

54. vuosikerta  
Kasvatusopillisen aikakauskirjan 160. vuosikerta  
Kasvatus ja koulun 109. vuosikerta


1/2023

# Kasvatus

## PÄÄKIRJOITUS

Kirsi Pyhäلتö 3 Suomalainen (perus)koulutus kriisissä?

## ARTIKKELEITA

- Pauliina Kantele – Tanja Vehkakoski 5 Moniammatillisen yhteistyön kirjaaminen ja yhteistyötahojen asemointi esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa 
- Teemu Mikkonen – Reijo Savolainen – Eero Sormunen 20 Ensimmäisen vuoden lukiolaiset rokotekielteisen verkkotekstin retoristen keinojen arvioijina 
- Minna Kyttälä – Piia M. Björn 34 Opettajaksi opiskelevien erilaisia käsityksiä arviointitavoista 
- Katariina Mertanen – Kristiina Brunila 51 Vanhanaikainen, joustamaton ja välinpitämätön koulutus? Koulutusmarkkinat ja yritykset nuorten koulutuksen pelastajina Suomessa 
- Hannu L.T. Heikkinen – Tomi Kiilakoski – Mervi Kaukko – Stephen Kemmis 64 Miten muuttaa käytäntöjä ihmisen ja luonnon kannalta kestäviksi? Ekososiaalinen sivistys käytäntöarkkitehtuuriteorian valossa 

**PUHEENVUOROJA**

- Anna Rastas – Maarit Forde 77 Mistä opetuksen dekolonisaatiossa  
– Johanna Annala on kyse?
- Risto Rinne 82 Yhden aikakauden päätös

**TUTKIJALTA SUORAAN KUULTUA**

- Toimitus 85 Tero Järvinen, professori Turun  
yliopistosta

**AJANKOHTAISTA – TAPAHTUMIA**

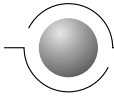
- Anu Kajamaa – Henri Pettersson 88 Moniääniset Kasvatustieteen päivät  
– Jutta Karhu – Iina Tolonen 2022 – jälleen kasvokkain  
– Sara Ahola – Kati Mäkitalo
- Kirjoittajakutsu teemanumeroon 3/24 91 Korkeakoulutuksen tasa-arvo

**ENGLISH SUMMARIES**

93

**KIRJOITTAJAT**

95



## Suomalainen (perus)koulutus kriisissä?

Suomella on lasten ja nuorten oppimisen ja hyvinvoinnin suhteen paljon pelissä. Tulevaisuutemme riippuu lasten ja nuorten valmiudesta rakentaa hyvää elämää, oppia ja luoda uutta, toteuttaa itseään sekä rakentaa hyvinvoivia yhteisöjä ja yhdenvertaista yhteiskuntaa. Viimeaikaiset kansainväliset oppimistulosvertailut osoittavat kuitenkin maamme oppimistulosten heikentyneen sekä alueellisten ja oppilasryhmien välisten erojen kasvaneen. Myös lasten ja nuorten pahoinvointi on lisääntynyt, mikä näkyy esimerkiksi psykiatrisen hoidon piirissä olevien lasten ja nuorten määrän kasvamisena puolella viimeisen kymmenen vuoden aikana. On perusteltua todeta: meillä on ongelma, johon on syytä löytää ratkaisuja.

Huolestuttava kehitys johtuu monista tekijöistä lasten, nuorten ja perheiden elämässä sekä muutoksista yhteiskunnassa, mutta koulu on yksi merkittävimmistä lapsuuden ja nuoruuden institutionaalisista kasvuympäristöistä. Näin ollen se on myös keskeinen yhteiskunnan keino ratkaista ongelmaa. Jotain olisi tehtävä, mutta mitä?

Loistimme aiemmin kansainvälisten oppimistulosvertailujen kärjessä, joten älyllisesti yksinkertainen – ja arkiajattelun mukaisuudessaan (koulutus)poliittisesti houkutteleva ajatus – saattaisi olla paluu menneeseen. Aikakonetta ei kuitenkaan ole keksitty, eikä koulua voi irrottaa muusta yhteiskunnasta. Koulutuksen ekologia on monimutkaista ja kiinnittyy vahvasti niin lasten ja nuorten sekä heidän perheidensä arkeen koulussa ja sen ulkopuolella kuin laajemmin yhteiskunnallisiin muutoksiin. Paluuta menneeseen ei siis ole. Ratkaisut tämän päivän ongelmiin on löydettävä nykyhetkessä.

Ongelma on tiedostettu, mutta valitettavasti syyt kehityksen taustalla ovat edelleen pitkälti sivistyneiden arvausten tai yksittäisten riskitekijöiden tunnistamisen tasolla. Monia rinnakkaisia kehityskulkuja, kuten digitalisaatio, koulutukseen laman seurauksena kohdistuneet rahoituksen leikkaukset tai vaikkapa maisteritasoiseen opettajankoulutukseen siirtyminen, on tunnistettu. Samanaikaisuus ei kuitenkaan merkitse yhteyttä, saattikka syy-seuraus suhdetta. Myös tutkimus on tunnistanut pahoinvointiin ja oppimistulosten heikentymiseen vaikuttavia tekijöitä, joista viimeisin on covid-19-pandemian aiheuttama etäopetukseen siirtyminen. Kokonaiskuva negatiivisen kehityksen syistä ja niiden välisistä yhteyksistä on kuitenkin hämärän peitossa. Samanaikaisesti paine nopeiden ja tehokkaiden ratkaisujen löytämiseksi kehityksen kääntämiseksi on kova.

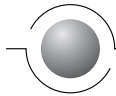
On selvää, että oppimistulosten laskuun sekä lasten ja nuorten pahoinvoinnin lisääntymiseen on reagoitava. Riskinä on, että nopeita ratkaisuja etsittäessä tartutaan tutkimustiedon sijaan yksinkertaisiin ja arkikäsitteisiin mukaileviin keinoihin tilanteen korjaamiseksi. Tai ajatukseen, että kehityskulku voidaan kääntää jollakin yksittäisellä korjaavalla toimenpiteellä. Ollakseen paitsi vaikuttavia myös koulutodellisuuden näkökulmasta kestäviä mahdollisten toimenpiteiden tulee

huomioida koulun monitahoinen ja -tasoinen ekologia. Lisäksi toimenpiteiden on sulauduttava osaksi koulun pedagogista perustehtävää: oppilaiden oppimisen ja kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista. Projekteja, yksittäisiä oppiainekohtaisia tunteja tai irrallisia aktiviteetteja lisäämällä ongelmaa tuskin ratkaistaan.

Toimivien ratkaisujen luominen edellyttää kehitysten taustalla olevan vaikutusverkoston tunnistamista sekä ymmärrystä siitä, millaiset tavat tukea oppilaiden oppimista ja hyvinvointia sopivat kouluun. Toisin sanoen uudenlaisten käytäntöjen luomista. Uuden rakentamisen äärellä on myös hyvä pitää mielessä, että suomalaisella koulutusjärjestelmällä on monia omaleimaisia vahvuksiakin: Koulujen väliset erot ovat edelleen pieniä. Erityisesti luokanopettajakoulutus on yhä vetovoimainen yliopistokoulutuksen hakukohde. Merkittävä osa opettajista on vahvasti sitoutunut työhönsä. Meillä on aktiivista tutkimukseen perustuvaa kokeilu- ja kehittämistoimintaa. Lisäksi opetussuunnitelman perusteet laaditaan poikkeuksellisen laaja-alaisesti opettajia, vanhempia, asiantuntijoita ja kansalaisia osallistaen.

Tutkittuun tietoon perustuvien keinojen rakentaminen ei tapahdu yksin eikä ylhäältä käsin. Se vaatii kaikkien eri toimijaryhmien panosta ja yhteiskehittelyä. Kasvatustieteellä on väliä. Hyvät kasvatusalan kollegat, käärimekö yhdessä hihat ja ryhdymme toimeen? Kasvatus tarjoaa JUFO2-tasoisien kansallisen foorumin aihealueen tutkimustulosten julkaisemiselle ja tieteelliselle keskustelulle.

*Kirsi Pyhältö*



PAULIINA KANTELE – TANJA VEHKAKOSKI

## Moniammatillisen yhteistyön kirjaaminen ja yhteistyötahojen asemointi esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa

Kantele, Pauliina – Vehkakoski, Tanja. 2023. MONIAMMATILLISEN YHTEISTYÖN KIRJAAMINEN JA YHTEISTYÖTAHOJEN ASEMOINTI ESI- JA PERUSOPETUKSESSA LAADITUISSA OPPIMISSUUNNITELMISSA JA HOJKS-ASIAKIRJOISSA. *Kasvatus* 54 (1), 5–19.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten moniammatilliset yhteistyötahot asemoidaan esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoissa. Tutkimusaineisto koostui 114 oppimissuunnitelmasta ja henkilökohtaisesta opetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta (HOJKS), jotka analysoitiin diskurssianalyttisesti. Tutkimustulokset osoittivat, että yhteistyötahot asemoitiin asiakirjoissa viiteen eri positioon: äänenlänäolija, täydentävä tuentarjoaja, asiantuntija, auktoriteetti ja kumppani. Moniammatillisen yhteistyön kirjaaminen vaihteli pedagogisissa asiakirjoissa, eivätkä yhteistyötahojen vastuiden kirjaamiselle valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa määritellyt tavoitteet täytyneet kaikissa asiakirjoissa. Asiakirjojen laadun varmistamiseksi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajien tietoisuutta asiakirjojen hyödyistä ja vaikuttavista kirjaamisen tavoista olisi lisättävä. Lisäksi kirjaamista raamittavien lomakepohjien olisi hyvä ohjata opettajia yhteistyötahojen vastuunjaon sekä tuen tarjoamiseen ja pedagogisiin ratkaisuihin liittyvien sopimusten yksityiskohtaiseen kirjaamiseen.

Asiasanat: asemointi, diskurssianalyysi, dokumentaatio, HOJKS, moniammatillinen yhteistyö, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, oppimissuunnitelma

## Johdanto

Moniammatillista yhteistyötä pidetään yhtenä keskeisimmistä oppimisen ja koulunkäynnin tuen elementeistä. Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisen tai koulunkäynnin vaikeuksiin suunnatun tuen suunnittelussa tulisi hyödyntää oppilashuollon asiantuntemusta ja tuen järjestäminen toteuttaa opettajien sekä muiden ammattilaisten yhteistyönä. Muiden ammattilaisten tulisi tarvittaessa osallistua myös oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnitelmien, kuten oppimissuunnitelma- ja HOJKS-asiakirjojen, laatimiseen opettajien ja oppilaan huoltajien lisäksi. (POPS 2014, 62–64, 67.) Moniammatillisella yhteistyöllä pyritään takaamaan, ettei oppilaan saama tuki rakennu vain yhden opettajan toimintatapojen varaan (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015). Lisäksi yhteistyön on havaittu mahdollistavan erilaisten tukitoimien monipuolisen seurannan ja arvioinnin (Bates ym. 2019).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan moniammatillisen yhteistyön kirjauksia esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa. Perusopetuslain (1998) § 16a mukaan perusopetuksessa oppimissuunnitelma on laadittava tehostettua tukea saavalle lapselle ja HOJKS erityistä tukea saavalle oppilaalle. Esiopetuksessa jokaiselle lapselle laadittavan esiopetussuunnitelman tekeminen on vapaaehtoista, mutta tehostettua tai erityistä tukea annettaessa lapselle on tehtävä vastava oppimissuunnitelma ja HOJKS kuin perusopetuksessakin (ESIOPS 2014, 46–51). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 64, 67) mukaan oppilaan opettaja tai opettajat ovat vastuussa asiakirjojen laatimisesta yhteistyössä oppilaan itsensä ja hänen huoltajiensa kanssa, mutta prosessiin voi tarvittaessa osallistua myös muiden alojen asiantuntijoita. Oppimissuunnitelmaan ja HOJKS-asiakirjaan tulee kuitenkin kirjata oppilaskohtaisten tavoitteiden, pedagogisten ratkaisujen ja tuen seurannan lisäksi ”tuen edellyttämä

yhteistyö ja palvelut, oppilashuollon ja muiden asiantuntijoiden antama tuki ja eri toimijoiden vastuunjako sekä tulkitsemis- ja avustajapalveluiden, muiden opetuspalveluiden, apuvälineiden ja kuntoutuspalveluiden järjestäminen sekä eri toimijoiden vastuunjako” (POPS 2014, 64–65, 68–69).

Tämä tutkimus keskittyy oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa esiintyvissä moniammatillisen yhteistyön kirjauksissa käytettyihin kielellisiin ilmaisuihin. Kielenkäytöllä ei vain kuvata yhteistyötahojen välisiä suhteita vaan rakennetaan osaltaan moniammatillista todellisuutta sekä luodaan perusta käytännössä toteutettavalle yhteistyölle (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 2016). Moniammatillisen yhteistyön kirjaamista pedagogisiin asiakirjoihin on tutkittu kuitenkin vain vähän niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Aihetta on sivuttu tarkastelemalla moniammatillisen yhteistyön näkymistä kolmiportaisen tuen asiakirjoissa (Thuneberg & Vainikainen 2015) sekä analysoimalla eri tahojen vastuuttamista tukitoimien kirjaamisen yhteydessä (Räty, Vehkakoski & Pirttimaa 2019). Lisäksi on tutkittu, miten eri yhteistyötahojen ääniä kuvataan asiakirjoissa ja mitä niihin viittaaminen palvelee asiakirjoissa (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2021).

Tässä tutkimuksessa täydennetään edellä mainituissa tutkimuksissa tehtyjä havaintoja tarkastelemalla erityisesti yhteistyötahojen asemointia asiakirjoissa. Positioilla eli asemoineilla tarkoitetaan ihmisille kielenkäytössä tuotettavia tilannesidonnaisia määrittäviä sekä teksteissä heille asetettavia erilaisia tehtäviä, mahdollisuuksia, rajoituksia, oikeuksia ja velvollisuuksia (Davies & Harré 2001; Jokinen ym. 2016; Törrönen 2000). Tutkimus tarjoaa aineksia pohtia, miten moniammatilliselle yhteistyölle valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa asetetut tavoitteet toteutuvat asiakirjojen kirjaamiskäytännöissä sekä miten hyvän moniammatillisen yhteistyön periaatteet, kuten eri ammattiryhmien näkemysten tasapuolinen esittäminen sekä jaettu päätöksenteko (Bates ym. 2019; Isoherranen

2012; Koskela 2013; Petri 2010), näkyvät asiakirjoissa. Tutkimuksen tavoitteena on vastata seuraavaan tutkimuskysymykseen: millaisiin positioihin moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuvat tahot asemoidaan esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa?

## Moniammatillisen yhteistyön käsite

Moniammatillinen yhteistyö on käsitteenä monitahoinen pitäen sisällään monenlaisia eri professioiden eli ammattiryhmien välisiä työskentelytapoja (Koskela 2013, 17). Englannin kielessä moniammatilliseen yhteistyöhön viitataan käsitteillä multi-, inter- tai trans-professional, joista jälkimmäisimmällä tarkoitetaan erityisesti perinteisen ammattiroolijaon rikkomista (Kekoni, Mönkkönen, Hujala, Laulainen & Hirvonen 2019). Moniammatillisen yhteistyön rinnalla käytetään myös käsitettä monialainen yhteistyö, joka viittaa ennen kaikkea eri sektoreita ja hallinnonaloja yhdistävään toimintaan moniammatillisuuden kuvatesa enemmänkin monen eri alan toimijoita ja heidän vuorovaikutustaan (Isoherranen 2012; Saikku 2018). Monitoimijuudella tarkoitetaan puolestaan sekä kokemuksesta asiantuntijatiedon yhdistämistä eli ammatti-ihmisten keskinäisen yhteistyön lisäksi oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa tehtävää yhteistyötä ja heidän osallisuutensa edistämistä (Kangas, Pulju, Lakkala, Laitinen & Turunen 2014; Norvapalo & Thessler 2017).

Tässä tutkimuksessa käytetään moniammatillisen yhteistyön käsitettä, sillä sen asiakirja-aineistossa toimijoina ovat usean eri alan ammatti-ihmiset poikkihallinnollisuuden tai palvelujen integraation ilmentämisen sijaan. Moniammatillisuutta pidetään myös suhteellisen neutraalina sateenvarjokäsitteenä, joka sallii erilaiset tarkentavat määritykset ja viitekehukset (Isoherranen 2012; Saikku 2018).

Moniammatillinen yhteistyö voidaan jäsentää vuorovaikutuksellisenä ja jatkuvasti kehittyvänä ihmisten välisenä prosessina (D'Amour, Ferrada-Videla, San Martin Rod-

riquez & Beaulieu 2005). Siinä on keskeistä eri ammattiryhmien ammatillisen osaamisen tunnistaminen, yhdistäminen ja hyödyntäminen (Isoherranen 2012, 156) sekä halu tehdä tavoitteellista yhteistyötä vastuuta jakaen (Bates ym. 2019; D'Amour ym. 2005; Pärnä 2012, 203). Moniammatillisessa yhteistyössä toimijoiden väliset tehtävät jakautuvat ammatillisten roolien mukaan, mutta tavoitteet ovat yhteisiä ja päätöksentekovalta jaettua (Bates ym. 2019; Isoherranen 2012, 154; Koskela 2013, 101; Petri 2010). Jos tavoitteena on esimerkiksi edistää lapsen puhumaan oppimista, lapsen käynnit puheterapeutilla eivät korvaa koulun oppimisympäristön muokkaamista kielellisesti mahdollisimman rikkaaksi ja houkuttelevaksi. Yhteistyöhön osallistuvat työntekijät ovat siten toisistaan riippuvaisia yhteiseen tavoitteen saavuttamiseen (Bronstein 2003; D'Amour ym. 2005).

Eri ammatillisten toimijoiden välisen yhteistyön kautta ajatellaan saavutettavan asiantuntijuuden taso, jota yksittäinen opettaja tai muu ammattihenkilö ei pystyisi saavuttamaan (Lakkala ym. 2017). Ammatillisen asiantuntijuuden muodoista erityisesti sosio-kulttuurinen tietämys ei palaudu yksittäisten ammattihenkilöiden ajatteluun vaan yhteisössä vallitseviin suhteisiin, joten pääsy tähän tietoon voi toteutua ainoastaan työyhteisöjen sosiaaliin ja kulttuuriin käytäntöihin osallistumalla (ks. esim. Tynjälä & Gijbels 2012; Tynjälä, Heikkinen & Kallio 2020). Osallistuminen voi puolestaan parhaimmillaan johtaa yksittäisen ammattihenkilön punnitsemaan ongelmia eri näkökulmista ja ymmärtämään tiedon suhteutuvan aina kuhunkin ongelman tarkastelukulmaan. Näin ollen sosio-kulttuurinen ymmärtäminen on lukkiutuneista uskomuksista ja ennako-oletuksista vapauttavan kriittisen reflektion välttämätön edellytys. (Tynjälä ym. 2020.)

Esimerkkinä yhteistä ymmärrystä tavoittelevasta moniammatillisesta prosessista on Engeströmin (2013) kehittämä neuvotteleva solmutyöskentely. Siinä kukaan toimijoista ei ole määrävissä asemassa, vaan vastuut muotoutuvat

tilanteisesti neuvotellen niin, että muutoin eriliset toimijat lomittuvat joustavasti ja nopeasti yhteen solmuksi ratkaisemaan yhteisiä haasteita parhaalla mahdollisella kokoonpanolla. Tavoitteen saavuttamisen jälkeen kokoonpano purkautuu. (Engeström 2013.)

Moniammatillisen yhteistyön pyrkimyksenä on asiakkaan (esimerkiksi lapsi tai perhe) tarpeiden lisäksi vastata myös työntekijöiden, kuten opettajien, tarpeisiin. Työntekijöiden näkökulmasta toimivan moniammatillisen yhteistyön hyötynä on se, että käsiteltäessä asioita monen eri ammattikunnan edustajan kesken asiakkaan näkökulma tulee huomioituksi monipuolisesti eikä häntä niin sanotusti pompotella paikasta toiseen (Leppäkoski, Koivuluoma, Perälä & Paavilainen 2017). Lisäksi työntekijät ovat kokeneet vastuun jakamisen mahdollisuuden sekä kunnioittavan vuorovaikutusympäristön yhteistyön hyväksi puoliksi (Veijola 2004, 86). Mitä paremmin työntekijät tuntevat toisensa ja mitä enemmän he luottavat toisiinsa, sitä enemmän he kertovat ylittävänsä eri ammattinimikkeiden tuomia rooleja ilman pelkoa toisen ammattilaisen vastuualueelle astumisesta (Isoherranen 2012, 154; Veijola 2004, 86).

Toimivan moniammatillisen yhteistyön edellytyksinä on pidetty toisten ammattitaidon ymmärtämistä (Petri 2010; Suter ym. 2009), yhteistä kieltä ja ymmärrystä pyrkimyksistä (Koskela 2013, 101; Suter ym. 2009), jaettua ammatillista reflektiota (Lakkala ym. 2017) sekä halua oppia uutta (Suter ym. 2009). Sen sijaan haasteita yhteistyöhön luovat työntekijöiden näkökulmasta ajanpuute ja huono tiedonkulku (Kvanström 2008; Leppäkoski ym. 2017) sekä erilaiset näkemykset eri ammattilaisten välillä (Kvanström 2008). Myös tietämättömyys muiden ammattilaisten tehtävistä ja asiantuntijuudesta voi tuottaa haasteita yhteistyöhön (Byrnes ym. 2012). Koska opettajat edustavat suurta osaa koulujen ja esiopetuksen ammattilaisista, he saattavat pitää erilaisia tapoja tehdä yhteistyötä selviöinä ja huomaamattaan määrätä yhteistyön toteuttamista (Lakkala ym. 2017).

Kansainvälisissä tutkimuksissa koulujen moniammatillisia palavereita on kritisoitu siitä, että ne saattavat olla rutinoituneita ja toistua samalla tavalla käsiteltävästä asiasta riippumatta (Hjörne & Säljö 2014). Eri ammattiryhmien välisistä eriävistä mielipiteistä ei myöskään välttämättä keskustella kunnolla (Ruppar & Gaffney 2011), ja lapselle aiemmin tehdyt tutkimukset tai suunnitellut tukitoimet jäävät palavereissa usein huomioimatta (Hjörne & Säljö 2014). Moniammatillisen yhteistyön toimivuuden kokemuksesta koulussa vahvistaa puolestaan se, että oppilashuollon eri ammattihenkilöt, kuten koulukuraattori ja -psykologi, ovat fyysisesti läsnä ja tavoitettavissa koululla (Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki 2015). Myös terapeuttien ja kuntoutushenkilöstön säännöllisten vierailujen ja jalkautumisen koululle tai päiväkotiin on havaittu mahdollistavan toimivan tiedonkulun ja vuoropuhelun eri toimijoiden kesken (Hämeenaho & Keltto 2019).

