

53. vuosikerta
Kasvatusopillisen aikakauskirjan 159. vuosikerta
Kasvatus ja koulun 108. vuosikerta

4/2022

Kasvatus

PÄÄKIRJOITUS

Kirsi Pyhältö – Rauno Huttunen 333 Mikä Kasvatuksessa on muuttunut?

ARTIKKELEITA

- Susanna Toikka – Lasse Eronen 335 Matemaattisen ongelmanratkaisun
– Päivi Atjonen – Sari Havu-Nuutinen aktivoimat tunnereflektiot ja niiden
fasilitointi alkuopetuksessa 
- Maija Yli-Jokipii – Inkeri Rissanen 350 Oman äidinkielen opettaja osana
– Elina Kuusisto kouluyhteisöä 
- Kasper Salin – Mikko Huhtiniemi 364 Liikuntaa opettavien opettajien ja
– Timo Jaakkola kouluterveydenhoitajien yhteistyö
oppilaiden toimintakyvyn edistämässä ja
Move!-järjestelmän hyödyntämässä 
- Anni Kilpiä – Eija Kärnä 375 Koulunkäynninohjaajan vastaamattomuus
– Katja Dindar – Hannu Rätty autismitilanteiden oppilaan sosiaalisiin
aloitteisiin 
- Larimatti Pynnönen – Johanna Kallo 391 Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeuksia
– Heikki Silvennoinen edistävä peruskoulu? Oikeudelliset normit
osana koulutuksellisen oikeuden-
mukaisuuden uudelleenmäärittelyä 
- Marjatta Pakkanen – Kreetta Niemi 408 Ohjaajan vastaaminen opiskelijoiden
– Tanja Vehkakoski esittämiin moitteisiin dialogisuuteen
pyrkivän aikuiskoulutuksen
vuorovaikutustilanteissa 

LYHYEMPIÄ KIRJOITUKSIA

- Hanna Helander 423 Saamelaisia koskevan kasvatus- ja
– Inker-Anni Linkola-Aikio koulutustutkimuksen eettisiä kysymyksiä
– Pigga Keskitalo – Tuija Turunen

KOLUMNI

- Jyri Lindén 429 Reunamerkitöjä vapaan sivistystyön
merkityksellisyydestä

PUHEENVUOROJA

- Anu Kajamaa – Juha Tuunainen 431 Moniäänisyyden merkitys
– Kristiina Mänty – Kati Mäkitalo kasvatustieteiden muuttuvissa
– Veli-Mikko Kauppi – Jutta Karhu toimintaympäristöissä

TUTKIJALTA SUORAAN KUULTUA

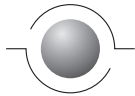
- Toimitus 437 Heta Tuominen, akatemiaturkija Itä-
Suomen yliopistosta

ENGLISH SUMMARIES

441

KIRJOITTAJAT

444



Mikä Kasvatuksessa on muuttunut?

Syksy on muutosten ja uudistumisen aikaa. Myös Kasvatus uudistuu, ja lehteä on uudistettu itse asiassa monin tavoin jo vuodesta 2021 lähtien. Yksi merkittävimmistä muutoksista on ollut Kasvatuksen ottama digiloikka. Keväällä 2021 lehti siirtyi muiden kotimaisten tiedelehtien tapaan julkaistavaksi sähköisellä Journal.fi-alustalla. Muutos paransi lehden saavutettavuutta ja avoimuutta kahdella tapaa. Ensinnäkin lehden tilaajat pääsevät lukemaan sähköistä lehteä noin 2–4 viikkoa aiemmin painatus- ja postitusviiveen jäädessä pois. Toiseksi lehden numerot ovat vapaasti kaikkien ladattavissa vuoden viiveellä, mikä laajentaa kasvatuksen lukijakuntaa ja parhaimmillaan lisää kasvatustieteellisen tutkimuksen vaikuttavuutta.

Tutkijoille Kasvatuksen elektroninen saatavuus mahdollistaa omien ja kollegoiden julkaisujen levittämisen ja jakamisen, esimerkiksi sosiaalisen median kanavien kautta. Iloksemme voimme todeta lehden artikkelien nousseen jo useampaan kertaan Journal.fi-alustan Viikon luetuimmat -listalle. Parhaimmillaan latauskertoja yksittäiselle artikkelille on saattanut kerääntyä viikossa jopa yli 1000.

Elektroniseen julkaisemiseen siirtyminen tukee myös lehden kehittämistyötä. Lehden toimitukselle elektroninen julkaiseminen mahdollistaa artikkelien luku- ja latauskertojen seuraamisen ja samalla Kasvatuksen lukijoiden kiinnostuksen kartoittamisen. Tämä auttaa meitä aiempaa paremmin huomioimaan lukijoiden kiinnostuksen kohteita lehden kehittämistyössä. Esimerkiksi puheenvuorojen tai lyhyiden tekstien pyytämiseksi teemoista, jotka ovat herättäneet lukijoissamme erityistä kiinnostusta.

Kasvatuksen digiloikka on edennyt askeleittain. Syyskuussa 2022 otimme käyttöön artikkelien sähköisen toimittamisjärjestelmän: kaikki uudet käsikirjoitukset lähetetään lehden toimittukseen Journal.fi-alustan kautta (ks. ohjeet <https://journal.fi/kasvatus/article/view/119811>). Myös Kasvatuksen kirjoittajaohjeet on päivitetty (ks. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus/ohjeita-kirjoittajalle/tarkemmat-kirjoitusohjeet>). Tavoitteena on ollut julkaisuprosessin sujuvoittaminen ja ohjeistuksen selkeyttäminen, minkä toivomme toteutuneen käytännössäkkin. Otamme kirjoittajiltamme mielellämme vastaan palautetta ja kehittämisohjeita näistä uudistuksista.

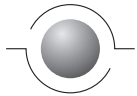
Elektronisen lehden rinnalla Kasvatuksen tilaajat saavat edelleen kotiin kannettuna myös paperisen lehden. Elektra-julkaisupalvelu ajetaan alas vuonna 2022, ja sen myötä lehden saamat tekijänoikeuskorvaukset loppuvat. Tämä merkitsee lehdelle tuntuvaan tulonmenetystä. Edessä saattaa tulevina vuosina olla siirtymä yksinomaan elektroniseen julkaisemiseen, joka olisi nykyistä paitsi taloudellisempi myös ekologisempi vaihtoehto. Päätöstä ei kuitenkaan vielä tehty, ja erilaisten vaihtoehtojen selvittäminen on käynnissä.

Parhaat palat säästämme viimeiseksi. Kasvatuksen elinvoimaisuuden avain on, että lehti saa julkaistavakseen korkeatasoisia tieteellisiä käsikirjoituksia ajankohtaisista alan tutkimuksen teemoista. Ei ole lainkaan itsestään selvää, että kasvatustieteilijät valitsevat julkaisufoorumikseen Kasvatuksen kansainvälisten tiedelehtien sijaan. Tulevaisuus vaikuttaa kuitenkin valoisalta, sillä yksistään tänä vuonna on Kasvatukseen julkaistavaksi lähetettyjen tieteellisten artikkelien määrä peräti kaksinkertaistunut. Enempää ei voisi toivoa. Kiitos.

Lisääntynyt volyymi merkitsee myös lisääntynyttä arviointitarvetta. Lehti nostaa perinteisen Vuoden tiedeartikkeli -palkinnon rinnalle kahden vuoden välein jaettavan arvioitsijapalkinnon arvostuksen osoituksena arvokkaalle ja asiantuntevalle vertaisarviointityölle. Ensimmäinen palkinto jaetaan Kasvatustieteen päivillä 2022 Oulussa.

Inspiraatiota syksyyn!

Kirsi Pyhälto ja Rauno Huttunen



SUSANNA TOIKKA – LASSE ERONEN – PÄIVI ATJONEN – SARI HAVU-NUUTINEN

Matemaattisen ongelmanratkaisun aktivoimat tunnereflektiot ja niiden fasilitointi alkuopetuksessa

Toikka, Susanna – Eronen, Lasse – Atjonen, Päivi – Havu-Nuutinen, Sari. 2022. MATEMAATTISEN ONGELMANRATKAISUN AKTIVOIMAT TUNNEREFLEKTIOT JA NIIDEN FASILITOINTI ALKUOPETUKSESSA. KASVATUS 53 (4), 335–349.

Matematiikan ongelmanratkaisutilanteita voidaan hyödyntää tunnereflektion eli oppimiseen kohdentuvien tunteiden tarkastelun harjoittelemisessa. Tämä tutkimus tarkastelee, 1) millaisia oppimiseen kohdentuvia tunteita ongelmanratkaisutilanne aktivoi perusopetuksen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaiden (N=23) ongelmanratkaisun sekä matematiikan ja sen opiskelun reflektioissa sekä 2) miten itsearviointitaitojen harjoitteluun kehitetty Arviointimaa-kuva fasilitoi oppilaiden tunnereflektioita. Tutkimuksen aineisto tuotettiin matemaattisella ongelmanratkaisutehtävällä sekä haastatteluilla. Ongelmanratkaisutilanne tarjosi alkuopetusikäisille luontevia mahdollisuuksia tunteiden monipuoliselle ja ikäsidonmaiselle reflektoinnille. Haastattelukysymysten muoto vaikutti oppilaiden taitoon reflektoida; toisen vuosiluokan oppilaat refleктоivat ongelmanratkaisuprosessin herättämiä tunteita ensimmäisen luokan oppilaita monipuolisemmin. Eläytyminen Arviointimaahan fasilitoi tunne- ja metatunnereflektioiden kuvaustapaa, sisältöä ja ilmaisuja. Tutkimus vahvistaa, että ongelmanratkaisun, matematiikan ja sen opiskelun synnyttämien tunteiden kielentäminen tarjoaa alkuopetuksessa otollisen tilaisuuden reflektion harjoittelemiselle.

Asiasanat: alkuopetus, itsearviointi, oppimiseen kohdentuva tunne, ongelmanratkaisu, reflektio

Johdanto

Tunteiden merkitystä oppimiselle on tutkittu runsaasti, ja niiden on havaittu vaikuttavan keskeisesti matematiikan oppimistuloksiin osana yksilön matematiikkakäsitystä (ks. esim. DeBellis & Goldin 2006; Rösken, Hannula, Pehkonen, Kaasila & Laine 2007). Oppilaan negatiiviset käsitykset ja tunteet matematiikasta voivat heikentää oppimista erityisesti tilanteissa, joissa ratkaistava tehtävä tai omaksettava asia osoittautuu haastavaksi (Rösken ym. 2007). Toisaalta tutkimukset (Pekrun, Goetz, Titz & Perry 2002; Rösken ym. 2007) ovat osoittaneet, että tunteiden negatiivista vaikutusta oppimistuloksiin voidaan vähentää tiedostamalla ja tunnistamalla kunkin oppijan omat tunteet.

Nojaamme tutkimuksessamme Pekrunin (2017) määrittelyyn tunteesta, johon kuuluvat yksilön subjektiivisen kokemuksen ja ulospäin ilmenevän ilmaisuuden lisäksi kognitiiviset ja fysiologiset prosessit sekä oppimiselle ja suoriutumiselle asetut tavoitteet. Tunteet ovat subjektiivisia ja yksilön omassa mielessä todellisia, mutta niiden kokemusta voidaan myös ilmaista verbaalisesti ja tehdä ne siten muille tietoisiksi ja näkyviksi (Pekrun ym. 2002).

Jotta yksilön taito tunnistaa, tiedostaa ja ymmärtää subjektiivisia tunteitaan harjaantuu, on kehitettävä taitoa reflektoida (Clarà 2015; Lonka 2015, 147). Reflektiolla tarkoitetaan ajatusprosessia, joka kohdentuu yksilön omien tunteiden, ajatusten ja kokemusten tarkasteluun (Andrade & Valtcheva 2009; Clarà 2015). Refleктоimalla oppilas siis käsittelee oppimiskokemustaan pohtimalla muun muassa, mitä ja miksi hän teki jotakin. Tässä artikkelissa keskitymme nimenomaan tunne-reflektioon eli prosessiin, jossa yksilö tarkastelee omia tunteitaan.

Reflektion kehittämiseksi yksilö tarvitsee järjestelmällistä ja pitkäaikaista harjoittelua ja tukea (Alaoutinen 2012, 181), koska se kehittyy monien vaiheiden kautta (Eronen & Toikka 2021; Zuckerman 2004). Pedagoginen vuorovaikutus opettajan kanssa tarjoaa alku-

opetusikäisille oppilaille luontaisen ja tärkeän mahdollisuuden reflektoinnin harjoittamiseen (Epstein 2003). Harterin (2012) mukaan opettaja voi tukea oppilaan reflektiota kysymyksiin ja palautteilla, jotka auttavat oppilasta kohdentamaan huomion reflektion kannalta olennaisiin asioihin. Lisäksi oppilas tarvitsee mahdollisuuksia kertoa vapaasti ajatuksistaan (Harter 2012, 12).

Myös itsearviointin harjoittelun on havaittu edistävän reflektiotaitojen kehittymistä (Febriyanti, Dewi & Dewi 2018). Itsearviointinilla tarkoitetaan oppilaan toteuttamaa arviointia, joka kohdistuu hänen omaan oppimiseensa (Andrade & Valtcheva 2009). Onnistunut itsearviointi vaatii paljon harjoittelua ja tarvittavien itsearviointitaitojen kehittämistä. Nuorten oppilaiden taitoon arvioida itseään luotettavasti on suhtauduttu epäilevästi (ks. esim. Kaderavek, Gillam, Ukrainetz, Justice & Eisenberg 2004; Ng & Earl 2008). On arveltu, ettei lapsilla ole itsensä arvioimiseen vaadittavia edellytyksiä, kuten selkeää, jäsentynyttä kuvaa itsestään, tai riittävää kognitiivista kehittyneisyyttä tarkastella abstrakteja ilmiöitä, kuten oppimista. Sen sijaan itsearviointin tiedetään rakentuvan reflektiolle, jota esimerkiksi Donham (2010) pitää perusteltuna harjoittelun kohteena.

Alakouluikäisten oppilaiden reflektiota käsittelevää tutkimusta on melko vähän. Reflektion valmiuksia kehitetään pitkäjänteisesti jo alkuopetuksessa, jossa oppilaat tarvitsevat työvälineitä, kuten kuvia ja tarinoita. Näiden työvälineiden soveltuvuutta on kuitenkin tutkittu niukalti. Oppimisen tukemisen kannalta niitä olisi kuitenkin tärkeä tutkia (Pekrun ym. 2002), koska siten voidaan kehittää oppilaiden taitoa tunnistaa omia tunteitaan (Clarà 2015).

Matematiikka ja matemaattiset ongelmanratkaisutehtävät voivat tarjota reflektiolle suotuisia harjoittelumahdollisuuksia, sillä matematiikka kuuluu opiskeltaviin oppiaineisiin alkuopetuksesta alkaen. Tässä tutkimuksessa etsimme vastauksia siihen, millaisia oppimiseen kohdentuvia tunnereflektioita matemaattinen ongelmanratkaisutilanne aktivoi

ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaissa sekä miten itsearviointitaitojen kehittämiseen tarkoitettu, mielikuvitusmaailmaan sijoittuva kuvallinen Arviointimaa-väline (ks. Kuva 2) edistää oppimiseen kohdentuvien tunteiden reflektioita.

Reflektion harjoittaminen oppimiseen kohdentuvien tunteiden avulla matematiikan ongelmanratkaisutilanteessa

Reflektion on todettu olevan keskeinen taito juuri matematiikan opiskelussa (Hattie 2009, 219; Reinholz 2016, 445, 452), ja tunteiden merkitys on tunnistettu olennaisena osana matematiikan opiskelua, erityisesti ongelmanratkaisua (Goldin 2014; Hannula 2015; Rösken ym. 2007). Leppäahon (2018) mukaan matemaattiseen ongelmanratkaisutilanteeseen liittyy yksilön kannalta loogiskognitiivinen ristiriitatilanne: se aktivoi ratkaisijassa tunteita, jotka tulevat ongelmanratkaisun myötä tietoisiksi ja näkyviksi. Pedagogista vuorovaikutusta hyödyntäen on mahdollista tuoda esiin aktivoituneet mutta mahdollisesti vielä tiedostamattomat tunteet sekä saavuttaa uutta tietoa yksilön kognitiivisesta toiminnasta, kuten taidosta tarkastella ja pohtia omia tunteitaan (Goldin 2014; Hannula 2015; Rösken ym. 2007).

Pekrun ym. (2002) ovat tutkineet *academic emotions* -käsitettä, josta käytämme tässä artikkelissa oppimiseen kohdentuvat tunteet -ilmaisua (vrt. Holm 2021; Lonka 2015). Oppimiseen kohdentuvat tunteet on jaoteltu neljään ryhmään (ks. Lonka 2015): suoriutumistunteet (*achievement emotions*), eläytymistunteet (*topic emotions*), sosiaaliset tunteet (*social emotions*) ja episteemiset tunteet (*epistemic emotions*).

Suoriutumistunteet syntyvät suorituspainotteisissa oppimiskulttuureissa, ja ne kytkeytyvät erilaisiin koe- ja testitulanteisiin. Pekrunin ym. (2002) mukaan suoriutumistunteet voidaan luokitella kolmen ulottuvuuden mukaan. Ensimmäinen ulottuvuus, tunteen kohde, kuvaa sitä, mihin tilanteeseen tunne koh-

distuu: koetilannetta edeltävään tunteeseen, tilanteen aikaiseen vai sen jälkeiseen. Valenssi on suoriutumistunteen toinen ulottuvuus, joka kertoo tunteen myönteisyydestä tai kielteisyydestä. Viimeinen ulottuvuus, tunteen aktiivointiaste, tarkoittaa tunteen vaikutusta yksilöön, toisin sanoen aktivoiko tai passivoiko tunne oppijan. Esimerkiksi kokeen jälkeen oppilaassa voi herätä kielteisiä pettymyksen, ahdistuksen tai toivottomuuden tunteita, jotka voivat jopa lamaannuttaa hänet (Löfgren, Löfgren & Lindberg 2019).

Suoriutumistunteiden lisäksi Pekrun ym. (2002) identifioivat opittavan asian sisällön herättämiä eläytymistunteita, kuten samastumista, vihaa tai empatiaa esimerkiksi opettajan kertomaan tarinaan tai oppikirjoissa esiintyviin hahmoihin. Sosiaaliset tunteet puolestaan sisältävät jonkin linkityksen yksilöä suurempaan kokonaisuuteen, kuten luokka- tai kouluyhteisöön. Linkitys voi olla yksilön ylpeyttä siitä, että saavuttaa luokkakavereiden ihailua hyvän koearvosanan ansiosta tai tuntee esimerkiksi ärtymistä luokkakavereita ja opettajaa kohtaan. Episteemiset tunteet käsittävät kiinnostuksen, innostuksen, uteliaisuuden ja hämmennyksen tunteet oppimisessa. Niitä syntyy tilanteissa, joissa yksilö ratkaisee kognitiivisia ongelmia (Pekrun ym. 2002). Episteemisiä tunteita on todettu ilmenevän erityisesti matemaattisten ongelmanratkaisutehtävien yhteydessä (ks. Muis, Psaradellis, Lajoie, Di Leo & Chevrier 2015).

Tunteet vaikuttavat muun muassa siihen, miten yksilö kykenee käyttämään erilaisia oppimisstrategioita (Pekrun ym. 2002). Esimerkiksi ahdistus voi heikentää muistamista ja viha sekä kateus kohdistaa huomion oppimisen kannalta irrelevanttiin tietoon. Silloin tehtävän ratkaisemisen kannalta keskeiset kognitiiviset toiminnot voivat niukentua ja itseohjautuvuus vähentyä, jolloin myös akateemiset saavutukset useimmiten heikkenevät (Pekrun ym. 2002). Toisaalta joidenkin oppimiseen kohdentuvien tunteiden (esimerkiksi hämmästyksen) on havaittu lisäävän joustavien ja luovien oppimisstrategioiden, kuten suunnit-

telun, organisoinnin ja kriittisen arvioinnin, käyttöä (Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2014). Pekrun (2016) huomauttaa, etteivät tunteiden vaikutukset kuitenkaan ole yksiselitteisiä, sillä esimerkiksi viha tai pelko saattavat heikentää motivaatiota yhdessä mutta lisätä toisessa tilanteessa. Tunteiden ja oppimisen välisiä suhteita ei ole tutkittu tarpeeksi, eikä siten tiedetä, milloin tunteet ovat oppimisen seurauksia ja milloin ne vaikuttavat oppimiseen (Pekrun 2016).

Oppilaiden itseohjautuvuuden, motivaation ja akateemisten saavutusten edistämisen avaimiksi on kehitetty oppilaiden taitoa tunnistaa oppimiseen kohdentuvia tunteita. Pekrunin ym. (2002) sekä Pekrun ja Bühnerin (2014) mukaan tunteiden tunnistamisen ja kielentämisen tukena on syytä käyttää jotakin tukimateriaalia. Oppimiseen kohdentuvien tunteiden tunnistamiseksi ja kielentämiseksi on kehitetty testejä ja itsearviointivälineitä. Yksi tunnetuimmista on Pekrunin ryhmän (2002) kehittämä Achievement Emotions Questionnaire -kysely (AEQ). Kyselystä saatua tietoa voidaan hyödyntää silloin, kun tutkitaan tunteiden vaikutuksia oppilaiden kognitiivisiin prosesseihin ja motivaatioon (Pekrun ym. 2002).

Kyselylomakkeiden lisäksi oppilas voi tehdä tunteitaan näkyväksi kielentämällä niitä ääneen. Tunteita voi kuvata sanallisesti tunte- tai metatunnereflektioidin. Metatunnereflektiosta on kyse tilanteissa, joissa yksilö kuvaa tunnettaan, joka on seurausta toisen tunteen tunnistamisesta – esimerkiksi oppilas ahdistuu pelostaan matematiikan tehtäviä kohtaan (Pekrun ym. 2002). Tunteiden tunnistaminen tapahtuu oppilaan mielessä, mikä voi abstraktina prosessina olla haastavaa nuorille oppilaille (Goswami & Bryant 2010). Jotta tunteiden kielentäminen helpottuu, apuna voi käyttää konkreettisia materiaaleja, esimerkiksi kertomuksia (Fleer 2011) ja kuvia (Duffy 2006), kuten tässä tutkimuksessa.

Reflektion tukemisen keinoja

Reflektion harjaannuttaminen on erityisen tärkeää alkuopetuksessa (Epstein 2003), kos-

ka siinä iässä reflektiotaidon on tutkittu kehityvän suuressa määrin osana muuta ajattelun kehitystä (Goswami & Bryant 2010). Kuitenkin nuorten oppilaiden reflektiotaitoja harjoitettaessa on otettava huomioon heidän kehitystasonsa (Epstein 2003). Reflektio on abstraktia ja siitä syystä haastavaa, minkä vuoksi erityisesti nuoret oppijat tarvitsevat konkreettista tukea reflektion harjoittelun aikana (Goswami & Bryant 2010).

Reflektion tuki voi olla esimerkiksi visuaalista, jota on tutkittu paljon lasten kognition apuna. Brooks (2009) mukaan visuaalisointi auttaa oppijaa rakentamaan ymmärrystä käsiteltävästä asiasta, mutta se myös tukee ajatusten jakamista ulkopuolisille. Lisäksi alkuopetusikäisten ajattelun kehitystä voidaan tukea hyödyntämällä esimerkiksi mielikuvitusta (Fleer 2011; Gajdamaschko 2005). Kun oppilas tarkastelee kokemuksiaan mielikuvituksen keinoin, hänelle muodostuu mahdollisuus rakentaa kehittyvää ymmärrystä omista kokemuksistaan (Duffy 2006, 52, 58, 148).

Visuaalisuuden lisäksi oppijan ajattelun kehitystä voidaan tukea pedagogisella vuorovaikutuksella ja narratiivien käytöllä. Brooks (2009) havaitsi, että mikäli lasta rohkaistaan tarkastelemaan ja keskustelemaan käsiteltävästä asiasta uudelleen, hän kykenee käsittelemään asioita yhä abstraktimmalla ja vaativammalla ajattelun tasolla. Vastaavasti narratiiveja eli tarinoita on käytetty perinteisesti paljon lasten opetuksessa (Gallagher 2011). Tarinoiden nähdään olevan luonteva tapa rakentaa ymmärrystä omista kokemuksista, koska ihmiselle on tyypillistä tuottaa omiin kokemuksiinsa perustuvia kertomuksia (Duffy 2006). Narratiivien käytössä keskeistä on myöskin niiden tunneperäinen vaikutus: kun yksilö kertoo tarinaa, hänelle aukeaa yhteys tarkastella syvemmin itseään ja omia kokemuksiaan (Duffy 2006; Gallagher 2011).

Tutkimusongelmat

Edellä kuvatun viitekehyksen pohjalta asetimme kaksi tutkimusongelmaa:

1. Millaisia oppimiseen kohdentuvia tunteita ongelmanratkaisutilanne aktivoi perusopetuksen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaiden ongelmanratkaisun sekä matematiikan ja sen opiskelun reflektioissa?
2. Miten Arviointimaa-kuva fasilitoi perusopetuksen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaiden oppimiseen kohdentuvien tunteiden reflektioita?

Fasilitoida-käsitteellä tarkoitamme tunteiden tunnistamista ja kielentämistä tukevien olosuhteiden luomista, jolloin oppilaiden tunne-reflektioiden tuottamista voidaan edistää.

Tutkimuksen toteutus

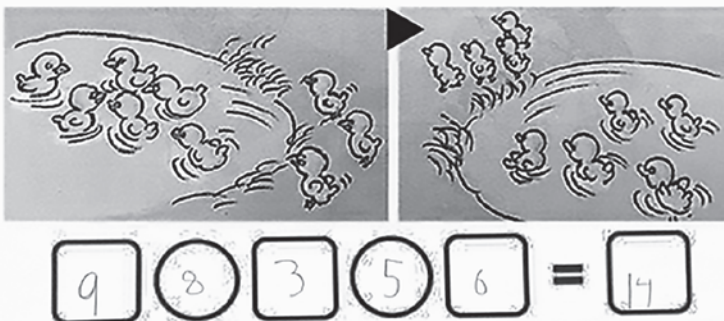
Tutkimuksen aineisto tuotettiin matemaattisella ongelmanratkaisutehtävällä ja siihen kohdentuvalla haastattelulla, koska Hattien (2009) mukaan ongelmanratkaisu provosoi reflektiota. Aineistonkeruu pilotoitiin kahdella ensimmäisen luokan ja toisen vuosiluokan oppilaalla. Lähestymistavan valintaan vaikuttivat esimerkiksi Harterin (2012) näkemys siitä, että haastattelutilanne mahdollistaa myös luku- ja kirjoitustaidottomille oppilaille reflektoinnin, jolloin heidän ajattelunsa kielentytutkijalle tunnistettavalla tavalla. Tutkimuksen kohdejoukkona oli 23 oppilasta itäsuomalaisen koulun alkuopetuksen yhdysluokasta: ensimmäiseltä vuosiluokalta seitsemän tyttöä ja

kolme poikaa sekä toiselta vuosiluokalta neljä tyttöä ja yhdeksän poikaa.

Oppilaat ratkaisivat matemaattisen ongelmanratkaisutehtävän, jona käytettiin Helsingin Sanomien (Pajari 2019) artikkelissa käsiteltyä Kiinan esiopetuksen tehtävää (ks. Kuva 1). Leppäahon (2018) mukaan matemaattinen tehtävä on ongelmanratkaisutehtävä silloin, kun se edellyttää tutun tiedon yhdistämistä uudella tavalla. Käyttämämme ongelmanratkaisutehtävä on ei-tyypillinen suomalaisessa opetuksessa, koska siinä vaaditaan kuvasarjan tulkitsemista sekä kuvasarjan ja matemaattisten operaatioiden yhdistämistä. Kuvaan perustuneen ongelmanratkaisutehtävän tarkoituksena oli aktivoida tunteille suotuisa reflektiutilanne (ks. Leppäaho 2018), jossa tarkasteltiin ongelmanratkaisua, matematiikkaa oppiaineena ja sen opiskelua. Lisäksi tehtävän avulla arvioimme oppilaan kykyä ratkaista ongelma. Tehtävä ei asettanut erityisiä luku- tai kirjoitustaitovaatimuksia.

Kun oppilas sai ongelmanratkaisutehtävän mielestään päätökseen, aloitettiin puolistrukturoitu haastattelu. Haastattelussa oppilas sai hyödyntää mielikuvitusmaailmaan sijoittuvaa suurikokoista, runsaasti yksityiskohtia sisältävää Arviointimaa-kuvaa (ks. Kuva 2) reflektion tukena. Arviointimaaat käytettiin autamaan oppilaita kielentämään erilaisia tunteita. Oppilas sijoitti itsensä Arviointimaan abstraktiin kuvamaailmaan pienten siirrettä-

Tehtävänanto: Muodosta laskulauseke kahden kuvan muodostaman kuvasarjan perusteella sekä ratkaise muodostamasi laskulauseke.



Vastaus esimerkki (oppilas 1T3):
"Vastaus on 14. Sain sen [vastauksen] tän... Tän kuvan perusteella. Yhdeksän tuli tästä, kahdeksan tuli tosta ja kolme tältä puolelta. Sit lähtee viisi ankaa."

KUVA 1. Tutkimuksessa käytetty ongelmanratkaisutehtävä ja esimerkki yhden oppilaan vastausyrityksestä

vien merkkien avulla. Opettaja oli tilanteessa läsnä ja tarvittaessa esitti ohjaavia kysymyksiä (Savolainen, Ruotsalainen & Eronen 2018). Arviointimaata käyttämällä oppilaan otaksuttiin käsittelevän kognitioitaan narratiivisena prosessina (ks. Fleer 2011). Tällaisilla representaatioilla on keskeinen asema kognitioiden tukemisessa, sillä symbolisen esityksen avulla abstraktista ajatteluprosessista muodostuu helpommin ymmärrettävä (Goswami & Bryant 2010).

Visualisointia, pedagogista vuorovaikutusta ja tarinallisuutta yhdistävä Arviointimaa on syntynyt tarpeesta kehittää nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointiperiaatteita (Opetushallitus 2020) vastaavan itsearviointin toteuttamistapa. Erään koulun opettajat kokivat oppilaiden itsearviointin toteuttamisen haasteelliseksi ja toivoivat konkreettista välinettä oppilaiden itsearviointin sekä siinä tarvittavien taitojen tukemiseen. Tästä syntyi idea Arviointimaasta, jonka kehittämistyöhön on kyseisen koulun opettajien lisäksi osallistunut tämän artikkelin kirjoittajista Eronen (Savolainen ym. 2018).

Haastattelukysymykset muotoiltiin siten, että ne tukivat alkuopetusikäisiä tuottamaan ongelmanratkaisutilanteen aktivoimia, oppimiseen kohdentuvia tunteita ja kielentämään niitä tietoisesti ääneen (reflektoimaan). Haastattelussa esitetyt kysymykset kattoivat Pekrunin ym. (2002) oppimiseen kohdentuvien tunneryhmiä kirjjon. Haastattelun aluksi oppilaita pyydettiin kertomaan ongelmanratkaisun prosessin alun, keston aikaisista ja jälkeisistä tunteista, jotka ovat Muisin ym. (2015) mukaan tyypillisesti episteemisiä tunteita. Seuraavaksi oppilaita pyydettiin arvioimaan tuottamansa ongelmanratkaisun oikeellisuutta, sillä oman vastauksen arviointi voi aktivoida suoriutumistunteita (Pekrun ym. 2002).

Toisaalta reflektion harjoittelun tiedetään olevan suositeltavaa aloittaa tilanteesta tai asiasta, josta on ennestään mahdollisimman paljon kokemuksia (Alaoutinen 2012). Siksi pyysimme kutakin oppilasta haastattelussa kertomaan, minne hän matematiikan oppi-

aineena sijoittaisi Arviointimaassa ja miltä matematiikan opiskelu hänestä tuntuu. Nämä kysymykset herättävät sosiaalisia tunteita, sillä kysymykset kohdistuvat vuorovaikutteisiin oppimistilanteisiin (Pekrun ym. 2002).

Osa haastattelutilanteessa esitetyistä kysymyksistä ohjasi oppilaat suoraan käyttämään Arviointimaata, jotta Pekrunin ym. (2002) nimeämiä eläytymistunteita saataisiin esille. Kun osa kysymyksistä kohdistettiin suoraan Arviointimaahan, oppilas saattoi samastaa jonkin kokemansa tunteen Arviointimaan yksityiskohtaan. Lisäksi oli mahdollista, että katsoessaan Arviointimaan kuvaa oppilas eläytyy ja kuvaa jotakin toista oppimiseen kohdentuvaa tunnetta, joka edustaa metatunnereflektiota (ks. Pekrun ym. 2002).

Oppilashaastatteluiden sanatarkan litteroinnin lisäksi merkitsimme litteraatteihin puheen ilmaisutapaa ilmentävät seikat, kuten tunnereaktiot ja muutokset oppilaan puheessa. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä (ks. Hesse-Biber & Leavy 2011) tarkoituksenamme etsiä haastatteluaineistosta Pekrunin ym. (2002) ryhmittelemiä oppimiseen kohdentuvia tunteita. Luotettavuuden parantamiseksi tämän artikkelin ensimmäinen (Toikka) ja toinen kirjoittaja (Eronen) tekivät useita vertailevia uudelleentarkasteluita ensimmäisen kirjoittajan tekemästä analyysistä. Vertailevien tarkasteluiden myötä analyysi ja tunteiden luokittelu tarkentui aineistotteiden havainnollistamaan muotoon, jonka kaikki kirjoittajat saattoivat hyväksyä. Lisäksi tulokset saivat tukea aiemmista tutkimuksista (Fleer 2011; Duffy 2006; Muis ym. 2015; Pekrun ym. 2002).

Analyysissa oli neljä kohdetta: ongelmanratkaisuprosessin vaiheet, ongelmanratkaisun oikeellisuus, matematiikka oppiaineena ja matematiikan opiskelu. Kaikista kohteista erotelimme ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaiden reaktiot tutkimusongelmien edellyttämällä tavalla.

Eläytymisen, episteemisten ja sosiaalisten tunteiden esiintyminen pääteltiin ilmaisutavan ja sisällön perusteella, toisin sanoen sisäl-

sikö reflektio oppimiseen kohdentuvan tunteen. Havaituissa tunnerefektioissa oppilaat ensisijaisesti ilmaisivat puheessaan tunteen, joka oli luokiteltavissa Pekrunin ym. (2002) tunneryhmittelyn avulla. Epäselvissä tapauksissa otimme avuksemme oppilaan käyttämän sanatarkan ilmaisutavan. Keskityimme ilmaisutavassa sellaisiin tekijöihin, jotka voi todentaa tallenteelta, kuten tunnereaktiot (itku, nauru) ja muutokset puheessa (hiljaisuus, mientätautot). Suoriutumistunteiden tarkastelussa hyödynnettiin Pekrunin tutkimusryhmän (2002) jäsentelyä kohteesta, aktivointiasteesta ja valenssista. Mikäli tunnerefektio havaittiin, tarkastelimme seuraavaksi reflektiotapaa. Näin muodostimme kolme pääkategoriaa: a) oppimiseen kohdentuvaa tunnerefektioita ei havaita, b) oppimiseen kohdentuva tunnerefektio tuotettu suoran tunnerefektioita avulla ja c) oppimiseen kohdentuva tunnerefektio tuotettu metatunnerefektioita avulla.

Toiseen tutkimusongelmaan vastatessamme hyödynsimme edellisessä kappaleessa esittelemäämme analyysia, jossa jäsentelimme aineiston kolmeen pääkategoriaan. Tarkastelu kohdistui tällöin nimenomaan sellaisiin tunnerefektioihin, joissa oppilas käytti Arviointimaata kuvatakseen eläytymis- tai metatunnerefektioita.

Alkuopetusikäisten reflektioimat oppimiseen kohdentuvat tunteet

Tarkastelemme seuraavassa ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaiden reflektioita neljässä osassa Pekrunin ym. (2002) esittelemän tunneryhmittelyn valossa. Kaksi ensimmäistä osaa käsittelevät ongelmanratkaisutehtävän tekemisen ja ratkaisun oikeellisuuden reflektioita. Jälkimmäiset osat kohdentuvat reflektioihin, joissa tarkastellaan matematiikkaa oppiaineena ja sen opiskelua.

Ongelmanratkaisutehtävän reflektointi

Oppilaiden reflektiot jäsennettiin oppimiseen kohdistuvan tunnerefektioita esiintymisen ja sen tuottamistavan perusteella (ks. Tauluk-

ko). Ongelmanratkaisuprosessia koskeneista reflektioista havaittiin kaksi oppimiseen kohdentuvaa tunnetta, innostus ja hämmennys, jotka kuuluvat Pekrunin ym. (2002) mukaan episteemiseen tunneryhmään. Innostuksen tunne esiintyi reflektioissa, joissa oppilaat kielensivät iloisuuden, helpouden tai hauskuuden kokemuksia. Esimerkiksi 2. luokkalainen kuvasi tunteensa näin: ”Jos sen tajuu ni oli aika helppo, mie tajusin [naurahtaa ja huudahtaa]!” (2T4). Hämmennyksen tunne esiintyi reflektioissa, joissa oppilas kuvasi vaikeuden, epävarmuuden tai neuvottomuuden kokemukseensa: ”Mie en oikein tiennyt, mitä pitää tehdä...” (1P2).

Ongelmanratkaisuprosessin alussa suurin osa alkuopetusikäisistä kykeni reflektioimaan oppimiseen kohdentuvan tunteen (ks. Taulukko). Oppilaiden reflektioille tyypillistä oli kuvaus hämmennyksestä, sillä seitsemän toisen vuosiluokan oppilaasta (N=13) kuvasi hämmennyksen tunteen suoraan. Niistä viisi tunnistimme metatunnerefektioiksi. Prosessin aikana kaikki aineistoon kuuluneet 2-luokkalaiset (13/13) tuottivat oppimiseen kohdentuvan tunnerefektioita. Prosessin aikaisissa tunnerefektioissa oli enemmän innostuksen tunteita kuin alkutilanteessa. Prosessin jälkeen suurin osa oppilaista (16/23) tuotti yksinomaan innostukseen viittaavia tunnerefektioita, kuten oppilas 2P4: ”hyvältä, toltta [mas-to], koska se tuntui hyvältä, se tuntu et pääsi korkeelle”.

Ongelmanratkaisun oikeellisuuden reflektointi

Kun oppilaat pohtivat ongelmanratkaisunsa oikeellisuutta, kaikki tunnistetut oppimiseen kohdentuneet tunteet kuuluivat pelkästään suoriutumistunteiden ryhmään. Viisi 1. luokan ja kahdeksan 2. luokan oppilasta arvioi vastauksensa oikeaksi – riippumatta siitä, oliko ongelmanratkaisutehtävä mennyt oikein. Näiden oppilaiden tyytyväisyys omaan ratkaisuunsa näyttäytyi myönteisinä tunnekokemuksina ongelmanratkaisutilanteen jälkeen: ”Koska alussa ol kuus ja siihen tulee kol-

TAULUKKO. Alkuopetusikäisten oppilaiden reflektioimat, omaan oppimiseen kohdentuvat tunteet

	Oppimiseen kohdentuva tunnereflektio		
	Ei havaittu	Suoran tunnereflektion avulla tuotettu	Metatunnereflektion avulla tuotettu
Ongelmanratkaisuprosessi			
A) Prosessin alku	A) n=6 (6/0)	A) Episteeminen tunne (n=9): hämmennys (2/7)	A) Eläytymisen episteeminen tunne (n=8): hämmennys (0/5) ja innostus (2/1)
B) Prosessin aikana	B) n=4 (4/0)	B) Episteeminen tunne (n=7): hämmennys (1/2) ja innostus (2/2)	B) Eläytymisen episteeminen tunne (n=12): hämmennys (1/6) ja innostus (2/3)
C) Prosessin jälkeen	C) n=7 (6/1)	C) -	C) Eläytymisen episteeminen tunne (n=16): innostus (4/12)
Ongelmanratkaisun oikeellisuuden arviointi	-	Suoriutumistunne (n=23): ylpeys ja toiveikkaus (5/8), häpeä ja ahdistus (2/5) sekä suru, pettymys ja toivottomuus (3/0)	-
Matematiikkaoppiaineena	n=4 (2/2)	Episteeminen tunne (n=1): innostus ja hämmennys (1/0) Eläytymistunne (n=8): havainto Arviointimaasta (4/4)	Eläytymisen episteeminen tunne (n=8): hämmennys (1/3) ja innostus (1/3) Eläytymisen sosiaalinen tunne (n=2): ilo (1/1)
Matematiikan opiskelu	n=2 (1/1)	Eläytymistunne (n=4): havainto Arviointimaasta (4/0)	Eläytymisen sosiaalinen tunne (n=17): ylpeys (4/9), ahdistus (1/1) sekä ylpeys ja ahdistus (0/2)

Tulkintaohje: kauttaviivan vasemmalla puolella ensimmäisellä ja oikealla puolella toisella luokalla olevien oppilaiden määrä

me lisää ja siitä lähtee neljä, se on yhteensä viisi. Aika helppo [naurahtaa]! Helposti meni tehtävä ja tuntu menevän oikein.” (2P5.)

Oppilaat kuvasivat myös ratkaisunsa perusteluja selkeästi, mikä osaltaan kuvaa tunteen aktiivointia, kuten 1. vuosiluokan oppilaan (1P1) reflektio osoittaa: ”No ku tos on kuus ja siihen tulee kolme lisää. Siitä lähtee sit neljä, se on yhteensä viisi. Meni oikein, mie oon aina tosi nopee [huudahtaa]!” Näiden oppimiseen kohdentuvien tunnereflektioiden sisältämät iloisuuden, toiveikkauden ja ylpeyden tunteet kuulu-

vat Pekrunin ym. (2002) suoriutumistunteiden jäsentelyssä aktivoiviin, positiivisiin tunteisiin.

Kaksi ensimmäisen ja viisi toisen vuosiluokan oppilasta olivat arvioineet ratkaisunsa vääräksi riippumatta siitä, oliko ratkaisu oikea. Reflektioissa erottui koetun tunteen kielteisyyttä, joka näkyi oman ratkaisun oikeellisuuteen kohdistuvana epäuskona ja ratkaisun epätarkkana perusteleminen. Oppilaat työskentelivät aktiivisesti tehtävän ratkaisemiseksi mutta olivat silti epävarmoja omasta vastauksestaan myös niissä tapauksissa, joissa ratkaisu oli

oikea: ”Noita on kuus ja noita on kolme... Ja Ne menee lammikkoon ... Ja sit on... Nii... Neljä lähtee pois ja viisi jää... Oon [nyyhkyttää] epävarma siitä, et menikö oikein ...” (2P8.) Nämä reflektiot viittasivat tilanteen jälkeisiin aktivoiviin, negatiivisiin tunteisiin, joista tunnistimme häpeän ja ahdistuksen.

Kolme ensimmäisen luokan oppilasta ei kyennyt ratkaisemaan ongelmanratkaisutehtävää. Heidän reflektioissaan näkyi yhtäältä passivoitumista: ”Öö... Ankoja... Mä en edes muista sitä sanaa.” (1T7.) Toisaalta heidän reflektioissaan oli surua ja pettymystä ilmaisevia tunnereaktiota, kuten itkua: ”en osaa [itkua]” (1T4). Heidän epävarmuutensa heijasteli tilanteen jälkeisiä passivoivia, kielteisiä tunteita, kuten surua, pettymystä ja toivottomuutta.

Reflektointi matematiikasta oppiaineena

Oppilaita pyydettiin refleктоimaan myös matematiikka-oppiaineen herättämiä, oppimiseen kohdentuvia tunteita. Nämä reflektiot sisälsivät niin tunne- kuin metatunnereflektioita. Oppilaista 19 reflektoi oppimiseen kohdentuvan tunteen, mutta neljä oppilasta (kaksi ensimmäisen ja kaksi toisen vuosiluokan oppilasta) ei tähän kyennyt. Oppiaineeseen kohdentuneista reflektioista havaittiin niin eläytymistunteita kuin episteemisiä ja sosiaalisia tunteita.

Kahdeksan oppilasta reflektoi eläytymistunteita, joissa esiintyi haastattelussa käytetyn Arviointimaan tarjoamia matematiikan harjoittelumahdollisuuksia: ”siel on noita kuplia niin monta, noit vois niin ku laskee” (2P1). Näissä reflektioissa oppilaat kokivat samastumisen tunteita johonkin Arviointimaan tiettyyn yksityiskohtaan ja mielessään yhdistivät Arviointimaan virittämän samastumisen tunteen omiin kokemuksiinsa matematiikasta.

Yhdeksän oppilaan tunteet matematiikasta oppiaineena olivat episteemisiä eli innostusta tai hämmennystä. Yksi ensimmäisen vuosiluokan tyttö (2T3) tulkitsi episteemisellä tunteella matematiikan ristiriitaiseksi, koska hän koki matematiikan innostavaksi mutta myös hämmäntäväksi: ”Jotkut tehtävät... Ne tuntuu joskus tylsältä, kivalta, siltä väliltä”.

Kahden oppilaan tunnereflektiot olivat sosiaalisia. Ne edustivat ei-tavoitteellisia tunteita, sillä oppilaat refleктоivat suhtautumista matematiikkaan peilaamalla sitä vertaisten oletettuun suhtautumiseen. Merkittävä ero näissä kahdessa tunnereflektiossa oli siinä, että toisen vuosiluokan oppilas (2P4) kuvasi myönteistä suhtautumistaan matematiikkaan hyvin tavallisena ja jopa itsestäänselvyytenä: ”tässä [masto], tykkään niin paljon ni tuntuu et ois nii korkeella ja on paljo, jotka tykkää matematiikasta”. Sen sijaan ensimmäisen luokan oppilas (1T2) toi esille, että myönteinen suhtautuminen matematiikkaan oli epätavallista vertaisten joukossa: ”Puu! Koska joitakin voi alkaa väsyttämään matematiikan tunnilla... Mut minuu ei väsytä, koska [huudahtaa] matematiikka on kivaa!”

Matematiikan opiskelemisen reflektointi

Haastattelussa kysyttiin matematiikan opiskelemisen herättämiä tunteita. Oppilaista 21 tuotti tunnereflektion tähän kysymykseen, ja tunnereflektio uupui vain kahdelta oppilaalta (ks. Taulukko). Alkuopetusikäiset kuvasivat matematiikan opiskeluun kohdentuvia tunteitaan niin tunne- kuin metatunnereflektioilla, joista tunnistimme eläytymistunteita ja sosiaalisia tunteita.

Neljä oppilasta reflektoi matematiikan opiskelua eläytymistunteen avulla. Oppilaat refleктоivat matematiikkaa Arviointimaan avulla kuvaten matematiikan opiskelua ja toisaalta niitä objekteja, joista matematiikka tunnustetaan. Seuraavassa esimerkki oppilaan 1T2 reflektoinnista haastattelun aikana:

H (haastattelija): Miltä kaikilta Arviointimaan paikoilta matematiikan opiskelu sinusta tuntuu?

1T2: Ää... Noo... Ai täältä [osoittaa Arviointimaata] matematiikan paikka?

H: Nii, miltä sinusta tuntuu, kun opiskelet matikkaa?

1T2: Noo pikkusen... [hiljaisuus] Koska tää [osoittaa koko Arviointimaan kuvaa] on enemminkin sellanen... Jos sanon tän oikein, niin tää on outo paikka. Jos koulussa on joku outo tunne, jossa opetellaan jotain outoa, niin tää koko Arviointimaan kuva sopisi siihen.

H: Onko Arviointimaassa jokin tietty paikka, joka kuvastaa sitä tunnetta, miltä sinusta tuntuu matematiikan tunnilla?

1T2: No yks paikka näyttää ainakin siltä. Tämä kysymysmerkki näyttää siltä.

H: Mitä kysymysmerkki kuvastaa?

1T2: Sitä, et pitää kysyä joltain apua, koska kysymysmerkki on kysymys.

H: Joo, niimpä. Onko siellä [Arviointimaassa] mitään muuta paikkaa?

1T2: Kello.

H: Miksi kello?

1T2: Koska kellohan on melkein matematiikkaa ja esimerkiksi jos vaikka opetellaan kelloa matematiikassa, niin sitten siinä [innostunut huudahdus]!

Yllä kuvatussa otteessa havainnollistuu, miten oppilas tarkentaa tilanteen edessä eläytymistään yksittäisiin Arviointimaan paikkoihin (kysymysmerkki ja kello) matematiikan opiskelua reflektoidessaan.

Matematiikan opiskelun tunnereflektioissa 17 oppilaalla esiintyi sosiaalisia, oppimiseen kohdentuvia tunteita. Reflektioissa korostui ylpeys (n=13) suhteessa omaan taitoon opiskella ja kykyyn käyttää matematiikkaa. Nämä oppilaat kuvasivat matematiikan opiskelua kivaksi, hauskaksi tai helpoksi: ”Helpolta... Minusta on aika helppo uida ja puhaltaa saippuakuplia, nii siltä se matematiikka tuntuu.” (2T4.) Toisena ääripäänä ilmeni kahden oppilaan ahdistuneisuus ja heikko itseluottamus matematiikan opiskelua kohtaan: ”Toi [kysymysmerkki], koska joskus se tuntuu... On [huokailua] semmossii vaikeit tehtäviä, ettei osaa, vaikka [ääni murtuen] opeki neuvois.” (2P1.) Lisäksi kahden oppilaan reflektioissa oli havaittavissa tasapainottelua; matematiikan opiskelu tuntui välillä hyvältä ja toisinaan pahalta.

Koontia vuosiluokkakohtaisista eroista

Ongelmanratkaisutehtävän tunnereflektioissa oli suurta vuosiluokkitaista vaihtelua. Merkittävä osa ensimmäisen vuosiluokan oppilaista ei kyennyt tunnereflektioon ongelmanratkaisuprosessin eri vaiheissa (ks. Taulukko). Toisaalta miltei jokainen (12/13) toisen vuosiluokan

oppilas kykeni refleктоimaan omia oppimiseen kohdentuvia tunteitaan ongelmanratkaisuprosessin alussa, aikana ja lopussa. Sen sijaan ensimmäisen vuosiluokan oppilaista kaksi pystyi refleктоimaan kaikkia kolmea vaihetta, kolme oppilasta prosessin kahta vaihetta ja kaksi yhtä vaihetta. Kolme oppilasta ei kyennyt refleктоimaan tunteitaan yhdessäkään ongelmanratkaisuprosessin vaiheessa. Emme havainneet vuosiluokkien välillä eroa matematiikkaan oppiaineena tai matematiikan opiskeluun kohdentuneen tunnereflektion esiintymisessä tai tuottamistavassa.

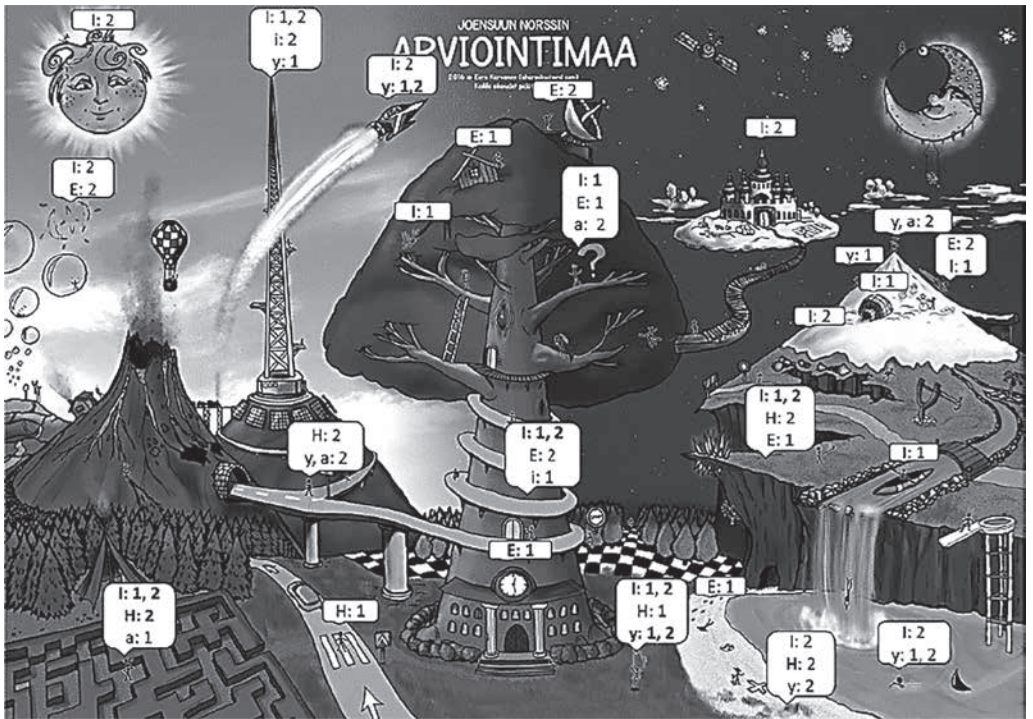
Arviointimaa tunnereflektioiden fasilitoijana

Tarkastelemme seuraavaksi, miten ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaat käyttivät mielikuvitusperusteista Arviointimaata (ks. Kuva 2). Tutkimme tarkemmin, miten Arviointimaan käyttö fasilitoi oppimiseen kohdentuvien tunteiden reflektioita.

Narratiivisuus ja mielikuvitus metatunnereflektioiden mahdollistajina

Arviointimaa fasilitoi niin tunne- kuin metatunnereflektioita. Kaikki kohdejoukkoon kuuluvat oppilaat pystyivät tuottamaan Arviointimaan avulla ainakin yhden samastumisen tunteen, joka kuuluu Pekrunin ajattelussa eläytymistunteiden ryhmään. Metatunnereflektioiksi tulkittiin puolestaan sellaiset, joissa oppilas oli eläytynyt oppimiseen kohdentuvan toisen tunteen refleктоimiseksi: ”iloinen, toi joka hyppii hyppynaruu” (2T1), eli esimerkin toisen vuosiluokan oppilas samasti ilon ja hyppynarulla hyppimisen toisiinsa. Tätä eläytymistunteiden ryhmään kuuluvaa tunnetta hyödyntäen oppilas ilmensi kokemuksiaan matematiikan opiskelusta.

Oppilaiden valitsemat Arviointimaan paikat fasilitoivat tunteen kuvaustavan ja sisällön lisäksi sen ilmaisua. Arviointimaasta virinneellä eläytymistunteella tuotetun reflektion ilmaisu oli tulkinnan kannalta yksiselitteisempää kuin pelkän tunnereflektion. Tapauksis-



KUVA 2. Alkuopetusikäisten (1 = 1. luokkalaiset, 2 = 2. luokkalaiset) nimeämät arviointimaan yksityiskohtat ongelmanratkaisuprosessista, matematiikasta ja sen opiskelusta (i = episteeminen innostus, h = episteeminen hämmennys, e = eläytymistunne, i = sosiaalinen ilo, y = sosiaalinen ylpeys, a = sosiaalinen ahdistus) (mikäli $n \geq 3$, tunteen ja vuosiluokan lyhenteet on lihavoitu)

sa, joissa Arviointimaata ei käytetty, jouduttiin tunteen tulkitsemiseksi tarkastelemaan sisällön lisäksi sen ilmaisutapaa (esimerkiksi nauhahaudus tai huudahdus).

Oppilaiden tapa käyttää Arviointimaata (ks. Kuva 2) ja sen eri yksityiskohtia osoitti Arviointimaan fasilitoivan henkilökohtaisen reflektiokokemuksen tuottamista. Kuvaan 2 on koottu Arviointimaan fasilitoimat, omaan oppimiseen kohdentuneet tunteet ongelmanratkaisutehtävästä, matematiikasta ja sen opiskelusta. Arviointimaan yksityiskohtat tuottivat yksilöille oman tulkinnan kautta mielikuvan, jota saattoi hyödyntää tunteiden ilmaisussa. Esimerkiksi ranta kuvasti yhdelle vaikeaa tehtävää, toiselle tehtävän helppoutta ja kolmannelle omaa taitoa matematiikan opiskelijana. Yksi 2-luokkalainen (2P3) kuvaili ongelmanratkaisutehtävän tekemistä näin: ”ranta, koska piti hirveesti miettii ja oli niin vaikee”.

Toinen toisluokkalainen (2P7) selosti ongelmanratkaisutehtävän jälkeistä tunnetta: ”no tonne rannalle, koska tehtävä oli aika helppo ja kiva”. Kolmas (2T1) kertoi matematiikan opiskelusta seuraavasti: ”tää [ranta], koska matematiikan opiskelu on rauhallista ja mä oon siinä nii hyvä”. Arviointimaa mahdollisti näin ollen oppilaiden oman henkilökohtaisen kokemuksen kielentämisen kertomukseksi.

Ongelmanratkaisutilanteen aktivoimat, Arviointimaan fasilitoimat tunnereflektiot

Ongelmanratkaisuprosessia koskevissa kysymyksissä Arviointimaa pystyi fasilitoimaan tunteita hyvin siksi, että sen yksityiskohtiltaan rikas kuva tarjosi monipuolisesti kiinnostuskohteita. Alkuopetusikäiset näyttivät samastuvan materiaalin yksityiskohtiin niin hämmennyksen (kuten labyrintti ja risteys) kuin innostuksen tunteen (esimerkiksi vauh-

dikas eteneminen raketilla) refleктоimiseksi. Nämä samastumisen kokemukset näyttävätyivät eläytymisen episteemisinä tunteina eli metatunnereflektioina: ”Olin ehkä vaa tuossa [osoittaa Arviointimaa-kuvassa sijaitsevaa risteystä], koska tein niin hitaasti. Tuntu vaikeelle koko ajan ja olin koko ajan siinä.” (2P6.)

Arviointimaan rooli fasilitaattorina näyttäytyi kahdella tavalla matematiikan reflektionin näkökulmasta. Ensinnäkin se herätti paljon samastumisen tunnetta, joka Pekrunin ym. (2002) mukaan kuuluu eläytymistunteiden ryhmään. Samastumisen tunne mahdollistui esimerkiksi Arviointimaa-kuvan erilaisien yksityiskohtien laskemisen kautta: ”Tonne, ku siel on noita kuplia niin monta. Noit vois niin ku laskee.” (2P5.) Arviointimaa tuki lisäksi metatunnereflektioiden tuottamista. Matematiikkaa refleктоidessaan oppilaat käyttivät eläytymistunnetta kuvatakseen sosiaalisia tunteita. Tämä näkyi siten, että oppilaat kuvasivat esimerkiksi yhteistoimintaa kavereiden kanssa kuvan eri paikoissa (maastoon tai puuhun kiipeäminen luokkakavereiden kanssa tai yksin).

Arviointimaan eri yksityiskohtat muistuttivat monipuolisesti alkuopetusikäisiä koulussa opiskeltavista matematiikan sisällöistä tai itse koulurakennuksesta, kuten yksi 1. luokkalainen (1T1) totesi: ”talo [osoittaa Arviointimaan puuta], koska olemme tällä hetkellä koulussa ja koulussa harjotellaan matikkaa”. Arviointimaan käyttö tuki sosiaalisten tunteiden kuvaamista niin matematiikan kuin sen opiskelemisen kuvaamisen yhteydessä. Esimerkiksi matematiikan tekemisen helpous kuvattiin kuplien puhalluksena tai uimisenä ja vaikeus vuorelle kiipeämisenä.

Arviointimaan voi tulkita fasilitoivan reflektioprosessia. Materiaali tuki oppimiseen kohdentuvien tunteiden reflektionin lisäksi oppimisprosessin reflektionia, joka sisälsi tavoitteenasettelun ja prosessin etenemisen kuvauksen, kuten seuraavassa esimerkissä: ”Olin täs labyrinthissa, koska tuntu nii vaikeelta öö... Se ol aika vaikee... Mun tavoitteena oli päästä tonne linnaa ja siinä matkan varrella oli vaikeuksia, ku piti kiivetä tonne [vuori].” (2T4.)

Koontia vuosiluokkakohtaisista eroista

Arviointimaan käytössä oli joitakin vuosiluokkaisia eroja. Ensimmäisen vuosiluokan oppilaat tukeutuivat Arviointimaan tarjoamaan mielikuvitusmaailmaan ja narratiiviseen ajatteluun harvemmin kuin toisen vuosiluokan oppilaat. Mikäli ensimmäisen luokan oppilaat hyödynsivät Arviointimaa reflektion kuvaamiseksi, he käyttivät vain osittain samoja paikkoja kuin toisen luokan oppilaat (ks. Kuva 2). Toisluokkalaisten oppilaiden tunne- ja metatunnereflektiot yhteensä kattoivat lähes kaikki Arviointimaan yksityiskohtat. Sen sijaan ensimmäisen luokan oppilaiden valitsemat Arviointimaan yksityiskohtat sijoittuvat lähemmäs kuvan keskiosaa, puun ympärille, jossa myös alkuopetusikäisille yhteiset eläytymistunnetta kuvaavat paikat sijaitsevat (ks. Kuva 2).

