulutukseen (Suomi 2019, 56). Pedagogisella sisältötiedolla tarkoitetaan opettajan ymmärrystä siitä, miten tietty oppisisältö tulisi esittää oppilaille huomioiden erilaiset oppijat, opetustarpeet ja edellytykset oppimiselle (Shulman 1986). Nämä tulokset viittaisivatkin siihen, että opettajien pedagoginen sisältötieto kehittyi professionaalisen sosiaalistumisen kautta samalla tavoin eri koulutustasutan omaavilla opettajilla (Valtonen 2016, 18).

Tämä tutkimus osoitti, että erityisesti POM suorittaneet opettajat kokivat mittausten organisoinnin liikuntatiloihin, suuret ryhmäkoot, ajan puutteen mittauksissa ja oppilaiden häiriökäyttäytymisen suuremmiksi haasteiksi

verrattuna aine- ja syventävät opinnot suorittaneisiin. Tätä ongelmaa voitaisiin koulutasolla ratkaista esimerkiksi liikunnallisen toimintapäivän järjestämisellä, jolloin koulun kaikki 5. ja/tai 8.-luokkalaiset osallistuisivat samana päivänä Move!-mittauksiin. Tällöin järjestelyt voisivat jakautua laajemmalle opettajakunnalle ja samoin oppilaiden suoritusten valvomiseen voisi osallistua useampi opettaja. Näin ollen oppilaan toimintakyvyn mittaamisesta ja fyysisen toimintakyvyn edistämisestä tulisi myös koulun yhteinen asia. Erityisesti yhtenäiskouluissa tämä mahdollistaisi liikuntaan erikoistuneiden opettajien asiantunteumuksen laajemman hyödyntämisen mittausten toteuttamisessa. Myös organisatorisen socialisaation näkökulmasta, yhteistyö muiden

opettajien kanssa antaisi opettajalle valmiuksia työn uusiin tai muuttuviin sisältöihin, joita koulutus ei välttämättä ole tuottanut (Merrem & Curtner-Smith 2019; Mordal-Moen & Green 2014).

Tämä tutkimus osoitti myös, että laajemman liikuntapedagogisen koulutuksen omaavat opettajat kokivat pääsääntöisesti selviytyneensä erilaisista haasteista suppeamman liikuntapedagogisen koulutuksen suorittaneita paremmin. Toisaalta yksilölliset erot oppilaiden fyysisessä toimintakyvyssä tuottivat enemmän haasteita aine- kuin perusopinnot suorittaneille opettajille. Tätä voi osaltaan selittää se, että yläkoulussa, jossa aineenopettajat pääsääntöisesti toimivat, oppilaiden fyysisen toimintakyvyn erot ovat jo suurempia johtuen murrosiästä ja harrastuneisuuden polarisoinnista (Jaakkola ym. 2020).

Ammatillisen sosiaalistumisen mallin mukaan (Lawson 1983a; Romar & Frisk 2017) opettajien peruskoulutuksella on suuri vaikutus eri osaamisalueiden hallintaan. On kuitenkin huomionarvoista, että valtaosa tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista on valmistunut opettajaksi ennen kuin Move!-järjestelmä otettiin käyttöön. Näin ollen tutkimukseen osallistuneiden opettajien erityisesti Move!-järjestelmään liittyvä osaaminen perustuu pääosin työelämässä ja täydennyskoulutuksessa hankittuihin tietoihin ja taitoihin. Tämän tutkimuksen tulokset antavat tukea sille, että Move!-järjestelmään liittyvälle opettajien lisäkoulutukselle olisi tarvetta. Mittausten pedagogiseen hyödyntämiseen liittyvää koulutusta olisikin syytä harkita kaikille liikuntaa opettaville opettajille, jonka lisäksi koulutussisältöjä voitaisiin eriyttää erilaajuisen liikuntapedagogisen koulutuksen omaavien opettajien tarpeiden mukaisesti. Tämän lisäksi koulutuksissa olisi hyödyllistä huomioida myös laaja-alaisempi näkökulma tulosten hyödyntämisestä koulu- ja kuntatasolla, sillä oppilaiden toimintakykyä tukevat toimenpiteet olisivat todennäköisesti vaikuttavampia, mikäli niitä toteutettaisiin esimerkiksi kunnan ja koulun moniammatillisessa yhteistyössä.

Tämä tutkimus sisältää rajoitteita, jotka on hyvä huomioida sen tuloksia tulkittaessa. Ensimmäkin tutkimusotos ($N=359$) oli melko pieni, eikä tutkimusten tuloksia voida näin ollen yleistää koskemaan kaikkia liikuntaa opettavia opettajia Suomessa, vaikkakin vastaajia oli kaikista maakunnista lukuun ottamatta Ahvenanmaata. Otosta ei ollut myöskään täysin satunnaistettu, vaan mukaan oli kutsuttu valtaosa 50 suurimman kunnan suomenkielisiä kouluista, joista halukkaat opettajat osallistuivat tutkimukseen. Koska kysely oli laadittu ainoastaan suomenkieliseksi, eivät ruotsinkieliset koulut osallistuneet tutkimukseen.