### **Kirjaaminen esi- ja perusopetuksessa toteutettavassa moniammatillisessa yhteistyössä**

Yksi oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä koskevan kirjaamisen tavoitteista on yhteistyön luominen lapsen kasvuun ja kehitykseen osallistuvien tahojen välille (Alasutari & Kelle 2015). Eri aloilla tehtävää kirjaamista määrittävät kunkin alan oma lainsäädäntö, kuten potilasasiakirja-asetus terveydenhuollossa tai asiakasasiakirjalaki sosiaalihuollossa. Esimerkiksi muiden hallinnonalojen asiakastietojen luovuttaminen koululle tai päiväkodille edellyttää lähtökohtaisesti asiakkaan suostumusta tiettyjen tietojen jakamiseen soveltua tarkoitusta varten. (Lehmuskoski ym. 2021.) Opetushallituksen (2022) oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoille laatimat mallilomakkeet sisältävät puolestaan useita eri kohtia (esimerkiksi ”Oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa moniammatillisena yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tai erityisestä tuesta” ja ”Oppilashuollon



ja muiden asiantuntijoiden antama tuki ja eri toimijoiden vastuujako”), joissa odotetaan kuvattavan moniammatillista yhteistyötä.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoja tutkittaessa on havaittu, että melkein puolet asiakirjoista sisältävät kirjauksia moniammatillisesta yhteistyöstä ja että niitä esiintyy muita enemmän esiopetuksessa laadituissa asiakirjoissa sekä perusopetuksen vaativan erityisen tuen asiakirjoissa (Thuneberg & Vainikainen 2015). Asiakirjoissa moniammatillisen yhteistyötahon ääneen eli hänen sanoomaansa tai kirjoittamaansa tekstiin viitataan usein neutraalisti epäsuoran lainauksen keinoin mutta mainiten kuitenkin selvästi tiedonlähteen eli lainatun ammatti-ihmisen nimen ja ammattinimikkeen (Heiskanen ym. 2021). On kuitenkin havaittu, ettei eri toimijoiden vastuita tukitoimien toteuttamisesta aina eritellä (Räty ym. 2019; Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki 2015) eikä asiakirjoihin ole välttämättä kirjattu yhteistyössä tuotettuja päätösehdotuksia tuen jatkosta (Thuneberg & Vainikainen 2015). Lisäksi joistakin asiakirjoista voi rivien välistä tulkita, että oppilaan asioita on käsitelty moniammatillisesti, vaikka sitä ei suoraan sanottaisi tai asia olisi kirjoitettu passiivimuodossa (Heiskanen ym. 2021; Thuneberg & Vainikainen 2015).

Muiden ammattiryhmien edustajien näemyksiin viittaamisen tehtävinä on havaittu olevan monipuolisen kuvan luominen lapsen tilanteesta, päätöksentekoon liittyvän vastuun siirtäminen muille ammatti-ihmisille sekä vahvistuksen esittäminen omien näkemysten tueksi (Heiskanen ym. 2021). Erityisesti toisen ammatti-ihmisen tekemiin testeihin tai hänen saamiinsa tutkimustuloksiin viittaaminen voi toimia asiakirjoissa esitettyjen perustelujen vahvistajana (Vehkakoski & Rantala 2020). Joskus myös muiden asiantuntijoiden kirjoittamat lausunnot ohjaavat opettajien toimintaa, mikä kirjataan asiakirjoihin (Heiskanen ym. 2021).

Moniammatillisen yhteistyön haasteina kirjaamisen näkökulmasta ovat asiakirjatekstien ymmärrettävyys ja käytettävyys eri alojen ammatti-ihmisten kokemana. Tutkimuk-

sisä on havaittu, että opettajat saattavat kokea esimerkiksi psykologin lausuntojen keskittyvän liikaa testeihin ja niistä saatuihin pistemääriin sekä sisältävän vaikeasti ymmärrettävää ammattisanastoa sen sijaan, että niiden tarjoama tieto auttaisi ymmärtämään lasta tai tukisi sopivien interventioiden kehittämistä (Rahill 2018; Umaña, Khosraviyani & Castro-Villarreal 2020). Teemallisesti etenevät ja yleiskieliset tekstit, jotka sisältävät arkielämän esimerkkejä asiakkaan tilanteesta, voivat kuitenkin olla vastaus näihin haasteisiin. Lisäksi luettavuutta on todettu parantavan asiakirjoissa tehtävien päätelmien yhdistäminen asiakirjan tarkoitukseen ja huomion kiinnittäminen myös asiakkaan vahvuuksiin puute- tai ongelma-alueiden lähestymistavan sijaan. (Mastoras, Climie, McCrimmon & Schwean 2011; Umaña ym. 2020.)

## Menetelmät

### *Tutkimusaineisto*

Tämän tutkimuksen aineiston muodostivat esi- ja perusopetuksessa laaditut oppimissuunnitelmat ja HOJKS-asiakirjat (N=140). Aineisto kerättiin vuosina 2015–2019 satunnaisesti usean eri puolella Suomea sijaitsevan ja asukasmäärältään erikokoisen kunnan kouluista ja päiväkodeista, ja sen keruussa oli apuna erityispedagogiikan kandidaatti- ja maisteriopiskelijoita. Näiden yksiköiden rehtoreille tai päiväkodinjohtajille lähetettiin ensin sähköpostitse tiedote tutkimuksesta ja kysyttiin lupaa lähestyä heidän henkilökuntaansa tutkimuksen merkeissä. Alustavan suostumuksen saamisen jälkeen kustakin koulusta tai päiväkodista valikoitui tyypillisesti yksi avainhenkilö, esimerkiksi erityisopettaja, joka vastasi aineistonkeruusta omassa yksikössään.

Aineistonkeruu suunnattiin esi- ja perusopetuksen ryhmiin, joissa oli tehostettua tai erityistä tukea saavia oppilaita ja joiden opettajat suhtautuivat myönteisesti hankkeeseen osallistumiseen. Opettajat toimivat tutkijoiden sekä oppilaiden ja heidän huoltajiensa välittäjinä jakaen oppilaille ja huoltajille kir-

jallisena tiedotteen tutkimuksesta; kenenkään henkilötietoja ei välitetty ennen suostumuksen saamista tutkijoille. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat ja lasten huoltajat antoivat suostumuksensa asiakirjojen käyttöön tutkimuksessa. Lisäksi vanhempien oppilaiden asiakirjojen käyttöön kysyttiin lupa myös heiltä itseltään. Aineisto pseudonymisoiittiin välittömästi sen saamisen jälkeen.

Koko aineistosta valittiin tämän tutkimuksen lopulliseksi tutkimusaineistoksi asiakirjat, joissa viitattiin moniammatillisen yhteistyön toteuttamiseen. Asiakirjojen valitsemisessa hyödynnettiin Thuneberg ja Vainikaisen (2015, 151) soveltamaa mallia, jossa asiakirja luokiteltiin moniammatillista yhteistyötä ilmentäväksi, jos siitä löytyi maininta oppilashuoltoryhmän jäsenestä (esimerkiksi koulupsykologista tai -kuraattorista), koulun ulkopuolisesta tahosta (esimerkiksi terapeutista, sosiaalityöntekijästä tai lääkäristä), oppilashuoltoryhmän mukanaolosta asiakirjan laatimisprosessissa tai oppilaan asian käsittelystä oppilashuoltoryhmässä. Näiden lisäksi aineistoon sisällytettiin asiakirjat, joissa lapsen asioita mainittiin käsiteltävän oppilashuollossa tarvittaessa ja joissa yhteistyötahojen ääni kuului epäsuorasti (esimerkiksi lapsen saamista diagnooseista kirjoitettaessa). Sen sijaan kahden opettajan tai opettajan ja koulunkäynninohjaajan välistä koulun sisäistä yhteistyötä (esimerkiksi yhteisopettajuutta) ei luettu tässä tutkimuksessa moniammatilliseksi yhteistyöksi.

Edellä kuvattua mallia hyödyntäen lopullinen tutkimusaineisto koostui 114 asiakirjas-

ta, joka oli 81 prosenttia kaikista asiakirjoista (ks. Taulukko). Tutkitut asiakirjat jakautuivat tasaisesti sekä oppimissuunnitelmiin että HOJKS-asiakirjoihin. Suurin osa asiakirjoista osa aineiston asiakirjoista oli laadittu esi- ja alkuopetuksessa, kun taas alakoulun myöhemmillä vuosiluokilla tai yläkoulussa laadittuja asiakirjoja oli suhteessa vähiten. Aineisto sisälsi myös toiminta-alueittaisen opetus-suunnitelman mukaan opiskelevien oppilaiden HOJKS-asiakirjoja.

### *Aineiston analyysi*

Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin diskurssianalyysia, jonka tarkoituksena on tutkia, miten ilmiöille, kuten moniammatilliselle yhteistyölle, rakennetaan merkityksiä ja tehdään niitä ymmärrettäviksi kielenkäytön avulla (Jokinen ym. 2016; Taylor 2001). Aineistolähtöinen analyysi aloitettiin etsimällä asiakirjoista kaikki moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvät lausumat, joiden pituus vaihteli yksittäisestä sanasta kokonaiseen tekstikappaleeseen.

Yhteistyötä kuvaavien lausumien tunnistamisen jälkeen tarkasteltiin, millaiseen positioon yhteistyötaho lausumissa asetettiin. Käytännössä positoiden tunnistamisen kriteereinä olivat seuraavat ulottuvuudet, joiden havaittiin analyysiprosessin aikana erottavan moniammatillisen yhteistyön kirjauksia toisistaan: 1) moniammatillisen yhteistyötahon äänen kirjaamisen tapa eli se, miten toisen ammattihenkilön suullisesti tai kirjallisesti ilmaisema asia esitettiin (esimerkiksi aktiivi- tai passiivi-

TAULUKKO. Aineiston jakautuminen asiakirjoittain ja luokka-asteittain

Luokka-aste	Oppimissuunnitelma (n = 55)	HOJKS (n = 59)
Esiopetus	16	18
1.–2. lk.	25	15
3.–4. lk.	7	7
5.–6. lk.	3	3
7.–9. lk.	4	5
Toiminta-alueittainen, ei luokka-astetta	–	11

muoto) tai jätettiin tekstistä kokonaan pois, 2) yhteistyötaholle asetetut vastuut ja velvollisuudet suhteessa asiakirjan kirjoittajaan sekä 3) kirjaukselle asiakirjassa muodostuva funktio eli tehtävä. Päätös positioiden rajoista pohjautui näin ollen sekä moniammatillisten kirjausten sisällöllisiin että kielellisiin piirteisiin. Kielellisten ilmaisujen tuottamien merkitysten tulkinnaassa käytettiin apuna Ison suomen kieliopin verkkoversiota (VISK 2004).

Tutkimusaineiston analyysi toteutettiin kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa analysoitiin edellä mainittujen kriteerien pohjalta esi- ja alkuopetuksessa (vuosiluokat 0–2.) laaditut asiakirjat, ja siitä vastasi ensimmäinen kirjoittaja (Kantele, analyysi kuvattu tarkemmin pro gradu -tutkielmassaan ks. Mesimäki 2020) käyden ryhmittelystä keskustelua toisen kirjoittajan (Vehkakoski) kanssa. Seuraavaksi toinen kirjoittaja analysoi samoilla periaatteilla perusopetuksen vuosiluokilla 3.–9. kirjoitetut asiakirjat ja teki lopulliset analyytiset ratkaisut. Tämän analyysin pohjana käytettiin ensimmäisessä analyysivaiheessa tehtyä ryhmittelyä, jota kuitenkin tiivistettiin ja käsitteellistettiin yhdistämällä tekstissä saman funktion saavia, aiemmin erillisiksi ajateltuja positiota. Esimerkiksi aiemmin erilliseksi tulkittu välittäjän positio yhdistyi osaksi auktoriteetiksi asemointia ja yhteisön tukija täydentäväksi tuentarjoajaksi. Analyysin lopputuloksena tutkimuksessa nimettiin aineistolähtöisesti viisi eri positiota sen mukaan, millainen asema yhteistyötaholle kussakin lausmassa annettiin.

## **Yhteistyötahojen asemoiminen asiakirjoissa**

Moniammatilliseen yhteistyöhön viittaaminen tarkoitti vähäisimmillään pelkästään yhteistyötahon allekirjoitusta asiakirjan lopussa tai hänen kirjoittamaansa lausuntoon viittaamista. Tällaisia moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta nimellisiä asiakirjoja oli 19 prosenttia asiakirjoista. Yhteistyötahon näkemyksiä tai hänen jakamaansa tietoa kuvattiin puoles-

taan 33 prosentissa asiakirjoja vähintään yhdellä virkkeellä. Tällaisten tietoja välittävien asiakirjojen lisäksi 48 prosentissa asiakirjoja kuvattiin ainoastaan yhteistyötahon toimintaa, hänen tarjoamiaan palveluita tai hänen teemäänsä päätöksinä.

Yhteistyötahot havaittiin asemoitavan tutkimusaineistona olleissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa kaikkiaan viiteen eri positioon: äänetön läsnäolija, täydentävä tuentarjoaja, asiantuntija, auktoriteetti sekä kumppani. Seuraavissa luvuissa esitämme yhteistyötahoille rakentuvat positiot aineistoimerkein havainnollistettuna. Esimerkeissä käytettävät nimet ovat pseudonyymejä, ja niistä on poistettu viittaukset päivämääriin tai paikkoihin.

### **Äänetön läsnäolija**

Ensimmäinen tapa kirjoittaa asiakirjoissa moniammatillisesta yhteistyöstä on asemoitaa yhteistyötaho äänettömäksi läsnäolijaksi. Tällöin asiakirjassa mainitaan yhteistyötahon nimi joko asiakirjan laatijana tai siinä hyödynnetyn lausunnon kirjoittajana, muttei muutoin viitata tämän esittämiin näkemyksiin, vastuusiin tai hänen kanssaan tehtävään työnjakoon. Asiakirja ei tällöin sisällä muita viittauksia moniammatilliseen yhteistyöhön kuin maininnan yhteistyötahon olemassaolosta. Tätä kuvaa seuraava esimerkki 1: ”Oppimissuunnitelman laatijat: äiti, koulukuraattori, terveydenhoitaja, rehtori/luokanopettaja, erityisopettaja, koulupsykologi, luokanopettaja” (Oppimissuunnitelma, 1. lk.).

Tässä esimerkissä ensimmäisen luokan tehostetun tuen oppimissuunnitelman laatimiseen ovat osallistuneet vanhemman ja opettajakunnan lisäksi koulukuraattori, terveydenhoitaja ja koulupsykologi. Yhteistyötahot asemoituvat allekirjoituksistaan huolimatta äänettömiksi läsnäolijoiksi, sillä heidän sanomisiinsa ei viitata oppimissuunnitelmassa lainkaan. Oppimissuunnitelma on kirjoitettu koulun näkökulmasta, eikä siinä ole eritelty eri ammattilaisten näkemyksiä lapsen tilanteesta. Myös koulussa tarjottavista tukitoimista kirjoj-

tetaan passiivimuodossa, jolloin niiden toteuttajaa ei tuoda esille. Asiakirjassa ei niin ikään kuvata, miten yhteistyötahojen ammattitaitoa on hyödynnetty tuen suunnittelussa. Allekirjoitukset asiakirjan lopussa kertovat kyllä yhteistyötahojen läsnäolosta asiakirjan laadinnassa, mutta heidän osallisuutensa siinä jää tuntemattomaksi ja asiakirja kirjoittajajoukon moninaisuudesta huolimatta yksinäiseksi.

### **Täydentävä tuentarjoaja**

Toinen tapa viitata moniammatilliseen yhteistyöhön asiakirjoissa on asemoida yhteistyötaho täydentäväksi tuentarjoajaksi. Tällöin hänen kuvataan toiminnallaan joko täydentävän esiopetuksessa tai koulussa lapselle annettavaa tukea tai toimivan konsulttina henkilöstölle. Konsultointi (esimerkiksi ”ph. psykologia konsultoidaan”) poikkeaa yksilökeskeisestä lapsen tukemisesta, sillä siinä yhteistyötahon kuvataan lapsen kanssa toimimisen sijaan ohjaavan opettajia ja yhteisöä vuorovaikutuksessa lapsen kanssa.

Yhteistyötahon asemointi täydentäväksi tuentarjoajaksi oppilaan oppimisvalmiuksia ja tuen tarpeita kuvattaessa palvelee asiakirjassa oppilaan kokonaistilanteen taustoitusta. Jos taas täydentävään tuentarjoajaan viitataan suunniteltaessa oppilaalle tukitoimia, viittaus määrittää oppilaalle tarjottavaa tukea. Täydentävään tuentarjoajaan viitataan teksteissä joko hänen tarjoamansa ja edustamansa palvelun kautta (esimerkiksi ”puheterapian tarvetta seurataan ja tarvittaessa yhteys kodin kautta puheterapiaan”) tai asettamalla tuentarjoaja virkkeiden subjektiksi (esimerkiksi ”Koulupsykologi on ollut Naavan asioissa perheen ja koulun tukena syksystä 20xx”).

Esimerkki 2: Muu tuki: Fysioterapia, ratsastusterapia, toimintaterapia ja allasterapia (Analyysiin liittymätöntä tekstiä jätetty pois) 10.2.20xx Huoltajan toivomuksesta Anniinan viikkotuntimäärää vähennetään -1,5 h (ratsastusterapia). (HOJKS, 1. lk.)

Esimerkki 3: Aino saa neuropsykologista kuntoutusta kerran viikossa. Kuntoutuksessa keskitytään mm. mate-

matiikan perusasioiden automatisointiin ja sanallisten tehtävien avaamiseen. (Oppimissuunnitelma, 9. lk.)

Esimerkki 2 kuvaa täydentävien tuentarjoajien tehtäviä suppeasti heidän tarjoamiensa terapiapalvelujen kautta. Mainittuja terapia- muotoja ei mainita missään muualla oppilaan HOJKS-asiakirjassa kuin kertomalla sen lopussa yhden täydentävän tuentarjoajan tarjoaman palvelun, ratsastusterapian, vähentävän huoltajan aloitteesta oppilaan viikkotuntimäärää koulussa. Terapioiden kuvauksen suppeudesta seuraa se, ettei niiden tarve tai yhteys koulussa tarjottavaan tukeen tai lapselle asetettuihin tavoitteisiin hahmotu lukijalle.

Esimerkin 2 asiakirjaan sisältyvästä oppilaan kuvauksesta kuitenkin ilmenee, että oppilaalla on ”kehityksen monimuotoinen häiriö, epilepsia ja alaraajapainotteinen cp-vamma”, jotka selittänevät fysio- ja allasterapian tarpeen. Lisäksi oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteiksi on asetettu muun muassa ”Kynätyöskentelyn ja silmä-käden yhteistyön sujuvoituminen” sekä ”Omatoimisuus päivittäisissä toiminnoissa”, jotka puolestaan viittaavat toimintaterapian tarpeeseen. Täydentävien tuentarjoajien toimintaa ei kuitenkaan sidota koulussa toteutettavaan pedagogiikkaan, joten maininnat jäävät irrallisiksi muusta asiakirjatekstistä.

Esimerkissä 3 täydentäväksi tuentarjoajaksi asemoidaan neuropsykologi. Vaikka esimerkin asiakirjassa ei myöskään lainata yhteistyötahon näkemyksiä, aineisto-otteesta mainitut tiedot kuntoutuksen määrästä ja sisällöstä voidaan olettaa saadun kyseiseltä neuropsykologilta. Lyhenne ”mm.” vihjaa lisäksi siihen, etteivät asiakirjassa kerrotut asiat jäisi ainoiksi kuntoutuksessa harjoiteltaviksi asioiksi. Mainitut harjoiteltavat asiat kertovat epäsuorasti myös kuntoutuksen tarpeen syistä. Tätä vahvistaa myöhemmin esimerkin 3 asiakirjasta löytyvät kuvaukset lapsen matematiikan oppimisen haasteista, joihin neuropsykologisen kuntoutuksenkin kerrotaan esimerkissä keskittyvän: ”matematiikan perusasioissa (- -) on vielä hankaluuksia” sekä ”matematiikan sanallisissa tehtävissä tehtävän avaaminen ja tiedon

soveltaminen haastavaa”. Oppimissuunnitelman laatimisessa kerrotaan hyödynnetyn yhteenvetona neuropsykologisesta kuntoutuksesta, vaikka sen sisältöjä ei eritellä asiakirjassa tarkemmin.

Sekä esimerkissä 2 että esimerkissä 3 täydentävät tuentarjoajat asemoituivat itsenäisiksi ja koulusta tai päiväkodista erillisiksi toimijoiksi. Esimerkissä 2 ei kuvata suoraan täydentävien tuentarjoajien roolia oppilaan tukemisessa, kun taas esimerkissä 3 toiminnalle annetaan selkeä tehtävä ja samalla tieto yhteistyötahon roolista lapsen tukemisessa välitty myös koululle. Koska täydentävien tuentarjoajien ja koulun toimintoja ei kuitenkaan lomiteta kummassakaan tekstissä toisiinsa, lukijan tehtäväksi jää päätellä muun asiakirjatekstin pohjalta koulun ja muiden toimijoiden vastaa- van toistensa havaintoihin oppilaan tuen tarpeista ja pyrkivän rinnakkaisina toimijoina samoihin päämääriin.

### **Asiantuntija**

Kolmas tapa kirjoittaa moniammatillisesta yhteistyöstä on asemoida yhteistyötaho asiantuntijaksi, jolloin toiselta ammattilaiselta kirjoitetaan saatavan tietoa lapsen kehityksestä, taidoista tai diagnooseista. Tieto liittyy näin ollen lapsen tuen tarpeiden tai niiden taustalla olevien tekijöiden erittelyyn – ei niinkään siihen, miten näihin tarpeisiin tulisi varhaiskasvatuksessa tai koulussa vastata. Asiantuntijaksi asemoiminen tehdään joko piiloisella viittauksella yhteistyötahon teksteihin tai kuvaamalla toisen ammattilaisen tuottamaa tietoa epäsuoran tai suoran lainauksen keinoin.

Esimerkki 4: Terveydentila: Keskivaikea kehitysvamma, epilepsia. Mieliala- ja epilepsialääkitys. Hyönteisten pistoille allerginen (Autismiin liittyvä diagnoosi 20xx). (Toiminta-alueittainen HOJKS, yläkoulu.)

Esimerkki 5: Mikolla on todettu puheentuottamisen vaikeus, lähinnä verbaalinen dyspraksia (foniatri XX pvm). Suurimmat vaikeudet psykologi YY (pvm) mukaan, Mikolla on kielellisessä lyhytkestoisessa muistissa, tarkkaavuudessa, keskittymisessä, jaetussa tark-

kaavuudessa ja tarkkaavuuden ylläpitämisessä. Puheterapeutti ZZ (pvm) mukaan kielenkehityksen vaikeuksien pohjalta jonkinlainen lukivaikeusriski olemassa. (Oppimissuunnitelma, 1. lk.)

Esimerkissä 4 yhteistyötahon asemointi asiantuntijaksi on piiloista, sillä siinä ei suoraan osoiteta tietoa toisen käden tiedoksi. Esimerkissä ei ole mainittu toista ammattilaista nimeltä, vaan siinä viitataan pelkästään lapsen ilmentämiin diagnostisiin piirteisiin. Opettaja ei kuitenkaan voi tehdä diagnooseja, jolloin diagnooseista (”kehitysvamma”, ”epilepsia”, ”autismiin liittyvä diagnoosi”) kirjoitettaessa viitataan epäsuorasti lääkärin tekemään työhön eli toisen alan ammattilaiselta saatuun tietoon. Lisäksi viittaus kehitysvammaisuuden asteeseen (”keskivaikea”) viittaa piiloisesti älykkyyssomäärään ja psykologin oppilaalle tekemiin älykkyystesteihin. Lausumissa käytetty sanasto on niin ikään lääketieteellistä pedagogisen sijaan, mikä viittaa sen olevan peräisin muusta lähteestä.