Pohdinta

Havaitsimme alkuopetusikäisten oppilaiden kykenevän refleктоimaan varsin monipuolisesti ongelmanratkaisuprosessin, matematiikan ja sen opiskelun herättämiä, oppimiseen kohdentuvia tunteita Pekrunin ym. (2002) jäsenyyksen avulla arvioiden. Tunnistimme 2-luokkalaisten kykenevän refleктоimaan ongelmanratkaisuprosessin eri vaiheiden herättämiä tunteita 1-luokkalaisia kattavammin. Tuloksiamme mukaan Arviointimaan avulla voidaan fasilitoida oppilaiden oman oppimisen tunnereflektiota ja tunnistaa niiden ikäryhmiä erottelevia piirteitä: kun toisen luokan oppilaat kuvasivat tunteitaan metatunnereflektioilla, ensimmäisen luokan oppilaat käyttivät suoria tunnereflektioita. Kokonaisuutena voimme todeta, että reflektion harjoittaminen voidaan aloittaa jo alkuopetuksessä, vaikka oppilaiden iästä riippumatta reflektiokyvykkyydessä ilmeni suurta yksilöllistä vaihtelua.

Tuloksiamme mukaan alkuopetusikäisten reflektion harjoittelu on mahdollista aloittaa matemaattisten tilanteiden herättämien tunteiden kielentämisestä, sillä kaikki tutkitut oppilaat kykenivät refleктоimaan ainakin yh-

den oppimiseen kohdentuvan tunteen. Aineisto kattoi Pekrunin ym. (2002) tunneryhmät, mutta kaikkia niihin sisältyviä yksittäisiä tunteita ei havaittu. Alkuopetusikäiset kielensivät eniten episteemiseen tunneryhmään kuuluvia innostuksen ja hämmennyksen tunteita, mutta esimerkiksi uteliaisuutta ei tästä tunneryhmästä ilmennyt. Tunteet esiintyivät joissakin tapauksissa peräkkäisinä, esimerkiksi matematiikka herätti niin episteemisiä kuin sosiaalisia tunteita, ja toisinaan samanaikaisina tunnereflektioina, joissa eläytyminen esiintyi muiden oppimiseen kohdentuvien tunteiden kanssa. On myös hyvä huomioda, että Pekrunin ym. (2002) tarjoama teoreettinen viitekehys nostaa esille vain esimerkkejä tunneryhmiin kuuluvista tunteista ja että sen tarkoituksena ei ole kuvata kaikkia oppimiseen kohdentuvia tunteita.

Reflektoinnin aktivointi onnistui kaikilla muilla haastattelukysymyksillä paitsi suoriutumistunteita kartoittaessa, eli kun oppilaalta kysyttiin hänen arviotaan vastauksensa oikeellisuudesta. Kysymys tuotti suoriutumistunteita, mutta reflektiot kertoivat oppilaan minäkuvasta ongelmanratkaisijana, ongelmanratkaisemista seuranneen tunnekokemuksen sijaan. Tässä huomio kiinnittyi tapauksiin, joissa oppilaan näkemys tehtävän ratkaisun oikeellisuudesta oli virheellinen. Esimerkiksi tehtävän oikein ratkaisseiden oppilaiden, jotka arvelivat vastanneensa väärin, tunnereflektio saattoi vahvistaa entisestään negatiivista käsitystä matematiikasta ja omista kyvyistä matematiikan oppijana. Tämä voi Röskenin ym. (2007) mukaan heikentää oppilaan oppimista erityisesti haastavien tehtävien aikana. Oppilaiden suoriutumistunteet olivat aitoja, mutta haastattelukysymyksen olisi pitänyt kohdistua siihen tunnekokemukseen, jonka ratkaisu oppilaassa aiheutti. Näin oppilailla olisi ollut reflektion avulla mahdollisuus tarkastella tunnetta ja vähentää siten tunteiden kielteistä vaikutusta oppimiselle (Clarà 2015).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2020) velvoittaa opettajia edistämään ja tukemaan oppilaiden itse-

arviointia, ja tähän Arviointimaasta on tutkimuksemme mukaan ilmeistä hyötyä. Reflektio voi tuntua alkuopetusikäisistä vaikealta, mutta Arviointimaa konkretisoi sitä (ks. Goswami & Bryant 2010). Sen mielikuvitukseen perustuva tarinallisuus (ks. Duffy 2006) myös lisää harjoittelun mielekkyyttä ikäkaudelle sopivalla tavalla. Arviointimaan yksityiskohdiltaan rikkaan kuvan avulla oppilas pystyi havainnollistamaan omia tunteitaan (Duffy 2006; Fler 2011; Gajdamaschko 2005). Kognitiivisten prosessien kielentämiseksi tarvitaan työvälineitä, jollainen tutkimamme Arviointimaa on.

Reflektiotaidon systemaattinen kehittäminen on aloitettava jo varhaisessa iässä oppilaan taitotason mukaisesti (Alaoutinen 2012; Andrade & Valtcheva 2009). Arviointimaan käyttö tavoitteellisessa pedagogisessa toiminnassa kuitenkin edellyttää sen hyvää harjoittelua. Toisen vuosiluokan oppilaiden Arviointimaan käyttöaktiivisuus saattoi johtua yksinkertaisesti siitä, että se oli heille entuudestaan tuttu. Toisaalta voidaan kysyä, soveltuuko Arviointimaa tämän tutkimusasetelman kaltaiseen yhden hetken ongelmanratkaisutehtävän aktivoimaan tilanteeseen vai tarvitaanko Arviointimaan käyttöön useampia oppimiskokemuksia, jotka liittyvät matematiikkaan? Joka tapauksessa tutkimuksemme osoitti Arviointimaan olevan alkuopetusikäisillä toimiva, vuorovaikutusta edistävä pedagoginen työväline oppimiseen kohdentuvien tunteiden reflektioimisessa.

Oppilaat olivat ikäkaudelleen tyypillisesti haastatteluissa melko lyhytsanaisia (Greig, Taylor & MacKay 2013), mikä vaikeutti päätelemien tekemistä. Toisaalta ongelmanratkaisun merkitys tuotetulle reflektiolle on keskeinen: oppilaiden oli koettava loogiskognitiivinen ristiriitatilanne ongelmanratkaisutehtävän ratkaisuprosessin aikana, jotta tunteiden reflektio mahdollistui luontaisesti (Leppäaho 2018). Ehkä tästä syystä muutama ratkaisun ongelmaan lähes välittömästi antanut oppilas ei kyennyt kuvaamaan sen herättämiä tunteita.

Sopivan vaativan, eri taitotasot huomioivan ongelmanratkaisutehtävän valinta oli haastavaa (ks. Eronen 2019), vaikka aineistonkeruun

asetelmaa pilotoitiin huolellisesti. Osa oppilaisista ei kyennyt ratkaisemaan tehtävää lainkaan. Reinholzin (2016) mukaan taito reflektoida on olennainen osa ongelmanratkaisutehtävän ratkaisuprosessia, jolloin epäonnistuminen saattaa osoittaa puutteita oppilaan reflektoidossa. Siten tunteiden reflektoinnin harjoittelu on hyödyllistä kaikille, koska sillä voidaan vaikuttaa myönteisesti yksilön ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen (Hattie 2009).

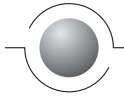
Tutkimuksemme tuo esille uutta tietoa alkuopetusikäisten oppilaiden taidosta reflektoida oppimiseen kohdentuvia tunteita. Samalla tulokset motivoivat tutkimaan aihetta lisää. Jatkotutkimukset voisivat kohdistua esimerkiksi siihen, millaisia peruskoulun alkuopetuksen jälkeisten luokkien oppilaiden taidot reflektoida omaan oppimiseensa kohdentuvia tunteita ovat tai miten he arvioivat omaa toimintaansa ja oppimistaan. Arviointimaan ja muiden työvälineiden toimivuutta tunnereflektioiden fasilitoimisessa on myös syytä tutkia peruskoulun muilla vuosiluokilla ja analysoida niiden itsearviointia tukevia mahdollisuuksia.

Lähteet

- Alaoutinen, S. 2012. Evaluating the effect of learning style and student background on self-assessment accuracy. *Computer Science Education* 22 (2), 175–198. <https://doi.org/10.1080/08993408.2012.692924>
- Andrade, H. & Valtcheva, A. 2009. Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice* 48 (1), 12–19. <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Brooks, M. 2009. Drawing, visualization and young children's exploration of "big ideas". *International Journal of Science Education* 31 (3), 319–341. <https://doi.org/10.1080/09500690802595771>
- Clarà, M. 2015. What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education* 66 (3), 261–271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- DeBellis, V. A. & Goldin, G. A. 2006. Affect and meta-affect in mathematical problem solving: A representational perspective. *Educational Studies in Mathematics* 63 (2), 131–147. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-006-9026-4>
- Donham, J. 2010. Creating personal learning through self-assessment. *Teacher Librarian* 37 (3), 14–21.
- Duffy, B. 2006. Supporting creativity and imagination in the early years. 2. painos. Maidenhead: Open University Press.
- Epstein, A. S. 2003. How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children* 58 (5), 28–36.
- Eronen, L. 2019. Quasi-systematic minimalism within socio-constructivist learning of mathematics. *The Electronic Journal of Mathematics and Technology* 13 (1), 25–60.
- Eronen, L. & Toikka, S. 2021. Alkuopetusikäisen valmius reflektoida matemaattisessa ongelmanratkaisutilanteessa. *FMSERA Journal* 4 (1), 1–15.
- Febriyanti, G., Dewi, N. & Dewi, I. 2018. Using self-assessment to assess rural young learners' writing skills in English foreign language classroom. *Journal of Applied Studies in Language* 2 (2), 109–115.
- Fleer, M. 2011. 'Conceptual play': Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 12 (3), 224–240.
- Gajdamaschko, N. 2005. Vygotsky on imagination: Why an understanding of the imagination is an important issue for schoolteachers. *Teaching Education* 16 (1), 13–22. <https://doi.org/10.1080/1047621052000341581>
- Gallagher, K. M. 2011. In search of a theoretical basis for storytelling in education research: Story as method. *International Journal of Research & Method in Education* 34 (1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2011.552308>
- Goldin, G. 2014. Perspectives on emotion in mathematical engagement, learning, and problem solving. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.) *International handbook of emotions in education*. New York, NY: Routledge, 391–414.
- Goswami, U. & Bryant, P. 2010. Children's cognitive development and learning. Teoksessa R. Alexander, C. Doddington, J. Gray, L. Hargreaves & R. Kershner (toim.) *The Cambridge primary review research surveys*. Abingdon: Routledge, 141–169.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. 2013. Doing research with children: A practical guide. 3. painos. Lontoo: SAGE.
- Hannula, M. S. 2015. Emotions in problem solving. Teoksessa S. J. Cho (toim.) *Selected regular lectures from the 12th international congress on mathematical education*. Cham: Springer, 269–288.
- Harter, S. 2012. *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. 2. painos. New York, NY: The Guilford press.
- Hattie, J. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. 2011. *The practice of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Holm M. E. 2021. Executive functions and achievement emotions among adolescents: Mathematics difficul-

- ties, low mathematics performance, and special education support in mathematics. Helsinki studies in education 106. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6912-9>
- Kaderavek, J. N., Gillam, R. B., Ukrainetz, T. A., Justice, L. M. & Eisenberg, S. N. 2004. School-age children's self-assessment of oral narrative production. *Communication Disorders Quarterly* 26 (1), 37–48.
- Leppäaho, H. 2018. Ongelmanratkaisun opettamisesta. Teoksessa J. Joutsenlahti, H. Silfverberg & P. Räsänen (toim.) *Matematiikan opetus ja oppiminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 368–393.
- Löfgren, R., Löfgren, H. & Lindberg, V. 2019. Pupils' perceptions of grades: A narrative analysis of stories about getting graded for the first time. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 26 (3), 259–277. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593104>
- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.
- Muis, K. R., Psaradellis, C., Lajoie, S. P., Di Leo, I. & Chevrier, M. 2015. The role of epistemic emotions in mathematics problem solving. *Contemporary Educational Psychology* 42, 172–185. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.003>
- Ng, J. R. & Earl, J. K. 2008. Accuracy in self-assessment: The role of ability, feedback, self-efficacy and goal orientation. *Australian Journal of Career Development* 17 (3), 39–50.
- Opetushallitus. 2020. Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf. (Luettu 5.1.2021.)
- Pajari, K. 2019. Osaatko ratkoa nämä Kiinan kuusivuotiaiden matematiikan tehtävät? Helsingin Sanomat 7.1.2019. <https://www.hs.fi/paivanlehti/07012019/art-2000005955375.html>. (Luettu 13.1.2019.)
- Pekrun, R. 2016. Academic emotions. Teoksessa K. R. Wentzel & D. B. Miele (toim.) *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Routledge, 120–144.
- Pekrun, R. 2017. Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspectives* 11 (3), 215–221.
- Pekrun, R. & Bühner, M. 2014. Self-report measures of academic emotions. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.) *International handbook of emotions in education*. New York, NY: Routledge, 561–579.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist* 37 (2), 91–105.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. 2014. Introduction to emotions in education. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.) *International handbook of emotions in education*. New York, NY: Routledge, 1–10.
- Reinholz, D. L. 2016. Developing mathematical practices through reflection cycles. *Mathematics Education Research Journal* 28 (3), 441–455.
- Rösken, B., Hannula, M., Pehkonen, E., Kaasila, R. & Laine, A. 2007. Identifying dimensions of students' view of mathematics. Teoksessa D. Pitta-Pantazi & G. Philippou (toim.) *European research in mathematics education: Proceedings of the fifth conference of the European society for research in mathematics education*. Larnaca: European Society for Research in Mathematics Education, 349–358.
- Savolainen, R., Ruotsalainen, P. & Eronen, L. 2018. Arviointimaa: Itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittämisen väline alakoulussa. Arviointinalla oppimisen taitajaksi - ARVOT-hankkeen verkkojulkaisu. <https://arvot.mobiezi-ne.fi/zine/2/cover>. (Luettu 4.3.2022.)
- Zuckerman, G. 2004. Development of reflection through learning activity. *European Journal of Psychology of Education* 19 (1), 9–18. <https://doi.org/10.1007/BF03173234>

Saapunut toimitukseen: 14.4.2021
Hyväksytty julkaistavaksi: 20.6.2022



MAIJA YLI-JOKIPII – INKERI RISSANEN – ELINA KUUSISTO

Oman äidinkielen opettaja osana koulu yhteisöä

Yli-Jokipii, Maija – Rissanen, Inkeri – Kuusisto, Elina. 2022. OMAN ÄIDINKIELEN OPETTAJA OSANA KOULUYHTEISÖÄ. *Kasvatus* 53 (4), 350–363.

Tässä artikkelissa tarkastellaan oman äidinkielen (OÄK) opettajien kokemuksia osallisuudesta työyhteisössä. Teoreettisena viitekehystenä on kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullinen pedagogiikka. Artikkelin perustuu kyselyaineistoon (N=47), joka on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin keinoin hyödyntäen Atlas.ti-ohjelmaa. OÄK-opettajien osallisuus vaihtelee: jotkut kuuluvat työyhteisöönsä kiinteästi, kun taas toiset ovat ulkopuolisia, vieraita, joita yhteisö ei kutsu mukaan. Osallisuutta rakentavat myönteinen vuorovaikutus ja OÄK-opettajan ammattitaidon hyödyntäminen koulu yhteisön hyväksi. Osallisuutta heikentävät kielteinen tai olematon vuorovaikutus sekä OÄK-opettajan työn väheksyminen. Myös arjen rakenteet vaikeuttavat osallisuuden kehittymistä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että koulujärjestelmämme julkilausuttu moninaisuuden tunnustamista ja hyödyntämistä painottava arvopohja ei välttämättä näy koulujen käytänteissä ja arjen vuorovaikutuksessa. Koulujen kieli- ja kulttuuritietoista toimintakulttuuria tulee tarkastella myös eri ammattiryhmien olemassaolon, näkymisen ja aseman näkökulmasta.

Asiasanat: kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullinen pedagogiikka, koulu yhteisö, oman äidinkielen opettajat, osallisuus, vuorovaikutus

Oman äidinkielen opetus osana kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista pedagogiikkaa

Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmadiskussit (ks. esim. Opetushallitus 2014, 2019) ovat alkaneet painottaa kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista pedagogiikkaa, jonka keskiössä on koulutuksellisen yhdenvertaisuuden edistäminen. Assimilaation ideaaleista on siirrytty eri kulttuuristen ja kielellisten identiteettien tukemisen vaateisiin. Vähemmistöjen toiseuttamista pyritään välttämään, jolloin moninaisuus nähdään kaikkien oppilaiden ominaisuutena ja suomalaisuus kuvataan monien kulttuurien ja kielten muovaamaksi (Ziliacus, Paulsrud & Holm 2017). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monikielisyys sekä oman kielen opetus esitetään rikkautena ja oman kielen osaamista halutaan tukea: ”Oppilaan oman äidinkielen opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan aktiivisen monikielisuuden kehittymistä sekä herättää kiinnostus kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen” (Opetushallitus 2014, 463).

Kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullinen pedagogiikka (*culturally relevant* tai *responsible pedagogy*) edistää opiskeluvälmiuksia, kykyä työskennellä erilaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa sekä ymmärrystä yhteiskunnallisten tekijöiden vaikutuksesta ihmisten toimintaan ja mahdollisuuksiin (Ladson-Billings 2014). Oman äidinkielen (OÄK) opettajia voidaan tarkastella kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen pedagogiikan toteuttajina (OÄK-opettajat subjekteina), mutta samaan aikaan heidän asemaansa ja osallisuuteensa kouluyhteisössä vaikuttavat koulun kieli- ja kulttuuritietoiset käytänteet (OÄK-opettajat objekteina). Eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden ja opettajien osaamisen huomioimista, näkyväksi tekemistä ja tukemista tarvitaan, kun tavoitteena on edistää kaikkien kouluyhteisön jäsenten yhdenvertaisia mahdollisuuksia tuntea osallisuutta – ja menestyä työssään tai opinnoissaan (Gay 2018; Ladson-Billings 2014; Rissanen 2021).

OÄK:n järjestelmällinen opetus koulukontekstissa on yksi keskeinen tekijä monikielisten oppilaiden koulumenestyksessä ja myönteisen identiteetin kehittymisessä (Cummins 2000; Cummins & Early 2011; Helot & Young 2002; Thomas & Collier 2002). Sitä voidaan pitää olennaisena osana kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista pedagogiikkaa. Koulumenestykseen ei ole vaikutusta, jos äidinkieltä käytetään vain kotona tai muissa epämuodollisissa tilanteissa (Agirdag & Vanlaar 2018). Kouluympäristössä tapahtuva melko vähäinenkin äidinkielen opiskelu sen sijaan vaikuttaa myönteisesti sekä äidinkielen kehittymiseen että koulukielen osaamiseen ja yleiseen koulumenestykseen (Ganuza & Hedman 2019; Regeeringen 2019).

Keskeinen rakenteellinen tekijä kulttuurisesti ja kielellisesti vastuullisten kouluyhteisöiden kehittämisessä on opettajakunnan moninaisuus; kielellisiin, kulttuurisiin ja katsoimuksellisiin vähemmistöihin kuuluvien opettajien merkitystä kouluissa ovat tuoneet esiin myös suomalaiset rehtorit (Rissanen 2021). Vaikka Suomessa vähemmistöihin kuuluvia opettajia on vielä verrattain vähän, OÄK-opettajat tuovat oman uskonnon opettajien ohella kielellistä ja etnistä moninaisuutta opettajakuntaan. Suomalaisten maahanmuuttajataustaisten opettajien on kuitenkin melko vaikea pätevyitä työhönsä (Koskinen-Sinisalo 2015; Pyykkö 2017), eikä heidän asemansa työelämässä ole itsestään selvästi yhdenvertainen, vaan he kohtaavat ennakkoluuloja ja jopa epäasiallista kohtelua (Rissanen 2020).

Kansainvälisellä tutkimuskentällä vähemmistöihin kuuluvien opettajien roolia pidetään merkittävänä erityisesti kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kouluun kiinnittymisen ja opiskelumenestyksen kannalta (Hedman & Magnusson 2021). Silti ajatus vähemmistöihin kuuluvan opettajan roolista aina ja automaattisesti ratkaisevana tekijänä vähemmistöoppilaiden koulumenestyksessä on naiivi ja yksinkertaistava (Carrington & Skelton 2003; Cherng & Halpin 2016). Kieli- ja kulttuurivähemmistöjä edustavat opettajat toi-

mivat lisäksi usein niin sanottuina kulttuuritulkkeina, jotka auttavat sekä oppilaita että huoltajia toimimaan yhteistyössä valtakulttuurista edustavan koulun kanssa. Vähemmistöihin kuuluvat opettajat eivät kuitenkaan ole yksi yhtenäinen ryhmä, eivätkä kaikki heistä ole halukkaita ottamaan kulttuuritulkkin roolia ja tehtäviä, joita ei useinkaan ole erikseen resursoitu. Heidän oletetaan edistävän oppilaiden osallisuutta kouluissa, mutta heidän omiin kokemuksiinsa osallisuudesta ei juuri ole kiinnitetty huomiota. Näin ollen on tarpeen tutkia, miten vähemmistöihin kuuluvat opettajat kokevat asemansa koulussa. (Cooper, Denner & Lopez 1999; Ishimaru ym. 2016; Mantel 2022; Santoro 2015.)

Tässä tutkimuksessa osallisuudella (*belongingness*) tarkoitetaan kokemusta, jossa yksilöllä on myönteisiä, pysyviä tai pitkäaikaisia vuorovaikutussuhteita, jotka perustuvat osapuolten väliseen kiinnostukseen toistensa hyvinvoinnista. Osallisuus on yksi ihmisen luontaisista perustarpeista, ja sen puuttuminen sekä tunne ulkopuolisuudesta vaikuttavat yksilöön haitallisesti. (Baumeister & Leary 1995.) Osallisuuden kokemus on tärkeää sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta; koulu yhteisö, jossa opettajat kokevat osallisuutta, pystyy tukemaan myös oppilaiden osallisuuden rakentumista (ks. esim. Nislin & Pesonen 2019; Pesonen, Rytivaara, Palmu & Wallin 2021). On niin ikään havaittu, että keskeinen opettajan osallisuutta rakentava tekijä on kollegan ammattitaidon kunnioittaminen ja että välinpitämätön suhtautuminen puolestaan heikentää sitä (Pesonen ym. 2021).

Vähemmistöihin kuuluvia opettajia pidetään usein oppilaiden osallisuuden tukijoina kouluissa. Heidän työssään tiedetään kuitenkin olevan samoja haasteita kuin pienryhmäisten uskontojen opettajilla: opetusryhmät ovat usein hyvin heterogeenisiä niin oppilaiden iän kuin taitotasonkin puolesta, ja oppitunnit sijoittuvat usein muun koulupäivän ulkopuolelle, jopa eri kouluun kuin oppilaan muut tunnit. Haasteita tuottavat myös oppimateriaalien saatavuus ja soveltavuus, ja opettajalla saattaa olla useita kouluja, joissa hän työskentelee päivän

aikana. (Oman äidinkielen opettajat ry 2019; Piippo 2016; Rissanen, 2014, 2020; Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki 2017.)

OÄK-opettajien osallisuuden tai osattomuuden kokemuksia ei ole aiemmin tutkittu Suomessa. Vastaamme tähän tutkimustarpeeseen selvittämällä, millaiset tekijät vaikuttavat OÄK-opettajien osallisuuden kokemukseen työyhteisössä.

Oman äidinkielen opetus Suomessa ja muualla Euroopassa

Suomen monikielisten asukkaiden määrä on viimeisten 30 vuoden aikana kasvanut voimakkaasti: Vuonna 1990 Suomessa asui noin 25 000 henkilöä, joiden äidinkieli oli muu kuin suomi, ruotsi tai saame, muodostaen noin 0,45 prosenttia koko maan väestöstä. Vuonna 2020 Suomen väestöstä jo noin 7,8 prosenttia puhui äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea. (Tilastokeskus 2021.) Kuntaliiton teettämän selvityksen mukaan muuta kuin suomea, ruotsia ja saamea kotikielenään puhuvan väestön määrä nelinkertaistui vuosina 2000–2019 (Kuntaliitto 2020). OÄK-opetusta tälle väestöryhmälle on suomalaisissa kouluissa tarjottu tietyin ehdoin vuodesta 1987 alkaen. Aluksi kotikielen opetusta annettiin vain pakolaistaustaisille lapsille, mutta vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetus laajeni koskemaan kaikkia monikielisiä oppilaita. Vuonna 2004 OÄK-opetus muutettiin vapaaehtoiseksi sekä opetuksen järjestäjälle että oppilaalle itselleen. (Latomaa 2007.)

Kansallisissa selvityshankkeissa on tarkasteltu OÄK-opetustarjontaa ja opetukseen osallistumista, kelpoisten opettajien määriä ja opetuksen hyviä käytänteitä (Pyykkö 2017; Tainio & Kallioniemi 2019). OÄK-opetuksen tarjonta ja toteutus vaihtelevat suuresti eri koulutuksen järjestäjien välillä, ja erityisesti ruotsinkielisissä kouluissa OÄK-opetusta on tarjolla vain harvoin (Hellgren, Silverström, Lepola, Forsman & Slotte 2019). Vain alle puolet opetukseen oikeutetuista osallistuu opetukseen (Tainio & Kallioniemi 2019).

TAULUKKO 1. Oman äidinkielen oppilasmäärät 2016 ja 2020 sekä oppilasmäärän muutos, 10 suurinta kieliryhmää

Kieli	Oppilasmäärä syksyllä 2016	Oppilasmäärä syksyllä 2020	Oppilasmäärän muutos
<i>venäjä</i>	5016	5619	+606
<i>arabia</i>	1791	3300	+1509
<i>somali</i>	2333	2281	-52
<i>viro</i>	1480	1634	+154
<i>englanti</i>	700	1223	+523
<i>albania</i>	916	902	-14
<i>kiina</i>	549	850	+301
<i>kurdi</i>	451	574	+123
<i>espanja</i>	487	563	+76
<i>persia/farsi</i>	463	494	+31
Kaikki OÄK-oppilaat	18175	22014	+3866

Taulukossa 1 näkyvät kymmenen suurimman kielen oppilasmäärät vuonna 2016, jolloin tämän artikkelin tutkimusaineisto on kerätty, ja vuoden 2020 tilastot sekä oppilasmäärien muutos näissä kielissä. (Opetushallitus 2022.) Taulukossa 1 on nähtävissä, että oppilasmäärät ovat lisääntyneet huomattavasti lähes kaikissa suurimmissa kieliryhmissä ja että samanlainen muutos koskee OÄK-opetukseen osallistuvien oppilaiden määrää yleensäkin. Vuonna 2020 OÄK-opetusta järjesti 84 kuntaa, ja opetusta annettiin yhteensä 57 kielessä. Opetukseen osallistui kaikkiaan 22014 oppilasta.

Jokaisella on Suomen perustuslain (1999, 17 §) mukaan oikeus ylläpitää ja kehittää omaa äidinkieltään. Suomessa ei kuitenkaan osata nähdä eri äidinkieliä osana kansallista kielivarantoa (Pyykkö 2017). Tämä ilmenee muun muassa siinä, että oman äidinkielen opetuksen järjestäminen on kunnille vapaaehtoista ja että järjestelyihin ei ole kansallista kehystä. OÄK-opetusta ei myöskään merkitä perusopetuksen lukuvuosi- tai päättötodistukseen, vaan siitä saa erillisen todistuksen (Opetushallitus 2014).

OÄK-opetusta voidaankin lähestyä kahdella eri tavalla: joko oppiaineena muiden rinnalla,

jolloin sillä on itsessään arvo ja merkitys, tai muiden aineiden tukiaineena, jonka pääasiallinen tehtävä on tukea koulun opetuskielen ja muiden oppiaineiden oppimista (Hedman & Rosén 2020). OÄK-opetuksen sijoittuminen varsinaisen tuntikehyksen ulkopuolelle ja opetuksen toteuttamisen jääminen järjestäjän harkinnan varaan korostaa oppiaineen asemaa tukiaineena. OÄK-opetuksen virallisena tavoitteena on kuitenkin aktiivinen monikielisyys, kiinnostus elinikäiseen kielitaidon kehittämiseen sekä kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan, ja keskeistä on yhteistyö muiden oppiaineiden kanssa (Opetushallitus 2014).

Joitakin hyviä OÄK-opetuksen käytänteitä on tunnustettu. Esimerkiksi Espoossa OÄK-opetusta järjestetään keskellä koulupäivää ja hyödynnetään opettajien ammattitaitoa monin tavoin monikielisten oppilaiden tukemisessa. Turussa OÄK-opettajia täydennyskoulutetaan säännöllisesti, ja heidän työsuhteensa ovat pääosin vakiintuneita. Siellä tarjotaan OÄK-opetuksen lisäksi omakielistä opetusta, joka on oppiainesisältöjen opettamista joko samanaikaisopetuksena tai erillisessä ryhmässä oppilaiden omalla kielellä. (Pyykkö 2017.)

OÄK-opettajan työhön ei ole määritelty erillisiä kelpoisuusehtoja. Valtaosa työnantajista vaatii aineenopettajakelpoisuutta, jonka voi Suomessa kuitenkin saavuttaa vain pienessä osassa omana äidinkielenä opetettavista kielistä (Pyykkö 2017). Kymmenen suurimman omana äidinkielenä opetettavan kielen opettajista eniten kelpoisia oli englannin (89 % vastanneista), venäjän (79 %), espanjan (71 %) ja viron (55 %) opettajista. Arabian, kiinan, somalin ja vietnamin opettajista alle neljäsosa täytti kelpoisuusvaatimukset, ja albanian, thain sekä kurdin opettajista yksikään ei ollut kelpoinen (ks. myös Taulukko 2). Näin ollen kelpoisuuteen liittyvät tekijät saattavat luoda epätasa-arvoista asetelmaa OÄK-opettajien ja muiden opettajien välille. (Tainio & Kallioniemi 2019.)

OÄK-opetusta annetaan myös muissa Pohjoismaissa. Ruotsissa OÄK-opetus on järjestetty osana perusopetusta, jolloin OÄK-opettajan työnkuvaan kuuluu sekä kielen opettamista että oppilaan muun oppimisen tukemista omalla kielellä (ks. esim. Ganuza & Hedman 2019; Vuorenpää & Zetterholm 2020). Norjassa opetus on rajattu sen mukaan, miten oppilaiden kielitaito koulun opetuskielessä on kehittynyt, ja Tanskassa OÄK-opetusta annetaan vain EU:n virallisissa kielissä (Alisaari ym. 2022; Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019). Islannissa oppilailta on lain mukaan oikeus oman äidinkielenensä kehittämiseen ja kaikkia opettajia ohjataan tukemaan oppilaiden monikielisyttä (Ministry of Education, Science and Culture 2020); opetuksesta Islannissa vastaa Móðurmál-järjestö yhteistyössä koulutuksen järjestäjien kanssa (Móðurmál 2022).

Myös saksankielisessä Euroopassa OÄK-opetus on usein yhteiskunnan järjestämää, joskin esimerkiksi Saksassa käytännöt ja järjestämisen vastuut vaihtelevat osavaltioittain (Mediendienst Integration 2020). Sveitsissä OÄK-materiaaleja on tuotettu julkisen rahoituksen turvin, mutta oppituntien rahoituksesta vastaavat konsulaatit tai kansalaisjärjestöt sekä joissain tapauksissa myös lasten vanhemmat itse (Zurich University of Teacher Education 2022).

Itävallassa kaikilla oppilailta on lain mukaan oikeus opiskella omaa äidinkieltään (Bundesministerium 2022). Useissa muissa maissa opetus on lähinnä maahanmuuttajajärjestöjen tuottamaa ja muistuttaa tästä näkökulmasta enemmän harrastustoimintaa kuin koulua.

OÄK-opetukseen liittyvää tutkimusta on tehty Suomessa melko hajanaisesti ja vasta 2000-luvulta lähtien. Keskeisiksi kompastuskiviksi OÄK:n toteutuksessa on tunnistettu paikallistason vaihtelevat käytänteet, kieli-kohtaisten opetussuunnitelmien puuttuminen, opettajien puutteelliset koulutustutkimusväylät sekä perheiden vaihteleva sitoutuminen opetukseen (Piippo 2016). OÄK:n käyttö koulukontekstissa oppiaineen tuntien ulkopuolella näyttää jäävän vähäiseksi (Tarnanen ym. 2017). Tikkasen (2010) tutkimuksen mukaan oppilaiden mahdollisuudet osallistua OÄK-opetukseen eivät ole yhdenvertaiset ja opetukseen liittyvissä säädöksissä sekä ohjeistuksissa on epäjohton mukaisuuksia. Kyckling, Vaarala, Ennser-Kananen, Saarinen ja Suur-Askola (2019) ovat niin ikään havainneet, että OÄK-opetuksen saavutettavuudessa on suuria haasteita.

Tutkimusaineisto, osallistujat ja analyysi

Tutkimusaineisto kerättiin OÄK-opettajilta vuosien 2016–2017 vaihteessa suomenkielisenä sähköisenä kyselynä e-lomakeohjelman avulla. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja (Yli-Jokipii) loi kyselylomakkeen aikaisempien tutkimusten pohjalta saadakseen lisätietoa OÄK-opettajan työstä ja sen reunaehdoista mahdollisimman laajasti. Kyselylomaketta testattiin ensin kahdella kohderyhmään kuuluvalla vastaajalla, ja pilotoinnista saadun palautteen perusteella lomaketta muokattiin selkeämmäksi. Kyselylomakkeen laadinnassa vastaajien anonymitettiin kiinnitettiin erityistä huomiota: suoria tunnistetietoja ei kerätty, ja taustatietoja kysyttiin hyvin niukasti, sillä tietoja yhdistelemällä olisi ollut mahdollista tunnistaa vastaajat.

Kyselyssä selvitettiin opettajien koulutustaustaa, työskentelyolosuhteita, kokemuksia työyhteisöstä, työtehtäviä sekä opettajien omia ajatuksia työstään ja sen merkityksestä. Lomakkeessa oli sekä avoimia kysymyksiä että monivalintakysymyksiä, joiden avulla oli tarkoitus kartoittaa OÄK-opettajien työtä laajasti. Tässä artikkelissa tarkastellaan ainoastaan kyselyssä olleita avoimia kysymyksiä, jotka käsittelivät vastaajien kokemuksia työyhteisöstä: osallistuminen työyhteisön tapahtumiin, kollegiaalinen avunanto, yhdenvertainen kohtelu sekä kokemukset työyhteisöstä.

Kyselyä jaettiin sosiaalisessa mediassa OÄK-opettajien, eri kieli- ja kulttuuritaustaisten opettajien ja Poiju-kuntakoordinaattoriverkoston Facebook-sivujen kautta. Kyselyyn vastasi määräaikaan mennessä 49 henkilöä, mutta kaksi vastaajaa oli jättänyt vastaamisen kesken, joten analyysiin otettiin vain 47 vastaajan otos. OÄK-opettajista ei ollut tarkkaa tilastotietoa aineistonkeruun aikana, mutta kansallisen

koulutuksen arviointikeskuksen selvitykseen vuonna 2021 osallistui 154 OÄK-opettajaa (Venäläinen & Metsämuuronen 2021)

Taulukosta 2 käy ilmi, että tutkimukseen osallistui eniten viron, venäjän, arabian ja persian eli farsin kielen opettajia. Nämä kielet ovat myös suurimpien maahanmuuttajakielten joukossa Suomessa (Tilastokeskus 2021). Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui 21:n eri kielen opettajia (ks. Taulukko 2). Osa vastaajista ilmoitti opettavansa useampaa kuin yhtä kieltä, mikä selittää epäsuhdan taulukossa olevien kielten ja vastaajien lukumäärän välillä. Kymmenellä vastaajalla oli vakituinen työsuhde, mutta muut olivat määräaikaissa työsuhteissa. Hieman yli puolet vastaajista oli sivutoimisessa OÄK-opettajan työsuhteessa ja hieman alle puolet päätoimisessa. Suurin osa vastaajista ilmoitti äidinkielekseen muun kuin suomen. Kaksi vastaajaa puhui äidinkielenään suomea, ja yksi vastaajista ilmoitti suomen lisäksi myös toisen äidinkielen.

TAULUKKO 2. Vastaajien opetettava kieli

Opetettava kieli	Vastaaja n	Opetettava kieli	Vastaaja n
<i>Eurooppalaiset kielet</i>	29	<i>Lähi-idän ja Afrikan kielet</i>	18
<i>viro</i>	6	<i>arabia</i>	4
<i>venäjä</i>	5	<i>persia/farsi</i>	4
<i>espanja</i>	3	<i>dari</i>	3
<i>albania</i>	2	<i>paštu</i>	2
<i>italia</i>	2	<i>somali</i>	2
<i>kreikka</i>	2	<i>turkki</i>	2
<i>saksa</i>	2	<i>kurdi</i>	1
<i>unkari</i>	2		
<i>bulgaria</i>	1	<i>Kaukoidän kielet</i>	7
<i>englanti</i>	1	<i>kiina</i>	3
<i>puola</i>	1	<i>thai</i>	2
<i>ranska</i>	1	<i>japani</i>	1
<i>romania</i>	1	<i>vietnam</i>	1
<i>ei tietoa</i>	1	yhteensä	55

Aineisto analysoitiin laadullisen sisällön-analyysin keinoin (Elo & Kyngäs 2008) käyttäen apuna Atlas.ti-ohjelmaa. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja poimi aineistosta yhteensä 281 alkuperäisilmaisua, jotka kuvasivat OÄK-opettajien kokemuksia työyhteisössä toimimisesta ja siihen kuulumisesta. Nämä alkuperäisilmaukset olivat lauseita, virkeitä tai laajempia yhtenäisen ajatuksen sisältäviä kokonaisuuksia, joita vertailemalla rakennettiin aineistolähtöisesti kategorioita ja yläkategorioita (Elo & Kyngäs 2008).

Analyysissä hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota siten, että analyysin edetessä kategorioita ja niiden nimeämisestä käytiin kaikkien kirjoittajien kesken useita keskusteluja, ja niiden pohjalta päädyttiin lopulliseen kategorisointiin ja rajauksiin (Aalto & Puusa 2020). Kategorioiden avulla pyrittiin luomaan tarkka kuva tutkittavasta ilmiöstä (Elo & Kyngäs 2008): OÄK-opettajan osallisuudesta työyhteisössä osana kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista koulua.

Analyysissä tunnistettiin osallisuuden kokemusta rakentavia ja heikentäviä tekijöitä, jotka voitiin jakaa kolmeen kategoriaan: 1) työhön liittyvä ammatillinen vuorovaikutus, 2) työhön suoraan liittymätön sosiaalinen vuorovaikutus sekä 3) rakenteelliset tekijät. Lopulliset kategoriat alakategorioineen on esitelty tarkemmin taulukossa 3. Kategorioiden esittelyssä hyödynnetään niiden keskeisiä sisältöjä kuvaavia aineisto-esimerkkejä, jotka on identifioitu kullekin vastajalle annetun juoksevan numeroinnin mukaan.

OÄK-opettajien osallisuuden kokemukseen vaikuttavat tekijät

OÄK-opettajien kokemukset olivat kahtalaisia: esiin nousi sekä osallisuutta että ulkopuolisuutta kouluyhteisössä. Osallisuuden kokemukseen vaikuttivat työhön liittyvä vuorovaikutus, sosiaalinen vuorovaikutus ja työn rakenteelliset tekijät (ks. Taulukko 3).

Työhön liittyvä vuorovaikutus

Taulukon 3 ensimmäinen kategoria kuvaa työhön liittyvää vuorovaikutusta. Opettajien koke-

muksissa vastavuoroinen ammatillinen tuki kouluyhteisössä näyttäytyi merkittävimpana yksittäisenä osallisuutta rakentavana tekijänä. Tämä tuki ilmeni muun muassa vastavuoroisena avun antamisena oppilasasioissa, opetuksen suunnittelussa ja koulun arkisissa käytännöissä, esimerkiksi askartelumateriaalien tai työvälineiden etsimisessä.

Osallisuutta rakensi myös kokemus ammatillaiseksi tunnistamisesta ja tunnustamisesta. Tämän kategorian alle koodattiin OÄK-opettajien ilmaukset siitä, että heihin suhtaudutaan tasaveroisina opetusalan ammattilaisina, joilla on yhtäläiset oikeudet, velvollisuudet ja mahdollisuudet toimia kouluyhteisössä. OÄK-opettajan ammatillisen erityisosaamisen arvostaminen ja hyödyntäminen tuotti merkityksellisiä osallisuutta rakentavia kokemuksia (ks. myös Pesonen ym. 2021), joista seuraavassa pari esimerkkiä:

[muut opettajat kysyvät minulta] taustatietoja siitä, miten minun ja heidän yhteiset oppilaat pärjäävät omassa äidinkielessä. Tärkeä tieto mm. lukihäiriön diagnosoinnissa. (# 36.)

S2-opettajat tekevät mielellään yhteistyötä, joku opettaja on kehumut, että oppilaan suoritukset suomen kielessä tms. aineessa on parantunut sen jälkeen, kun oppilas on osallistunut OÄK-opetukseen (# 31).

Näiden kouluyhteisön vuorovaikutukseen liittyvien tekijöiden lisäksi OÄK-opettajien osallisuutta rakentaviin tekijöihin kuului myös kokemus OÄK-opettajien yhteisössä koetusta vastavuoroisesta ammatillisesta tuesta. Erityisesti opettajat, joilla oli opetusta monessa eri koulussa viikon tai jopa päivän aikana, kokivat kuuluvansa eniten OÄK-opettajien yhteisöön. Työn erityispiirteiden ymmärtäminen ja työhön liittyvien ajatusten sekä ideoiden jakaminen on saman työnkuvan jakavien kesken luontevaa.

Suurin osa osallisuutta rakentavasta ammatillisesta vuorovaikutuksesta koostui kokemuksesta normaalista ja asiallisesta kanssakäymisestä. OÄK-opettajat olivat kuitenkin kohdan-

TAULUKKO 3. OÄK-opettajien osallisuuden kokemusta rakentavat ja heikentävät tekijät

	OSALLISUUTTA RAKENTAVA	F=162	OSALLISUUTTA HEIKENTÄVÄ	F=129
		f		f
TYÖHÖN LIITTYVÄ VUORO- VAIKUTUS F=135	Vastavuoroinen ammatillinen tuki kouluyhteisössä	45	Kokemus epätasa-arvoisesta kohtelusta	18
	OÄK-opettajan asiantuntijuuden arvostaminen ja hyödyntäminen	14	Ei ammatillista vuorovaikutusta kouluyhteisössä	13
	Ammattilaiseksi tunnistaminen ja tunnustaminen	13	OÄK-opettajan ammattiroolin kyseenalaistaminen	12
	Vastavuoroinen ammatillinen tuki OÄK-yhteisössä	7	Jättäytyminen työyhteisön ulkopuolelle	9
			Kielteinen asenne OÄK-opetusta kohtaan	4
SOSIAALINEN VUORO- VAIKUTUS F=76	Ystävällinen ja avoin ilmapiiri	30	Vuorovaikutuksen puuttuminen	35
	Vuorovaikutus henkilökohtaisissa tai työhön liittymättömissä asioissa kouluyhteisössä	5	Syrjivä vuorovaikutus	6
RAKENTEEL- LISET TEKIJÄT F=80	Työyhteisön [koulun] yhteiset kokoukset ja koulutukset	19	Työaikaan liittyvät tekijät	20
	Työyhteisön vapaa-ajan tapahtumat	10	Työjärjestelyt [työtilat, oikeudet, esihenkilö]	9
	Kieleen tai kulttuurin liittyvät teemapäivät tai tapahtumat	7	Kokemus työyhteisön puuttumisesta	3
	Kodin ja koulun yhteistyö	7		
	Työyhteisön [OÄK-] kokoukset ja koulutukset	5		

neet myös osallisuutta heikentäviä tekijöitä. Vastauksissa näkyi kokemus epätasa-arvoisesta kohtelusta, jolloin OÄK-opettaja sivuutettiin kokonaan esimerkiksi asioista tiedottamisessa ja muutostilanteissa: ”Ei ole mitään yhteistyötä muiden kanssa. Jos on huono kokemus, niin se oli silloin, kun luokkani muutti toiseen kerrokseen ja kirjani ja tavarani olivat hukkuneet.” (# 24.) Osa opettajista kuvasi, etteivät he olleet kouluyhteisössä lainkaan ammatillisessa vuorovaikutuksessa koulun muiden opettajien kanssa. OÄK-opettajat kokivat olevansa varsin yksin, sillä he saattoivat tavata muita opettajia verrattain harvoin.

OÄK-opettajat kohtasivat työyhteisössä myös tilanteita, joissa OÄK-opetus tai heidän ammattiroolinsa opettajana kyseenalaistettiin:

Minun työtäni ei arvosteta ja oppilaan luokanopettaja ei kannusta oppilasta osallistumaan OÄK-tunnille (# 22).

Monesti tuntuu, ettei työtämme oteta kovin vakavasti, sitä pidetään jonkinlaisena toissijaisena puuhasteluna. Tuntuu, että meitä ei pidetä ”oikeina” opettajina. (# 48.)

OÄK-opettajat itse tiedostivat, että oppiaineen rooli perusopetusta täydentävänä oppiaineena on erilainen kuin opetussuunnitelman varsinaisten oppiaineiden, mutta he toivoivat silti tulevansa kohdatuiksi yhdenvertaisina opettajakollegoina. Negatiiviset kokemukset johtivat joidenkin opettajien kohdalla siihen, että he itse jättäytyivät kokonaan työyhteisön ulkopuolelle.

Sosiaalinen vuorovaikutus

Toinen vuorovaikutuskategoria, sosiaalinen vuorovaikutus (ks. Taulukko 3), viittaa kanssakäymiseen aiheissa, jotka eivät suoraan liity työhön ja sen tematiikkaan; osallisuutta rakentavat kokemukset kuvaavat sen sijaan tilanteita, joissa vastaaja oli kokenut tulleeensa nähdyksi ja kohdatuksi ihmisenä. Aineistosta poimittiin ystävällisestä ja avoimesta ilmapiiristä kertovia mainintoja. Ne kuvaavat monia vuorovaikutuksen tapoja ja tilanteita, joissa kollega kohdattiin luontevasti sekä myönteisesti ja OÄK-opettaja tunsu olonsa kotoisaksi sekä viihtyisäksi työyhteisössä.

OÄK-opettajat kokivat aineiston perusteella vain harvoin, että työyhteisössä oli syntynyt aitoja ystävyysuhteita, joissa vuorovaikutusta tapahtui myös henkilökohtaisella tasolla ja joka ulottui myös työn ja työajan ulkopuolelle. Näiden mainintojen vähyyttä saattaa kertoa siitä, että OÄK-opettajat eivät tavanneet muita opettajia riittävän usein tai säännöllisesti muodostaakseen työpaikan ulkopuolelle yltäviä ihmissuhteita.

Sosiaalinen vuorovaikutus liittyi myös osallisuutta heikentäviin kokemuksiin. Valtaosa näistä vastauksista viesti ulkopuolisuuden kokemuksesta. Tämä näkyi esimerkiksi siten, että OÄK-opettajaa ei tervehditty tai että hän itse sai aina olla aloitteellinen, jos halusi synnyttää vuorovaikutusta muiden kanssa. Osa vastaajista oli kokenut myös suoranaista syrjivää tai epäasiallista käytöstä kollegoiden taholta. Vaikka tähän kategoriaan kuuluvia vastauksia ei ollut määrällisesti paljon, kokemukset ovat varsin voimakkaita: ”Yhdessä koulussa luokanvalvoja, jonka luokassa minulla oli tunteja, sanoi, että minun oppilaani varastavat tavaroita hänen oppilaidensa pulpeteista. Se ei ole totta.” (# 11.)

Rakenteelliset tekijät

Kolmansina osallisuuden kokemukseen vaikuttavina tekijöinä näyttäytyivät rakenteelliset tekijät (ks. Taulukko 3). Osallisuutta rakentavia rakenteellisia tekijöitä olivat esimerkiksi työyhteisön kokoukset ja koulutukset, joihin moni vastaaja kertoi osallistuvansa mahdolli-

suuksien mukaan. Osallisuutta rakensivat myös OÄK-työyhteisön kokoukset ja koulutukset. On huomattava, että kokoukset sekä esimerkiksi VESO-koulutukset kuuluvat kaikkien päätoimisten opettajien velvollisuuksiin. Työnantaja ei kuitenkaan välttämättä varmista, että kiertävä, usein iltapäivällä muun koulupäivän jälkeen opettava OÄK-opettaja pystyy aikataulullisesti näihin osallistumaan. Vapaa-ajan epämuodolliset tapahtumat, kuten virkistyspäivät ja pikkujoulut, ovat tärkeä osa työyhteisön ilmapiirin luomisessa. Vastauksissa oli jonkin verran mainintoja myös näihin osallistumisesta.

Aineiston perusteella osallisuutta rakentavia tekijöitä olivat myös kieleen ja kulttuuriin liittyvät teemapäivät tai muut tämän kaltaiset tapahtumat, jolloin OÄK-opettajat ja heidän osaamisensa voidaan ottaa luontevasti mukaan työyhteisön toimintaan. Tällaisesta toiminnasta oli aineistossa joitakin mainintoja. Kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden näkymistä koulussa teemapäivien tai juhlien kautta on kuitenkin kritisoitu voimakkaasti joissakin kulttuurienvälisen kasvatuksen lähestymistavoissa (ks. esim. Gorski 2008). Osa kritiikistä liittyy nimenomaan teemapäivien toteuttamiseen enemmistöjen toimesta ja vähemmistöjä toiseuttavilla tavoilla, jolloin vähemmistöjä edustavien opettajien näkökulmat ja kokemukset eivät ole välttämättä ole riittävästi esillä.

Kodin ja koulun yhteistyö oli melko vähän esillä opettajien vastauksissa, vaikka OÄK-opettajan rooliin sisältyy usein kielellisen ja kulttuurisen tulkin tai välittäjän tehtäviä. Joitakin mainintoja aineistosta löytyi, esimerkiksi seuraavat kommentit:

Käännän huoltajille viestejä tai soitan heille (jos tarvitaan tietoja), olen koulun ja perheiden välillä joskus tukihenkilö tai otan yhteyttä (kun perheessä ei osata suomea) (# 23).

Kollegat pyytävät, että soitan oppilaiden vanhemmille ja selitän heille opetukseen liittyviä asioita omalla kielellä. Joskus he pyytävät käännöksiä omalla kielellä. (# 10.)

Nämä tehtävät ovat sellaisia, jotka saattavat merkittävästi sujuvoittaa kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta. Aineiston perusteella työyhteisö näytti kuitenkin hyödyntävän tätä mahdollisuutta melko vähän. Usein maahanmuuttajaperheiden kanssa kommunikointiin tilataan tulkki, mutta OÄK-opettajan vahvuutena saattaa olla maahanmuuttajaperheen kulttuurisen taustan ymmärtäminen. Toisaalta joskus ongelmia aiheutuu myös siitä, että vähemmistöön kuuluvan opettajan oletetaan käyttävän työaikaansa näihin tehtäviin ilman erillistä resurssia tai hänen oletetaan haluavan profiloitua koulussa vähemmistöstuksensa kautta (Mantel 2022; Rissanen 2020). Varsinaisia tulkkaustehtäviä ei aineistossa mainittu, vaan OÄK-opettaja toimi suullisessa viestinnässä ilman toista opettajaa. OÄK-opettajat tuntuivat kuitenkin tekevän jonkin verran käännoستهتviä.

OÄK-opettajien osallisuutta heikentävistä rakenteellisista tekijöistä suurin osa liittyi työaikaan, sillä OÄK-tunnit sijoittuvat koulupäivän jälkeiseen, usein myöhäiseen ilta-päivään. Huomattavaa on, että kyselyssä ei ollut työaikaan liittyviä kysymyksiä lainkaan, mutta silti lähes puolet opettajista toi asian esille. Lisäksi vastauksissa näkyi se, että opettajalla oli useita kouluja jopa saman päivän aikana, mikä tekee työstä haastavan: ”Yleensä minulla ei ole aikaa mihinkään – tulen kouluun, pidän tunnin ja juoksen toiseen paikkaan” (# 40).

Työjärjestelyihin liittyi osallisuutta heikentäviä tekijöitä, esimerkiksi oman työtilan tai kulkuoikeuksien puuttuminen. OÄK-opettajia ei nähty yhdenvertaisina työyhteisön jäseninä, vaan heitä saatettiin kohdella jopa asiatomasti:

Eräissä koulussa ilmoitettiin, että avaimia ei voi kaikille [OÄK-]opettajille antaa ja ovea ei avata. Ehdotettiin, että OÄK-opettajat kerääntyvät bussipysäkillä ja tulevat kaikki kerralla kouluun - - . (# 37.)

Kerran eräältä luokalta oli viety kaikki tuolit ja kun kysyin eräältä opelta, hän vastasi tyyliä, että voimme istua lattialle (# 50).

OÄK-opettaja on usein koulussa eri aikaan kuin muut opettajat, mikä kertoo myös aikaan ja tilaan liittyvistä tekijöistä osana koulujenkin valtarakenteita. OÄK-tuntien pitämistä varten ei myöskään ole välttämättä varattu vakituista tilaa, tai tätä tilaa ja sen käyttöoikeutta eivät kaikki koulu-yhteisössä tunnusta. (From 2020.) Rakenteiden varjoon piilotetut asenteet heikentävät osallisuuden kokemusta, sillä ne korostavat OÄK-opettajan asemaa järjestelmän laitamilla tai jopa ulkopuolella.

Pohdinta

Tässä tutkimusotteeltaan laadullisessa tutkimuksessa selvitettiin, millaiset tekijät vaikuttavat OÄK-opettajan kokemuksiin osallisuudesta ja kuulumisesta työyhteisöihinsä. Havainnot OÄK-opettajien voimakkaastikin toisistaan poikkeavista kokemuksista koulu-yhteisöissä ovat linjassa aiempiin tutkimustuloksiin, joiden mukaan OÄK-opettajien ja oman uskonnon opettajien asemassa on suuria koulukoh-taisia eroja (Rissanen 2020, 2021).

Tutkimuksen perusteella positiivisena tuloksena voidaan pitää sitä, että suuri osa OÄK-opettajista kokee työyhteisöissään ainakin jossain määrin osallisuutta. Osallisuutta rakentavat esimerkiksi OÄK-opettajan ammattitaidon hyödyntäminen koko koulu-yhteisön hyväksi sekä arjen vuorovaikutus. Yli puolet vuorovaikutukseen liittyvistä maininnoista kuvasivat myönteisiä tilanteita, jotka rakensivat osallisuuden kokemusta. Havainto tukee aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä huomioita siitä, että opettajien osallisuutta rakentaa erityisesti työyhteisön myönteinen ilmapiiri (Skaalvik & Skaalvik 2011).

Osallisuutta heikensivät kielteinen tai ole-maton vuorovaikutus sekä OÄK-opettajan työn väheksyminen. Vastauksissa näkyi myös syrjivää ja yhteisöstä ulos sulkevaa kohtelua. Lisäksi arjen rakenteisiin liittyi tekijöitä, jotka vaikeuttivat osallisuuden rakentamista. Näistä tekijöistä merkittävimpiä ovat OÄK-tuntien sijoittuminen usein koulupäivän alkuun tai loppuun sekä opettajan matkustaminen työ-

päivän taukojen aikana usein koulusta toiseen. Rakenteelliset tekijät, kuten työaika ja työtilat, tuottivat sekä ulkopuolisuuden että epätasa-arvoisuuden kokemuksia. Huomionarvoista on myös se, että vastaajista vain kymmenen oli vakituksessa työsuhteessa. Edellä mainittujen seikkojen on todettu lisäävän opettajien halua siirtyä pois opetusosalta (Skaalvik & Skaalvik 2011), jolloin ulkopuolisuuden kokemus heikentää työhyvinvointia ja motivaatiota. Tämän tutkimuksen aineistossa ei kuitenkaan ollut viitteitä siitä, että OÄK-opettajilla olisi erityisesti halua alanvaihtoon.

OÄK-opetuksen järjestäminen on tulkittavissa merkinä moniarvoisesta yhteiskunnasta. OÄK-opetusta ja OÄK-opettajien roolia kouluissa voidaan myös pitää tärkeänä rakenteellisena oppimisen yhdenvertaisuutta edistävän, kulttuurisesti ja kielellisesti vastuullisen kasvatuksen tekijänä. Tätä rakennetta kuitenkin haastavat tutkimuksemme tuloksien mukaan usein arjen käytänteet ja vuorovaikutus tai kouluyhteisöjen toimintakulttuurit. Työelämässä mukana olevien kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuuluvien opettajien, kuten OÄK-opettajien, roolia tulisi vahvistaa muuttamalla rakenteita sellaisiksi, että ne paremmin mahdollistavat opettajien yhdenvertaisen osallistumisen koulun yhteiseen arkeen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) korostetaan kielellisen, kulttuurisen ja katsomuksellisen yhdenvertaisuuden edistämistä sekä todetaan, että koulun toimintakulttuuri näkyy selvimmin sen käytänteissä. Tässä tutkimuksessa tunnistettujen rakenteellisten haasteiden ratkaisemattomuuden vuoksi on syytä pohtia, onko kyse poliittisesta moniarvoisuusretoriikasta vai aidosta halusta rakentaa moniarvoista yhteiskuntaa (Ganuz & Hyltenstam 2020). Opetussuunnitelmadiskurssin ja kouluarjen käytänteiden välillä näyttääkin olevan vielä kiinni kurottavaa. Samansuuntaisia tuloksia ovat tuoneet esiin useat muut viimeaikaiset tarkastelut esimerkiksi opettajien asenteista (Alisaari ym. 2019; Alisaari, Hurme, Heikkola & Routarinne 2021; Riita-oja ym. 2017; Suuriniemi, Ahlholm & Salonen

2021) ja oppimateriaalien kielimaisemista (ks. esim. Suuriniemi & Satokangas 2021).

Kouluyhteisö tarvitsee lisää valmiuksia yhdenvertaisuutta tuottavaan vuorovaikutukseen sekä moninaisten yksilöiden ja identiteettien kohtaamiseen. Näitä valmiuksia voidaan kehittää sekä opettajankoulutuksessa että jo kentällä työskentelevien opettajien täydennyskoulutusten avulla. Opettajat, jotka jakavat koulun yhteisen arvopohjan, kokevat myös osallisuutta (Skaalvik & Skaalvik 2011). Osallisuutta kokevat opettajat puolestaan tukevat oppilaiden osallisuuden kokemusta (Pesonen ym. 2021), joka on keskeinen tavoite kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisessa pedagogiikassa (Gay 2018; Ladson-Billings 2014). OÄK-opettajan kompetenssin kannalta on keskeistä, että opettaja itse on päässyt osalliseksi yhteiskuntaan (Vuorenpää & Zetterholm 2020) ja että osallisuus työyhteisössä on maahanmuuttajataustaiselle opettajalle keskeinen yhteiskunnallista osallisuutta vahvistava tekijä (Rissanen 2020).

Yksi selvästi OÄK-opettajien osallisuutta vahvistava tekijä on heidän ammattitaitonsa ja osaamisensa hyödyntäminen kouluyhteisössä; työpanos, joka tukee oppilaiden oppimista ja hyvinvointia, vahvistaa myös vähemmistöihin kuuluvien opettajien omaa osallisuutta. Myös kieleen ja kulttuuriin liittyvät teemapäivät tai muut erilliset tapahtumat näyttäytyvät OÄK-opettajien arvostamana tapana ottaa heidät mukaan kouluyhteisöjen toimintaan. Näiden vastuullinen toteuttaminen edellyttää kuitenkin kieli- ja kulttuuritietoisien pedagogiikan asiantuntijuutta, jotta teemapäivät eivät vahvista stereotyyppioihin perustuvia ja vähemmistöjä toiseuttavia käsityksiä (ks. Gorski 2016).

Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia OÄK-opettajia tai kaikkia kouluja, sillä tutkimuksen aineistoon ja sen hankintaan liittyvät tekijät saattavat vinouttaa tulosta. OÄK-opettajista ei ollut aineistonkeruun aikaan kansallisen tason tilastotietoa, joten on mahdotonta tietää, kuinka hyvin kysely tavoitti vastaajat ja kuinka suuri osa Suomessa työskentelevistä OÄK-opettajista siihen vastasi. Vuonna 2021 tehtyyn kartoi-

tukseen (Venäläinen & Metsämuuronen 2021) osallistui 154 OÄK-opettajaa, joten tähän tutkimukseen osallistujien määrä (n=47) oli vain noin kolmannes tästä. Lisäksi on mahdollista, että kyselyyn vastasivat erityisesti opettajat, jotka haluavat nostaa työnsä epäkohtia esiin. Tutkimustulokset eivät tosin suoraan puolla tätä ajatusta, sillä osallisuutta tukevat kokemukset olivat aineistossa vahvasti esillä.

Kyselyaineiston vastaukset olivat kuitenkin melko lyhyitä eivätkä välttämättä anna koko kuvaa opettajien kokemuksista. Silti aineistoa voidaan pitää luotettavana ja sen perusteella saatua kuvaa opettajien kokemuksista relevanttina, koska tapaan järjestää OÄK-opetusta ei ole valtakunnallisesti tapahtunut oleellisia muutoksia aineistonkeruun jälkeen.

Kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehityksessä tehdyt tutkimukset keskittyvät tyypillisesti oppilaiden näkökulmaan, mutta laajempien, koulu yhteisön kaikkien jäsenten osallisuutta huomioiden lähestymistapojen soisi yleistyvän. Vähemmistöihin kuuluvien opettajien osallisuutta koskeville tutkimuksille on jatkossakin tarvetta. Olisi esimerkiksi tarpeen tarkastella, miten OÄK-opettajat voivat omalla toiminnallaan rakentaa kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista koulua. Aiheen parissa on tärkeä jatkaa ja kerätä tämän tutkimuksen jatkoksi laajempi haastatteluaineisto, jonka avulla OÄK-opettajien oma ääni pääsee entistä paremmin kuuluviin.

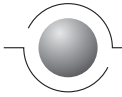
Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177–188.
- Agirdag, O. & Vanlaar, G. 2018. Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism* 22 (1), 123–137.
- Alisaari, J., Daugaard L. M., Dewilde, J., Harju-Autti, R., Heikkola, L. M., Iversen, J., Kekki, N., Pesonen, S., Straszer, B., Warren, A. R. & Yli-Jokipii, M. 2022. Mother tongue education in four Nordic countries – problem, right or resource? *Julkaisematon käsikirjoitus*.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Cummins, N. & Acquah, E. O. 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. *Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. Teaching and Teacher Education* 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alisaari, J., Hurme, T.-R., Heikkola, L. M. & Routarinne, S. 2021. Finnish teachers' beliefs about students' home language use. *Critical Multilingualism Studies* 9 (1), 46–76.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bundesministerium. 2022. Muttersprachlicher Unterricht. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:af897cab-0437-4a9f-b47f-afbb8aaa0293/VS9T_Muttersp_3937.pdf. (Luettu 21.1.2022.)
- Carrington, B. & Skelton, C. 2003. Re-thinking 'role models': Equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. *Journal of Education policy* 18 (3), 253–265. <https://doi.org/10.1080/02680930305573>
- Cherng, H.-Y. S. & Halpin, P. F. 2016. The importance of minority teachers: Student perceptions of minority versus white teachers. *Educational Researcher* 45 (7), 407–420. <https://doi.org/10.3102/0013189X16671718>
- Cooper, C. R., Denner, J. & Lopez, E. M. 1999. Cultural brokers: Helping Latino children on pathways toward success. *The Future of Children* 9 (2), 51–57. <https://doi.org/10.2307/1602705>
- Cummins, J. 2000. Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Cummins, J. & Early, M. (toim.) 2011. Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- From, T. 2020. Speaking of space: An ethnographic study of language policy, spatiality and power in bilingual educational settings. Helsinki studies in education 94. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6508-4>
- Ganuza, N. & Hedman C. 2019. The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics* 40 (1), 108–131. <https://doi.org/10.1093/applin/amx010>
- Ganuza, N. & Hyltenstam, K. 2020. Modersmålsundervisningens framväxt och utveckling. Teoksessa B. Straszer & Å. Wedin (toim.) Modersmål, minoriteter och mångfald: I förskola och skola. Lund: Studentlitteratur, 37–78.
- Gay, G. 2018. Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. 3. painos. New York, NY: Teachers College Press.
- Gorski, P. C. 2008. Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education* 19 (6), 515–525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>

- Gorski, P. 2016. Rethinking the role of "culture" in educational equity: From cultural competence to equity literacy. *Multicultural Perspectives* 18 (4), 221–226. <https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1228344>
- Hedman, C. & Magnusson, U. 2021. Constructing success and hope among migrant students and families. A mother tongue teacher's didactic narratives. *Language & Communication* 77, 93–105. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2021.01.003>
- Hedman, C. & Rosén, J. 2020. Modersmålsämnetns legitimitet i ett förändrat politiskt landskap: En analys av svensk riksdagsdebatt under 2010-talet. *Utbildning & Demokrati* 29 (3), 31–50.
- Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L. & Slotte, A. 2019. Hur hanteras två-och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018. Publikationer 8:2019. Helsingki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Helot, C. & Young, A. 2002. Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5 (2), 96–112. <https://doi.org/10.1080/13670050208667749>
- Ishimaru, A. M., Torres, K. E., Salvador, J. E., Lott, J. II, Cameron Williams, D. M. & Tran, C. 2016. Reinforcing deficit, journeying toward equity: Cultural brokering in family engagement initiatives. *American Educational Research Journal* 53 (4), 850–882. <https://doi.org/10.3102/0002831216657178>
- Koskinen-Sinisalo, K.-L. 2015. Pitkä tie: Maahanmuuttajasta opettajaksi Suomeen. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 1606. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9960-9>
- Kuntaliitto. 2020. Väestönkehitys C23-kaupungeissa. C23-kaupunkien vieraskielisen ja ulkomaalaistustaisten väestön kehitys vuosina 2000–2019 sekä vieraskielisen väestön väestöennuste vuoteen 2040 saakka. <https://www.kuntaliitto.fi/tiedotteet/2020/kuntaliitto-selvittivieraskielisen-vaeston-maara-yli-kaksinkertaistuu-vuoteen-2040>. (Luettu 4.6.2020.)
- Kyckling, E., Vaarala, H., Ennser-Kananen, J., Saarinen, T. & Suur-Askola, L.-M. 2019. Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa. Pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7817-4>
- Ladson-Billings, G. 2014. Culturally relevant pedagogy 2.0: A.k.a. the remix. *Harvard Educational Review* 84 (1), 74–84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Latomaa, S. 2007. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317–368. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3304-3>
- Mantel, C. 2022. Teachers with so-called migration background and the question of recognition: Experiences of fragility and hidden pedagogical potentials. *European Educational Research Journal* 21 (2), 265–277. <https://doi.org/10.1177/14749041211008327>
- Mediendienst Integration. 2020. Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht? https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf. (Luettu 4.2.2022.)
- Ministry of Education, Science and Culture. 2020. Guidelines for the support of mother tongues and active plurilingualism in schools and afterschool programs. <http://www.modurmal.com/guidelines-for-the-support-of-mother-tongues-and-active-plurilingualism-in-schools-and-afterschool-programs/>. (Luettu 22.1.2022.)
- Móðurmál. 2022. Móðurmál – the association on bilingualism. <https://www.modurmal.com/>. (Luettu 22.1.2022.)
- Nislin, M. & Pesonen, H. 2019. Associations of self-perceived competence, well-being and sense of belonging among pre-and in-service teachers encountering children with diverse needs. *European Journal of Special Needs Education* 34 (4), 424–440. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533093>
- Oman äidinkielen opettajat ry. 2019. Oman äidinkielen opetus Suomessa. Selvitys oman äidinkielen opettajien ja opetuksen tilanteesta. <http://www.ok-opet.fi/wp-content/uploads/2019/05/Oman-%C3%A4idinkielen-opetus-Suomessa.pdf>. (Luettu 22.1.2022.)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.docx. (Luettu 12.5.2020.)
- Opetushallitus. 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2019: 2a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf. (Luettu 8.9.2022.)
- Opetushallitus. 2022. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetuksen osallistuneiden määrät. <https://www.oph.fi/fi/tilastot/maahanmuuttajien-koulutuksen-tilastot>. (Luettu 7.1.2022.)
- Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I. & Wallin, A. 2021. Teachers' stories on sense of belonging in co-teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research* 65 (3), 425–436. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902>
- Piippo, J. 2016. *Linguas maternas no ensino básico: Espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2674-0>
- Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>

- Regeringen. 2019. För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering – modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål. SOU 2019:18. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2019/05/sou-201918/>. (Luettu 3.2.2022.)
- Riitaoja, A.-L., Kralovec, E., Layne, H., Liu, H., Orozco, R. & Paavola, H. 2017. Constructing norms and silences on power issues related to diversities displayed in school spaces. Teoksessa T. Itkonen & F. Dervin (toim.) *Silent partners in multicultural education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 51–76.
- Rissanen, I. 2014. Negotiating identity and tradition in single-faith religious education. A case study of Islamic education in Finnish schools. Münster: Waxmann.
- Rissanen, I. 2020. Negotiations on inclusive citizenship in a post-secular school: Perspectives of “cultural broker” Muslim parents and teachers in Finland and Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64 (1), 135–150. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1514323>
- Rissanen, I. 2021. School principals’ diversity ideologies in fostering the inclusion of Muslims in Finnish and Swedish schools. *Race Ethnicity and Education* 24 (3), 431–450. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1599340>
- Santoro, N. 2015. The drive to diversify the teaching profession: Narrow assumptions, hidden complexities. *Race Ethnicity and Education* 18 (6), 858–876. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.759934>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 27 (6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Suomen perustuslaki 1999. 731/11.6.1999.
- Suuriniemi, S.-M., Ahlholm, M. & Salonen, V. 2021. Opettajien käsitykset monikielisydestä: Heijastumia koulun kielipolitiikasta. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 13, 44–69. <https://doi.org/10.30660/afinla.100518>
- Suuriniemi, S.-M. & Satokangas, H. 2021. Linguistic landscape of Finnish school textbooks. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1950726>
- Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) 2019. Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielen ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-640-9>
- Tarnanen, M., Kauppinen M. & Ylämäki A. 2017. Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielen käyttöön. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. AFinAn vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75, 278–297. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60559>. (Luettu 23.9.2022.)
- Thomas, W. P. & Collier V. P. 2002. A national study of school effectiveness for language minority students’ long-term academic achievement. Center for Research on Education, Diversity and Excellence. <http://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2015/06/CollierThomasExReport.pdf>. (Luettu 23.9.2022.)
- Tikkanen S. 2010. Maasta sinä olet tullut. Kieli, koulutus ja yhdenvertaisuus – näkökulmia monikielisten oppilaiden äidinkielen opetukseen 2000-luvun Helsingissä. Opinnäytetyö. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/25220/ONT%20-Tikkanen.pdf?sequence=1>. (Luettu 11.11.2021.)
- Tilastokeskus. 2021. Väestörakenne. Väestö kielen mukaan 1980–2021. http://www.stat.fi/til/vaerak/2021/vaerak_2021_2022-03-31_tau_001_fi.html. (Luettu 8.9.2022.)
- Venäläinen, S. & Metsämuuronen, J. 2021. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikutavuus -arvioinnin alustavat tulokset. Julkaisematon väliraportti. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Vuorenpää, S. & Zetterholm, E. 2020. Modersmålslärare – så mycket mer än språklärare. Teoksessa B. Straszer & Å. Wedin (toim.) *Modersmål, minoriteter och mångfald: I förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur, 303–327.
- Zilliacus, H., Paulsrud, B. & Holm, G. 2017. Essentializing vs. non-essentializing students’ cultural identities: Curricular discourses in Finland and Sweden. *Journal of Multicultural Discourses* 12 (2), 166–180. <https://doi.org/10.1080/17447143.2017.1311335>
- Zurich University of Teacher Education. 2022. Website with materials for lessons in heritage languages. <https://phzh.ch/en/Services/IPE/Newslist/2019/launch-hsk-website/>. (Luettu 22.1.2022.)

*Saapunut toimitukseen: 11.10.2021
Hyväksytty julkaistavaksi: 4.5.2022*



KASPER SALIN – MIKKO HUHTINIEMI – TIMO JAAKKOLA

Liikuntaa opettavien opettajien ja kouluterveydenhoitajien yhteistyö oppilaiden toimintakyvyn edistämässä ja Move!-järjestelmän hyödyntämisessä

Salin, Kasper – Huhtiniemi, Mikko – Jaakkola, Timo. 2022. LIIKUNTAA OPETTAVIEN OPETTAJIEN JA KOULUTERVEYDENHOITAJIEN YHTEISTYÖ OPPILAIDEN TOIMINTAKYVYN EDISTÄMISESSÄ JA MOVE!-JÄRJESTELMÄN HYÖDYNTÄMISESSÄ. *Kasvatus* 53 (4), 364–374.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia liikuntaa opettavien opettajien ja kouluterveydenhoitajien käsityksiä moniammatillisesta yhteistyöstä toimintakyvyn edistämiseen ja Move!-mittauksiin liittyen. Kummatkin toimijat ovat keskeisiä oppilaiden toimintakyvyn edistämässä sekä perusopetuksen opetussuunnitelmaan sisältyvän Move!-järjestelmän hyödyntämisessä. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena erikseen kouluterveydenhoitajille (N=192) ja liikuntaa opettaville opettajille (N=359). Määrällisten kysymysten analysoinnissa hyödynnettiin t-testiä sekä yksisuuntaista varianssianalyysiä ja laadullisen aineiston analyysissä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tulosten mukaan korkeintaan noin puolet opettajista ja kouluterveydenhoitajista oli tehnyt toimintakykymittausten suunnitteluun, palautteen antamiseen ja tulosten hyödyntämiseen liittyvää yhteistyötä. Lisäksi opettajien ja kouluterveydenhoitajien käsitykset yhteistyön toteutumisesta vaihtelivat. Keskeisimmäksi yhteistyön toteutumiseen vaikuttavaksi tekijäksi nousi yhteinen aika ja kohtaamiset. Opettajien ja kouluterveydenhoitajien perus- ja täydennyskoulutuksissa tulisi jatkossa kiinnittää entistä enemmän huomiota moniammatillisen yhteistyön edistämiseen ja molempien ammattitaidon hyödyntämiseen oppilaiden toimintakyvyn tukemisessa.

Asiasanat: kouluterveydenhoitaja, liikunnanopettaja, moniammatillisuus, Move!, perusopetus, toimintakyky, yhteistyö

Johdanto

Vähentynyttä liikkumista sekä lasten ja nuorten heikentynyttä toimintakykyä voidaan pitää suurena huolenaiheena, koska niiden on todettu vaikuttavan terveyteen, hyvinvointiin ja oppimiseen (Hillman, Erickson, & Kramer 2008; Huotari 2004; WHO 2003). Koulu on varteenotettava paikka liikkumisen ja toimintakyvyn edistämiseen, koska se tavoittaa koko ikäluokan ja lapset viettävät siellä paljon aikaa (Pate ym. 2006). Tämän lisäksi koulussa oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin edistämistä vastaa laaja asiantuntijajoukko. Opettajien ohella kouluterveydenhuollon ammattilaiset sekä koulupsykologit ja -kuraattorit tekevät läheistä moniammatillista yhteistyötä tavoitteenaan seurata ja edistää oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä, terveyttä, hyvinvointia ja oppimista (Opetushallitus 2014).

Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan työskentelyä, jossa hyödynnetään eri ammattiryhmien osaamista yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Paul & Peterson 2002; Satin 1994). Perusopetuksen opetussuunnitelmaan 2014 sisältyvä fyysisen toimintakyvyn mittaus- ja palautejärjestelmä Move! oppilaan toimintakyvyn edistäminen on yksi esimerkki koulussa tapahtuvasta moniammatillisesta yhteistyöstä, jossa opettajat ja kouluterveydenhuollon asiantuntijat pyrkivät yhdessä edistämään lasten ja nuorten oppimista ja hyvinvointia.

Move!-järjestelmän yhtenä tarkoituksena on tuottaa tietoa oppilaan fyysisestä toimintakyvystä, jota voidaan hyödyntää 5. ja 8. luokan laajoissa terveystarkastuksissa. Järjestelmään kuuluvat mittaukset toteutetaan osana liikunnanopetusta, ja liikuntaa opettava opettaja hyödyntää tuloksia muun muassa opetuksen suunnittelussa, kuten heikommin sujuneiden toimintakyvyn osa-alueiden huomioiminen opetuksen sisällöissä (Salin & Huhtiniemi 2017). Lisäksi kouluterveydenhuollon ammattilaiset saavat vanhempien suostumuksella käyttöönsä oppilaan toimintakykymittausten tulokset, joista heillä on mahdollisuus keskustella oppilaan ja hänen vanhempiensa kanssa osana laajoja

terveystarkastuksia (Huhtiniemi 2017; Jaakkola, Sääkslahti, Liukkonen & Iivonen 2012).

Moniammatillisen yhteistyön toteutumiseen koulussa on havaittu liittyvän lukuisia haasteita (Perälä ym. 2014), kuten yhteisen ajan puuttuminen, tietämättömyys jatkotoimenpiteistä, yhteisten toimintamallien puuttuminen, oman edun ajaminen, työntekijöiden väliset ristiriidat, epävarmuus salassapitosäännöksistä ja vastuukysymyksistä (Honkanen & Suomala 2009, 74–75) sekä riittämättömät henkilöstöresurssit (Wiss, Hakulinen & Hietala-Peltola 2018). Haasteeksi moniammatilliselle yhteistyölle on myös todettu ammattiryhmien välillä vallitsevat eriävät näkemykset toimintatavoista ja toiminnan tavoitteista (Pesso 2004, 78). Tämän on oletettu johtuvan siitä, etteivät ihmiset tunne toistensa ammatillisen osaamisen laajuutta, jolloin yhteistyö jää pinnalliseksi (Guvå & Hylander 2012). Edellä mainitut haasteet tuottavat helposti kommunikaatio-ongelmia, jotka voivat johtaa siihen, etteivät eri osapuolet koe tulevansa ymmärretyksi (Barnes, Courtney, Pratt & Walsh 2004; Widmark, Sandahl, Piuva & Bergman 2011).

Lasten ja nuorten liikunnallisen elämätavan ja terveyden edistäminen koetaan tärkeäksi sekä terveydenhuollossa että opetuksessa, joten lähtökohdat moniammatilliselle yhteistyölle koulu yhteisössä ovat kuitenkin hyvät (Golsäter, Lingfors, Sidenvall & Enskär 2012; Ilmanen 2017; Kynsilehto, Kääriäinen & Ruotsalainen 2018). Oppilaiden fyysisen toimintakyvyn ja liikunnan edistämistä voidaan pitää koko koulun yhteisenä tehtävänä (Opetushallitus 2014), jossa keskeisiä toimijoita ovat liikuntaa opettavat opettajat ja kouluterveydenhoitajat. On kuitenkin huomionarvoista, ettei aikaisempaa tutkimusta opettajien ja kouluterveydenhoitajien moniammatillisesta yhteistyöstä liittyen oppilaiden liikkumisen ja toimintakyvyn edistämiseen ole. Tämä on ensimmäinen tutkimus, jossa selvitetään liikuntaa opettavien opettajien ja kouluterveydenhuollon välistä yhteistyötä oppilaiden fyysisen toimintakyvyn edistämässä ja Move!-järjestelmässä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia liikuntaa opettavien opettajien ja kouluterveydenhoitajien käsityksiä yhteistyöstä toimintakyvyn edistämiseen ja Move!-mittauksiin liittyen. Tutkimusote on sekä määrällinen että laadullinen. Tarkemmin määritellen tutkimus selvittää 1) eri yhteistyömuotojen toteutumista eri ammattiryhmien välillä sekä 2) käsityksiä yhteistyön toteutumisesta.

Moniammatillisen yhteistyön viitekehys

Tämä tutkimus hyödyntää Reeves, Lewin, Espin ja Zwarensteinin (2010, 70–89) moniammatillisen yhteistyön viitekehystä, jota on käytetty laajasti opetus- ja terveystieteissä (Hynek, Malmberg-Heinonen & Tøge 2021; Itzhaki, Katz Leurer, Warshawski, & Avrech, 2020). Viitekehys auttaa ymmärtämään moniammatillisen yhteistyön mahdollisuuksia ja haasteita, joita voivat olla esimerkiksi ongelmat tiimityössä, verkostoitumisessa, viestinnässä tai työn koordinoimisessa (Reeves ym. 2010, 70–89).

Viitekehys jakaantuu neljään osa-alueeseen, joista ensimmäinen on organisatorinen alue. Se kuvaa muun muassa organisaation tukea yhteistyölle sekä toimijoiden organisatorista representaatiota, eli sitä, miten eri ammattiryhmät kokevat oman asemansa ja tehtävänsä moniammatillisessa työskentelyssä (Karam, Brault, Van Durme & Macq 2018). Tähän lukeutuu myös työympäristö tai -olosuhteet. Esimerkiksi opettajien ja kouluterveydenhoitajien työtilat voivat sijaita kaukana toisistaan, jolloin keskusteluyhteys puuttuu (Karam ym. 2018). Kouluyhteisössä kouluterveydenhoitaja voidaan kokea ulkopuolisenä, koska hän edustaa työssään terveydenhuoltoa (Barnes ym. 2004). Lisäksi koulun muulle henkilökunnalle kouluterveydenhoitajan rooli ja asema kouluyhteisössä sekä hänen tehtäväkentänsä laajuus voivat olla epäselviä (Maughan & Adams 2011). Toisaalta opettajat ja terveydenhoitajat kuuluvat hallinnollisesti eri organisaatioihin, joissa ammattiryhmien toimintaa ohjaavat eri lainsäädännöt, kuten laki kouluterveydenhuollosta ja perusopetuslaki (Nykänen 2010, 41).

Toinen viitekehyyksen osa-alue, toiminnallinen alue, kuvaa moniammatillisen yhteistyön tekemisen reunaehdoja, asioiden tärkeysjärjestyksestä tai monimutkaisuutta sekä työn resurssseja ja rutiineja. Toiminnallisen alueen tekijät, kuten tila ja aika, vaikuttavat siihen, miten paljon yksilöillä on mahdollisuuksia osallistua ryhmän toimintaan. (Reeves ym. 2010, 70–89.) Opettajan ja kouluterveydenhoitajan varsin erilaiset työnkuvat ja työympäristöt johdavat helposti siihen, että yhteistä aikaa oppilaan hyvinvoinnin tukemiseksi on vaikea löytää. Liikuntaa opettavien opettajien toimintaympäristö on huomattavasti koulurakennusta laajempi, sillä opetusta voidaan toteuttaa esimerkiksi lähimetsässä, uimahallilla tai muissa koulun ulkopuolisissa liikuntapaikoissa. Kouluterveydenhoitajien näkökulmasta haasteeksi voi myös nousta se, että he toimivat useassa eri oppilaitoksessa. Yhdessä nämä tilan ja ajan haasteet hankaloittavat opettajan ja kouluterveydenhoitajan kohtaamista ja yhteistyötä.

Kolmas osa-alue on kontekstuaalinen alue, joka kuvaa organisaation arvoja, uskomuksia ja tapoja sekä yhteistyön eri menetelmiä (Reeves ym. 2010, 70–89). Opettajien ja kouluterveydenhoitajien välillä tämä voi ilmetä muun muassa siinä, miten tärkeäksi he kokevat oppilaan toimintakyvyn tukemisen tai minkälainen arvostus Move!-järjestelmää kohtaan opettajilla tai kouluterveydenhoitajilla yleisesti on. Myös organisaation johto voi korostaa arvostuksia tai tärkeysjärjestyksiä nojaten omien strategioihinsa, jotka ovat ristiriidassa työntekijöiden arvojen tai arvostusten kanssa (Sørensen, Stenberg, & Garnweidner-Holme 2018). Toisaalta ammattiryhmien työn keskeisenä ohjenuorana on eri lainsäädännöt ja työehtosopimukset, joiden kautta työn eri osa-alueita lähestytään (Nykänen 2010, 41).

Viitekehyyksen neljäntenä osa-alueena relationaalinen alue kuvaa moniammatillisen työryhmän tavoitteita, viestintää, rooleja ja kokoonpanoa (Reeves ym. 2010, 70–89). Tavoitteelliseen ja yhdessä suunniteltuun toimintaan on helpompaa sitoutua kuin toisaalla suunniteltuun ja tavoitteiltaan epäselvään toi-

mintaan (Nykänen 2010, 199). Esimerkiksi Move!-mittausten tulosten käsittely voi olla haasteellista johtuen roolien epäselvyydestä tai puutteellisesta viestinnästä. Selkeällä roolituk-sella vältetään hierarkkista toimintatapaa, joka voi heikentää yhteistyötä ja toivottua tulosta toimintakyvyn edistämässä (Carmel 2006)

Kaikki moniammatillisen yhteistyön viite-kehyksen tekijät vaikuttavat yhdessä siihen, miten moniammatillinen yhteistyö onnistuu. Moniammatillisen yhteistyön viitekehyksen eri osa-alueet linkittyvät vahvasti toisiinsa, jolloin esimerkiksi ryhmien välinen viestintä voi vaikuttaa yhteisen ajan löytämiseen tai roolien selkeyteen. (Reeves ym. 2010, 70–89.)

Tutkimusmenetelmät ja -aineisto

Tutkimuksen ensimmäisenä kohdejoukkona olivat perusopetuksessa toimivat kouluterveydenhoitajat. Osallistujat rekrytoitiin sähköpostitse hyödyntäen kouluterveydenhoitajien kansallisia yhteistyöverkostoja. Tämän lisäksi kyselyä markkinoitiin kymmenen suurimman kaupunkikeskittymän kouluterveydenhoitajille, joiden yhteystiedot poimittiin kuntien verkkosivuilta. Toisena kohdejoukkona olivat perusopetuksessa toimivat liikuntaa opettavat opettajat. Tutkimuksen osallistujat rekrytoitiin lähettämällä 50 suurimman kunnan rehtoreille pyyntö välittää kyselylinkki sähköpostitse liikuntaa opettaville opettajille. Lisäksi kyselyä mainostettiin Liikunnan ja terveystiedon opettajat ry:n ja Luokanopettajaliiton sähköpostilistojen kautta.

Kouluterveydenhoitajille ja opettajille suunnatut kyselyt kehitettiin Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan asiantuntijaryhmän johdolla. Anonyymi verkkokysely toteutettiin kouluterveydenhoitajille keväällä 2019 ja opettajille vuodenvaihteessa 2019–2020 suomenkielisenä. Osallistujat hyväksyivät tutkimuksen tietosuojaselosteen ennen kyselyyn vastaamista. Tutkimukseen osallistuminen oli osallistujille täysin vapaaehtoista. Jyväskylän yliopiston eettinen toimikunta on puoltanut tutkimuksen toteuttamista.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 192 kouluterveydenhoitajaa kaikista muista maakunnista paitsi Ahvenanmaalta. Kouluterveydenhoitajien keskimääräinen ikä oli 46,2 vuotta (kh. 10,4) ja työkokemus 13,2 vuotta (kh. 9,1). Yhteensä 359 perusopetuksen liikuntaa opettavaa opettajaa vastasi kyselyyn keskimääräinen iän ollessa 44,2 vuotta (kh. 8,9) ja työkokemuksen 16,8 vuotta (kh. 9,3). Kouluterveydenhoitajista 99,0 prosenttia oli naisia, kun taas vastaava prosenttiosuus opettajista oli 61,1.

Laajoissa terveystarkastuksissa kouluterveydenhoitajat tapasivat keskimäärin 105,2 oppilasta (kh. 51,3) vaihteluvälin ollessa 10–300 oppilasta sekä ala- että yläkouluista. Vastaavasti liikunnanopettajat ilmoittivat mitanneensa Move!-mittauksissa syksyllä 2019 keskimäärin 69,5 oppilasta (kh. 63,1) vaihteluvälin ollessa 2–530 oppilasta sekä ala- että yläkouluista. Kouluterveydenhoitajien ja liikuntaa opettavien opettajien työskentelypaikkoja on kuvattu tarkemmin taulukossa sivulla 368.

Kouluterveydenhoitajien ja opettajien näkemyksiä yhteistyöstä toisen ammattiryhmän edustajan kanssa tutkittiin kahdeksalla väittämällä (esimerkiksi ”yhteistyölle liikuntaa opettavien opettajien kanssa on riittävästi aikaa”, ”olen saanut ammatillista tukea kouluterveydenhoitajalta”). Vastausvaihtoehdot olivat Likert-asteikollisia (1 = täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä). Lisäksi kysyttiin toimintaympäristön (perusopetuksen yhtenäiskoulu, yläkoulu, alakoulu, lukio) yhteyttä eri ryhmien näkemyksiin yhteistyöstä. Avoimella kysymyksellä tiedusteltiin, millaiseksi opettajat ja kouluterveydenhoitajat kokivat yhteistyön toisen osapuolen kanssa. Koska tutkimuksessa kerättiin sekä määrällistä että laadullista aineistoa, voidaan puhua menetelmätriangulaatiosta, joka mahdollistaa tutkimuksen kohteen tarkastelun erilaisista, toisiaan täydentävistä näkökulmista (Eskola & Suoranta 1998, 69–70).

Aineiston analysointi ja raportointi

Aineistoa analysoitiin hyödyntämällä monimenetelmäistä (*mixed-method*) lähestymistapaa, jossa yhdistetään laadullisia ja määräll-

lisiä tutkimusmenetelmiä. Molemmat paradigmat sisältävät omia vahvuuksia ja näin ollen täydentävät toisiaan. Eri menetelmät mahdollistavat ilmiön tarkastelun eri näkökulmista tuottaen kattavamman ymmärryksen aiheesta (Bazeley 2017, 92). Määrällisillä menetelmillä voidaan esimerkiksi tarkastella keskiarvoihin ja -hajontoihin perustuvia tilastollisia testejä, kun taas laadulliset menetelmät voivat syventää ymmärrystä määrällisen tutkimuksen tuloksista (Cramer 2018, 150). Monimenetelmäisen lähestymistavan haasteeksi on puolestaan nostettu kahden erityyppisen tiedon vertailu keskenään (Lincoln & Guba 2000).

Likert-asteikkolisista muuttujia tarkasteltiin keskiarvoihin ja -hajonnoihin sekä riippumattomien otosten t-testillä ja yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Riippumattomien otosten t-testissä laskettiin myös efektikoko seuraavin raja-arvoihin: pieni 0,2, keskisuuri 0,5 ja suuri 0,8 (Cohen 1992). Ryhmien välisten erojen post hoc -vertailussa käytettiin Tukeyn parittaisvertailutestiä. Efektikoon raja-arvoina yksisuuntaisessa varianssianalyysissä raja-arvot olivat seuraavat: pieni 0,10, keskisuuri 0,25 ja suuri 0,40 (Cohen 1992).

Aineiston avoimen kysymyksen laadullisessa analysoinnissa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Se valittiin, jotta sekä teoria että aineisto ohjaisi tutkijoiden ajattelua eikä sitouduttaisi tiukasti ainoastaan teoriaan, kuten teorialähtöisessä sisällönanalyysissä. Valittu menetelmä sopii hyvin kahden eri ammattiryhmän näkemyksiä peilaavaksi lähtökohdaksi, koska se tukeutuu olemassa olevaan teoriaan,

mutta mahdollistaa myös uusien näkökulmien esilletulon. Teoriaohjaava sisällönanalyysi eroaa aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä siinä, että empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133).

Teoriaohjaava sisällönanalyysi jakautuu kolmeen vaiheeseen: 1) aineiston pelkistäminen, 2) aineiston ryhmittely ja 3) aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden muodostaminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla opettajien ja kouluterveydenhoitajien vastauksista laaditut pelkistetyt ja luokitellut vastaukset yhdistettiin moniammatillisen yhteistyön alueiden yläluokkiin eli organisatoriseen, toiminnalliseen, kontekstuaaliseen ja relationaaliseen osa-alueeseen (Reeves ym. 2010, 70). Sisällönanalyysi tehtiin kahden tutkijan (Salin ja Huhtiniemi) toimesta ensin erikseen, ja tämän jälkeen ne yhdistettiin. Mikäli luokittelueroja löytyi, tutkijat tekivät keskustellen yhteispäätöksen siitä, mihin kategoriaan maininnat kuuluivat.

Yhteistyömuotojen toteutumisen ammattiryhmien välillä

Kouluterveydenhoitajien ja liikuntaa opettavien opettajien näkemykset Move!-mittauksiin liittyvän yhteistyön toteutumisesta vaihtelivat. Kouluterveydenhoitajista 50,4 prosenttia ja opettajista 16,9 prosenttia oli sitä mieltä, että Move!-mittauksia suunniteltiin yhdessä. Kouluterveydenhoitajista 23,7 prosenttia ja opettajista 37,3 prosenttia vastasi, että yhteistyötä tapahtui koulukohtaisten Move!-tulosten käsitte-

TAULUKKO. Kouluterveydenhoitajien ja liikuntaa opettavien opettajien työskentelyorganisaatiot

	Kouluterveydenhoitajat (N = 192)	Liikuntaa opettavat opettajat (N = 359)
Alakoulu, n (%)	70 (36,5 %)	162 (45,1 %)
Yläkoulu, n (%)	20 (10,4 %)	85 (23,7 %)
Ala- ja yläkoulu, n (%)	59 (30,7 %)	44 (12,3 %)
Yläkoulu ja lukio, n (%)	12 (6,3 %)	56 (15,6 %)
Useita kouluja, n (%)	31 (16,1 %)	12 (3,3 %)
Koulujen lukumäärä, joilla toimin Ka. (kh.)	2,0 (0,9)	

lyssä. Jatko- ja tukitoimien suunnitteluun liittyvä yhteistyö toteutui noin viidenneksellä kouluterveydenhoitajista (20,7 %) ja opettajista (16,9 %). Kouluterveydenhoitajista 54,1 prosenttia ja opettajista 51,7 prosenttia ilmoittivat tehneensä yhteistyötä oppilaskohtaisen palautteen antamisessa. Ryhmäpalautteen annossa yhteistyötä oli hyödyntänyt 13,3 prosenttia kouluterveydenhoitajista ja 8,5 prosenttia opettajista.

Kouluterveydenhoitajien ja liikuntaa opettavien opettajien yhteistyön toteutumisen eroja tutkittiin t-testillä. Kouluterveydenhoitajat (ka. 3,0, kh. 1,1) kokivat liikuntaa opettavia opettajia (ka. 2,7, kh. 1,2) useammin, että toinen osapuoli oli tarvittaessa saavutettavissa ($p = 0,005$, $d = 0,26$). Kouluterveydenhoitajat (ka. 2,5, kh. 1,4) myös kokivat liikunnanopettajia (ka. 1,3, kh. 0,8) useammin yhteistyön toteutuvan laajojen terveystarkastusten aika-
taulujen suunnittelussa ($p < 0,001$, $d = 0,19$). Move!-mittausten suunnittelu yhdessä toteutui liikunnanopettajien (ka. 1,5, kh. 1,0) mukaan heikommin verrattuina kouluterveydenhoitajiin (ka. 2,3, kh. 1,4) ($p < 0,001$, $d = 0,64$).

Sen sijaan liikuntaa opettavien opettajien (ka. 1,8, kh. 1,1) ja kouluterveydenhoitajien (ka. 1,8, kh. 0,9) kokemuksissa ajan riittävydestä ei ollut eroa ($p = 0,582$, $d = 0,049$). Eroa ei myöskään löydetty kokemuksissa ammatillisen tuen antamisessa liikuntaa opettavien opettajien (ka. 2,3, kh. 1,3) ja kouluterveydenhoitajien (ka. 2,3, kh. 1,2) välillä ($p = 0,974$, $d = 0,00$). Ammatillisen tuen saamisessa havaittiin kuitenkin tilastollisesti merkitsevä ero liikuntaa opettavien opettajien (ka. 2,2, ka. 1,3) ja kouluterveydenhoitajien (ka. 2,0, ka. 1,1) välillä ($p = 0,044$, $d = 0,188$). Kouluterveydenhoitajat (ka. 3,4, kh. 1,4) kokivat liikuntaa opettavia opettajia useammin (ka. 1,9, kh. 1,0), että kunnassa oli hyvin tukitoimia niille oppilaille, jotka saivat heikot mittaustulokset ($p < 0,001$, $d = 1,23$).

Yksisuuntaisella varianssianalyysillä tutkittiin, miten koulun toimintaympäristö on yhteydessä yhteistyön toteutumiseen. Kouluympäristöllä havaittiin olevan vaikutusta siihen, miten opettajilla oli aikaa yhteistyölle terveydenhoitajien kanssa ($F(3,335) = 3,191$; $p = 0,024$,

$d = 0,31$). Perusopetuksen yhtenäiskoulussa opettavat opettajat kokivat, että heillä oli enemmän aikaa yhteistyölle kouluterveydenhoitajan kanssa verrattuna ainoastaan yläkoulussa opettaviin opettajiin ($p = 0,030$). Niin ikään luokkakoh-
taisessa palautteen annossa havaittiin eroa koulu-
ympäristöjen välillä ($F(3, 139) = 3,863$; $p = 0,011$, $d = 0,20$). Alakoulussa opettavat opettajat olivat tehneet enemmän yhteistyötä kouluterveydenhoitajan kanssa luokkakohtaisen palautteen antamisessa kuin yläkoulussa toimivat opettajat ($p = 0,010$). Lisäksi kouluterveydenhoitajien välillä havaittiin eroa toimintaympäristön suhteen jatko- ja tukitoimien suunnittelussa ($F(2, 107) = 3,165$; $p = 0,046$, $d = 0,11$) ja oppilaiden toimintakyvyn edistämässä ($F(2, 107) = 4,639$; $p = 0,012$, $d = 0,14$). Yläkoulussa toimivilla kouluterveydenhoitajilla oli enemmän yhteistyötä liikuntaa opettavien opettajien kanssa kuin alakoulussa toimivilla ($p = 0,19-0,47$).

Käsityksiä yhteistyön toteutumisesta

Kouluterveydenhoitajien ja liikuntaa opettavien opettajien avoimia vastauksia moniammatillista yhteistyötä edistävästä ja heikentävistä tekijöistä tarkasteltiin laadullisesti Reevesin ym. (2010) viitekehyksen kautta. Vastauksissa esiintyivät seuraavat tekijät: 1) aika ja tila, 2) ryhmän rooli, 3) arvot ja tavat, 4) organisaation tuki, 5) viestintä, 6) menetelmät, 7) asenteet ja 8) tavoitteet. Näitä tarkastellaan seuraavassa tarkemmin osa-alueittain.

Toiminnallinen osa-alue

Moniammatillisen yhteistyön viitekehyksen (Reeves ym. 2010, 74) toiminnallisessa osa-alueessa keskeistä moniammatillisen yhteistyön tekemiselle ovat reunaehdot, kuten työn tärkeysjärjestykset sekä aika ja tila. Tässä tutkimuksessa sekä kouluterveydenhoitajilla että liikuntaa opettavilla opettajilla yleisimmäksi nousi aika ja tila -kategoria. Kouluterveydenhoitajista 40,5 prosenttia ja liikuntaa opettavista opettajista 42,3 prosenttia mainitsi tämän kohdan keskeiseksi tekijäksi yhteistyön tekemisessä: ”Terveydenhoitamme on yhteistyöhaluinen, mut-

ta kiire kummassakin päässä vaikuttaa siihen, että yhteistyötä on vähemmän kuin haluaisimme” (LOO83). Yhteisen ajan löytämisen tekee ongelmalliseksi liikuntaa opettavien opettajien työn liikkuva luonne, sillä he toimivat paljon koulun ulkopuolisilla liikuntapaikoilla. Vastavasti terveydenhoitajan vastuulle saattaa kuulua useampi koulu, jolloin hän ei ole joka päivä yhdessä koulussa. Oppituntien pitäminen on opettajien tärkeysjärjestyksessä korkeammalla kuin yhteisen ajan löytäminen kouluterveydenhoitajien kanssa.

Riittämätön aika on moniammatillisen yhteistyön haaste. Yhteisen ajan takaamiseksi pitäisi työyhteisöissä miettiä, miten voidaan luoda yhteisiä formaaleja ja informaaleja tapahtumia, joissa eri ammattiryhmien kohtaaminen olisi mahdollisimman helppoa. (Reeves ym., 2010, 79.) Aikaresurssin lisääminen liikuntaa opettavien opettajien ja kouluterveydenhoitajien yhteistyölle olisi perusteltua muun muassa siksi, että liikunta on yksi keskeinen kouluikäisten terveyden edistämiseen liittyvistä aihealueista laajoissa terveystarkastuksissa (Kiiskinen, Vehko, Matikainen, Natunen & Aromaa 2008).

Tässä tutkimuksessa aikataululliset haasteet tulivat esille myös laajojen terveystarkastusten järjestämisessä. Useissa kouluterveydenhoitajien vastauksissa kävi ilmi, että laajat terveystarkastukset oli jo pidetty ennen kuin Move!-mittaukset olivat alkanet: ”Meillä on muuten hyvä yhteistyö, mutta se ei toimi Moven kohdalla. Terveystarkastukset on jo aloitettu, kun me teemme testit kasiluokkalaisten kanssa.” (LOO76.) Varsin monet kouluterveydenhoitajat ja liikuntaa opettavat opettajat ilmoittivat yhteistyön haasteeksi Move!-järjestelmän ja laajojen terveystarkastusten aikataulutuksen.

Kontekstuaalinen osa-alue

Reevesin ym. (2010, 70–89) moniammatillisen yhteistyön viitekehyksen kontekstuaalisessa osa-alueessa korostuvat organisaation arvot, uskomukset, asenteet ja yhteistyön menetelmät. Menetelmät nousivat toiseksi yleisimmäksi kohdaksi, etenkin kouluterveydenhoitajien vastauksissa. Merkittäväksi yhteistyötä edistäväksi tai

heikentäväksi tekijäksi tämän seikan nosti kouluterveydenhoitajista 37,6 prosenttia ja liikuntaa opettavista opettajista 17,0 prosenttia. Toimivia käytäntöjä kuvattiin esimerkiksi seuraavasti: ”Erittäin hyväksi. Yhteistyössä suunnitellaan mittaus ajankohdan sekä toteutuksen. Terveidenhoitajana osallistun 8. luokan mittauksiin. Koen tämän erittäin tärkeäksi, jotta voin antaa realistista palautetta, kun olen ollut paikalla ja nähnyt miten mittaukset sujuvat. On myös erittäin tärkeää nähdä ja tietää mistä antaa palautetta.” (TH52.) Samaan aikaan kuitenkin järjestelmän uutuus näytti tuottavan haasteita. Osa kouluterveydenhoitajista ja liikuntaa opettavista opettajista ilmoitti, että vaikka yhteistyötä toisten kanssa tehdään, se ei liity lainkaan Move!-järjestelmään.

Kontekstuaalinen osa-alue nousi esiin asenteissa kouluterveydenhoitajista 10,8 prosentilla ja opettajista 5,8 prosentilla. Vastauksissa korostuivat lähinnä negatiivinen asenne mittauksiin tai puutteelliset valmiudet mittauksiin liittyen. Näitä kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

Vähäistä, terkkari ei tunne testejä eikä lääkärinkään niistä kuulemma mitään ymmärrä eikä siksi käytä (LOO19).

Yhteistyö vähäistä. Liikunnanopettajat eivät kaikilla kouluilla tee Moveja. (TH46.)

Huonoksi. Lähinnä siksi, että Move tuntuu olevan pakon sanelemaa toimintaa liikuntaa opettavien opettajien keskuudessa. Ja tämä taas mielestäni johtuu siitä, että koulutusta Move!-menetelmään on ollut liian vähän tarjolla. Alakouluilla 5. luokkien liikunnan opettaja saattaa olla joka vuosi eri, joten opettajien Move -menetelmän osaamisessakin on paljon vaihtelua. (TH22.)

Moniammatillista yhteistyötä ja toisten työn arvostamista saattaisi helpottaa, jos eri ammattiryhmät olisivat enemmän tietoisia toistensa työn sisällöistä ja haasteista (Honkanen & Suomala 2009, 94). Mikäli arvoissa, tavoissa ja uskomuksissa on paljon eroja eri toimijoiden välillä, ristiriitoja muodostuu helposti odotuksissa omaa ja toisen ammattiryhmän työtä kohtaan. Lisähaastetta voi tulla myös siitä, että henkilöt

vaihtuvat. Esimerkiksi alakoulussa luokanopettajilla valmiudet eivät ole välttämättä samalla tasolla kuin yläkoulun liikunnan aineenopettajilla (Salin, Huhtiniemi & Jaakkola 2021).

Relationaalinen osa-alue

Moniammatillisen yhteistyön viitekehyksen relationaalisessa osa-alueessa kuvataan moniammatillisen työryhmän tavoitteita, viestintää, rooleja ja kokoonpanoa (Reeves ym. 2010). Tässä tutkimuksessa korostuivat moniammatillisen työryhmän tavoitteet ja viestintä. Kouluterveydenhoitajista 11,8 prosenttia ja opettajista 15,4 prosenttia nosti esiin yhteistyön tavoitteet, ja viestinnän mainitsi 13,8 prosenttia kouluterveydenhoitajista sekä 5,8 prosenttia opettajista. Eräs liikunnanopettaja (LOO65) kuvasi viestinnän haasteellisuutta Move!-n liittyvissä asioissa näin: ”Viimeksi mikään ei toiminut, koska terveydenhoitajia ei oltu infottu koko Move!-mittauksista, joten laajat terveystarkastukset olivat jo olleet heti elo-syyskuussa. Muissa kuin Move!-asiassa yhteistyö on ollut erinomaista.”

Mielenkiintoinen havainto tutkimuksen tuloksissa oli kuitenkin se, että liikuntaa opettavat opettajat ja kouluterveydenhoitajat tekivät yhteistyötä muissa tarkoituksissa, mutta Move!-mittauksiin liittyvää yhteistyötä toimijoiden välillä ei ollut. Tämä saattaa viestiä siitä, että muussa toiminnassa on syntynyt jo perinne yhteisistä toimintatavoista, mutta Move!-n ympärille niiden luominen vaatii vielä aikaa.

Relationaalisessa alueessa moniammatillisen yhteistyön keskeisinä tekijöinä ovat selkeät prosessit sekä roolien ja vastuiden jakaminen ryhmän jäsenten kesken. Yhteistyön esteenä voi olla esimerkiksi roolien epäselvyys. (Reeves ym. 2010.) Tässä tutkimuksessa havaittiin, että osalle kouluterveydenhoitajia ja liikuntaa opettavia opettajia oli epäselvää, mikä heidän roolinsa Move!-mittausten toteuttamisessa ja tulosten hyödyntämisessä tulisi olla. Seuraava aineistoesimerkki on kuvaava:

Ei sitä ole laisinkaan. Eikä kouluterveydenhuolto edes halua meidän mittauslomakkeita. Move!-testi siis tehdään, palautetaan kotiin ja saadaan takaisin, mikäli

saadaan. Laitetaan tulokset koneelle ja saadaan koulukohtainen palaute. Opettajina tunemme omat oppilaamme ja näemme jo mitä he tarvitsevat. Yksilöllistä palautetta emme ehdi antamaan ja terveydenhuolto ei halua meidän lomakkeita. Me teemme työtä käskettyä, mutta asiat ei vain mene eteenpäin terveydenhuollon puolella. Todella turhauttavaa. (LOO150.)

Organisatorinen osa-alue

Moniammatillisen yhteistyön viitekehyksen organisatorisessa osa-alueessa korostuvat yhteistyölle tarjolla oleva tuki sekä se, miten eri ryhmät kokevat oman asemansa ja tehtävänsä moniammatillisessa työryhmässä (Reeves 2010, 70–89). Vaikka taustaorganisaation tukeen ei tullut montaa mainintaa, seuraavan esimerkin tavoin yksittäisissä vastauksissa nousi esiin, ettei kouluterveyden hallintotasolla täysin tuettu Move!-n toteutumista: ”Hyväksii, mutta hän ei halunnut Move-tuloksia, koska oli saanut ohjeistuksen, ettei niitä käsitellä kaupungissamme terveydenhoitajan toimesta (liian vähän resursseja)” (LOO110).

Move!-mittausten tuottama informaatio on osittain jäänyt hyödyntämättä terveydenhuollon näkökulmasta. Terveydenhuollon toimijoiden kokemaa aikatauluongelmaa linkittyy näin ollen osittain Reevesin ym. (2010, 70–89) viitekehyksen organisatoriseen alueeseen, sillä terveystarkastusten aikataulutus ratkaistaan hallinto-organisaation tasolla sovittaen yhteen koululääkäreiden, kouluterveydenhoitajien ja koulujen aikataulut. Tämä osoittaa riittämättömyyttä organisatorista tukea Move!-järjestelmän toteuttamiselle. Mikäli terveystarkastukset aloitetaan ennen Move!-mittausten toteuttamista, arvokasta tietovarantoa ei pystytä hyödyntämään kouluikäisten terveyden edistämässä.

Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tutkia liikuntaa opettavien opettajien ja kouluterveydenhoitajien käsityksiä moniammatillisesta yhteistyöstä Move!-mittauksiin ja toimintakyvyn edistämiseen liittyen. Tutkimuksessa hyödynnettiin Reevesin ym. (2010) moniam-

matillisen yhteistyön viitekehystä. Yleisesti tulokset osoittivat, että korkeintaan noin puolet opettajista ja kouluterveydenhoitajista olivat tehneet toimintakykymittausten suunnitteluun, palautteen antamiseen ja tulosten hyödyntämiseen liittyvää yhteistyötä. Lisäksi opettajien ja kouluterveydenhoitajien käsitykset yhteistyön toteutumisesta vaihtelivat.

Opettajien ja kouluterveydenhoitajien näkemykset yhteistyöstä Move!-mittausten suunnittelussa ja terveystarkastusten aikataulutuksesta poikkesivat toisistaan suuresti. Syynä tähän voi olla eri ammattiryhmien erilainen ymmärrys Move!-järjestelmään liittyvästä suunnittelusta. Osa kouluterveydenhoitajista mahdollisesti koki, että suunnittelua oli mittaustulosten toimittaminen kouluterveydenhuoltoon yhteisesti sovitulla tavalla. Vastaavasti osa opettajista saattoi yhdistää suunnittelun varsinaisten mittausten järjestelyihin sekä palautteen antamisen toteuttamiseen. Yhteinen suunnittelu olisi tärkeää, jotta Move!-mittausten tuloksia voitaisiin hyödyntää paremmin, esimerkiksi oppilashuollon suunnittelussa (Wiss, Halme, Hietanen-Peltola & Ståhl 2017).

Toisaalta yhteistyön haasteiden taustalla voi olla myös erilaiset organisaatiot ja erilaiset toimintakulttuurit, toimintatavat, säädöstausta tai johtamis- ja organisaatorakenteet (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007). Bohnenkamp, Stephan ja Bobon (2015) mukaan opetus- ja terveydenhuoltoalan moniammatillisissa oppilashuoltoryhmissä olisi tärkeää olla tietoisia kaikkien asiantuntijoiden rooleista ja määrittellä asiantuntijuusalueet eri henkilöiden kesken. Move!-järjestelmä on saatettu kokea ylimääräisenä työnä, jonka opettajat nimenomaan kokevat kuormittavampana kuin varsinaisen opetustyön (Santavirta ym. 2001). Lisäksi osa opettajista koki teettävänsä mittauksia vain terveydenhuoltoa varten eikä hyödynnettäväksi esimerkiksi opetuksen suunnittelussa.

Yhteistyön toteutumisessa huomionarvoiseksi nousi myös molempien osapuolten tavoitettavuuteen liittyvät haasteet. Liikuntaa opettavien opettajien työnkuva sisältää paljon siirtymisiä ja toimimista koulun ulkopuolisissa

liikuntapaikoissa (Salin, Huhtiniemi & Hirvensalo 2017, 564), mikä voi osaltaan vaikeuttaa moniammatillisen yhteistyön tekemistä. Yhteisiä kohtaamisia voi niin ikään vähentää se, että kouluterveydenhoitajat toimivat usein monessa eri kouluyksikössä. Jotta yhteistyö tehostuisi, fyysisten kohtaamisten rinnalla voisi hyödyntää vaikkapa sähköisiä työkaluja, kuten sähköisiä kalentereita.

Kouluterveydenhoitajien ja liikuntaa opettavien opettajien näkemykset jatko- ja tukitoimien suunnittelusta olivat melko lähellä toisiaan. Noin viidennessä molemmista ammattiryhmistä oli sitä mieltä, että jatko- ja tukitoimia suunniteltiin yhdessä. Sen sijaan näkemykset siitä, millaisia tukitoimia kunnassa on tarjolla oppilaille, jotka saavat heikot tulokset, erosivat liikuntaa opettavien opettajien ja kouluterveydenhoitajien välillä. Kouluterveydenhoitajat olivat sitä mieltä, että kunnassa oli hyvin tarjolla erilaisia palveluita, mutta liikuntaa opettavien opettajien mielestä näitä oli olemassa vähän. Opettajat eivät välttämättä tunne kunnan tukipalveluita, jotka eivät kiinteästi liity kouluun tai liikunnanopetukseen. Vaikka opettajat näin ollen tunnustaisivat oppilaiden tukitarpeita koulun liikuntatunneilla, he eivät välttämättä osaa ohjata lapsia ja nuoria eteenpäin kunnallisten palvelujen piiriin.

Yhteistyötä liikuntaa opettavien ja kouluterveydenhoitajien välillä olisikin syytä tehostaa, jotta kunnan tukipalveluita pystyttäisiin hyödyntämään mahdollisimman tehokkaasti. Tämän lisäksi kouluterveydenhoitajien tunnistamat tukitoimet kouluympäristössä rajoittuvat pitkälti yleisiin koulun liikunnallistamiseen tähtääviin toimenpiteisiin – ei niinkään yksilöllisen toimintakyvyn tukemiseen (Salin, Koukkari, Huhtiniemi & Jaakkola 2021). Liikunnanopettajien ja kouluterveydenhoitajien yhteistyö voisi laajentaa molempien osaamista.

Kynnystä moniammatillisen yhteistyön tekemiselle voitaisiin madaltaa ottamalla se osaksi ammatillista peruskoulutusta, jolloin moniammatillisuus alkaisi rakentua jo opintojaksojen aikana. Tämä tukisi myös opiskelijoiden verkostoitumista ja lisäisi ymmärrystä eri toimijoiden

työnkuvasta (Kantola & Ahonen 2018). Toisaalta myös täydennyskoulutuksia tulisi järjestää enemmän molemmille ammattiryhmille, mikä voisi parhaiten toteutua eri ammattiryhmien yhteisellä täydennyskoulutuksella. Siinä käsiteltäisiin esimerkiksi sitä, miten toimintakyvyn mittaustuloksia hyödynnetään terveydenhuollossa, liikuntatuntien suunnittelussa sekä aktiivisen koulupäivän toteuttamisessa toimintakyvyn edistämistä tukevasti. Tällainen koulutus voisi selkiyttää eri toimijoiden roolia ja tukea yhteisten aikataulujen suunnittelua.

Tutkimuksen vahvuuksiksi voidaan lukea suhteellisen suuri vastaajajoukko sekä monimenetelmällinen tutkimusote. Tutkimus sisältää kuitenkin rajoitteita, jotka on hyvä huomioida tuloksia tulkittaessa. Tutkimusotos ei ollut satunnaistettu, joskin vastaajia oli kaikista maakunnista Ahvenanmaata lukuun ottamatta. Molemmat kyselyt oli laadittu vain suomen kielellä, joten ruotsinkielisiä kouluja ei mukana ollut.

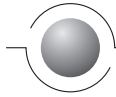
Tämä tutkimus antaa arvokasta tietoa moniammatillisen yhteistyön toteutumisesta liikuntaa opettavien opettajien ja kouluterveydenhoitajien välillä. Se tuo niin ikään esiin toimivia käytänteitä mutta myös yhteistyön haasteita ja ongelmakohtia. Jatkossa olisi aiheellista tutustua tarkemmin laadullisen tutkimuksen avulla hyvin toimiviin yhteistyömuotoihin ja selvittää, mitkä tekijät mahdollistavat toimivan yhteistyön. Tämän pohjalta olisi tärkeää pohtia, miten hyviksi koettuja käytänteitä saataisiin paremmin jalkautettua eri toimijoiden pysyviksi toimintamalliksi.

Lähteet

- Barnes, M., Courtney, M. D., Pratt, J. & Walsh, A. M. 2004. School-based youth health nurses: Roles, responsibilities, challenges, and rewards. *Public Health Nursing* 21 (4), 316–322. <https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2004.21404.x>
- Bazeley, P. 2017. *Integrating analyses in mixed methods research*. Lontoo: Sage.
- Bohnenkamp, J. H., Stephan, S. H. & Bobo, N. 2015. Supporting student mental health: The role of the school nurse in coordinated school mental health care. *Psychology in the Schools*, 52 (7), 714–727. <https://doi.org/10.1002/pits.21851>
- Carmel, S. 2006. Health care practices, professions and perspectives: A case study in intensive care. *Social Science & Medicine* 62 (8), 2079–2090. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.08.062>
- Cohen, J. 1992. A power primer. *Quantitative methods in psychology. Psychological Bulletin* 112 (1), 155–159.
- Cramer, E. G. 2018. *An introduction to fully integrated mixed method research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Golsäter, M., Lingfors, H., Sidenvall, B. & Enskär, K. 2012. Health dialogues between pupils and school nurses: A description of the verbal interaction. *Patient Education and Counseling* 89 (2), 260–266. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2012.07.012>
- Guvå, G. & Hylander, I. 2012. Diverse perspectives on pupil health among professionals in school-based multi-professional teams. *School Psychology International* 33 (2), 135–150.
- Hillman, C. H., Erickson, K. I. & Kramer, A. F. 2008. Be smart, exercise, your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience* 9, 58–65.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. *Oppilashuollon käsikirja*. Keuruu: Tammi.
- Huhtiniemi, M. 2017. Move! – pedagoginen työkalu toimintakyvyn edistämiseen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 367–387.
- Huotari, P. 2004. Kaikki kunnossa? Suomalaisten koulu- ja kansanterveyden julkaisuja 162. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2004949233>
- Hynek, K. A., Malmberg-Heimonen, I. & Tøge, A. G. 2021. Improving interprofessional collaboration in Norwegian primary schools: A cluster-randomized study evaluating effects of the LOG model on teachers' perceptions of interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1708281>
- Ilmanen, K. 2017. Arvot liikuntakasvatuksessa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 41–53.
- Itzhaki, M., Katz Leurer, M., Warshawski, S. & Avrech Bar, M. 2020. Preparedness of health professions students for interprofessional collaboration: A mixed method study. *Teaching in Higher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1769057>
- Jaakkola, T., Sääkslahti, A., Liukkonen, J. & Iivonen, S. 2012. *Peruskoululaisten fyysisen toimintakyvyn seuranta-järjestelmä*. <https://www.jyu.fi/sport/fi/tutkimus/hankeet/move/move-mittariston-kehittaminen/fts-loppuraportti-22-8-2012.pdf>. (Luettu 19.9.2022.)
- Kantola, T. & Ahonen, O. 2018. Motivaatiolla muutokseen – kohtaamisen kehittäminen välineeksi sotemuutoksen arkeen. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja* 20 (1), 81–90.