Tulevaisuudessa mielenkiintoinen tutkimuskohde olisi selvittää tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sisältyvän, mutta tästä tarkastelusta puuttuneen akkulturaatiovaiheen merkitystä opettajien valmiuksien ja osaamisen kehittämisessä oppilaiden toimintakyvyn edistämisen osalta. Aikaisemmissa tutkimuksissa esimerkiksi nuoruuden liikuntaharrastuksen on osoitettu lisäävän pätevyyden tunnetta ja valmiutta liikunnan opettamiseen (Penttinen 2001; Valtonen 2016, 66–67; Webster, Monsma & Erwin 2010). Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, miten opettajaopiskelijoiden valmiudet toimintakyvyn edistämiseen ja liikunnan opettamiseen kehittyvät opintojen aikana.

Lähteet

- 2018 Physical Activity guidelines Advisory Committ. 2018. Physical Activity Guidelines Advisory Committee Scientific Report. Washington, DC: US Department of Health and Human Services.
- Adamakis, M. & Zounhia, K. 2016. The impact of occupational socialization on physical education pre-service teachers' beliefs about four important curricular outcomes: A cross-sectional study. *European Physical Education Review* 22 (3), 279–297.
- Blankenship, B. & Coleman, M. 2009. An examination of "wash-out" and workplace conditions of beginning physical education teachers. *The Physical Educator* 66, 97–111.
- Curtner-Smith, M. 1999. The more things change the more they stay same: Factors influencing teachers' interpretations and delivery of national curriculum physical education. *Sport, Education and Society* 4 (1), 75–97.

- Curtner-Smith, M. 2001. The occupational socialization of a first-year physical education teacher with a teaching orientation. *Sport, Education, and Society*, 6 (1), 81–105.
- Ding, D., Lawson, K., Kolbe-Alexander, T. L., Finkelstein, E. A., Katzmarzyk, P. T., van Mechelen, W. & Pratt, M. 2016. The economic burden of physical inactivity: a global analysis of major non-communicable diseases. *The Lancet* 388 (10051), 24–30.
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., . . . Szabo-Reed, A. N. 2016. Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 48 (6), 1197–1222.
- Ellison, D. W. & Woods, A. M. 2016. A Review of Physical Education Teacher Resilience in Schools of Poverty through the Lens of Occupational Teacher Socialization. *Urban Education* 55 (8–9), 1251–1279.
- Gaudreault, K. L., Richards, K. A. R. & Woods, A. M. 2016. Understanding the perceived mattering of physical education teachers. *Sport, Education and Society* 23 (6), 578–590.
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M. & Bull, F. C. 2020. Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1,6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health* 4 (1), 23–35.
- Huhtiniemi, M. & Mäkelä, K. 2011. Liikunnanopettajat valmiina työelämän tuuliin. *Liito* (4), 50–51.
- Huotari, P., Heikinaro-Johansson, P., Watt, A. & Jaakkola, T. 2018. Fundamental movement skills in adolescents: Secular trends from 2003 to 2010 and associations with physical activity and BMI. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* 28 (3), 1121–1129.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J., Sääkslahti, A. & Iivonen, S. 2012. Peruskoululaisten fyysisen toimintakyvyn seuranta-järjestelmä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta.
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Stodden, D. F., Huhtiniemi, M., Salin, K., Seppälä, S., . . . Gråsten, A. 2020. Identifying childhood movement profiles and tracking physical activity and sedentary time across 1 year. *Translational Sports Medicine* 3 (5), 480–487.
- Janzen, H. H., Dixon, S., DeCorby, K., Booke, J. & Wintrup, L. 2003. The quality of physical education in Manitoba schools: A three year study. *Physical and Health Education Journal* 69 (2), 44.
- Kohl, H. W., Craig, C. L., Lambert, E. V., Inoue, S., Alkandari, J. R., Leetongin, G. & Kahlmeier, S. 2012. The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *The Lancet* 380 (9838), 294–305.
- Kokko, S., Martin, L., Villberg, J., Ng, K. & Mehtälä, A. 2019. Itsearviointi liikunta-aktiivisuus, ruutu-aika ja sosiaalinen media sekä liikkumisen seurantalaitteet ja -sovellukset. In S. Kokko, & L. Martin, Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU tutkimuksen tuloksia. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1.
- LaVigne, T., Hoza, B., Smith, A., Shoulberg, E. K. & Bukowski, W. 2016. Associations of physical fitness and children's psychological well-being. *Journal of Clinical Sport Psychology* 10, 32–47.
- Lawson, H. 1983a. Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education (part 1). *Journal of Teaching in Physical Education* 2 (3), 3–16.
- Lawson, H. 1983b. Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry in schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching (part 2). *Journal of Teaching in Physical Education* 3 (1), 3–15.
- LiikkuMissuus 7–17-vuotiaille lapsille ja nuorille. 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisusarja 2021:19.
- Liikuntatieteellinen tiedekunta - Opinto-opas 2020–2023. 2020. Saatavilla osoitteesta: opintoopas.jyu.fi/2020/fi/ltk
- Lubans, D. R., Plotnikoff, R. C. & Lubans, N. J. 2011. Review: A systematic review of the impact of physical activity programmes on psychological and emotional well-being in at-risk youth. *Child and Adolescent Mental Health* 17 (1), 2–13.
- Van Maanen, J. & Shein E. H. 1979. Toward a theory of organizational socialization, in: A. Sparkes, (toim.) *Research in Organizational Behavior*. Greenwich, CT, JAI Press. 209–261.
- Merrem, A. M. & Curtner-Smith M. D. 2019. The occupational socialization of German physical education teachers. *Sport, Education and Society* 24 (1), 92–104.
- Mordal-Moen, K. & Green, K. 2014. Neither shaking nor string: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society* 19 (4), 415–434.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2020. Mikä on Move? Luettu: 5.5.2020, <https://www.opi.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mika-move>
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Penttinen, S. 2001. Opettajankoulutuksen merkitys liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehittyemisessä. Osaraportti 2, luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten valmiuksien itsearviointi neljän opettajankoulutusvuoden aikana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Prior, L. & Curtner-Smith, M. D. 2020. Influence of occupational socialization on elementary physical education teacher's and curricula. *Journal of Teaching in Physical Education* 39 (1), 9–17.
- Richards, K. A. R., Housner, L. D. & Templin, T. J. 2018. Addressing Physical Education Teacher Socialization Through Standards-based Reform of Physical Education Teacher Education. *Quest* 70 (3), 334–353.