Esimerkissä 5 asiantuntijoiksi asemoituvat kirjaamiensa lausuntojen kautta sekä foniatri, psykologi että puheterapeutti. Viittaukset toisten ammattilaisten teksteihin kuitenkin vaihtelevat. Ensimmäinen virke on passiivimuotoinen, ja diagnoosin antaja selviää lauseen lopussa olevasta viittauksesta foniatriin lausuntoon. Toisessa ja kolmannessa virkkeessä puolestaan referoidaan selkeämmin psykologin ja puheterapeutin lausuntoja, kun lausunnon sisältö esitetään epäsuorana lainauksena referoijan omin sanoin jonkun mukaan -postpositiolauseketta käyttäen (VISK 2004, § 1480). Lisäksi virkkeissä mainitaan psykologin ja puheterapeutin kirjaamat lausunnot sekä niiden päivämäärät.

Yhteistä asiantuntijaksi asemoimisessa on se, että yhteistyötahon tuottama tieto otetaan asiakirjatekstissä tosiasiatietona, johon sitoudutaan ja jota ei kyseenalaisteta. Kyse on myös yleensä toisen ammattilaisen näkemyksen epäsuorasta lainauksesta, joten referoitu sisältö on mukautettu ja integroitu saumattomasti kirjoittajan omaan tekstiin (ks. VISK 2004, §

1460). Muiden ammattilaisten tuottama tieto toimii lähinnä lapsen tilanteen kartoittajana; sen sisällöstä kirjoitetaan asiakirjassa, mutta ammattilaisten ääni ei erotu selkeästi asiakirjan muissa osissa moniammatillista yhteistyötä koskevan viittauksen ulkopuolella. Siten asiantuntijaksi asemoidun ammattilaisen tuottama tieto jää paljolti irralliseksi varsinaisesta tuen suunnittelusta, tiedon soveltamisesta pedagogiikkaan, vaikka sitä käytetään samansuuntaisuudellaan vahvistamaan ja täydentämään esiopetuksessa tai koulussa tehtyjä havaintoja oppilaasta (ks. myös Heiskanen ym. 2021).

### **Auktoriteetti**

Neljäs tapa viitata moniammatilliseen yhteistyöhön on asemoida yhteistyötaho auktoriteetiksi, jolloin yhteistyötahon kirjoitetaan tehneen lasta koskevan päätöksen ja toimineen auktoriteettiasemassa esiopetukseen tai kouluun nähden. Asiakirjojen kontekstit, joissa toinen ammattihenkilö asemoidaan auktoriteetiksi, liittyvät päätökseen lapsen pidennetyistä oppivelvollisuudesta tai erityisen tuen järjestämisestä, kannanottoon opetuksen järjestämispaikasta tai arviointiin kuntoutus- tai terapiapalvelujen järjestämisen tarpeesta.

Esimerkki 6: 14.5.20xx Samu siirtyy elokuusta toiminta-alueittaiseen opetukseen 7. luokalle psykologin tekemien tutkimusten perusteella. (HOJKS, 7. lk.)

Esimerkki 7: 21.11.20xx. Neurologi on suositellut Mikaelille henkilökohtaista avustajaa. (Oppimissuunnitelma, 3. lk.)

Esimerkeissä 6 ja 7 yhteistyötaho asemoidaan vahvaksi toimijaksi. Asiakirjoissa mainituilla ammattihenkilöillä on valta tehdä päätöksiä, jotka vaikuttavat sekä lapseen että kouluun opetuksen järjestämisen tai lisätuen saamisen osalta.

Esimerkissä 6 luodaan ”perusteella”-sanan avulla syy-yhteys (ks. VISK, 2004, § 1128) psykologin tekemien tutkimusten ja oppilaan toiminta-alueittaiseen opetukseen siirtymisen

välille. Näin ollen auktoriteetin tekemä päätelmä raamittaa oppilaan opetuksen järjestämistä. Sen sijaan esimerkissä 7 neurologiin portinvartijana viitataan lievemmän suositella-verbin avulla. Asiakirjan jatkolomakkeesta kuitenkin ilmenee, että oppilaan muiksi tukitoimiksi on kirjattu ”koulunkäyntiohjaaja luokassa 2-3 x vko” neurologin suosituksen mukaisesti.

Auktoriteetiksi asemoitujen yhteistyötahojen asema asiakirjassa on merkittävä, sillä heidän päätöksensä tai suosituksiaan käytetään asiakirjassa kerrottujen ratkaisujen perusteluina. Yhteistyö rakentuu kuitenkin etäiseksi, sillä auktoriteetiksi asemoitu yhteistyötaho ei ole välttämättä suunnitelmapalaverin osallistujien joukossa ja yhteisen päätöksenteon sijaan esiopetus tai koulu esitetään auktoriteetin tekemille päätöksille alisteisiksi tai niistä riippuvaisiksi.

### **Kumppani**

Viimeinen tapa kuvata moniammatillisuutta asiakirjoissa on kirjoittaa esiopetuksen tai koulun ja muiden tahojen molemminpuolisesta yhteistyöstä eli asemoida toinen ammattihenkilö kumppaniksi. Tällöin asiakirjassa yhdistyvät sekä esiopetuksen tai koulun että yhteistyötahon osaaminen ja asiantuntemus lapsen tuen tarpeisiin vastaamisessa. Kumppaniksi asemoimisen kontekstina on oppilaalle tarjottavan tuen suunnittelu, jolloin tukea kerrotaan konkreettisesti tarjottavan tai suunniteltavan yhdessä toisen ammattilaisen kanssa. Yhden oppilaan tuen tarpeisiin vastaamisen lisäksi asiakirjat sisältävät esimerkkejä aikuisten toimimisesta yhdessä koko luokan tai lapsiryhmän kanssa.

Esimerkki 8: -Yhteiset koritehtävät kotiin, puhe-terapiaan ja päiväkotiin: tehtävät sovitaan yhteistyöpalaverissa ke 24.1.klo 14. Koritehtävät:

- syy-seuraus-suhteen harjoittelu arjen tilanteisiin liittyvien kuvien avulla
- tarinakortit, joiden avulla harjoitellaan tarinan loogista etenemistä ja kerrontataitoja
- tunteiden tunnistaminen ja lajittelu tunnetauluihin (-)

Edistymisen seuranta: -viikottainen kuulumisten vaihtaminen puhe- ja toimintaterapeutin sekä kiertävän erityislastentarhanopettajan kanssa. (HOJKS, esiopetus.)

Esimerkki 9: On sovittu, että koulupsyykkari tapaa Nikolaukselta. Tavoitteena vahvistaa Nikolauksen itsetuntoa. Toimintaterapeutti XX on tehnyt yhteistyötä luokan kanssa. (- -) Koulupsykologi tulee seuraamaan luokan toimintaa 24.9.20xx ja myös kuraattoria pyydetään luokkaan. Koulupsyykkari ja kuraattori työskentelevät luokassa/luokan kanssa. Seurantapalaveri noin kuukauden päästä (loka/marraskuu), jossa mukana huoltaja, psykologi, kuraattori ja opettaja. (Oppimissuunnitelma, 2. lk.)

Esimerkissä 8 puheterapeutti asemoidaan asiakirjan Tavoitteet ja menetelmät -osiossa esiopetuksen kumppaniksi, sillä aineisto-otteessa kuvailut koristehtävät esitetään toteutettavan yhteistyönä kodin, päiväkodin ja puheterapian kanssa. Esimerkissä kumppanuus ilmenee kahdella tapaa: 1) oppilaille annetut koristehtävät ovat yhteisiä kolmessa eri ympäristössä, ja 2) tehtävistä kerrotaan sovittavan myös yhteisesti palaverissa. Tämän jälkeen asiakirjassa kuvataan ranskalaisten viivojen avulla, mitä palaverissa yhteisesti sovitut koristehtävät sisältävät. Tämä luettelo toimii todisteena yhteisestä sopimuksesta, jota kaikkien osapuolten odotetaan noudattavan. Lisäksi kumppanuutta vahvistaa kuvaus yhteisestä ja säännöllisestä edistymisen seurannasta päiväkodin ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa.

Esimerkki 9 on kirjattu oppimissuunnitelman kohtaan ”Muut tukitoimet (yhteistyötahot, avustajapalvelut, kuraattori)”. Siinä kumppaneiksi asemoidaan kolme eri ammattihenkilöä: toimintaterapeutti, koulupsyykkari ja kuraattori. Toimintaterapeutin tekemää yhteistyötä kuvataan perfektimuodossa, joka viittaa siihen, että yhteistyötä on tehty jo aikaisemmin ja että sitä jatketaan edelleen (VISK 2004, § 1537). Sen sijaan koulupsyykkari ja kuraattori asemoidaan uusiksi yhteistyökumppaneiksi. Vaikka muualla asiakirjassa keskitytään kuvaamaan Nikolauksen sosio-emotionaalisia haasteita, toimintaterapeutin, kuraattorin ja koulupsyykkarin kumppanuuden kuvataan

tapahtuvan koko ”luokan kanssa”. Sitoutumista kumppanuuteen todistaa myös se, että luokan kanssa pidetään jo kuukauden päästä yhteistyön seurantalaveri, jossa on tarkoitus olla läsnä mainitut uudet yhteistyötahot. Kumppaniksi asemoinnissa korostuu siis erillisen toiminnan kuvauksen sijaan yhteistyön molemminpuolisuus, jolloin tuen tarjoamista niin suunnitellaan ja toteutetaan kuin arvioidaankin konkreettisesti yhdessä.

## Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tutkia, miten moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuvat tahot asemoitiin esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa. Analysoiduista asiakirjoista löydettiin viisi eri yhteistyötahoille annettua positiota: äänetön läsnäolija, täydentävä tuentarjoaja, asiantuntija, auktoriteetti ja kumppani. Vähäisimmillään äänetömäksi läsnäolijaksi asemoitu yhteistyötaho mainittiin asiakirjassa vain nimeltä, mutta hänen näkemyksiään tai tehtäviään ei luonnehdittu mitenkään. Muissa positioissa yhteistyötahojen aseointi rakentui puolestaan suhteessa lapsen tuen tarpeisiin tai niihin vastaimiseen. Tällöin yhteistyötahon kuvattiin joko antavan lapsesta ja hänen oppimisestaan tietoa (asiantuntija), toimivan lapsen tai yhteisön tukena (täydentävä tuentarjoaja) tai tehneen lapsen tuen saamisen kannalta merkittävän päätöksen (auktoriteetti). Kumppaniksi yhteistyötaho asemoitui puolestaan silloin, kun asiakirjojen sanavalinnat korostivat yhteistyön molemminpuolisuutta sekä tasavertaisuutta ja kun tekstissä yhdistyi eri toimijoiden panos lapsen tuen tarpeisiin vastaamisessa.

Tutkimustuloksista ilmeni, että viittaukset yhteistyötahoihin olivat sisällöllisesti ja määrällisesti niukkoja. Poikkeuksena tähän oli asiantuntijaksi tai täydentäväksi tuentarjoajaksi asemoiminen, jolloin asiakirjoissa saatettiin kirjoittaa myös yksityiskohtaisemmin yhteistyötahon näkemyksistä tai tehtävistä ja mukauttaa niitä asiakirjan muuhun tekstiin.

Lisäksi suurimmassa osassa asiakirjoja teksti oli kirjoitettu passiivimuodossa sekä varsin yksinäisesti moniäänisyyden sijaan (ks. myös Heiskanen ym. 2021; Helenius 2016; Thuneberg & Vainikainen 2015, 152). Vaikka tämä saattaa olla keino virallistaa ja vahvistaa asiakirjassa sanottua (Helenius 2016), tämä tarkoittaa myös sitä, että vuoropuhelu asiantuntijoiden välillä tai mahdolliset eriävät näkemykset jäivät asiakirjan ulkopuolelle. Näin ollen asiakirjateksteissä ei kirjoitettu lapsen tilanteesta useista eri näkökulmista tai toteutettu jaettava ammatillista reflektiota, joita on pidetty moniammatillisen yhteistyön hyötyinä (Isoherranen 2012, 156; Lakkala ym. 2017; Leppäkoski ym. 2017; Tynjälä ym. 2020).

Lisäksi eri ammattihenkilöiden vastuita oppilaan osaamistavoitteisiin pyrkimisessä ei – aiempien tutkimustuloksien (Räty ym. 2019; Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki 2015) suuntaisesti – aina kirjattu selkeästi asiakirjoihin tai suhteutettu niitä koulussa tai esiopetuksessa toteutettavaan pedagogiikkaan. Tällöin ei ole mahdollista arvioida, onko oppilaan tukitoimien suunnittelussa hyödynnetty moniammatillisen oppilashuoltoryhmän asiantuntijuutta tai onko hänen tukensa toteutettu valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti monialaisesti (ESIOPS 2014; POPS 2014).

Yhteistyötahoihin viittaavien lausumien sisällöllisestä niukkuudesta johtuen asiakirjateksteistä on vaikea päätellä, millaista moniammatillista työtapaa asiakirjojen kirjoittajat edustavat. Itse tekstit luovat kuvaa moniammatillisuudesta kuitenkin perinteisen ammattiroolijaon pohjalta eivätkä niinkään eri hallinnonaloja tai palveluja yhdistävänä toimintana tai kokemus- ja asiantuntijatietoa integroivana monitoimijaisena työskentelynä, joiden mahdollisuuksia on esitetty aiemmassa kirjallisuudessa (ks. Kangas ym. 2014; Kekoni ym. 2019; Saikku 2018). Vaikka täydentävän tuentarjoajan tai asiantuntijan asemoinnit toivatkin esille myös moniammatillisen yhteistyön keskeisiä hyötyjä, kuten lapsen saaman avun monipuolistumista (Leppäkoski

ym. 2017; Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015) tai yhteiseen tavoitteeseen pyrkimistä (Bates ym. 2019; Koskela 2013, 101), tukitoimien toteuttamisen kuvattiin tapahtuvan esiopetuksesta tai koulusta irrallisena tai niille rinnakkaisena toimintana. Tällöin riskinä on, että yhteistyötahojen toiminta jää toisistaan irralliseksi, tarvittava tieto ei kulje ja lapselle tarjottu tuki on siiloutunutta, sirpalemaista tai toimialakeskeistä. Huomioitavaa kuitenkin on, että vaikka asiakirjoissa viitattiin eri yhteistyötahoihin tyypillisesti erillisinä toimijoina, yksittäisellä yhteistyötaholla saattoi silti olla merkityksellinen asema asiakirjassa, kuten auktoriteetiksi asemoidulla ammattihenkilöllä jonkin palvelun tai päätöksen mahdollistajana.

Moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuneen tahon toimintaa tai näkökulmia ei tyypillisesti kytketty asiakirjassa suoraan koulun tai esiopetuksen näkemyksiin, mutta asiakirjan eri osioiden pohjalta saattoi kuitenkin joskus päätellä, miten yhteistyötahon toiminta tai hänen esittämänsä havainnot lapsesta olivat toimineet esimerkiksi syötteinä koulun tai esiopetuksen lapselle asettamiin osaamistavoitteisiin tai tuen suunnitteluun. Oppilaan tuen suunnittelu voisi näin antaa aineksia esi- ja perusopetuskontekstiin sovellettavalle solmutyöskentelyn (Engeström 2013) kaltaiselle työskentelyotteelle, jossa muutoin erilliset toimijat lomittuisivat tarvittaessa yhteen neuvottelemaan jonkun oppilaan tai luokan haasteista parhaalla mahdollisella kokoonpanolla. Moniammatillisen yhteistyön kirjauksissa tämä voisi puolestaan ilmetä erilaisina aukikirjoitettuna näkökulmina oppilaan tilanteeseen, jolloin pedagogiikan suunnittelu olisi monipuolista ja vaihtoehtoihin tulkintoihin perustuvaa.

Moniammatillisen yhteistyön kirjauksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoihin voidaan tarkastella myös niiden instituutionaalisen arvon näkökulmasta. Dokumentalismien teoriaa kehittäneen Ferrariksen (2015) mukaan vahvat dokumentit ovat sellaisia, joilla on normatiivinen valta tehdä tekoja, kun taas heikoilla dokumenteilla on ainoastaan informatiivista valtaa kirjata tietoa tai tapah-



tuneita asioita. Tässä tutkimuksessa valtaosa asiakirjoista edusti moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta tarkasteltuna heikkoja dokumentteja, eli niillä oli ainoastaan informatiivista valtaa taustoittaa tukea saavan oppilaan tilannetta ja hänen käyttämiään, yhteistyötahojen tarjoamia palveluita. Tällöin asiakirjassa esitettiin, mitä täydentäväksi tuentarjoajaksi asemoitu ammattihenkilö tekee tai mitä asiantuntijaksi asemoitu yhteistyötaho oli kertonut ilman, että nämä kirjaukset vaikuttivat asiakirjan muuhun sisältöön. Moniammatillisen yhteistyön kirjaus asettui puolestaan normatiivista valtaa ilmentäväksi vahvaksi dokumentiksi silloin, kun yhteistyötaho asemoitiin auktoriteetiksi tai asiantuntijaksi, jonka lausuma vaikutti toimintaan, kuten lapselle asetettuihin tavoitteisiin tai hänelle suunniteltuihin pedagogisiin ratkaisuihin, tai kun asiakirjassa tehtiin kumppanuuteen perustuvia sopimuksia eri yhteistyötahojen välille.

Moniammatillisen yhteistyön kirjausten merkitystä korostavat osaltaan myös diskurssi-analyysin lähtöoletukset: asiakirjojen kirjaukset ja niissä rakentuvat yhteistyötahojen asemoinnit ovat jo itsessään seurauksellisia, sillä ne tuottavat yhteistyötahoille erilaisia veloitteita sekä muovaavat heille asetettavia odotuksia (ks. Davies & Harré 2001; Jokinen ym. 2016; Törrönen 2000). Jos esimerkiksi jonkun yhteistyötahon ääneen ei viitata ollenkaan pedagogisessa asiakirjassa, hänelle ei myöskään anneta asiakirjassa tehtäviä. Sen sijaan jos asiakirjassa kerrotaan laajasti toisen ammattihenkilön kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja sopimuksesta vahvan dokumentin kaltaisesti, hänen toiminnalleen on jo lähtökohtaisesti luotu paremmat edellytykset.

Tutkimuksen rajoituksia mietittäessä on huomioitava, että eri positioihin asemoidut yhteistyötahot saattavat osallistua asiakirjojen ulkopuolella lapsen tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen asiakirjoista välittyvää tietoa enemmän. Lisäksi erilaiset moniammatillisen yhteistyön muodot voivat olla asiakirjan laatijalle niin selviä, ettei hän koe tarpeelliseksi kirjata niitä asiakirjoihin (ks. esim. Rätty ym. 2019). Näin ollen jatkossa olisi tärkeää tutkia,

miten moniammatillisten palavereiden vuoro-vaikutus vastaa pedagogisiin asiakirjoihin kirjattavaa yhteistyön kuvausta.

Tuen asiakirja siirtyy lapsen mukana luokkasteilta toiselle ja uuden opettajan luettavaksi, mikä perustelee myös osaltaan moniammatillisen yhteistyön toteuttamisen kirjaamista asiakirjoihin. Opettajankoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa olisi näin ollen tärkeää tuottaa opiskelijoille sekä teoreettista tietoa kirjaamisen merkityksistä ja seurauksista että käytännöllistä tietoa hyvistä kirjaamisen tavoista. Lisäksi asiakirjojen lomakepohjat ohjaavat osaltaan kirjaamista, joten lomakkeiden moniammatillista yhteistyötä käsitteleviä osioita voisi uudistaa valtakunnallisesti tai kunnallisesti. Paremmat lomakepohjat ohjaisivat kuvaamaan riittävän yksityiskohtaisesti tuen tarjoamiseen osallistuvat tahot sekä heidän vastuunsa ja keskinäiset suhteensa oppilaan tukemisessa ja oppimisympäristöjen kehittämässä.

Parhaimmillaan oppimissuunnitelmiin ja HOJKS-asiakirjoihin kirjattavat näkökulmat ja sopimukset toimivat vahvojen dokumenttien tavoin ohjaten yhteistyötahoja kumppanuuteen tuen suunnittelussa. Tällöin ne sitouttavat yhteistyötahot toimimaan yhdessä ja samansuuntaisesti oppilaan hyväksi, laajentavat kaikkien osapuolten ymmärrystä oppilaan tilanteesta sekä turvaavat suunniteltujen pedagogisten ratkaisujen monipuolisuuden.