- Karam, M., Brault, I., Van Durme, T. & Macq, J. 2018. Comparing interprofessional and interorganizational collaboration in healthcare: A systematic review of the qualitative research. *International Journal of Nursing Studies* 79, 70–83. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2017.11.002>
- Kiiskinen, U., Vehko, T., Matikainen, K., Natunen, S. & Aromaa, A. 2008. Terveiden edistämisen mahdollisuudet. Vaikuttavuus ja kustannusvaikuttavuus. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus 2008:1. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504226049>
- Kynsilehto, T., Kääräinen, M. & Ruotsalainen, H. 2018. Terveidenhoitajien kokemuksia syömishäiriöiden varhaisesta puuttumisesta ja hoidosta koulu- ja opiskelu-terveydenhuollossa. *Hoitotiede* 30 (1), 53–66. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2019090927414>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 163–188.
- Maughan, E. & Adams, R. 2011. Educators' and parents' perception of what school nurses do: The influence of school nurse/student ratios. *The Journal of School Nursing* 27 (5), 355–363. <https://doi.org/10.1177/1059840511416368>
- Nykänen, S. 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostoihin: Matkalla verkostojohdattamiseen? Tutkimuksia 25. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3839-0>
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen - poikkialhainen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. *Tutkimusluentoja* 34. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2747-9>
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L. & Young, J. C. 2006. Promoting physical activity in children and youth. *Circulation* 114, 1214–1224. <https://doi.org/10.1161/circulationaha.106.177052>
- Paul, S. & Peterson, C. Q. 2002. Interprofessional collaboration: Issues for Practice and research. *Occupational Therapy in Health Care* 15 (3–4), 1–12.
- Perälä, M., Halme, N., Kanste, O., Hietanen-Peltola, M., Huurre, T., Pelkonen, M., Peltonen, H. & Pihkala, J. 2014. ”Jotta meidän olisi hyvä olla ja opiskella...” Viidesluokkalaisten, vanhempien ja koulun näkemyksiä opiskelu-terveydenhuollosta. *Tutkimuksesta tiiviisti*, syyskuu 2014. Helsinki: THL. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-303-1>
- Pesso, K. 2004. Terveidenhoitotyön viitekehys tutkimuskohteena. *Acta Universitatis Tamperensis* 1005. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5961-X>
- Reeves, S., Lewin, S., Espin, S. & Zwarenstein, M. 2010. *Interprofessional teamwork for health and social care. Promoting partnership for health*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Salin, K. & Huhtiniemi, M. 2017. Move! Fyysisen toimintakyvyn seuranta- ja palautejärjestelmä: Opas liikuntaa opettaville opettajille, kouluterveydenhoitajille ja muille sidosryhmille. Helsinki: Liito, Liikunnan ja terveystiedon opettajat ry.
- Salin, K., Huhtiniemi, M. & Hirvensalo, M. 2017. Liikunnan opettajan työ ja työtyytyväisyys. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 564–581.
- Salin, K., Huhtiniemi, M. & Jaakkola, T. 2021. Opettajien valmiudet, osaaminen ja koetut haasteet Move!-järjestelmän toteuttamisessa ja oppilaiden toimintakyvyn tukemisessa. *Kasvatus* 52 (5), 526–538. <https://doi.org/10.33348/kvt.114935>
- Salin, K., Koukkari, H.-M., Huhtiniemi, M. & Jaakkola, T. 2021. Kouluterveydenhoitajien näkemykset oppilaiden toimintakyvyn edistämisestä laajoissa terveystarkastuksissa ja kouluyhteisössä. *Hoitotiede* 33 (3), 165–177.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää: Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. *Tutkimuksia* 173. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Satin, D. G. 1994. A conceptual framework for working relationships among disciplines and the place of interdisciplinary education and practice: Clarifying muddy waters. *Gerontology & Geriatrics Education* 14 (3), 3–24.
- Sørensen, M., Stenberg, U. & Garnweidner-Holme, L. 2018. A scoping review of facilitators of multi-professional collaboration in primary care. *International Journal of Integrated Care*, 18 (3). <http://doi.org/10.5334/ijic.3959>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- WHO. 2003. Health and development through physical activity and sport. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67796>. (Luettu 19.9.2022.)
- Widmark, C., Sandahl, C., Piuva, K. & Bergman, D. 2011. Barriers to collaboration between health care, social services and schools. *International Journal of Integrated Care* 11 (3). doi:10.5334/ijic.653
- Wiss, K., Hakulinen, T. & Hietala-Peltola, M. 2018. Henkilöstövoimavaroissa eroja maakuntien välillä. *Terveidenhoitaja* 2. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201804106435>
- Wiss, K., Halme, N., Hietanen-Peltola, M. & Ståhl, T. 2017. Perusopetuksen opiskelu- ja terveydenhuollon tilannekuva 2017 – yhdenvertaisuus haasteena sekä yksilökohtaisessa että yhteisöllisessä työssä. *Tutkimuksesta tiiviisti*, syyskuu 2017. Helsinki: THL. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-907-1>

*Saapunut toimitukseen: 6.7.2021
Hyväksytty julkaistavaksi: 4.5.2022*



ANNI KILPIÄ – EIJA KÄRNÄ – KATJA DINDAR – HANNU RÄTY

Koulunkäynninohjaajan vastaamattomuus autismikirjon oppilaan sosiaalsiin aloitteisiin

Kilpiä, Anni – Kärnä, Eija – Dindar, Katja – Rätty, Hannu. 2022. KOULUNKÄYNNINOHJAAJAN VASTAAMATTOMUUS AUTISMIKIRJON OPPILAAN SOSIAALISIIN ALOITTEISIIN. Kasvatus 53 (4), 375–390.

Vuorovaikutuskumppanit eivät aina vastaa autismikirjon lasten aloitteisiin. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisia päällekkäistyviä vuorovaikutuksellisia projekteja koulunkäynninohjaajalla ja autismikirjon oppilaalla oli silloin, kun ohjaaja ei vastannut oppilaan sosiaaliseen aloitteeseen. Aineistona oli laadullisen sisällönanalyysin keinoin analysoidut videotaltioinnit, jotka koostuivat kolmen autismikirjon oppilaan ja heidän henkilökohtaisten koulunkäynninohjaajiensa vuorovaikutuksesta. Tulosten mukaan lähes puolessa tilanteista vastaamattomuuteen liittyi koulunkäynninohjaajan päällekkäistyvä projekti, joka esti vastaamista tai teki vastaamattomuuden ohjaajan näkökulmasta tarkoituksenmukaiseksi. Aloitteisiin vastaamattomuuden yksilökeskeinen tarkastelu ei ole näin ollen riittävää, koska vastaamattomuutta rakentavat myös vuorovaikutuskumppanin institutionaalinen rooli, kasvatukselliset tavoitteet ja projektien suhde toisiinsa.

Asiasanat: aineistolähtöinen, autismikirjo, epäsymmetrinen vuorovaikutus, päällekkäistyvä projekti, sisällönanalyysi, sosiaaliset aloitteet, vastaamattomuus

Sosiaaliin aloitteisiin vastaamisella voidaan tukea autismikirjon lasten sosiaalisia taitoja

Voimassa olevissa perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa tuodaan toistuvasti esille sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen oppimisen tärkeys tavoitteenaan tukea yksilön osallisuutta (Opetushallitus 2014). Sosiaalisten aloitteiden tekeminen on taitona erittäin merkityksellinen yksilön osallisuudelle vuorovaikutuksessa (Koegel, Kuriakose, Singh & Koegel 2012). Sosiaaliset aloitteet auttavat yksilöä vuorovaikutukseen osallistumisen lisäksi vaikuttamaan joustavasti vuorovaikutuksen kulkuun (Rämä, Kontu & Pirttimaa 2014) sekä ilmaisemaan ja pitämään kiinni omista tarpeistaan sekä tavoitteistaan (Groeben, Perren, Stadelmann & von Klitzing 2011). Ilman sosiaalisia aloitteita yksilö on muiden aloitteiden varassa, mikä vähentää kanssakäymisen vastavuoroisuutta ja estää yksilön äänen, näkökulmien ja tarpeiden esille tulemisen. (Carter & Hotchkis 2002; Leskelä & Lindholm 2012; Pohja 2012.)

Autismikirjon lapset tekevät neurotyypillisiä lapsia vähemmän sosiaalisia aloitteita (Chiang & Carter 2008; Duffy & Healy 2011; Koegel, Carter & Koegel 2003), mikä haastaa muun muassa heidän liittymistään ja osallistumistaan sosiaaliin tilanteisiin (Koegel ym. 2012; Rämä ym. 2014). Autismikirjon lapset ovat kuitenkin motivoituneempia toimimaan ja oppimaan nimenomaan itse aloittamisissaan vuorovaikutustilanteissa (Koegel ym. 2003). Tämän takia mahdollisiin aloitteisiin vastaamisella on suuri merkitys heidän sosiaalisten ja kommunikaatiotaitojen oppimisessaan (Bozkus-Genc & Yucesoy-Ozkan 2016; Keen, Sigafoos & Woodyatt 2005; Kossyvaki, Jones & Guldborg 2012). Sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot tukevat puolestaan yksilön sosiaalista kyvykkyyttä ja itsetuntoa, mikä auttaa liittymään itselle merkityksellisiin ihmisiin ja ryhmiin (Silveira-Zaldivara, Özerk & Özerk 2021).

Sosiaalisilla aloitteilla tarkoitamme tässä tutkimuksessa Drew, Baird, Taylor, Milne ja

Charmania (2007) mukaillen toiseen ihmiseen suuntautuvaa toimintaa, joka ilmenee joko a) vuorovaikutuksellisesti niin sanotusti tyhjässä tilanteessa tai b) muuttaa vuorovaikutuksen suuntaa, eli ei vastaa toisen vuorovaikutukselliseen projektiin. Projektilla vuorovaikutuksessa tarkoitetaan toimintaa suuntaavia tavoitteita ja pyrkimyksiä. Vuorovaikutuskumppanit voivat edistää toiminnallaan saman projektin pyrkimyksiä, tai projekteja voi vuorovaikutuksessa olla yhtä aikaa useampia. (Levinson 2013; Voutilainen & Savijärvi 2016.) Esimerkiksi kuulustelutilanteessa kuulustelijan ja kuulusteltavan vuorovaikutuksellista toimintaa ohjaavat usein erilaiset projektit (Levinson 2013).

Kun aloitteen jälkeinen toiminta liittyy aloitteen projektin pyrkimykseen, vuorovaikutuskumppanin voidaan katsoa vastanneen toisen projektiin. Kun toisen toiminta ei jatka aloitteen projektia vaan esimerkiksi vastustaa sitä tai aloittaa uuden, aiempaan liittymättömän projektin, kutsumme tällaisia projekteja päällekkäistyviksi (*overlapping*) projekteiksi. Tällöin vuorovaikutustilanteessa on enemmän kuin yksi projekti. Vuorovaikutuksessa ilmenee aloitteeseen vastaamattomuutta, jos vuorovaikutuskumppanin uusi toiminta ei liity mitenkään alkuperäiseen aloitteeseen.

Aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa on selvitetty varsin vähän, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu välittömästi sen jälkeen, kun autismikirjon lapsen tai nuoren sosiaaliseen aloitteeseen ei vastata (Dindar, Korkiakangas, Laitila & Kärnä 2016; Kilpiä 2017). Tutkimuksessa on keskitytty enimmäkseen lapsen toimintaan ja taitoihin (Keen 2005; Meadan, Halle, Watkins & Chadsey 2006; Ohtake ym. 2005), mutta vuorovaikutuskumppanien yhteistoimintaa ei ole juuri tutkittu. Aiempaa tutkimusta on myös suurimmaksi osaksi tehty koasetelmista (ks. esim. Meadan ym. 2006; Ohtake ym. 2005), minkä vuoksi tutkimustietoa on varsin vähän luonnollisemmista vuorovaikutustilanteista.

Tässä tutkimuksessa syvennämme aiempia tarkasteluja (Dindar 2017) vastaamattomuudesta vuorovaikutuskumppanien yhteistoiminnan näkökulmasta luonnollisissa vuorovaiku-

tustilanteissa. Tarkastelun kohteena ovat tilanteet, joissa henkilökohtainen koulunkäynnin-ohjaaja ei vastannut autismikirjon oppilaan aloitteeseen. Näistä tilanteista keskitymme erityisesti tarkastelemaan sellaisia, joissa ohjaajan projekti päällekkäistyi oppilaan projektin kanssa. Tarkoituksena on selvittää, millaisia nämä vuorovaikutustilanteet olivat ja kuinka usein niitä esiintyi aineistossa. Jatkossa autismikirjon oppilaisiin viitataan sanalla oppilas ja koulunkäynninohjaajiin sanalla ohjaaja.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Kuinka monessa vuorovaikutustilanteessa, jossa ohjaaja ei vastannut autismikirjon oppilaan aloitteeseen, ohjaajalla oli päällekkäistyviä projekteja ja miten ne päällekkäistyivät eli ilmenivät suhteessa toisiinsa?
2. Millaisiin tavoitteisiin sekä pyrkimyksiin oppilaan ja ohjaajan päällekkäistyvät projektit liittyivät?

Autismikirjon lasten aloitteet jäävät useasti vaille vastausta

Vastaamisen tärkeydestä huolimatta autismikirjon lasten sosiaaliset aloitteet saattavat jäädä vuorovaikutuskumppanilta usein huomaamatta tai ne ymmärretään väärin (Keen 2003, 2005; Meadan ym. 2006). Tätä aloitteisiin vastaamattomuutta voidaan lähestyä kahdesta eri näkökulmasta: yksilön taidoista tai vastavuoroisesta vuorovaikutuksesta käsin.

Autismikirjo on diagnostisesta näkökulmasta neurobiologinen kehityshäiriö, joka määritellään yksilön käyttäytymisessä ilmenevien oireiden perusteella. Autismikirjon keskeisimpiä diagnostisia kriteereitä ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation vaikeudet. Näitä ovat esimerkiksi vaikeus aloittaa vuorovaikutusta tai vastata siihen, luoda, ylläpitää ja ymmärtää ihmissuhteita sekä yhdistää kielellistä ja ei-kielellistä kommunikaatiota. (American Psychiatric Association 2013; World Health Organization 2018.) Vuorovaikutuksen ja kommunikaation taitojen kehittymistä voidaan tukea muun muassa yksilön

sosiaalisiin taitoihin (Hotton & Coles 2016), vertaisten osallistamiseen (Watkins ym. 2014) ja aikuisten vuorovaikutustyyliin (Kossyvaki ym. 2012) keskittyvien interventioiden kautta.

Jos aloitteisiin vastaamattomuutta lähestytään yksilön taitojen näkökulmasta, vastaamattomuus liitetään usein autismikirjon lasten diagnosoituihin vaikeuksiin. Tällöin vastaamattomuuden nähdään johtuvan siitä, että näiden lasten mahdolliset sosiaaliset aloitteet ovat usein poikkeavia, hienovaraisia tai rajoittuneita (Keen, Woodyatt & Sigafos 2002). Keen ym. (2002) tarkoittavat mahdollisilla aloitteilla toimintaa, joka voi olla sosiaalisesti aloitteellista, mutta on epäselvää, onko toiminta tarkoitukseksi tai vuorovaikutukseen tähtäävää.

Autismikirjoon liittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation vaikeudet voidaan hahmottaa perinteisestä yksilöpsykologisesta näkökulmasta poiketen myös vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan näkökulmasta (Dindar 2017; Lester 2015). Toiminnan nimeäminen tarkoitukselliseksi, aloitteelliseksi ja sosiaaliseksi on tosin tulkintaa, sillä näitä aikeita voi vuorovaikutuskumppanien toiminnasta toisinaan vain arvailla. Tulkinna on sitä vaikeampaa mitä epätyypillisempää vuorovaikutus on (Grove, Bunning, Porter & Olsson 1999). Aloitteettomuus liitetäänkin autismikirjoon niin vahvasti, ettei autismikirjon lasten mahdollisesti aloitteellista toimintaa helposti tulkita sosiaalisiksi aloitteiksi (Lester 2015). Tällöin hyvin olennaista puheen lisäksi ovat vuorovaikutuskumppaneitten ei-kielelliset ilmaukset, minkä vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota myös autismikirjon lasten keholliseen toimintaan (Korkiakangas 2018).

Vuorovaikutuskumppanien toiminta ei ole irrallista toisistaan; niinpä esimerkiksi vaikuttamalla aikuisen vuorovaikutustapaan on voitu lisätä autismikirjon lasten sosiaalisia aloitteita (Kossyvaki ym. 2012). Carter ja Hotchkis (2002) ovatkin kritisoineet aloitteiden tutkimuksessa vallinnutta tapaa määritellä aloitteet kahtiajakoisena ilmiönä – joko ilmenevät tai eivät ilmene vuorovaikutuksessa – sillä tällöin

ei oteta huomioon vuorovaikutuskumppania eikä vuorovaikutuksen kontekstia.

Autismikirjon oppilaat saavat muiden tukea tarvitsevien oppilaiden lailla maailmanlaajuisesti opetusta yhä useammin yleisopetuksessa erityisluokkien sijaan (Couper 2015). Vaikka inklusio voi lisätä mahdollisuuksia esimerkiksi vertaisvuorovaikutukseen, kaikki lapset eivät välttämättä pysty hyötymään näistä mahdollisuuksista (Locke, Williams, Shih & Kasari, 2017). Henkilökohtaista koulunkäynnin ohjaajaa tuekseen tarvitsevat oppilaat ovat puolestaan koulussa merkittävässä määrin vuorovaikutuksessa juuri ohjaajan kanssa. Tiivistä oppilas-ohjaaja-suhdetta on kritisoitu siitä, että se voi aiheuttaa oppilaille liiallista riippuvuutta ohjaajastaan, esimerkiksi vuorovaikutukseen osallistumisessa, ja estää näin ystävyyssuhteiden syntymistä vertaisiin. (Rämä, Kontu & Pirttimaa 2020.) Ohjaajilla on siis vuorovaikutuksen välittäjinä ja vuorovaikutuskumppaneina (Rämä ym. 2020) merkittävä rooli oppilaan sosiaalisten aloitteiden sekä sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen tukemisessa koulussa.

Kun oppilas tekee aloitteen koulunkäynninohjaajalle, tilanteeseen sisältyy myös vuorovaikutuksellista epäsymmetriaa. Ohjaajalla on tällöin institutionaalisen roolinsa vuoksi erilaiset toimintamahdollisuudet vuorovaikutuksessa, esimerkiksi valta ohjata tilannetta ja vuorovaikutusta roolinsa oikeuttamalla tavalla. Epäsymmetrisessä vuorovaikutuksessa yksi osapuoli voi hallita tilannetta niin, ettei toisella ole riittävästi tilaa tehdä aloitteita tai vastata niihin. (Leskelä & Lindholm 2012; Pohja 2012.)

Opettajat eivät vastaa luokkatilanteessa noin kolmasosaan (Keen ym. 2005) ja henkilökohtaiset koulunkäynninohjaajat lähes puoleen autismikirjon oppilaan mahdollisista sosiaalisista aloitteista (Kilpiä 2017) huolimatta siitä, että he tuntevat oppilaan poikkeavat ja hienovaraiset aloitteiden tekotavat. Tällöin vastaamattomuus voi selittyä muillakin tekijöillä kuin autismikirjon oppilaan toiminnan epätyypillisyydellä. Vastaamattomuuteen on huomattu liittyvän myös autismikirjon oppilasta koskevia kasvatuksellisia tavoitteita (Kilpiä 2017).

Kun tunnistetaan molempien vuorovaikutuskumppanien vaikutus yhteiseen vuorovaikutukseen, autismikirjioon liittyviä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation vaikeuksia ei ole mielekästä tarkastella vain yksilökeskeisestä näkökulmasta. Yksilökeskeinen tarkastelu on omiaan vain vahvistamaan käsitystä sosiaalisesti kyvyttömistä autismikirjon lapsista. Näin ollen on katsottava myös vuorovaikutuskumppanin toimintaa ja vuorovaikutustilanteen kokonaisuutta. (Dindar 2017; Hollin & Pilnick 2018; Lester 2015; Muskett, Perkins, Clegg & Body 2010.) Vuorovaikutuskumppanien yhteistoiminnan tarkastelu luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa auttaa ymmärtämään toiminnan syitä kokonaisvaltaisemmin (Dindar 2017).

Menetelmä

Aineisto ja osallistujat

Aineistona tässä tutkimuksessa oli Children with Autism Spectrum disorders as Creative Actors in strength-based Technology-enhanced learning Environment (CASCATE) -tutkimusprojektissa syksyllä 2014 kerätty videoaineisto. Tutkimusprojektissa luotiin oppilaiden koululle yhteistyössä opettajien kanssa kokeileva, teknologiaa hyödyntävä toimintaympäristö, jota testattiin ja kehitettiin yhdessä koulun henkilökunnan sekä oppilaiden kanssa. Videoaineisto koostui toimintaympäristössä videoiduista toimintatuokiosta, jolloin oppilaat työskentelivät tietokoneilla neljällä erilaisella toimintapistteellä koulunkäynninohjaajiensa kanssa. Ohjaajia pyydettiin toimimaan tutkimuksessa aivan kuten he toimisivat oppilaiden kanssa luokkasakin. Toimintatuokiot kuuluivat myös lasten koulupäivään, ja niiden sisällöt oli laadittu tukemaan oppilaiden henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien (HOJKS) tavoitteita, kuten omista asioista kertomista. Käyttäytymistä sekä kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja koskevat tavoitteet on eritelty oppilaskohtaisesti sivun 379 taulukossa.

Teknologisten ympäristöjen on todettu sopivan autismikirjon lapsille vaikeiden taito-

TAULUKKO. Lasten taustatiedot

Miro 6 vuotta	Diagnoosi(t)*: F71.0 Keskivaikea älyllinen kehitysvammaisuus, F84.0 Lapsuusiän autismi ASSQ-pisteet**: 21 HOJKS-tavoitteet***: sääntöjen mukaan toimiminen
Roni 8 vuotta	Diagnoosi(t): F84.0 Lapsuusiän autismi ASSQ-pisteet: 38 HOJKS-tavoitteet: omien asioiden kertominen, puheenvuoron pyytäminen, omaan tekemiseen keskittyminen, ohjeen kuunteleminen ja sen mukaan toimiminen, yllättävissä tilanteissa selviäminen
Vertti 11 vuotta	Diagnoosi(t): F79.0 Määrittämätön älyllinen kehitysvammaisuus, F84.0 Lapsuusiän autismi ASSQ-pisteet: 24 HOJKS-tavoitteet: puheen kehittäminen lausetasoisesti, omista tunteista kertominen, toisten tunteiden huomiointi, ekoalian vähentäminen, miksi-kysymykseen vastaaminen, kontakti toisiin oppilaisiin, kärsivällisyys kun ei tule ymmärretyksi, välituntikäyttäytyminen, erilaiset sosiaaliset tilanteet

* ICD-10:n mukaan, ** Autism Spectrum Screening Questionnaire opettajan arvioimana, kliininen raja-arvo 22 pistettä (Mattila ym. 2012) *** tavoitteet käyttäytymiseen sekä kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen

jen oppimiseen ja kuntoutukseen (ks. esim. Korhonen 2017; Virnes, Kärnä & Vellonen 2015), sillä niissä lasten potentiaaliset taidot pääsevät paremmin esiin (Korhonen 2017). Tutkimuksen toimintaympäristö oli rakennettu aiemman tutkimustiedon avulla autismikirjon lasten vahvuuksia tukevaksi, jolloin voitiin olettaa sen hyödyttäneen oppilaita jo tutkimuksen aikana (Virnes, Vellonen & Kärnä 2011).

Tutkimukseen osallistui kolme autismikirjon oppilasta (pseudonyymit Miro, Roni ja Vertti) sekä heidän henkilökohtaiset koulunkäynninohjaajansa (pseudonyymit Sanna, Arja ja Kati). Oppilaat olivat kieltä niukasti käyttäviä ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevia alakoululaisia, joiden opetus oli järjestetty oppiainejaon sijasta toiminta-alueittain, joita ovat esimerkiksi kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot ja päivittäisten toimintojen taidot (Opetushallitus 2014). Yhtenä diagnoosina kaikilla kolmella oppilaalla oli ICD-10:n mukainen lapsuusiän autismi (World Health Organization 2004). Oppilaiden taustatiedot on kuvattu tarkemmin taulukossa. Ohjaajat olivat oppilaille ennestään tuttuja koulunkäynninohjaajia, jotka olivat työskennelleet ohjaajina 7–20 vuotta. Ronin ja Vertin ohjaajat olivat työskennelleet ohjat-

taviensa kanssa useita vuosia, mutta Miron ohjaaja oli aloittanut työskentelyn hänen kanssaan samana syksynä kuin tutkimus tehtiin.

Tämä tutkimus keskittyy tarkastelemaan oppilaiden vuorovaikutusta ohjaajien kanssa lego- ja tarinapisteillä, joiden erilaisuudella oli vaikutusta oppilaan ja ohjaajan toimintaan (Kärnä, Dindar & Hu 2020). Legopisteellä oppilas kokosi tietokoneohjelman ohjeiden mukaisia legorakennelmia. Tarinapiste oli sen sijaan toiminnallisesti vapaamuotoisempi, ja siinä käytettiin ohjelmaa, jonka avulla oli mahdollista piirtää kuvia, muodostaa tarinoita valmiista tai omista kuvista sekä äänittää tarinaa. (Ks. tarkemmin Kärnä ym. 2020.)

Videoaineisto koostui kahdesta kuvakulmasta kuvatusta videomateriaalista kolmelta toimintakerralta (yhteensä 3 tuntia 32 minuuttia), jotka oli poimittu tutkimusprojektin alku-, keski- sekä loppuvaiheilta. Ronilta analysoitiin näiden lisäksi vielä kolme toimintakertaa (yhteensä 1 tunti 17 minuuttia) aloitteiden määrällisen vähyyden takia.

Videomateriaalin lisäksi tutkimuksessa käytettiin täydentävänä aineistona tutkimusprojektin jälkeen kahdelle ohjaajalle yhtä aikaa tehtyjä parihaastatteluja sekä oppilaiden HOJKS-asiakirjoja. Kahdessa pareittain toteute-

tuissa ohjaajien haastatteluissa (yhteensä 1 tunti 21 minuuttia) käsiteltiin tutkimusprojektin onnistumista, oppilaiden toiminnassa havaittuja muutoksia projektin aikana sekä tutkimusprojektia koskevia mahdollisia kehitysideoita. Toiseen haastatteluista osallistui myös ohjaaja, jonka ohjaama oppilas osallistui toimintatuokioihin, mutta tätä oppilasta ei sisällytetty tähän tutkimukseen autismediagnoosin puuttumisen takia. Haastattelut ja HOJKS-asiakirjat toimivat analyysin virittäjinä ja tulkintojen varmistajina, sillä tutkimuksen aiheeseen sopivia kohtia voitiin verrata videoaineistosta tehtyihin päätelmiin ja tulkintoihin.

CASCADE-tutkimusprojekti oli hyväksytty Itä-Suomen yliopiston tutkimuseettisessä toimikunnassa. Kaikilta tutkimukseen osallistuneilta ohjaajilta sekä oppilaiden vanhemmilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen. Tutkittavien autismikirjon oppilaiden itsemääräämisoikeutta kunnioitettiin pyytämällä oppilaalta suullinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen. He saivat myös halutessaan lopettaa toiminnan toimintapisteillä milloin tahansa, ja oppilaiden halukkuutta osallistua seurattiin tarkasti aineistonkeruun aikana.

Analyysi

Aineisto analysoitiin Schreierin (2014) kuvauksen mukaisella aineistolähtöisellä laadullisella sisällönanalyysillä. Tutkimuksen videoaineisto oli aiemmassa tutkimuksessa (Kilpiä 2017) luokiteltu tilanteisiin, joissa oppilas tekee aloitteen ja ohjaaja joko vastaa tai on vastaamatta tälle. Kyseistä aineistolähtöistä tilanneluokiteltua, joka oli rinnakkaisarvioinnin perusteella lasketun Cohenin kapan avulla todettu riittävän luotettavaksi ($\kappa = 0,48-0,69$), käytettiin myös tämän tutkimuksen pohjana. Luokitellut tilanteet (Kilpiä 2017) oli rajattu vuorovaikutuskatkelmiksi siten, että jokainen katkelma oli oma vuorovaikutuksellinen kokonaisuutensa sisältäen vähintään yhden oppilaan vastausta vaille jääneen aloitteen (segmentointi, Schreier 2014). Katkelman katsottiin alkavan oppilaan vastaamatta jääneestä aloitteesta ja päättyvän

joko ohjaajan vastaamiseen tai siihen, ettei oppilas yrittänyt tuottaa aloitetta uudestaan tai teki uuteen asiaan liittyvän aloitteen.

Vuorovaikutuskatkelmat litteroitiin kirjallisesti (aineiston valmistelu, Schreier 2014) kiinnittäen huomioita multimodaaliseen vuorovaikutukseen: kielellisten ilmaisujen lisäksi litteraatissa kuvattiin kirjallisesti vuorovaikutuskumppanien merkitykselliseksi tulkittua kehollista toimintaa, esimerkiksi vuorovaikutuskumppanin katsominen, osoittaminen ja emotionaaliset ilmaisut, kuten hymyily (Bezemer & Mayer 2011). Litterointi oli suhteellisen karkea kuvaus siitä, mitä ja missä järjestyksessä vuorovaikutuksessa tapahtui, eikä siitä ollut luettavissa sekuntien tarkkuudella vuorojen ajoituksia, päällekkäisyyksiä tai taukoja. Analyysi tehtiin kuitenkin tiiviissä litteraatin ja videon vuoropuhelussa siten, että videoaineisto oli ensisijainen aineiston luokittelussa.

Tässä tutkimuksessa sosiaalisiksi aloitteiksi luokiteltiin kaikki oppilaan ohjaajalle suuntaamat sekä kielelliset, keholliset ja emotionaaliset että muut mahdollisesti aloitteelliset ilmaisut (ks. Keen ym. 2002, 134). Aloitteen piti kuitenkin a) alkaa vuorovaikutuksellisesti tyhjässä tilanteessa, eli ohjaaja ei edeltävästi toiminut vuorovaikutuksellisesti, b) aloittaa jotain uutta, mikä ei sisällöllisesti liittynyt ohjaajan vuoroon, c) tuoda vuorovaikutukseen jotain lisää pelkän vastaamisen sijaan, jos aloite liittyi ohjaajan vuoroon tai d) kohdella ohjaajan vastaamattomuutta ongelmallisena toistamalla vastauksen tai muokkaamalla sitä. Kaikki toiseen ihmiseen suuntautuvat katseet (ks. esim. Dindar, Korkiakangas, Laitila & Kärnä 2017) tai kielelliset ilmaisut (ks. esim. Kilpiä 2017) eivät ole aina vuorovaikutuksellisesti aloitteellisia; ne voivat myös olla reagointia vuorovaikutuskumppanin toimintaan (Dindar ym. 2017) tai itselle suunnattua puhetta (Kilpiä 2017). Halusimme kuitenkin pitää aloitteen määritelmän varsin avoimena, jotta se mahdollistaisi aloitteellisuudeltaan epäselvienkin tilanteiden kontekstisidonnaisen tarkastelun (ks. myös Keen ym. 2002).

Sosiaaliseen aloitteeseen vastaamattomuudeksi luokiteltiin sellaiset tilanteet, joissa oh-

jaaja ei reagoinut oppilaan sosiaaliseen aloitteeseen vuorovaikutuksellisesti 10 sekunnin kuluessa aloitteen loppumisesta tai ennen oppilaan yritystä uudelleen tuottaa aloite (aineiston rajaaminen, Schreier 2014). Reagoimattomuudella oppilaan aloitteeseen tarkoitettiin sitä, ettei ohjaaja a) toiminut ollenkaan vuorovaikutuksellisesti suhteessa oppilaaseen, b) aloitti uuden projektin, joka ei liittynyt oppilaan aloitteeseen tai c) jatkoi meneillään ollutta projektiaan ilman että reagoi oppilaan aloitteeseen. Näistä erotettiin tarkempaan tarkasteluun katkelmat, joissa sekä ohjaajalla että oppilaalla oli molemmilla erilliset projektit. Erillisillä projekteilla tarkoitimme sitä, että oppilaan ja ohjaajan pyrkimykset vuorovaikutuksessa erosivat toisistaan.

Analyysistä rajattiin tarkemman tarkastelun perusteella pois 37 katkelmaa, joissa tutkimusprojektin tutkija oli jollain tavalla osallinen vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa, ohjaaja vastasi oppilaalle tai vastaamattomuutta oli mahdoton tulkita tai jos oppilaan toiminta ei ollut tulkittavissa aloitteelliseksi vaan esimerkiksi vastaukseksi ohjaajan aloitteeseen. Analyysiin jääneet 142 vuorovaikutuskatkelmaa ryhmiteltiin sen mukaan, liittyikö niihin oppilaan ja ohjaajan päällekkäistyviä projekteja, miten nämä projektit liittyivät toisiinsa sekä millaisia pyrkimyksiä niissä oli. Useimmin toistuvat luokat määriteltiin. Näin muodostettiin aineistolähtöisesti päällekkäistyviä projekteja kuvaava luokittelurunko, jossa löydetty piirteet luokiteltiin pää- ja alaluokkiin siten, että jokainen katkelma luokiteltiin yhden pääluokan alle vain kerran (Schreier 2014).

Luokittelurunkoa kehitettiin alustavien koodausten perusteella, ja lopullisen rungon luotettavuutta arvioitiin ensimmäisen kirjoittajan (Kilpiä) tekemällä toistoluokittelulla (Schreier 2014), jossa noin 23 prosenttia aineistosta luokiteltiin kaksi kertaa koodausten väliin jääneen ajan ollessa yli kuukausi. Cohenin kapalla ($\kappa=0,68-0,91$) arvioituna koodausten välinen yhteneväisyys oli merkittävää (Hallgren 2012).

Oppilaan ja ohjaajan päällekkäistyvät projektit

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, kuinka monessa vuorovaikutustilanteessa vastaamattomuuteen liittyi ohjaajan ja oppilaan päällekkäistyviä projekteja sekä missä suhteessa ne olivat toisiinsa. Kun ohjaaja ei vastannut oppilaalle, 69 analysoiduissa tilanteessa, eli lähes puolessa kaikista tilanteista (49 %), ohjaajalla oli oppilaan projektin kanssa päällekkäistyvä projekti. Ne ilmenivät aineistossa suhteessa toisiinsa neljällä eri tavalla: oppilas joko 1) keskeytti ohjaajan projektin tai 2) vastasi siihen vuorovaikutuksen suuntaa muuttavalla tavalla, taikka ohjaaja joko 3) keskeytti oppilaan projektin tai 4) muutti vuorovaikutuksen suuntaa aloittamalla tai jatkamalla toimintaa, joka ei liittynyt oppilaan projektiin. Kaikki aineiston katkelmat pystyttiin luokittelemaan näiden neljän tavan mukaan.

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, mihin ohjaajan ja oppilaan päällekkäistyvät projektit liittyivät. Ohjaajan päällekkäistyvät projektit suuntautuivat suurimmaksi osaksi oppilaaseen, ja projektit liittyivät etenemisen edistämiseen toimintapisteellä, tehtävänannon oikeellisuuden varmistamiseen, omatoimisuuden tukemiseen tai oppilaan toiminnan kommentointiin. Toiminnan kommentointiin luettiin myös kysymykset ja ehdotukset, joilla ei ollut suoraa oppilaan toimintaa ohjaavaa tarkoitusta. Lisäksi ohjaajan projekti saattoi suuntautua muihin ihmisiin, kuten tutkijaan tai toiseen ohjaajaan. Oppilaan projektit puolestaan liittyivät ajatusten, tunteiden, toiveiden, tarkkaavuuden tai leikin jakamiseen, avun, luvan, huomion tai esineen pyytämiseen taikka ohjaajan projektin vastustamiseen kieltäytymällä, toimimalla ohjaajan projektin vastaisesti tai perustelemalla omaa projektiaan.

Yhtä lukuun ottamatta kaikki aineiston katkelmat voitiin luokitella edellä mainittujen luokkien perusteella. Luokittelemattomassa katkelmassa oppilaan projektille ei pystytty määrittämään luokkaa puheen epäselvyyden takia. Ohjaajan ja oppilaan projekteja on ku-

vattu ja havainnollistettu tarkemmin seuraavissa alaluvuissa jaoteltuna sen mukaan kuin ne ilmenivät aineistossa suhteessa toisiinsa.

Toisen projektin keskeyttäminen

Kun ohjaaja tai oppilas keskeytti vuorovaikutuskumppaninsa, ohjaajan projekti liittyi useimmiten etenemisen edistämiseen toimintapisteellä oppilaan projektin kytkeytyessä jakamiseen. Esimerkissä 1 ohjaaja (Sanna) keskeyttää oppilaan (Miro) esittämän suullisen toiveen alkamalla valmistella tarinapisteeltä pois lähtöä. Tutkimuksessa käytettiin ennakoinnin tukena tehtäväkarttaa, johon oli tarroilla kiinnitetty tutkimuskerran tehtävien kuvat oikeassa järjestyksessä. Tehtäväpisteen kuva siirrettiin kartan nurjalle puolelle aina tehtävän päätteeksi. Ohjaaja ja oppilas ovat juuri ennen esimerkin alkua saaneet siirrettyä tarinapisteen kuvan tehtäväkartan nurjalle puolelle merkiksi siitä, että tehtävä on tehty.

Esimerkissä 1 Miron vastausta vaille jäävä aloite on oman toiveen jakaminen riveillä 1–2, joka on samalla epäsuora pyyntö. Epäsuoruuden takia se on kuitenkin tässä tutkimuksessa luokiteltu jakamiseksi, ei pyynnöksi. Ohjaaja keskeyttää Miron puheen riveillä 2–3 ojentamalla kommentin kera oppilaalle paperit, jotka he ovat aiemmin tehtävään liittyen tulostaneet. Miro ottaa ohjaajan tarjoamat tulosteet vastaan mutta yrittää tuottaa aloitteen vielä uudelleen toistamalla voimakkaammalla äänellä osan alkuperäisestä aloitteestaan rivillä 4. Ohjaaja ei reagoi tähän vaan kääntyy katsomaan tehtäväpisteen ulkopuolelle ja toteaa rivillä 5 kehottavasti, että seuraavaksi lähdetään

toimintapisteeltä. Miro toimii ohjaajan kehoituksen mukaan ja nousee seisomaan rivillä 6. Ohjaajien yhtenä tehtävänä oli tutkimuksessa huolehtia sujuvasta etenemisestä. He saattoivat välillä olla niin keskittyneitä tehtävän kannalta olennaisen toiminnan ohjaamiseen tai jouduttamiseen, että oppilaan aloitteet jäivät aluksi tai kokonaan vaille vastausta, kuten esimerkiksi 1.

Kun oppilas keskeytti ohjaajan, neljäosassa katkelmista ohjaajan projekti suuntautui muuhun henkilöön kuin oppilaaseen. Nämä toiseen henkilöön suuntautuneet ohjaajan projektit liittyivät esimerkiksi muiden henkilöiden toiminnan seuraamiseen, teknisen ongelman ratkaisuun tai neuvomiseen. Esimerkissä 2 ohjaajan (Arja) luokse on hieman aiemmin tullut toinen aikuinen, joka on kysynyt neuvoa ohjaajalta. Ohjaaja keskustelee tämän aikuisen kanssa, kun oppilas (Roni) kohtaa legorakennelman teossa haasteen ja tekee siihen liittyvän aloitteen.

Ronin aloitteellinen toiminta suhteessa ohjaajaansa alkaa kesken ohjaajan ja toisen aikuisen keskustelun, kun Roni keskeyttää edeltävän toimintansa ja siirtää katseensa ohjaajaa kohti riveillä 1–2. Roni ei kuitenkaan kielellisesti keskeytä ohjaajaa eikä tuota aloitetta uudelleen ennen aikuisten keskustelun päättymistä. Onkin mahdollista, ettei Ronin toiminta riveillä 1–2 ole varsinaisesti aloitteellista. Toiminnan tarkoitus voi esimerkiksi olla pyrkimys varmistaa, onko sopiva hetki tehdä aloitetta, jolloin oppilas voi huomioida ohjaajan päällekkäistyvän projektin odottamalla omaa vuoroaan. Kun toinen aikuinen on jo poistunut ja ohjaaja on suuntautunut oppilaaseen rivillä 4, Roni esittää kielellisesti ja esineitä käyttämäl-

ESIMERKKI 1. Ohjaaja keskeyttää oppilaan

- 1 Miro katsoo tehtäväkarttaa, osoittaa tarinapisteen kuvaa ja sanoo *”mie haluan*
- 2 *tennistä pelaamaan”*. Sanna keskeyttää Miron sanoen *”sitten saat nämä mukkaan*
- 3 *ja tuota”* ja ojentaa tulostettuja papereita Mirolle. Miro ottaa paperit käteen, katsoo
- 4 niitä ja sanoo kesken Sannan vuoron vähän kovempaa *”minä halluun”*. Sanna
- 5 kääntyy katsomaan pisteen ulkopuolelle ja sanoo *”no niin sitte sit lähetään”*.
- 6 Miro nousee seisomaan.

ESIMERKKI 2. Oppilas keskeyttää ohjaajan

- 1 Arja keskustelelee toisen aikuisen kanssa. Roni pysäyttää rakentamisen ja kääntyy
 → 2 katsomaan Arjaa. Arja vastaa toiselle aikuiselle "tä". Roni kääntyy pois päin
 3 ohjaajasta ja haukottelee. Arja sanoo toiselle aikuiselle "Linnea (epäselvä sana)" ja
 4 kääntyy katsomaan Ronia. Toinen aikuinen poistuu. Roni ottaa kaksi legoa
 5 käteensä, havainnollistaa ongelmaa legojen kiinnittämisen mahdottomuudesta
 6 ohjeen mukaan ja sanoo "hei nää pittää olla tälleen vaan ki". Arja katsoo,
 7 rakennelmaa ja näyttöä, ottaa Ronilta toisen legon, laittaa sen kiinni rakennelmaan
 8 ja ehdottaa "mm onko ne niin kun tässä".

ESIMERKKI 3. Oppilas kieltäytyy vastaamasta

- 1 Roni lopettaa piirtämisen näytöllä ja vilkaisee kameran ulkopuolelle. Arja katsoo
 2 näyttöä ja kysyy "onko siinä tullut kolari että ne on törmännyt vai mikä siinä on".
 → 3 Arjan vuoron aikana Roni jatkaa piirtämistä. Ohjaajan vuoron jälkeen Roni vastaa
 → 4 "en kerro". Arja katsoo Ronin toimintaa hiljaa sivusta.

lä huomionsa rakentamiseen liittyvästä ongelmasta riveillä 4–6. Tähän ohjaaja vastaa riveillä 7–8 tehden ratkaisuehdotuksen.

Vuorovaikutuksen suunnan muuttaminen

Kun oppilas muutti vuorovaikutuksen suuntaa, hänen projektinsa liittyi useimmiten ohjaajan toiminnan vastustamiseen. Ohjaajan projekti kytkeytyi silloin useimmiten oppilaan toimintaan liittyvään kysymiseen, ehdottamiseen tai kommentointiin. Esimerkissä 3 oppilas (Roni) kieltäytyy vastaamasta ohjaajan (Arja) kysymykseen, jolla ohjaaja pyytää häntä kertomaan piirtämästään kuvasta. Ronin yhtenä HOJKS-tavoitteena oli omista asioista kertominen, joten ohjaaja saattoi kysymyksellään pyrkiä houkuttelemaan oppilastaan toimimaan tämän tavoitteen mukaisesti.

Ronin vastausta vaille jäänyt aloite on riveillä 3–4 vastaamasta kieltäytyminen ohjaajan rivillä 2 esittämään kysymykseen. Tämä kieltäytyminen muuttaa vuorovaikutuksen suuntaa. Kun Roni kieltäytyy vastaamasta, ohjaaja myöntyy tähän vaikenemalla ja jäämällä seuraamaan Ronin toimintaa. Näin toimien ohjaaja mahdollisesti vastasi vaikenemisellaan oppi-

laan kieltäytymiseen, sillä vaikenemisen sijasta ohjaaja olisi voinut myös jättää oppilaan aloitteen huomioimatta ja pitää kiinni omasta projektistaan, esimerkiksi jatkamalla kyselemistä piirroksen aiheesta. Myös tällaisia tilanteita ilmeni aineistossa.

Kun oppilas muutti vuorovaikutuksen suuntaa, ohjaajan projekti kiinnittyi toiseksi useimmiten oppilaan toiminnan oikeellisuuden varmistamiseen. Esimerkissä 4 Miro vastustaa kehollisesti sitä, että ohjaaja (Sanna) koskee häneen. Ennen esimerkin alkua Miro on juuri laittanut legorakennelmaan legon oman näkemyksensä mukaan, ja ohjaaja Sanna yrittää korjata Miron toimintaa kieltämällä sekä ohjeistamalla, miten toimitaan tehtävän ohjeen mukaisesti.

Miron vastausta vaille jäävä aloite on torjuva ohjaajan käden pois työntäminen riveillä 3–4. Sanna ei reagoi tähän vaan jatkaa oman projektinsa mukaista ohjeistamista sekä tarttuu Miron käsiin riveillä 5–6. Miro vastustaa tätä riveillä 6–7 vetämällä toisen kätensä pois Sannan otteesta. Tilanne päättyy kompromissiin, kun Sanna päästää irti Miron toisestakin kädestä rivillä 9, minkä jälkeen Miro toimii

ESIMERKKI 4. Oppilas vastustaa ohjaajan kosketusta

- 1 Sanna kurkottaa kädellään Miron oikean olkapään yli ja irrottaa legon
 2 rakennelmasta, käsi jää hieman nojaamaan Miron olkavartta vasten. Sanna
 3 osoittaa toisella kädellä näyttöä ja ohjeistaa "kato Miro siun pittää painaa tuolta-".
 → 4 Miro työntää Sannan käden pois ja käy etsimään legoa laatikosta. Sanna jatkaa
 5 samalla ohjeistamista "että sinä näät minkä palikan sinä otat" vilkaisten Miroa ja
 6 tarttuu tämän jälkeen Miron molempiin käsiin sanoen "ei voi ottaa sieltä". Miro
 7 vetää oikean kätensä pois Sannan otteesta ja istuu tuolille. Sanna osoittaa näyttöä
 8 ja jatkaa "kato tuosta". Sanna kääntyy katsomaan Miroa ja kysyy näyttöä osoittaen
 9 "painaako Sanna vai Miro?" sekä päästää irti myös Miron toisestakin kädestä. Miro
 10 katsoo näyttöä, nousee seisomaan ja painaa Sannan osoittamaa kohtaa samalla
 11 kun tämä ohjeistaa "tuolta, et nähdään mikä on seuraava".

ESIMERKKI 5. Ohjaaja pidättäytyy vastaamasta omatoimisuuden tukemisen takia

- 1 Vertti laittaa legon kiinni rakennelmaan, painaa näytöltä seuraava-kuvaketta,
 → 2 kääntyy katsomaan Katia ja laittaa oikean käden legolaatikkoon. Kati kääntyy
 3 katsomaan näyttöä. Vertti vilkaisee näyttöä. Kati nipistää suunsa kiinni. Vertti
 4 kolistelee legoa kädellään laatikossa ja kääntyy uudestaan katsomaan Katia. Kati
 5 katsoo näyttöä. Vertti kääntyy katsomaan legolaatikkoa ja ottaa sieltä kaksi
 6 legoa.

ohjeistetulla tavalla rivillä 10. Vaikka taustalla on laajemmat eriävät projektit siitä, miten tehtävää tulisi tehdä, molemmat mukautuvat osittain toistensa projekteihin ja löytävät siten ainakin hetkellisen yhteisymmärryksen toiminnan jatkamisen tavasta: Sanna ei koske Miroon, ja Miro toimii Sannan ohjeen mukaan.

Sannan johdonmukainen vaatimus toimintatapojen noudattamisesta oli HOJKS:n mukaan perusteltua, sillä Miron tavoitteeksi oli kirjattu sääntöjen mukaan toimiminen. Haastattelussa Sanna kertoi, että Miro olisi legopisteellä usein "halunnut tehdä mitä hän itse haluaa -- ja se oli se meidän alku koulusakki just oli opettelu just siitä että nyt täällä koulussa tehhään nämä koulujutut niiku aikuinen sanoo sit on eriksee niiku on leikki-tunnit". Miron ja Sannan välisissä ristiriidoissa oli näin ollen kyse yleisemmästä koulumaisten toimintatapojen opettelusta.

Kun ohjaaja muutti vuorovaikutuksen suuntaa, oppilaan projekti liittyi useimmiten avun pyytämiseen ohjaajan vastaamattomuuden sekä projektin kytkeytyessä pyrkimyksiin tukea oppilaan omatoimisuutta. Pääsimme käsiin yhteen tällaisista pyrkimyksistä ohjaajan haastattelun ja oppilaan HOJKS-asiakirjan avulla. Vertin ohjaaja Kati kuvasi haastattelussa, että "sillä [Vertillä] on tosi vaikeeta ollu esimerkiks se avun pyytäminen -- kyllähän se enemmän on se katsekontakti sitten mitä se [Vertti] sitten niiku sitä varmuutta halluu". Vertti katsoikin aineistossa tyypillisesti ohjaajaa silloin, kun hän kohtasi ongelman tehtävän tekemisessä tai oli saanut tehtävän jonkin vaiheen valmiiksi, kuten esimerkissä 5.

Vertin ei-kielellinen aloite riveillä 1–2 on Katin katsominen todennäköisesti varmistuksen hakemiseksi ohjaajalta siihen, kuinka tehtävässä edetään. Vastaamisen sijaan ohjaa-

ja kääntää katseensa tehtävän kannalta olennaiseen suuntaan, tietokoneen näyttöön. Vertti seuraa ensin ohjaajan katsetta mutta kääntyy katsomaan ohjaajaa uudelleen rivillä 4. Kati on kuitenkin nipistänyt suunsa kiinni rivillä 3 ja pitää katseensa näytössä. Katkelma loppuu, kun Vertti ryhtyy tekemään omatoimisesti tehtävää rivillä 5 eikä tee aloitetta enää uudelleen. Vastaamattomuus oppilaan aloitteeseen esimerkissä 5 voidaan siten tulkita onnistuneena oppilaan omatoimisuutta tukevana vihjeenä. Itsenäisyyden lisääminen opiskelussa oli yksi Vertin HOJKS-tavoitteista, ja Vertti ilmaisi välillä itsekien kielellisesti, ettei häntä saa auttaa.

Pohdinta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää ensinnäkin, miten usein vuorovaikutustilanteissa, joissa ohjaaja ei vastaa oppilaan sosiaaliseen aloitteeseen, ohjaajalla ja autismikirjon oppilaalla on päällekkäistyviä projekteja ja miten nämä projektit ilmenivät suhteessa toisiinsa. Havaitsimme, että vastaamattomista aloitteista lähes puolessa ohjaajalla oli toinen päällekkäistyvä projekti, jotka ilmenivät aineistossa neljällä eri tavalla. Ohjaaja saattoi joko keskeyttää oppilaan aloitteen tai käynnistää oppilaan aloitteen jälkeen uuden oppilaan aloitteeseen liittymättömän projektin. Myös oppilas saattoi joko keskeyttää aloitteellaan ohjaajan projektin tai aloittaa ohjaajan vuoron jälkeen uuden projektin muuttaen vuorovaikutuksen suuntaa. Vastaamattomuus liittyi usein ohjaajan toimintaan ja tavoitteisiin sekä vuorovaikutuskumppanien yhteistoimintaan. Tämä tutkimus tukee näin ollen aiempia havaintoja siitä, ettei vuorovaikutuksellisten ilmiöiden, kuten vastaamattomuuden, tarkastelussa ole riittävää keskittyä vain autismikirjon oppilaan toimintaan ja sen epätyypillisyyteen (Dindar 2017; Kilpiä 2017).

Selvitimme myös, millaisiin tavoitteisiin ja pyrkimyksiin ohjaajan ja oppilaan projektit liittyivät, kun ohjaaja ei vastannut oppilaan aloitteeseen. Ohjaajan projektit kytkeytyivät toiminnan sujuvuuden ja oikeellisuuden edis-

tämiseen, omatoimisuuden tukemiseen, oppilaan toiminnan kommentointiin tai toisiin vuorovaikutuskumppaneihin. Ohjaajan oppilaaseen suuntautuneiden projektien aiheista suurin osa kytkeytyi siten oppilaan käyttäytymisen säätelyyn tehtävien ja toimintatukioiden sääntöjen ja HOJKS:n mukaisten pedagogisten tavoitteiden mukaan. Oppilaan aloite ja sen projekti liittyivät joko ajatusten ja tunteiden jakamiseen, avun tai huomion pyytämiseen tai ohjaajan toiminnan vastustamiseen. Oppilaan projektien aiheissa kahdessa kolmesta painottui päämääränä sosiaalinen vuorovaikutus jakamalla tai vuorovaikutukseen kutsumalla, kun taas yhdessä päämäärä oli ohjaajan toiminnan säätely sitä vastustamalla. Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu projektien aiheita määrällisesti, mutta tuloksien voidaan kuitenkin tulkita eroavan aiemmista tutkimuksista: autismikirjon lasten toiminnan on havaittu painottuvan enemmän vuorovaikutuskumppanin käyttäytymisen säätelyyn kuin sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja jaettuun tarkkaavuuteen (Keen ym. 2002; Wetherby, Watt, Morgan & Shumway 2007).

Roolien ja vallan epäsymmetria jäseni tässä tutkimuksessa ohjaajan ja autismikirjon oppilaan vuorovaikutusta siten, että oppilaan aloitteille ei ollut aina tilaa (ks. myös Leskelä & Lindholm 2012; Pohja 2012) aikuisen keskitetyssä muihin, kilpaileviin projekteihin. Näin osallistujien välinen epäsymmetria ilmeni myös osallistumisen epäsymmetriana (Leskelä & Lindholm 2012). Koulunkäynninohjaajilla on kouluympäristössä kasvatuksellinen rooli, joten vuorovaikutukseen sisältyy myös muita oppilaan aloitteisiin vastaamisen estäviä kilpailevia projekteja ja tavoitteita, kuten vuorovaikutus toisten kanssa tai toimintapisteellä etene- misen edistäminen. Ohjaajilla oli myös valta päättää, millaiseen aloitteellisuuteen he vastasivat. Välillä vastaamattomuus vaikutti olevan tietoinen keino edistää muita oppilaaseen liittyviä tavoitteita, jotka oli kirjattu joko oppilaiden HOJKS-tavoitteisiin tai tulivat esiin ohjaajien haastatteluista. Oppilaan aloite saattoi esimerkiksi olla ohjaajan näkökulmasta ei-toivot-

tua käytöstä, jonka ohjaaja jätti huomioimatta, koska ei halunnut vahvistaa sitä (ks. myös Keen ym. 2005).

Aloitteisiin vastaamattomuus näyttäytyi myös positiivisena vallankäyttönä, joka mahdollisti yksilön kannalta tärkeitä asioita, kuten uusien taitojen oppimisen. Aiemminkin on huomattu, että avustajan pidättäytyminen vuorovaikutuksesta autismikirjon oppilaan kanssa voi tukea oppilaan taitoja ja mahdollisuuksia muun muassa vuorovaikutukselliseen osallistumiseen vertaisten kanssa (Rämä ym. 2020). Toisinaan vastaamattomuus näyttäytyi puolestaan tarkoituksenmukaisena toimintana oppilaan aloitteen näkökulmasta, ja se oli myös tulkittavissa vastaamisena oppilaan aloitteeseen. Tällöin ohjaaja esimerkiksi mukautui oppilaan kieltäytymiseen vaikenemalla ja lopettamalla oman projektinsa, jolloin oppilaan ei ollut mielekästä yrittää uudelleen. Yhtenä tutkimuksen tuloksena voidaankin pitää havaintoa, ettei aloitteeseen vastaamisen määrittely ole aina yksiselitteistä, vaan suoran vastaamisen sijaan ohjaaja saattoi vastata oppilaan aloitteeseen vain osittain tai vaikenemalla.

Tämän tutkimuksen havaintojen valossa voidaan todeta, että useat vastaamattomuuden syyt olivat vuorovaikutuksellisesti ymmärrettäviä tai pedagogisesti perusteltuja. Vastaamattomuudella voi olla kuitenkin kielteisiä seurauksia yksilölle, sillä etenkin johdonmukainen vuorovaikutuksesta pidättäytyminen toisen aloitteista huolimatta voidaan nähdä yhtenä ostrakismin muotona. Ostrakismilla tarkoitetaan sosiaalista huomiotta jättämistä tai ulossulkemista tahallisesti tai tahattomasti. Se aiheuttaa ostrakisoidulle psyykkistä kipua ja uhkaa psykologisia perustarpeita. (Williams 2007.) Ostrakismia käytetään kasvatusta ja rankaisukeinona, ja sen havaitseminen on hankalampaa epäsymmetrisissä vuorovaikutussuhteissa: vastaamattomuus voidaan tällöin helposti tulkita asiaan kuuluvaksi toiminnaksi (Poulsen & Carmon 2015; Williams 2007).

Psykologisesta ja yksilön oikeuksien näkökulmasta onkin tärkeää, että autismikirjon oppilaiden tarpeettomasti huomiota ja vastaus-

ta vaille jääviä aloitteita tunnistettaisiin nykyistä paremmin. Kolme psykologista perustarvetta ovat omaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteisöllisyys (Deci & Ryan 2000). Aloitteisiin vastaaminen voi tutkimuksemme perusteella auttaa huomiomaan oppilaan omaehtoisuutta ja itsemääräämisoikeutta, esimerkiksi aikuisen kosketuksen tai omista asioista kertomisen suhteen. Antamalla välillä myös oppilaan ohjata vuorovaikutusta vastaamalla tämän aloitteisiin voidaan myös tukea sosiaalisten aloitteiden harjoittamista (Koegel ym. 2003; Kossyvaki ym. 2012) ja sitä kautta sosiaalista kyvykkyyttä sekä itsetuntoa (Silveira-Zaldivara ym. 2021).

Oppilaan aloitteiden ja niihin vastaamisen tärkeyden tiedostaminen voi auttaa huomiomaan omassa toiminnassaan oppilaan aloitteet silloinkin, kun niiden kanssa on muita päällekkäistyviä projekteja. Tämä voi auttaa kehittämään ohjaavaa vuorovaikutusta lapsilähtöiseksi. Vastaaminen ei kuitenkaan aina tarkoita kokonaan mukautumista oppilaan projekteihin. Tutkimuksemme aineistossa oli tilanteita, joissa ohjaaja vastasi oppilaalle lyhyesti tai osittain oman projektinsa lomasta. Ohjaaja saattoi esimerkiksi vastata kuittaamalla lyhyesti aloitteen huomatuksi ja vastaanotetuksi ennen kuin jatkoi omaa projektiaan. Osassa katkelmia ohjaaja saattoi puolestaan mukautua oppilaan aloitteeseen vähentämällä fyysistä rajoittamista mutta pitämällä samalla kiinni toimintapisteen sääntöjen noudattamisesta.

Aineistossa oli myös tilanteita, joissa ohjaaja vastasi välittömästi oppilaan aloitteisiin, ja vuorovaikutustilanteessa oli samankaltaisia päällekkäistyviä projekteja kuin nyt tutkituissa katkelmissa. Näitä ei tässä tutkimuksessa tarkasteltu, mutta jatkotutkimuksessa voitaisiin löytää toimintatapoja ja käytäntöjä lapsilähtöisempään sekä oppilaan aloitteille sensitiivisempään vuorovaikutukseen erilaisen vuorovaikutusta ohjaavien kilpailevien taitteiden ristipaineessa.

Aiempi tutkimus on keskittynyt autismikirjon lapsen toimintaan, kun tämän aloitteeseen ei vastata, mikä on antanut tietoa aloitteiden poikkeavuudesta (ks. esim. Keen

ym. 2002) tai lasten vaihtelevasta kyvystä reagoida sopivalla tavalla vastaamattomuuteen (ks. esim. Meadan 2006). Aineistostamme nousi esille myös tilanteita, joissa aloitteeseen vastaamattomuus liittyi osittain esimerkiksi aloitteen hienovaraisuuteen, mutta tässä tutkimuksessa tarkastelimme ainoastaan projekteiltaan päällekkäistyviä aloitteita vuorovaikutuskumppanin roolin havainnollistamiseksi. Vastaamattomuuteen liittyvien vuorovaikutuskumppanien roolien ja tavoitteiden huomioon ottaminen monipuolisti tarkastelua: vuorovaikutuskumppanien toimintaa oli mahdollista tulkita dynamisemmin yhteistyössä muotoutuvana eikä niinkään yksilölle valmiiksi tuotettuna tilanteena, johon reagoinnin onnistumista voi arvioida (ks. esim. Oh-take ym. 2005). Jos vuorovaikutuksellista näkökulmaa ei oteta huomioon, tulokset voivat olla yksilön taitoja vähätteleviä (Dindar ym. 2016), sillä vuorovaikutuskumppanien yhteistoiminnan tarkastelu luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa voi auttaa havaitsemaan autismikirjon lasten vuorovaikutuksellisia kykyjä (Dindar 2017). Autismikirjon lasten tutkimuksessa onkin syytä kiinnittää enemmän huomiota aloitteisiin vastaamattomuuteen sitä seuraavan vuorovaikutuksen ja vuorovaikutuskumppanien yhteistoiminnan näkökulmasta.

Tutkimuksessa tehty luokittelu aineistolähtöisyydestä sekä eri aineistojen yhdistämisestä huolimatta rajoitti esimerkiksi sosiaalisten aloitteiden ja vastaamattomuuden tarkastelua, sillä niitä käsiteltiin dikotomisina ilmiöinä. Jatkossa aihetta olisi hyvä tutkia esimerkiksi keskusteluanalyttisellä menetelmällä, joka sallii irtautumisen luokitteluista ja keskittymisen vuorovaikutuksen monivivahteisiin prosesseihin.