- Richards, K. A. R., Pennington, C. G. & Sinelnikov, O. A. 2018. Teacher socialization in physical education: a scoping review of literature. *Kinesiology Review* 8 (2), 86–99.
- Richards, K. A. R., Templin, T. J. & Graber, K. 2014. The socialization of teachers in physical education: a review and recommendations for future works. *Kinesiology Reviews* 3, 113–134.
- Rissanen, L. 1999. Vanhenevien ihmisten kotona selviytyminen. Yli 65-vuotiaiden terveys, toimintakyky ja sosiaali- ja terveyspalvelujen koettu tarve. Oulu: Oulun yliopisto. Luettu 6.5.2020 <http://herkules.oulu.fi/isbn9514254414/isbn9514254414.pdf>
- Romar, J-E. & Frisk, A. 2017. The influence of occupational socialization on novice teachers' practical knowledge, confidence and teaching in physical education. *Qualitative Research in Education*, 6 (1), 86–116.
- Salin, K. & Huhtiniemi, M. 2017. Move! Fyysisen toimintakyvyn seuranta- ja palautejärjestelmä. Opas liikuntaa opettaville opettajille, kouluterveydenhoitajille ja muille sidosryhmille. Kajaani: Liikunnan ja terveystiedon opettajat ry.
- Shulman, L. S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15 (2), 4–14.
- Suomi, H. 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. JYU Dissertations 83.
- Templin, T., & Schempp, T. 1989. *Socialization into Physical Education: Learning to teach*. Indianapolis, IN: Benchmark Press.
- Templin, T., Padaruth, S., Sparkes, A. C. & Schempp, P. G. 2018. A historical overview of teacher socialization in physical education. Teoksessa: K. A. R. Richards, K. L. Gaudreault (eds.) *Teacher Socialization in Physical Education: New perspectives*. New York, NY: Routledge. 11–30.
- Valtonen, J. 2016. Askelmerkkejä liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Opettajankoulutusta edeltävät liikunnan sosiaalisuoriympäristöt, koetut vahvuudet ja käsitykset hyvästä liikunnanopetuksesta. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, tutkimuksia 385. Väitöskirja.
- Webster, C., Monsma, E. & Erwin, H. 2010. The role of biographical characteristics in preservice classroom teachers' school physical activity promotion attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education* 29 (4), 358–377.
- WHO. 2020. WHO guidelines on physical activity and sedentary behavior: at a glance. World Health Organization.

*Saapunut toimitukseen 3.6.2020
Hyväksytty julkaistavaksi 27.5.2021*



AULI TOOM

Tärkeintä ovat toiveisuus ja huolenpito toinen toisistamme

Koronavirusepidemia on vienyt meidät etätöihin, etäopetukseen ja etäkokouksiin täysin ennalta arvaamattoman ja sietämättömän pitkäksi aikaa. Kaikesta huolimatta olen kokenut, että työt – tutkimus, opetus ja ohjaus, kokoukset, väitökset, konferenssit ja jopa monet kohtaamiset kollegoiden kanssa – ovat sujuneet kohtuullisen hyvin. Olen oppinut iloitsemaan arjessa monista sellaisista asioista, joiden olemassaoloa tuskin entisinä aikoina huomasin.