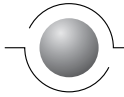
## Lähteet

- Alasuutari, M. & Kelle, H. 2015. Documentation in childhood. *Children & Society* 29 (3), 169–173. <https://doi.org/10.1111/chso.12119>
- Bates, S. M., Mellin, E., Paluta, L. M., Anderson-Butcher, D., Vogeler, M. & Sterling, K. 2019. Examining the influence of interprofessional team collaboration on student-level outcomes through school–community partnerships. *Children & Schools* 41 (2), 111–122. <https://doi.org/10.1093/cs/cdz001>
- Bronstein, L. R. 2003. A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work* 48 (3), 297–306. <https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>
- Byrnes, V., O’Riordan, A., Schroder, C., Chapman, C., Medves, J., Paterson, M. & Grigg, R. 2012. South Eastern interprofessional collaborative learning environment (SEIPCLE):

- Nurturing collaborative practice. *Journal of Research in Interprofessional Practice and Education* 2 (2), 168–186. <https://doi.org/10.22230/jripe.2012v2n2a62>
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L. & Beaulieu, M.-D. 2005. The conceptual basis for inter-professional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care* 19 (1), 116–131. <https://doi.org/10.1080/13561820500082529>
- Davies, B. & Harré, R. 2001. Positioning: The discursive production of selves. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) *Discourse theory and practice. A reader*. Lontoo: Sage, The Open University, 261–271.
- Engeström, Y. 2013. Potilas-lääkärisuhteesta yhteistyö-suhteeseen. Lääketieteellinen aikakauskirja *Duodecim* 129 (6), 651–655.
- ESIOPS 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016: 1.3. muutettu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Ferraris, M. 2015. Collective intentionality or documentality? *Philosophy & Social Criticism* 41 (4–5), 423–433. <https://doi.org/10.1177/0191453715577>
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. 2021. Inter-textual voices of children, parents, and specialists in individual education plans. *Scandinavian Journal of Educational Research* 65 (1), 36–53. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650825>
- Helenius, J. 2016. Institutionaalinen moniäänisyys kuu-lustelukertomuksessa. *Puhe ja kieli* 36 (4), 227–250.
- Hjörne, E. & Säljö, R. 2014. Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research* 63, 5–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.09.005>
- Hämeenaho, P. & Keltto, T. 2019. Kun koulun tarjoama tuki ei riitä: Koulun ja kuntoutuksen yhteistyö lapsen koulunkäynnin tukena. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: *NMI Bulletin* 29 (3), 11–27.
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. *Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja* 18. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0>
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 25–50.
- Kangas, H., Pulju, M., Lakkala, S., Laitinen, M. & Turunen, T. 2014. Monitoimisuus koulussa. *Tieteidenvälinen toiminta osaksi opettajankoulutusta*. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Muistiot 2014:4*. Helsinki: Opetushallitus, 108–115.
- Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S. & Hirvonen, J. 2019. Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (toim.) *Moniammatillinen yhteistyö: Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. Helsinki: Gaudeamus, 15–46.
- Koskela, S. 2013. "Mie teen vaan oman työni": Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämisestä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 477. Jyväskylän yliopisto.
- Kvanström, S. 2008. Difficulties in collaboration: A critical incident study of interprofessional healthcare teamwork. *Journal of Interprofessional Care* 22 (2), 191–203. <https://doi.org/10.1080/13561820701760600>
- Lakkala, S., Turunen, T. A., Kangas, H., Pulju, M., Kuukasjärvi, U. & Autti, H. 2017. Learning inter-professional teamwork during university studies: A case study of student-teachers' and social work students' shared professional experiences. *Journal of Education for Teaching* 43 (4), 414–426. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1342051>
- Lehmuskoski, A., Ålander, A., Immonen, M., Virtanen, N., Lohijoki, H. & Jokinen, T. 2021. Kirjaaminen monialaisessa yhteistyössä. Versio 2. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022040126631>
- Leppäkoski, T., Koivuluoma, M., Perälä, S. & Paavilainen, E. 2017. Moniammatillisen yhteistyön muutokset ja kehittämistarpeet lasten ja nuorten auttamisessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (2), 200–211.
- Masteros, S. M., Clime, E. A., McCrimmon, A.W. & Schwean, V.L. 2011. A C.L.E.A.R. approach to report writing: A framework for improving the efficacy of psychoeducational reports. *Canadian Journal of School Psychology* 26 (2), 127–147. <https://doi.org/10.1177/0829573511409722>
- Mesimäki, P. 2020. Moniammatillisesta yhteistyöstä kirjoittaminen esi- ja alkuopetuksessa laadituissa kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. *Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto*.
- Norvapalo, K. & Thessler, K. (toim.) 2017. *Monitoimisuus koulussa: Yhteisöllinen hyvinvointi ja siirtymien tukeminen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Opetushallitus. 2022. Tuen lomakkeet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tuen-lomakkeet>. (Luettu 1.6.2022.)
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Petri, P. 2010. Concept analysis of interdisciplinary collaboration. *Nursing Forum* 45 (2), 73–82. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2010.00167.x>
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. *Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Annales Universitatis Turkuensis C* 341. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5086-7>
- Rahill, S. A. 2018. Parent and teacher satisfaction with school-based psychological reports. *Psychology in the Schools* 55 (6), 693–706. <https://doi.org/10.1002/pits.22126>
- Ruppar, A. L. & Gaffney, J. S. 2011. Individualized education program team decisions: A preliminary study of conversations, negotiations, and power. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities* 36 (1–2), 11–22. <https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.11>

- Räty, L., Vehkakoski, T. & Pirrtimaa, R. 2019. Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education* 34 (1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1435011>
- Saikka, P. 2018. Hallinnan rajoilla: Monialainen koordinaatio vaikeasti työllistyvien työllistymisen edistämässä. *Valtiotieteellisen tiedekunnan julkaisuja* 74. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3303-8>
- Suter, E., Arndt, J., Arthur, N., Parboosingh, J., Taylor, E. & Deutschlander, S. 2009. Role understanding and effective communication as core competencies for collaborative practice. *Journal of Interprofessional Care* 23 (1), 41–51. <https://doi.org/10.1080/13561820802338579>
- Taylor, S. 2001. Locating and conducting discourse analytic research. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) *Discourse as data: A guide for analysis*. Lontoo: Sage, 5–48.
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. 2015. Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 135–162.
- Tynjälä, P. & Gijbels, D. 2012. Changing world: Changing pedagogy. Teoksessa P. Tynjälä, M.-L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.) *Transitions and transformations in learning and education*. Lontoo: Springer, 205–222.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Kallio, E. K. 2020. Professional expertise, integrative thinking, wisdom, and phronēsis. Teoksessa E. K. Kallio (toim.) *Development of adult thinking: Interdisciplinary perspectives on cognitive development and adult learning*. Lontoo: Routledge, 156–174.
- Törrönen, J. 2000. Subjektiaseman käsite empiirisessä sosiaalitutkimuksessa. *Sociologia* 37 (3), 243–255.
- Umaña, I., Khosraviyani, A. & Castro-Villareal, F. 2020. Teachers' preferences and perceptions of the psychological report: A systematic review. *Psychology in the Schools* 57 (4), 502–521. <https://doi.org/10.1002/pits.22332>
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J. 2015. Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research* 72, 137–148. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.007>
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 107–133.
- Vehkakoski, T. & Rantala, A. 2020. Oppilaalle tarjottavan tuen perustelemisen esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-Bulletin* 30 (4), 4–21.
- Veijola, A. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhe-työhön – lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. *Acta Universitatis Ouluensis. D, Medica* 794. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9514274245>
- VISK = Hakulinen, A., Viikuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. 2004. *Ison suomen kieliopin verkkoversio*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php>. (Luettu 24.6.2021.)

*Saapunut toimitukseen: 24.6.2021*  
*Hyväksytty julkaistavaksi: 19.8.2022*



TEEMU MIKKONEN – REIJO SAVOLAINEN – EERO SORMUNEN

## Ensimmäisen vuoden lukiolaiset rokotekielteisen verkkotekstin retoristen keinojen arvioijina

Mikkonen, Teemu – Savolainen, Reijo – Sormunen, Eero. 2023. ENSIMMÄISEN VUODEN LUKIOLAISET ROKOTEKIELTEISEN VERKKOTEKSTIN RETORISTEN KEINOJEN ARVIOIJINA. Kasvatus 54 (1), 20–33.

Artikkelissa tarkastellaan lukiolaisten arvioita verkkotekstissä käytetyistä retorista keinoista. Tutkimuksessa analysoidaan, millaisia retorisia keinoja opiskelijat ovat tunnistanee rokotekielteisestä verkkotekstistä ja miten he ovat niitä kuvailleet. Lisäksi arvioidaan, millaisia eroja on retoristen keinojen tunnistamisessa verkkotekstistä vakuuttuneiden ja siihen kriittisesti suhtautuneiden opiskelijoiden välillä. Vuonna 2016 kerätyn tutkimusaineiston vastaajat olivat ensimmäisen vuoden lukiolaisia (n=200). Suurin osa opiskelijoista piti tekstiä uskottavana. Analyysissä opiskelijoiden tunnistamat retoriset keinot ryhmiteltiin klassisen retoriikan mukaisesti yläkategorioihin: logokseen, eetokseen ja paatokseen. Logokseen liittyviä retorisia keinoja tunnistettiin parhaiten; erityisesti tutkimustietoon ja esimerkkeihin vetoaminen tunnistettiin usein. Useimpien tekstistä vakuuttuneiden vastauksissa tutkimustietoon ja esimerkkeihin vetoamisen nähtiin lisäävän tekstin uskottavuutta. Tekstiin kriittisesti suhtautuvista opiskelijoista suurin osa tunnsti myös tunteisiin vetoamista, jonka nähtiin heikentävän tekstin uskottavuutta. Opiskelijat, jotka osasivat suhtautua tekstiin epäilevämmiin, arvioivat analyttisemmin tekstissä käytettyjä retorisia keinoja. Tutkimus osoittaa, että opiskelijan tunnstiessa verkkotekstistä erityyppisten retoristen keinojen käyttötapoja hän pystyy refleктоimaan paremmin tekstin sisältöä suhteessa kirjoittajan pyrkimyksiin. Tulokset viittaavat siihen, että retoristen keinojen tunnstamisen ja arvioinnin opetukseen tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota lukio-opetuksessa ja tulevissa lukion opetussuunnitelmissakin.

Asiasanat: kriittinen lukutaito, lukiolaiset, mediakasvatus, monilukutaito, retoriikka, sisällönanalyysi

## Johdanto

Opiskelijat hakevat lukion oppitunneilla internetistä paljon tietoa. Heillä on usein kuitenkin vaikeuksia arvioida lähteiden uskottavuutta (ks. mm. Freeman, Caldwell & Scott 2020; Härmäläinen, Kiili, Räikkönen & Marttunen 2021; Kiili, Leu, Marttunen, Hautala & Leppänen 2018; Sundin & Francke 2009; myös Mikkonen 2018). Yksi lähteiden uskottavuuteen liittyvä mutta aiemmissa tutkimuksissa vähemmän esille nostettu internetlähteiden arviointiperuste on retoristen keinojen tunnistaminen ja arviointi. Retoristen keinojen tunnistaminen on merkittävä tiedonlähteiden uskottavuuden arvioinnin osa-alue. Se on myös yksi lukion äidinkielen opetussuunnitelman tavoitteista (LOPS 2015, 2019).

Retoristen keinojen käyttöä on analysoitu muun muassa uuden retoriikan piirissä (Burke 1969; Mikkonen 2010; Perelman & Olbrechts-Tyteca 1969; Toulmin 1958). Vähemmän tutkimusta on kuitenkin siitä, miten oppilaat tunnistavat retorisia keinoja (ks. Kiili ym. 2018). Tätä tutkimusta vastaavaa klassisen retoriikan ja osittain uuden retoriikan mukaisten retoristen keinojen tunnistamiseen liittyvää analyysia, jossa lukiolaiset arvioivat lukemiaan tekstejä, ei ole tehty aikaisemmin. Muutamia lähtökohdiltaan samankaltaisia mutta metodeiltaan, kohderyhmiltään ja käsitteiltään erilaisia määrällisin menetelmin tehtyjä, argumentaation tunnistamista arvioivia kansainvälisiä tutkimuksia (ks. mm. Leon 2008; Chambliss & Murphy 2002; von der Mühlen, Richter, Schmid & Berthold 2019) on tehty aiemmin. Näissä ei kuitenkaan ole tarkasteltu retoristen keinojen tunnistamista käyttäen retoriikan metodeja ja käsitteitä samalla tavalla osana analyysiä kuin tässä tutkimuksessa.

Myös määrällisiä oppilaiden lähdearviointeja analysoivia tutkimuksia (ks. mm. Kiili ym. 2018) on aiemmin tehty, mutta niissä ei ole tarkasteltu oppilaiden perusteluja retoriikan näkökulmasta. Nettiviestinnässä käytettyjen retoristen keinojen aiempi tutkimus on koh-

distunut esimerkiksi internetin keskusteluryhmiin lähetettyjen viestien retoriikkaan (ks. esim. Savolainen 2014, 2022), mutta näissä tutkimuksissa ei ole analysoitu keskusteluun osallistuneiden näkemyksiä retoristen keinojen hyödyntämisestä. Tässä tutkimuksessa retoristen keinojen tunnistamisen ja lähdearviointien analyysi yhdistyvät niin, että lukiolaisten lähdearviointeja tarkastellaan heidän tekstissä tunnistamiensa retoristen keinojen kautta (ks. Jokinen 1999; Juhila 1993; Kiili ym. 2018; Mikkonen 2018; Savolainen 2014; Summa 1996).

Analysoimme lukion opiskelijoiden käsityksiä rokotekielteisestä verkkotekstistä (ks. Sukeva-Hakanpää 2012). Tekstissä kirjoittaja pyrkii houkuttelemaan lukijoita erilaisin retorisiin keinoin näkemystensä taakse. Verkkoteksti oli yksi monista verkosta löytyvistä rokotekielteisistä lähteistä, joissa pääosin kokemuseräisen tiedon perusteella kritisoidaan lääketieteen suosittamia rokotusohjelmia. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, miten kahden suomalaisen pikkukaupungin ja kahden kunnan lukioiden ensimmäisen vuoden opiskelijat tunnistavat ja tulkitsevat rokotekielteisessä verkkotekstissä käytettyjä retorisia keinoja. Nimitämme käytettävämme analyysitapaa retoristen keinojen tunnistamisen analyysiksi. Se eroaa retoristen keinojen analyysistä siten, ettei siinä tutkita vastauksissa käytettyjä vaan niissä esille tuotuja retorisia keinoja.

Tavoitteenamme on lisätä ymmärrystä lukioiden ensimmäisen luokan opiskelijoiden tavoista tunnistaa teksteissä käytettyjä retorisia keinoja ja perustella niitä ennen osallistumistaan retoristen keinojen tunnistamisen opetukseen. Tutkimusaineiston keruun aikana oli juuri tullut voimaan uusi lukion opetussuunnitelma (LOPS 2015), jossa retoristen keinojen tunnistaminen oli mainittu osana äidinkielen opintoja. Tutkimusaineiston lukiolaiset eivät kuitenkaan olleet retoristen keinojen tunnistamista vielä opiskelleet. Tutkimus tuottaa näin ollen tietoa ensimmäisen vuoden lukion opiskelijoitten valmiuksista arvioida tekstien retoriikkaa.

Tutkimuksessa haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia retorisia keinoja lukion ensimmäisen luokan opiskelijat tunnistavat rokotekielteisestä verkkotekstistä?
2. Mitä eroja retoristen keinojen tunnistamisessa on verkkotekstistä vakuuttuneiden ja siihen kriittisesti suhtautuneiden opiskelijoiden välillä?
3. Miten opiskelijat kuvailevat tunnistamiaan retorisia keinoja?
4. Mitä eroja retoristen keinojen kuvailemisessa on verkkotekstistä vakuuttuneiden ja siihen kriittisesti suhtautuneiden opiskelijoiden välillä?

### Retoristen keinojen analyysi

Retoriikalla tarkoitettiin alun perin puheoppia, jossa opetellaan viestinnällä vaikuttamista ja vakuuttamista. Myöhemmin se on laajentunut uutena retoriikkana tunnetun suuntauksen myötä käsittämään myös tekstien kriittisen tarkastelun. Uudessa retoriikassa puheopin retoristen tekniikoiden tarkastelua on sovellettu erilaisten tekstien retoriseen analyysiin. Retorisessa analyysissä tarkastellaan sitä, miten vaikuttaminen tapahtuu viestijän tekemien valintojen kautta. (Aristoteles 2012; Cockcroft, Cockcroft, Hamilton & Hidalgo Downing 2014; Lehti & Eronen-Valli 2018; Mikkonen 2011; Summa 1996).

Retoriikan, uuden retoriikan ja retorisen analyysin juuret ovat Aristoteleen puheopillisissa kirjoituksissa, jotka määrittivät retoriikan opiksi tarkastella keinoja vakuuttaa yleisö parhaalla mahdollisella tavalla eri tilanteissa. Puheen vakuuttavuus riippuu siitä, kuinka hyvin puhuja osaa käyttää tilanteeseen sopivia retorisia keinoja. (Aristoteles 2012.) Retorisista keinoista erityisesti eetosta, paatosta ja logosta on käytetty niin akateemisen kuin arjen kielenkäytön analysoimisessa kuvaamaan puheessa ja tekstissä esiintyvien vakuuttavuutta lisäävien ominaisuuksien eri piirteitä. Eetoksella viitataan puhujan luonteen tai maineeseen, paatoksella yleisön tuntei-

siin vetoamiseen ja logoksella argumentoinnin sisällölliseen ymmärrettävyyteen ja loogisuuteen vakuuttavuuden takeena. Nämä vakuuttavuutta lisäävät eri osa-alueet ovat yleensä sidoksissa toisiinsa. Eri tilanteissa joku tai jotkin niistä kuitenkin usein korostuvat. Taitava puhuja voi painottaa puheessaan joko tunteisiin vetoamista (esimerkiksi juhlapuhe) tai sisällön loogisuutta (esimerkiksi tieteellinen esitelmä) sen mukaan, millainen yleisö hänellä on. (Kakkuri-Knuutila 1998a.)

Retoristen keinojen tutkimuksissa yksi yleisimmistä kategorioista liittyy paatukseen eli tunteisiin vetoamiseen (Cockcroft ym. 2014; Herrick 2018; Meyer 2017). Esimerkiksi verkkokeskusteluissa tunteisiin vetoaminen voi tarkoittaa sitä, että pyritään herättämään sanavallinnoilla muissa keskustelijoissa myötätuntoa tai vastenmielisyyttä. Näin houkutellessa keskustelun osanottajia oikeaan mielentilaan halutun tulkinnan tai toiminnan saavuttamiseksi. (Herrick 2018; Savolainen 2022.) Tunteisiin vetoaminen on yleistynyt verkkoviestinnässä, esimerkiksi terveysaiheisissa verkkoteksteissä. Ilmiöön on viitattu tutkimuksissa kulttuurisissa käytänteissä tapahtuneena affektiivisena käänteenä, joka viittaa tunteiden aikaisempaa määräävämpään rooliin mediakulttuurissa (Gregg & Seigworth 2010; Nikunen & Pantti 2018). Tunteisiin vetoamisen tunnistamista voidaan pitää nykyisissä mediaympäristöissä erittäin tärkeänä erityisesti tekstin vakuuttavuutta ja uskottavuutta arvioitaessa.

Toinen retoristen keinojen analyysissä usein esille noussut keino, tutkimustuloksiin vetoaminen, liittyy sekä logokseen että eetokseen (ks. mm. Savolainen 2014). Tutkimustuloksiin vetoaminen yhdistetään erilaisiin asiantuntijakategorioihin, kuten lääkäriin tai tutkijaan. Näin halutaan rakentaa lukijassa luottamusta asiantuntijakategorioihin samalla kun asiantuntijakategorioita käytetään argumentin uskottavuuden takeena. (Kakkuri-Knuutila 1998b.) Tutkimustuloksiin vetoamisen ja erilaisten asiantuntijakategorioiden käytön tavoitteena on saada lukija vakuuttuneeksi perusteluiden uskottavuudesta (Jokinen 1999;

Juhila 1993). Tieteelliseltä vaikuttava ei kuitenkaan välttämättä perustu luotettaviin tieteellisiin julkaisuihin tai asiantuntijoiden tieteellisiin lausuntoihin. Tieteellisiä tuloksia on myös saatettu lainata väärin, mikä on sitä todennäköisempää mitä useamman välikäden kautta lainaus on kulkenut.

Retoristen keinojen aiemmissa tutkimuksissa on noussut esille myös muita eetokseen liittyviä retorisia keinoja. Esimerkiksi verkkokeskusteluissa kirjoittaja voi yksityiskohtaisilla kuvauksilla kirjoittajan omista tai kirjoittajan lähipiirin kokemuksista samalla sekä lisätä omaa mainettaan että esittämänsä väitteen uskottavuutta (Jokinen 1999; ks. myös Herrick 2018; Savolainen 2022). Tämänäyttöisiin kokemuksiin vetoamalla kirjoittaja pystyy vahvistamaan autenttisuuden vaikutelmaa (Juhila 1993; Jokinen 1999). Internetissä kyseistä keinoa käytetään erityisesti epävirallisissa julkaisukanavissa, kuten blogeissa ja erilaisissa terveysaiheisissa kaupallisissa julkaisuissa.

### Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto koottiin osana kolmen yliopiston ja Suomen Akatemian rahoittamaa ARONI-tutkimushanketta, jossa tarkasteltiin lukiolaisten taitoja hakea, arvioida ja käyttää verkkotekstejä (ARONI 2019). Hankkeessa kerättiin aineistoja myös tietotyötaitojen opetusikäntänteistä lukio-opetuksessa ja selvitettiin internetlukutaitojen taustatekijöitä. Tutkimusta motivoi tuolloin voimassa olleiden perus- ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien tavoite kehittää internettaitojen opetusta (POPS 2014; LOPS 2015).

ARONI-hankkeen JYU1-tutkijaryhmä (ks. ARONI 2019) keräsi aineiston syyskuussa ja marraskuussa vuonna 2016 kahdessa suomalaisessa pikkukaupungissa ja kahdessa kunnassa. Tutkijaryhmään kuuluivat myös tämän tutkimuksen ensimmäinen ja kolmas kirjoittaja (Mikkonen ja Sormunen), jotka eivät kuitenkaan osallistuneet aineistonkeruuseen. Tähän osatutkimukseen osallistui 200 lukion ensimmäisen vuoden opiskelijaa seitse-

mästä lukiosta. Suurin osa oli 16–17-vuotiaita testiiä tehdessään. Tutkijaryhmän laatima nettisovellusta hyödyntävä internetlukutaidon testi teetettiin lukiolaisille äidinkielen AI4 -kurssin ensimmäisillä tunneilla. Kaikki kurssille osallistuneet ja aineiston keruuhetkellä läsnäolleet opiskelijat osallistuivat testiin, jonka jälkeen kurssilla tutustuttiin muun muassa retorisiin keinoihin ja argumentoinnin tapoihin. (ks. ARONI 2019.)

Tutkimukseen osallistuneet lukion opiskelijat vastasivat internetlukutaitoja mittaavaan rokotusaiheiseen tehtäväkokonaisuuteen. Opiskelijat suorittivat tehtävät nettisovelluksessa, jossa jäljiteltiin lukiolaisten arjessa ja koulutehtävissä käyttämää internet-hakua. Aikaa tehtävän suorittamiseen annettiin kolme tuntia. Tehtävä tehtiin anonyymisti JYU1-tutkijaryhmän antamalla tunnuksilla. Lukion opiskelijoiden tehtävänä oli lukea ensin rokotusaiheinen teksti tarkoin ja vastata sen jälkeen tutkijaryhmän laatimiin avoimiin sekä strukturoituihin nettilomakkeen kysymyksiin. Tekstityyppiä ei erikseen luonnehdittu opiskelijoille tehtävänannossa. He joutuivat näin ollen itse päättämään tekstin sisällöstä, ulkoasusta sekä kielellisistä ilmauksista tekstin kirjoittajan ja julkaisijan motiiveja sekä muita kontekstitekijöitä.

Arvioitavaksi valittiin vahvasti puolueellista näkökulmaa edustava verkkoteksti (ks. Sukeva-Hakanpää 2012), jotta siinä hyödynnetyt retoriset keinot nousisivat riittävän selvästi esille. Sen rokotekielteinen kirjoittaja maalaa uhkavia rokotteen riskeistä ja perustelee näkemyksiään yksittäisillä lähipiirin kokemuksilla ja tulkinnoillaan uutisjutuissa esiintyneistä tutkimustuloksista. Tekstissä ei tuoda esille rokotuksia puoltavia näkökohtia, ja rokotusten tilalle ehdotetaan esimerkiksi ravintolisiä tai homeopaattisia valmisteita.

Tämän artikkelin empiirinen aineisto koostui lukiolaisten vastauksista seuraaviin avoimiin kysymyksiin: 1. Mikä on tekstin laatijan mielipide rokotamisen tarpeellisuudesta ja mitkä ovat keskeisimmät perustelut, joilla hän tukee mielipidettään? 2. Millaisin keinoin teks-

tissä pyritään vetoamaan lukijaan? 3. Arvioi, kuinka hyvin mielipide on tekstissä perusteltu. Vastaukset analysoitiin teoriasidonnaisella laadullisella sisällönanalyysillä. Laadullista analyysiä taustoittavan määrällisen analyysin analyysiyksikkönä oli lukion ensimmäisen vuoden opiskelijan antama vastaus kysymykseen 3. Laadullisen analyysin analyysiyksikkönä oli lukion ensimmäisen vuoden opiskelijan vastaus kokonaisuutena kuhunkin kolmeen vastaukseen. Vastaukset olivat tyypillisesti kolmen tai neljän lauseen pituisia, mutta niiden pituus vaihteli muutamasta sanasta yli 200 sanan perusteluihin.