Tämän tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä rajoittaa tutkittavien erityisyys. Tutkimukseen osallistuneet edustivat vain yhtä autismikirjon oppilaiden ryhmää: kielellisesti niukkoja ja vaativaa tukea tarvitsevia oppilaita (Korhonen 2017). Tämä oli myös tutkimuksen vahvuus, sillä kyseinen ryhmä on varsin vähän tutkittu. Lisäksi tutkimus heistä on erityisen tärkeää, sillä he tarvitsevat elämänsä aikana paljon

tukea. (Kasari, Brady, Lord & Tager-Flusberg 2013; Korhonen 2017.) Osallistujien erityisyydestä huolimatta tulokset lienevät sovellettavissa myös muiden henkilökohtaista ohjausta saavien oppilaiden ja heidän kanssaan työskentelevien aikuisten vuorovaikutukseen. Jatkossa vertaileva tutkimus muunlaisista autismikirjon oppilaista sekä tyypillisesti kehittyvistä ja kehitysvammaisista oppilaista olisi kuitenkin hyödyksi nimenomaan autismikirjolle tyypillisten tuloksien erottamisessa.

Toinen tuloksien siirrettävyyteen vaikuttava seikka on erityinen tutkimusympäristömme, joka teknologiapainotteisena ja vahvuuksia korostavana mahdollisti paremmin autismikirjon lasten taitojen tutkimisen (Korhonen 2017). Toisaalta se oli tutkimusta varten luotu kokeileva toimintaympäristö, jossa toimiminen oli uutta niin oppilaille kuin ohjaajillekin. Tämä on voinut vaikuttaa sekä ohjaajien että oppilaiden toimintaan, mikä saattaa hankaloittaa tulosten siirtämistä koulujen arkeen. Muun muassa esimerkissä 1 ilmeni, että vastaamattomuus liittyi ohjaajan tutkimukseen liittyviin vastuisiin: toiminnan sujuvuuden varmistamiseen. Toisaalta ohjaajilla on samankaltaisia vastuita myös tavanomaisissa luokkatilanteissa toimiessaan, esimerkiksi oppilaan toiminnan säätelystä huolehtiminen (Rämä, Kontu & Pirttimaa 2020). Koska tutkimus tapahtui osana tavallista koulupäivää oppilaiden omilla kouluilla ja osallistujia oli ohjeistettu toimimaan kuten luokassakin, tämän voidaan kuitenkin nähdä heijastelevan tavanomaisia luokkahuoneessa tapahtuvia vuorovaikutusprosesseja ainakin autismikirjon oppilaiden vahvuuksia huomioivissa ja teknologiaa opetuksessa hyödyntävissä kouluympäristöissä.

Lähteet

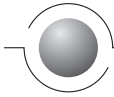
- American Psychiatric Association. 2013. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5 painos. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bezemer, J. & Mavers, D. 2011. Multimodal transcription as academic practice: A social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology* 14 (3), 191–206.
- Bozkus-Genc, G. & Yucesoy-Ozkan, S. 2016. Meta-analysis of pivotal response training for children with autism

- spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* 51 (1), 13–26.
- Carter, M. & Hotchkis, G. D. 2002. A conceptual analysis of communicative spontaneity. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 27 (3), 168–190.
- Chiang, H-M. & Carter, M. 2008. Spontaneity of communication in individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38 (4), 693–705.
- Couper, L. 2015. The road to inclusion for children with autism spectrum disorder. Teoksessa R. G. Graven, A. J. S. Morin, D. Tracey, P. D. Parker & H. F. Zhong (toim.) *Inclusive education for student with intellectual disabilities*. *International advances in education: Global initiatives for equity and social justice*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 295–319.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268.
- Dindar, K. 2017. *Researching social interaction in autism: Shifting the focus from ‘within individuals’ to ‘in interaction’*. Dissertations in education, humanities, and theology 106. University of Eastern Finland. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-2549-7>
- Dindar, K., Korkiakangas, T., Laitila, A. & Kärnä, E. 2016. Building mutual understanding: How children with autism spectrum disorder manage interactional trouble. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders* 7 (1), 49–77.
- Dindar, K., Korkiakangas, T., Laitila, A. & Kärnä, E. 2017. An interactional ‘live eye tracking’ study in autism spectrum disorder: Combining qualitative and quantitative approaches in the study of gaze. *Qualitative Research in Psychology* 14 (3), 239–265.
- Drew, A., Baird, G., Taylor, E., Milne, E. & Charman, T. 2007. The social communication assessment for toddlers with autism (SCATA): An instrument to measure the frequency, form and function of communication in toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37 (4), 648–666. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10803-006-0224-9>
- Duffy, C. & Healy, O. 2011. Spontaneous communication in autism spectrum disorder: A review of topographies and interventions. *Research in Autism Spectrum Disorders* 5 (3), 977–983. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.12.005>
- Groeben, M., Perren, S., Stadelman, S. & von Klitzing, K. 2011. Emotional symptoms from kindergarten to middle childhood: Associations with self- and other-oriented social skills. *European Child & Adolescent Psychiatry* 20 (1), 3–15. <https://doi:10.1007/s00787-010-0139-z>
- Grove, N., Bunning, K., Porter, J. & Olsson, C. 1999. See what I mean: Interpreting the meaning of communication by people with severe and profound intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 12 (3), 190–203.
- Hallgren, K. A. 2012. Computing inter-rater reliability for observational data: An overview and tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology* 8 (1), 23–34. <https://doi.org/10.20982/tqmp.08.1.p023>
- Hollin, G. & Pilnick, A. 2018. The categorisation of resistance: Interpreting failure to follow a proposed line of action in the diagnosis of autism amongst young adults. *Sociology of Health & Illness* 40 (7), 1215–1232.
- Hotton, M. & Coles, S. 2016. The effectiveness of social skills training groups for individuals with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders* 3 (1), 68–81.
- Kasari, C., Brady, N., Lord, C. & Tager-Flusberg, H. 2013. Assessing the minimally verbal school-aged child with autism spectrum disorder. *Autism Research* 6 (6), 479–493. <https://doi.org/10.1002/aur.1334>
- Keen, D. 2003. Communicative repair strategies and problem behaviours of children with autism. *International Journal Of Disability, Development & Education* 50 (1), 53–64. <https://doi.org/10.1080/1034912032000053331>
- Keen, D. 2005. The use of non-verbal repair strategies by children with autism. *Research in Developmental Disabilities* 26 (3), 243–254. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.07.002>
- Keen, D., Sigafos, J. & Woodyatt, G. 2005. Teacher responses to the communicative attempts of children with autism. *Journal Of Developmental and Physical Disabilities* 17 (1), 19–33. <https://doi.org/10.1007/s10882-005-2198-5>
- Keen, D., Woodyatt, G. & Sigafos, J. 2002. Verifying teacher perceptions of the potential communicative acts of children with autism. *Communication Disorders Quarterly* 23 (3), 131–140. <https://doi.org/10.1177/15257401020230030201>
- Kilpiä, A. 2017. “Mutta kun mua estetään”. *Autismin kirjon lasten estyneet aloitteet*. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20210223>
- Koegel, L. K., Carter, C. M. & Koegel, R. L. 2003. Teaching children with autism self-initiations as a pivotal response. *Topics in Language Disorders* 23 (2), 134–145.
- Koegel, L. K., Kuriakose, S., Singh, A. K. & Koegel, R. L. 2012. Improving generalization of peer socialization gains in inclusive school settings using initiations training. *Behavior Modification* 36 (3), 361–377.
- Korhonen, V. 2017. *High support need and minimally verbal children with autism: Exploration of technology-based research methodology and the case of attending to eyes*. Dissertations in education, humanities, and theology 94. University of Eastern Finland. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-2376-9>
- Korkiakangas, T. 2018. *Communication, gaze and autism: A multimodal interaction perspective*. Abingdon: Routledge.
- Kossyvaki, L., Jones, G. & Guldberg, K. 2012. The effect of adult interactive style on the spontaneous communi-

- cation of young children with autism at school. *British Journal of Special Education* 39 (4), 173–184.
- Kärnä, E., Dindar, K. & Hu, X. 2020. Educators' engagement with children with autism spectrum disorder in a learning environment with multiple technologies in Finland and China. *Interactive Learning Environments* 28, 50–64. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1512002>
- Leskelä, L. & Lindholm, C. 2012. Näkökulmia kielelliseen epäsymmetriaan. Teoksessa L. Leskelä & C. Lindholm (toim.) *Haavoittuva keskustelu: Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisestä epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 12–31.
- Lester, J. N. 2015. Presuming communicative competence with children with autism: A discourse analysis of the rhetoric of communication privilege. Teoksessa M. O'Reilly & J. N. Lester (toim.) *The Palgrave handbook of child mental health*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 441–458.
- Levinson, S. C. 2013. Action formation and ascription. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *The handbook of conversation analysis*. Malden MA: Wiley-Blackwell, 103–130.
- Locke, J., Williams, J., Shih, W. & Kasari, C. 2017. Characteristics of socially successful elementary school-aged children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58 (1), 94–102.
- Mattila, M.-L., Jussila, K., Linna, S.-L., Kielinen M., Bloigu, R., Kuusikko-Gauffin, S., Joskitt, L., Ebeling, H, Hurtig, T. & Moilanen, I. 2012. Validation of the Finnish Autism Spectrum Screening Questionnaire (ASSQ) for clinical settings and total population screening. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42, 2162–2180. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1464-5>
- Meadan, H., Halle, J.W., Watkins, R.V. & Chadsey, J.G. 2006. Examining communication repairs of 2 young children with autism spectrum disorder: The influence of the environment. *American Journal of Speech-Language Pathology* 15 (1), 57–71.
- Muskett, T., Perkins, M., Clegg, J. & Body, R. 2010. Inflexibility as an interactional phenomenon: Using conversation analysis to re-examine a symptom of autism. *Clinical Linguistics & Phonetics* 24 (1), 1–16. <https://doi.org/10.3109/02699200903281739>
- Ohtake, Y., Yanagihara, M., Nakaya, A., Takahashi, S., Sato, E. & Tanaka, M. 2005. Repair strategies used by elementary-age beginning communicators with autism: A preliminary descriptive study. *Focus on Autism and Other Developmental Disorders* 20 (3), 158–168.
- Opetushallitus. 2014. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 13.9.2022.)
- Pohja, S. 2012. Äiti ja änyttävä lapsi yhteisen leikin rakentajina. Teoksessa L. Leskelä & C. Lindholm (toim.) *Haavoittuva keskustelu: Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisestä epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 99–144.
- Poulsen, J. R. & Carmon, A. F. 2015. Who would do that? A theory-based analysis of narratives of sources of family ostracism. *The Journal of Social Psychology* 155 (5), 452–470. <https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1064347>
- Rämä, I., Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2014. Communicative spontaneity in autism: Exploring supportive prompts in an educational context. *European Journal of Special Needs Education* 29 (2), 184–199. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891720>
- Rämä, I., Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2020. Special education without teaching assistants? The development process for students with autism. *Journal of Education and Learning* 9 (6), 163–172.
- Schreier, M. 2014. Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Lontoo: Sage, 170–183.
- Silveira-Zaldivara, T., Özerk, G. & Özerk, K. 2021. Developing social skills and social competence in children with autism. *International Electronic Journal of Elementary Education* 13 (3), 341–363. <http://dx.doi.org/10.26822/iejee.2021.195>
- Virnes, M., Kärnä, E. & Vellonen, V. 2015. Review of research on children with autism spectrum disorder and the use of technology. *Journal of Special Education Technology* 30 (1), 13–27.
- Virnes, M., Vellonen, V. & Kärnä, E. 2011. Establishing a strength-based technology-enhanced learning environment with and for children with autism. Teoksessa T. Bastiaens & M. Ebner (toim.) *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2011*. AACE, 601–606.
- Voutilainen, L. & Savijärvi, M. 2016. Keskusteluanalyttinen pitkittäistutkimus. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 349–371.
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J. & Lang, R. 2014. A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 45 (4), 1070–1083. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2264-x>
- Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L. & Shumway, S. 2007. Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37 (5), 960–975. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0237-4>
- Williams, K. D. 2007. Ostracism. *Annual Review of Psychology* 58 (1), 425–452.
- World Health Organization. 2004. International statistical classification of diseases and related health problems. 10. tarkistettu painos. <https://icd.who.int/browse/10/2019/e>. (Luettu 4.5.2022.)

World Health Organization. 2018. International classification of diseases for mortality and morbidity statistics. 11. tarkistettu painos. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. (Luettu 22.5.2020.)

Saapunut toimitukseen: 5.10.2021
Hyväksytty julkaistavaksi: 25.5.2022



Artikkeli

LARIMATTI PYNNÖNEN – JOHANNA KALLO – HEIKKI SILVENNOINEN

Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeuksia edistävä peruskoulu? Oikeudelliset normit osana koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden uudelleenmäärittelyä

Pynnönen, Larimatti – Kallo, Johanna – Silvennoinen, Heikki. 2022. TASA-ARVOA, YHDENVERTAISUUTTA JA OIKEUKSIA EDISTÄVÄ PERUSKOULU? OIKEUDELLISET NORMIT OSANA KOULUTUKSELLISEN OIKEUDENMUKAISUUDEN UUELLEENMÄÄRITTELYÄ. *Kasvatus* 53 (4), 391–407.

Artikkelissa tarkastellaan muutosta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käsitevaruudessa. Aineistona ovat vuoden 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmauudistusta koskeva muistio sekä perusopetusta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskeva lainsäädäntö. Analysoimme käsitteellistä muutosta määrällisesti ja laadullisesti ottaen huomioon myös käsitteiden historialliset kerrostumat. Analyysi paljastaa taitekohdan suomalaisen peruskoulun yhteiskunnallista tehtävää koskevassa määrittelyssä: koulutuspoliittisiksi tavoitteiksi tasa-arvon rinnalle ovat nousseet yhdenvertaisuus ja yksilölliset oikeudet. Keskitymme erityisesti yhdenvertaisuuteen, joka kamppailee pitkään koulutuspolitiikan keskiössä olleen tasa-arvo-käsitteen kanssa asemasta keskeisimpänä arvona, periaatteena ja tavoitteena. Taitekohdassa yhteiskuntafilosofinen tasa-arvon käsite kohtaa oikeudellisesta perinteestä juontuvan yhdenvertaisuuden periaatteen. Analysoimme havaittua muutosta liberalististen poliittisten rationaliteettien sekä Nancy Fraserin kolmiulotteisen oikeudenmukaisuuskäsityksen viitekehyksessä. Havaittu muutos ilmentää tasa-arvopoliittista siirtymää kohti hajautettua ja pehmeän säätelyn keinoin ohjautuvaa uusliberalistista hallintotapaa sekä oikeudenmukaisuuden tunnustuksen ulottuvuuteen painottuvaa tasa-arvon edistämistä, jossa koulu yhteisöt ja yksilöt vastuutetaan tasa-arvon edistäjiksi ja eettisiksi toimijoiksi.

Asiasanat: koulutuspolitiikka, lainsäädäntö, oikeudenmukaisuus, opetussuunnitelman perusteet, peruskoulu, tasa-arvo, yhdenvertaisuus

Johdanto

Minkälainen on hyvä ja oikeudenmukainen peruskoulu? Mille arvoille, periaatteille ja tavoitteille sen toiminta tulisi perustua? Suomessa vastauksia näihin perustavanlaatuisiin koulutuspoliittisiin kysymyksiin on pitkään hallinnut tasa-arvo-käsite, jonka on tulkittu vakiinnuttaneen asemansa koulutuksen perimmäisenä arvona ja tavoitteena 1960-luvulla (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012; Varjo, Simola & Rinne 2016, 74). 1970-luvulla loppuun saatetusta peruskoulu-uudistuksesta muodostui tasa-arvon ja demokratian politiikan ydin ja yhteiskunnallisen yhtenäisyyden peruspilari. Koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen on saanut muotonsa etenkin hyvinvointivaltion rakentamisen yhteydessä. Koulutuspolitiikan keskeistä lähihistorian murrosta on kuitenkin kuvailtu siirtymänä hyvinvointivaltiosta vientiin ja innovaatioihin nojautuvaan kilpailuvaltioon, jossa koulutuksen tehtävänä on vahvistaa ja ylläpitää kansallista kilpailukykyä. Viimeistään 1990-luvulta lähtien on koulutuspolitiikan prioriteetteja laitettu toiseen järjestykseen ja koulutuksen sääntelyä organisoitu uudella tavalla: valtiovallan, koulutuksen järjestäjän ja palvelun käyttäjän suhde on ajateltu uusiksi erityisesti markkinaliberalistisen ideologian hengessä. (Kettunen ym. 2012.)

Myös tulkinnot tasa-arvon merkityksestä ovat muuttuneet tavalla, jota kansainvälisessä koulutuspolitiikan tutkimuksessa kuvataan siirtymisellä equality-käsitteestä equity-käsitteeseen. Talonpoikais-työläisen tasa-arvo-käsitys, niin sanottu sosiaalinen tasa-arvo (*social equality*), on saanut rinnalleen markkinaliberalistisen yksilöllisyyttä korostavan tasa-arvokäsityksen (*equity*). Koulutuksellisella tasa-arvolla on siis tarkoitettu oppilaan taustasta riippumatonta yhtäläistä oikeutta sekä johonkin universaaliin ja samaan että yksilöllisesti määräytyvään ja erilaiseen. (Simola 2015, 389; Simola, Kauko, Varjo, Kalalahti & Sahlström 2017, 33–48.) Muutoksesta huolimatta englanninkielen equity-käsitteelle ei ole ollut vaikiintunutta suomenkielistä vastinetta, vaan

tasa-arvon käsite on säilyttänyt keskeisyytensä koulutuspolitiikan dokumenteissa 2000-luvulle asti (ks. Rokka 2011 POPS 1985, 1994 ja 2004 osalta). Nykyään sekä arkipuheessa ja julkisessa keskustelussa että politiikassa kiertää kuitenkin uusi oikeudellisesta perinteestä lähtöisin oleva käsite: yhdenvertaisuus, joka mielletään usein suomen kielen vastineeksi equity-käsitteelle. Oikeudellisessa kontekstissa yhdenvertaisuus viittaa kuitenkin etenkin syrjinnänvastaiseen lainsäädäntöön, ja se pitäisi periaatteessa kääntää equity-termin sijaan equality-termiksi (Kantola, Nousiainen & Saari 2012, 32).

Vaikka muutokset kohti markkinaliberalistista ja yksilöllisyyttä korostavaa koulutuspolitiikkaa ovat merkittäviä, on todettu, että sotien jälkeistä ajanjaksoa yhdistää liberalistinen, vapautta korostava traditio. Sen eriävät suuntaukset rakentuvat samalle filosofiselle ja yhteiskuntateoreettiselle käsitykselle yksilöiden yhtäläisestä arvosta. (Hellsten 1996, 17–22.) Etymologisesti suomen kielen sana tasa-arvo viittaa juuri tähän (Nousiainen 2012, 32–33). Tasa-arvolla ei kuitenkaan viitata pelkästään tähän ei-mitattavaan lähtökohtaan, vaan usein etenkin yksilöiden tai ryhmien välisiin yhteneväisyyksiin. Tasa-arvosta puhuttaessa ollaankin erityisesti kiinnostuneita vastaavuuksien asteesta, eli siitä, missä määrin yksilöillä ja ryhmillä on esimerkiksi yhtäläiset mahdollisuudet, vapaudet ja oikeudet tai mitä ikinä koetaan tärkeäksi yhtenäistää. (Tøsse 2007, 69.) Tällöin keskeistä on esimerkiksi kysymykset siitä, missä määrin riittää, että kaikki ovat muodollisesti tasa-arvoisia ja heitä kohdellaan samalla tavalla vai tuleeko vastaavuutta pyrkiä saavuttamaan myös realisoituneissa olosuhteissa eli tosiasialisessa tasa-arvossa.

Liberalismissa perimmäisin tavoite ei kuitenkaan ole tasa-arvo vaan vapaus; tasa-arvo nähdään pikemminkin keinona mahdollistaa yksilöllinen vapaus (Hellsten 1996, 17–22). Liberalistiset lähestymistavat painottavat etenkin mahdollisuuksien tasa-arvoa eli pyrkimystä taata jokaiselle mahdollisimman tasavertaiset mahdollisuudet saavuttaa arvok-

kaiksi kokemiaan päämääriä riippumatta päämäärään nähden merkityksettömistä tekijöistä (ks. Hellsten 1996, 18; Kantola ym. 2012, 10; Rinne, Haltia, Lempinen & Kaunisto 2018, 10). Historiallisesti on kuitenkin ollut nähtävissä erilaisia käsityksiä siitä, mitkä tekijät estävät yksilöitä olemasta tosiasiallisesti tasa-arvoisia ja vapaita sekä siitä, miten näiden tavoitteiden saavuttamista tulisi edistää.

Ajatuksia oikeudenmukaisuudesta ja mahdollisuuksien tasa-arvosta ei ole uudelleenmääritellyt vain edellä esitetty markkinaliberalistinen traditio, vaan 1980-luvulta lähtien huomio on kohdistunut yhä enemmän myös oikeudenmukaisuuden kulttuurisiin sekä poliittisiin ulottuvuuksiin. Yksilöllisyyttä korostavasta tasa-arvokäsityksestä ei olla kiinnostuneita pelkästään yksilön valinnanvapauden, meritokratian ja kansallisen kilpailukyvyyn hengessä, vaan rinnalle on noussut kulttuurisesti orientoituneita huolia identiteettien yhtäläisestä kunnioittamisesta, arvojen ja katsomusten pluralismista sekä yhä moninaisemmaksi havaitun väestön osallisuudesta niin poliittiseen päätöksentekoon kuin yhteiskuntaan ja yhteisöihin. (ks. Delanty 2021; Fraser 2003, 2009; Power 2012.) Näin myös suomalaisen koulutuspolitiikan keskiössä olevaan tasa-arvon käsitteeseen on liitetty yhä moninai- sempia merkityksiä.

Viime vuosikymmenten aikana koulutuksen tasa-arvon käsitteen on havaittu muuttuneen epämääräisemmäksi (Puohiniemi 2002, 295), monimerkitykselliseksi ja vaikeasti tartuttavaksi (Siekkinen 2017). Erilaisten tasa-arvokäsitysten esiintyessä samanaikaisesti rinnakkain ei ole aina selvää, mitä tasa-arvoon viittaamalla tavoitellaan (Kalalahti & Varjo 2012, 40). Tasa-arvoa voidaankin pitää merkityskamppailujen kenttänä (Pylkkänen 2012, 70), jossa se saa sisältönsä tietyssä ajassa ja paikassa. Tasa-arvosta käydään poliittista ja oikeudellista kamppailua, jossa käsitettä muokataan ja venytetään erilaisiin tarkoituksiperiin (Kantola ym. 2012, 9) ja jossa uusia tulkintoja liitetään vakiintuneisiin sekä historiallisesti muotoutuneisiin käsityksiin (Siekkinen 2017).

Tutkijoiden toistuvana kiinnostuksen kohteena onkin ollut kuvata ja ymmärtää koulutuksellisen tasa-arvon diskursiivista rakentumista: erilaisia ja muuttuvia koulutuksellisen tasa-arvon merkitystä määritteleviä puheta- poja eli diskursseja on eroteltu ja paikannettu (ks. esim. Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015; Siekkinen 2017; Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016; Simola ym. 2017).

Vaikka tasa-arvo on yhä keskeinen suunnan- näyttäjä suomalaisessa koulutuspolitiikassa, käsitteen merkitys näyttää näin ollen hämärtyneen laajenemisen sekä diskurssien rajan- vetojen ja uudelleen muotoilujen seurauksena (Tervasmäki 2018, 138). Käsitteellistä epämääräisyyttä lisää myös se, että Suomessa tasa-arvo ymmärretään usein niin arkipuheessa kuin poliitiikassa eritoten sukupuolten väliseksi tasa- arvoksi. Tämä mukailee lainsäädäntöä, jossa sukupuolten tasa-arvoa säännellään tasa- arvolaililla ja muun tyyppinen tasa-arvosääntely on koottu yhdenvertaisuuslakiin. Myös Ruotsin kielessä on erotettu naisten ja miesten tasa- arvo (*jämställdhet*) ja yleinen tasa-arvo (*jämlikhet*). (Holli, Saarikoski & Sana 2002, 15, 20; Kantola ym. 2012, 8, 32.) Suomen ja Ruotsin terminologinen yhdenmukaisuus rajautuu kuitenkin vain arkikielen käyttöön sekä politiikkaan, sillä oikeudellisessa kontekstissa Ruotsi on nimennyt keskieurooppalaisen käytännön mukaisesti muuta kuin miesten ja naisten tasa- arvoa säätelevän lain syrjintälaiaksi (Diskrimineringslag 2008) – ei yhdenvertaisuuslaiaksi, kuten Suomessa (ks. myös yhdenvertaisuuslain ruotsinnos Diskrimineringslag 2014). Suomen kielen yhdenvertaisuuden käsite näyttäytyy eurooppalaisessa oikeudellisessa kentässä verrattain ainutlaatuisena (Kantola ym. 2012, 32).

Käsitteellisen sekavuuden keskellä on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten koulutuspoliittisten käsitteiden käyttö ja merkitykset ovat muuttuneet koulutuksen sisältöjä määrittävissä asiakirjoissa sekä lainsäädännössä, joiden käsitevaruudessa tapahtuvat muutokset vaikuttavat ymmärrykseen koulutuksen tasa-arvosta ja sen edistämiskeinoista. Käsitevaruudella tarkoitamme joukkoa merkittäviä

ja usein käytettyjä käsitteellisiä kiinnekohtia (*nodal points*), joiden kautta eri diskurssien arvot ja ihanteet välittyvät (ks. Laclau & Mouffe 2014, 98–99). Esitämme, että vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) sekä sen taustalla vaikuttava lainsäädäntö ovat muuttaneet tasa-arvon käsitteen hallitsemaa puhetta peruskoulun tehtävistä nostamalla yhdenvertaisuuden käsitteen tasa-arvon rinnalle ja jopa sen ohi. Merkittävästä muutoksesta huolimatta kyseinen seikka on toistaiseksi sivuutettu suomalaisessa koulutuspolitiikan tutkimuksessa. Tavoitteenamme on täyttää tätä tutkimuksellista aukkoa.

Aloitamme esittelemällä yhdenvertaisuuden laadullista analyysiä ohjaavan teoreettisen viitekehyksen: ensin tunnetun amerikkalaisen kriittisen teorian edustajan ja feministiteoreetikko Nancy Fraserin (2003, 2009) oikeudenmukaisuuskäsitys ja sitten liberalismiin sisällä havaittu muutos poliittisessa rationaliteetissa. Kuvaamme analyysiosiossa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteiden käytön sekä oikeuksiin viittaamisen muutosta POPS 2004:n ja 2014:n välillä. Tämän jälkeen teoreettisen viitekehyksen pohjautuen syvennämme analyysiä aineistossa ilmenevästä yhdenvertaisuuden määrittelyistä ja siihen kiinnittyvistä rationaliteeteista. Tavoitteena on rakentaa kattava kuva siitä, mitä havaittu käsitteellinen muutos tarkoittaa tasa-arvon ihanteen sisällöllisen merkityksen ja sen edistämiskeinojen kannalta. Artikkelin toiseksi viimeisessä luvussa kontekstualisoimme havaittua muutosta sekä analysoimme sitä koulutuksen eriytymiskehityksen valossa. Lopuksi nivomme yhteen tutkimuksen keskeiset havainnot ja pohdimme teoreettisesti käsitteellisen muutoksen suhdetta peruskoulun tilaan ja tehtävään.

Tasa-arvon ihanne ja oikeudenmukaisuus muuttuvien rationaliteettien konteksteissa

Tarkastelemme seuraavassa käsityksiä eli rationaliteetteja tosiasiallisen tasa-arvon ja vapauden saavuttamisen kannalta merkitykselli-

sistä tekijöistä erityisesti Fraserin (2003, 2009) kolmiulotteisen oikeudenmukaisuuskäsityksen viitekehyksessä. Tavoitteiden saavuttamisen hallinnan logiikkaa avaamalla teoreettisesti hyvinvointivaltion ja uusliberalistisen hyvinvointiyhteiskunnan poliittiset rationaliteetit. Sovellamme teoriaa aineistossa ilmenevän yhdenvertaisuuden käsitteen käytön analyysiin.

Kolmiulotteinen oikeudenmukaisuuskäsitys

Fraserin (2003, 2009) mukaan epäoikeudenmukaisuudella (*injustice*) on kolme eri ulottuvuutta. Ensimmäisenä epäoikeudenmukaisuuden jako-oikeudellinen (*distributive injustice*) eli hyvinvoinnin, resurssien ja hyödykkeiden epätasaisen jakautumisen (*maldistribution*) ulottuvuus, josta nousee vaatimus oikeudenmukaisemmasta uusjaosta (*redistribution*), jotta resurssierot eivät kohtuuttomasti rajaisi yksilön mahdollisuuksia osallistua yhteiskuntaan. Uusjakoa voi toteuttaa esimerkiksi purkamalla taloudellisia esteitä tai jakamalla uudelleen yhteiskunnallisia hyödykkeitä, esimerkiksi verotuksen avulla.

Toinen epäoikeudenmukaisuuden ulottuvuus on tunnustuksellinen (*recognition*): kulttuurisesti rakentuneesta tunnustuksen epäsymmetrisyydestä (*misrecognition*) kumpuaa vaatimus kollektiivisten ja yksilöllisten piirteiden yhtäläisestä arvostamisesta, huomioon ottamisesta ja suojelemisesta. Yhteiskunnan normit sekä vallitsevalle kulttuurille tyypilliset luokittelut ja oletukset voivat muodostaa esteen yhtäläiselle yhteiskunnalliselle osallisuudelle. Tunnustuksen epäsymmetrisyyteen voi vastata eksplisiittisesti tunnustamalla jokin identiteetti tai ryhmä, jota on historiallisesti stigmatisoitu tai joka on joutunut marginaaliin tai näkymättömään asemaan. Toinen tapa on poistaa tai häivyttää epäsymmetristä tunnustusta tuottavia kategorioita. (Fraser 2003; ks. myös Huttunen 2020; Power 2012.) Nykyään onkin luonnollista puhua häivytytymmin esimerkiksi etnisyydestä tai sosioekonomisesta taustasta sen sijaan, että viitattaisiin johonkin tiettyyn etniseen

ryhmään tai yhteiskuntaluokkaan. Puhutaan esimerkiksi mieluummin eri kansalaisuuksista kuin maahanmuuttajista ja pakolaisista.

Sekä jako-oikeudellista että tunnustuksellista ulottuvuutta on painotettu eri aikoina ja konteksteissa erilaisin tavoin. Moyn (2018) on esimerkiksi havainnut, että uusjaon vaatimuksesta vallitsee kaksi eri logiikkaa: 1) Ihmisoikeuksien turvaamiseen pohjautuva riittävyden (*sufficiency*) logiikka, jonka mukaan uusjako on moraalisesti velvoittavaa, kunnes kaikille on varmistettu ihmisarvoisen elämän kriteereiksi määritelty riittävä minimi. 2) Yhtäläisyyteen ja tasa-arvoon (*equality*) perustuva logiikka, jolloin uusjaon mittarina on se, kuinka tasaisesti voimavarat ja hyödykkeet jakautuvat.

Tunnustuksen ulottuvuudella tapahtuvaa vaihtelua kuvaa esimerkiksi se, keitä ja miten eri aikoina ja konteksteissa epäedullisemmissa asemassa olevia tunnustetaan. Historiallisesti tarkasteltuna esimerkiksi eri seksuaalivähemmistöt, etniset ryhmät tai kansallisuudet painottuvat poliittisissa agendoissa ja julistuksissa vaihtelevasti. Painotuseroja voidaan lisäksi luonnehtia feministisessä tutkimuksessa havaittuna siirtymänä 1) samanlaisuuden (*sameness*), 2) erilaisuuden (*difference*) ja 3) moninaisuuden (*diversity*) välillä. Ensimmäisessä korostetaan ja tunnustetaan samanlaisuutta perusteena samanlaiselle kohtelulle, kuten yhtäläiselle palkalle, äänestyoikeudelle tai palveluille. Toisessa tunnustetaan erilaisuutta, jotta erot voitaisiin ottaa huomioon yhtäläisten mahdollisuuksien saavuttamiseksi. Kolmannessa pyritään ainakin osittain purkamaan normikeskeistä katsantokantaa. (Squires 1999.) Yksilöitä ei määritellä ja tunnusteta sen enempiä samanlaisena tai normista poikkeavana ja erilaisena vaan osana luonnollista vaihtelevuutta ja moninaisuutta, jota tulisi yhtäläisesti arvostaa sekä vaalia ja ymmärtää lähtökohtaisesti normaalina.

Fraserin kolmas oikeudenmukaisuuden ulottuvuus on poliittinen. Uusjako ja tunnustus voidaan itsessään nähdä poliittisina siinä mielessä, että niiden määrittely ja edistäminen ovat valtasidonnaisia ja niistä kamppail-

laan poliittisella areenalla. Fraser ei kuitenkaan viittaa poliittisella ulottuvuudella näihin vaan perustavammanlaatuisiin poliittisiin rakenteellisiin tekijöihin. Rakenteelliset tekijät eivät määrittele vain sitä, ketkä ovat edustettuina (*represented*) ja siten oikeutettuja esittämään oikeudenmukaisuusvaatimuksia, vaan myös sitä, miten ja missä rajoissa (*boundaries*) tai kehyksissä (*frame*) vaatimuksia esitetään ja ongelmia ratkaistaan. Fraserille oikeudenmukaisuus on etenkin osallisuuden yhtäläisyyttä (*parity of participation*). Fraserin kaksi ensimmäistä ulottuvuutta tarkastelevat tekijöitä, jotka joko edistävät tai eivät edistä osallisuutta, mutta kolmas poliittinen ulottuvuus käsittelee lisäksi saavutettavan osallisuuden yhteisön tai yhteiskunnan rakenteellisia kehyksiä, joihin ihmiset pääsevät osallisiksi sekä sitä, mitä mahdollisuuksia tai rajoja rakenteet toimijuudelle luo. Rakenteellisten tekijöiden voidaan toisin sanoen nähdä muodostavan ja tarjoavan aina tietyn tai tietyt näyttämöt, joissa kamppailut uusjaosta ja tunnustuksesta käydään. (Fraser 2009, 12–21.)

Fraserin oikeudenmukaisuuskäsitys rakentuu oletukselle, että kaikki kolme ulottuvuutta ovat toisiinsa palauttamattomina erilliset; yksikään ei ole yksiselitteisesti toisen syy tai seuraus (ks. Huttunen 2020). Fraser (2009) painottaakin, että nykyään oikeudenmukaisuuden vaatimukset törmäävät yhä useammin vasta-aitteisiin, joiden ontologiset oletukset epäoikeudenmukaisuutta aiheuttavista tekijöistä eroavat perustavalla tavalla toisistaan. Esimerkiksi tasaisempaa taloudellista uusjakoa vaativat toimijat eivät kohtaa vastustusta pelkästään vallitsevaa tilaa puolustavilta tahoilta vaan myös liikkeitä, jotka ajavat ryhmäerityisyyden yhtäläistä tunnustamista. Tunnustusta ajavat tahot voivat kokea uusjakoagendan pakottavana, normatiivisena ja ryhmäerityisyyttä laiminlyöväenä. Vastaavasti tasaisemman uusjaon vaatijat voivat pitää tunnustuksen agendan yhteiskunnan jakoepäoikeudenmukaisuuksia uusintavana. (Fraser 2003.)

Esimerkiksi globalisaatio kehystää kuitenkin uusjaolliset että tunnustukselliset kysy-

mykset uuteen suhteeseen, kun kansallisen politiikan ja päätöksenteon rakenteelliset rajat ja vaikutusvalta eivät vastaa epäoikeudenmukaisuuskysymysten ylikansallisia piirteitä (Fraser 2009). Käytännössä ulottuvuudet ovatkin usein toisiinsa kietoutuneita. Esimerkiksi sukupuolen, sosioekonomisen ja maahanmuuttajataustan, maantieteellisen sijainnin tai etnisyyden kanssa korreloivia epätasaisia mahdollisuuksia ei voida yksiselitteisesti selittää tunnustuksen ja arvostuksen puutteella, perityillä sosioekonomisilla positiioilla tai politiikan rakenteilla, vaan ne rakentuvat yhtäaikaisesti kaikista ulottuvuuksista käsin. Tunnustuksen ja uusjaon politiikat eivät näin ollen yksin riitä oikeudenmukaisuuteen pyrittäessä. Oikeudenmukaisuuden moniulotteisuus edellyttää, että vaatimuksia punnitaan ja tasapainotetaan ja politiikan rakenteita mukautetaan suhteessa kunkin ajan haasteisiin ja kontekstiin. (Fraser 2003, 2009.)

Tasa-arvon edistäminen ja liberalismiin poliittiset rationaliteetit

Oikeudenmukaisuusulottuvuuksien väliset ja sisäiset painotukset muovaavat kunkin ajan tasa-arvopoliittisia tavoitteita. Samalla liberalismiin eriävät poliittiset rationaliteetit (Kinnari 2020) määrittävät, miten näitä tavoitteita pyritään saavuttamaan. Kyse on hallinnan logiikasta, joka luo tiettyjä poliittisia rakenteita tasa-arvon ihanteeseen pyrittäessä. Liberalistisessa traditiossa tapahtunutta muutosta on Suomen kontekstissa luonnehdittu kiinnittämällä huomio hyvinvointivaltion politiikan ja uusliberalistisen hyvinvointiyhteiskunnan politiikan eroihin. Erityisesti uusliberalistisen ajattelun nähdään vahvistuneen Suomessa 1980-luvulta lähtien keskeiseksi ideologiseksi perustaksi (Hellsten 1996, 15–26; Kantola ym. 2012, 17; Rinne ym. 2018, 12; Silvennoinen ym. 2016, 13–16).

Hyvinvointivaltion ihmisiä on esitetty hallittavan yhteiskunnan kautta kollektiivisen solidaarisuuden ja riippuvaisuussuhteiden kontekstissa. Puhe sosiaalisesta tasa-arvosta ja ajatus sosiaalisista oikeuksista vaativat val-

tion hallinnollisia laitoksia, kuten terveydenhuoltoa, koulutusta ja sosiaalihuoltoa, edistämään kansalaisten hyvinvointia. Väestön käsitetään koostuvan valtion asukkaista, joista tarvitsee pitää huolta sosiaalisten toimintojen, esimerkiksi tukitoimien, etujen ja palveluiden, avulla. (Kinnari 2020, 135–137.) Valtio asetuu toimijaksi, joka julkisen toiminnan, kuten peruskoulun, kautta luo positiivisia vapauksia koko kansalle ja pyrkii näin edistämään tosiasiallista tasa-arvoa.

Hyvinvointivaltion rationaliteetti on viime vuosikymmeninä antanut tilaa uusliberalistiselle rationaliteetille, jossa korostuu yksilöiden yhtäläinen negatiivinen vapaus eli vapaus ulkoisista rajoitteista ja yhteiskunnan pakotteista (Hellsten 1996, 17–18). Uusliberalistinen ajattelu tähtää muun muassa julkisen sääntelyn purkamiseen ja julkisten menojen supistamiseen (Kärki 2015, 17–18). Sääntelyn vähentämisen taustalla olevan ajatuksen mukaan markkinavoimat ovat paras tapa paitsi edistää talouskasvua (Kantola & Nousiainen 2012, 138) myös säädellä inhimillistä toimintaa eri elämänalueilla (Silvennoinen ym. 2016; Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018).

Valtion tehtäväksi määritetty lain ja järjestyksen turvaaminen, jotta yksilöillä on mahdollisuus tuottaa itselle ja valtiolle enemmän hyvinvointia eli käytännössä talouskasvua. Vapaa yksilö nähdään rationaalisena valitsijana, joka vastuullistetaan hallitsemaan itseään lain ja järjestyksen rajoissa. Yksilö muuttuu tasa-arvon edistämisen subjektiksi, joka omilla valinnoillaan tulee edistäneeksi oikeudenmukaisuutta. Valtion rooli muuttuu määräävästä ohjaavaksi. Julkisen vallan perinteisesti ylhäältä alaspäin suuntautuvan hallintotavan tilalle kehkeytyy niin kutsuttua pehmeää sääntelyä (Kantola & Nousiainen 2012, 138). Hallintaa ei enää harjoiteta yhteiskunnan kautta vaan vastuullistetun yksilön kautta, jonka subjektiviteetista tulee hallinnan kohde. (Kinnari 2020; Silvennoinen ym. 2016, 15.)

2000-luvulle tultaessa uusliberalismiin on havaittu pehmentyneen, kun klassisen taloustieteen mukaisesta käsityksestä yksilös-

tä rationaalisen toimijana on osittain luovuttu ja siihen on liitetty kommunitarismin sekä yhteisöllisyyden ajatuksia. Kollektiivisen sitoutumisen ja velvollisuuden kautta lisääntyy vastuu tarkkailla ja hallita omaa toimintaa. Samalla yksilöt konstruoidut yhä enemmän eettisiksi toimijoiksi. Syntyy niin kutsuttu eetosvalta, jossa käyttäytymistä säännellään arvojen, uskomusten ja asenteiden kautta. (Kinnari 2020.)

Vaikka ihanne mahdollisuuksien tasa-arvosta on molempien rationaliteettien keskiössä, siirtymä uusliberalistiseen rationaliteettiin yhdistetään muutokseen, jota kansainvälisessä koulutuspolitiikan tutkimuksessa kuvataan siirtymällä equality-käsitteestä equity-käsitteeseen. Hyvinvointivaltion aikana koulutus nähtiin yhteiskunnallisena hyödykkeenä, jota tasaisesti väestöön jakamalla uskottiin päästävän lähemmäs sosiaalista tasa-arvoa (*social equality*). Koulun ajateltiin olevan tarpeeksi hyvä kaikille jakaessaan jotain yhteistä, universaalialia ja hyödyllistä kunkin sosiaalisesta taustasta riippumatta. Uusliberalistisessa diskurssissa koulutuksen velvoitetaan sen sijaan tasa-arvon nimissä vastaavan yksilöiden yhtäläiseen oikeuteen saada kykyjä sekä tarpeita vastaavaa opetusta ja mahdollisuuksia (*equity*). (Simola ym. 2017, 33–48.)

Vaikka käsitykset uusliberalistisuuden asteesta koulutuspolitiikassa ovat jossain määrin vaihtelevia, jokseenkin yksimielisiä ollaan siitä, että yhteisymmärrys muodostuu etenkin näiden rationaliteettien välillä (Kärki 2015, 19). Julkiseen toimintaan varauksellisesti suhtautuva, yksilön valinnanvapautta, kilpailua ja tehokkuutta painottava uusliberalistinen ajattelu ohjaa yhä vahvemmin nyky-Suomen koulutuspolitiikkaa, mutta peruskoulujärjestelmä on edelleen rakenteellisella tasolla monin tavoin hyvinvointivaltion periaatteiden mukainen ja järjestetään pääosin verotuksen kautta saaduilla julkisilla varoilla. Hyvinvointivaltion koulutuspolitiikan kolme keskeistä kulmakiveä – universaalisuus, maksuttomuus ja julkisuus – ovat yhä tärkeä osa suomalaista koulutuspolitiikkaa. (Silvennoinen ym. 2016, 28–31.)

Aineisto ja menetelmä

Tutkimusaineistona toimii vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) sekä sitä koskevaa muistio (OPH 2014), joka toimii tiivistelmänä POPS 2014:n keskeisimmistä osista, uudistuksen lähtökohdista ja toteutuksesta sekä perusteiden valmistelua ohjanneista periaatteista. Muutoksen analyysiä varten olemme ottaneet tarkasteluun myös vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004). Tarkastelemme lisäksi keskeisiä säädöksiä, koska opetussuunnitelman perusteet laaditaan niiden pohjalta (POPS 2014, 9). Nämä ovat Suomen perustuslaki (1999), Perusopetuslaki (1998), Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (2012), Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (1986) ja Yhdenvertaisuuslaki (2004, 2014).

Tutkimus analysoi muutosta opetussuunnitelmien käsitevaruudessa. Tavoitteena ei ole kartoittaa koko käsitevaruutta ja kuvata koulutuksellisen tasa-arvon rakentumista diskursiivisesti vaan analysoida tasa-arvon ja etenkin yhdenvertaisuuden merkityksen sisällöllistä rakentumista aineistolähtöisesti soveltaen teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajarvi 2018, 107–113). Teoriaohjaavan analyysitavan ja abduktiivisen päättelyn mukaisesti teoreettinen viitekehys eriväistävistä poliittisista rationaliteeteistä sekä Fraserin (2003, 2009) kolmiulotteisesta oikeudenmukaisuuskäsityksestä otettiin asteittain mukaan ohjaamaan analyysin päättelyä. Teoria ohjaa kysymyksiä, joita tutkimusaineistolle asetetaan analyysin edetessä sekä tutkimusaineiston tulkintaa (Cresswell 2009; Tuomi & Sarajarvi 2018, 107–113).

Analyysiä varten kartoitettiin vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmista sekä perusopetus-, tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslaeista kaikki kohdat, joissa määritellään tai käytetään tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteitä tai viitataan oikeuksiin. Tämän jälkeen analysoitiin käsitteiden sisällöllistä rakentumista

aineistolähtöisesti sekä vertailtiin havaintoja opetussuunnitelmien ja lainsäädännön välillä. Analyysin syventämiseksi havaintoja taustoitettiin ja reflektoititiin tutkimuskirjallisuudesta esiin nousevia käsitehistoriallisia kerrostumia vasten. Käsitehistoriallisilla kerrostumilla viitataan käsitteiden perinteisiin konteksteihin, aikaisempiin tulkintoihin sekä historiallisiin käyttötarkoituksiin.

Analyysi eteni kehämäisenä prosessina, jossa vähitellen tulkintoja tekemällä ja niitä koetteleamalla suhteessa koko aineistoon ja tutkimuskirjallisuuteen tutkimus eteni kohti laadukkaampaa ja monipuolisempaa kokonaisuutta. Ensimmäinen kirjoittaja (Pynnönen) vastasi pohjatyöstä ja empiirisen aineiston alustavista luokittelusta, jotka hän raportoi kansakirjoittajilleen. Toistuvien tapaamisten sekä tekstin kommenttikierrosten kautta kävimme läpi, miten havaintoja tulisi tulkita suhteessa teoreettiseen viitekehykseen, tutkimuskirjallisuuteen ja koulutuspoliittiseen kontekstiin sekä kehitykseen. Kaikki kirjoittajat osallistuivat kirjoittajajärjestyksen mukaisesti sekä kirjoitusprosessiin että analyysiin.

Muutokset koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden käsiteavaruudessa

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden vertailu paljastaa merkittävän muutoksen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteiden määrällisessä käytössä. POPS 2004 käyttää tasa-arvon käsitettä 21 kertaa ja yhdenvertaisuutta kaksi kertaa, kun taas POPS 2014:ssä tasa-arvo esiintyy 46 ja yhdenvertaisuus 60 kertaa¹. Sivumäärältään POPS 2014 on edeltäjäänsä laajempi: PDF-tiedostoina POPS 2004 on 306 sivua ja POPS 2014 473 sivua. Tämä kuitenkin selittää vain vähäiseltä osin käsitteiden esiintymiskertojen erotusta. POPS 2004:ssä tasa-arvon frekvenssi on kymmenkertainen yhdenvertaisuuden käyttökertoihin verrattuna, mutta POPS 2014:ssä yhdenvertaisuus on tasa-arvoa selvästi useammin käytetty käsite.

Samaten puhe erilaisista oikeuksista on lisääntynyt merkittävästi: POPS 2004:ssä mainitaan jokin yksilöllinen oikeus 31 kertaa mutta POPS 2014:ssä peräti 182 kertaa². Dokumenttien pituuksiin suhteutettuna POPS 2014:ssä viitataan oikeuksiin melkein neljä kertaa useammin kuin POPS 2004:ssä.

Viittaukset lakeihin ja säädöksiin ovat niin ikään moninkertaistuneet. POPS 2004 sisältää kaiken kaikkiaan 24 viittausta johonkin lakiin, säädökseen tai asetukseen. Sen sijaan pelkästään POPS 2014:n alaviitteissä on yli 170 vastaavaa viittausta. Nämä sisältävät viittauksia samoihin lakeihin ja säädöksiin. Lakiviitteitä käytetään ja säädöksiin viitataan POPS-muistion mukaan, jotta ”... perusteissa käsiteltyjen asioiden taustalla olevat normit ovat helposti löydettävissä” (OPH 2014, 5) ja jotta voidaan osoittaa, ”mihin säädöksiin perusteissa määrättyt asiat perustuvat” (OPH 2014, 7). Näin perusopetuksen perustaa rakennetaan selkeästi oikeudellisten normien varaan ja oikeudellisen säätelyn keinoin.

Havaittu muutos on yhdenmukainen Kantola, Nousiainen ja Saaren (2012, 12) havainnon kanssa siitä, että sääntelyn ja oikeudellisten normien kautta oikeus on tullut parin viime vuosikymmenen aikana merkittäväksi osaksi politiikkaa. Perusopetuksen opetussuunnitelmien vertailumme osoittaa, miten oikeudelliset termit ovat levinneet myös merkittäväksi osaksi peruskoulun käsitteistöä, joiden kautta tasa-arvon ihannetta, sen merkitystä ja keinoja sen edistämiseksi määritellään.

Käsitteellinen muutos kuvastaa kahden historiallisesti eriävän kentän kohtaamista. Perinteisesti tasa-arvon käsitettä on käytetty poliittisessa ja sosiaalisessa yhteydessä kuvaamaan yhteiskunnallista ihannetta. Tasa-arvon yhteiskuntaufoilosofinen ja ideologinen ulottuvuus on siten ollut käsitteen perinteinen konteksti. Sen sijaan yhdenvertaisuuden perinteinen konteksti on ollut oikeuslaitos, ja se on käsitteenä muotoutunut osana oikeuslaitoksen tarkoitusta ja tehtävää. (Nousiainen 2012, 32–33.)

Yhdenvertaisuutta käytetään Suomen lainsäädännössä muiden ryhmien kuin miesten ja naisten välisestä yhdenvertaisuudesta (Yhdenvertaisuuslaki 2014) ja kaikkia koskevasta yhdenvertaisuudesta (Suomen perustuslaki 1999, 6 §) säädettäessä. Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan yksilöiden kohtelemista lain edessä samalla tavalla; tässä perinteisessä merkityksessä yhdenvertaisuus ei ole edellyttänyt tosiasiallista tasa-arvoa. Suomessa yhdenvertaisuusperiaate on kuitenkin ajan kuluessa muovautunut erityisesti syrjinnänvastaiseksi lainsäädännöksi, ja nykyään se sisältää myös velvoitteita tosiasiallisen tasa-arvon edistämistä. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteillä on siten selkeästi erilaiset käsitehistorialliset kerrostumat, eivätkä ne lähtökohtaisesti ole tarkoittaneet samaa asiaa. Erilaisista alkuperistä huolimatta käsitteiden välinen ero on hämärtynyt. (Nousiainen 2012, 32–33, 42–52.)

POPS 2014:ssa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteet esiintyvät sekä rinnakkain että itsenäisesti. Toisiinsa ne rinnastetaan yhteensä 19 kertaa toteamalla esimerkiksi seuraavasti:

Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta (POPS 2014, 18).

Elämän, toisten ihmisten ja luonnon kunnioittamisen rinnalla korostetaan [...] demokraattisia arvoja, kuten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa (POPS 2014, 19).

Oppiva yhteisö edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa (POPS 2014, 28).

Käsitteiden esiintyessä rinnakkain viitataan lainsäädännön jaotteluun sukupuolten tasa-arvon ja muiden ryhmien yhdenvertaisuuden välillä. Lisäksi tasa-arvon käsitettä käytetään kohdissa, joissa viitataan eksplisiittisesti sukupuolten väliseen tasa-arvoon (ks. esim. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus -alaluku, POPS 2014, 28) mutta myös laajempaan ihanteeseen (ks. esim. Ihmisyys, sivistys, tasa-arvon ja demokratia -alaluku, POPS 2014, 15–16).

Kun POPS 2014:n 46 tasa-arvo-käsitteen käyttökerrasta vähennetään 15 kertaa, joissa käsitteellä viitataan eksplisiittisesti sukupuolten tasa-arvoon sekä 19 kertaa, joissa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteet esiintyvät rinnakkain, jää vain 12 kohdassa tilaa tulkita tasa-arvon käsite yleisemmäksi ihanteeksi ja arvoksi. Ero on huomattava verrattuna POPS 2004:aan, jossa tasa-arvoon viitataan 21 kertaa kahden kohdistuessa eksplisiittisesti sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus rinnastetaan toisiinsa POPS 2004:ssa vain kerran.

Yhdenvertaisuuden käsitettä käytetään POPS 2014:ssa sen sijaan verrattain itsenäisesti. Kaikista yhdenvertaisuuden 60 käyttökerrasta käsite esiintyy itsenäisesti ilman tasa-arvon käsitettä yhteensä 35 kertaa. Yhdenvertaisuuteen viitataan esimerkiksi opetussuunnitelman perusteiden tehtävän, oppilasvalinnan, opetuksen sisältöjen tai toiminnan luonteen käsittelyn yhteydessä seuraavien esimerkkien tavoin:

Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista (POPS 2014, 9).

Oppilaita valittaessa heihin on sovellettava yhdenvertaisia valintaperusteita (POPS 2014, 40).

Oppilaiden kanssa keskustellaan, mitä oikeudenmukaisuus, yhdenvertaisuus ja vastavuoroisuus merkitsevät (POPS 2014, 101).

Kokemukset yhdenvertaisuudesta, osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä rakentavat luottamusta (POPS 2014, 158).

Pohditaan yhdenvertaisuutta, onnellisuutta ja hyvää elämää (POPS 2014, 254).

Vaikka muutos ei ole totaalista, tarkastelumme osoittaa, että tasa-arvo-käsite yhdistetään POPS 2014:ssa aikaisempaa kiinteämmin ja lainsäädäntöä mukaillen sukupuolten väli-

seen tasa-arvoon. Se myös rinnastetaan oikeudelliseen yhdenvertaisuuden käsitteeseen, joka näyttää nousevan ei pelkästään määrällisesti tärkeämmäksi vaan myös merkitykseltään laajemmaksi ja itsenäisemmäksi käsitteeksi asettuen sekä toimintaa ohjaavaksi periaatteeksi että sen tavoitteeksi.

Esittelemämme muutos kytkeytyy keskeisesti koulutus päätöksiä ohjaaviin arvoihin, koulutuspolitiikan lähihistorian kehityskulkuihin sekä käsityksiin siitä, mitkä tekijät estävät yksilöitä olemasta tosiasiallisesti tasa-arvoisia ja vapaita. Avoimeksi kuitenkin vielä jää, annetaanko yhdenvertaisuudelle tarkasti määritelty merkitys vai jääkö myös se epä-määräiseksi ja monimerkitykselliseksi käsitteeksi.

Yhdenvertaisuus syrjimättömyytenä ja syrjinnän kieltona

Tarkastelemme yhdenvertaisuuden merkityksen rakentumista POPS 2014:ssa ja lainsäädäntöteksteissä ja kartoitamme, mitä merkittävää näkyvyyttä saanut käsite tarkoittaa sekä mitä oikeudenmukaisuuden ulottuvuuksia sen kautta edistetään ja miten. Opetussuunnitelman perusteissa sitoudutaan yhdenvertaisuuden oikeudelliseen määritelmään seuraavasti:

Suomen perustuslain ja yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakauksen, mielipiteen, seksuaalisen suuntautumisen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. (POPS 2014, 14; ks. Suomen perustuslaki 1999, 6 §.)

Yhdenvertaisuus rakentuu sisällöllisesti yksilön negatiivista vapautta korostavaan syrjintäkieltoon, jonka tavoitteena on varmistaa, ettei ketään kohdella negatiivisesti eri tavalla henkilöön liittyvän kielletyn syrjintäperusteen perusteella (ks. myös Yhdenvertaisuuslaki 2004, 6 §; Yhdenvertaisuuslaki 2014, 8 §). Kielletyt syrjintäperusteet määrittelevät, mihin yksilöl-

lisiin tai kollektiivisiin piirteisiin erilaista kohtelua ei ole hyväksyttävää perustaa. Ne liittyvät ominaisuuksiin, joita yhteiskunnassa on tapana arvottaa ja ottaa huomioon myös tilanteissa, joissa ne ovat irrelevantteja.

Nousiainen (2012, 48) huomauttaa, että yhdenvertaisuusperiaatteen muotoutumisella syrjinnän vastaiseksi oikeudeksi on yhteys erityisesti rotusorron ja naisten alistamisen vastaisiin kansanliikkeisiin sekä identiteettipolitiikkaan. Kaikki tulisi lähtökohtaisesti tunnustaa vertaisina ja saman kohtelun arvoisina. Syrjimättömyyden logiikka asettuu näin etenkin oikeudenmukaisuuden tunnustuksen ulottuvuudelle. Huomionarvoista on, että syrjintäperusteet on muotoiltu kategorioiksi, jotka eivät ekplisiittisesti tunnusta mitään tiettyä epäedullisessa asemassa olevaa ryhmää tai identiteettiä. Näin häivyttämällä vältetään epäsymmetristä tunnustusta tuottavien kategorioitten vahvistamiselta, jolloin tunnustuksen keskiöön nousevat sen sijaan laajemmat kategoriat ja taustatekijät.

Laissa syrjintäkiellolla viitataan kiellettyyn menettelyyn, ja tarkoituksena on suojata yksilöä syrjinnältä asettamalla toiminnalle sanktoraja. Syrjintälainsäädännössä on lisäksi eroteltu välitön ja välillinen syrjintä (ks. Yhdenvertaisuuslaki 2014, 10 § ja 13 §). Välillisen syrjinnän avulla on pyritty vastaamaan niin kutsuttuun piilosyrjintään: neutraalilta näyttäviin huonosaisuutta tuottaviin tai vahvistaviin mekanismeihin, jotka eivät ole syrjintäkieltojen piirissä. (Nousiainen 2012, 31–35.) Välillisen syrjinnän käsite on hankala suhteessa syrjintäkieltoon, sillä mikäli kaikki huono-osaisuutta tuottavat mekanismit tulkittaisiin (välillisesti) syrjiviksi, ero kiellettyjen ja sanktionalaisten toimintojen sekä sallittujen mutta ei-toivottujen prosessien välillä hämärtyisi (Nousiainen 2012, 31–35). Monet huono-osaisuuteen liittyvistä mekanismeista eivät kuitenkaan ole yksittäisten toimintojen osalta kiistattoman vääriä, vaikka niiden kumulatiivinen vaikutus olisi kielteinen. Nousiainen (2012, 35) onkin korostanut, että syvälle yhteiskuntaan kietoutuneiden eriarvoisuutta tuottavien rakenteiden poistami-

sesta muodostuu ensisijaisesti poliittinen asia oikeudellisen sijaan.

Yhdenvertaisuus, positiivinen erityiskohtelu ja yksilöllisyys

Lainsäädännössä yhdenvertaisuus ei tarkoita yksiselitteisesti vain syrjimättömyyttä ja syrjintäkieltoa vaan sisältää myös oikeuttamisperusteet positiiviselle erityiskohtelulle (Yhdenvertaisuuslaki 2014, 9 §, 11 §). Sillä pyritään joko ehkäisemään tai kompensoimaan syrjinnän tai muun marginalisoitumisen aiheuttamia vinoumia (Nousiainen 2012, 133). Positiivinen erityiskohtelu voidaan tulkita uusjaollisena toimintana, jossa resursseja kohdennetaan tai esiteitä vähennetään epäedullisemmassa asemassa olevien hyväksi. Sitä ei voi tulkita yksiselitteisesti tunnustuksellisesti positiivisena, sillä jonkin ryhmän tunnustaminen erityisen tuen kohteeksi voi saada negatiivisen, epäsymmetristä tunnustusta tuottavan leiman.

POPS 2014:ssa ei viitata kertaakaan positiiviseen erityiskohteluun. Esimerkiksi oppimisen tukea perustellaan sen sijaan viittaamalla perusopetuslakiin sekä oppilaan oikeuteen seuraavasti: “Perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä” (POPS 2014, 61; ks. Perusopetuslaki 1998, 30 §). Sekä Suomen perustuslaissa (1999, 16 §) että Valtioneuvoston asetuksessa (2012, 4 §) määritellään, että opetus tulisi mukauttaa yksilöllisesti jokaisen kehitystason, kykyjen ja tarpeiden mukaan. Näissä ei kuitenkaan luoda yhteyttä yksilöllisyyden ja yhdenvertaisuuden välille, vaan oppilaan yksilölliset oikeudet ja yhdenvertaisuus pidetään erillään.