Sanomattakin on toki selvää, että kaipaankovasti tavanomaiseen arkeen työpaikalle ja kollegoideni pariin. Oletimme tämän olevan mahdollista jo elokuussa 2020, mutta olemme jo tammikuussa 2022 emmekä vieläkin varmasti tiedä, milloin paluu kampukselle ja tavanomaisempaan arkeen voi turvallisesti ja hallitusti tapahtua. Olemme kokeneet hyvin kokonaisvaltaisesti ja moniulotteisesti sen, miten paljon työpaikka, akateeminen työyhteisö ja opiskelijat, ennakoitavissa oleva ja suunniteltu arki turvallisine rutiineineen ja toisten ihmisten jokapäiväinen kohtaaminen meille merkitsevät.

Koko tutkijan urani ajan olen tutkinut opetusta laajasti ymmärrettyinä sekä erityisesti opettajia ja opettajaopiskelijoita. Tutkimukseni on ollut tietyiltä osin vahvasti ankuroitunutta saksalaiseen henkítieteellisen didaktiikan filosofisiin lähtökohtiin, teoreettiseen jäsenyykseen ja traditioon. Siinä opetuksen ja opettajan työn perusolemuksen

ymmäretään keskeisesti kuuluvan suunnittelmallisuus ja johdonmukaisuus opetussuunnitelman muodossa sekä samanaikaisesti epätäydellisyys ja jatkuvat muutokset ja niihin mukautuminen opetuksen käytännön vuorovaikutustilanteissa.

Yhtä lailla henkítieteellisen didaktiikan traditiossa ja erityisesti Herman Nohlin filosofiasa pedagoginen suhde opettajan ja opiskelijan välillä on olennainen. Opiskelijan parhaaksi toimiminen ja hyväksyntä omalla itsenään ovat avainasemassa. Yhtä lailla opettajan toiminnan ytimeen kuuluu erityisesti Herbartin ja myöhemmin van Manenin paljon tutkimia ja korostama tahdikkuus, joka on huomaavaisuutta, hienotunteisuutta ja herkkyyttä vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa, ja tilanteen ymmärtämistä nimenomaan heidän näkökulmastaan tarkasteltuna. Jatkuva huolenpito, vilpítön apu ja rohkaiseminen ovat keskeisessä asemassa; ne rakentavat pedagogisen suhteen luottamusta. Todelliseen pedagogiseen suhteeseen ei voi pakottaa. Se perustuu vapaaehtoisuuteen ja on lähtökohtaisesti aina vireeltään positiivinen. Toiveisuus ja suuntautuminen tulevaisuuteen sekä usko opiskelijan onnistumiseen ja menestymiseen ovat äärimmäisen olennaisia.

Olen kokemiemme pandemiavuosien aikana pohtinut paljon sekä omaa että opiskelijoideni ja työtovereideni toimintaa työyhteisössä sekä kykyämme mukautua ja oppia

tekemään työtä tämänhetkisissä olosuhteissa. Olen toistuvasti palannut tarkastelemaan tilanteita ja käyttäytymistämme opetuksen tutkijan silmälasein ja pedagogisen suhteen keskeisiä elementtejä tunnistaen.

Olen huomannut meidän olevan yllättävän taitavia suunnittelemaan työtämme huolellisesti ja pitkäjänteisesti sekä mukautumaan lähes lennossa pienempiin tai suurempiin muutoksiin tilanteiden niin vaatiessa. Olen havainnut, että olemme aikaansaavia ja voimme hyvin erityisesti sellaisissa vuorovaikutussuhteissa, joissa näemme toisemme myönteisesti, rohkaisemme ja kannustamme toisiamme, ja joissa uskomme saavamme yhteisen työmme onnistuneesti maaliin. Tässä pandemiatilanteessakin olemme pystyneet työskentelemään vaativissa ja ristiriitaisissa tutkimusyhteistyö- ja ohjaussuhteissa, joissa vallitsee keskinäinen kunnioitus, sinnikkyys työskentelyssä ja halu pinnistellä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Toisaalta olen selkeästi havainnut, että haкеudumme jopa normaalitilannetta nopeammin työssä ja opinnoissa pois sellaisista vuorovaikutussuhteista, joissa emme koe arvostusta, kannustusta, vilpittömyyttä tai yhteistä halua tehdä työtä mahdollisimman huolella ja hyvin.

Me kukin omalta osaltamme rakennamme akateemista yhteisöämme ja sen vuorovaikutussuhteita joka päivä. Me rakennamme tärkeällä tavalla opiskelijoiden oppimisympäristöä ja akateemiseksi asiantuntijaksi kasvamisen mahdollisuuksia, ja heille erityisesti pandemia osuu kriittiseen ja tärkeään vaiheeseen opinnoissa. Teemme tutkijoina äärimmäisen tärkeää työtä kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen tutkimuksen sekä tulevaisuuden asiantuntijoiden ja tutkijoiden kouluttamisen parissa lähellä ja kaukana. Pandemiasta on jo muodostunut tulevaisuuttamme määrittävä kokemus sekä myönteisessä että valitettavasti myös kielteisessä mielessä. Voimme tietoisesti päättää ja valita, että pidämme huolta toisistamme, autamme ja kannustamme toisiamme työssä, opinnoissa ja itse kullekin eteen tulevissa haasteissa. Meillä on tässäkin tilanteessa iso nippu toiveikkuuden avaimia käsissämme!