Empiirinen analyysi tehtiin kahdessa vaiheessa. Laadullisen sisällönanalyysin keinoin tarkasteltiin sitä, miten erityyppiset retoriset keinot ja niiden selitykset esiintyvät lukiolaisten vastauksissa. Määrällinen analyysi tuotti prosenttijakaumia, jotka kuvaavat lukiolaisten tunnistamien retoristen keinojen painottuneisuutta aineistossa. Prosenttiluvut laskettiin sen perusteella, kuinka moni lukiolainen on vähintään kerran maininnut kyseisen retorisen keinon.

### ***Laadullinen sisällönanalyysi***

Lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoiden vastauksia tarkasteltiin sen suhteen, kuinka monipuolisesti he olivat tunnistaneet eri retorisia keinoja. Lukiolaisten vastauksissaan tunnistamia perusteluja ja retorisia keinoja ryhmiteltiin kolmeen ennalta määriteltyyn retoristen keinojen kategoriaan: eetos, paatos ja logos. Tunnistaminen viittaa tässä lukiolaisten vastauksista ilmeneviin tulkintoihin retorisista keinoista, joilla verkkotekstin laatija pyrkii heihin vetoamaan.

Lukiolaisten tulkintoja lukijaan vetoavista keinoista tarkasteltiin eräänlaisina yhtymäkohtina, joissa yhdistyvät lukiolaisten esiymmärrys retorisista keinoista, heidän näemyksensä siitä, millaisia retorisia keinoja on olemassa, miten he tulkitsevat niiden käyttöä lukemassaan tekstissä ja miten he arvioivat retoriset keinot vakuuttaviksi. Nämä kolme osa-aluetta (esiymmärrys, tulkinta ja arviointi)

nivoutuivat lukiolaisten vastauksissa useimmiten tiiviisti yhteen, minkä vuoksi niiden analysoiminen vaati kaikkiin kolmeen avoimeen kysymykseen (1–3) annettujen vastausten lukemisen kokonaisuutena.

Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja analysoi – teoriasidonnaisella laadullisella sisällönanalyysillä – kuinka lukiolaiset arvioivat verkkotekstin ja tekstissä käytettyjen retoristen keinojen uskottavuutta. Analyysin teoriasidonnaisuus rakentui retoriikan tutkimuksessa tarkasteltujen klassisten kategorioiden eetos, paatos ja logos hyödyntämiseen (Aristoteles 2012; Kakkuri-Knuuttilla 1998a; Savolainen 2014). Kysymyksen 3 vastauksia analysoimalla oli mahdollista kartoittaa lukiolaisten näkemyksiä tunnistettujen retoristen keinojen uskottavuudesta. Vastauksissa useimmiten viitattiin edellisessä tehtävässä tunnistettuihin retoriisiin keinoihin. Muutamat lukiolaiset perustelivat lyhytsanaisesti toteamalla ”mielipide on perusteltu hyvin” ilman varsinaista viittausta kysymyksen 2 vastauksiin, mutta nämäkin perustelut tulkittiin arvioiksi retorisista keinoista.

Jakaantuminen verkkotekstistä vakuuttuneisiin ja siihen kriittisesti suhtautuviin tulkittiin lukiolaisten vastauksista kysymykseen 3 eli kuinka hyvin tekstissä ilmaistu mielipide on perusteltu. Osa arvioista oli hyvin selkeitä, kun taas joissakin arvioissa esiintyi enemmän tulkinnanvaraisuutta. Suurin osa annetuista vastauksista oli kuitenkin suhteellisen helposti tulkittavissa.

### ***Aineiston analyysin vaiheet***

Laadullinen sisällönanalyysi kattaa erilaisia aineiston analyysitapoja, joissa systemaattisesti koodataan aineistosta koodausrunko kokoaava analyysiä varten (Vuori 2021). Analyysin ensi vaiheessa artikkelin ensimmäinen kirjoittaja jäseni aineistoa laatimalla koodausrunгон, jonka pohjalta hän ryhmitteli sen retorisen analyysin kategorioiden eetos, paatos ja logos mukaisesti. Aineiston analyysi aloitettiin lukemalla aineisto läpi tehden samalla esikoodausta lukiolaisten omia ilmaisuja soveltaen. Vaikka esikoodauksessa käytettiin



pääosin vain lukiolaisten vastauksista nousseita ilmaisuja, sitä ohjasi myös joiltain osin esiyymmärrys aikaisemmissa tutkimuksissa esiin nousseista retorisisista keinoista.

Tämän jälkeen esikoodauksen tuloksia yhdisteltiin yhtenäisemmiksi ja laajemmiksi kokonaisuudeksi. Osa ensimmäisillä koodauskierroksilla koodatuista kategorioista yhdistettiin ja osa poistettiin. Aluksi opiskelijoiden vastaukset ryhmiteltiin aineistolähtöisesti vastauksien sisältöjen mukaisesti ryhmiin, minä jälkeen niitä muokattiin yhdenmukaisemmiksi aiemmissa tutkimuksissa esiintyneiden jäsenysten kanssa. Aineistolähtöinen esikoodaus johti eetoksen, päätöksen ja logoksen alakategorioiden tunnistamiseen.

Laadullinen sisällönanalyysi kohdentui tapoihin, joilla lukiolaiset arvioivat eri retoristen keinojen luonnetta ja vakuuttavuutta. Analyysi perustui näitä arvioita koskevien yhtäläisten ja erilaisten piirteiden vertailuun: esimerkiksi mitä yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia oli lukio-

laisten tavoissa arvioida artikkelin kirjoittajan logos-perusteisia retorisia keinoja, kuten tutkimustietoon vetoamista. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja nimesi retoriset keinot siten, että ne vastaavat mahdollisimman hyvin lukiolaisten vastauksissa ja aiemmissa tutkimuksissa esiin tulleita retorisia keinoja. Nimeytyt retoriset keinot ryhmiteltiin vielä yläkategorioihin eli eetokseen, päätökseen ja logokseen aiemmissa tutkimuksissa (esimerkiksi Savolainen 2014) esitettyjen luokittelujen perusteella.

Analyysissä hyödynnetyt ylä- ja alakategoriat esitetään taulukossa 1. Retoristen keinojen ryhmittelyn ja nimeämisen tukena käytettiin myös diskurssianalyttisestä retorisestä analyysistä peräisin olevia jäsentelyjä, esimerkiksi tutkimustietoon ja asiantuntijuuteen vetoaminen (ks. mm. Jokinen 1999; Juhila 1993). Niistä saatiin apuvälineitä jäsentäessä opiskelijoiden tunnistamia retorisia keinoja logoksen, eetoksen ja päätöksen ala-

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden tunnistamat retoriset keinot

Opiskelijoiden tunnistama retorinen keino	Keskeiset sisällöt
<b>Logos</b>	Perustelut, jotka liittyvät kirjoituksen argumentaatioisältöön
Tutkimustietoon vetoaminen	Kirjoittaja vetoaa faktoihin, tilastoihin tai tutkimuksiin vakuuttaakseen lukijan.
Esimerkkeihin vetoaminen	Kirjoittaja vetoaa esimerkkeihin, joiden avulla hän vahvistaa väitteen sisältöä.
Esitystapa	Kirjoittaja käyttää tietyntyyppisiä ilmauksia, esimerkiksi tieteellisiä termejä, tehdäkseen tekstistä vakuuttavampaa.
<b>Paatos</b>	Lukijan tunteisiin vetoavat perustelut
Tunteisiin vetoaminen	Kirjoittaja vetoaa esimerkkeihin, joiden avulla hän pyrkii herättämään lukijassa tunnereaktioita.
<b>Eetos</b>	Kirjoittajan tai toimijan maineeseen vetoavat perustelut
Kokemuksiin vetoaminen	Kirjoittaja vetoaa henkilökohtaisiin kokemuksiinsa.
Vetoaminen asiantuntijuuteen	Kirjoittaja vetoaa kirjoituksessa käyttämiensä auktoriteettien asemaan, tutkintoihin tai omaan asiantuntijuuteensa.
Asiantuntijoiden kyseenalaistus	Kirjoittaja kyseenalaistaa toista mieltä olevien asiantuntemuksen.

TAULUKKO 2. Erilaisia retorisia keinoja tunnistaneiden ensimmäisen vuoden lukiolaisten osuudet nettitekstistä vakuuttuneiden ja siihen kriittisesti suhtautuneiden lukiolaisten joukossa (n=200)

Retorinen keino	Kaikki otoksen opiskelijat (n=200)		Nettitekstistä vakuuttuneet opiskelijat (n=133)		Kriittisesti suhtautuneet opiskelijat (n=67)	
	n	%	n	%	n	%
<b>Logos</b>	185	93 %	127	95 %	58	87 %
Tutkimustietoon vetoaminen	129	65 %	85	64 %	44	66 %
Esimerkkeihin vetoaminen	122	61 %	81	61 %	41	61 %
Esitystapaan vetoaminen	51	26 %	31	23 %	20	24 %
<b>Paatos</b>	120	60 %	66	50 %	54	81 %
Tunteisiin vetoaminen						
<b>Eetos</b>	68	34 %	43	32 %	25	37 %
Kokemuksiin vetoaminen	41	21 %	28	21 %	13	19 %
Asiantuntijuuteen vetoaminen	23	12 %	17	13 %	6	9 %
Asiantuntijoiden kyseenalaistus	17	9 %	6	5 %	11	16 %

kategorioksi. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja tunnisti ne induktiivisesti empiiristä aineistosta analysoidessaan opiskelijoiden esittämiä perusteluja, jotka kohdistuivat verkkotekstissä käytettyihin retorisen vetoamisen keinoihin.

### Määrällinen yleiskuva tunnistettuihin retoriin keinoihin

Lukion ensimmäisen vuoden opiskelijat tunnistivat ja kuvasivat monipuolisesti erilaisia tekstissä käytettyjä retorisia keinoja. Opiskelijoiden näkemykset tekstin uskottavuudesta ja tekstissä käytetyissä retorisista keinoista kuitenkin vaihtelivat (ks. Taulukko 2).

Vakuuttuneisuuden ja tunnistettujen retoristen keinojen yhteistarkastelu osoittaa, kuinka retoristen keinojen tunnistaminen on yhteydessä lukiolaisen suhtautumiseen lukemaansa tekstiä kohtaan. Suurin osa (66 %) piti artikkelissa esiteltyjä perusteluja vakuuttavina ja kolmasosa (34 %) puutteellisina tai huonoina eli suhtautui tekstiin kriittisesti. Lähes kaikki (93 %) tunnistivat jonkin kirjoituksen argumentaatioisälttöön (logokseen) liittyvän retorisen keinon. Vähän yli puolet lukiolaisista (60 %) tunnistivat paatokseen (lukijan tunteisiin) liittyviä retorisia keinoja ja kolmasosa (34 %) jon-

kun maineeseen tai kokemuksiin (eetokseen) liittyvän retorisen keinon.

Perusteluja vakuuttavina pitäneistä lukiolaisista suurin osa (95 %) tunnistivat logokseen liittyviä retorisia keinoja, puolet (50 %) paatokseen liittyviä retorisia keinoja ja kolmasosa (32 %) eetokseen liittyviä retorisia keinoja. Verkkotekstiin kriittisesti suhtautuneista, toisin sanoen perusteluja ei-vakuuttavina pitäneistä, lukiolaisista suurin osa tunnistivat logokseen (87 %) ja paatokseen (81 %) liittyviä retorisia keinoja ja yli kolmasosa (37 %) eetokseen liittyviä retorisia keinoja. Erot tekstiin kriittisesti suhtautuneiden ja siitä vakuuttuneiden välillä olivat yleisesti ottaen pieniä, mutta huomattavissa oli myös poikkeuksia. Erityisesti tunteisiin vetoaminen oli tunnistettu paremmin kriittisten vastauksissa. Myös eetokseen liittyvä asiantuntijoiden kyseenalaistus oli tunnistettu useammassa kriittisen lukiolaisen vastauksessa.

### Retoristen keinojen sisällöllinen tarkastelu

Tutkimuskysymykseen 3 vastaamiseksi tarkastelemme lukiolaisten tunnistamia verkkotekstin retorisia keinoja ja annamme niistä aineistoesimerkkejä. Keskeisin huomio kohdistui siihen, millaisin perustein lukiolaiset oli-

vat tulkinneet tekstissä käytetyn argumentaation vakuuttavaksi tai ei-vakuuttavaksi. Näin vastaamme tutkimuskysymykseen 4.

Verkkotekstin sisällöstä vakuuttuneet lukiolaiset perustelivat sitä usein lyhytsanaisesti, esimerkiksi ”Mielestäni se on perusteltu hyvin” (opiskelija 27). Kriittisempien lukiolaisten arvioista vain pieni osa oli lyhytsanaisesti perusteltuja. He saattoivat perustella perusteellisesti omia näkemyksiään, kuten opiskelija 17: ”Mielipide on perusteltu huonosti. Omilla mielipiteillä ei ole mitään painoarvoa, ja tilastoista puuttuvat lähteet ja muut tekijät (esim. jos kaikki ruotsalaiset lapset on rokotettu, ei sillä ole mitään painoarvoa, että kaikki sairastuneet oli rokotettu).” Toisaalta myös verkkotekstistä vakuuttuneiden opiskelijoiden joukossa oli monia pitkiä ja perusteellisia arvioita, esimerkkinä opiskelija 130: ”Mielipide on perusteltu tekstissä erinomaisesti. Perustelemiseen on käytetty runsaasti faktatietoa ja tutkimustuloksia. Kirjoittajalla on paljon tietoa aiheesta ja kertoo asiat selkeästi. Rokotteiden alkuperän tuntemattomuuteen vedotaan myös hyvin.” Näin ollen vastauksen pituus ei välttämättä suoraan osoittanut lukiolaisen vakuuttuneisuutta tai kriittisyyttä.

### Logos

Kirjoituksen argumentaatioisälttöön eli logokseen liittyviksi perusteluiksi luokiteltiin lukiolaisten tunnistamat retoriset keinot, joissa vedottiin tutkimustietoon, esimerkkeihin tai esitystapaan. Tutkimustietoon vetoaminen sisältää lukiolaisten tekstistä esille tuomat viittaukset faktoihin, tutkimuksiin tai tilastoihin. Seuraavassa esimerkissä (opiskelija 160) aineistossa usein esiintynyt piirre tutkimustiedon vakuuttavuudesta tulee esiin vain siksi, että se on tekstissä esitetty tutkimustietona: ”Tekstin mielipide perustuu pitkälti [kirjoittajan] omaan käsitykseen, jota perustellaan ja vahvistetaan tutkimuksilla. Tutkimuksia vastaan on vaikea väitellä, joten mielipide on kohutuullisen hyvin perusteltu.” Tämän lukion opiskelijan käsitys siitä, että ”tutkimuksia vastaan on vaikea väitellä” on yhteneväinen useiden

muidenkin lukiolaisten arvioihin siitä, että tutkimustieto, numerot tai tilastot vahvistavat lähtökohtaisesti argumenttia. Tutkimustiedoksi tulkitut näyttivät vakuuttavan pelkällä muodolla, esimerkiksi faktoilla, ja lukiolaisten mielestä tämä lisäsi artikkelin uskottavuutta.

Osa lukiolaisista oli kuitenkin kriittisempiä artikkelin esittämän tutkimustiedon suhteen, mutta he saattoivat tästä huolimatta pitää artikkelin perusteluita asiallisina. Tämä tulee esille seuraavassa esimerkissä (opiskelija 9):

Kirjoittaja on osannut perustella väitteensä yllättävän hyvin ja uskottavasti vetoamalla erilaisiin tieteellisiin tutkimuksiin. Kuitenkin osa tutkimuksista on vanhoja ja esimerkiksi lause: ”Vain noin 10 % haittatapauksista ilmoitetaan, joten todellinen haittojen määrä on todella suuri” ei ole järkevä. Jos 10% ilmoitetaan, mistä saadaan, että 90% ei ilmoita.

Esimerkin lukiolaisen mukaan tutkimustiedolla perustelu tuo uskottavuutta argumentin sisällölle, vaikka käytetyt tutkimukset ovat vanhoja ja esitetyt prosenttiluvut on ilmoitettu puutteellisesti. Myös tässä tulee esille, kuinka vahva luottamus monilla lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoilla on tutkimustiedon muotoon puettuihin perusteluihin. Vaikka opiskelija tunnustaisikin puutteita sisällössä, tutkimustietoa pidetään silti uskottavana perustana väitteelle.

Joukossa oli myös lukiolaisia, jotka osasivat kyseenalaistaa koko artikkelin vakuuttamistavat ja sisällön todenmukaisuuden, kuten seuraava aineistoesimerkki (opiskelija 17) osoittaa: ”Mielipide on perusteltu huonosti. Omilla mielipiteillä ei ole mitään painoarvoa, ja tilastoista puuttuvat lähteet ja muut tekijät (esim. jos kaikki ruotsalaiset lapset on rokotettu, ei sillä ole mitään painoarvoa, että kaikki sairastuneet oli rokotettu).” Artikkelin on vähemmän vakuuttava, jos sen kirjoittaja vetoaa perusteluissaan omiin mielipiteisiinsä eikä niiden tueksi esitetä luotettavia lähteitä tai ne puuttuvat kokonaan. Esimerkin lukiolainen tunnustaa tutkimustiedon kuitenkin vakuuttamisen tapana, johon hän on kiinnittänyt huomiota

puutteellisuuksista huolimatta. Nettitekstin kirjoittajan oman mielipiteen esille nostamista lukiolaiset pitivät pääsääntöisesti perusteluja heikentävänä seikkana, vaikka joissakin opiskelijoiden vastauksissa mielipiteen julkutuominen esitettiin myös argumenttia vahventavana asiana.

Toinen merkittävä lukiolaisten tunnistama retorinen keino oli vetoaminen konkreettisiin esimerkkeihin, jotka tarkoittavat jollain tavoin järkeen vetoaviksi tulkittuja esimerkkitarinoita tai tietoja tukemassa verkkotekstin kirjoittajan väitteitä. Konkreettisia esimerkkejä pidettiin usein tutkimustiedon vertaisena argumenttia vahvistavana retorisena keinona. Tämä tulee esille esimerkiksi lukion opiskelijan (192) vastauksessa kysymykseen, jossa pyydettiin arvioimaan, kuinka hyvin mielipide on verkkotekstissä perusteltu: ”Mielestäni ihan hyvin. Tekstin laatijalla on hyviä konkreettisia esimerkkejä ja hän on selvästi perehtynyt asiaan.” Tämänäyttypiset esimerkit saattoivat joidenkin mielestä olla jopa vakuuttavampia kuin tutkimustieto juuri konkreettisuutensa takia. Esimerkeissä kuvaillaan yksityiskohtaisesti tapahtumakulkuja, ja tämä vakuutti osan lukiolaisista.

Toisaalta osa opiskelijoista suhtautui kriittisesti esimerkkitapauksiin ja kiinnitti huomiota niiden yksipuolisuuteen sekä mahdolliseen epätodennäköisyyteen, kuten opiskelija 41:

Tekstin kirjoittajan mielipiteen tueksi on otettu vain negatiivisia kantoja rokotteista, ja tarinat eivät ehkä ole paras tapa perustella mielipidettä, koska ne voi periaatteessa keksiä päästäkin. Ja kun tekstissä kerrotaan prosenttilukuja esim. hinkuuskään sairastuneista rokotetuista lapsista, niin sen vastapainoksi ei kerrota kuinka montaa lasta ei oltu rokotettu hinkuuskää vastaan. Melkein kaikki asiat olivat perusteltu jonkin näköisillä luvuilla tai tuloksilla ja ne saattavat monesti olla harhaanjohtavia.

Tämä perustelu tuo esille aineistossa verrattain harvinaisen tavan kyseenalaistaa sekä esimerkkitarinat että tutkimustieto. Tarinoiden konkreettisuus sekä lukujen, tilastojen ja tutkimus-

tulosten esittely vakuutti sen sijaan useat opiskelijat. Monikaan ei näin ollen tuonut esiin, että tarinoita saatetaan ”keksiä päästäkin” ja tutkimustulokset voivat olla ”harhaanjohtavia”.

Osa lukiolaisista tunnisti monipuolisesti erilaisia esitystapaan kuuluvia retorisia keinoja, joilla kirjoittaja tavoittelee lukijan vakuuttamista. Seuraavan esimerkin opiskelija (1) on tunnistanut retoristen keinojen käytön ja pitää kirjoittajan esittämää näkemystä vakuuttavana juuri tästä syystä: ”Mielestäni mielipide oli hyvin perusteltu, vaikkakin se oli varsinainen kärjistyksen koko asiasta. Tekstin laatija oli hyvin käyttänyt hyväkseen retorisia keinoja sekä argumentaatiotapoja.” Aineistosta löytyi kuitenkin myös vastauksia, joissa lukiolainen suhtautui artikkelin sisältöön kriittisesti juuri esitystapaan liittyvien retoristen keinojen käytön takia.

Seuraavassa sitaatissa lukion opiskelija (24) tulkitsee esitystapaan liittyvien keinojen heikentävän artikkelin vakuuttavuutta: ”Mielipidettä on perusteltu paljon, mutta lähteitä ei ole mainittu. Tunteilla ja kokemuksilla perustelu ei välttämättä ole kovin vakuuttavaa, ja sitä on käytetty tekstissä paljon. Teksti on jäsenelty näyttämään asiatekstiltä.” Tekstin perustelut eivät kyseistä opiskelijaa vakuuta, mitä vahvistaa vielä hänen toiseen kysymykseen laatimansa vastaus: ”faktatiedon tunne luodaan käyttämällä virallista kieltä ja hieman vierasperäisiä sanoja”. Tutkimuksella tai luvuilla perustelu olisi ollut siis tässäkin tapauksessa vakuuttavaa, jos tutkimustieto olisi luotettavaa. Erilaisten retoristen keinojen käyttö ja epämääräiset lähdeviitteet vähensivät kuitenkin opiskelijan mielestä väitteiden vakuuttavuutta ja tekivät tiedosta epäluotettavaa. ”Tunteilla ja kokemuksilla perustelu” sekä erilaiset tekstin muotoilut nähtiin näin keinoina johdatella lukijaa luottamaan verkkokirjoituksessa esitettyyn tietoon.

### **Paatos**

Paatos viittaa lukion opiskelijan tunnistamiin retorisiin keinoihin, joilla hän on tulkinnut artikkelin kirjoittajan pyrkivän herättämään

lukijoissa tunnereaktioita lisätäkseen oman sanomansa vakuuttavuutta. Osa lukiolaisista piti tätä keinoa vakuuttavuutta vahvistavana. Seuraavassa lainauksessa opiskelijan (177) mukaan tunteisiin vetoaminen vahvistaa muita vakuuttamistapoja: ”Mielipiteet on perusteltu hyvin, sillä heti alusta asti se vetoaa osittain tunteisiin, kun sanotaan että vastuu rokotuksista on vanhemmilla, jolloin monelle saattaa tulla niin sanotusti pelko puseroon”. Vastauksessaan kyseinen opiskelija analysoi tunteisiin vetoamisen yhtenä artikkelin perusteluja vahvistavana lisänä. Hän oli vakuuttunut kirjoittajan esittämistä perusteluista niiden monipuolisuuden takia. Tunteisiin vetoaminen on tulkittavissa merkiksi siitä, että kirjoittaja hallitsee erilaisten retoristen keinojen käytön ja niiden avulla vahvistaa tekstin vakuuttavuutta.