Yhdenvertaisuutta koskevassa lainsäädännössä (2014, 1 §, 23 §) oikeuksia käsitellään vain syrjinnän kohteeksi joutuneen oikeus-turvan osalta. Siksi on merkittävää, että POPS 2014:ssa esitetään yhdenvertaisuuslakiin viitaten ja syrjimättömyyden logiikkaa noudattaen näin:

Yhteisön jäsenet tulevat kohdatuiksi ja kohdelluiksi samanarvoisina riippumatta mistään henkilöön liittyväs-

tä tekijästä. ... Samanarvoisuus ei merkitse samanlaisuutta. Yhdenvertainen kohtelu edellyttää sekä perusoikeuksien ja osallistumisen mahdollisuuksien turvaamista kaikille että yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista. (POPS 2014, 28.)

POPS 2014:ssa yhdenvertaisuus saa siis lainsäädännöstä poikkeavan tulkinnan. Kun lainsäädännössä yhdenvertaisuus tarkoittaa etenkin syrjimättömyyttä, syrjinnän kieltoja sekä mahdollisuutta positiiviseen erityiskohteluun, POPS 2014:ssa ei esiinny mainintaa positiivisesta erityiskohtelusta ja yhdenvertaisuus merkitsee lisäksi kunkin yksilön yksilöllisyyden huomioon ottamista. Yhdenvertaisuuden nimissä kaikkia tulisi tukea yhtä lailla yksilöllisesti, koska se on heidän oikeutensa. Näin yhdenvertaisuus näyttää kiinnittyvän POPS 2014:ssa erityisesti yksilöllisesti määräytyvään ihanteeseen tasa-arvosta (*equity*) ja painottuvan etenkin tunnustuksen ulottuvuudelle. Epäsymmetristä tunnustusta tuottavia kategorioita vältetään varsinkin yksilökeskeisen puheen avulla ja häivytytällä tunnustuksella. Yhdenvertaisuuden nähdään edistävän tasa-arvon ihannetta ei-syrjivällä toimintatavalla, jolla varmistetaan yksilöitten pääsy yhtä osallisiksi yksilöllisesti määräytyvästä opetuksesta, johon jokaisella on oikeus.

Niin kutsutun lainsäädännöllisen diskursusin puitteissa koulutuksellinen tasa-arvo tulkitaan juuri yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Opetussuunnitelmien lausunnoissa on esimerkiksi ehdotettu koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen korvaamista oppilaiden yhdenvertaisuuden käsitteellä. Yhdenvertaisuuden nähdään asettuvan kapea-alaisia ja normikeskeisiä näkökulmia laajempaan ja ihmisoikeuksiin pohjautuvana, jolloin kaikilla on sama kyseenalaisyksilöiden arvonsa sekä oikeus vastavuoroiseen kunnioitukseen ja jokainen lapsi ja nuori on ennen kaikkea yksilö. (Siekkinen 2017, 172–180.)

Yhdenvertaisuus ja oikeudellinen velvollisuus edistää tosiasiallista tasa-arvoa

Nykyään oikeudellisessa ajattelussa katsotaan, että yhdenvertaisuusperiaate sisältää velvoitteen

tosiasiallisen tasa-arvon edistämisestä (Nousiainen 2012, 52). Edistämismelvoitteet oli kirjattu jo edellisiin yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolakeihin, mutta vuonna 2015 voimaan tullessa uudessa yhdenvertaisuuslaissa (2014) velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta sekä tasa-arvoa laajeni koskemaan myös oppilaitoksia (Lahtinen & Lankinen 2018, 118).

Yhdenvertaisuuslain (2014) pykälässä 6 säädetään erikseen koulutuksen järjestäjän velvollisuudesta edistää yhdenvertaisuutta. Tällainen aktiivisten toimien vaatimus on Pylkkäsen (2012, 68) mukaan suhteellisen uusi oikeudellinen ulottuvuus. Uusi yhdenvertaisuuslaki (2014) velvoittaa opetuksen järjestäjiä laatimaan yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmat (Lahtinen & Lankinen 2018, 118). Laki ei määrittele tarkemmin keinoja yhdenvertaisuuden edistämiseksi vaan velvoittaa paitsi suunnitelman laadintaan myös yhdenvertaisuuden toteutumisen arvioimiseen ja tarvittaviin toimenpiteisiin.

Edistämistoimenpiteiden on niin ikään oltava oppilaitoksen toimintaympäristö, voimavarat ja muut olosuhteet huomioon ottaen tehokkaita, tarkoituksenmukaisia ja oikeasuhtaisia. Lisäksi oppilaita ja heidän huoltajiaan on kuultava. (Yhdenvertaisuuslaki 2014, 6 §.) Laki toisin sanoen velvoittaa määrätietoiseen ja aktiiviseen toimijuuteen, mutta varsinaiset keinot jäävät kuntien ja koulujen määriteltäviksi sekä vain väljästi yhdenvertaisuusperiaatteen rajaamiksi. Edellä osoitettu asetelma mukailee uusliberalistisen ajattelun mukaista pehmeän sääntelyn hallintotapaa; yhteiset tavoitteet määritellään, mutta keinot niihin pääsemiseksi jätetään toimijoiden itsensä päätettäväksi (Kantola & Nousiainen 2012, 138–139).

Havaintomme ovat yhdenmukaisia esimerkiksi Kalalahti ja Varjon (2012, 39) huomion kanssa siitä, että suomalainen peruskoulu ja koulutuksen ohjausjärjestelmä ovat mukailleet yleistä yhteiskuntapoliittista muutosta: siirtymistä tiukasta normatiivisesta sääntelykulttuurista yhä hajautetumpaan koulutuksen ohjausjärjestelmään. Myös Pylkkäsen (2012,

68) mukaan tasa-arvo ei ole kadonnut suomalaisesta politiikasta, vaan se on vain hajautettu eri areenoille ja toimijoille. Hallintatapa koulutuksellisen tasa-arvon turvaamiseksi mukailee näin ollen jo aikaisemmin havaittua yleisempää trendiä mutta on sittemmin saanut oikeudellisen vahvistuksen ja oikeudellisesti velvoittavan muodon.

Tasa-arvon edistäminen koulutuksen eriytymiskehityksen aikana

Yhdenvertaisuuden ja oikeuksien lisääntynyt näkyvyys POPS 2014:ssa ajoittuu ajankohtaan, jolloin peruskoulun on havaittu alkaneen eriytyä sisäisesti. Eriytymiskehitys näyttää määntyvän etenkin sukupuolen, alueen ja sosioekonomisen taustan mukaan (Vettenranta ym. 2016). POPS-muistiossa (OPH 2014) tätä on selkeästi problematisoitu esittämällä tavoitteeksi muun muassa ”...koulutuksellisen eriytymiskehityksen torjuminen sukupuolten välisiä osaamis- ja koulutuseroja tasaamalla, parantamalla heikoimmassa asemassa olevien ryhmien koulutuksellista asemaa sekä vahvistamalla koulujen ja alueiden välistä tasa-arvoa” (OPH 2014, 5). Tahtoa eriytymiskehityksen vastustamiseen näyttäisi siis olevan.

Kaksi asiaa on kuitenkin syytä huomioida: 1) Tasa-arvon tavoittelu realisoituu kielellisesti lainsäädännön käsitteistön kautta erityisesti oikeudenmukaisuuden tunnustuksen ulottuvuudella. Kuntia, kouluja, rehtoreita ja opettajia rohkaistaan tunnistamaan mahdollisimman laajasti epäedullisessa asemassa olevia, edistämään kaikkien yhtäläistä arvostamista sekä varmistamaan, että kaikki tulisivat syrjimättömyyden periaatetta noudattaen yhtä osallisiksi peruskoulun opetuksesta ja yhteisöstä. 2) Opetussuunnitelmassa mainitut kielletyt syrjintäperusteet ja havaittu eriytymiskehitys ovat epäyhtenäisiä, sillä POPS 2014:ssa sosioekonominen tausta jää tunnustuksesta osattomaksi ja huomion marginaaliin. Näin siitäkin huolimatta, että oppilaiden sosioekonomisen taustan osuutta ennakoivan selitysosuuden tiedetään vahvistuneen 2000-luvun mittaan (Vettenranta

ym. 2016). Sosioekonomisen taustan merkitys osaamista ennakoivana tekijänä kyllä tiedetään, mutta sen voimistuvaan trendiin on ilmeisesti herätty vasta POPS 2014 -uudistuksen jälkeen (ks. Vettenranta ym. 2016).

Havaittua epäyhteneväisyyttä selittää osin se, että myös POPS 2014:n laadinnan aikaiset syrjinnänkieltoa määrittelevät pykälät (Suomen perustuslaki 1999, 6 §; Yhdenvertaisuuslaki 2004, 6§) sivuuttavat sosioekonomisen taustan. Vuonna 2015 voimaan tullut uusi yhdenvertaisuuslaki (2014) korjasi osittain puutetta tunnistamalla eksplisiittisesti ei-hyväksyttäviksi syrjintäperusteiksi perustuslaista ja edeltäneestä yhdenvertaisuuslaista poiketen lisäksi poliittisen toiminnan, ammattiyhdistystoiminnan sekä perhesuhteet. Vaikka sosioekonominen tausta jää yhä eksplisiittisesti tunnistamatta syrjinnän kannalta merkittävänä tekijänä, voimassa olevan yhdenvertaisuuslain tunnus on implisiittistä: syrjintää voi ilmetä myös ei-hyväksyttävistä sosiaalisista ja poliittisista syistä. Vaikka yhdenvertaisuuslain muutokset otetaan huomioon, havaittu epäsuhta ei täysin raukea. Toisin kuin sukupuolten sekä koulujen ja alueiden väliset erot, jotka opetus suunnitelman perusteissa problematisoidaan eksplisiittisesti (OPH 2014, 5), sosioekonominen tausta jää sen merkitykseen nähden yhä marginaaliin.

Sosioekonomiset taustatekijät kiinnittyvät paitsi tunnustuksen ulottuvuuteen myös erityisesti oikeudenmukaisuuden uusiaolliseen ulottuvuuteen (Fraser 2003). Näin ollen niitä on tärkeää tarkastella suhteessa peruskoulun uusiaollista oikeudenmukaisuutta edistävään olemukseen: sen julkiseen, maksuttomaan ja universaaliin rakenteeseen, joilla jokaiselle tuotetaan samat peruskoulupalvelut oppilaiden epätasaisista lähtökohdista riippumatta. Perusopetuksen tasalaatuisuuden on katsottu heikkenevän, kun peruskoulut ovat alkaneet vapaan kouluvalinnan ja painotettujen luokkien seurauksena eriytyä sekä alueellisesti että koulujen sisäisesti (Kalalahti & Varjo 2016).

Neutraaleilta vaikuttavat peruskoulun painotettujen luokkien pääsykokeet ja yhä vapaamat kouluvalintamahdollisuudet lisäävät oppi-

laiden sosioekonomisen taustan mukaista eriytymistä erilaisille koulutuspoluille. Kaikki eivät näytä saavan samaa palvelua, vaan keskimäärin enemmän taloudellista, kulttuurista ja sosiaalista pääomaa omaavat ryhmät tuntuvat saavan myös yhteiskunnan ja työmarkkinoiden sosiaalisissa hierarkioissa pärjäämisen kannalta hyödyllisempää palvelua (ks. Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015; Kosunen & Seppänen 2015; Seppänen, Kosunen & Rinne 2018; Silvennoinen ym. 2016; Silvennoinen, Seppänen, Rinne & Simola 2012). Sosioekonominen tausta ei ole siis vain jäänyt tunnustuksellisesti marginaaliin, vaan peruskoulu on myös rakenteellisesti muuttunut tavalla, joka ottaa yhä vähemmän huomioon epäedullisia sosioekonomisia taustatekijöitä.

Viimeaikaisesta eriytymiskehityksestä huolimatta on toki muistettava, että pitkällä aikavälillä monet koulutusmahdollisuuksiin, koulutukseen pääsyyn ja koulutuksen laatuun liittyvät epätasa-arvoisuudet ovat vähentyneet Suomen asettuessa kansainvälisesti vertailtuna edelleen tasa-arvoimpien maiden joukkoon (Silvennoinen ym. 2016, 12). Peruskoulun sisälle näyttää kuitenkin syntyneen mekanismi, joka toimii vastoin universaalina ja yhtenäisen peruskoulun ideaalia vähentäen peruskoulun voimaa uusiaollisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä.

Yhdenvertaisuuteen kiinnittyvien rationaliteettien rajat ja mahdollisuudet

Yhdenvertaisuus on noussut POPS 2014:n käsitevaruudessa tasa-arvoa (ainakin määrällisesti mitaten) tärkeämmäksi sekä merkitykseltään laajemmaksi ja itsenäisemmäksi käsitteeksi. Tasa-arvon käsite yhdistetään POPS 2014:ssä sen sijaan aikaisempaa kiinteämmin lainsäädäntöä mukailien sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Tarkastelumme osoittaa, että yhdenvertaisuus asettuu sekä lainsäädäntö- että opetus suunnitelmateksteissä eritoten oikeudenmukaisuuden tunnustuksen ulottuvuudelle, jossa ei-syrjivien käytäntöjen edistäminen näyttäytyy tärkeimpänä keinona tosiasiallisen tasa-arvon tavoittelussa.

Lainsäädännön syrjintäperusteissa määritellyt ja POPS 2014:ssa laajasti tunnustetut huomionarvoiset piirteet sekä taustatekijät on muotoiltu laajemmiksi kategorioiksi, jotka eivät ekplisiittisesti tunnusta mitään tiettyä syrjittyä ryhmää tai identiteettiä. Tunnustus on toisin sanoen häivytetty epäsymmetristä tunnustusta tuottavien kategorioiden välttämiseksi. Havaintomme mukaan sosioekonominen tausta on jäänyt olennaisena taustatekijänä tunnustuksellisesti marginaaliin, vaikka se on havaittu merkittäväksi oppimistuloksia ja koulutusuran pituutta ennakoivaksi tekijäksi.

Huomionarvoista on, että yhdenvertaisuuslainsäädännön mahdollistaviin positiivisiin erityistoimiin ei viitata POPS 2014:ssa kertaakaan. Opetussuunnitelmateksteissä yhdenvertaisuuteen liitetään sen sijaan velvollisuus vastata oppilaiden yksilöllisen tuen oikeuteen, vaikka tätä yhteyttä ei ole kirjattu lainsäädäntöön. Ajatus sosiaalisesta tasa-arvosta (*equality*) näyttää jäävän yksilökeskeisen tasa-arvon (*equity*) ihanteen varjoon. Yksilöllisyyden liittäminen yhdenvertaisuuteen mukaillee esimerkiksi feministisessä tutkimuksessa esiin nostettua moninaisuus-käsitettä (*diversity*), jossa yksilöitä ei määritellä ja tunnusteta sen enempiä samanlaisena tai normista poikkeavana vaan osana luonnollista vaihtelevuutta ja moninaisuutta, jota tulisi vaalia sellaisenaan (ks. Squires 1999). Fraserin oikeudenmukaisuusnäkökulmasta yksilön oikeuksien liittäminen yhdenvertaisuuteen tukee tunnustuksellista painotusta, minkä lisäksi se sitoo mahdolliset uusjaolliset toimet riittävyden logiikkaan (ks. Moyn 2018). POPS 2014:ssa ilmenevä tulkinna yhdenvertaisuudesta velvoittaa siis uusjakoa, kuten resurssien epätasaista kohdentamista, siihen asti, että jokin riittävä minimi oppilaiden oikeudesta yksilölliseen opetukseen toteutuu. Uusjaon yhtäläisiä mahdollisuuksia edistävä vaikutus ei ole näin ollen mittarina, vaan se, että paranevatko mahdollisuudet verrattuna tilaan, jossa oppilaan oikeudet eivät toteudu.

Yksilöllisyyden ja häivytetyn tunnustuksellisen painotuksen lisäksi yhdenvertaisuuslainsäädäntö hajauttaa tasa-arvon edistämisen

toimenpiteet kuntien ja koulujen poliittisille kentille. Laki velvoittaa aktiiviseen toimijuuteen jättäen varsinaiset keinot kuntien ja koulujen päätettäviksi ja vain väljästi lain rajaamiksi. Havaitut muutokset asemoivat koulutuksellisen tasa-arvon ensisijaisiksi edistäjiksi yksilöt ja kouluyhteisöt, jotka aktiivisella toimijuudellaan sekä kyvyllään reflektoida ja säädellä toimintaansa mahdollistavat kaikkien osallisuuden. Käsitteellinen muutos näyttää näin mukailevan uusliberalistista poliittista rationaliteettiä, jonka mukaisesti aiemmin valtakunnalliseksi ymmärretty poliittinen vastuu on siirretty paikallisen tason toteuttajille.

Yhdenvertaisuuden käsitteen asemoituminen keskeiseksi tavoitteeksi ja periaatteeksi vaikuttaa täten johtavan katsantokantaan, jossa tosiasiallisen tasa-arvon katsotaan edistyvän ensisijaisesti epäedullisessa asemassa olevia tunnistamalla ja syrjiviä käytäntöjä poistamalla. Fraserin (2003, 2009) oikeudenmukaisuuskäsityksen näkökulmasta tarkastellen tasa-arvon tavoittelu toteutuu epäedullisemmassa asemassa olevien ryhmien tai yksilöiden kamppailuna joko ekplisiittisen tunnustuksen saamiseksi tai epäsymmetristä tunnustusta ylläpitävien kategorioiden purkamiseksi. Tosiasiallisen tasa-arvon edistäminen rajautuu näin kulloisenkin eettisen kentän ja toimijan rajallisen kapasiteetin mukaan koskemaan etenkin ryhmiä tai merkityksellisiä taustatekijöitä, jotka ovat kyseisessä kentässä tavalla tai toisella saavuttaneet tarpeeksi näkyvän aseman. Tässä kamppailussa jokin tunnustuksellisesti relevantti näkökulma jää todennäköisesti aina ulkopuolelle.

Oikeudenmukaisuuden tunnustuksellisen ulottuvuuden kilvoittelevan olemuksen vastapainoksi olisikin hyvä toteuttaa tasa-arvon edistämistoimia, jotka pyrkivät varmistamaan yhtäläistä osallisuutta ja hyvinvointia myös ryhmille, jotka jäävät tunnustuksellisen kamppailun ulkopuolelle. Fraserin (2003, 2009) oikeudenmukaisuusnäkökulmasta arvioiden tasa-arvopolitiikkaa ohjaavien asiakirjojen tulisi tunnustuksellisen painotuksen

lisäksi puolustaa yhtäläillä sekä uusjakoa että sellaisia rakenteellisia ratkaisuja, joiden vaikutuksesta myös tunnustuksesta osattomat voivat tulla osallisiksi. Käsityksemme mukaan hyvinvointivaltion koulutuspolitiikan kolme keskeistä kulmakiveä – universaali, maksuton ja julkinen peruskoulu – ovat esimerkkejä tällaisista rakenteellisista ratkaisuista.

Peruskoulun universaali ja yhtenäinen rakenne on alkanut kuitenkin eriytyä sisäisesti. Lisäksi uusliberalistinen hallintatapa hajauttaa kansallisen kentän pienemmiksi eettisiksi yhteisöiksi. Fraserin (2009) poliittisen ulottuvuuden näkökulmasta tarkastellen hajautettu hallintatapa yhä eriytyneemmässä järjestelmässä rajaa tunnustuksellisen oikeudenmukaisuuden edistämistä rakenteellisesti. Vaikka yhdenvertaisuuteen liittyvät tunnustukselliset elementit ja syrjinnänvastaiset toimet eittämättä edistävät yhtäläistä osallisuutta (ja inklusiota), niiden mahdollistama osallisuus on rakenteellisesti yhä eriytyneempää ja hajanaisempaa. Lisäksi voidaan kysyä, ovatko kunnat opetuksen järjestäjinä yhtäläisen vastuullisia toimijoita tasa-arvon edistämiseksi, kun päätösvaltaa on hajautettu pois kokonaisuutta sääntelevältä valtiolta. Kunnilla ei nimittäin ole edes yhtäläisiä resursseja edistää alati moninaisemmaksi havaitun oppilaskoulun yhtäläistä osallisuutta (ks. Laakso, Pihlaja, Silvennoinen & Laakkonen 2022; Silvennoinen ym. 2018).

Tunnustuksen ulottuvuuden yhä laajempi huomioon ottaminen on sellaisenaan hyvä ja tavoiteltava asia. Sen vahvistuminen ei ole todellisuudesta irrallinen tai satunnainen ilmiö vaan ilmentää yhä globaalimpaa ja monikulttuurista yhteiskuntaa. Erilaiset rasismien, syrjinnän ja populismin ilmenemismuodot kouluissa sekä yhteiskunnassa ovat mahdollisesti lisänneet halua ja tarvetta korostaa yhteisöllisyyttä sekä vastavuoroista arvostusta perustana yhteiselle toiminnalle. Tunnustuksen ulottuvuuden vahvistuminen ajoittuu kuitenkin aikaan, jolloin peruskoulun uusjaollinen merkitys on heikentynyt ja yhtäläistä osallisuutta turvaavat rakenteelliset ratkaisut osittain hajautu-

neet sekä eriytyneet. Lisäksi POPS 2014:ssa ja lainsäädännössä nimetyt syrjintäperusteet eivät ole täysin linjassa peruskoulussa havaitun eriytymiskehityksen kanssa.

Tutkimuksemme lopputuloksena ja tarkoituksena ei ole ollut määritellä käsitteiden todellisia merkityksiä, vaan edesmenneen estetiikan ja filosofian emeritusprofessori Jacques Rancièren (1918–1991) ajattelun mukaisesti kaivaa esiin ja aktivoida uudelleen käsitteellisiä kerrostumia (ks. Hirvonen 2010). Tämä on erityisen tärkeää juuri nyt, kun oikeudellisten käsitteiden ja periaatteiden leviäminen POPS 2014:n kautta opettajien, oppilaiden ja huoltajien puheenparsiin on suhteellisen tuore asia. Kysymys on peruskoulun tehtävää ja toimintaa keskeisesti määrittelevistä käsitteistä ja periaatteista, minkä vuoksi ne on altistettava sekä yksilöllisellä että kollektiivisella tasolla tarkastelun ja argumentoinnin kohteeksi hyvässä ajoin ennen seuraavaa POPS-uudistusta.

Viitteet

- ¹ Lukuihin on laskettu sanat tasa-arvo ja yhdenvertaisuus sekä niiden erilaiset taivutukset, kuten tasa-arvoisesti, tasa-arvoinen, yhdenvertaisesti, yhdenvertainen, yhdenvertaista. Myös maininnat sukupuolten, koulutuksen (ja niin edelleen) tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta on luettu mukaan. Sen sijaan mainintoja yhdenvertaisuus- tai tasa-arvolaista tai tasa-arvosuunnitelmasta ei ole laskettu mukaan näihin lukuihin.
- ² Lukuun on laskettu viittaukset ihmisoikeuksiin sekä yksilön ja lasten oikeuksiin ja oikeuksiin ylipäätään. Luku ei sisällä viittauksia esimerkiksi ihmisoikeuden tai lasten oikeuksien julistuksiin tai sopimuksiin.

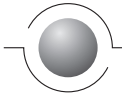
Lähteet

- Creswell, J. W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Delanty, G. 2021. *Imagining the future: Social struggles, the post-national domain and major contemporary social transformations*. *Journal of Sociology* 57 (1), 27–46. <https://doi.org/10.1177/1440783320969860>
- Diskrimineringslag 2008 567/06.05.2008. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567. (Luettu 6.5.2022.)
- Diskrimineringslag 2014. 1325/30.12.2014.
- Fraser, N. 2003. *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation*.

- Teoksessa N. Fraser & A. Honneth (toim.) *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. New York: Verso, 7–109.
- Fraser, N. 2009. *Scales of justice. Reimagining political space in a globalizing world*. New York, NY: Columbia University Press.
- Hellsten, S. 1996. Oikeutta ilman kohtuutta. Modernin oikeudenmukaisuuskäsityksen kritiikkiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirvonen, A. 2010. Tasa-arvon demokratia – Jacques Rancière, erimielisyyden ajattelijana. Teoksessa T. Kotkas & S. Lindroos-Hovinheimo (toim.) *Yhteiskuntateorioiden oikeus*. Helsinki: Tutkijaliitto, 327–376.
- Holli, A. M., Saarikoski, T. & Sana, E. (toim.) 2002. *Tasa-arvopolitiikan haasteet*. Porvoo: WSOY.
- Huttunen, R. 2020. Fraserin vaihtoehto Honnethin tunnustuksen monismille. Teoksessa O. Hirvonen (toim.) *Tunnustuksen filosofia ja politiikka: Hegelistä nykypäivään*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 171–185.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Kouluvalinnat kykyjen mukaan? Erot painotettuun opetukseen valikoitumisessa. *Kasvatus* 46 (1), 19–35.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Lähikoulupolut ja painotetut valinnat. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteiden vuosikirja 1. Kasvatustalan tutkimuksia* 31. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 37–68. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-94-3>
- Kantola, J. & Nousiainen, K. 2012. Euroopan unionin tasa-arvopolitiikka. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 124–142.
- Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. 2012. Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen: Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiota kilpailuvaltioon. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomen kasvatustieteen ja koulutuksen historia* 3. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25–62.
- Kinnari, H. 2020. Elinikäinen oppiminen ihmisistä määrittämässä: Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja Unescon politiikasta. *Kasvatustieteen tutkimuksia* 81. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kosunen, S. & Seppänen, P. 2015. The transmission of capital and a feel for the game: Upper-class school choice in Finland. *Acta Sociologica* 58 (4), 329–342.
- Kärki, I. 2015. Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994–2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa. *Tutkimuksia* 376. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1130-2>
- Laakso, P., Pihlaja, P., Silvennoinen, H. & Laakkonen, E. 2022. Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina. *Focus Localis* 50 (1), 24–43.
- Laclau, E. & Mouffe, C. 1985/2014. *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. 2. painos. Lontoo: Verso.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2018. *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Tietosanoma.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986. 609/8.8.1986.
- Moyn, S. 2018. *Not enough: Human rights in an unequal world*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nousiainen, K. 2012. Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 31–56.
- OPH. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muistio*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Määräys 1–3/011/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Power, S. 2012. From redistribution to recognition to representation: Social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education* 10 (4), 473–492. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.735154>
- Puohiniemi, M. 2002. *Arvot, asenteet ja ajankuva*. Opaskirja suomalaisen arkielämän tutkintaan. Espoo: Limor.
- Pylkkänen, A. 2012. Muodollisen tasa-arvon pitkä historia ja sen sisäänrakennetut erot. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä: Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 57–72.
- Rinne, R., Lempinen, S., Haltia, N. & Kaunisto, T. 2018. Tasa-arvo, koulutustutkimuksen merkitys ja ”totuuden jälkeinen aika”: Johdanto. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu. Kasvatustieteen tutkimuksia* 78. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 9–28. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-84-4>
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. *Acta Electronica Universitatis Tampensis* 1076. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8456-8>
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. 2015. *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat*, 2015.

- yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P., Kosunen, S. & Rinne, R. 2018. Lohkoutuuko peruskoulu, katoaako tasa-arvo? Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu. Kasvatusalan tutkimuksia 78. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 65–92. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-84-4>
- Siekinen, K. 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 583. Jyväskylän Yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7048-2>
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia 73. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 11–36. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-94-3>
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2018. Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000-luvun Suomessa. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu? Kasvatusalan tutkimuksia 78. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 93–120. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-84-4>
- Silvennoinen, H., Seppänen, P., Rinne, R. & Simola, H. 2012. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalintapolitiikka ylikansallisel tasolta paikalliselle tasolle luottovassa tarkastelussa. Kasvatus 43 (5), 502–518.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlström, F. 2017. Dynamics in education politics: Understanding and explaining the Finnish case. Lontoo: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203068793>
- Squires, J. 1999 Gender in political theory. Cambridge: Polity Press.
- Suomen perustuslaki 1999. 731/11.6.1999.
- Tervasmäki, T. 2018. Tasa-arvoa yksilö vai yhteisö edellä? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 tasa-arvokäsitys. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu. Kasvatusalan tutkimuksia 78. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 123–144. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-84-4>
- Tøsse, S. 2007. The social and political construction of equality and equity. Teoksessa R. Rinne, A. Heikkinen & P. Salo (toim.) Adult education - liberty, fraternity, equality? Nordic views on lifelong learning. Kasvatusalan tutkimuksia 28. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 67–82.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Yhdenvertaisuuslaki 2004. 21/20.1.2004.
- Yhdenvertaisuuslaki 2014. 1325/30.12.2014.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2012. 422/28.6.2012.
- Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. 2016. Arvioida ja hallita. Perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulupolitiikassa. Kasvatusalan tutkimuksia 70. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M.-P. 2016. PISA 15: Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-436-8>

*Saapunut toimitukseen: 10.5.2021
Hyväksytty julkaistavaksi: 20.6.2022*



MARJATTA PAKKANEN – KREETA NIEMI – TANJA VEHKAKOSKI

Ohjaajan vastaaminen opiskelijoiden esittämiin moitteisiin dialogisuuteen pyrkivän aikuiskoulutuksen vuorovaikutustilanteissa

Pakkanen, Marjatta – Niemi, Kreetta – Vehkakoski, Tanja. 2022. OHJAAJAN VASTAAMINEN OPISKELIJOIDEN ESITTÄMIIN MOITTEISIIN DIALOGISUUTEEN PYRKIVÄN AIKUISKOULUTUKSEN VUOROVAIKUTUSTILANTEISSA. *Kasvatus* 53 (4), 408–422.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten dialogisuuteen pyrkivän aikuiskoulutuksen oppimisryhmissä käsitellään opiskelijoiden esittämiä moitteita, jotka kohdistuvat ohjaajan toimintaan tai hänen edustamaansa koulutukseen. Tutkimusaineisto koostuu Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen videoituista oppimisryhmätilanteista (kaikkiaan 20 tuntia). Aineistossa opiskelijat aloittivat kahdeksan moitekeskustelua, jotka analysoitiin keskusteluanalyttisesti. Tulokset osoittivat ohjaajan antavan moitetilanteissa opiskelijoille tilaa rakentaa ja esittää moitteensa. Moitteen esittämisen edetessä ohjaaja tuotti neljänlaisia vastauksia moitteisiin: uuden näkökulman tarjoaminen, selonteko, moititun toiminnan myöntäminen ja korjaaminen sekä ongelman ratkaisu. Näistä erilaisen näkökulman tarjoaminen ja ongelman ratkaisu eivät ole tyypillisiä arkitilanteissa annettuja vastauksia moitteisiin vaan edustavat ammatillista ja pedagogista moitteen käsittelyä sekä luovat tilaa dialogisuudelle.

Asiasanat: aikuiskoulutus, dialogisuus, keskusteluanalyysi, moite, ohjaaja

Johdanto

Dialogisuudella tarkoitetaan hyvää vuorovaikutusta, jossa pyritään kuuntelemaan kumppania ja ymmärtämään hänen näkökulmaansa. Burbules (1993) on esittänyt keskeisiksi dialogisen vuorovaikutuksen piirteiksi osallisuuden, sitoutumisen ja vastavuoroisuuden. Omalla äänellä puhumisen ja aidon kuuntelun lisäksi dialogiseen vuorovaikutukseen kuuluvat kriittinen (itse)reflektio (Wilhelmson 2006), tutkivuus (Malinen & Laine 2009) sekä omien ennakkokäsitysten tiedostaminen (Aarnio 2012). Dialogisuuden on havaittu edistävän erilaisten näkökulmien ymmärtämistä (Reznitskaya & Gregory 2013) ja lisäävän myönteistä suhtautumista eri tavalla ajattelevia kohtaan (Bruneau & Saxe 2012).

Dialogisuutta käsittelevissä pedagogisissa tutkimuksissa on yleensä tarkasteltu, miten dialogisen vuorovaikutuksen piirteet toteutuvat opetuksessa (Mercer, Dawes & Staarman 2009), miten dialoginen opetus heijastuu oppimistuloksiin (Muhonen, Pakarinen, Poikkeus, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2018) tai miten dialoginen vuorovaikutus eroaa perinteisestä opetuskeskustelusta (Skidmore 2010). Näissä tutkimuksissa dialogisuutta pidetään lähtökohtaisesti positiivisena, tavoittelemisen arvoisena periaatteena.

Kuitenkin esimerkiksi Burbules (2006) esittää, että dialogisuudesta on tullut kasvatuksessa hegemoninen ihanne, vaikka se sisältää väistämättä myös valtaa: vähemmistöryhmät voivat vaieta, koska käydyissä keskusteluissa on valtaapitävien ryhmien aiheet ja käsitteet. Lisäksi dialogisuuden rakentaminen koetaan joskus työlääksi (ks. mm. Mercer, Dawes & Staarman 2009) tai puolittiehen jäävänä (Reznitskaya & Gregory 2013), sillä dialogisessa oppimisympäristössä jokaisen osallistujan tulisi voida tuoda vapaasti oma, joskus toisten ymmärryksestä poikkeava tai sitä kritisoiava, ymmärryksensä yhteiseen keskusteluun. Dialogisuutta tarkastelleet teoreetikot, kuten Burbules (1993) ja Mezirow (1991), ovatkin esittäneet, että erilaiset ja jopa toisiaan haastavat

näkökulmat tuottavat tutkivuutta ja sitä kautta dialogista oppimista.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden koulutukseen tai ohjaajaan kohdistamia moitteita, joita on syntynyt Jyväskylän yliopistossa järjestettävässä Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen (APO) -koulutuksessa. Koulutus vastaa opettajakelpoisuuden pedagogisia opintoja (60 op) ja kestää 9 kk. Siihen sisältyy yhdeksän lähijaksoa, joiden aikana opiskelijat osallistuvat sekä pienryhmätoimintaan että luennoille. (Malinen & Laine 2009.) APO-opintojen yhtenä tietoisena pääperiaatteena on dialogisuus, joka ymmärretään koulutuksessa vastavuoroisena, hyvänä vuorovaikutuksena pyrkimyksenään aito kohtaaminen niin, ettei kumppania määritellä eikä arvoteta (Laine 2009). Dialogisuuteen pyritään niin opiskelemalla dialogisuutta teoriassa kuin harjoittelemalla sitä pienryhmissä.

Kun oppijoilla on tilaa ilmaista näkemyksiään, vuorovaikutuksessa voi syntyä jännitteitä, jotka ilmenevät esimerkiksi valittamisena tai moittimisena. Varsinainen moitekeskustelu rakentuu ohjaajan tai muiden opiskelijoiden vastatessa yhden opiskelijan julkisesti oppimisryhmässä esittämään moitteeseen. Tällaisia ohjaajaan kohdistuvia moitekeskusteluja ei ole aikaisemmin tutkittu, vaikka esimerkiksi opiskelijoiden oppisisältöihin liittyviä kysymyksiä analysoidessa niiden on havaittu voivan sisältää myös opettajaan kohdistuvaa kritiikkiä, jopa moitetta (Merke 2018).

Ohjaajaan kohdistuva moite, varsinkin julkisesti esitettynä, uhkaa ohjaajan ammatillisia kasvoja (ks. Goffman 2012). Tällaisia tilanteita ei ole juurikaan saatu aineistoihin tutkitaviksi, sillä kasvojen uhkaaminen varsinkin institutionaalisissa tilanteissa voi olla harvinaista tai niitä ei anneta niiden arkaluontoisuuden takia tutkittavaksi. Siten tämä tutkimus tuottaa arvokasta tietoa siitä, millaisia tapoja ohjaajalla tai opettajalla on vastata eteen tuleviin moitteisiin ja miten nämä vastaamisen tavat rakentuvat.

Moittiminen vuorovaikutuksellisenä ilmiönä

Moittiminen ja valittaminen ovat toimintoja, joiden avulla ilmaistaan pettymystä tai negatiivista suhtautumista johonkin asiaan. Keinoina negatiivisen asenteen ilmaisemisessa käytetään esimerkiksi ääri-ilmauksia (Pomerantz 1986) tai vakiintuneita sanontoja (Drew & Holt 1988). Vaikka moittiminen ja valittaminen voivat olla hankalasti toisistaan erotettavissa, niiden välillä on myös eroja. Ensinnäkin moittija pitää moitteen vastaanottajaa vastuullisena valitettavasta asiasta, kun taas valituksen esittäjä ei (Dersley & Wootton 2000). Tämä näkyy siinä, että moite muotoillaan yleensä verhotusti tai epäsuorasti, mutta valitettaessa valituksen kohde ilmaistaan yleensä suoraan (Heritage & Sefi 1992).

Moitteen verhotun esittämisen takia vastuunalaisuus saattaa jäädä tulkinnanvaraiseksi. Varsinkin institutionaalisissa konteksteissa valittaminen toiminnan järjestelyistä saa henkilökunnan vastuulliseksi ja näin ollen moitteen kohteeksi (Monzoni 2008). Valituksen vastaanottaja asettuu tavallisesti kuulijaksi, osoittaa myötätuntoa (Drew & Walker 2009) tai liittyy valitukseen (Pakkanen 2011). Moittitu henkilö puolestaan yleensä kieltää osallisuutensa, tuottaa selonteon tai tunnustaa ja pyytää anteeksi (Dersley & Wootton 2000).

Moittimista on tutkittu vuorovaikutuksen näkökulmasta opetus konteksteissa vain vähän. Niemi ja Bateman (2015) havaitsivat alakouluikäisten oppilastoverien liittoutuvan moitekeskusteluissa keskenään asemoimalla moitteen kohteena olevan oppilaan ryhmästä poikkeavaksi, eli kategorisoimalla hänet moraalisesti heikoksi, kuten huijariksi. Tutkiessaan opiskelijoiden esittämiä opetuksen sisältöä koskevia kysymyksiä Merke (2018) puolestaan havaitsi, että varsinkin kielteisillä miksi-kysymyksillä voidaan haastaa opettajaa ja edellyttää häneltä selitystä tai selontekoja. Tällöin toiminta lähenee moittimista. Pakkanen (2008) analysoi ryhmän aikaisempaan toimintaan kohdistuvaa moitetta aikuisopiskelijoiden oppimisryhmä-

keskustelussa, jossa niin opiskelijat kuin ohjaajakin esittivät keskustelun edistyessä uusia, oppimiseen liittyviä näkökulmia moitittuun asiaan.

Tässä tutkimuksessa moittimista lähestytään vuorovaikutuksellisenä toimintana, eli tutkitaan, miten moitetta ilmaistaan ja käsitellään institutionaalisessa vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen päätehtävänä on selvittää, miten dialogisuuteen pyrittäessä ohjaaja vastaa häneen itseensä tai vastuullaan oleviin koulutuksen osiin kohdistettuihin moitteisiin ja mitä nämä ohjaajan responsit kertovat dialogisesta ohjauksesta. Koska tutkitut moitesekvenssit on tuotettu dialogisuuteen pyrkivässä koulutuksessa, ohjaajan responsit kertovat myös tavoista pyrkiä dialogisuuteen jännitteisissä tilanteissa. Moitesekvensseistä tarkastellaan niin ikään opiskelijan moitteen esittämistä sekä vastaamista ohjaajan responsiin.

Menetelmä

Tämän artikkelin videoaineisto on kerätty APO-koulutuksen oppimisryhmätilanteista. Keskustelut videoitiin kahden oppimisryhmän autenttisissa opiskelutilanteissa ryhmien toisesta tapaamisesta opintojen päättämiseen saakka. Ensimmäisessä ryhmässä oli kahdeksan opiskelijaa ja toisessa kymmenen. Oppimisryhmät oli koottu opiskelu- ja työtaustoiltaan mahdollisimman erilaisista opiskelijoista, jotta mahdolliset itselle vieraat tavat ajatella saivat opiskelijan pohtimaan omia ajatustapojaan ja synnyttäisivät niin sanottuja säröjä opiskelijan tavanomaiseen ajatteluun toimien näin oppimisen lähteenä (Laine 2009; ks. myös Mezirow 1991).

Molempien oppimisryhmien ohjaajana toimi sama henkilö. Ohjaajan konkreettista toimintaa dialogisuuteen pyrittäessä edustivat APO-opintojen periaatteiden mukaisesti kuunteleminen ja kysyminen sekä tilan antaminen opiskelijoiden omille äänille (Malinen & Laine 2009). Ohjaaja huolehti myös siitä, että ryhmässä käsiteltiin kunkin lähijakson teemaan ja etäjäksolla tehtyihin oppimis-

tehtäviin liittyviä kysymyksiä. Tämän lisäksi keskusteluja käytiin myös opiskelijoiden esiin nostamien aiheiden pohjalta. Opiskelijoiden erilaiset näkökulmat ja kokemukset olivat näin keskeisiä aineksia keskusteluissa.

Opiskelijat antoivat kirjallisen luvan taltioida ja käyttää tutkimuksessa käymäänsä keskustelua. Taltiointia tehtiin noin 2 tuntia kussakin kuusituntisessa oppimisryhmän tapaamisessa, jolloin videoitiin vain ryhmän opiskelisisällöt tarkastelevat keskustelut. Kaikkiaan tallenteita kertyi noin 20 tuntia. Opiskelijoille annettiin halutessaan mahdollisuus nauhoituksen jälkeen poistaa oma osallistumisensa tiettyyn keskusteluun, mikä käytännössä tarkoitti kyseisen keskustelun osan poistamista tallenteelta. Vain yksi opiskelija käytti kerran tätä mahdollisuutta toivoessaan yhden oman puheenvuoronsa poistamista aineistosta. Toisena opiskelijoiden toimijuutta tukevana seikkana opiskelijoita pyydettiin keksimään itselleen tutkimuksessa käytetyt pseudonyymit.

Analyysissä sovellettiin etnometodologisen keskusteluanalyysin periaatteita (ks. mm. Heritage 2008; Hutchby & Wooffitt 2008). Niiden mukaan sosiaalinen toiminta rakentuu vuorovaikutuksessa vuoro vuorolta; vuoro ei ole vain vastaus aikaisempiin vuoroihin, vaan se kertoo samalla edellisen vuoron tulkinnan tavasta ja toimii samalla pohjana seuraaville vuoroille (Heritage 2008; Schegloff 2007). Jotta vuorovaikutus olisi sujuvaa, vuorot pyritään tuottamaan odotuksenmukaisiksi, preferoiduiksi – esimerkiksi pyyntöön on odotuksen mukaista vastata suostumalla siihen. Preferoimaton vuoro puolestaan muotoillaan erilaisin keinoin, kuten viivyttämällä vastausta tai antamalla selonteke. (Hutchby & Wooffitt, 2008.) Vuorovaikutukseen muotoutuu näin erilaisia toimintajaksoja eli sekvenssejä (Schegloff 2007), joiden rakentamisessa vuorovaikutuskumppanit noudattavat erilaisia vuorovaikutuksen periaatteita, kuten vuorottelua tai pyrkimystä sosiaaliseen solidaarisuuteen (Heritage 1996; Hutchby & Wooffitt 2008).

Tutkimusaineiston etnometodologinen keskusteluanalyysi alkoi ensimmäisen kirjoitta-

jan (Pakkanen) kirjoittaessa aineiston sanalliseen muotoon, jolloin valitukset ja moitteet nousivat kiinnostuksen kohteiksi. Aineistosta tunnistettiin 37 vuorovaikutussekvenssiä, joissa ilmaistiin valitusta tai moitetta. Nämä sekvenssit litteroitiin tarkemmin Jeffersonin (2004) kuvaamien keskusteluanalyttisten litterointikäytänteiden mukaan (ks. Liite), ja litteraattien myöhemmässä analyysissä huomioitiin sanallisen vuorovaikutuksen lisäksi ei-kielellinen toiminta (esimerkiksi katseet, äänenpainot ja eleet). Keskusteluanalyysin periaate nojautua analyysissä hyvin pieniin vuorovaikutuksen yksityiskohtiin sekä vuorovaikutuksen osallistujien omiin tulkintoihin toistensa vuoroista auttoi pitämään tekemämme tulkinnat ainoastaan siinä, millaisina vuorovaikutukselliset siirrot litteroituina näyttäytyivät – vaikka ensimmäisellä (Pakkanen) ja viimeisellä kirjoittajalla (Vehkakoski) oli myös omakohtaista kokemusta APO-opinnoista joko ohjaajan tai opiskelijan rooleissa.

Aineistosta poimittiin analysoitavaksi moitesekvenssit, joissa moite kohdistui joko ohjaajaan tai sellaiseen koulutuksen osaan, jota voidaan pitää ohjaajan vastuulla. Tällaisia sekvenssejä aineistossa oli kaikkiaan kahdeksan, joiden analysoimiseen kaikki kirjoittajat osallistuivat. Moitesekvenssien määrittely ei ollut aina helppoa, koska opiskelijat muotoilivat moitteensa useimmiten hienovaraisesti, moitteen kohde saattoi vaihtua moitteen aikana tai ohjaaja vetäytyi ensin vastaanottamasta moitetta. Sekvenssien tunnistamista moitteeksi ja niiden keskinäistä vertailua helpotti kuitenkin se, että tutkitut sekvenssit analysoitiin keskustelu kerrallaan ja niistä yhdessä keskustellen. Tämä tarkoitti sitä, että jokaisesta mahdollisesta moitesekvenssistä kirjattiin kokoavaan taulukkoon seuraavat keskustelun piirteet: kuka esitti moitteen, missä kontekstissa moite lähti rakentumaan, mihin moite kohdistui, miten moite esitettiin, miten ohjaaja otti moitteen vastaan, millaisen responssin ohjaaja rakensi, miten moittija reagoi responssiin ja miten muu ryhmä toimi?

Lopulta analyysin kohteeksi otettiin kolme keskeistä vuorovaikutustekoa moitesekvens-

sissä: opiskelijan esittämä moite, ohjaajan vastaaminen moitteeseen ja ohjaajan esittämän vastauksen arviointi moitteen esittäneen opiskelijan taholta. Millaisia responseja ohjaaja rakensi opiskelijoiden esittämiin moitteisiin -kysymys nostettiin analyysin keskiöön. Mikäli ohjaaja nojautui kuitenkin responsissaan oppimisryhmän muidenkin jäsenten toimintaan moitteen esittämisen jälkeen, myös nämä responsit huomioitiin analyysissa. Ohjaajan responsit ryhmiteltiin aineistolähtöisesti kirjoittajien nimeämiin neljään responsityyppiin niiden vuorovaikutuksessa rakentuvan funktion eli tehtävän mukaisesti.

Tulokset

Pedagoginen tilanne, jossa analysoidut kahdeksan moitetta syntyivät, vaihteli: Kolme moitetta syntyi reaktiona parhaillaan puheena olevaan asiaan, ja niin ikään kolme käynnistyi tilanteessa, jossa puheena olevaan asiaan oli jo aiemmin samassa tapaamisessa kohdistunut kritiikkiä, esimerkiksi valituskeskustelun muodossa. Kaksi moitetta kohdistui puolestaan ryhmän aikaisempaan toimintaan, ja moitteet aloitettiin viittaamalla kyseisen tilanteen sisältämään ongelmaan.

Kaikissa moitesekvensseissä moitteen kohde ilmaistiin verhotusti tai kohde muuttui moitteen esittämisen aikana. Ohjaaja antoi opiskelijalle tilaa rakentaa ja esittää moitteensa; hän osoitti kuuntelevansa mutta ei heti esittänyt sanallista responsia. Moitteen esittämisen edetessä ohjaaja tuotti neljänlaisia vastauksia moitteisiin: 1) uuden näkökulman tarjoaminen, 2) selonteko, 3) moititun toiminnan myöntäminen ja korjaaminen sekä 4) ongelman ratkaisu. Seuraavaksi tarkastellaan aineistoesimerkkien avulla moitteen rakentumista kussakin tapauksessa sekä sitä, miten ohjaaja vastaa tilanteeseen ja mitä ohjaajan vastauksesta seuraa.

Ohjaaja tarjoaa uuden näkökulman

Tutkimukseen valitussa aineistossa oli neljä keskustelua, joissa ohjaaja vastasi moitteeseen tarjoamalla moitetta synnyttäneeseen

tilanteeseen uuden näkökulman, joka poikkesi moitteessa esitetystä näkemyksestä. Ensimmäinen keskustelu (ks. Esimerkki 1) on syyslukukauden viimeiseltä lähijaksolta, jolla oli esitelty keväällä alkavia valinnaisia opintoja. Näiden valinnaisten opintojen tarjottimelta opiskelijoiden tuli valita opiskeltavakseen yksi pedagoginen lähestymistapa, jonka soveltamista he kokeilisivat omissa opetuskokeiluissaan. Valinnaisten teemojen esittelyä seuranneessa oppimisryhmän tapaamisessa pohdittiin opiskelijoille syksyn aikana heränneitä kriittisiäkin kysymyksiä meneillään olevista opinnoista. Opiskelijat kirjoittivat sekä omia kysymyksiään paperille että kommentoivat toistensa kysymyksiä. Näitä käsiteltiin ryhmässä yhteisesti.

Esimerkissä 1 moitetta ei ilmaista näkyvästi yhdessä tiettyssä vuorossa eikä yhteen tiettyyn kohteeseen osoitettuna, vaan se alkaa opettajana kehittymiseen kohdistetulla kritiikillä ja kohdistuu sitten tulevaan opetustarjontaan. Moite alkaa kehkeytyä Annin esitettyä kysymyksensä riveillä 1–4, vaikka moitteeksi tulokinta tapahtui koko sekvenssin perusteella. Anni esittää epäilynsä opettajaksi kehittymisestä passiivissa (r. 1–4) ja nollapersoonassa (r. 24–25), joilla hän yleistää oman epäilynsä koskemaan mahdollisesti muitakin opiskelijoita (VISK 2004, §1347). Annin kysymys sisältää pettymyksen syksyn aikana tapahtuneeseen opettajaksi kehittymisen määrään (r. 1–4, 18), jonka hän täsmentää koskevan nimenomaan omaa kehitystään (r. 28–29). Kysymyksensä pontimeksi Anni nostaa kevään opetusta kohtaan tuntemansa epäilyksen, jonka hän ilmaisee viivytellen (r. 18–22), preferoimattomana, ja esittää ohjaajalle kesken jätetyn kysymyksen, joka sisältää odotuksen paremmasta opetustarjonnasta (r. 19, 21). Hakiessaan opettajaksi kehittymisen arvioimiseen mittaria Anni vahventaa pettymyksensä ilmaisua: vuoronsa alkupuolella hän pohtii opettajaksi kehittymisen olevan puolessa välissä (r. 2–3), mutta huomioituaan seuraavan kevään opetustarjonnan hän arvioi kehittymisen liioitellen vain prosentiksi vuodessa (r. 24–25).

ESIMERKKI 1. Anni ja opettajaksi kehittyminen

- 1 Anni niinku ajatus tuli nytte nii että missä (.) missä vaiheessa opintoja nyt /om menossa
 2 (0.3) et onko (0.8) ((Ohjaaja alkaa kirjoittaa piirtoheitinkalvolle)) /puolet vuoden
 3 tavotekehityksestä jo nyt saa/vutettu vai onko se vasta että se on
 4 (0.4) yks kolmasosa vai miten se on
 ((Poistettu 45 s, jonka aikana Anni lukee kysymyspaperistaan kolme valitsemaansa muiden opiskelijoiden
 vastausta kysymyksiensä))
 15 Anni ja tavallaan mulla se (.) kysymys lähti tuosta (.) mihin mitä täällä on sanottu että
 16 (0.9) niinkun jos vahvasti kokee sitä et painopiste on nyt keväässä
 17 (1.5) ((ohjaaja katsoo Annia))
 18 Anni niin (.) tuntuu niin kesken tekoselta (1.5) ja (.) sitten ((katsoo pöytäään)) (0.6)
 19 jos (.) kevvään se TEE-m- ((kääntyy katsomaan ryhmää)) >tai siis nää valinnaiset
 20 mitä nyt o' esitely< niin (1.1) ei niinku ihan (0.6) ehkä oookaan sitte se lopullinen
 21 vastaus siihen mitä hak#ee.# (0.9) *nii* ((kääntyy ohjaajaan päin)) onko keväälle
 22 sitte toteutettu
 23 (2.9) ((Anni ja ohjaaja katsovat toisiaan))
 24 Anni vai pitääkö sitte mennä siihe (.) siihe ajatukseen että yks prosentti vuodessa vuode
 25 aikana tul/lee olla tyytyväinen sii/he yhteenki *prosenttiin* ((nyökkyyttä))
 26 (2.7) ((ohjaaja katsoo Annia, ei kirjoita enää piirtoheittimelle))
 27 Anni niinku tavallaan tehä mittaria ((näyttää käsillään, katsoo ryhmää)) että (yhdeälläki)
 28 /tässä näin? (0.3) niin (.) niinni onko mie siinä kohti missä miun /pitäs /olla
 29 (.) tää peilautuu suol' rittamiseen täysin* (.) /oonko /mie /siinä /mis minun pitäs
 30 olla nyt joulukuussa
 31 ohjaaja *mm*
 32 (1.7) ((Anni ja ohjaaja katsovat toisiaan))
 33 Anni se on (1.5) mm semmone (.) >varmaan henkilökohtases mie u' etittävä jotaki
 34 muutaki *siinä /sit*
 35 (1.5) ((Anni ja ohjaaja katsovat toisiaan))
 36 ohjaaja j: joo ja sit jos sä ajatellaan opettajuutta semmosna kehittyvänä prosessina niin
 37 nin (.) onkos: s niinku (.) valmista (.) vai voiko sanoo että joskus on "niinkun"
 38 valmis (1.0) tavallaan et se (1.0) niinku mä ite just peilaan siihem mitä nyt
 39 mulla oli apoaikana ni se oli niinku käynnistys (.) ja sej jälkeen niinkun (.)
 40 on (.) katse terävöityny semmosiin pisteisiin missä voi oppia (.) et se niinku jatkuu
 41 Anni se on mukava ajatella sillei että koko ajan kehittyä ja sitte ehkä niinku eläkkeen
 42 kynnyksellä huomaa että tässä vois vielä vähä kehittyä, (0.8) mut toisaalta
 43 sitten niin (1.3) niin /no se /pittää hyväksyä vaan et opiskelija antaa sitä mitä
 44 sillä hetkellä sattuu ole/en. eikä just sitä (.) sitä niinkun (1.2) se (0.6) maailman
 45 paras opettaja tai (0.5) ammattilainen tai niinkun (.) valioyksilö (0.6) joka
 46 vetäsis heille aina joka päivä tunnin? (0.7.) tai tunnit (0.9) niin ni tavallaan
 47 (0.5) se (0.4) >no se on sitä? Ihtesä hyväksymistä kai, < (1.7) *että* on semmonen
 48 /ku on (0.4) *tänään*

Keskeistä Annin moitteessa on pettymys opettajaksi kehittymisen vähyyteen ja pelko siitä, ettei kehitys tule etenemään keväälläkään. Ratkaisuksi tähän Anni arvelee tarvitsevansa jotakin koulutuksen ulkopuolista apua (r. 33–34). Vaikka ohjaajalla on instituution edustajana ainakin osavastuu moititusta asiasta, Anni muotoilee moitteensa hienovaraisesti niin, että se ei kohdistu suoraan ohjaajaan.

Annin esittäessä moitettaaan ohjaaja asetautuu aluksi neutraalin opettajan asemaan ottamalla pohdinnat vastaan katsein, kirjaamalla pääkohtia muistiin (r. 2, 17) ja antamalla neutraalia, Annin vuoroa ongelmattomana käsittelevää minimipalautetta (r. 31) (Gardner 2001). Riveillä 23, 26 ja 32 näkyvät tautot ovat

kohtia, joissa Anni jättää tilaa ohjaajan puheen- vuorolle. Ohjaaja ei kuitenkaan ota vuoroa, mikä puolestaan vahvistaa osaltaan Annin esittämän asian ongelmallisuutta. Rivillä 36 ohjaaja aloittaa responssansa joo-partikkelilla. Tämä voidaan Sorjosen (1999) mukaan tulkita etäisyyden ottamiseksi Annin tunnetilaan, vaikka ohjaaja samalla osoittaakin hyväksyvänsä Annin kokemuksen.

Ohjaaja poimii Annin moitteesta kesken- eräisyyden teeman (r. 36–40) yhteisesti pohdittavaksi käyttämällä passiivia mutta kääntää Annin täydellisyyden kaipuuta sisältävän ajatuksen vastakkaiseksi. Tällöin negatiivissävytteinen keskeneräisyys voidaankin tulkita myönteisemmin kehitymisprosessiksi. Kun

Anni pohtii opettajaksi kehittymisen määrää suhteessa valmiin opettajan kriteereihin, ohjaaja kyseenalaistaa koko valmiin opettajan käsitteen retorisisilla vaihtoehtokysymyksillä (r. 37). Kysymykset haastavat Annin ajattelua ja tuovat keskusteluun uuden, jatkuvan oppimisen näkökulman. Lisäksi ohjaaja perustelee jatkuvan oppimisen näkökulmaansa omalla opettajaksi opiskelun kokemuksellaan (r. 39–40) ja ehdottaa, että koulutuksen tehtävänä on ainoastaan käynnistää jatkuva kasvu ja kehitys. Tällöin keskeneräisyyden kokemus olisikin normaalia ja asiaankuuluvaa.

Ohjaajan omaan kokemukseen vetoamista on vaikea kiistää, sillä kokijalla ajatellaan yleensä olevan ensisijainen omistajuus ja pääsy kokemuksiinsa (ks. Peräkylä 1995). Anni ottaa ohjaajan ehdottaman jatkuvan oppimisen näkökulman ensin vastaan ironisen huvittuneesti ja liioitellen viittaamalla jatkuvaan oppimiseen vielä eläkkeen kynnykselläkin (r. 41–42). Tästä voi päätellä, ettei Anni hyväksy ohjaajan esittämää näkökulmaa semmoisenaan. Myöhemmin vuorossaan Anni suhtautuu kuitenkin ironisesti myös omaan aikaisempaan puheeseensa tuottamalla valmiille opettajuudelle liioittelevat kriteerit ylisanoilla ”maailman paras - - ammattilainen” ja ”valioyksilö” (r. 44–45). Samalla hän lausuu nollapersoonamuodossa kaikkia opiskelijoita koskevan veloitteen hyväksyä oma keskeneräisyys opetuksessaan (r. 43). Tämä keskeneräisyyden ajatus on linjassa ohjaajan esittämän näkökulman kanssa, vaikka vuoron alussa on myös jatkuvan oppimisen näkökulman ironisoimista. Dialogisuuteen pyrittäessä samanmielisyyttä ei olekaan tavoite, vaan keskeistä on, että erilaiset näkökulmat tulevat puhutuiksi ja kuulluiksi.

Ohjaaja esittää moititulle tilanteelle selonteon

Tutkimuksen aineisto sisälsi kaksi moitekeskustelua, joissa ohjaaja tuottaa moitteelle selonteon. Selonteon antaminen osoittaa, että ohjaaja myöntää rikkoneensa jotakin normia ja pyrkii perustelemalla tekemään toimintansa ymmärrettäväksi ja anteeksiannettavaksi (ks.

mm. Dersley & Wootton 2000; Heritage 1996). Seuraavassa keskustelussa (ks. Esimerkki 2) opiskelija rakentaa moitteen, joka täsmentyy koskemaan koulutuksen opetussuunnitelmaa (OPS) ja kohdistuu lopulta ohjaajiin.

Kuten esimerkissä 1, myös esimerkin 2 keskustelussa puututaan valinnaisen teeman opiskeluun kritiikin kohdistuessa nyt niin sanottuihin särökäynteihin. Särökäynneillä tarkoitetaan havainnointikäyntejä, joissa valinnaisen opetusmenetelmän opintoihin tutustutaan käymällä havainnoimassa valitun opetusmenetelmän käyttöä eri oppilaitoksissa. Esimerkkiä 2 edeltää ryhmäkeskustelu valinnaisen teemojen herättämistä ajatuksista. Keskustelun aikana Timo on aloittanut kaksi valitussekvenssiä, jotka liittyivät valinnaisen teeman opiskeluun.