Auli Toom, FT, professori, johtaja, Yliopistopedagogiikan keskus,
Varadekaani, Kasvatustieteellinen tiedekunta,
Helsingin yliopisto



Ajankohtaista • Tapahtumia

Kasvatuksen historian ja filosofian päivät järjestetään Turun yliopistolla 16.–17.6. 2022. Tänä vuonna teemana on Inhimillinen kasvu, eläimet ja luonto. Päiville toivotaan erityisesti esitelmää näistä aiheista, mutta toivotamme tervetulleeksi kaikki ehdotukset, jotka tavalla tai toisella edustavat kasvatuksen historiallista tai filosofista tutkimusta. Keynote-puhujina päivillä esiintyvät filosofi Elisa Aaltoja ja historioitsija Johanna Ilmakunnas.

Toivotamme kesäpäiville tervetulleiksi kaikki kasvatuksen historian ja filosofian tutkijat gradun tekijöistä emeritus professoreihin kuuntelemaan, keskustelemaan ja kohtaamaan. Osanottomaksua ei ole.

Esitelmäehdotukset (enintään 1 sivu) lähetetään osoitteeseen "elise.k.pihlajaniemi@utu.fi" viimeistään 9.5. 2022 mennessä. Myös tiedustelut voi lähettää samaan osoitteeseen.



Kasvatus 2021 Vol. 52 No 5

The Finnish Journal of Education

Järvensivu, Anu – von Bonsdorff, Monika. 2021. Entrepreneurs' learning during their late career. *The Finnish Journal of Education* 52 (5) 471–483

The article "Entrepreneurs' learning during their late career" looked at entrepreneurs' late career learning by applying the Chaos Theory of Careers and research on work-based learning. The research material consisted of seven written request responses, which were analyzed by abductive content analysis. First, the study identified the main principles of the trajectory of the attractor that leads and delimits the late career work and learning of entrepreneurs: 1) selection, 2) continuing development, 3) crystallization, and 4) the transfer of career heritage. Second, the diverse and overlapping identities connecting entrepreneurs to the social environment, namely entrepreneurial, employee, investor and retiree identities, were identified. These findings highlight the need to break down negative age stereotypes by looking at late career learning as social participation and the non-linear effects on jobs and society. On that basis, the crystallization and passing on of career heritage should be consciously supported through personnel and employment policy.

Descriptors: late career, age stereotypes, entrepreneurs, learning, Chaos Theory of Careers, non-linear effects, career heritage

Huttunen, Rauno – Kakkori Leena – Värri, Veli-Matti. 2021. Eco-catastrophe and the new imperative for education. *The Finnish Journal of Education* 52 (5) 484–496

Education is in a central role when humankind will succeed in surviving with the worsening eco-crisis. The article critically considers the impact of educational starting points such as consumerist socialization, lifelong learning, and psychocapitalism on the current situation as an instantiation of "cave metaphysics". Cave metaphysics instantiate thinking that denies reality outside of a pit or a cave. On another hand, cave metaphysics believes technology as a healing power, and on the other hand, cave metaphysics denies the seriousness of ecological problems by burying its head in the sand. To get out of the cave, we need to be critical of technology without, however, abandoning it. Another prerequisite is to understand the man and the position of man in relation to nature. This requires a new way of thinking, overcoming anthropocentrism, a deep ecology, and a critique of one-sided technological thinking. Maurice Merleau-Ponty's philosophy of flesh opens up our immediate relationship with nature. Arne Naess's deep ecology and Martin Heidegger's critique of technology include an opportunity to think about technology in a sustainable way. For educators and teachers, coming out of the cave requires accepting the ecological imperative as a guideline for education. According to the ecological imperative, not only the good of man but also the good of nature must be taken into account in all actions.

Descriptors: ecological crisis, cave metaphysics, socialization, education, deep ecology, critique of technology, the categorical imperative

Pitkänen, Hannele – Huilla, Heidi – Lappalainen, Sirpa – Juvonen, Sara – Kosunen, Sonja. 2021. Inclusion in Helsingin Sanomat news 2009–2019 – a discursive struggle over ‘one school for all’. *The Finnish Journal of Education* 52 (5) 497–509

This article explores the newspaper discussion on inclusion during the period 2009–2019. Theoretically, we approach the discussion as a discursive struggle over the idea of ‘one school for all’. In our analysis, we explore the conceptualizations of inclusion, positions, the arguments used and the categorizations of children within the discussion. Through these analyses, we answer: 1) How has the idea of ‘one school for all’ conceptually been dealt with in media discussions, and 2) For whom is it possible to become included in this joint school? The data consist of 192 articles published in the Finnish mainstream newspaper Helsingin Sanomat. The study shows that inclusion has been seen mainly as a practical issue rather than as an ethical and philosophical matter, and critical insights are over-represented. The focus of the struggle has been on children with special needs or migrant background, who are construed as homogenous groups and as concerns for inclusive education.