Joissakin tapauksissa tunteisiin vetoamisen katsottiin kuitenkin ennemminkin heikentävän kuin lujittavan perustelun vakuuttavuutta, kuten opiskelijan 99 vastauksessa: ”Mielipide on perusteltu monipuolisesti faktoja esittämällä, ja vaikka tekstissä on paljon tunteisiin vetoamista ja subjektiivisuutta, mielipide on tieteellisesti perusteltavissa”. Tässä lukion opiskelija asetti vastakkain subjektiivisuuden ja tunteisiin vetoamisen tieteellisen perustelun; hänen tulkintansa mukaan tieteelliset perusteet olivat riittävän vakuuttavia tunteisiin vetoamisesta huolimatta. Ero edellisen esimerkin opiskelijaan (177) on siinä, että tunteisiin vetoamista ei pidetty vahvistavana lisänä, vaikka opiskelijan mielestä perustelut olivat hyviä ja artikkeli vakuuttava.

Tekstin sisältöön kriittisesti suhtautuneet lukiolaiset katsoivat tunteisiin vetoamisen heikentävän artikkelin uskottavuutta. Seuraava lainaus on esimerkki siitä, kuinka tekstiin epäilevämmän suhtautuva opiskelija (29) oli osannut vastauksessaan eritellä sekä virheelisiä asiasisältöä että retoristen keinojen, kuten tunteisiin vetoamisen, käyttöä:

Kirjoittajan mielipiteelle on kerätty paljon perusteluja, mutta ne eivät ole kovin vakuuttavia. Kirjoittaja tekee useita asiavirheitä kappaleessa, joka kertoo rokotteiden

valmistamisen solubiologiasta. Hän myös harhauttaa lukijaa luulemaan, että rokottaminen olisi epäluonnollista ja pelottavaa. Mielipiteen perustelu rakentuu pääasiassa tunteisiin vetoamisen ja lukijan tietämättömyyden hyväksi käyttämiseen, sillä kirjoittaja ei esimerkiksi perustele sanallakaan miksi homeopaattiset hoidot ovat parempia kuin rokotteet.

Kyseinen lukiolainen näki tunteisiin vetoamisen artikkelin merkittävimpänä retorisenä keinona ja esitti tämän syyksi sille, etteivät artikkelin perustelut vakuuta. Hän piti artikkeleita epäluotettavana ja oli erittäin kriittinen artikkelissa esiteltyjen tutkimustietojen suhteen. Tunteisiin vetoaminen tulkittiinkin aineistossa useimmiten vakuuttavuutta heikentävänä retorisenä keinona. Toisaalta lukiolaiset, jotka eivät tulkinneet tekstin pyrkivän vetoamaan lukijan tunteisiin, olivat vakuuttuneempi tekstissä esitetyistä perusteluista ja sisällöstä.

### **Eetos**

Eetos viittaa retorisiin keinoihin, joilla perustellaan väitettä vetoamalla tekstin kirjoittajan maineeseen. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyi lukiolaisten lukeman verkkotekstin kirjoittajan itsensä tai verkkotekstin kirjoittajan mainitsemän lähteen kirjoittajan maineeseen. Eetokseen liittyviä lukiolaisten tunnistamia retorisia keinoja olivat tekstin kirjoittajan vetoaminen omiin kokemuksiinsa, ulkopuoliseen asiantuntijuuteen vetoaminen ja ulkopuolisten asiantuntijoiden kyseenalaistus.

Eetokseen liittyvillä retorisisilla keinoilla oli sidoksia erityisesti logokseen liittyviin retorisiin keinoihin. Tämä tuli esille vastauksissa, joissa esitettiin sisällöllisen vakuuttavuuden lisäävän kirjoittajan tai kirjoittajan käyttämien auktoriteettien vakuuttavuutta. Muutamissa vastauksissa suunta saattoi olla myös toisinpäin. Kirjoittajan kokemukset tai tietämys näytti lisänneen joissakin tapauksissa myös artikkelissa esille nostetun tutkimustiedon ja kokemusten vakuuttavuutta esimerkiksi näin: ”Mielestäni mielipide on perusteltu hyvin, oma-kohtainen kokemus asiasta tekee kirjoitukselta luotettavan” (opiskelija 68). Tekstin laatijan

uskottavuus tulkittiin pohjaavan hänen oma-kohtaisiin kokemuksiinsa, jotka puolestaan takasivat muunkin tekstin uskottavuuden.

Eetokseen ja logokseen liittyvien retoristen keinojen kietoutuminen toisiinsa ilmeni esimerkiksi seuraavassa sitaatissa, jossa lukion opiskelija (40) kertoo, kuinka tekstin kirjoittajan asiantuntemus käy ilmi tekstistä: ”Lisäksi hän itse käyttää paljon hankalia biologisia tai tieteellisiä termejä, joista saa sellaisen tunteen, että kirjoittaja tietää mistä puhuu”. Sitaatissa yhdistyy kaksi retorista keinoa: esitystavalta vakuuttaminen ja asiantuntijuuteen vetoaminen. Opiskelijan mukaan asiantuntijuus tuli esille erityisesti ”hankalia” ja ”tieteellisiä termejä” käyttäen, mikä loi ”tunteen” kirjoittajan tietämyksestä.

Kirjoittajan asiantuntijuus tulkittiin tulevan esille tekstin kohdissa, jotka vihjasivat hänen toimivan esimerkiksi lääkärinä tai sairaanhoitajana. Tekstissä viitattiin kuitenkin vain lyhyesti ja epämääräisesti rokotuksien aiheuttavan kirjoittajan työssä paljon ongelmia. Lukiolaisten tulkinnoissa eetokseen liittyvistä vakuuttamiskeinoista korostuikin enemmän kirjoittajan omilla kokemuksilla kuin asiantuntemuksella vakuuttaminen. Tähän syynä saattoi olla se, ettei artikkelin kirjoittaja erityisemmin maininnut tekstissään omaa asiantuntijuuttansa. Useimmat lukiolaiset eivät pitäneekään tekstin tyyliä asiantuntijalle ominaisena vaan tulkitsivat sen lähteitä hyödyntäväksi mielipidekirjoitukseksi.

Jotkut lukiolaiset pitivät hyvänä argumentoinnin keinona eetokseen liittyviä perusteluja, joilla osoitetaan vastapuolen auktoriteettien epäjohdonmukaisuus, mutta eivät tästä huolimatta pitäneet verkkotekstiä kokonaisuudessaan vakuuttavana. Vastauksissa saatettiin nostaa esille artikkelin kirjoittajan tapa kyseenalaistaa vastapuolen argumentteja, kuten opiskelijan 156 esimerkissä: ”Hän myös esittää tyyppillisimpiä rokotusten puolestapuhujien väitteitä, ja sitten osoittaa niiden epäloogisuuden, mikä on mielestäni hyvä argumentoinnin keino”. Arvionsa lopussa kyseinen lukion opiskelija totesi lisäksi, että ”[k]ui-

tenkaan tekstin lopussa ei ole annettu linkkejä lähteisiin, esimerkiksi mihinkään kirjoittajan mainitsemiin tutkimustuloksiin, mikä syö perustelujen vaikuttavuutta”. Opiskelija tunnisti kirjoittajan käyttämiä retorisia keinoja monipuolisesti, mutta suhtautui silti kriittisesti tekstin sisältöön.

Niin ikään seuraavassa esimerkissä (opiskelija 46) vastapuolen asiantuntijoiden asiantuntijuuden kyseenalaistaminen ja puutteiden toistuva korostaminen on vakuuttavuutta vähentävä seikka: ”Myös jatkuva yleistys auktoriteettien luotettavuuden puutteesta tuntuu turhan kärjistetyltä”. Tämä lukiolainen piti tekstiä kokonaisuutena huonosti perusteltuna, mutta erona edeltävään esimerkkiin (156) on se, että hän suhtautui kriittisesti myös kyseisen retorisen keinon käyttöön tekstissä. Esimerkin 46 opiskelija oli siis eritellyt vastauksessaan artikkelissa käytettyjä retorisia keinoja ja arvioinut niitä tässä yhteydessä kriittisesti.

## **Yhteenveto ja pohdinta**

Tässä tutkimuksessa on keskitytty tarkastelemaan lukion ensimmäisen luokan opiskelijoiden verkkotekstissä tunnistamia retorisia keinoja, niiden perusteluja ja uskottavuutta. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että peruskoulun ja lukion oppilailla on vaikeuksia arvioida internetistä löytämiensä lähteiden uskottavuutta (ks. mm. Freeman ym. 2020; Hämäläinen ym. 2021; Kiili ym. 2018; Sundin & Francke 2009; ks. myös Mikkonen 2018). Tutkimuksemme tukee tätä havaintoa, sillä verrattain suuri osa lukion ensimmäisen luokan opiskelijoista oli vakuuttunut yksipuolisesti argumentoivan verkkotekstin retoriikasta. Useimmat heistä pitivät tekstiä ja siinä käytettyjä retorisia keinoja vakuuttavina, vaikka tekstissä oli tutkijoiden näkökulmasta monia puutteita. Lisäksi tekstin yhteydessä olevista mainoksista ja ilmoituksista olisi ollut pääteltävissä, että tekstin yhtenä tarkoituksena oli edistää homeopaattisten tuotteiden ja palveluiden myyntiä. Tähänkään ei kiinnittänyt huomiota kuin muutama lukiolainen.

Lukiolaiset, jotka osasivat suhtautua tekstiin epäilevämmiin, osasivat myös tunnistaa analyttisemmin tekstissä käytettyjä retorisia keinoja. Retoristen keinojen monipuolinen tunnistaminen oli yhteydessä siihen, kuinka vakuuttavina tekstissä esitettyjä väitteitä pidettiin. Näin ollen tietoisuus erilaisista vakuuttamisen tavoista vaikuttaa auttavan internetissä esiintyvien tekstien kriittisempää arviointia.

Ensimmäisen vuoden lukiolaiset tunnistivat harvoin tunteisiin vetoamisen tekstissä käytettynä retorisena keinona, josta tutkimuskirjallisuudessa on netti-ilmiöihin liittyen käytetty käsitettä affektiivinen käänne (ks. Gregg & Seigworth 2010; Nikunen & Pantti 2018). Aineistomme opiskelijoista vain vähän yli puolet kiinnitti huomiota tunteisiin vetoamiseen; heistä useimmat eivät olleet vakuuttuneita tekstin sisällöstä. Erityisesti tieteellisistä tuloksista perusteluissaan vakuuttuneet lukiolaiset jättivät vähemmälle huomiolle tunteisiin vetoamisen tai eivät tunnistaaneet sitä lainkaan. Tunteisiin vetoamisen tunnistaminen on tärkeässä roolissa nykyisessä mediakulttuurissa erityisesti silloin, kun tulisi tunnistaa verkkoteksteissä esiintyviä puutteita muun muassa tutkimustulosten oikeellisuuden tai puolueellisten väitteiden osalta. Tunteisiin vetoamisen tunnistamisen, hyödyntämisen ja analysoimisen tulisi näin ollen olla merkittävä osa kriittisen lukutaidon opetusta.

Monelle tekstiin luottavaisemmin suhtautuneelle lukiolaiselle erityisesti vaikutelma tekstin tieteellisyydestä oli merkki tekstin uskottavuudesta. Heidän tulkintansa tieteellisyydestä perustui kuitenkin pääosin siihen, että tekstistä löytyi tieteelliseltä vaikuttavia viittauksia tutkimustuloksiin tai tilastoihin. Tutkimustuloksiin tai tilastoihin ei tekstissä kuitenkaan annettu kunnollisia lähdeviitteitä, ja suurin osa tekstin kirjoittajan esittämistä tutkimustuloksista oli kirjoittajan omia tulkintoja tutkimustuloksia käsittelevistä uutisista.

Tutkimustuloksiin viittaaminen ja tieteellisen vaikutelman antaminen ovat yleisiä retorisia keinoja yksityishenkilöiden tai mainostajien laatimissa terveysaiheisissa verkko-

teksteissä. Tieteellinen vaikutelma voi syntyä tilastojen, numeroiden tai oletetun asiantuntijuuden esiin tuomisella (Jokinen 1999; Juhila 1993), vaikka väitteillä ei olisi todellisuudessa tieteellistä pohjaa. Lukio-opintojansa aloittavien opiskelijoiden tulisikin tunnistaa, missä yhteydessä tutkimustuloksiin vetoamista käytetään ja mihin tutkimuksiin esitetyillä prosenteilla, luvuilla tai asiantuntemuksella viitataan. Tämä auttaisi heitä ymmärtämään, että pelkkä tutkimustulosten esittely ei vielä takaa tuloksien esittämistä alkuperäislähteille uskollisesti eikä vakuuttamisen tukena käytettyjen tutkimuksien luotettavuutta.

Yksityiskohtaisilla kuvauksilla kirjoittajan omista tai kirjoittajan lähipiirin kokemuksista oli merkittävä rooli verkkotekstin kirjoittajan maineen ja uskottavuuden rakentamisessa. Aineistossamme tämä retorinen keino oli tunnistettu, mutta suhtautuminen siihen vaihteli sen mukaan, oliko lukiolainen ylipäättään vakuuttunut tekstistä. Kirjoittajan asiantuntemuksesta esimerkiksi hänen käyttämänsä tieteelliseltä vaikuttavien termien tai tutkimustulosten perusteella vakuuttuneet lukiolaiset kokivat yksityiskohtaisten kuvausten lisäävän uskottavuutta. Sen sijaan lukiolaiset, jotka eivät olleet vakuuttuneita tekstin perusteluista ja tyylistä, tulkitsivat kokemusten esittelyn ja erityisesti siihen liittyvän tunteisiin vetoamisen heikentävän kirjoittajan uskottavuutta entisestään.

Tutkimuksen metodisena vahvuutena voidaan pitää sitä, että retoristen keinojen tunnistamisen analyysi soveltui hyvin lukiolaisten rokotekielteisestä verkkotekstistä tekemien tulkintojen tarkasteluun. Aikaisemmissa tutkimuksissa käytetty retoristen keinojen analyysi auttoi erottelujen jäsentelyssä, vaikka analyysin kohde ja analyysimenetelmä olivatkin erilaisia (ks. Lehti & Eronen-Valli 2018; Mikkonen 2011; Savolainen 2014; Summa 1996). Retoristen keinojen tunnistamisen analyysillä pystyttiin tunnistamaan opiskelijan tulkinnat häneen vaikuttavista retorisista keinoista. Saadut tutkimustulokset auttavat ymmärtämään lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoitten

valmiuksia arvioida verkkotekstin vakuuttavuutta.

Tutkimuksen ja siinä käytetyn retoristen keinojen tunnistamisen analyysin tulosten yleistämistä rajoittaa ensinnäkin se, että se kohdistuu vain yhdestä verkkotekstistä tehtyihin tulkitoihin. Jostain toisesta aiheesta kirjoitettu teksti olisi saattanut tuottaa opiskelijoissa erilaisia tulkintoja. Toiseksi tutkimuksen aineistona oli pienissä kaupungeissa ja kunnissa asuvien ensimmäisen vuoden lukiolaisten vastaukset, mikä myös saattoi rajata analyysin ulkopuolelle erilaisia ja eri tavalla painottuneita tulkintoja verkkotekstistä.

Retoristen keinojen tunnistaminen verkkotekstistä näyttäisi auttavan lukion ensimmäisen luokan opiskelijoita arvioimaan kriittisemmin lukemaansa tekstiä sekä refleктоimaan paremmin tekstin sisältöä suhteessa kirjoittajan pyrkimyksiin. Tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että retoristen keinojen tunnistaminen tulisi ottaa aivan lukion ensimmäisestä luokasta lähtien vahvemmin osaksi lukion oppiaineita, joihin liittyy itsenäistä tiedonhakua. Viimeisimmässä lukion opetussuunnitelmassa (LOPS 2019) retoristen keinojen tunnistaminen nousee kuitenkin esille pääosin vain äidinkielen kursseilla, vaikka sitä tarvitaan lähes kaikessa tiedonhaussa koulussa ja vapaa-ajalla.

Viimeisimmässä lukion opetussuunnitelmassa (LOPS 2019) ei näin ollen ole retoriikan tunnistamisen opetusta lisätty merkittävästi verrattuna vuoden 2015 lukion opetussuunnitelmaan (LOPS 2015), vaikka sen merkitys on vuosien varrella kasvanut. Erityisesti yksittäisiin kokemuksiin ja tunteisiin vetoavan retoriikan tunnistaminen olisi ajankohtaista nyt, kun internetiin on tullut koronapandemian myötä yhä enemmän erilaisten kokemusasiatuntijoitten mielipiteisiin pohjautuvia aineistoja ja salaliittoteorioita, muun muassa koronarokotteiden luonteesta ja vaikutuksista (ks. Knuuti 2020; Raipola & Knuuti 2020).

Tämä tutkimus auttaa lukion opettajia ymmärtämään paremmin lukio-opintojaan aloitavien opiskelijoiden valmiuksia tunnistaa ja

arvioida retorisia keinoja. Tuloksista voi miinikään olla hyötyä lukio-opetuksen suunnittelussa yli oppiainerajojen. Lukio-opetuksessa – samoin kuin tulevissa lukion opetussuunnitelmissa – olisi tärkeää korostaa retoristen keinojen tunnistamista osana eriaiheisten ja eri oppiaineisiin kuuluvien tekstien uskottavuuden arviointia.

## Lähteet

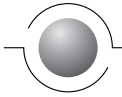
- Aristoteles, 2012. Retoriikka ja runousoppi. Suom. P. Hoh-ti & P. Myllykoski. Helsinki: Gaudeamus.
- ARONI 2019. Argumentative online inquiry in building students' knowledge work competence research project. <https://blogs.helsinki.fi/aroni-researchproject>. (Luettu 12.1.2023.)
- Burke, K. 1969. *A Rhetoric of motives*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Chambliss, M. J. & Murphy, P. K. 2002. Fourth and fifth graders representing the argument structure in written texts. *Discourse Processes* 34 (1), 91–115.
- Cockcroft, R., Cockcroft, S., Hamilton, C. & Hidalgo Downing, L. 2014. *Persuading people. An introduction to rhetoric*. 3. painos. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Freeman, J. L., Caldwell, P. H. Y. & Scott, K. M. 2020. The role of trust when adolescents search for and appraise online health information. *The Journal of Pediatrics* 221, 215–223. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.02.074>
- Gregg, M. & Seigworth, G. J. (toim.) 2010. *The affect theory reader*. Durham, NC: Duke University Press.
- Herrick, J.A. 2018. *The history and theory of rhetoric: An introduction*. New York, NY: Routledge.
- Hämäläinen, E. K., Kiili, C., Räikkönen, E. & Marttunen, M. 2021. Students' abilities to evaluate the credibility of online texts: The role of internet-specific epistemic justifications. *Journal of Computer Assisted Learning* 37 (5), 1409–1422. <https://doi.org/10.1111/jcal.12580>
- Jokinen, A. 1999. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 126–159.
- Juhila, K. 1993. Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 151–188.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. 1998a. Retoriikka. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki: Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus, 233–272.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. 1998b. Tutkimuksen rakenne ja arviointi. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki: Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus, 368–387.
- Kiili, C., Leu, D. J., Marttunen, M., Hautala, J. & Leppänen, P. H. T. 2018. Exploring early adolescents' evaluation of



- academic and commercial online resources related to health. *Reading and Writing* 31 (3), 533–557. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9797-2>
- Knuuti, J. 2020. Kauppatavarana terveys: Selviydy terveystieteiden viidakossa. Helsinki: Minerva Kustannus.
- LOPS 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehti, L. & Eronen-Valli, M. 2018. Diskurssintutkimuksen menetelmiä digitaalisen retoriikan tutkimuksessa. *AFinLA-teema* 11. <https://doi.org/10.30660/afinla.69104>
- Leon, T. M. 2008. Middle-school students comprehending, analyzing, and evaluating persuasive texts. Doctoral dissertation. University of Maryland. <https://www.proquest.com/openview/505e1304adef62d6e5c816d240e60acd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>. (Luettu 6.5.2022)
- Luke, A. 1995. When basic skills and information processing just aren't enough. *Rethinking reading in new times. Teachers College Record* 97 (1), 95–115.
- Meyer, M. 2017. *What is rhetoric?* Oxford: Oxford University Press.
- Mikkonen, I. 2010. "Olen sitä mieltä, että ...": Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. *Jyväskylän studies in humanities* 135. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3826-0>
- Mikkonen, T. 2011. Kosovon sota Wikipediassa. Teoksessa T. Aaltonen-Ogbeide, P. Saastamoinen, H. Rainio & T. Vartiainen (toim.) *Silmät auki sosiaaliseen mediaan*. Helsinki: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta, 114–124.
- Mikkonen, T. 2018. Justifying the use of internet sources in school assignments on controversial issues. *Information Research* 23 (1). <http://informationr.net/ir/23-1/paper781.html>. (Luettu 26.4.2020.)
- von der Mühlen, S., Richter, T., Schmid, S. & Berthold, K. 2019. How to improve argumentation comprehension in university students: Experimental test of a training approach. *Instructional Science* 47, 215–237. <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9471-3>
- Nikunen, K. & Pantti, M. K. 2018. *Tapaus Ku Klux Klan: Afektiivinen julkisuus, moraaliset tunteet ja tahmaiset kuvat*. Teoksessa M. Maasilta & K. Nikunen (toim.) *Pakolaisuus, tunteet ja media*. Tampere: Vastapaino, 71–91.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. 1969. *The new rhetoric: A treatise on argumentation*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Raipola, J. & Knuuti, J. 2020. Kertomus päivässä pitää lääkärin loitolla. Teoksessa M. Mäkelä, S. Björninen, V. Härmäläinen, L. Karttunen, M. Nurminen, J. Raipola & T. Rantanen (toim.). *Kertomuksen vaarat: Kriittisiä ääniä tarinataloudessa*. Tampere: Vastapaino, 255–272.
- Savolainen, R. 2014. The use of rhetorical strategies in Q&A discussion. *Journal of Documentation* 70 (1), 93–118.
- Savolainen, R. 2022. Defending and refuting information sources rhetorically: The case of COVID-19 vaccination. *Journal of Librarianship and Information Science*. <https://doi.org/10.1177/0961000622111196>
- Sukeva-Hakanpää, M. 2012. Miksi rokotukset ovat vaarallisia? [https://www.luontainsnetti.fi/index.php?valikko=valikko&sisu=arkisto\\_2012\\_miksi\\_rokotukset\\_ovat\\_haitallisia](https://www.luontainsnetti.fi/index.php?valikko=valikko&sisu=arkisto_2012_miksi_rokotukset_ovat_haitallisia). (Luettu 12.1.2023.)
- Summa, H. 1996. Kolme näkökulmaa uuteen retoriikkaan: Burke, Perelman, Toulmin ja retoriikan kunnianpalautus. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) *Pelkkää retoriikkaa: Tutkimuksen ja politiikan retoriikat*. Tampere: Vastapaino, 51–83.
- Sundin, O. & Francke, H. 2009. In search of credibility: Pupils' information practices in learning environments. *Information Research* 14 (4). <http://informationr.net/ir/14-4/paper418.html>. (Luettu 26.4.2020.)
- Toulmin, S. 1958. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vuori, J. 2021. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>. (Luettu 24.1.2023.)