Esimerkin 2 opiskelija, Timo, rakentaa havainnointikäyntejä koskevan moitteensa niin, että tilanteen kehittyessä moitteen esittäminen voimistuu ja kohde täsmentyy koskemaan ohjaajia. Hän pohjustaa aluksi moitteen esittämistä viittaamalla omaan kriittiseen mielentilaansa (r. 1). Tämän voi tulkita merkiksi tulossa olevan vuoron ongelmallisuudesta sekä selonteoksi sille, että alkamassa on jo kolmas hänen aloittamansa valitussekvenssi. Varsinaisen moitteensa Timo aloittaa kritisoidulla havainnointikäyntien aikataulua (r. 12–14) ja kyseenalaistamalla haastavasti (”minä kysyn vain”, r. 21) valinnaisiin teemoihin liittyvää tiedotusta ja ohjausta (r. 16, 21–26). Tiedotuksen ja ohjauksen puute liittyy hänen puheenvuoroissaan havainnointikäyntien perusongelmaan: valittavissa olevat opetusmenetelmät ovat sellaisia, että opiskelijan on vaikea löytää kyseisiä menetelmiä soveltavaa oppilaitosta. Hän tukee näkökulmaansa konkreettisilla todisteilla, opetussuunnitelmalla ja opiskelutoverinsa Marjan tilanteella. Vuoroissaan hän kohdistaa moitteen ohjaajien toimintaan tai sen puutteeseen.

Ohjaaja ottaa Timon moitteen vastaan minimipalauttein eikä asemoi itseään vastuulliseksi vastaamaan moitittavasta asiasta. Rivillä 17 hän vastaa moitteeseen nii-partikkelilla, joka

ESIMERKKI 2. Timo ja havainnointipaikan löytäminen

- 1 Timo ((alkaa viitata)) °mt° (.) mä oon oikein kriiti°sellä \päällä nään°
 ((Poistettu 12 s))
- 12 Timo °öö° (.) ihmetteämpä mikä oppilaitos tarjoaa (0.5) benchmarking-tutustumisjakson
 13 sulle (.) toinen ensimmäistä se on semmone ensimmäinen ((heristää etusormea))
 14 pikku kriittisyys [tässä että]
- 15 Heta [joo (.) oli?]=
 16 Timo =et ei ei anneta sellasta tietoo jota on mahdotonta niin/ku tehdä (.)
 17 ohjaaja °nii° (.)
 18 Timo mut täs /kyl sanotaan tosiaan näin et ((lukee OPSia)) @valinnaiseen teemaan
 19 perehtyminen alkaa <kolmenkymmenen tunnin mittaisella> (.) benchmarking-
 20 tutustumisjaksolla oppilaitoksessa tai organisaatiossa jonka voi sanoa ole .h hyvä esimerkki tai
 21 malli valinnaisen teman suh°teen°@ (0.5) ((lopettaa lukemisen)) minä kysyn vain
 22 >(om)meko tähämennesä< saaneet Ohjausta Opastusta siitä (.) miten kukin meistä valitsee
 23 sen mahdollisen valinnaisen tee°mansa° (0.5) mukaisen °me° naureskeltiin täs Marja ku
 24 ottaa valokuvia kotonaan (0.5) mutta /mihin sä meet kolmekskymmeneksviideks tunniks
 25 (.) tutustumaan (0.5) voimauttavaan valokuvan esimes (.) minä en usko tähän malliin (.) tämä
 26 ei toimi
 27 (1.1)
 28 ohjaaja °mm°
 29 (0.7)
- 30 Timo oletteko te jakaneet verkkoon tiedot kaikista oppilaitoksista joissa käytetään ((heittää
 31 OPS:n pöydälle)) voimauttavaa valokuvaa johon menet tekemään benchmarkingia
 32 (0.7)
 33 ohjaaja emme (.)
 34 Timo /ette (.) älkää tehkö sellasta ohjelmaa [jota ei voi toteuttaa]
 35 Helena [£ha ha ha £]
- 36 ohjaaja °mm (.) nii° (.)
 37 Timo em[minä aio]
 38 Helena [£ha£]=
 39 Timo =mennä mihinkää myöskää jos ei kaikki voi
 40 (0.5)
 41 ohjaaja °mm°
 42 (0.3)
 43 Timo /eiku /tää on /vakavaa
 44 ohjaaja joo (.) j[oo]
 45 Timo [täst]tään miinustila ja liil ((elehtii kuin kirjoittaisi OPSiin jotain))
 46 (0.9)
- 47 Marja ei nii (.) käy tutustum[assa]
 48 Timo [°£hh£]
 49 (0.5)
- 50 Marja mitä on=
 51 Heta =mut se on ihan totta [että]
 52 joku [on]
 53 Heta kun niin monesta on sanottu että @no (.) ei (.) verkkopedagogiikkaa voi (0.5) särö[ttää]
 54 ohjaaja [mm]=
 55 Heta =missää ja sitte no voimauttava valokuvassakaa ei voi ja /onko nyt dialogisuuttakaa /yhtää
 56 Timo nii=
 57 joku =mm=
 58 Heta =missää ja (0.7) onko näitä nyt /mittää yhtää missää paitsi nä[itä]
 59 Timo [mm]
- 60 Heta >täällä meijä< /Apossa
 61 ohjaaja nii=
 62 Timo =mm
 63 joku n[ii]
 64 ohjaaja [kos]ka nää on nii uusia joita ei niinku ta[vallaan]
 65 Timo [m/m]=
 66 ohjaaja =oo ke[ntällä]
 67 Timo [mut eikö tämä<]
 68 ohjaaja ei ainakaa Kukaa /Tunnus[ta]
 69 Timo [krhm]
- 70 ohjaaja että ois (0.4) nii vahvasti sitä (.) jotai menetelmää (.) /tekemässä että vois sanoo
 71 et tulkaas °apo[laiset]
 72 Timo [näin on]=
 73 ohjaaja =tänne

voi osoittaa myötäelämistä (Sorjonen 1999). Sen sijaan myöhemmin moitteen edetessä (r. 28, 41) hän käyttää neutraalia, edellistä puheenvuoroa ongelmattomana käsittelevää minimipalautetta sanomalla ”mm” (Gardner 2001). Kun opiskelija esittää riveillä 30–31 ohjaajiin suoraan kohdistuvan, moitetta sisältävän retorisen ”oletteko te jakaneet verkkoon ...” -kysymyksen tehostaen sitä tuhtumusta ilmaisevalla, provosoivalla opetussuunnitelman heittämissä eleillä, ohjaaja vastaa opiskelijan vuoroon kieltoilmaisulla ”emme”. Siten ohjaaja käsittelee opiskelijan vuoroa vastauksessaan tiedonhakuprosessina moitteen sijaan (r. 33).

Opiskelija toistaa ohjaajan vastauksen, jolloin hänen koulutuksen järjestäjille osoittamansa kielto suunnitella koulutusta, jota ei voikaan toteuttaa (r. 34), kytkeytyy ohjaajan vastaukseen. Tilanne on kärjistynyt siinä määrin, että yksi opiskelijoista, Helena, purskahtaa nauruun (r. 35). Moitteen esittänyt opiskelija käsittelee ohjaajan vastauksia preferoimattomina ja vahventaa kantaansa: hän esittää uhkauksen olla menemättä havainnointikäynneille (r. 37, 39) ja vaatii saada tulla vakavasti otetuksi (r. 43). Jälkimmäiseen toteamukseen ohjaaja vastaa joo-partikkelilla, joka ilmaisee asian tulleen ymmärretyksi mutta ottaa etäisyyttä sanotun affektiiviseen eli tunnetilaan liittyvään puoleen (Sorjonen 1999).

Lopulta muut opiskelijat tarttuvat tilanteeseen. Heta kohdistaa keskustelun mutta-alkuisella siirtymällä (VISK, §1034) havainnointipaikkojen löytämisen pulmaan. Hän tukee Timon moitetta (r. 51, 53, 55, 58) ja perustele löytämispulmaa valinnaisten teemojen uutuuksella: kyseisiä opetusmenetelmiä ei käytetä vielä muualla kuin meneillään olevissa opinnoissa (r. 58, 60). Tällä hän ilmaisee pitävänsä meneillään olevaa koulutusta uudenäikaisena, mikä toimii selontekona tai perusteluna havainnointipaikkojen vähäisyydelle. Sekä ohjaaja että joku ryhmäläisistä ilmaisee olevansa asiasta Hetan kanssa samaa mieltä (r. 61, 63), kun taas moitteen esittänyt opiskelija, Timo, tuottaa tähän ajatukseen vain minimipalautteen (r. 62).

Ohjaaja alkaa moitteen vastaanottajana rakentaa selontekoa esitettyyn moitteeseen rivillä 64. Timo puuttuu vielä tilanteeseen vastakaisuutta osoittavalla mutta-alkuisella (VISK, §1034) kysymyksellä (r. 67) – kenties reaktiona sille, että opiskelijoiden tulisi löytää hyviä havainnointipaikkoja, vaikkei menetelmiä edes vielä toteuteta kentällä. Kysymys jää kuitenkin kesken ohjaajan pitäessä vuorostaan kiinni (r. 68). Ohjaajan rakentama selonteko pohjautuu toisen opiskelijan, Hetan, esiin nostamalle valinnaisten teemojen uudenäikaisuudelle. Ohjaajat eivät ole tiedottaneet mahdollisista havainnointipaikoista, koska menetelmät eivät ole yleisesti käytössä opetuksessa eivätkä niiden potentiaaliset käyttäjät tiedota toiminnastaan (r. 68, 70–71, 73). Timo hyväksyy selonteon (r. 72) ainakin siltä osin, etteivät uusien menetelmien käyttäjät markkinoiden toimintaansa opiskelijoille.

Ohjaaja myöntää toimineensa moititusti ja korjaa toimintaansa

Moititun asian tunnustaminen ja oman toiminnan korjaaminen oli ohjaajan pääasiallinen responssi yhdessä aineiston moitekeskustelussa (ks. Esimerkki 3). Keskustelussa opiskelija moittii ohjaajaa tämän käyttämästä termistä, joka liittyy erään toisen oppilaitoksen lanseeraamaan puhetapaan. Opiskelija verhoaa moitteensa omaan mielipiteeseensä käytetystä termistöstä. Moite kirvoittaa kahden muunkin opiskelijan kommentoimaan Annin puheeksi ottamaa koulutusta.

Esimerkin 3 moitekeskustelu käynnistyy, kun ohjaaja esittää eri havainnointipaikoissa käyntien tuovan erilaisia kokemuksia ryhmäkeskustelujen pohjaksi. Vuorossaan ohjaaja käyttää ristipölytys-termiä. Tällöin Anni liikahtaa ja alkaa hymyillä, ja myös ohjaajan ääni muuttuu hymyileväksi (r. 3). Anni kuitenkin keskeyttää ohjaajan (r. 4) ja ilmaisee tulossa olevan jotain arkaluontoista viivyttämällä sanomaansa ja antamalla selonteon vuoronotolle (r. 4). Anni esittääkin vuorossaan ohjaajan toimintaa koskevan moitteen mutta verhoaa sen omaan vahvaan kielteiseen tunnereaktioonsa, joka herää Tiimi-

ESIMERKKI 3. Anni ja tiimiakatemiakieli

- 1 ohjaaja mmm (.) eli te tuotte niitä ristipölytyksen tuo- (.) tuo[toksia sitte
 2 Anni [((liikahtaa äkisti ja alkaa hymyillä))
 3 ohjaaja £ta(h)vallaan tänne [toisillenne]
 4 Anni [£tuota] minun pittää sanoo että mie en voi sietää sitä
 5 Tiimiakatemia kieltä?
 6 ohjaaja .joo
 7 Anni miun mielestä se ei se synnytys just sovi näihin muihin opintoihin paitsi tiettyihin
 8 o/pin/toi/hin?
 9 ohjaaja joo
 10 Anni ja tota h (1.2) siis [se lähti siit] termistöstä
 11 ohjaaja [mm joo]
 12 (0.4)
 13 Anni aina ku (.) aina ku sieltä tulee synnytys=lannotus tahi joku muu? (0.4) niin se jo (.) jostaki
 14 syystä ku tulee mulle sitte tämmösen (1.8) tämmösen totah (1.0) anti-kokemuk£sen hh£
 ((Poistettu 3 min 25 s pitkä keskustelu, jossa opiskelijoista Anni, Heini ja Leena pohtivat kokemuksiaan Tiimiakatemiasta))
 88 ohjaaja toivottavasti /teille /ei /nyt /tullu /tästä (.) krhm (0.7) miksikä sitä sanoisikaan (.)
 89 ideoiden <vaihdosta> nyt hankalaa (0.4) sen takia et mä käyitin tätä termiä
 90 Anni mut sitä mie en oo kuullu koskaa aikasemmin £heh£
 91 ohjaaja no
 92 Anni >£se on onneks uusi£?< (0.6)
 93 ohjaaja °.joo°

akatemia-nimisessä koulutuksessa käytetyistä ja nyt ohjaajan lainaamista termeistä. Lisäksi Anni antaa selonteon ohjaajan kielenkäyttöön puuttumiselleen (r. 13–14). Ohjaaja ottaa Annin moitteen vastaan asiasisällön ymmärretyksi rekisteröivillä joo-dialogipartikkeleilla (r. 6, 9, 11) (Sorjonen 1999). Muut ryhmäläiset tulevat mukaan keskusteluun esittämällä Tiimiakatemiaa koskevia kokemuksiaan.

Opiskelijoiden keskustelun laannuttua ohjaaja myöntää moititun tapahtuman (r. 89) sekä hakee ja löytää aiemmin käyttämälleen ristipölytys-termille vaihtoehdoisen ja neutraalimman ilmauksen, ideoiden vaihdon (r. 88–89). Näin ryhmä saa todisteen siitä, että ohjaaja korjaa toimintaansa (ks. Dersley & Wootton 2000). Toimintansa myöntämisen ja korjaamisen lisäksi ohjaaja välittää myötälävän asennoitumisensa opiskelijoiden tilannetta kohtaan toivottavasti-assenneadverbilla (VISK, §1000), jonka avulla hän toivoo, ettei termin käytöstä aiheutunut opiskelijoille vaikeita tunteita. Anni puolestaan hyväksyy toiminnan myöntämisen lieventämällä alun jyrkkää kannanottoaan tuomalla onneksi-assenneadverbilla (VISK, §1000) avulla esiin sen, että ohjaajan käyttämä termi oli hänelle entuudestaan vieras ja siten neutraalimpi kuin muut vastaavat käsitteet. Samalla

hän tuo vuoroonsa ripauksen hymyä, jolla lieventää tilannetta. Ohjaaja puolestaan ottaa Annin vuoron vastaan sen hyväksyvällä joo-partikkelilla (r. 93), ja sekvenssi päättyy.

Ohjaaja esittää ratkaisun

Viimeinen ohjaajan tapa vastata hänelle esitettyyn moitteeseen oli tarjota ratkaisuehdotus. Aineistossa oli yksi tällainen opiskelijan aloittama moitesekvenssi (ks. Esimerkki 4). Siinä moite lähtee kehittymään toisen opiskelijan, Ilon, havaitsemasta ristiriidasta opiskelijoille jaetussa viimeisen lähijakson ohjelmassa. Timon esittämä varsinainen moite kehkeytyy vähitellen kohdistuen aluksi tähän ohjelmaan ja sitä kautta aikataulun laatijoihin, ohjaajiin. Keskustelun kuluessa moite kohdistuu myös paikkakunnalla asuviin kanssaopiskelijoihin, jolloin tähän ryhmään kuuluva opiskelija tuottaa puolusteleval selonteon.

Esimerkissä 4 Timo aloittaa moitesekvenssin rivillä 1 merkitsemällä vuoronsa preferoimattomaksi pohjustuksella ”saaks kysyy”. Hän esittää ulkopaikkakuntalaisen näkökulmasta aikatauluun liittyvän ongelman: opiskelupäivät ovat liian lyhyitä, ja opiskelijoille jää turhaa vapaa-aikaa opiskelupaikkakunnalla (r. 1–4). Kriittikin kohteena ovat siis ohjaajat, jotka ovat laa-

ESIMERKKI 4. Timo ja toukokuun ohjelma

1 Timo Saaks kysyy sit viel ku katot tätä ohjelmaa nyt ni (.) ni alotetaan aikasiin aamulla tiistaina
 2 mut sit onki tavallaan et sit tähän o merkitty kello kuustoist loppuu. (.) sit on taas jo ihan
 3 (.) luppoaikaa (.) keskiviikkona tääl on merkitty et loppuu viistoista (0.9) ja tä on taas niille
 4 jotka tulee tuolta kaukaa niin
 5 (0.7)

((Poistettu ohjaajan ja kuuden opiskelijan 1 min 59 s pitkä keskustelu siitä, mitä kaikkea lähijakson ohjelmassa ja sen ulkopuolella on. Ryhmäläisten esittämistä ajatuksista Helenan ehdotus jäädä virallisen ohjelman jälkeen harjoittelemaan kevätjuhlaohjelmaa saa kannatusta. Rivillä 54 Timo vastaa kevätjuhlaohjelman harjoitteluehdotukseen.))

54 Timo °Mut sitte° (.) MYöski joutuu emmä tiä sit anteeks mä sanon vielä (.) et nyt kun me ollaan
 55 tässä katotaan et aha kello viistoista oppimisryhmä ni te jotka elätte täällä ni te teette sen
 56 oman elämänne sen mukasest mun päättyy kello viistoista sit mä teen sitä ja tätä
 57 joku1 °mm°
 58 joku2 °mm°
 59 Timo Ni eihäm me voida sit ellei me nyt täs jo heti sovita sitä
 60 ohjaaja mm
 61 joku mm
 62 Timo ni ei me voida ton ohjelman ulkopuolelle mennä sanoon sit et eiku jatketaan tehään tätä
 63 (0.3) Ei se oo kivaa sit et se on niinku niinku puolet vaa jotka
 64 Pauliina Nii jotka jat[kaa sitte]
 65 Timo [Tekee] tuottaa ja harjoittelee tätä ohjelmaa täällä °tänään (.) se°
 66 Heta °mutta° seki o vaikee sitte sillä tavalla että mennä sanomaan että no (1.0) kotona et mullon
 67 sitte tolla viikolla kolome iltaa et Mä Vaa (.) rillaan
 68 Timo £hh hei huomaatko£ (0.9) >enemmän<
 69 Heta ei [se nii]
 70 ohjaaja [Nii mut] se on tavallaan niinku jo aikasemmin mä (.) aikasemmin ku
 71 Heta [on tä ohjelman saanu]
 72 ohjaaja [nii. (.) se kuuluu] siihe rakenteeseen
 73 Nii (.) mutta tota (1.2) on (.) on ongelma (.) kieltämättä jos (.) jos näin? (.)
 74 mutta (.) mehä voiaan sopia esimerkiks sillä tavalla että jos tiistai (0.5) aamu (.) tai siis
 75 täällä tiistaipäivä näyttää niin (0.7) hektiseltä (.) että pidetäänki ne arviointikeskustelut sillo
 76 (0.8) neljä jälkeen.
 (0.8)
 77 Timo nii esimerkiks

tineet ohjelman aikataulun. Opiskelijat alkavat keskustella tilanteesta ja kehitellä erilaisia ratkaisuja aikataulukysymykseen, kuten vapaa-ajan hyödyntäminen kevätjuhlaesityksen harjoitteluun. Timo esittää kuitenkin vielä epäilynsä: käykö kevätjuhlaohjelman harjoittelu opiskelijoille, jotka asuvat opiskelupaikkakunnalla ja joilla voi olla kiire kotiin tekemään tavanomaisia toimiaan (r. 54–56)? Koska koulutuksen järjestäjien suunnittelemissa virallisessa ohjelmassa ei ole yhteistä tekemistä illaksi, paikkakuntalaisia ei voi velvoittaa yhteiseen tekemiseen (r. 59, 62–63, 65). Pauliina, joka tulee myös muualta opiskelupaikkakunnalle, tukee Timon päätelmää; vain puolet ryhmästä eli ulkopaikkakuntalaiset jäisivät harjoittelemaan esitystä. Tässä vaiheessa paikkakunnalla asuvat opiskelijat tulevat vastuullisiksi moititusta tilanteesta, sillä he eivät todennäköisesti osallistuisi yhteiseen toimintaan.

Timon päätelmä saa Hetan puolustautumaan paikkakuntalaisena (r. 66–67); poissa-olo kotoa monena peräkkäisenä päivänä on haastavaa. Tässä vaiheessa ohjaaja puuttuu ristiriitatilanteeseen ja vastaa samalla opiskelupäivien aikatauluttamista koskevaan moitteeseen. Ensin ohjaaja tukee Hetaa esittämällä, että ohjelma ja aikataulu on annettu jo aikaisemmin (r. 70–71), jolloin paikkakunnalla asuvia ei voi velvoittaa illalla tapahtuvaan toimintaan. Tämän jälkeen hän kuitenkin myöntää Timon esittämän (aikataulua koskevan) ongelman olemassaolon (r. 73) ja esittää tilanteeseen konkreettisen ratkaisuehdotuksen (r. 74–76), eli että opiskelijoiden kanssa käytävät henkilökohtaiset arviointikeskustelut voitaisiin pitää ulkopaikkakuntalaisten kanssa iltaisin.

Ratkaisuehdotus sitoo myös ohjaajaa aikatauluttamaan kalenterinsa uudelleen. Timo, moitekeskustelun aloittaja, hyväksyy tämän

ehdotuksen yhdeksi mahdolliseksi ratkaisuksi ongelmaan (r. 77). Esimerkissä ohjaaja ei siis vastaa ainoastaan häneen kohdistuvaan alkupe- räiseen moitteeseen vaan esittää myös ratkaisu- ehdotuksen opiskelijoiden välille rakentuneeseen ristiriitaan.

Pohdinta

Tämän artikkelin tavoitteena on ollut tarkas- tella dialogisuuteen pyrkivän aikuiskoulu- tuksen kontekstissa, millaisia responsseja oh- jaaja tuottaa opiskelijoiden esittämiin moittei- siin ja mitä ne kertovat dialogisesta ohjauksesta. Tutkitut moitteet kohdistuivat joko ohjaa- jaan tai sellaisiin koulutuksen osiin, joista hän- nen voitiin katsoa olevan vastuussa. Moitteiden voidaan ajatella luovan jännitteitä dialogiseen opetukseen, jota kuvataan yleensä myönteisin määrein (ks. mm. Burbules 1993). Siksi tutki- muksen moitteet ja niihin vastaaminen kerto- vat osaltaan siitä, miten dialogisuutta raken- netaan silloin, kun moitteet uhkaavat ohjaajan kasvoja tai institutionaalista asemaa sekä ryh- män harmonista keskustelua.

Tutkimustulokset osoittivat, että dialogi- suuteen pyrkivässä oppimisryhmässä on mah- dollista esittää arkaluonteisiakin asioita, kuten moitteita. Kuten moitteen esittämiselle on ha- vaittu olevan tyypillistä (Heritage & Sefi 1992), opiskelijat muotoilivat moitteensa kuitenkin niin, etteivät he suoraan moittineet ohjaajaa, vaan moitteen kohde oli epäsuorasti pääteltä- vissä tai tarkentui moitteen kuluessa. Moitteen verhotun esittämisen voidaan ajatella suojaa- van sekä sen esittäjän että vastaanottajan kas- voja. Samalla moitteen hienovarainen raken- tuminen loi tilaa dialogille: moitteenalaisesta asiasta voitiin keskustella ja tuoda siihen uu- siakin näkökulmia. Kun moitteet eivät olleet suoria syytöksiä, ohjaajan oli mahdollista ottaa ne vastaan neutraalimmin kuin hän olisi mah- dollisesti vastaanottanut ne itselleen uhkaa- vammassa tilanteessa.

Moitteen rakentumisen jälkeen ohjaa- ja tuotti neljänlaisia responsseja esitettyihin moitteisiin: tarjosi uudenlaisen näkökulman

moitittuun asiaan, tuotti selonteon moititulle tapahtumalle, myönsi moititun toiminnan ja korjasi toimintaansa tai esitti moitittuun tilan- teeseen ratkaisun. Näistä responssitavoista se- lonteon tuottamisen ja moititun teon tunnus- tamisen on havaittu olevan tavanomaisia moit- teeseen tuotettuja responsseja (ks. mm. Ders- ley & Wootton 2000). Sen sijaan uuden näkö- kulman tarjoamista tai ratkaisun esittämistä moitteen sisältämään ongelmaan ei ole havait- tu aikaisemmissa tutkimuksissa tyypillisinä vastauksina moitteeseen. Tosin sekä ratkaisun että uuden näkökulman esittämistä on havaittu terapiakeskusteluissa kolmanteen osapuoleen kohdistuviin valituksiin vastattaessa (ks. mm. Olson, Seikkula & Ziedonis 2014).

Uuden näkökulman tarjoaminen tai ratkai- sun hakeminen ristiriitatilanteessa ovat kenties ammatillisempia responsseja moitteisiin kuin selonteko tai tunnustaminen. Erityisesti uu- den näkökulman tarjoaminen poikkesi muista responssitavoista siten, että ohjaaja ei tällöin suoraan hyväksynyt moitteen perustetta vaan haastoi opiskelijan lähtöoletuksia ja käsityk- siä. Tällainen toimintatapa on linjassa myös dialogisen keskustelun periaatteiden kanssa, sillä samanmielisyyden ei ole välttämätön tavoite keskustelussa, jossa pyritään tarjoamaan ai- neksia esitettyjen näkökulmien avartumiselle, erilaisuuden ymmärtämiselle tai osallistujien aikaisemman ajattelun haastamiselle. Tunnus- tamisessa ja ongelmanratkaisussa puolestaan tavoiteltiin – joko tunneperäistä (moititun toiminnan myöntäminen) tai käytännöllistä (ongelmanratkaisu) samanlinjaisuutta osoit- tamalla – yhteisymmärryksen saavuttamista moitteen laukaisseesta kysymyksestä. Myös se- lonteko saattoi tarjota uuden tarkastelukulman aiheeseen, vaikkakin siinä keskiössä oli tehty- jen ratkaisujen puolustaminen.

Osassa tutkituista keskusteluista kesti pit- kään ennen kuin ohjaaja tuotti responssin moit- teeseen. Viidessä moitekeskustelussa ohjaajan responssi moitteeseen ilmeni vasta, kun joku tai jotkut moittijan opiskelutovereista olivat kommentoineet moitittua asiaa tai esittäneet omia näkökulmiaan. Tilan antaminen moit-

teen esittäjälle ja hänen opiskelutovereidensa kuuleminen tuntuivat olevan ohjaajan yleisiä ensireaktioita moitteisiin. Kuulemisen osoittimena hän käytti minimipalautteita (esimerkiksi ”joo”, ”mm”), joilla hän saattoi samalla myös väistää moitteen sisältämää affektiivisuutta (Sorjonen 1999) ja osoittaa neutraalisuutta jättämällä reagoimatta sanotun ongelmallisuuteen (Gardner 2001). Lisäksi näillä toimilla hän huolehti keskustelun pysymisestä asiassa.

Vaikka ohjaajan toimintatapa noudatti dialogisuuden periaatteita siinä mielessä, että hän pyrki tietoisesti tai tiedostamattaan kuulemaan erilaisia näkemyksiä arvostelematta niitä (ks. mm. Laine 2009), ohjaajan tuottamat minimipalautteet moitteeseen näyttivät olevan opiskelijoiden näkökulmasta sekä preferoituja että preferoimattomia (ks. Schegloff 2007). Joissakin keskusteluissa kuuntelemisen osoittimet (esimerkiksi katse tai ”mm”) loivat opiskelijoille tilan moitteen muodostamiselle ja oman näkemyksen esittämiselle. Sen sijaan osassa keskusteluja ne osoittautuivat liian minimaalisiksi responsseiksi ja viittasivat siihen, ettei ohjaaja ota moitetta tosissaan tai asetu vastuulliseksi moitittavasta toiminnasta. Vaikka ohjaaja ei koskaan kiistänyt tai merkinnyt moitteen esittämistä preferoimattomaksi, hyvä dialogisuus ei ollut moitteen kontekstissa välttämättä pelkkää kuuntelua tai vuoron vastaanottamista minimipalautteella. Tällaisissa tilanteissa moitteen vakavasti ottamisen osoittaminen saattaisi merkitä esimerkiksi lisätilan antamista opiskelijan äänelle kysymällä tarkentavia kysymyksiä tai pyytämällä lisätietoa moitetta herättäneestä asiasta.

Ohjaajan erilaisissa tavoissa vastaanottaa moite on väistämättä aina kyse myös vallasta. Jo valitessaan opiskelijoiden aiheista jonkin keskusteltavaksi mahdollisten muiden aiheiden sijaan ohjaaja käyttää valtaa ohjata keskustelua opetuksen tavoitteen suuntaiseksi. Samoin väistäessään moitetta hän käyttää institutionaalista valtaa määrittämällä tilanteeseen sopivaa toimintaa jättämällä vahvistamatta moitteen sisällön. Lisäksi ohjaaja voi käyttää vuoro-

vaikutuksessa valtaansa osoittamalla neutraalisuutta ja pitämällä kiinni vuorostaan evätä opiskelijalta haastavan kysymyksen muotoilun. Pyrkiessään dialogisuuteen ohjaaja ei siis voi täysin välttyä valtansa käyttämiseltä. Näin ollen dialogisuuteen pyrkivät koulutuksetkaan eivät poista ohjaajan ja opiskelijoiden erilaisia institutionaalisia tehtäviä ja niiden synnyttämää eriarvoisuutta oikeuksissaan ja velvollisuuksissaan, vaikka yhteisen ymmärryksen tavoittelemisen edellyttää kaikkien osapuolten näkemysten kuuntelemista ja kunnioittamista.

Arkaluonteisten, moitetta sisältävien institutionaalisten keskustelujen tutkiminen dialogisen opetuksen kontekstissa on arvokasta, koska se voi tuoda näkyväksi dialogisuuden katveeseen jääneitä puolia, kuten ristiriitaisen tilanteiden käsittelytapoja. Lisäksi tällainen tutkimus tuottaa tietoa niin vuorovaikutuksellisesti sujuvasta moitteiden käsittelystä kuin antaa aineksia rakentavien moitteenkäsittelytapojen kehittämiseksi. Koska tämän tutkimuksen aineisto oli määrällisesti pieni ja käyttämämme analyysimenetelmä keskittyi ainoastaan vuorovaikutuksessa nähdyn toiminnan tarkasteluun, ei ole kuitenkaan mahdollista tietää, kuinka ainutlaatuisia tai tietoisia ohjaajan moitteisiin vastaamisen tavat olivat tai selittyvätkö ne ohjaajan osaamisella, persoonallisuuteen liittyvillä tekijöillä vai dialogisuuden periaatteilla, joihin hänen edustamassaan koulutuksessa oli sitouduttu.

Keskustelunanalyysin peruseriaatteiden mukaisesti voidaan kuitenkin ajatella, etteivät yksilön, tässä tapauksessa ohjaajan, vuorovaikutukselliset teot palaudu ainoastaan hänen kannattamiinsa arvoihin vaan kulttuurisesti jaettuihin sääntöihin ja käytäntöihin. Siten aineistosta olisi mahdollista tehdä teoreettisesti muihinkin mahdollisiin institutionaalsiin konteksteihin siirrettävissä olevia havaintoja ohjaajan responsseista moitteisiin. Nämä havainnot responsseista ja niiden toimivuudesta oppimisryhmissä voivat puolestaan synnyttää pedagogisia oivalluksia myös muille pienryhmien ohjaajille heidän ammatillisen kehittymisensä pohjaksi.

Jatkossa tulisi kuitenkin vielä tutkia, milloin ja miten moitekeskusteluja käydään pedagogisissa ympäristöissä, joissa ei pyritä tietoisesti dialogisuuteen tai vahvistamaan opiskelijan omaa ääntä. Vaikka moitekeskustelu saattaa uhata ohjaajan kasvoja, moitteen käsitteily kuuntelevassa ilmapiirissä rakentavasti keskustellen voi parhaimmillaan tuottaa uusia ajatuksia ja oppimista. Tästä syystä tutkimuksen on tärkeää tuoda esille myös dialogisuuteen sisältyvää ajoittaista jännitteisyyttä sen sijaan, että korostettaisiin dialogisen opetuksen olevan automaattisesti harmonista tai moninaisia kokemisen tapoja sietävää.

Lähteet

- Aarnio, H. 2012. Dialogiset menetelmät. <http://www3.hamk.fi/dialogi/diale/metelmät/index.html>. (Luettu 22.6.2021.)
- Bruneau, E.G. & Saxe, R. 2012. The power of being heard: The benefits of 'perspective-giving' in the context of intergroup conflict. *Journal of Experimental Social Psychology* 48 (4), 855–866. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.02.017>
- Burbules, N. C. 1993. Dialogue in teaching: Theory and practice. *Advances in contemporary educational thought*, Vol 10. New York, NY: Teachers College Press.
- Burbules, N. C. 2006. Rethinking dialogue in networked spaces. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 6 (1), 107–122.
- Dersley, I. & Wootton, A. 2000. Complaint sequences with antagonistic argument. *Research on Language and Social Interaction* 33 (4), 375–406. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3304_02
- Drew, P. & Holt, E. 1988. Complaining matters: The use of idiomatic expressions in making complaints. *Social Problems* 35 (4), 398–417.
- Drew, P. & Walker, T. 2009. Going too far: Complaining, escalating and disaffiliation. *Journal of Pragmatics* 41 (12), 2400–2414. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.046>
- Gardner, R. 2001. When listeners talk: Response tokens and listener stance. Amsterdam: John Benjamins.
- Goffman, E. 2012. Vuorovaikutuksen sosiologia. Suom. K. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Suom. I. Arminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Heritage, J. 2008. Conversation analysis as social theory. Teoksessa B. S. Turner (toim.) *The New Blackwell companion to social theory*. Oxford: Blackwell, 300–320.
- Heritage, J. & Sefi, S. 1992. Dilemmas of advice: Aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first-time mothers. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.) *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Studies in interactional sociolinguistics 8. Cambridge: Cambridge University Press, 359–417.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. 2008. *Conversation analysis*. 2. painos. Cambridge: Polity.
- 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.
- Laine, T. 2009. Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) *Elävä peilialli: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 37–63.
- Malinen, A. & Laine, T. 2009. Koulutuksen kulmakiviä. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) *Elävä peilialli: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–32.
- Mercer, N., Dawes, L. & Staarman J. K. 2009. Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education* 23 (4), 353–369. <https://doi.org/10.1080/09500780902954273>
- Merke, S. 2018. Challenging and objecting: Functions of third position turns in student-initiated question sequences. *Hacettepe University Journal of Education* 33, 298–315. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038808>
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Monzoni, C. M. 2008. Introducing direct complaints through questions: The interactional achievement of 'pre-sequences'? *Discourse Studies* 10 (1), 73–87.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen M.-K. & Rasku-Puttonen, H. 2018. Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction* 55, 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.007>
- Niemi, K. & Bateman, A. 2015. 'Cheaters and stalkers': Accusations in a classroom. *Discourse Studies* 17 (1), 83–98. <https://doi.org/10.1177/1461445614557755>
- Olson, M., Seikkula J. & Ziedonis D. 2014. The key elements of dialogic practice in open dialogue: Fidelity criteria. <https://www.umassmed.edu/globalassets/psychiatry/opendialogue/keyelements1.109022014.pdf>. (Luettu 25.8.2021.)
- Pakkanen, M. 2008. Valittaminen dialogisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus* 39 (5), 468–480.
- Pakkanen, M. 2011. Student teachers' indirect complaining in learning groups. *Teachers and Teaching: theory and practice* 17 (3), 383–394. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.554715>
- Peräkylä, A. 1995. *AIDS counselling: Institutional interaction and clinical practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pomerantz, A. 1986. Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies* 9 (2–3), 219–229.
- Reznitskaya, A. & Gregory, M. 2013. Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*

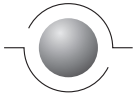
- 48 (2), 114–133. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.775898>
- Sorjonen, M.-L. 1999. Dialogipartikkelien tehtävistä. *Viritäjä* 103 (2), 170–194.
- Schegloff, E. A. 2007. Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis, Vol 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skidmore, D. 2010. From pedagogical dialogue to dialogical pedagogy. *Language and Education* 14 (4), 283–296. <https://doi.org/10.1080/09500780008666794>
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. 2004. Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkko-versio. <https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php>. (Luettu 2.5.2022.)
- Wilhelmson, L. 2006. Dialogue meetings as nonformal adult education in a municipal context. *Journal of Transformative Education* 4 (3), 243–256.

Saapunut toimitukseen: 29.9.2021

Hyväksytty julkaistavaksi: 18.5.2022

LIITE. Aineiston litteroinnissa käytetyt keskusteluanalyttiset litterointimerkit (ks. Jefferson 2004)

/	seuraava sana tai sanan osa lausuttu ympäristöä korkeammalta
\	seuraava sana tai sanan osa lausuttu ympäristöä matalammalta
heti	(alleviivaus) painotus
?	nouseva intonaatio
[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(1.2)	mikrotaukoa pidempi tauko; pituus sekunnin kymmenesosina
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
>nopea<	(sisäänpäin osoittavat nuolet) ympäristöä nopeammin puhuttu jakso
<hidas>	(ulospäin osoittavat nuolet) ympäristöä hitaammin puhuttu jakso
E:::i	(kaksoispisteet) äänteen venytys
°hijaa°	ympäristöä vaimempi puhe
AHAA	ympäristöä voimakkaammalla äänellä puhuttu
.hhh	kuuluva sisäänhengitys; yksi h-kirjain vastaa 0.1 sekuntia
.joo	sana lausuttu sisäänpäin hengittäen
£ha ha£	nauru
£hh£	nauradus, naurua sisältävä henkäys
£sana£	hymyilevällä äänellä sanottu sana tai jakso
£s(h)ana	naurahaen lausuttu sana
#sana#	nariseva ääni
@sana@	äänien laadun muutos
sa-	sana jää kesken
o'	konsonantin kato
(sana)	sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu jakso, tai puhuja, josta ei varmuutta
((kirjoittaa))	kaksoissulkeissa litteroijan kommentteja tai selityksiä tilanteesta



HANNA HELANDER – INKER-ANNI LINKOLA-AIKIO
– PIGGA KESKITALO – TUUJA TURUNEN

Saamelaisia koskevan kasvatus- ja koulutustutkimuksen eettisiä kysymyksiä

Tämä kirjoitus käsittelee saamelaista kasvatus- ja koulutusta koskevan tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja eettisten ohjeiden soveltamista lasten sekä nuorten kanssa tehtävän tutkimuksen suunnittelussa, toteuttamisessa, raportoinnissa ja tulosten hyödyntämisessä. Tekstissä pohditaan, miten tutkijat voivat toimia eettisesti parhaalla mahdollisella tavalla saamelaisten lasten ja nuorten kasvatuksen ja koulutuksen sekä heidän oikeuksiensa toteutumisen puolesta. Tämä on tärkeää, koska saamelaisten historia, asema ja filosofiset tietoteoreettiset lähtökohdat asettavat tutkimuseetikalle erityisiä vaatimuksia (Kuokkanen 2009). Kirjoituksemme pohjautuu kahden saamelaista opetusta käsittelevän hankkeen yhteistyöhön, jossa yhtenä osa-alueena oli saamelaiseen koulutuksen ja kasvatuksen tutkimuksen eettiset vaatimukset.

Saamelaiset asuvat neljän valtion alueella: Suomessa, Ruotsissa, Norjassa ja Venäjällä. Jokaisella maalla on oma tutkimuseettinen säännöstönsä ja omat käytänteensä, joita tutkijat noudattavat. Näiden lisäksi tutkijoiden on huomioitava yleiset alkuperäiskansoja koskevan tutkimuksen eettiset periaatteet ja saamen-tutkimuksen tieteenalan omat ohjeistukset. Monimutkaisuutta lisää se, että edellä mainittujen eettisten ohjeistusten ohella tutkijat toimivat oman tieteenalansa ja tutkimusinstituutinsa eettisten ohjeiden mukaan. Tutkimuksen pää-

periaatteena on akateeminen vapaus tieteellisten raamien sisäpuolella samalla, kun tutkimuksen vaikutusta ja tavoitteita on tarkasteltava erityisesti toimittaessa saamelaiskontekstissa (Selle, Semb, Strømsnes & Nordø 2015).

Saamelaisten kasvatus- ja koulutustutkijoiden taustat ovat monenlaiset. Tutkijoina toimivat esimerkiksi opettajankouluttajat, opettajat ja yliopistojen tutkijat valtioiden rajat ylittävällä saamelaisalueella sekä sen ulkopuolella. Saamelaisia koskevaa kasvatus- ja koulutustutkimusta tehdään usein tutkimusryhmissä, jotka koostuvat tutkijoista, opettajista, varhaiskasvattajista, yhteisöjen jäsenistä ja muista tutkimuksen kannalta tärkeistä henkilöistä. Työryhmytyöskentelyssä korostuu monipuolinen kielitaito ja kulttuurinen ymmärrys, sillä tutkimukseen osallistuville pyritään tarjoamaan mahdollisuus valita aineiston tuottamisessa käytettävä kieli, joka voi olla myös jokin saamelaiskielistä (ks. Helander, Keskitalo, Sanila & Moshnikoff 2022; Keskitalo 2010; Linkola 2014).

Alkuperäiskansatutkimuksen ja saamelaisia koskevan tutkimuksen eettisten periaatteiden kehitys

Saamelaisia koskeva tutkimuseettinen keskustelu on kytköksissä ihmisoikeuksien kehitykseen ja ideologisiin virtauksiin sekä alkuperäis-

kansoihin kohdistuneen tutkimuksen kritiikkiin. Kehityspolku ei ole ollut yksinkertainen vaan pikemminkin pitkälinen, yhä maailmanlaajuisesti eri tieteenaloillakäynnissä käynnissä oleva prosessi (ks. esim. George, Tauri & MacDonald 2020). Tietä alkuperäiskansatutkimuksen etiikkapohdinnoille on tehty terveystieteiden alalla laatimalla toimenpidesuosituksia alkuperäiskansojen parissa tehdyille tutkimukselle (Weijer, Goldsand & Emanuel 1999).

Myös saamelaiden asuttamisissa maissa on kehitetty saamelaisia koskevan tutkimuksen eettisiä periaatteita. Esimerkiksi Norjassa yhteiskunta- ja humanistitieteiden kansallinen tutkimuseettinen toimikunta (NESH) julkaisi vuonna 2002 raportin saamelaisia koskevasta tutkimuksesta ja tutkimusetiikasta. Raportissa lukuisat tutkijat tarkastelevat tutkimusetiikkaa esimerkiksi saamentutkimuksen käsitteen sekä tutkimuksen vapauden ja vastuun näkökulmasta (NESH 2002). Viime vuosina on myös pohdittu esimerkiksi, mitä saamelaisia koskevassa tutkimuksessa on otettava huomioon (ks. esim. Boekraad 2016).

Saamelaiset toteuttavat alkuperäiskansoille kuuluvaa itsemääräämisoikeutta Ruotsissa, Norjassa ja Suomessa toimivien saamelaiskäräjien kautta. Vuonna 2019 Norjan saamelaiskäräjien täysistunto hyväksyi saamelaiden terveystutkimuksen eettiset ohjeet, jotka juontavat juurensa alkuperäiskansojen itsemääräämisoikeudesta ja ottavat huomioon saamelaiskulttuurille ominaisen monimuotoisuuden ja ainutlaatuisuuden (Sametinget 2019). Myös Ruotsin saamelaiskäräjät on vuonna 2019 ottanut tutkimuspolitiikkaa koskevassa lausunnossaan kantaa tutkimusetiikkaan painottaen tarpeen ottaa neljän saamelaiden asuttaman maan tilanne huomioon tutkimusetiikan kehittämissä (Sámediggi 2019).

Suomen saamelaiskäräjät on puolestaan julkaissut vuonna 2016 menettelyohjeen saamelaiden kulttuuriperintöä ja perinteistä tietoa koskevista tutkimushankkeista ja muista toimenpiteistä, joilla on tai voi olla vaikutusta saamelaiden kulttuuriperintöön ja perinteeseen tietoon (Saamelaiskäräjät 2016). Sa-

mana vuonna uutisoitiin myös yhteispohjaismaisen saamentutkimuksen eettisen ohjeistuksen työn käynnistymisestä (Heikkilä 2016). Työtä ei ole toistaiseksi saatu päätökseen; Suomessa saamelaisia koskevan tutkimusetiikan kehittäminen käynnistyi 2020 (Lapin yliopisto 2020).

Eriyisehtoja tutkimuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen

Saamelaisia lapsia ja nuoria kasvatusta ja koulutusta käsittelevään tutkimukseen liittyy erityisiä ehtoja. EU:n tietosuoja-asetuksessa (EU 2016) on näkökohtia, jotka vaativat tutkijalta tarkempaa huomiota, kuten henkilötiedot, joista ilmenee esimerkiksi etninen ryhmä ja henkilön alaikäisyys. Asetuksen mukaan perusoikeuksien toteutumisen mahdollistavan toiminnan yhteydessä ja henkilön suostuessa etninen profilointi sallitaan asianmukaisin suojatoimin tieteellisessä toiminnassa. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsille, nuorille ja heidän vanhemmilleen selitetään selkeästi tutkimuksen tarkoitus sekä saamelaislapsiin ja -nuoriin kohdentumisen syy. Lisäksi tutkijoiden, tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ja saamelaisyhteisön täytyy ymmärtää, miten tutkimus parantaa osallistujien koulutukseen liittyvien perusoikeuksien toteutumista.

Ennen tutkimuksen aloittamista tarvitaan usein monia keskusteluita saamelaisyhteisön kanssa tutkimustarpeista ja -rajauksista. Luottamussuhteiden rakentaminen vie aikaa ja vaatii tutkijalta tutkimuksen organisoimisen suunnittelua sekä tiedon omistajuuden pohtimista. Neuvottelut ovat tärkeitä luottamuksen rakentamisen kannalta. Alkuperäiskansatutkimuksen periaatteina ovat tutkimuksen tekeminen yhteistyössä tutkittavan yhteisön kanssa ja tiedon palauttaminen tutkittavalle yhteisölle (Bull 2002). Laaja tutkimuksellinen yhteistyö hyödyttää sekä tutkijoita että saamelaisyhteisöjä.

Etukäteen on hyvä pohtia sensitiivisiä aiheita, joita tutkimuksessa saattaa tulla esille. Näitä ovat esimerkiksi saamelaiden kokemukset ja muistot koulujärjestelmistä sekä asun-

toloista (Keskitalo ym. 2016). Tutkimukseen mukaan pyydettyville lapsille, nuorille ja heidän vanhemmilleen tiedotetaan tutkimuksen tarkoituksesta ja merkityksellisyydestä sekä järjestetään mahdollisuus keskusteluun, jossa tutkijat vastaavat osallistujien kysymyksiin ja mahdollisiin huolenaiheisiin. Tämän jälkeen osallistujien kanssa solmitaan sopimus tutkimukseen osallistumisesta. Nämä toimintatavat perustuvat YK:n alkuperäiskansajulistukseen 2017 (ks. Ulkoasiainministeriö 2016), jossa korostetaan alkuperäiskansan vapaata ja tietoon perustuvaa ennakkosuostumusta.

Luottamuksen ja tietoon perustuvan ennakkosuostumuksen näkökohdat ovat keskeisiä myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) yleisissä ohjeistuksissa. Saamelaisen koulutukseen liittyvässä tutkimuksessa ne ovat erityisen tärkeitä tutkimuksen eurosentrisen historian vuoksi. Alkuperäisiä tiedon haltijoita on loukattu tai alistettu, tai esitetty tieto on käytetty ainoastaan tutkijan hyväksi tiedon alkuperäiset haltijat unohtaen (Isaksson 2001). Smith (1999) kutsuukin tutkijoita rakentamaan kestävä ja eettistä tutkimusta yhteistyössä alkuperäiskansojen kanssa heihin kohdistuneen tutkimuksen negatiivisen historian takia.

Saamelaisyhteisöjen jäsenten luottamuspuola johtuu useimmiten vinoutuneista valtasuhteista ja aiemmasta niin kutsutusta lappologisesta tutkimusperinteestä, jossa heidät jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle (Lehtola 2012). Tämän vuoksi saamelaisyhteisöissä kiinnitetään herkästi huomiota tutkimuksen toteutuksen vaiheisiin. Tutkimuksen lähtökohtien ja tavoitteiden kriittinen tarkastelu johtaa tutkijan pohittamaan, kenen ehdoilla ja mitä varten tutkimusta ylipäätään tehdään. Kriittisistä näkökulmista huolimatta lappologisen tutkimuksen hyötyinä voidaan pitää sitä, että saamelaisten elämää on dokumentoitu monta sataa vuotta samalla edistäen saamen kielten tutkimusta ja kirjallista käyttöä (Lehtola 2012).

Saamelaisen kasvatus- ja koulutustutkimuksen keskeisimpänä periaatteena on saamelaisyhteisön osallisuus ja se, että tutkimus lähtee yhteisön tarpeista (Bull 2002). Tutkimuksen

toteuttamisen keskiössä on käytännön ratkaisujen kehittäminen saamelaisten osallisuuteen ja itsemääräämisoikeuteen koskeviin kysymyksiin. Tutkijoiden ja tutkimukseen osallistuvien yhteistyönä syntyvän tiedon ja taidon tarkoituksena on kehittää yhteisön osaamista siten, että yhteisöllä on myös pääsy hyödyntämään tutkimustietoja (Gray & Oprescu 2016).

Saamelaisessa kasvatus- ja koulutustutkimuksen kontekstissa yllämainitut erityispiirteet asettavat eettisten periaatteiden tarkastelulle lisävaatimuksia. Tavallisesti on kyse pienistä kohderyhmistä, mikä voi tuoda haasteita tulosten anonymisointiin tiedon lähtöpaikan ollessa mahdollisesti tunnistettavissa epäsuorista tunnisteista helpommin kuin suurempiin yhteisöihin liittyvässä tutkimuksessa (Kuula 2006). Anonymisointi voi olla erityisen haasteellista silloin, kun käsitellään kriittistä tietoa yhteisöstä tai sen kulttuurista. Toisaalta tutkimukseen osallistuvilla täytyy olla mahdollisuus saada tutkimustieto omiin nimiinsä, jolloin anonymisointia on syytä tarkastella kriittisesti ja arvioida sen tarpeellisuutta yhdessä tutkittavan yhteisön tai tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kanssa (Svalastog & Eriksson 2010).

Kolonialistisen historian tuottama vinoutunut valtapositiio synnyttää tarpeen suojella tutkimuksessa mukana olevia henkilöitä (Nystad 2003). Historiasta ja valtasuhteista johtuen saamelainen yhteisö voi olla haavoittuvainen, joten tutkimuksesta esitettyjä asioita joudutaan pohtimaan useasta eri tiedon tuottamisen tarpeen näkökulmasta. Toisaalta tutkimuksella saatetaan tuoda esille saamelaisopettajien aktiivinen rooli tiedon tuottamisessa (Rahko-Ravanti 2016). Esimerkiksi toimintatutkimuksessa esitellyt hyvät käytänteet on monissa tutkimuksissa tehty yhdessä opettajien kanssa antaen heille tunnustettu ääni tutkimuksen tekijöinä (ks. esim. Fyhn, Jannok Nutti, Nystad, Sara Eira & Hætta 2016).

World Indigenous Nations Higher Education Consortium, WINHEC, on maailman alkuperäiskansojen korkea-asteen opintojen ja tutkimuksen yhteistyöelin. Sen luomat tutkimuseettiset ohjeet edellyttävät, että alkuperäiskansoja

koskettavan tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja lopputoimenpiteissä otetaan huomioon tutkimuksen erityispiirteet. WINHEC:n ohjeiden mukaisesti saamelaisyhteisön jäsenet, erityisesti yhteisön vanhimmat, ovat tutkimuksessa asiantuntijan roolissa ja tieto ymmärretään elävänä sekä sovellettavana. Se sisältää paitsi menneisyyden myös nykyisyyden ja tulevaisuuden, jotka tutkimuksen avulla voivat kehittyä ja vahvistua. (WINHEC 2010.) Ohjeen mukaan saamen kielet ja ymmärrys saamelaisen ja länsimaailman tietokäsitysten yhteyksistä sekä eroista ovat tutkimuksessa tuotettujen tulkin-tojen ja merkitystenantojen pohjana. Saamelaisyhteisöt omistavat tutkimuksessa tuotetun tiedon, ja yhteisön sekä yksilön vastuu tiedostaan ja sen omistamisesta todennetaan raportoinnissa. (Sámi allaskuvla 2014.)

Tutkijoiden on pohdittava tarkasti ennakoon aineiston toisiokäyttömahdollisuus ja tietosuojaperiaatteet sekä niiden vaatimat ratkaisut aineiston tallentamisesta. Saamelaisryhmät ovat pieniä, ja esimerkiksi yksittäiset pukeutukseen, ympäristöön tai kieleen liittyvät seikat voivat tuottaa tunnistettavuuden. Tästä syystä alkuperäiseen aineistoon on pääsy vain aineistonkeruutilanteissa mukana olleilla tutkimusryhmän jäsenillä. Myös aineiston säilyttämisessä on oltava erityisen huolellinen: anonymisoitu, tutkimuksen kannalta tarpeellinen aineisto säilytetään erillisessä, yliopiston omalla palvelimella olevassa tiedostossa, johon on pääsy vain tutkimusryhmän jäsenillä.

Lopuksi

Saamelaisen kasvatus- ja koulutustutkimuksen kontekstissa tutkijoiden on seurattava ja sovellettava usean maan lakeja, eettisiä ohjeistuksia ja kansainvälisiä alkuperäiskansatutkimuksen ohjeita samalla, kun he seuraavat oman tutkimusalansa vaatimuksia. Saamelaisen kasvatus- ja koulutustutkimuksen tekee tutkimusetiikan ja EU:n tietosuojasetuksen kannalta vaativaksi se, että tutkimus kohdistuu erityisesti suojeltaviin ryhmiin. Kun tutkimukseen osallistuvat ovat sekä alkuperäiskansan jäseniä että lapsia,

tutkimuksen hyötyjen pitää olla perusteltavissa haittoja suuremmiksi. Tässä suhteessa myös tutkimusaineiston säilytykseen, saavutettavuuteen ja toisiokäyttöön on tärkeää ottaa kantaa.

Tutkimuksen raportointi voi olla haasteellista, jos eteen tulee asioita, jotka voidaan tulkitä kritiikkinä tutkimukseen osallistuvaa yhteisöä kohtaan. Saamelaisitutkijat ovat usein aktiivisia yhteisön jäseniä ja saattavat kuulua moniin paikallisiin sidosryhmiin. Tutkijat, jotka ovat osa yhteisöjä, yhdistetään näihin yhteisöihin. Tämä voi olla tutkimuksen teon kannalta hyödyllistä mutta samaan aikaan myös ongelmallista.

Vaatus tutkimuksen hyödyllisyydestä saamelaisille itselleen korostaa dekolonialistista tutkimusotetta. Sen etiikan keskeisenä kysymyksenä on, miten tutkimus käsittelee hyväksikäytön, väkivallan, marginaalisuuden, voimattomuuden ja imperialismin perintöä. Alkuperäiskansatutkimuksessa painotetaan yhteyttä tietoon ja siihen, miten tieto ymmärretään: tieto rakentuu yhdessä toisten kanssa ja on kontekstisidonnaista. (Wilson 2001.) Myös Suomessa lappologista, ulkopuolisten tutkijoiden saamelaisia koskevaa tutkimusta, on kritisoitu (Kuokkanen 2009; Lehtola 2012).

Saamentutkimuksen eettisten periaatteiden laatiminen on parhaillaan käynnissä Suomessa yliopistojen ja muiden tutkimusorganisaatioiden yhteistyönä. Yhteisten tutkimuseettisten ohjeiden kirjoittaminen on haasteellista työtä, ja linjausten teossa on tarve painottaa tutkimuskontekstien ainutkertaisuutta. Tutkijan position aukikirjoittaminen on tärkeä osa tutkimuksen luotettavuuden rakentumista. Samalla kun on tarve yhteisiin eettisiin ohjeisiin, on syytä painottaa tutkimuksen kontekstuaalisuutta ja tutkimusmetodologista vaatimusta: jokainen tutkimus rakentaa itse tutkimuksellisen todellisuutensa, johon tutkimuseettinen keskustelu sovitetaan.

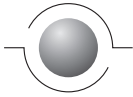
Yhteisiä linjoja haettaessa on tarpeen muistaa lisäksi tutkimuksen vapaus ja tutkimuksen luonne, mikä tekee tarkkojen yhteisten eettisten linjauksien määrittelystä hankalaa. Saamelaisia koskevan tutkimuksen periaatteiden mukaan

tutkimuksen pitää hyödyttää tutkittavaa yhteisöä, tuottaa yhteisöstä tietoa erilaisiin tarpeisiin sekä kantaa sosiaalista ja globaalia vastuuta. Tutkimustulosten tulee olla saatavilla ja raportoitu tieteen periaatteiden mukaan. Kasvatus- ja koulutustutkimuksen kontekstissa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkimukseen osallistuvat opettajat saavat välineitä oman työnsä kehittämiseen sekä tunnustuksen tuottamastaan tiedosta. Saamelaisia koskevan tutkimuksen eettisten ohjeiden tekemisen pohjaksi onkin tärkeää jatkaa keskustelua laajoilla foorumeilla.

Lähteet

- Boekraad, M. 2016. Reflections on ethic for ethnically non-indigenous researchers. *Agon* 50 (2). <http://agon.fi/article/reflections-on-ethic-for-ethnically-non-indigenous-researchers/>. (Luettu 3.9.2019.)
- Bull, T. 2002. Kunnskapspolitikk, forskningsetikk og det samiske samfunnet. Teoksessa *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (toim.) Samisk forskning og forskningsetikk. Publikasjon 2*. Oslo: Forskningsetiske komiteer, 6–21.
- EU. 2016. Euroopan parlamentin ja neuvoston asetukset (EU) luonnollisten henkilöiden suojelusta henkilötietojen käsittelyssä ja näiden tietojen vapaasta liikkuvuudesta ja direktiivin 95/46/EY kumoamisesta (yleinen tietosuojasasetus) 679/27.4.2016. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679>. (Luettu 25.9.2022.)
- Fyh, A. B., Jannok Nutti, Y., Nystad, K., Sara Eira, E. J. & Hætta, O. E. 2016. "We had not dared to do that earlier, but now we see that it works": Creating a culturally responsive mathematics exam. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples* 12 (4), 411–424. <https://doi.org/10.20507/AlterNative.2016.12.4.6>
- George, L., Tauri, J. & MacDonald, L. T. A. o. T. (toim.) 2020. *Indigenous research ethics: Claiming research sovereignty beyond deficit and the colonial legacy*. Vol 6. Bingley: Emerald Publishing.
- Gray, M. A. & Oprescu, F. I. 2016. Role of non-indigenous researchers in indigenous health research in Australia: A review of literature. *Australia Health Review* 40 (4), 459–465. <https://doi.org/10.1071/ah15103>
- Heikkilä, L. 2016. Teema: Saamentutkimukselle luodaan yhteispohjoismaisia eettisiä ohjeita. <https://www.ulapland.fi/news/Teema-Saamentutkimukselle-luodaan-yhteispohjoismaisia-eettisia-ohjeita-ourhf1fy/0e38fbad-a2b3-4d75-81a3-7d8fd02d628f>. (Luettu 8.1.2021.)
- Helander, H., Keskitalo, P., Sanila, S. & Moshnikoff, S. 2022. Saamelaiskulttuurilähtöinen tarinankerrontainnovaatio vahvistamassa lapsen osallisuutta omaan kulttuuriin saamen kielen etäopetuksessa. *Dutkansearvvi dieđalaš áigečála* 6 (1), 50–71. <https://www.dutkansearvvi.fi/wp-content/uploads/Volume6Issue1-02-3-Helander-Keskitalo-Sanila-Moshnikoff-Finnish-web.pdf>. (Luettu 26.9.2022.)
- Isaksson, P. 2001. Kumma kuvajainen. Rasismi rotututkimuksessa, rotuteorioiden saamelaiset ja suomalaisen fyysinen antropologia. Inari: Kustannus Puntsi.
- Keskitalo, P. 2010. Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatustutkimuksen keinoin. *Dieđut* 1. *Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla*.
- Keskitalo, P., Nyyssönen, J., Pakuniemi, M., Turunen, T., Linkola, I.-A. & McIntosh, L. 2016. Saamelaisten ja Australian alkuperäiskansojen kouluhistorian erityispiirteet. *Ennen ja nyt: Historian tietosanomat* 16 (3). <https://journal.fi/ennejanyt/article/view/108733>. (Luettu 25.9.2022.)
- Kuokkanen, R. 2009. *Boaris dego eana. Eamiálbmogiid diehtu, filosofijjat ja dutkan (as old as the Earth. Indigenous knowledge, philosophies and research)*. Kárášjohka: ČálliidLágádus.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lapin yliopisto. 2020. Saamelaisia koskevan tutkimuksen eettiset ohjeet. <https://www.ulapland.fi/FI/Kotisivut/Saamelaisia-koskevan-tutkimuksen-eettiset-ohjeet->. (Luettu 9.8.2020.)
- Lehtola, V.-P. 2012. *Saamelaiset suomalaiset. Kohtaamisia 1896–1953*. Helsinki: SKS.
- Linkola, I.-A. 2014. Saamelaisen koulun kielimaisema. *Etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa*. *Dieđut* 2. *Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla*.
- NESH (toim.). 2022. *Samisk forskning og forskningsetikk. Publikasjon nr. 2*. Oslo: Forskningsetiske komiteer. <https://www.forskingsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/samisk-forskning-og-forskingsetikk-2002.pdf>. (Luettu 26.9.2022.)
- Nystad, I. M. K. 2003. *Mannen mellom myte og modernitet*. Nesbru: Vett & Viten.
- Rahko-Ravanti, R. 2016. *Saamelaisopetus Suomessa: Tutkimus saamelaisopettajien opetustyöstä suomalaiskouluissa*. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 322. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-923-4>
- Saamelaiskäräjät. 2016. *Menettely saamelaisten vapaan, tietoon perustuvan ennakkosuostumuksen tiedustelemiseksi saamelaisten kulttuuriperintöä ja perinteistä tietoa koskevissa tutkimushankkeissa sekä muissa toimenpiteissä, joilla on tai voi olla vaikutusta saamelaisten kulttuuriperintöön ja perinteiseen tietoon*. https://www.samediggi.fi/wp-content/uploads/2019/04/Menettelyohje-saamelaisten-kulttuuriperint%C3%B6%C3%A4-ja-perinteist%C3%A4-tietoa-koskevissa-tutkimushankkeissa_24112016-1.pdf. (Luettu 9.8.2020.)
- Sámediggi. 2019. *Sametingets synpunkter på regerings forskningspolitikk*. <https://www.sametinget.se/135666>. (Luettu 8.1.2021.)