Descriptors: Inclusion, inclusive education, school for all, special education, discursive struggle, media

Pursi, Annukka – Lipponen, Lasse. 2021. Separation situations during earliest transitions to early childhood education – How do adults respond to children’s crying? *The Finnish Journal of Education* 52 (5) 510–525

A large body of literature recognizes earliest transitions to early childhood education as distressing incidents for young children. This paper explores an under researched topic, namely adults’ responses to children’s crying in separation situations. The study challenges a premise of the existing research that posits child’s crying in separation situation as an individual emotion of separation anxiety. The empirical data derives from a public toddler group setting. The video-observations focused on the children’s and adults’ social interaction during separation situations. The findings indicate that adults’ responses to children’s crying included multi layered linguistic and embodied practices. We identified two different practices, (1) diverting child’s attention from the crying, and (2) directing child’s attention to crying, both of which had a calming effect on the child’s emotional distress. The study proposes avenues for further research and pedagogical recommendations for creating empathetic and compassionate practices in separation situations.

Descriptors: Toddlers, Transition, early childhood education, separation, crying

Salin, Kasper – Huhtiniemi, Mikko – Jaakkola, Timo. 2021. Teachers’ perceived skills, competence and challenges towards the Move! system and students’ physical functioning capacity. *The Finnish Journal of Education* 52 (5) 526–538

This study analyzed teachers’ perceived skills, competence and challenges towards the Move! system and students’ physical functioning capacity. The study utilized a framework for occupational socialization. Additionally, study variables were compared among teachers who differed in the amount of physical education teacher education training. From the 359 teachers who completed an online survey, 75 (22.5%) had multidisciplinary school subject studies (MSS studies), 68 (20.4%) basic studies, 42 (12.6%) subject studies and 148 (44.4%) advanced studies in physical education. Results indicated that teachers were well equipped to implement the measurements, whereas the pedagogical utilization of the results was more modest. The results of the one-way analysis of variance showed that teachers with MSS studies perceived having lower skills in implementing the Move! system and supporting students’ functioning capacity. They also experienced more challenges while implementing the measurements than those with the subject and advanced studies in physical education. However, no differences were observed in general pedagogical skills such as motivating students or creating a positive atmosphere. In the future, initial and in-service teacher educators and teaching providers should emphasize the extensive pedagogical utilization of measurement results and the planning of follow-up and support measures.

Descriptors: subject teacher, challenges, physical education, class teacher, competence, physical functioning capacity



Kirjoittajat

TÄSSÄ NUMEROSSA KIRJOITTAVAT

VON BONSDORFF, MONIKA, apulaisprofessori ja akatemiutkija
Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu
monika.e.vonbonsdorff@jyu.fi

HUHTINIEMI, MIKKO, kehittämisspällikkö, LitM
Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto
mikko.huhtiniemi@jyu.fi

HUILLA, HEIDI, väitöskirjatutkija
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
heidi.huilla@helsinki.fi

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

JAAKKOLA, TIMO, apulaisprofessori, LitT
Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto
timo.jaakkola@jyu.fi

JUVONEN, SARA, väitöskirjatutkija,
Kasvatustieteellinen tiedekunta,
Helsingin yliopisto
sara.juvonen@helsinki.fi

JÄRVENSIVU, ANU, yliopettaja
Humanistinen ammattikorkeakoulu
sekä tutkijatohtori, Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu
anu.jarvensivu@humak.fi

KAKKORI, LEENA, dosentti
filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto
leenakakkori@gmail.com

KOSUNEN, SONJA, apulaisprofessori
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
sonja.kosunen@helsinki.fi

LAPPALAINEN, SIRPA, apulaisprofessori
Yhteiskuntatieteiden ja kauppätieteiden tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto.
sirpa.lappalainen@uef.fi

LIPPONEN, LASSE, professori
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
lasse.lipponen@helsinki.fi

PITKÄNEN, HANNELE, tutkijatohtori
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
htpitkanen@gmail.com

PURSI, ANNUKKA, apurahatutkija
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
annukka.pursi@helsinki.fi

PYHÄLTÖ, KIRSI, professori
Yliopistopedagogiikan keskus,
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
kirsi.pyhalto@helsinki.fi

SALIN, KASPER, yliopistonlehtori,
Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto
kasper.salin@jyu.fi

TOOM, AULI, professori
Yliopistopedagogiikan keskus,
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
auli.toom@helsinki.fi

VÄRRI, VELI-MATTI, professori
kasvatustieteiden laitos, Tampereen yliopisto
veli-matti.varri@tuni.fi