*Saapunut toimitukseen: 11.10.2020*

*Hyväksytty julkaistavaksi: 9.8.2022*



MINNA KYTTÄLÄ – PIIA M. BJÖRN

## Opettajaksi opiskelevien erilaisia käsityksiä arviointitavoista

Kyttälä, Minna – Björn, Pii M. 2023. OPETTAJAKSI OPISKELEVIEN ERILAISIA KÄSITYKSIÄ ARVIOINTITAVOISTA. *Kasvatus* 54 (1), 34–50.

Tarkastelemme, minkälaisia arviointitapoja opettajaksi opiskelevat nimeävät ja minkälaisia arviointivalmiustyyppejä he sen perusteella edustavat sekä miten eri arviointivalmiustyyppejä edustavat opiskelijat eroavat suoritettujen opintojen ja opetuskokemuksen suhteen. Aineisto (N=294) koostui sähköisellä kyselylomakkeella kerätyistä avoimista vastauksista. Se analysoitiin aineistolähtöisesti laadullista ja määrällistä sisällönanalyysia käyttäen ja sen jälkeen määrällisellä dikotomisten muuttujien latenttien luokkien analyysilla havainnollisiin tyyppeihin tiivistäen. Opiskelijat tuottivat monenlaisia arvioinnin tarkoituksiin ja arviointitiedon tuottamisen tapoihin liittyviä mainintoja, mutta monilla oli vielä hyvin kapea-alainen käsitys arviointitavoista. Opiskelijoissa oli neljä arviointivalmiustyyppeä, jotka erosivat suoritettujen opintojen, opetusharjoittelujen ja opetuskokemuksen suhteen. Tuntemus arvioinnin tarkoituksista oli laajempaa opiskelijoilla, joilla oli enemmän opintoja. Arviointitiedon tuottamisen tapojen tuntemus oli laajempaa opiskelijoilla, joilla oli enemmän opetuskokemusta. Tuloksia voidaan soveltaa opettajankoulutuksen arviointiin liittyvien opintosisältöjen ja -käytäntöjen kehittämistyössä sekä mietittäessä toimintamalleja uransa alkuvaiheessa olevien opettajien tukemiseen.

Asiasanat: arviointi, arviointikäsitys, opettaja, opettajankoulutus

## Johdanto

Erilaiset arviointiin liittyvät tehtävät kuuluvat kiinteästi opettajien työnkuvaan, minä vuoksi opettajaksi opiskelevien arviointivalmiuksien teoreettinen sekä käytännöllinen vahvistaminen on yksi opettajankoulutuksen tavoitteista. Aiemmat tutkimukset opettajaksi opiskelevien arviointivalmiuksista osoittavat, että opiskelijoiden osaaminen on usein vielä kapea-alaista, sirpaleista ja jäsentymätöntä (Maclellan 2004), mutta se vahvistuu opintojen aikana (Smith, Hill, Cowie, & Gilmore 2014; Xu & He 2019). Arviointivalmiuksissa on myös yksilöllisiä eroja (Beziat & Coleman 2015). Vaikka arviointivalmiuksiin liittyy paljon universaaleja ilmiöitä, opettajan arviointivalmiudet konkretisoituvat ja tulevat ymmärrettäviksi siinä yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, jossa hän koulutuu ja harjoittaa ammattiaan (Brown, Hui, Yu & Kennedy 2011; Brown & Remesal 2012). Valtaosa opettajaksi opiskelevien arviointivalmiuksia käsittelevistä tutkimuksista perustuu kuitenkin muualla kuin Suomessa kerättyihin aineistoihin. Tämän tutkimuksen tavoitteena on näin ollen lisätä ymmärrystä opettajaksi opiskelevien arviointivalmiuksista ja niihin vaikuttavista tekijöistä suomalaisaineiston pohjalta. Arviointivalmiuksia tarkastellaan tässä tutkimuksessa erityisesti perusopetuksen näkökulmasta, vaikka osa tähän tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista voi mahdollisesti toimia myös muilla koulutusasteilla.

Viime vuosina julkaistut suomalaistutkimukset ovat kohdistuneet muun muassa opettajaksi opiskelevien käsityksiin arvioinnista ja arvioinnin tarkoituksista (Kyttälä ym. 2022; Kyttälä, Rantamäki & Björn 2021; Lutovac & Flores 2022), omasta arviointiosaamisestaan (Kyttälä, Björn, Rantamäki, Närhi & Aro 2022; Hilden, Dragemark-Oscarson, Yildirim & Fröjdendahl 2022), summatiivisista arviointikäytännöistä (Hilden ym. 2022) sekä vieraiden kielten arviointilukutaidosta (Hildén & Fröj-

dendahl 2018). Tutkimukset osoittavat, että Suomessa opettajaksi opiskelevat muodostavat näiltä arviointivalmiuksiltaan hyvin heterogeenisen joukon.

Tässä tutkimuksessa laajennamme Suomessa opettajaksi opiskelevien arviointivalmiuksia koskevaa ymmärrystä tarkastelemalla, minkälaisia laadullisesti erilaisia arviointitapoja opettajaksi opiskelevat nimeävät ja minkälaisia arviointivalmiustyyppejä he näiden vastausten perusteella edustavat. Arviointitapa voidaan käsittää konkreettisen tiedon hankkimisen tapana (esimerkiksi testi tai havainnointilomake), tiedon tuottajaa kuvaavana (esimerkiksi itsearviointi) tai tiedon tuottamisen tarkoituksena (esimerkiksi summatiivinen arviointi). Tutkimuksemme tuottaa tietoa myös siitä, miten kapea-alaisesti tai laaja-alaisesti opettajaksi opiskelevat arviointia tarkastelevat. Lisäksi tarkastelemme, miten tarkastelukulman laajuus on yhteydessä opintojen ja opetuskokemuksen määrään, eli miten eri arviointivalmiustyyppejä edustavat opiskelijat eroavat suoritettujen opintojen ja opetuskokemuksen määrän suhteen.

Arviointivalmiudet näyttävät muotoutuvan koulutuksen aikana ainakin jossain määrin yksilöllisesti. Tutkimustieto osoittaa, että Suomessa opettajaksi opiskelevat muodostavat heterogeenisen ryhmän aiempien opintojen ja opetuskokemuksen suhteen (Kyttälä ym. 2021; Kyttälä ym. 2022). Näiden taustatekijöiden on osoitettu vahvistavan arviointiosaamista (Smith ym. 2014; Xu & He 2019). Tutkimme opiskelijoiden arviointivalmiuksia arviointitapoja koskevien käsitysten näkökulmasta hyödyntäen sekä laadullista sisällönanalyysiiä että määrällistä, henkilökeskeistä analyysiiä. Tutkimuksemme keskeinen ennako-oletus on se, että opiskelijat muodostavat arviointivalmiuksiltaan erilaisia tyyppejä. Koska aineisto perustuu avoimeen kysymykseen tuotettuihin vastauksiin, emme asettaneet tämän täsmällisempiä ennako-oletuksia.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälaisia arviointitapoja opettajaksi opiskelevat nimeävät?

2. Minkälaisia arviointivalmiustyyppejä opiskelijat nimeämiensä arviointitapojen perusteella edustavat?
3. Miten eri arviointivalmiustyyppejä edustavat opiskelijat eroavat tähän mennessä suoritettujen opintojen ja opetuskokemuksen suhteen?

### **Arviointi näytön hankkimisena, tulkintana ja tarkoituksellisenä toimintana**

Arviointi on näytön hankkimista ja hankittuun näyttöön perustuvien päätelmien tekemistä (Griffin & Nix 1991), mikä edellyttää jonkin henkilön aktiivista toimintaa. Koulukontekstissa on usein kyse siitä, että opettaja hankkii oppijaa koskevaa näyttöä ja tekee päätelmiä sen pohjalta. Näyttöä hankitaan erilaisilla menetelmillä, joiden tuloksista syntyy arviointitietoa, kun niitä tulkitaan oikeassa kontekstissaan arviointitarkoituksessa (Griffin 2009). Opettajalla täytyy siis olla valmiuksia sekä näytön hankkimiseen että tulosten tulkintaan.

Tyypillisesti näyttöä hankitaan erilaisilla oppijan taitoja mittaavilla testeillä ja kokeilla, oppijan osallisuutta lisäävillä portfolioilla ja erilaisilla ryhmätöillä, mutta yhtä hyvin näyttöä voi hankkia epämuodollisesti havainnoiden. Opettajaksi opiskelevat kokevat hallitsevansa parhaiten perinteiset, hyvin strukturoidut menetelmät (esimerkiksi monivalintatesti tai strukturoitu koe, Hilden ym. 2022). Oppilaan lisäksi näyttöä voi hankkia oppimisympäristöstä ja opettajan omasta toiminnasta, mikä mahdollistaa tulkinnat siitä, millä tavoin oppimisympäristö on tukenut oppijoiden oppimista (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs 2018).

Näyttöön perustuvia tulkintoja omasta osaamisestaan ja toiminnastaan voi tehdä myös oppija itse (itsearviointi, Andrade & Valtcheva 2009) tai vertaisryhmän edustaja (vertaisarviointi, van Zundert, Sluijsmans, & van Merriënboer 2010). Sekä itsearviointi että vertaisarviointi vahvistavat oppijan osallisuutta, minkä on esitetty tukevan oppimisprosessia

(Andrade 2019; James ym. 2007). Vertaisarvioinnin (*peer assessment*) sijaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistetussa arviointiluvussa (Opetushallitus 2020) käytetään käsitettä vertaispalautte.

Näyttöön perustuvia päätelmiä voidaan puolestaan hyödyntää eri tarkoituksiin (Black & Wiliam 2018). Kun niitä hyödynnetään oppijan oppimisprosessin tukemisessa määrittäen esimerkiksi osa-alueita, joita oppija ei vielä hallitse ja jotka siten vaatisivat vielä lisäharjoittelua, kyse on formatiivisesta arvioinnista. Formatiiiviseen arviointiin kuuluu keskeisesti oppijalle tarjottava oppimisprosessia edistävä palaute, joka tarjoaa suuntaviivat taitojen harjoittelulle eli tiedon siitä, miten oppija voi tavoitteet saavuttaa. Tämä edellyttää opettajalta valmiuksia antaa oikeanlaista palautetta ja tietämystä siitä, miten oppilas eri tyyppistä palautetta hyödyntää (Black & Wiliam 1998, 2018). Toisaalta arviointi tarjoaa myös opettajalle palautetta siitä, miten hänen pitäisi kehittää omaa opetustaan (Frey & Schmitt 2007). Kun päätelmiä hyödynnetään osoittamaan, mikä oppijan suoritustaso kyseisellä hetkellä on, kyse on summatiivisesta arvioinnista (Black & Wiliam 2018).

Pelkkä aineiston kerääminen erilaisilla menetelmillä ei siis ole summatiivista tai formatiivista arviointia. Esimerkiksi kokeiden tai taitojen mittaavien testien avulla saatua tietoa voidaan hyödyntää sekä formatiivisesti oppimisprosessin tukena että summatiivisesti osaamistason määrittämiseksi, jolloin samanlaisilla menetelmillä voidaan saavuttaa sekä summatiivisesti että formatiivisesti hyödynnettävää tietoa. Myös eri toimijoiden tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää molemmilla tavoilla. Vaikka esimerkiksi itsearviointi on kehitetty formatiiviseen arviointiin, sitä hyödynnetään joskus summatiivisissakin tarkoituksissa (Brown, Andrade & Chen 2015). Suomen perusopetuksen kontekstissa itsearviointia ja vertaispalautetta ei kuitenkaan voida käyttää arvosanan antamisen perusteena (Opetushallitus 2020).

Arviointia toteutetaan Suomen perusopetuksen kontekstissa erilaisia formatiivi-

sia ja summatiivisia tarkoituksia varten, ja nämä tehtävät määritellään opettajan työtä ja arviointikäytäntöjen rakentumista ohjaavissa dokumenteissa. Arvioinnilla on Perusopetuslain (1998, 22 § 1 mom.) ja -asetuksen (1998, 10 § 2 mom.) mukaan kaksi päätehtävää: oppijan opiskelun ohjaaminen ja kannustaminen sekä oppijan itsearvioinnin taitojen kehittäminen (formatiivinen arviointi) ja sen määrittäminen, miten oppija on saavuttanut eri oppiaineille asetetut tavoitteet (summatiivinen arviointi). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uusitus arviointiluvussa (Opetushallitus 2020) painottuu lain hengen mukaisesti nimenomaan oppijaan kohdistuva oppijan oppimista tukeva ja tavoitteiden saavuttamista mittaava arviointi. Säännöllistä arviointia, arviointitiedon dokumentointia ja tulkintaa tarvitaan myös oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisessa (Opetushallitus 2014). Tuen toteuttamiseen liittyvä arviointi nivoutuu kiinteästi oppijaan kohdistuvan arvioinnin lisäksi oppimisympäristön ja opettajan oman toiminnan arviointiin (Björn ym. 2018).

Suomessa opettajaksi opiskelevien käsitykset arvioinnin tarkoituksista vaihtelevat summatiivista arviointia painottavista formatiivista arviointia painottaviin, ja osa opiskelijoista on niin arviointikriittisiä, että he eivät näe arvioinnilla juuri mitään perusteltua tarkoitusta koulun kontekstissa (Kyttälä ym. 2022; Kyttälä, Björn, Rantamäki, Närhi & Aro 2022). Nämä tulokset ovat pitkälti linjassa kansainvälisten tutkimustulosten kanssa (Barnes ym. 2014; Barnes ym. 2017; Brown 2008), joissa edellä mainittujen painotusten lisäksi esiintyy myös Suomen kontekstissa epäoleellisempi koulujen suoritusasteen määrittäminen. Koska arviointikäytysten on esitetty ohjaavan arviointikäytäntöjä (Christoforidou, Kyriakides, Antoniou & Creemers 2014; Xu & Brown 2016), opettajaksi opiskelevien arvioinnin tehtäviin liittyvät käsityserot heijastelevat myös eroja käytännön arviointivalmiuksissa.

### **Arviointivalmiuksien muotoutuminen**

Arviointia koskeva tietopohja muodostaa opettajan arviointivalmiuksien ytimen (Christoforidou ym. 2014; Xu & Brown 2016). Tämä arviointiin liittyvä ymmärrys muodostuu opettajan ammatissa toimivilla asiantuntijoilla subjektiivisesti yhteiskunnallisen, ammatillisen ja yksilöhistoriallisen kontekstin vuorovaikutuksessa läpi elämän (Looney, Cumming, van Der Kleij & Harris 2018; Mockler 2011). Se sisältää erilaisia käsityksiä arviointia koskevasta teoreettisesta ja käytännöllisestä tiedosta mutta myös yksilöllisiä arviointiin liittyviä uskomuksia ja tunteita (Brown 2008). Opettajaksi opiskelevien käsitykset arviointia koskevasta tiedosta ovat tästä syystä yksilöllisiä ja muodostavat todennäköisesti erilaisen viitekehyksen opintojen aikaiselle arviointivalmiuksien vahvistumiselle.

Opettajan työn näkökulmasta keskeisiä kysymyksiä ovat, miksi arvioidaan, mitä arvioidaan ja miten arvioidaan (Stiggins 2009). Nämä muodostavat arviointiosaamisen käsitteellisen tiedon ulottuvuuden (*conceptual knowledge dimension*, Pastore & Andrade 2019), joka puolestaan toimii pohjana arvioinnin ja siihen liittyvän päätöksenteon käytännön toteuttamiselle (MacLellan 2004; Xu & Brown 2016). Pastore ja Andrade (2019) kutsuvat tätä käytännölliseksi ulottuvuudeksi (*praxeological dimension*). Opettajan arviointiosaaminen koostuu myös sosiaalis-emotionalisesta ulottuvuudesta (*socio-emotional dimension*), johon kuuluu muun muassa vuorovaikutus vanhempien ja kollegojen kanssa, valtaan ja eettisyyteen liittyvien kysymysten ymmärtäminen sekä eettisen ja yhdenvertaisen arvioinnin toteuttaminen (Pastore & Andrade 2019).

Vaikka opettajaksi opiskelevien ja opettajana toimivien arviointiosaaminen kehittyvätkö koko elämän ajan, arviointivalmiudet kehittyvät erityisesti opettajankoulutuksen aikana (Smith ym. 2014; Xu & He 2019). Tutkimukset osoittavat, että opiskelijoiden arviointiin liittyvät arviointikäytäntöjä ohjaavat käsitykset muotoutuvat opintojen aikana sekä arviointia käsittelevillä opintojaksoilla (DeLuca & Klin-

ger 2010; Lomax 1996; McGee & Colby 2014), käytännön harjoittelujaksoilla (Xu & He 2019) mutta myös silloin, kun opiskelija tulee itse arvioiduksi (Smith ym. 2014). Koska tulevien opettajien arviointitieto on usein opiskeluvaiheessa vielä suppeaa ja pirstaloitunutta, se ei tue vielä optimaalisesti arvioinnin suorittamista ja siihen liittyvää tulkintojen ja johtopäätösten tekemistä (MacLellan 2004). Tutkimukset osoittavat, että vaikka opiskelijoiden tietopohja laajenee ja muokkautuu opintojen edetessä, he eivät välttämättä osaa soveltaa tietoa parhaalla mahdollisella tavalla käytäntöön (Ogan-Bekiroglu & Suzuk 2014; Siegel & Wissehr 2012).

Sama ilmiö on ollut havaittavissa myös kentällä toimivissa opettajissa. Opettajat tuntevat erilaisia arviointitapoja sekä mittareita ja ovat tietoisia niiden hyödyistä, mutta voivat kokea niiden hyödyntämisen vievän liikaa työaikaa tai että niiden hyödyntäminen ei ole välttämättä mahdollista isoissa oppilasryhmissä (Ogan-Bekiroglu 2009). Opettajien arviointiosaamisen taso vaihtelee myös koulutuksen jälkeen (Christoforidou ym. 2014; Yilmaz-Tuzun 2008). Tämä viittaa siihen, että opettajan arviointivalmiuksien muotoutumiseen vaikuttaa opettajankoulutuksen lisäksi myös koulutuksen ulkopuolella karttunut arviointikokemus.

## Menetelmät

### *Osallistujat ja aineisto*

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä (Webropol) kyselylomakkeella marras-joulukuussa 2019 osana OPA (Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä) -hankkeen aineistonkeruuta. Kyselyyn vastasivat kolmessa suomalaisessa yliopistossa lukuvuonna 2019–2020 opettajaksi päteväitä opintoja suorittavat opiskelijat (N=294; n(naiset)=241; n(miehet)=51; 2 vastaajaa ei halunnut kertoa sukupuolta). Naisten osuus vastaajista (82 %) vastaa melko hyvin naisten osuutta eri opettajatehtävissä toimivista henkilöistä (Honkala & Komppa 2020).

Vastaajista 35,2 prosenttia oli luokanopettajaksi opiskelevia (osa saamassa myös aineenopettajakelpoisuuden), 14,3 prosenttia aineenopettajaksi opiskelevia (ei muita kelpoisuuksia), 41,5 prosenttia erityisopettajaksi opiskelevia (ei muita kelpoisuuksia) ja 9 prosenttia oli suorittamassa samanaikaisesti useampia opettajan kelpoisuuden antavia opintoja. Erityisopettajaksi opiskelevista 54,2 prosenttia oli suorittamassa erillisiä erityisopettajan opintoja, joissa hakukelpoisuuden edellytyksenä on maisterin tutkinto, opettajan kelpoisuus ja tietty määrä opetuskokemusta. Tarkastelemme tässä tutkimuksessa opiskelijoita kuitenkin yhtenä Suomessa opettajaksi opiskelevien ryhmänä. Vastaajien ikä vaihteli 18–57 ikävuoteen (mediaani=24 vuotta).

Kyselylomakelinkki jaettiin opiskelijoille yliopistosta riippuen joko tiettyjen opettajakoulutuksen opintojaksojen Moodle-oppimisympäristöjen kautta tai sähköpostilistoilla lyhyen saateviestin kera. Kyselylomakkeeseen oli integroitu tutkimuslupa, ja kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Kyselylomake sisälsi sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Tämän osatutkimuksen ydinaineisto sisältää avoimet vastaukset kysymykseen: ”Minkälaisia arviointitapoja tunnet? Sinulla ei tarvitse olla kokemusta niiden käyttämisestä.” Aineiston kokonaissanamäärä oli 2934 vastausten pituuden vaihdellessa yhdestä 101 sanaan. Tyypillinen vastaus oli 1–2 tekstiriviä (Times New Roman, pistekoko 12).

Taustamuuttujina hyödynnettiin kyselyhetkellä suoritettujen kasvatustieteen ja erityispedagogiikan opintokokonaisuuksien määrää (ei suoritettuja opintokokonaisuuksia/ perusopinnot/aineopinnot/syventävät opinnot), tietoa monialaisten opintojen kokonaisuuden suorittamisesta (kyllä/ei), suoritettujen opetusharjoitteluiden opintopistemäärää (ei suoritettuja opetusharjoitteluja, 1–5 op, 6–10 op, yli 10 op) ja opetuskokemuksen määrää (vuoden tarkkuudella; alle vuoden opetuskokemus koodattu arvolla 0,5). Lähes kolmanneksella vastaajista (29,3 %, n=86) ei ollut opetuskokemusta vielä lainkaan. Lisäksi taustamuut-

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden tuntemat arviointitavat

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka	f <sup>a</sup>	% <sup>b</sup>
Arvioinnin tarkoitus	Oppijaan kohdistuva tarkoitus	Summatiivinen arviointi	64	21,8
		Formatiivinen arviointi	122	41,5
		Oppijan kannustaminen	7	2,4
	Opettajaan kohdistuva tarkoitus	Opettajan työn kehittäminen	11	3,7
Tiedon tuottamisen tapa	Opettajajohtoinen tiedon tuottaminen	Arvosanan antaminen: numeroarviointi, sanallinen arviointi	190	64,6
		Välineellinen: testit, kokeet, lomakkeet	97	33,0
		Epämuodollinen havainnointi	51	17,3
	Oppijan osallisuutta vahvistava tiedon tuottaminen	Osallisuutta vahvistava: vertaispalautte, itsearviointi, arviointikeskustelut	177	60,2
		Osallisuutta vahvistava välineellinen: portfoliot, ryhmätyöt	29	9,9

<sup>a</sup>Niiden vastaajien lukumäärä, jotka ovat maininneet vähintään yhden ko. luokkaan kuuluvan tarkoituksen tai tavan; <sup>b</sup>osuus koko vastaajamäärästä.

tujana hyödynnettiin tietoa siitä, oliko vastaajalla jo ennestään joku opettajan kelpoisuuden antava tutkinto (kyllä/ei). Vajaalla neljänneksellä vastaajista (n=69, 23,5 %) oli ennestään joku opettajan kelpoisuus. Lähes kaikki heistä (92,8 %) olivat tutkimushetkellä suorittamassa erityisopettajan opintoja.

### Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin yhdistäen laadullista ja määrällistä analyysiä. Avoimeen kysymykseen tuotetut vastaukset analysoitiin ensin teoria-ohjaavaa sisällönanalyysiä hyödyntäen (ks. esim. Krippendorff 2013; Tuomi & Sarajarvi, 2018). Analyysiyksikkönä oli arviointitapaa koskeva kuvaus, joka oli tyypillisesti hyvin lyhyt (1–2 sanaa tai lyhyt lause). Jokainen vastauksessa ollut kuvaus luokiteltiin erikseen.