- Sametinget. 2019. Etske retningslinjer for samisk helseforskning. https://sametinget.no/_f/p1/iab4f8a7f-1c05-4f9f-a5e2-1d4f6196671d/etske-retningslinjer-for-samisk-helseforskning-ny.pdf. (Luettu 8.1.2021.)
- Sámi allaskuvla. 2014. Dutkanetiikka (Tutkimusetiikka). <https://samas.no/se/dutkan/dutkanetiikka>. (Luettu 4.9.2019.)
- Selle, P., Semb, A. J., Strømsnes, K. & Nordø, A. D. 2015. Den samiske medborgeren. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, L. T. 1999. Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples. Lontoo: Zed Books.
- Svalastog, A.-L. & Eriksson, S. 2010. You can use my name; You don't have to steal my story – a critique of anonymity in indigenous studies. *Developing World Bioethics* 10 (2), 104–110.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf. (Luettu 25.9.2022.)
- Ulkoasiainministeriö. 2016. YK:n julistus alkuperäiskansojen oikeuksista ja alkuperäiskansojen maailmankonferenssina tunnetun YK:n yleiskokouksen korkean tason täysistunnon loppuasiakirja. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79095/UM_0516_YKn_julistus_Netti.pdf. (Luettu 23.10.2021.)
- Weijer, C., Golsand, G. & Emanuel, E. J. 1999. Protecting communities in research: Current guidelines and limits of extrapolation. *Nature Genetics* 23 (3), 275–280.
- Wilson, S. 2001. What is an indigenous research methodology? *Canadian Journal of Native Education* 25 (2), 175–179.
- WINHEC. 2010. WINHEC research standards. https://winhec.org/resources/Documents/Research/WINHEC_research_standards_february_2011.pdf. (Luettu 25.9.2022.)
- Tämä kirjoitus on tehty Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan johtamien tutkimushankkeiden yhteistyönä. Hankkeet ovat Suomen Akatemian rahoittama ADVOST (Turunen, Keskitalo & Helander) sekä NOS-HS:n rahoittama IPED (Indigenous Pedagogy in Teacher Education, Turunen, Keskitalo & Linkola-Aikio).



JYRI LINDÉN

Reunamerkintöjä vapaan sivistystyön merkityksellisyydestä

Vuonna 1941 syntynyt isäni, Unto, kasvoi Varsinais-Suomessa pienellä maatilalla. Hänen koulutuksellisia valintojaan määrittä matala tulotaso, vaikka perheen tavoitteena olikin mahdollistaa lapsillensa mahdollisimman hyvä koulutus. Reitti lukion kautta korkeakouluun ei ollut kustannussyistä mahdollinen, joten Unton jatko-opinnot alkoivat konepajaharjoittelulla. Tämä johti insinööriin ammattiopintoihin Turun teknillisessä opistossa. Vuonna 1976 aukesi mahdollisuus hakea Teknilliseen korkeakouluun ilman ylioppilastutkintoa. Mieleeni onkin jäänyt 70-luvun lopun muisto, jossa isäni kirjoittaa diplomityötään olohuoneessamme.

Kiinnostus pedagogiikkaan kasvoi, ja Unto hakeutui avoimeen yliopistoon suorittamaan opettajan pedagogisia opintoja. Tämän jälkeen hän toimi sivutoimisena opettajana ammattiopistossa ja siirtyi muutamiksi vuosiksi päätoimisesti opetustehtäviin. Jäätyään eläkkeelle vuosituhannen taitteessa isäni teki kuten tuhannet suomalaiset eläkkeelle jäätyään tekevät: palasi koulun penkille. Hän ilmoittautui kansalaisopiston saksan tunneille. Myöhemmin mukaan tulivat vielä sukututkimuksen opinnot.

Suomessa on valtavasti isäni koulutuspolun kaltaisia tarinoita, joissa muodollinen koulutus eri muodoissaan on vastannut yksilöiden tarpeeseen ymmärtää maailmaa ja hankkia uusia kelpoisuuksia. Vapaan sivistystyön rooli on näissä tarinoissa sekä yhteiskunnallisella että ihmisen henkilökohtaisella tasolla erittäin

merkittävä. Tämä havainto on saanut vahvistusta luettuani opettajana satoja koulutustarinoita, joita aikuisopiskelijat ovat kirjoittaneet kasvatustieteiden perusopintojen kurssitönsään kesäyliopistossa.

Kurssityökirjoitelmat avaavat upean ikkunan suomalaisen aikuisopiskelijan elämähistoriaan ja koulutusajatteluun. Vapaan sivistystyön piirissä toteutettaviin kasvatustieteiden perusopintoihin osallistutaan monissa eri elämänvaiheissa. Ryhmissä on hiljattain lukionsa päättäneitä, jotka valmistautuvat ja keräävät opintoja tutkintoon johtaviin korkeakouluopintoihin tai etsivät muuten suuntaa tuleville koulutusvalinnoilleen. Oma ryhmänään mukana on uusia ammatillisia valintoja pohtivia aikuisopiskelijoita. Monet ovat päättäneet jatkaa aiemmalta työuraltaan ammatilliseksi opettajaksi kelpoistaviin opintoihin, mutta osa osallistuu esimerkiksi kerryttääkseen johtamisosaamistaan. Kolmannen ryhmän muodostavat ehkä ensimmäisiä korkeakouluopintojaan suorittavat, ikuisiksi opiskelijoiksi itseään kutsuvat aikuiset, joilla ei useinkaan ole opinnoille muodollisiin kvalifikaatioihin liittyviä tavoitteita. Opinnot merkitsevät kuitenkin paitsi uudenlaista askelta henkilökohtaisella koulutuspolulla myös kokemusta pärjäämisestä, osallistumisesta ja mahdollisuudesta reflektoida tieteellisen tiedon avulla omaa elämähistoriaa.

Jatkuvasta oppimisesta pidettävän metelin keskellä ajattelen isäni ja tuhansien hänen

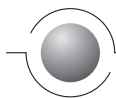
kaltaistensa koulutuspolkuja, joista myös opettamieni opiskelijoiden kirjoitelmat kertovat. Polut ovat eläviä esimerkkejä kansansivistysajatukselle rakentuneen vapaan sivistystyön merkityksestä ja saavutettavuudesta. Jatkuvasta oppimisesta käytävässä keskustelussa vapaan sivistystyön rooli ja historia unohtuvat. On esimerkiksi hieman outoa seurata yliopistojen Digivisio 2030 -hankkeen (ks. <https://digivisio2030.fi>) markkinointilauseita, joissa hankkeen ”tavoitteena on oppimisen uusi aikakausi, jonka ytimessä on digipedagogiikan jatkuva kehittäminen ja jossa jokainen meistä voi helpommin oppia ja kerryttää osaamistaan muuttuvassa maailmassa”.

Professori Jyri Manninen kirjoitti vuonna 2021 blogissaan Sivistystyön vapaus ja vastuu -sivustolla, että jatkuvasta oppimisesta näyttää tulevan uhka elinikäiselle oppimiselle. Vapaa sivistystyö on Mannisen mukaan muuttumassa ”työelämän kehittämisen tukipalveluksi”, joka keskittää huomion työikäisiin ja työhön liittyvään koulutukseen. Samalla se unohtaa elinikäisyyden idean: että matalan kynnyksen koulutus tukee esimerkiksi nuorten tulevaisuuden etsiskelyä ja voi olla yleissivistävää tai harrastusluonteista opiskelua myös työelämän ulkopuolella.

Mannisen ajatukset johdattelevat pohtimaan myös jatkuvan oppimisen tavoitteita. Jatkuvan

oppimisen arvoasteikolla koulutus on hyvää silloin kun se on markkinaehtoista ja yksilöllistä. Haluaisin kuitenkin ajatella, ettei opiskelussa olisi ensisijaisesti kyse yksilön kykypotentiaalın kasvattamisesta vaan yhteisöllisemmästä tiedon ja kokemusten jakamisesta. Tällaisia hetkiä tulee kesäyliopistossa usein vastaan. Huomaan usein hämmästeleväni, miten avoimesti ja arvostavasti eri sukupolvista, elämäntilanteista ja ammatillisista taustoista tulevat opiskelijat suhtautuvat toistensa ajatuksiin.

Vaikka myös vapaan sivistystyön koulutuksen vaikuttavuutta on vaikea todentaa, koulutuksen aikaiset keskustelut ja tapahtumat näyttävät yksilöille merkityksellisinä. Kesäyliopiston opiskelijoiden kirjoitelmat sisältävät koskettavia kertomuksia siitä, miten koulutus koetaan porttina uuteen elämänvaiheeseen ja mahdollisuutena reflektoida eteen tulleita kriisejä. Isälleni avoimen yliopiston pedagogiset opinnot tarjosivat mahdollisuuksia siirtyä uudelle työuralle. Kansalaisopiston saksan kurssi auttoi häntä luultavasti täyttämään työelämän jälkeen tyhjentyneitä kalenteria ja herätteli myös ajatuksia osittaisesta palaamisesta työelämään. On jo itsessäänkin arvo, että ihmiset ovat valmiita luottamaan muodollisen koulutuksen mahdollisuuteen tukea heitä elämän eri siirtymävaiheissa.



Puheenvuoroja

ANU KAJAMAA – JUHA TUUNAINEN – KRISTIINA MÄNTY
– KATI MÄKITALO – VELI-MIIKKO KAUPPI – JUTTA KARHU

Moniäänisyyden merkitys kasvatustieteiden muuttuvissa toimintaympäristöissä

Kasvatustieteen päivät 24.–25.11.2022, Oulun yliopisto:
Moniäänisyys kasvatuksen muuttuvassa maailmassa

Johdanto

Kasvatuksen, koulutuksen ja oppimisen merkitys korostuu entisestään muutostilanteissa ja kriiseissä. Tästä viimeaikaisimpina esimerkeinä ovat covid-19-pandemia, ilmastokriisi ja Venäjän hyökkäyssota Ukrainassa kerrannaisvaikutuksineen. Samaan aikaan globalisaation ja digitalisaation vaikutukset maailmaan ja ihmisten jokapäiväiseen arkeen ovat tuoneet uusia oppimisen, opettamisen ja tutkimuksen kohteita sekä haasteita. Näiden myötä myös kriittinen medialukutaito ja kansalaisaktiivisuus ovat nousseet avainasemaan, mikä on tuonut ne enenevässä määrin kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteiksi. Moninaisuuden ja moniäänisyyden merkitys sekä edistäminen korostuvat, kun pyritään ratkomaan yhteiskunnassa ilmeneviä monimutkaisia haasteita. Ekokriisin aikakaudella painottuvat myös vuorovaikutus ei-inhimillisen luonnon kanssa ja ekososiaalinen sivistys.

Kasvatustieteiden sisäinen moniparadigmisuus on alan vahvuus, kun halutaan tuoda esiin moniäänisyyttä. Moniäänisyyden tutkiminen ja edistäminen dialogissa tieteenalarajoja ylittäen on eräs kasvatustieteilijöiden keskeinen

tehtävä oppimisen, vuoropuhelun ja yhteistoininnan aikaansaamiseksi. Avoimia kysymyksiä on kuitenkin vielä runsaasti: esimerkiksi miten moniäänisyys määritellään ja ymmärretään, miten se ilmenee, miten vastakkaiset tai kilpailevat äänet voidaan saattaa vuoropuheluun ja miten moniäänisyyttä voitaisiin edistää niin, että myös sellaisia ääniä kuultaisiin, joilla ei keskusteluissa vielä ole tilaa?

Tämän puheenvuoron tarkoituksena on esitellä tutkimustietoon perustuvia näkökulmia moniäänisyyteen ja sen edistämiseen kasvatustieteen monissa muuttuvissa toimintaympäristöissä. Haluamme herättää puheenvuorollamme ajatuksia ja omalta osaltaan myös vastata miten kasvatustieteilijät voisivat tunnistaa ja edistää moniäänisyyttä tutkimuksen, kasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen keinoin -kysymykseen.

Moniäänisyys jatkuvana ja avoimena vuorovaikutuksena

Moniäänisyyden käsitteelle ei ole olemassa yhtä, yhteisesti hyväksyttyä selkeää määritelmää, ja sille annetut merkitykset vaihtelevat tieteenalojen sisällä sekä niiden välillä. Hyö-

dynämme tässä puheenvuorossa moniäänisyyden määrittelyn lähtökohtana kirjallisuuden tutkija ja filologi Mihail Bahtinin (1895–1975) ajatuksia. Moniäänisyyden käsitettä ja Bahtinin dialogisiin perustuvia ajatuksia on hyödynnetty laajasti, esimerkiksi kasvatus-tieteen, kielitieteen, antropologian, sosiologian ja liiketaloustieteen tutkimuksissa.

Bahtinin (ks. Bakhtin 1981) mukaan ihmisten välinen kommunikaatio on jatkuva ja avoin vuorovaikutusprosessi, johon osallistuvat käyttävät erilaisia, voimakkaasti toiminnan kontekstiin sidoksissa olevia ääniä. Ääni puolestaan on näkökulma maailmaan, ja se voidaan määritellä ”puhuvan subjektin näkökannaksi, aikomukseksi, maailmankuvaksi ja käsitteelliseksi horisontiksi” (Wertsch 1991, 51). Ääni, tai laajemmin kieli, ei kuitenkaan koskaan ole vain puhuvan yksilön tuottama, vaan siinä kuuluvat samalla myös muiden yhteisöjen ja instituutioiden kielet sekä näkökulmat (Engeström 1999). Tätä luonnollisen kielen sosiaalista ja historiallista kerrostuneisuutta sekä sen vaihtelua ja muutosta Bahtin kuvaa heteroglossia-käsitteellä. Se viittaa ”yhtäältä kielen kerrostuneisuuden eli erilaisten kielimuotojen moninaisuuden yhden kansalliskielen sisällä ja toisaalta siihen, että kyseiset kielimuodot antavat todellisuudelle erilaisen ideologisen tulkinnan, jotka voivat olla ristiriidassa keskenään” (Lähteenmäki 2009, 68).

Kommunikaatio puolestaan on luonteeltaan moniäänistä silloin, kun siihen osallistuvien henkilöiden ajatukset jakautuvat monien rinnakkaisten ja usein ristiriitaistenkin äänten kesken. Vuorovaikutukseen osallistuvien sanomiset ja asioille antamat merkitykset eivät siis koskaan ole pysyviä tai muuttumattomia vaan dynaamisia ja kehittyviä osallistujien reagoissa toistensa sanomisiin ja samanaikaisesti ennakoivissa keskustelun tulevia lausumia (Bakhtin 1981; ks. myös Holquist 2002). On niin ikään tärkeää huomata huomata, että osallistujien käyttämät äänet kiinnittyvät aina myös heidän historiallisesti kehittyneisiin sosiokulttuurisiin taustoihinsa ja toimintaympäristöihinsä, vaikka keskustelu on dynaamista ja muuttuvaa (ks. esim. Engeström 1999). Osal-

listujien taustoilla on siis vaikutusta moniääniseen vuorovaikutukseen ja esimerkiksi moniäänisyyttä hyödyntävien oppimistehtävien (materiaalisiin ja käsitteellisiin) lopputuloksiin (Akkerman, Admiral, Simons & Niessen 2006).

Bahtinin dialogismi tarjoaa lähestymistavan, jonka kautta voimme entistä paremmin ymmärtää ajattelun, puheen ja vuorovaikutuksen sisäistä moniäänisyyttä. Lähtökohtana on se, että moniääniseen vuorovaikutukseen osallistuvat ovat jatkuvasti tekemisissä useiden päällekkäisten ja risteävien sosiaalisten äänten, kielten, näkemysten, kokemusten ja subjektipositivoiden kanssa. Osallistujat omaksuvat erilaisia rooleja ja ovat samanaikaisesti aktiivisia osallistujia, toisten osallistujien ajatuksiin mukautujia sekä niiden vastustajia ja vastaanottajia (Cooren & Sandler 2014). He eivät vetoa vain omiin näkemyksiinsä vaan voivat hyödyntää argumentaatiossaan myös sellaisia muiden osallistujien ääniä, joihin osallistuja kokee voivansa samaistua ja sitoutua (Aveling, Gillespie & Cornish 2005).

Vuorovaikutuksessa osallistujat säätelevät sekä törmäyttävät ääniä toisiinsa ja samalla muuttavat sosiaalista todellisuutta (Bakhtin 1986; myös Agha 2005). Bahtinin (ks. Bakhtin 1981) mukaan dialoginen vuorovaikutus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että osallistujien (tai heidän kantamiensa äänien) tulisi vuorovaikutuksen päätteeksi saavuttaa yksimielisyys tai ratkaisu. Yhteiskunnallisen merkityksen luominen nähdään sen sijaan jatkuvasti avoimena vuorovaikutusprosessina, joka kielen sisältämän moniäänisyyden vuoksi saa alati uusia piirteitä. Tästä esimerkkinä on vaikkapa länsimainen musiikki, joka jatkuvasti lainaa, varioi ja törmäyttää eri historiallisilta aikakausilta, kulttuurialueilta ja musiikkigenreistä peräisin olevia aineksia muodostaen näin lakkaamatta uudistuvan kulttuurimuodon.

Moniäänisyys menetelmällisenä lähestymistapana

Kasvatustieteellisissä moniäänisyyden tutkimuksissa hyödynnetään usein etnografisia lähestymistapoja (ks. esim. Lappalainen 2008).

Aineistoa voidaan koota monimenetelmäisesti, esimerkiksi yksilö- ja ryhmähaastatteluin, tutkittavan yhteisön toimintaa havainnoiden ja kokoamalla erilaisia dokumentteja. Monimenetelmällisyys lisää tutkimusaineistojen monipuolisuutta, näkökulmia ja tulkintojen luotettavuutta. Kasvatustieteen tutkimuksissa sovelletaan usein myös narratiivista menetelmää (ks. esim. Heikkinen 2002; Uitto 2011) ja diskurssi- tai keskusteluanalyysia (ks. esim. Vehviläinen & Löfström 2016), jotka ovat lähtökohdiltaan moniäänisyyttä korostavia. Esimerkiksi lasten monien äänien kuulemiseen on pyritty löytämään metodisia ratkaisuja narratiivisista ja lapsikeskeisistä tutkimusmenetelmistä, joiden avulla erilaiset näkökulmat voidaan tunnistaa sekä sijoittaa osaksi sosiaalisia ja kulttuurisia toimintaympäristöjä (Kinnunen 2015; Hyvönen ym. 2014). Näiden menetelmien ansiosta ymmärryksemme kasvatuksen ja koulutuksen piirissä tapahtuvasta inhimillisestä vuorovaikutuksesta ja sen sosiaalisesta rakentumisesta on edistynyt huomattavasti.

Tiedollisten arvojen lisäksi moniäänisyyden käsite auttaa jäsentämään ja entistä paremmin tulkitsemaan yhteiskunnallisiin käytäntöihin liittyvää päätöksentekoa ja opetustoimintaa ohjaavia dokumentteja, kuten perusopetuksen opetussuunnitelmaa (OPH 2014) tai syksyllä 2021 voimaan tulleen lukion opetussuunnitelman (OPH 2019) tavoitteita. Näissä asiakirjoissa moniäänisyys tulee esiin muun muassa siinä, että ne korostavat oppilaiden ajatusten kuulemista ja heidän toimijuutensa tukemista.

Tämän lisäksi dialogisuus ja moniäänisyys voi kasvatustieteessä näyttäytyä tutkijoiden, tutkittavien ja heidän yhteiskunnallisten sidosryhmiensä välisenä vuorovaikutuksena. Soveltaessaan moniäänisyyden näkökulmaa ja siihen kytkeytyviä tutkimusmenetelmiä sekä asettuessaan vuoropuheluun tutkittaviensa kanssa tutkija joutuu kriittisesti arvioimaan omaa työtään ja tarkistamaan tulkintojaan (Teräs & Toiviainen 2014).

Moniäänisyyttä tutkitaan ja hyödynnetään jo jonkin verran eri tieteenaloja yhdistävissä tutkimuksissa. Näin voidaan parhaimmillaan

etsiä tutkimuksellisten työskentelyotteiden välisiä rajapintoja ja rakentaa kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä tutkittavasta kohteesta. Esimerkiksi Lund ja Suthers (2018) kuvaavat moniäänisen analyysin yhteisöllistä prosessia ja sen haasteita vuorovaikutuksen tutkimuksessa. Heidän mukaansa moniäänisyys voisi entisestään syventyä, mikäli käytännön toimijoiden, kuten teknologisten opetusvälineiden suunnittelijoiden ja opettajien, äänet otettaisiin mukaan analyysiin. Niinpä kasvatustieteen monitieteellisyys ja vahva käytäntösuhde mahdollistaa kokonaisvaltaisen ymmärryksen tuottamisen, paljastaa eri lähestymistapojen kehittämistarpeita ja edistää tieteilijöiden sekä käytännön toimijoiden välistä dialogia.

Moniäänisyys kasvatustieteen eri toimintaympäristöissä

Yhteiskunnan monimuotoistuesssa kasvatustieteellistä tutkimusta, opetusta ja koulutusta luonnehtii enenevästi moniäänisyys. Tutkimukset ovat jo vuosikymmenien ajan osoittaneet sen, että moniäänisyyden hyödyntäminen on tärkeä voimavara yhteisöllisessä oppimisessa ja monimutkaisten yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemisessa (ks. esim. Cole & Engeström 1993). Oppijat ja heidän opettajansa ilmaisevat erilaisia tietoihin, totuuteen, aikomuksiin, maailmankuviin ja kulttuureihin liittyviä käsityksiä käyden samalla dialogia toistensa ja ympäröivän maailman ilmiöiden kanssa (Bakhtin 1986). Lisäksi vuorovaikutus ja lisääntyvä ryhmätyöskentely tuottavat äänien kohtaamisia ja niiden sekoittumista tuottaen uusia, ennen kuulemattomia ääniä. Oppimistilanteesta voi siten muodostua osallistujille ainutlaatuinen tapahtuma heidän ymmärtäessään jotain sellaista, mitä ei ole koskaan aiemmin mahdollisesti ääneen sanottu.

Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa pyritään tukemaan ja vahvistamaan lapsen omaehtoista toimijuutta, mikä edellyttää hänen kuuntelemistaan ja hänen vuorovaikutuksensa tukemista (Estola, Uitto & Karikoski 2020; Hyvönen ym. 2014). Kun ryhmissä on lapsia mo-

nista eri taustoista, kasvatus- ja opetustyössä tulee lisäksi huomioida oppijoiden niistä juontuvat erilaiset oppimisedellytykset. Tähän erään mahdollisuuden avaa ajatus heteroglossiasta: tunnistamalla lasten puheen sosiaalisen ja historiallisen kerrostuneisuuden sekä tähän liittyvän jatkuvan vaihtelun ja muutoksen varhaiskasvatuksenopettaja pystyy paremmin orientoitumaan ja tukemaan lapsia heidän oppimispoluillaan.

Nykyisin oppimista tukevat digitaaliset välineet ja innovaatiot ovat nopeasti muuttuvia ja luovaan ongelmanratkaisuun sekä käytännön toimintaan linkittyviä (Kahila ym. 2021). Esimerkiksi teknisesti tuetut, uudentyypiset niin kutsutut värkääjäpajat (Kumpulainen, Kajamaa & Rajala 2018) ovat kouluihin ja kirjastoihin sijoitettuja tiloja, joissa pyritään tukemaan lasten ja nuorten yhteistä oppimista ja moniäänistä tekemistä. Erilaiset teknologiat ja pelillisuus mahdollistavat monien äänten uudenlaisen ilmenemisen ja huomioimisen, jolloin teknologisesti tuettujen oppimisympäristöjen hyödyntäminen haastaa sekä opettajien että lasten ja nuorten vakiintuneita toimintatapoja. Tämä edellyttää yhtäältä kulttuurinmuutosta mutta tuo toisaalta mukanaan ratkaistavia jännitteitä (Kumpulainen ym. 2018). Samaan aikaan kuitenkin näyttää siltä, etteivät kasvatuksen yhteiskunnalliset vinoumat poistu uusien teknologioiden myötä: lapset ja nuoret tulevat koulun sosioekonomisesti eriarvoisista lähtökohdista, mikä osaltaan voimistaa toisia ja vaientaa toisia ääniä (ks. esim. Kosunen & Hansen 2018). Näiden ongelmien ratkaisemiseksi tarvitaan monitieteiseen tutkimukseen pohjaavia käytännön toimia.

Sosiaalinen media ja erilaiset verkkopohjaiset oppimisympäristöt ovat merkittävästi laajentaneet moniäänisyyden tutkimisen mahdollisuuksia. Verkossa käytyjä ja sinnettuneita keskusteluja voidaan käyttää tutkimusaineistona ajasta ja paikasta riippumattomasti moniäänistä vuorovaikutusta tutkittaessa. Kommunikaatioon osallistuvat voivat myös liikkua virtuaalisten sekä aikaan ja paikkaan sidottujen tilojen välillä tuottaen erilaisia uu-

sia käytänteitä (Dahlberg 2017). On kuitenkin hyvä muistaa, että teknologiat eivät itsestään selvästi edistä dialogista oppimista. Ratkaisevaa moniäänisyyden edistämisen kannalta on se, kuinka oppimistilanteisiin osallistajat tulkitsevat teknologiavälitteisiä vuorovaikutus- ja oppimistilanteita ja oppivat hyödyntämään niitä oppimisessaan (Kekki 2022).

Moniäänisyyden tunnistaminen ja tukeminen on tärkeää myös jatkuvan oppimisen näkökulmasta alati muuttuvassa työelämässä (Kajamaa & Tuunainen 2021). Moniäänisyyttä voidaan kutsua dialogiseksi asiantuntijuudeksi (Onnismaa 2011), ja sitä on edistetty työorganisaatioissa monin erilaisin keinoin. Työelämän konteksteissa toteutetut muutoslaboratoriointerventiot ovat hyödyntäneet moniäänisyyttä toiminnan ristiriitojen paikantamisessa ja niiden ratkaisemisessa sekä uusien toimintamahdollisuuksien mallintamisessa. Monimutkaisen ja jännitteisen kommunikaation aikana osallistujat käsittelevät työyhteisönsä haasteita käyttäen erilaisia ääniä ja moniäänisyyden muotoja. Moniäänisyyden ajatusta hyödyntäneet interventiot ovatkin synnyttäneet uutta luovaa ekspansivista oppimista sekä auttaneet työyhteisöjä kehittämään itseään ja selviytymään kriiseistä (ks. esim. Kerrosuo, Kajamaa & Engeström 2010).

Pohdintaa

Moniääninen ja monitieteinen tutkimus kasvatuksen ja koulutuksen konteksteissa alkaa saada entistä vahvempaa jalansijaa. Tämä muutos linkittyy tiiviisti kansainväliseen tiede- ja koulutuspoliittiseen linjaan, joka painottaa teollisen tiedon yhteiskunnallista hyödyntämistä (ks. esim. Tuunainen ym. 2020). Vaikka tieteen ja yhteiskunnan vastavuoroinen vuorovaikutus on ollut läsnä tieteen ja valtiollisen tiedepolitiikan kehityksessä aina, se on nykyaikana saanut uusia muotoja muun muassa teknitieteen ja uudenlaisen tiedejulkisuuden (Väliverronen 2016) myötä. Samaan aikaan monitieteisyydestä, tiedeidenvälisyydestä ja poikkitieteellisyydestä on tullut valtiollisen

ja ylivaltiollisen tiede- ja innovaatiopolitiikan avainsanoja (Mikkeli & Pakkasvirta 2007), joiden avulla yritetään kannustaa tutkijoita ylitämään perinnäisiä tieteenalarajoja tieteen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden lisäämiseksi.

Tämä kaikki on ollut omiaan lisäämään moniäänisyyttä niin tieteen sisäisissä keskusteluissa kuin tieteen ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. Tieteellisissä keskusteluissa moniäänisyyden käsitettä näkee kuitenkin käytettävän vielä melko harvoin tieteellisen työn ja sen yhteiskuntasuhteen osalta monimutkaisuutta jäsentävänä käsitteenä. Kasvatustieteissä olisi erityinen paikka ja tilaus tälle käsitteelle siksi, että kasvatus ja koulutus ovat yhteiskunnan keskeisiä osajärjestelmiä (Kantatalmi 2013) ja sellaisina monin eri tavoin rakenteellisesti kytkeytyneet muihin tieteenaloihin sekä yhteiskunnan toisiin osajärjestelmiin. Kasvatustieteissä tulisikin mielestämme entistä enemmän tarkastella tutkimuksen kohteina olevia ilmiöitä kiinnittämällä huomiota kasvatustieteen, muiden tieteenalojen ja erilaisten yhteiskunnallisten toimintojen välisten rakenteellisten kytkentöjen kehittyviin muotoihin. Samalla on tarpeen huomioida näiden väliin tai ulkoreunalle jäävät toimijat ja harmaat alueet, joissa ovat äänet uhkaavat jäädä kuulematta, sekä pohtia syitä mahdollisille hiljaisuuksille.

Eräs tapa tällaisten kytkentöjen analysoimiseksi on fokusoida tutkimus semanttiseen työhön, jota tutkimuksen kohteena olevien ihmisten heteroglossinen puhetapa edustaa. Näin voitaisiin avata monitieteisyyden ja tieteen yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen merkitysvälitteistä luonnetta. Samalla tutkitavista ilmiöistä kyettäisiin tekemään entistä moniäänisempiä ja moniulotteisempia tulkin-toja (ks. esim. Nowotny, Scott & Gibbons 2001). Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa voitaisiin näin ollen kiinnittää vieläkin enemmän huomiota erityisiin semantiikkoihin, joiden avulla kasvatus- ja koulutusjärjestelmien piirissä olevat toimijat antavat merkityksiä erilaisille, muista sosiaalisista järjestelmistä omaksumilleen asioille. Tällöin lisäisimme ymmärrystä

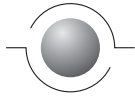
esimerkiksi siitä, kuinka eri organisaatioiden piirissä annettava kasvatus ja koulutus voidaan nyky-yhteiskunnassa merkityksellistää.

Edellä kuvatun mukainen tutkimus voisi vahvistaa tieteenalan omaa identiteettiä ja tuottaa entistä hienojakoisempaa ymmärrystä koulutus- ja kasvatustieteiden sekä niihin liittyvän tutkimuksen kytkeytymisestä muihin tieteesiin ja yhteiskuntaan. Puheenvuorosamme esittelemämme dialogismin ajatus auttaisi myös kasvatustieteilijöitä artikuloimaan omaa erityislaatuaan osana heterogeenisiä ryhmiä, verkostoja ja vuorovaikutustilanteita, joissa eri taustoista tulevat toimijat työskentelevät moniäänisesti yhteisen ymmärryksen rakentamiseksi kasvatuksen ja koulutuksen vaihtelevissa toimintaympäristöissä.

Lähteet

- Agha, A. 2005. Voice, footing, enregisterment. *Journal of Linguistic Anthropology* 15 (1), 38–59.
- Akkerman, S., Admiraal, W., Simons, R. J. & Niessen, T. 2006. Considering diversity: Multivoicedness in international academic collaboration. *Culture & Psychology* 12 (4), 461–485.
- Aveling, E.-L., Gillespie, A. & Cornish, F. 2005. A qualitative method for analysing multivoicedness. *Qualitative Research* 15 (6), 670–687. <https://doi.org/10.1177/1468794114557991>
- Bakhtin, M. M. 1981. *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. M. Holquist (toim.). Käänt. C. Emerson & M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press. Alkuperäisjulkaisu 1975.
- Bakhtin, M. M. 1986. *Speech genres and other late essays*. C. Emerson & M. Holquist (toim.). Käänt. V. W. McGee. Austin, TX: University of Texas. Alkuperäisjulkaisu 1979.
- Cole, M. & Engeström, Y. 1993. A cultural-historical approach to distributed cognition. Teoksessa G. Salomon (toim.) *Distributed cognitions, psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–46.
- Cooren, F. & Sandler, S. 2014. Polyphony, ventriloquism, and constitution: In dialogue with Bakhtin. *Communication Theory* 24 (3), 225–244. <https://doi.org/10.1111/comt.12041>
- Dahlberg, G. M. 2017. A multivocal approach in the analysis of online dialogue in the language-focused classroom in higher education. *Educational Technology & Society* 20 (2), 238–250.
- Engeström, R. 1999. *Toiminnan moniäänisyys: Tutkimus lääkärintervastuunottojen keskusteluista*. Helsinki: Helsinki University Press.

- Estola, E., Uitto, M. & Karikoski, H. 2020. Suhteet lapsiin työn ytimessä – opettajana esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.) Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 17–34.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälehti (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.
- Holquist, M. 1990/2002. Dialogism: Bakhtin and his world. 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Hyvönen, P., Kronqvist, E.-L., Järvelä, S., Määttä, E., Mykkänen, A. & Kurki, K. 2014. Interactive and child-centred research methods for investigating efficacious agency of children. *Journal of Early Childhood Education Research* 3 (1), 82–107.
- Kahila, J., Tedre, M., Kahila, S., Vartiainen, H., Valtonen, T. & Mäkitalo, K. 2021. Children's gaming involves much more than the gaming itself: A study of the metagame among 12- to 15-year-old children. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 27 (3), 768–786. <https://doi.org/10.1177/1354856520979482>
- Kajamaa, A. & Tuunainen, J. 2021. Snellmanin sivistyskäsitys jatkuvan oppimisen ja työorganisaatioiden kehittämisen lähtökohdaksi ja haasteena. *Aikuiskasvatus* 41 (3), 278–282. <https://doi.org/10.33336/aik.111586>
- Kantasalmi, K. 2013. Kasvatuksen ja koulutuksen systeemirajat funktionaalisesti eriytyneessä yhteiskunnassa. Teoksessa J. Jalava (toim.) Yhteiskunnan järjestelmät. Niklas Luhmannin ajattelu. Helsinki: Gaudeamus, 209–235.
- Kekki, M.-K. 2022. Educational possibilities of media-based public discussion. A phenomenological-philosophical analysis of the givenness of others. *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium* 207. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526232294>
- Kerosuo, H., Kajamaa, A. & Engeström, Y. 2010. Promoting innovation and learning through change laboratory: An example from Finnish health care. *Central European Journal of Public Policy* 4 (1), 110–131.
- Kinnunen, S. 2015. How are you? The narrative in-between spaces in young children's daily lives. *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium* 159. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526210285>
- Kosunen, S. & Hansen, P. 2018. Discursive narratives of comprehensive education politics in Finland. *European Educational Research Journal* 17 (5), 714–732. <https://doi.org/10.1177/1474904118764938>
- Kumpulainen, K., Kajamaa, A. & Rajala, A. 2018. Understanding educational change: Agency-structure dynamics in a novel design and making environment. *Digital Education Review* 33, 26–38. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.26-38>
- Lappalainen, S. 2008. School as 'survival game': Representations of school in transition from preschool to primary school. *Ethnography and Education* 3 (2), 115–127.
- Lund, K. & Suthers, D. 2018. Multivocal analysis: Multiple perspectives in analyzing interaction. Teoksessa F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman & P. Reimann (toim.) *International handbook of the learning sciences*. New York: Routledge, 455–464.
- Lähteenmäki, M. 2009. Dialogisuuden lähteillä: Oppihistoriallinen näkökulma Bahtinin dialogiseen kielikäsitteeseen. *Puhe ja kieli* 29 (2), 63–74.
- Mikkeli, H. & Pakkasvirta, J. 2007. Tieteiden välissä? Johdatus monitieteisyyteen, tieteidenvälisyyteen ja poikkitieteisyyteen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Nowotny, H., Scott, P. B. & Gibbons, M. T. 2001. Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty. Cambridge: Polity Press.
- Onnismäe, J. 2011. Ohjauksen ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- OPH. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>. (Luettu 26.9.2022.)
- OPH. 2019. Lukion opetussuunnitelmien perusteet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet>. (Luettu 26.9.2022.)
- Teräs, M. & Toivainen, H. 2014. Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä. *Aikuiskasvatus* 34 (2), 84–95. <https://doi.org/10.33336/aik.94084>
- Tuunainen, J., Miettinen, R. & Esko, T. 2020. Tieteen vapaus, vastuu ja vaikuttavuus: Kontrolli vai luottamus? Teoksessa E. Välvirronen & K. Ekholm (toim.) *Tieteen vapaus ja tutkijan sananvapaus*. Tampere: Vastapaino, 103–133.
- Uitto, M. 2011. Storied relationships: Students recall their teachers. *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium* 122. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514296307>
- Vehviläinen, S. & Löfström, E. 2016. 'I wish I had a crystal ball': Discourses and potentials for developing academic supervising. *Studies in Higher Education* 41 (3), 508–524. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.942272>
- Välvirronen, E. 2016. Julkinen tiede. Tampere: Vastapaino.
- Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Heta Tuominen, akatemiattutkija Itä-Suomen yliopistosta

Kasvatuksen haastattelusarjan seuraava tutkija on akatemiattutkija Heta Tuominen. Hän on siirtynyt syyskuussa 2022 Helsingin yliopiston kasvatustieteiden osaston yliopistonlehtorin tehtävästä akatemiattutkijaksi Itä-Suomen yliopiston soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osastolle. Tutkimuksessaan Heta Tuominen tarkastelee yksilöllisiä eroja opiskelumotivaatiossa ja hyvinvoinnissa sekä näiden kehityksellistä dynamiikkaa eri-ikäisten oppijoiden keskuudessa. Hänen tutkimusintressejään ovat muun muassa oppiminen, opiskelumotivaatio, tavoitteet, hyvinvointi, opiskelu-uupumus, perfektionismi, opiskelijahuolto ja koulutussiirtymät (ks. myös <https://researchportal.helsinki.fi/fi/persons/heta-tuominen>; <https://uefconnect.uef.fi/henkilo/heta.tuominen/>).

Mitä kuuluu? Millainen päivä sinulla on tänään ollut?

Heta Tuominen: Kiitos, hyvää kuuluu! Näin elokuun ensimmäisenä päivänä olen juuri palannut töihin kesälomalta. Toimin vielä hetken kasvatustieteen yliopistonlehtorina Helsingin yliopistossa. Aloitin päivän lukemalla sähköposteja, ja oli ilo huomata esimerkiksi, että yksi ohjaamani erittäin kiinnostava yliopisto-opiskelijoiden koronapandemian aikaista opiskelumotivaatiota kartoittava gradu on juuri palautettu. Ensimmäisellä työviikolla aloitan valmistautumisen tärkeään motivaatio-



Heta Tuominen, <https://orcid.org/0000-0002-5629-375X> (Kuva: Sami Kero/Helsingin Sanomat)

tutkimuksen kansainväliseen konferenssiin (International Conference on Motivation), joka on elokuun lopulla Dresdenissä Saksassa. Minun täytyy valmistella konferenssiin mid-career keynote -esitys, mikä tietysti vähän hirvittää – jännitän esitystä jo nyt.... Lisäksi viikon

työlistalla on muun muassa Kasvatus-lehteen lähetetyn käsikirjoituksen muokkaaminen saatujen arvioiden perusteella. Loman jälkeinen ensimmäinen viikko poikkeaa huomattavasti tavallisesta siinä, että vielä ei ole palavereja!

Miten päädyit tutkijaksi?

Heta Tuominen: Olin töissä Helsingin yliopistolla jo maisteriopintojeni aikana ja silloin sekä työssäni että gradua tehdessäni kiinnostuin tutkimuksen teosta. Myöhemmin valmistuani huomasin tiedekunnan henkilökuntalistalla sähköpostiviestin, jossa etsittiin tutkimusavustajaa Suomen Akatemian rahoittamaan nuorten motivaatiota ja hyvinvointia tutkivaan hankkeeseen. Kyseinen viesti oli käänteentekevä. Hain tätä kiinnostavaa paikkaa ja onnekseni sain sen, eikä mennyt kauaa, kun huomasin jo suunnittelevani omaa väitöskirjasta hankkeen rikkaasta aineistosta. Motivaation linkittäminen hyvinvointiin on aihe, joka on kulkenut mukanani koko tutkijan urani, ja se tuntuu edelleen merkitykselliseltä sekä ajankohtaiselta.

Mikä on parasta työssäsi?

Heta Tuominen: Parasta työssäni ovat mielenkiintoiset tutkimusaiheet ja se, että saan jatkuvasti oppia uutta. Yhtä lailla parasta ovat todella fiksit ja kivat kollegat! Tätä työtä ei onneksi tarvitse – eikä kannata – tehdä yksin. Kollegoiden kanssa jaetaan niin onnistumiset kuin vastoinkäymisetkin. Erilaiset suunnittelupäivät ja työpajat, jolloin suunnitellaan kaikkea uutta innostavaa ja tehdään tutkimusta yhdessä, ovat niitä parhaita työpäiviä. Palkitsevaa työssäni on myös, kun opiskelijat menetelmäkursseilla ja seminaareissa innostuvat tutkimuksen teosta ja tutkimusmenetelmistä. On hienoa seurata, kuinka opiskelijoista tulee motivoituneita gradun tekijöitä tai jopa väitöskirjatutkijoita. Nuorten tutkijoiden ohjaus ja kannustaminen onkin yksi työni parhaista puolista.

Ketkä ovat olleet keskeisiä henkilöitä urapolullasi?

Heta Tuominen: Minulla oli onni päästä tekemään väitöskirjaa laajempaan tutkimushankkeeseen, jonka myötä sain alan huippuja ohjaajikseni ja kollegoikseni. Tuona aikana tutuksi tulleet tutkijat muodostavat edelleen ison ja tärkeän osan verkostoani. Koska verkostot ovat tutkijan työssä ensiarvoisen tärkeitä, olemme myös pyrkinet luomaan uudenlaista yhteistyötä. Motivaatio, oppiminen ja hyvinvointi -tutkimuskollektiivi (molewe.net) kokoaa yhteen samoista aiheista kiinnostuneita eri uravaiheiden tutkijoita. Tämä yliopistorajat ylittävä yhteinen tekeminen perustuu täysin jäseniensä kiinnostukseen, omaehtoisuuteen ja vapaaehtoisuuteen. Kollektiivissa apua ja kommentteja saa omien ohjaajien lisäksi muilta senioritutkijoilta sekä vertaisilta. On ollut ilo huomata, kuinka tällainen työskentely on ollut sekä hyödyllistä että hauskaa ja kuinka sen myötä väitöskirjatutkijat eri yliopistoista ovat tutustuneet ja verkostoituneet. Olemme halunneet levittää vastaavanlaista käytäntöä laajemminkin, ja tätä varten olemme perustaneet Suomen kasvatustieteellisen seuran alaisuuteen Kasvatustieteellisen seuran alaisuuteen Kasvatustieteellisen seuran alaisuuteen Kasvatustieteellisen seuran alaisuuteen. Tämä SIG-ryhmä on alan tutkijoiden ja opiskelijoiden valtakunnallinen verkosto, jonka tavoitteena on edistää kasvatustieteologiaan liittyvää tutkimusta ja opetusta sekä tutkijoiden välistä yhteistyötä (tervetuloa mukaan kaikki kiinnostuneet!).

Pohditko koskaan mitään muita ammatteja?

Heta Tuominen: Olen käynyt Helsingin kuvataidelukion ja opiskellut lukion jälkeen hetken aikaa graafista suunnittelua, mutta minulle selvisi hyvin pian, että haluan kuitenkin enemminkin lukea, kirjoittaa ja tutkia kuin piirtää. Jo silloin minua kiinnostivat psykologia ja kasvatustiede, ja ajattelin, että minusta voisi tul-

la tutkija tai opettaja. Onkin hauska huomata, että työssäni olen tutkinut ja opettanut sekä yhdistänyt kasvatustiedettä ja psykologiaa kaikki nämä vuodet.

Mitkä ovat tutkimuksellisia ilmiöitä, jotka kiinnostavat sinua tällä hetkellä eniten?

Heta Tuominen: Minua kiinnostavat laajasti kasvatuspsykologiaan ja oppimistutkimukseen liittyvät aiheet, kuten oppiminen, suoriutuminen, motivaatio ja hyvinvointi erilaisten oppijoiden keskuudessa, erilaisissa oppimisympäristöissä ja koulutuspolun eri vaiheissa. Uudempana teemana on tavoitteisuuden tarkastelu hieman toisenlaisesta teoreettisesta lähestymistavasta käsin: tutkimme oppilaiden ja opiskelijoiden perfektionismia sekä sitä, miten perfektionistiset pyrkimykset voisivat selittää nuorten kokemaa uupumusta ja eroja opiskeluhyvinvoinnissa. Näiden tutkimuksellisten ilmiöiden lisäksi minulle on aina ollut tärkeää tutkimusmenetelmäopetus ja sen kehittäminen.

Mitkä ovat vahvuutesi tutkijan työssä? Entä kehityskohteesi?

Heta Tuominen: Haluan työssäni oppia uusia asioita ja ymmärtää ilmiöitä, ja kun siihen ryhdyn, jaksan puurtaa ja tehdä tylsältäkin tuntuvia tutkimustyön vaiheita. Vahvuuteni liittyy siis ehkä pitkäjänteisyyteen ja tarkkuuteen, tunnollisuuteenkin (joka on välillä myös heikkous). Innostun myös helposti ja tykkään kehittää uusia ideoita. Tutkijana haluaisin kehittyä jatkuvasti tutkimusmenetelmissä. Kehityskohteenani onkin erilaisten, erityisesti avointen tilasto-ohjelmien, opettelu ja käyttäminen yhä enemmän. Avoin tiede on ylipäänsä asia, johon meidän kaikkien on syytä panostaa ja jossa haluan itse kehittyä edelleen (esimerkiksi avoimet julkaisut, ennakkojulkaisut, tutkimusten ennakkorekisteröinti, aineistojen hallinta ja avoimuus).

Mitä odotat eniten tulevaisuudelta?

Heta Tuominen: Odotan tulevaisuudelta innostavaa tekemistä uuden tutkimuksen parissa. Minulla on mielettömän hieno mahdollisuus aloittaa syksyllä viisivuotinen akatemia-tutkijakausi Itä-Suomen yliopiston soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osastolla. Tutkimuksessani tarkastelen motivaation, perfektionismin ja opiskeluhyvinvoinnin kehityksellistä ja tilannekohtaista dynamiikkaa toisen asteen opintojen aikana sekä opiskeluhuollon roolia oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa. Odotan kiinnostavaa tutkimusyhteistyötä kollaboraattoreiden kanssa, tutkimusvierailuja ja uusien menetelmien oppimista. Haluan panostaa myös tiedeviestintään, jotta tutkimustieto leviäisi mahdollisimman hyvin paitsi tutkijoille myös kouluihin ja koteihin. Odotan tulevilta vuosilta lisäksi omien ohjattavien tutkimuksen teon seuraamista ja tukemista – ja tulevia väitöstilaisuuksia (ei silti mitään paineita ohjattavilleni!).

Jatka lauseita:

Tänään aion ... suunnitella, mihin töihin ryhdyn ensimmäiseksi loman jälkeen, mutta myös nauttia vielä kesäisestä päivästä.

Harrastukseni ovat ... lenkit kävellessä, juosten tai pyörällä (varsinkin kävelylenkkien aikana ratkeavat usein hankalimmatkin työhön liittyvät ongelmat). Lisäksi korona-ajasta itselleni jäi tavaksi tehdä esimerkiksi pilatesta ja muunlaisia jumppia kotona tallenteilta. Kaikenlaiset palloilulajit ja tanssi ovat aina olleet lempiharrastuksiani, mutta viime vuosina niitä on tullut harrastettua ihan liian vähän. Äänikirjoja kuuntelen myös mielelläni.

Haluaisin joskus vielä oppia ... käyttämään R-ohjelmaa.

Salaisia taitojani ovat ... kirjoitusvirheiden bongaminen tekstistä etsimättäkin ja into vii-

lata loputtomasti esimerkiksi käsikirjoitusten taulukoita ja kuvioita. Toisaalta nämä eivät kylä ole salaisia taitoja, vaan kaikki kanssani työskennelleet tunnistavat nämä varmasti hyvin!

Apulaisprofessori Kaija Collinin numerossa 3/22 esittämä kysymys: miten tutkimuksesi ja sen löydökset vaikuttavat ihmisten elämään?

Heta Tuominen: Jo ymmärrys yksilöllisistä eroista oppijoiden motivaatiossa ja hyvinvoinnissa on tärkeää ja hyödyllistä. Sillä on merkitystä myös käytännössä; yksilöllisiä eroja voidaan huomioida esimerkiksi opetusjärjestelyissä. Toivon ja uskon, että tutkimustuloksiamme voi-

daan hyödyntää koulu- ja opiskelumaailmassa, jotta voimme parhaalla mahdollisella tavalla tukea lasten ja nuorten oppimista ja hyvinvointia. Erityisesti tulevassa tutkimuksessa opiskelija-huollon huomioiminen voi tuottaa uutta ja tärkeää tietoa, jonka avulla voidaan pyrkiä kehittämään oppilas- ja opiskeluhuollon palveluita.

Mitä haluat kysyä seuraavalta haastateltavalta?

Heta Tuominen: Karkeasti kuinka suuri suhteellinen osuus työstäsi on tällä hetkellä tutkimusta ja kuinka suuri osuus opetusta? Millainen tämä tutkimuksen ja opetuksen suhde ihanteellisesti olisi sinulle?



Kasvatus 2022 Vol. 53 No 4 The Finnish Journal of Education

Toikka, Susanna – Eronen, Lasse – Atjonen, Päivi – Havu-Nuutinen, Sari. 2022. Emotional reflections activated by problem solving and their facilitation in primary education. The Finnish Journal of Education 53 (4), 335–349.

Problem-solving in mathematics may produce emotional experiences integrated in learning (academic emotions) that can be utilized when practicing reflection, i.e. the deliberation of one's own emotions. Reflection skills are developed on a long-term basis starting in primary education, and young pupils in particular need tools for reflection – the suitability of which has been poorly researched. This study examines 1) what kind of academic emotions 1st and 2nd graders reflect on problem-solving, mathematics and studying mathematics after problem-solving, and 2) how a tool called Reflection Landscape, especially developed for the practice of self-assessment skills, facilitates reflection processes. According to the results, a problem-solving task provided a natural situation for reflecting emotions. The pupils reflected their emotions in varied ways according to individual and age-related differences. The form of the questions influenced the pupils' ability to reflect. The Reflection Landscape tool facilitated the description, content, and expression of emotional and meta-emotional reflections. The study shows that expressing emotions generated by problem-solving, mathematics and studying mathematics provides favourable opportunities for practicing reflection in primary education.

Descriptors: academic emotion, primary education, problem-solving, reflection, self-assessment

Yli-Jokipii, Maija – Rissanen, Inkeri – Kuusisto, Elina. 2022. Experiences of multilingual students' mother tongue instruction teachers in their school communities. The Finnish Journal of Education 53 (4), 350–363.

This article focuses on the experiences of multilingual students' mother tongue instruction (MTI) teachers in their work communities. MTI teachers' (N=47) experiences of belonging and connection with their work communities were studied under the framework of culturally and linguistically responsive education. The survey data was analyzed with qualitative content analysis utilizing Atlas.ti. There was great variation in the MTI teachers' experiences of belonging and connection. Some reported a sense of being part of the work community, whereas others felt somewhat like outsiders. Even if the Finnish educational system recognizes and appreciates diversity on the discursive level, everyday life and interaction in the school communities do not seem to be as inclusive as the official documents indicate. Further research focusing on culturally and linguistically responsive perspectives is therefore needed to study the existence, visibility, and roles of the professional groups within school communities.

Descriptors: belongingness, culturally and linguistically responsive education, interaction, mother tongue teachers, multilingual students, school community

Salin, Kasper – Huhtiniemi, Mikko – Jaakkola, Timo. 2022. Physical education teachers' and school nurses' co-operation in promoting pupils' functional capacity and utilizing the Move! system. The Finnish Journal of Education 53 (4), 364–374.

Physical education teachers and school nurses are key actors in promoting students' physical functioning capacity and in utilizing the curriculum-based Move! fitness monitoring system. The purpose of this study is to investigate physical education teachers' and school nurses' experiences of multiprofessional co-operation while utilizing the Move! system to promote students' functioning capacity. The study was conducted with a questionnaire separately for school nurses (N=192) and for physical education teachers (N=359). The comparison of the quantitative questions of the questionnaire utilized the t-test and one-way analysis of variance (ANOVA). The qualitative data was analyzed using a theory-based content analysis method. The results indicate that approximately half of the teachers and nurses who participated in the study had experiences of multiprofessional co-operation in planning the measurements, giving feedback and utilizing the results. In addition, there were multiple differences in how the co-operation had occurred between teachers and nurses. Mutual time and interaction were the key factors influencing the co-operation process. In the future, multi-professional co-operation should be given a greater role in teachers' and nurses' basic and continuing education programs in order to utilize the expertise of these professionals in promoting pupils' physical functioning capacity in basic education.

Descriptors: basic education, co-operation, functional capacity, multiprofessional, physical education teacher, school nurse

Kilpiä, Anni – Kärnä, Eija – Dindar, Katja – Rätty, Hannu. 2022. Special needs assistants' unresponsiveness to the social initiations of pupils on the autism spectrum. The Finnish Journal of Education 53 (4), 375–390.

Interactional partners do not always respond to the initiations of children on the autism spectrum. This study examines what kind of overlapping interactional projects a special needs assistant and a pupil on the autism spectrum had when the special needs assistant was unresponsive to the pupil's social initiations. The data consisted of video recorded interactions between three pupils on the autism spectrum and their individual special needs assistants. The data was analyzed using qualitative content analysis. The results show that there were overlapping projects in almost half of the interaction situations where the assistant was unresponsive to the pupil's initiations. These projects either hindered the assistant from responding or made unresponsiveness interactionally or pedagogically relevant. The results suggest that it is not adequate to examine unresponsiveness based on an individual's actions alone, given the influence of the interactional partner's institutional role and pedagogical goals as well as the relationship between the projects.

Descriptors: asymmetric interaction, autism spectrum, overlapping projects, qualitative content analysis, social initiations, social skills, unresponsiveness

Pynnönen, Larimatti – Kallo, Johanna – Silvennoinen, Heikki. 2022. Finnish comprehensive schooling promoting equality, non-discrimination, and rights? Legislative norms delineating social justice in education. The Finnish Journal of Education 53 (4), 391–407.

This article examines a conceptual turning point in the Finnish national core curriculum for comprehensive schooling. Legislative norms and principles of non-discrimination and individual rights are attaining increasingly central positions in educational policy discourse alongside and even past equality. A theory-guided qualitative content analysis of the 2004 and 2014 national core curricula, a 2014 National Agency for Education's memorandum and legislation distinguished different liberal political rationalities and three separate dimensions of justice. The analysis revealed a discourse of social justice that emphasizes recognition over redistribution in conjunction with legislation that enforces commitment to decentralised promotion of social justice, positioning

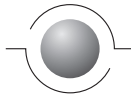
school communities and individuals as the primary ethical agents in promoting parity of participation and equal educational opportunities. There is a partial misalignment between the contemporary political rationality of social justice and the empirical realities of educational equality.

Descriptors: comprehensive school, educational policy, equality, equity, legislation, neoliberalism, non-discrimination, social justice

Pakkanen, Marjatta – Niemi, Kreetta – Vehkakoski, Tanja. 2022. Instructor responses to accusations presented by students in the context of adult education. *The Finnish Journal of Education* 53 (4), 408–422.

This study investigates how students' accusations are managed in an adult education context aiming at dialogic interaction. Accusations were made in relation to the instructor of the group or to the ongoing studies. The data consisted of 20 hours of videotaped learning group interaction during a teacher training programme. Eight accusation episodes were selected and analysed by applying ethnomethodological conversation analysis. The results show that the instructor enabled the students to construct and present their accusations and provided four types of responses: 1) offering a new perspective, 2) giving an account, 3) confessing to the accused action and rectifying it and 4) solving the problem. Among these responses, offering a new perspective and solving the problem are not the typical responses to everyday accusations, but they may reflect professional and pedagogical treatment of accusations. Furthermore, these two types of responses allow room for dialogic interaction.

Descriptors: accusations, adult education, conversation analysis, dialogic interaction, instructor

**Kirjoittajat****TÄSSÄ NUMEROSSA KIRJOITTAVAT**

ATJONEN, PÄIVI, professori
kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto
paivi.atjonen@uef.fi

DINDAR, KATJA, tutkijatohtori
logopedian tutkimusyksikkö, Oulun yliopisto
katja.dindar@oulu.fi

ERONEN, LASSE, yliopistonlehtori
soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto
lasse.eronen@uef.fi

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

HELANDER, HANNA, tutkija
kasvatustieteen tiedekunta, Lapin yliopisto
hanna.helander@ulapland.fi

HUHTINIEMI, MIKKO, kehittämisspäällikkö
liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto
mikko.huhtiniemi@jyu.fi

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

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

KAJAMAA, ANU, professori
kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
anu.kajamaa@oulu.fi

KALLO, JOHANNA, akatemiattutkija
kasvatustieteen laitos, Turun yliopisto
johkal@utu.fi

KARHU, JUTTA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
jutta.karhu@oulu.fi

KAUPPI, VELI-MIKKO, yliopisto-opettaja
kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
veli-mikko.kauppi@oulu.fi

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

KILPIÄ, ANNI, nuorempi tutkija
kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto
anni.kilpia@uef.fi

KUUSISTO, ELINA, dosentti
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
elina.kuusisto@tuni.fi

KÄRNÄ, EIJA, professori
kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto
eija.karna@uef.fi

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

LINKOLA-AIKIO, INKER-ANNI, ylitarkastaja
Saamelaisarkisto, Sajos
inker-anni.linkola-aikio@kansallisarkisto.fi

MÄKITALO, KATI, professori
kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
kati.makitalo@oulu.fi

MÄNTY, KRISTIINA, yliopistotutkija
kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
kristiina.manty@oulu.fi

NIEMI, KREETA, tutkijatohtori
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
kreeta.niemi@jyu.fi

PAKKANEN, MARJATTA, yliopistonopettaja (eläk.)
ampakkanen@gmail.com

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

PYNNÖNEN, LARIMATTI, väitöskirjatutkija
kasvatustieteen laitos, Turun yliopisto
larpyn@utu.fi

RISSANEN, INKERI, dosentti
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
inkeri.rissanen@tuni.fi

RÄTY, HANNU, emeritusprofessori
kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto
hannu.raty@yahoo.com

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

SILVENNOINEN, HEIKKI, professori
kasvatustieteen laitos, Turun yliopisto
heansi@utu.fi

TOIKKA, SUSANNA, väitöskirjatutkija
soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto
susanna.toikka@uef.fi

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

TURUNEN, TUIJA, professori
kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto
tuija.turunen@ulapland.fi

TUUNAINEN, JUHA, professori
kauppakorkeakoulu, Oulun yliopisto
juha.tuunainen@oulu.fi

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

YLI-JOKIPII, MAIJA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
maiya.yli-jokipii@tuni.fi