Aikakauskirja Kasvatuksen 52. vuosikerta 2021

PAAKIRJOITUKSET

Varjo, Janne	Oppivelvollisuus 100 vuotta	1	3–6
Varjo, Janne	Komiteoita, selvityshenkilöitä ja työpajoja – havaintoja koulutusjärjestelmien valtiollisesta kehittämisestä	2	145–148
Suorsa, Teemu – Puukari, Sauli – Silvonen, Jussi	Kysymyksiä ohjausalan tutkimukselle	3	265–268
Heikkinen, Hannu L.T. – Kaukko, Mervi – Nikkola, Tiina – Saari, Antti	Kasvatusta ilman kehyksiä	4	378–379
Pyhältö, Kirsi	Mitä väliä tutkijayhteisöllä on?	5	469–470

ARTIKKELEITA

Atjonen, Päivi – Oinas, Sanna – Ahtiainen, Raisa.	Palaute osana formatiivista arviointiprosessia: Vuorovaikutusta vai monologia?	1	37–50
Harjula, Samira – Kalalahti, Mira – Varjo, Janne	Ääniä opinto- ja uraohjauksen kansallisella kentällä – ohjauksen kehittämistä koskevien argumenttien analyysi	3	269–281
Hellsten, Susanna – Suorsa, Teemu – Muukkonen, Hanni	”Tuottaaks meidän toiminta oikeesti hyvinvointia ja jaksamista?” – Opiskeluhooltoryhmän ammattilaisten tulkinnat työn tavoitteista ja mahdollisuuksista yhteistyötä muovaamassa	3	334–346
Huttunen, Rauno – Kakkori, Leena – Värrä, Veli-Matti	Ekokatastrofi ja kasvatuksen uusi imperatiivi	5	484–496
Järvensivu, Anu – von Bonsdorff, Monika.	Yrittäjien myöhäisuran oppiminen	5	471–483

Jakonen, Teppo – Szabó, Tamás Péter – Fenyvesi, Kristóf	Geometrinen hahmottaminen sosiaalisena, vuorovaikutteisena ja kehollisena toimintana	1	7–21
Kauppi, Veli-Mikko	Älykkään toiminnan kontekstit – deweyläinen näkökulma kasvatuksen dekontekstualisaatioon	4	388–400
Kivimäki, Mirka – Karila, Kirsti – Alasuutari, Maarit	Perhepäivähoito- ja päiväkotit-instituutio varhaiskasvatuksen kunnallisten viranhaltijoiden puheessa	2	180–193
Kurtelius, Tuulikki – Kumpulainen, Kristiina	Alakouluikäisten lasten kokemuksia yksinäisyydestä	2	194–208
Koivuhovi, Satu – Vainikainen, Mari-Pauliina – Kala-lahti, Mira	Oppilaiden matemaattisten ajattelutaitojen ja matemaattisen minäkäsityksen kehitys painotetun opetuksen ja yleisopetuksen luokilla neljänneltä luokalta kuudennelle	1	22–36
Koivuluhta, Merja	Asiakkaan ohjausprosessi ja ohjauksen tuloksellisuus: Tapaustutkimus TE-toimiston ammatinvalinta- ja uraohjauksesta	3	322–333
Lilja, Taru – Pukkila, Päivi – Helander, Jaakko	Monialaisen ohjauksen rakentuminen ohjaustilanteissa: onko monialainen ohjaus monialaista?	3	282–296
Matveinen, Tiina – Havu-Nuutinen, Sari – Kärkkäinen, Sirpa	Monilukutaitoa määrittävät ja monilukutaidon opetusta ohjaavat keskeiset tekijät – Asian-tuntijoiden käsityksiä monilukutaidosta	2	149–163
Metsäpelto, Riitta-Leena – Heikkilä, Mirva – Hangelin, Sanna – Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija – Poikkeus, Anna-Maija – Warinowski, Anu	Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moni-ulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli	2	164–179
Mustonen, Sanna – Puranen, Pauliina	Kielitietoiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen	1	65–78
Niemelä, Mikko	Sosiaalinen realismi, voimallinen tietämys ja Michael Youngin kolmas tie	4	401–413
Orell, Miina – Pihlaja, Päivi	Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheessa	1	51–64
Pietilä, Penni – Niemi, Anna-Maija – Kauppila, Aarno	Mitään ei saisi enää opettaa – osaamisen tunnustaminen ammatillisessa äidinkielen ja suomen opetuksessa	4	414–425
Pitkänen, Hannele – Huilla, Heidi – Lappalainen, Sirpa – Juvonen, Sara – Kosunen, Sonja	Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta	5	497–509

Pursi, Annukka – Lipponen, Lasse	Erotilanteet varhaiskasvatuksen aloituksessa – Miten aikuinen kohtaa itkevän lapsen?	5	510–525
Raetsaari, Kirsi – Suorsa, Teemu – Muukkonen, Hanni	”Lopettasko lukion?” Toimintaperusteet, toimijuuden jännitteet ja ohjaus lukiolaisten arjen haasteissa	3	297–309
Salin, Kasper – Huhtiniemi, Mikko – Jaakkola, Timo	Opettajien valmiudet, osaaminen ja koetut haasteet Move!-järjestelmän toteuttamisessa ja oppilaiden toimintakyvyn tukemisessa	5	526–538
Simola, Hannu	Dekontekstualisaation lyhyt historia	4	380–387
Tuominen, Heta – Kuusi, Anna – Pulkka, Antti-Tuomas – Tapola, Anna – Niemivirta, Markku	Täydellisyyteen pyrkimistä ja huolta omista suorituksista? Lukiolaisten perfektionismi ja opiskeluhuvinvointi	2	209–222
Mira Tuononen, Mirkku Uotila, Nadja Marjomaa, Janne Antikainen	Opinto-ohjaajaopiskelija kansainvälisessä opiskelijavaihdossa – ohjausosaamisen kehittyminen	3	310–321
Valkonen, Satu – Pesonen, Jaana – Brunila, Kristiina	Varhaiskasvatuksen markkinat – Näkökulmana yksityistyvät palvelut	2	223–234
Varpanen, Jan	Uutta kasvatusajattelua luomassa – dekontekstualisaatio spekulatiivisena mahdollisuutena	4	426–437
Väisänen, Anne-Mari – Lanas, Maija	Dekontekstualisaatio kiusaamiskirjallisuudessa	4	438–449

KATSAUKSIA

Plamper, Raakel – Jauhiainen, Arto	Opiskelijat korkeakoulun asiakkaina – Katsaus kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen	1	79–94
Silvola, Anni – Gerdimiene, Egle – Pursiainen, – Rusanen, Jarmo – Muukkonen, Hanni	Oppimisanalytiikka ja eettiset kysymykset: Laadullinen meta-analyysi	2	235–248

LYHYEMPÄÄ KIRJOITUKSIA

Hilpelä, Jyrki	Epikurolaisuus kohtuuden puolestapuhujana	1	95–101
Moilanen, Antti	Kertovatko PISA-aineistot itseohjautuvasta oppimisesta?	1	102–107
Valtonen, Teemu – Vartiainen, Henriikka – Tedre, Matti – Toivonen, Tapani – Kokko, Anna – Kahila, Juho – Jormanainen, Ilkka – Piispa-Hakala, Satu	Oppilaat digitalisoituneen yhteiskunnan toimijoina	1	108–113

KOLUMNIT

Heikkinen, Hannu L.T.	Miksi (ei) APA?	4	461–462
Lindén, Jyri	Yhteisöllinen opetuksen kehittäminen yliopistossa – uhka, mahdollisuus vai välttämättömyys?	2	249–251
Vellonen, Virpi – Holopainen, Leena	Vaikuttavaa viestintää verkoissa	1	114–115
Toom, Auli	Tärkeintä ovat toiveikkaus ja huolenpito toinen toisistamme	5	539–540

PUHEENVUOROJA

Antikainen, Ari	Viides vuosikymmen kasvatussociologiaa etsimässä	2	252–255
Fornaciari, Aleks	Luokanopettajien kenttäkokemus ja opettajuuden ideaalit eivät kohtaa	1	122–125
Juvonen, Sara – Toom, Auli	Miten opettajankoulutus valmistaisi opiskelijoita parhaiten opettajan kasvatustehtävään?	4	450–455
Lämsä, Joni	Juu vai ei digiteknologialle? Pandemia haastaa opettajia ja tutkijoita muuttamaan kysymyksiä teknologiatuetusta oppimisesta	1	126–130
Mäkinen, Maarit	Perustaidot osallisuuteen kompleksisessa maailmassa	1	116–121
Niemi, Johanna – Luoma, Ulla-Maija	Toiminnalliset menetelmät uuden ohjauksen työkaluna?	3	351–355
Poikkeus, Anna-Maija Alasuutari, Maarit	Miten yksilöiden ja yhteisöjen oppiminen ja hyvinvointi rakentuvat ja millainen on kasvatustieteiden rooli niihin liittyvässä ymmärryksessä ja vaikuttamisessa?	3	356–361
Toni, Anna – Karlsson, Ulla-Jill	Elinikäisen ohjauksen strategisia suuntaviivoja: Globaalit muutokset uuden elinikäisen ohjauksen strategian ajurina	3	347–350
Ylirisku, Henrika	Ihmiskeskeisyyden haastamisen tärkeydestä ja vaikeudesta	4	456–460

AJANKOHTAISTA – TAPAHTUMIA

Männikkö, Iina – Hilppö, Jaakko – Jahnukainen, Markku	Kasvatustieteilijät kokoontuivat ensimmäistä kertaa virtuaalisesti Kasvatustieteen päiville	1	131–133
---	---	---	---------

Suorsa, Teemu	Ohjaus, motiivit ja teknologia koulussa ja työssä – Ohjausalan tutkimuksen verkoston kevätkonferenssi 2021	3	362–363
Tuuliainen, Anna-Maija	Suurten muutosten vuosi Kasvatuksessa	1	133
"	Kasvatuksen historian ja filosofian päivät	5	541