Aineistosta konstruointiin yhdeksän alaluokkaa (ks. Taulukko 1), joiden keskeiset kriteerit on avattu tarkemmin aineisto-esimerkkejä hyödyntäen tulosten yhteydessä. Jatkoanalyysin perusteella alaluokat sijoittuivat kahden pääluokan alle. Ensimmäisen pääluokan alle sijoittuivat alaluokat, joille yhteistä oli arvioinnin tarkoituksen kuvaaminen. Toisen pääluokan alle sijoittuivat alaluokat, joille yhteistä oli tiedon tuottamisen tavan kuvaaminen.

Nämä pääluokat eivät kuitenkaan olleet vielä riittävän erottelevia, minkä vuoksi analyysiä jatkettiin pääluokkien sisällä. Tämän analyysin perusteella molempien pääluokkien alle konstruointiin kaksi alaluokkaa yhdistävää yläluokkaa (ks. Taulukko 1). Arvioinnin tarkoitukset olivat joko oppijaan kohdistuvia tai opettajaan kohdistuvia. Tiedon tuottamisen tavat olivat joko opettajajohtoisia tai oppijan osallisuutta vahvistavia.

Aineiston laadullisessa analyysissä hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota. Ensimmäinen kirjoittaja (Kyttälä) muodosti edellä kuvatussa järjestyksessä alaluokat, yläluokat ja pääluokat. Jokaisen luokitteluvaiheen jälkeen toinen kirjoittaja (Björn) tutustui luokitteluun ja alaluokkien osalta luokittelun pohjana käytettyihin alkuperäisiin ilmaisuihin, minkä jälkeen ratkaisut hiottiin yhdessä valmiiksi. Ratkaisuja on reflektoitu myös OPA-hankkeen tutkimusryhmässä (TY, työpaketti 1), jonka jäsenet ovat samanaikaisesti työskennelleet muiden arviointiin liittyvien aineistojen ja kysymysten parissa.

Laadullista sisällönanalyysiä täydennettiin määrällisesti laskemalla kuhunkin alaluokkaan kuuluvan arviointitavan maininneiden opiskelijoiden kokonaismäärät suhteessa

kokonaisvastaajamäärään. Vastaaja laskettiin kyseessä olevan alaluokan vastaajamäärään, jos hän oli maininnut siihen alaluokkaan kuuluvan lausuman vähintään kerran. Mikäli vastaaja oli maininnut lausumia useammasta alaluokasta, hänet sisällytettiin näiden kaikkien alaluokkien kokonaisvastaajamäärään. Näin ollen taulukon 1 viimeisen sarakkeen kokonaisvastaajamäärä on suurempi kuin kyselylomakkeeseen vastanneiden määrä (N=294).

Aineistosta konstruoidut alaluokat (ks. Taulukko 1) muodostivat keskeiset määrällisen analyysin pohjana olleet muuttujat, joita kuvaavat maininnat koodattiin aineistoon dikotomisesti (kyllä=1, ei=0). Alaluokkia koskevien mainintojen perusteella muodostuvat arviointivalmiustyypit tuotettiin dikotomisten muuttujien latenttien luokkien analyysillä (*latent class analysis, LCA*) käyttäen Mplus 8.0 -ohjelmaa (Muthén & Muthén 2017). Tämän jälkeen arviointivalmiustyypien vastausprofileja ja eroja suoritettujen opintojen sekä opetuskokemuksen suhteen analysoitiin SPSS-ohjelmalla (IBM, versio 27.0).

Dikotomisten muuttujien latenttien luokkien analyysillä tarkasteltiin, minkälaisia arviointivalmiustyyppejä aineistosta erottui, kun analyysissä otettiin huomioon vastaukset (kyllä=1/ei=0) eri arviointitapa-alaluokkien osalta. Ratkaisun tilastollista hyvyttä arviointiin bayesilaisen informaatiokriteerin (BIC, Killian, Cimino, Weller & Hyun Seo 2019), sen otoskokoon sovelletun kriteerin (SABIC, Yang 2006) sekä Vuong-Lo-Mendell-Rubinin (LMR) testin (Lo, Mendell & Rubin 2001) avulla. Mitä pienempi informaatiokriteerin arvo on, sitä paremmin malli kuvaa aineistoa (Nylund, Asparouhov & Muthén 2007). LMR-testi vertaa kulloinkin testattavaa mallia yhtä luokkaa pienempään malliin. Mikäli LMR-testin p-arvo on alle ,05, testattavana oleva malli voidaan hyväksyä. Mikäli p-arvo on yli ,05, valitaan yhtä luokkaa pienempi malli. Tämän lisäksi on syytä tarkastella myös sitä, kuinka suuri osuus aineistosta kuuluu pienimpään ryhmään. Vaikka täsmällisiä kriteereitä sille ei välttämättä enää esitetä (Weller, Bowen

& Faubert 2020), aiemmin on suositeltu, että pienimpään ryhmään kuuluisi vähintään viisi prosenttia otoksesta. Lisäksi mallin tarkkuutta voidaan arvioida entropian avulla. Entropia-arvo on riittävä, jos se on yli ,8 (Celeux & Soromenho 1996).

Tämän jälkeen tarkastelimme arviointivalmiustyypien välisiä eroja eri arviointitapa-alaluokkia koskevien vastausjakaumien suhteen hyödyntäen ristiintaulukointia ja Khiin neliötestiä sekä pareittaisiin vertailuihin z-testiä. Lisäksi arviointivalmiustyypien välisiä eroja tarkasteltiin ristiintaulukoiden ja Khiin neliötestiä hyödyntäen kasvatustieteen ja erityispedagogiikan opintojen, monialaisten opintojen, suoritettujen opetusharjoitteluiden, aiemman opetuskokemuksen ja aiemman opettajan kelpoisuuden suhteen.

## Tulokset

### *Opettajaksi opiskelevien nimeämät arviointitavat*

Aineistosta konstruointiin yhdeksän eri arviointitapojen alaluokkaa (ks. Taulukko 1), jotka edustavat kahta pääluokkaa: 1) arviointin tarkoitus (Miksi arvioidaan?, alaluokat 1–4) ja 2) tiedon tuottamisen tapa (Miten arvioidaan?, alaluokat 5–9). Pääluokat edustavat opettajan työn näkökulmasta keskeisiä valmiuksia, joihin kuuluu ymmärtää, mitä tarkoituksia varten arviointia koulukontekstissa toteutetaan sekä tuntea erilaisia arviointia tukevan näytön ja tiedon tuottamisen tapoja (ks. esim. Brookhart 2011; Stiggins 2009). Valtaosa (73 %) kaikista mainituista arviointitavoista kuului Tiedon tuottamisen tapa -pääluokkaan, ja ne sisälsivät sekä näytön tuottamisen tapoja (esimerkiksi kokeet ja portfoliot) että arviointitiedon tuottamisen tapoja, jotka vaativat arvioijalta näyttöön perustuvaa tulkintaa (esimerkiksi sanallinen arviointi ja itsearviointi).

Arviointin tarkoitus oli aineiston perusteella joko summatiivinen, formatiivinen, oppijaa kannustava tai opettajan työtä kehittävä. Summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin luokiteltiin pääsääntöisesti maininnat,



joissa oli käytetty kyseisiä käsitteitä. Muutamissa yksittäisissä vastauksissa oli nimetty myös esimerkiksi ”oppimista edistävä jatkuva arviointi”, joka luokiteltiin formatiiviseksi arvioinniksi tai ”osaamisen arviointi”, joka luokiteltiin summatiiviseksi arvioinniksi. Oppijan kannustaminen -alaluokkaan koottiin ilmaisut, joissa arviointitavaksi oli mainittu ”kannustaminen” tai ”kannustava arviointi”. Opettajan työn kehittämistä varten tehtävään arviointiin luokiteltiin maininnat, jossa selvästi todettiin opettajan työn kehittäminen mutta myös viittaukset koko työyhteisön kehittämiseen tähtäävään arviointiin.

Lähes kaikki (95 %) arvioinnin tarkoituksia kuvaavat maininnat viittasivat oppijaan kohdistuvaan arviointiin. Toisaalta formatiivinen arviointi voi tarkasti ottaen olla myös opettajan työtä tukevaa (Frey & Schmitt 2007). Oletettavaa kuitenkin oli, että suurin osa vastaajista on tulkinnut sitä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2020) hengessä nimenomaan oppijan oppimista tukevaksi arvioinniksi. Kuten aiemmassa tutkimuksessa (Maclellan 2004), opiskelijoiden vastaukset olivat hyvin toteavia eikä niiden perusteella ollut mahdollista arvioida todellista ymmärrystä. Vastauspari ”summatiivinen ja formatiivinen arviointi” kuvastaa toki käsitteiden hallintaa mutta ei kerro siitä, onko opiskelija tietoinen näiden kahden käsitteen tyypillisistä piirteistä tai eroista.

Tiedon tuottamisen osalta eniten mainintoja kertyi Arvosanan antaminen -alaluokkaan, jolle tyypillinen piirre oli näytön tuottaminen oppijan osaamistasosta ja tasosta suhteessa muihin. Tällä arvioinnin ulottuvuudella on koulun kontekstissa pitkät perinteet (Brookhart ym. 2016; Shepard, Penuel & Pellegrino 2018), ja se liittyy keskeisesti opettajan arviointivastuisiin myös Suomessa (Opetushallitus 2020). Selvästi yli puolet vastaajista (64,6 %) oli maininnut jonkun arvosanan antamiseen liittyvän arviointitavan (”numeerinen arviointi”, ”sanallinen arviointi”). Aineistossa esiintyi myös maininta ”pärstäkerroin”, johon liittyy selvä kriittinen arvioinnin epä-

reiluuteen liittyvä ulottuvuus; kyseinen ulottuvuus on noussut aiemmin esille myös opettajien omissa itseen kohdistuvissa arviointikokemuksissa (Alm & Colnerud 2015).

Kolmannes vastaajista (33 %) oli maininnut tiedon tuottamisen tapoja yhteisenä piirteensä se, että ne ovat opettajan käyttämiä arviointivälineitä, jossa oppijan tarkoituksen näyttää osaamistaan ollen kuitenkin melko passiivisen suorittajan roolissa. Mainintoja oli kokeista ja erilaisista taitoja mittaavista testeistä joko viittaamalla pelkkään ”testiarviointiin” tai jossain tapauksissa testin nimeen (esimerkiksi Allu, MAKEKO, ARMI) ja myös valmiista havainnointilomakkeista (esimerkiksi KPT-piirrostarkkailu). Hieman alle viidennes vastaajista oli maininnut opettajan suorittaman epämuodollisemman havainnoinnin viittaamatta mihinkään havainnointivälineeseen (”opetuksen aikana tehtävä havainnointi”, ”havainnointi”). Epämuodollinen havainnointi on merkityksellinen arvioinnin osa-alue, koska se laajentaa arviointikäsitystä kaikkiin opettajan oppijoista ja oppimisympäristöstä sekä omasta toiminnastaan tekemiin havaintoihin rajaamatta arviointia tiettyihin erityistilanteisiin tai erityisvälineisiin. Tällainen jatkuva havainnointi on myös oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisen edellytys. Havaintojen dokumentointi jossain muodossa tuen ratkaisuja koskevaa päätöksentekoa varten on kuitenkin keskeistä, vaikka havainnointi itsessään voi olla epämuodollista (ks. esim. Björn ym. 2018).

60 prosenttia vastaajista oli maininnut oppijan osallisuutta vahvistavampia tiedon tuottamisen tapoja ilman mainintaa arviointivälineistä. Tähän luokkaan tulkittiin kuuluvaksi maininnat ”itsearviointista”, ”vertaisarviointista” tai ”yhteisistä arviointikeskusteluista”, jotka ovat keskeisiä arvioinnin tapoja myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistetussa arviointiluvussa (Opetushallitus 2020). Arviointivälineitä, joilla on selvästi testejä ja kokeita enemmän osallisuutta vahvistava ulottuvuus (esimerkiksi ”portfoliot” ja ”ryhmätyöt”) ja jotka liitetään vahvasti formatiiviseen arviointiin (ks. esim.

Black 2008), oli maininnut vain joka kymmenes (9,8 %). Tämä on selvästi vähemmän kuin perinteisempiä arviointivälineitä maininneiden opiskelijoiden osuus (33,0 %).

Arvioinnin tarkoitukset ja tiedon tuottamistavat ovat osittain päällekkäisiä. Arvosanan antamisen ulottuvuus linkittyy vahvasti summatiiviseen arviointiin (Black & Wiliam 2018), ja toisaalta osallisuutta vahvistavat arviointitavat, kuten itsearviointi ja vertaispalaute, liitetään formatiiviseen arviointiin (ks. esim. Black 2008). Koska eri tavoin tuotettua tietoa tai näyttöä voidaan kuitenkin käyttää monenlaisiin arviointitarkoituksiin (Brown ym. 2015),

päätelmiä tiedon tuottamisen tavan käyttö-tarkoituksesta ei voi tehdä pelkästään tiedon tuottamisen tavan perusteella. Sen vuoksi tiedon tuottamisen tavat ja arvioinnin tarkoitukset on luokiteltu tässä erikseen.

### **Opiskelijat arviointivalmiuksia kuvaavina tyypeinä**

Dikotomisten muuttujien latenttien luokkien analyysi osoitti, että opiskelijoiden arviointitapoihin liittyvistä vastauksista muodostui neljä opiskelijatyyppiä, joiden nimeämät arviointitavat muodostivat laadullisesti ja määrällisesti erilaiset profiilit (ks. Taulukko 2 ja Taulukko 3 liitteessä).

TAULUKKO 2. LCA-mallien tilastollinen hyvyys

Malli	Log likelihood	BIC	SABIC	Entropia	Pienin luokka %	LMR		Eron suunta
						-2LL Diff	p	
1	-1445,87	2941,99	2910,34	-	-	-	-	-
2	-1205,17	2530,19	2463,59	,87	21 %	156,59	p<,001	2>1
3	-1120,25	2423,12	2321,64	,87	28 %	169,84	p<,001	3>2
4	-1111,48	2468,37	2331,99	,91	15 %	17,54	p<,05	4>3
5	-1103,59	2515,37	2344,11	,88	0,3 %	15,82	p<,05	5>4

BIC=Bayesian Information Criterion; SABIC=Sample-Adjusted BIC;  
LMR=Vong-Lo-Mendell-Rubin testi

Kolme tyyppiä oli LMR-testin mukaan liian vähän, ja viiden tyyppin ratkaisu ei puolestaan tuonut merkittävää lisäarvoa pienimmän ryhmän koostuessa yhdestä vastaajasta (0,3 %), vaikka LMR-testin p-arvo olikin tilastollisesti merkitsevä. Yhden vastaajan ryhmä ei ole mielekäs, vaikka täsmällisiä kriteerejä pienimmän ryhmän koolle ei välttämättä enää aseteta-kaan (Weller ym. 2020). Informaatiokriteerin arvot (BIC, SABIC) olivat neljän tyyppin ratkaisussa hieman kolmen tyyppin ratkaisua korkeammat, mutta neljän tyyppin ratkaisun entropia-arvo oli ,91, jota voidaan pitää hyvänä (Celeux & Soromenho 1996). Khiin nelio -testi vahvisti kuvaa luokitteluratkaisun mielekkyydestä osoittamalla, että arviointivalmiustyypp-

pien vastausjakaumat erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi kahden arvioinnin tarkoituksia kuvaavan alaluokan (summatiivinen, formatiivinen) ja kaikkien tiedon tuottamisen tapoja kuvaavien alaluokkien osalta (ks. Taulukko 3 liitteessä).

Ristiintaulukointi osoitti, että arviointivalmiustyyppit (ks. Taulukko 4) erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi kasvatustieteen ( $\chi^2(9)=41,83^{***}$ ), erityispedagogiikan ( $\chi^2(9)=44,76^{***}$ ) ja monialaisten opintojen ( $\chi^2(3)=38,7^{***}$ ) sekä suoritettujen opetusharjoitteluiden ( $\chi^2(9)=93,29^{***}$ ), opetuskokemuksen määrän ( $\chi^2(9)=51,24^{***}$ ) ja aiemman opettajan kelpoisuuden suhteen ( $\chi^2(3)=15,00^{**}$ ).

TAULUKKO 4. Arviointivalmiustyyppejä edustavien opiskelijoiden taustatekijät

	Monipuoliset, formatiivisesti orientoituneet		POP-orientoituneet		Kapea-alaisen tiedon tuottamiseen orientoituneet		Monipuoliseen tiedon tuottamiseen orientoituneet	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Kasvatustieteen opintokokonaisuudet								
Ei suoritettuja kokonaisuuksia	10	23,3	12	15,2	53	52,0	21	30,4
Perusopinnot	13	30,2	24	30,4	27	26,5	24	34,8
Aineopinnot	10	23,3	31	39,2	10	9,8	13	18,8
Syventävät opinnot	10	23,3	12	15,2	12	11,8	11	15,9
Erityispedagogiikan opintokokonaisuudet								
Ei suoritettuja kokonaisuuksia	12	27,9	41	51,9	80	78,4	35	50,0
Perusopinnot	19	44,2	21	26,6	12	11,8	28	40,0
Aineopinnot	9	20,9	12	15,2	5	4,9	6	8,6
Syventävät opinnot	3	7,0	5	6,3	5	4,9	1	1,4
Monialaiset opinnot (kyllä)	20	46,5	41	51,9	16	15,7	12	17,1
Opetusharjoittelut								
Ei suoritettuja opetusharjoitteluja	10	23,3	7	8,9	63	61,8	22	31,4
1–5 op	11	25,6	13	16,5	21	20,6	28	40,0
6–10 op	2	4,7	16	20,3	8	7,8	5	7,1
yli 10 op	20	46,5	43	54,4	10	9,8	15	21,4
Opetuskokemus								
Ei vielä opetuskokemusta	4	9,3	13	16,5	47	46,1	18	25,7
alle 1 vuosi	19	44,2	44	55,7	36	35,3	24	34,3
1–5 vuotta	6	14,0	18	22,8	10	9,8	14	20,0
yli 5 vuotta	14	32,6	4	5,1	9	8,8	14	20,0
Aiempi opettajan kelpoisuus (kyllä)	18	41,9	15	19,0	15	14,7	21	30,0

Monipuoliset, formatiivisesti orientoituneet -tyyppiä (ks. Taulukko 4) edustavilla opiskelijoilla (n=43) painottuivat arviointitiedon tuottamisen tarkoitukset ja tuottamisen tavat tästä joukosta laajimmin; heistä kaikki olivat maininneet formatiivisen arvioinnin arviointitarkoitukseksi. Tätä tyyppiä edustavista opiskelijoista yli 70 prosenttia oli suorittanut vähintään kasvatustieteen sekä erityispedagogiikan perusopinnot ja lähes puolet myös monialaiset opinnot. Yli 70 prosenttia opiskelijoista oli suorittanut vähintään yhden opetusharjoittelun

(1–5 op), ja aiempaa opetuskokemusta oli lähes kaikilla (90,7%). Tässä ryhmässä oli eniten opiskelijoita, joilla oli yli viisi vuotta opetuskokemusta. Muita tyyppiä edustaviin opiskelijoihin nähden Monipuoliset, formatiivisesti orientoituneet -tyypin edustajat olivat paitsi erityispedagogisemmin suuntautuneita myös opetustyössä kokeneempia. Noin 40 prosentilla opiskelijoista oli aiemmin hankittu opettajan kelpoisuus, mikä viittaa siihen, että vastaajista moni oli suorittamassa erityisopettajan opintoja.

POP-orientoituneet -tyyppiä (ks. Taulukko 4) edustavilla opiskelijoilla (n=79) oli käsityksiä arvioinnin tarkoituksista ja tiedon tuottamisen tavoista, mutta käsitykset rajoittuivat tarkoitusten osalta summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin ja tapojen osalta arvosanan antamiseen sekä oppilaan osallisuutta vahvistavaan arviointiin. Nämä kaikki painottuvat keskeisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistetussa arviointiluvussa (Opetushallitus 2020). Taustoiltaan opiskelijat olivat hyvin samantyyppisiä kuin edellistä tyyppiä edustaneet opiskelijat. Suurimmalla osalla oli vähintään kasvatustieteen perusopinnot ja yksi opetusharjoittelujakso suoritettuna. Hieman yli puolet opiskelijoista oli suorittanut monialaiset opinnot. Opetuskokemustakin oli yli 80 prosentilla. POP-orientoituneet -tyyppi erosi kuitenkin selvimmin edellisestä tyyppistä siinä, että siinä harvempi oli suorittanut erityispedagogiikan opintokokonaisuuksia. Myös yli viisi vuotta opetuskokemusta kartuttaneita ja aiemman opettajan kelpoisuuden suorittaneita opiskelijoita oli tässä ryhmässä edellistä tyyppiä vähemmän.

Kapea-alaiseen tiedon tuottamiseen orientoituneet -tyyppiä (ks. Taulukko 4) edustavien opiskelijoiden (n=102) arviointitapoja koskevat käsitykset olivat suppeimmat; maininnat rajoittuivat arviointitiedon tuottamisen tapoihin ja niistä ainoastaan arvosanan antamiseen sekä osallisuutta lisäävään arviointiin. Kaikki tätä tyyppiä edustavat opiskelijat olivat maininneet Arvosanan antaminen -alaluokkaan kuuluvan lausuman. Heillä oli tyypillisesti vähän kasvatustieteen ja erityispedagogiikan opintoja, ja suurin osa ei ollut suorittanut monialaisia opintoja eikä vielä yhtään opetusharjoittelujaksoa. Hieman alle puolella ei ollut lainkaan opetuskokemusta. He olivat kokemattomimpia sekä suoritettujen opintojen että opetuskokemuksen näkökulmasta. Toisaalta joukossa oli myös opiskelijoita, joilla oli esimerkiksi aiemmin hankittu opettajan kelpoisuus.

Monipuoliseen tiedon tuottamiseen orientoituneet -tyyppiä (ks. Taulukko 4) edustavien opiskelijoiden (n=70) maininnat rajoittuivat, edellistä tyyppiä edustavien opiskelijoiden

tavoin, arviointitiedon tuottamisen tapoihin, mutta mainintoja oli laajasti ja monipuolisesti eri tapojen osalta. Kuten Kapea-alaiseen tiedon tuottamiseen orientoituneet -tyypissä, suurin osa tästä ryhmästä ei ollut suorittanut monialaisia opintoja. Kuitenkin edellisestä tyyppistä poiketen vastaajien joukossa oli hieman enemmän vähintään kasvatustieteen ja erityispedagogiikan perusopinnot opiskelleita, vähintään yhden opetusharjoittelun (1–5 op) suorittaneita ja opetuskokemusta kartuttaneita. Vaikka noin neljännes opiskelijoista ei ollut kartuttanut lainkaan opetuskokemusta, viidesosalla tästä ryhmästä oli yli viisi vuotta opetuskokemusta. Lisäksi vähintään vuoden opetuskokemuksen kartuttaneita oli lähes saman verran (40 %) kuin Monipuoliset, formatiivisesti orientoituneet -tyyppiä edustavien opiskelijoiden (46 %) joukossa. Myös aiemmin opettajan kelpoisuuden suorittaneita oli tässä ryhmässä toiseksi eniten.

## Pohdinta

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu, millaisia arviointitapoja Suomessa opettajaksi opiskelevat nimeävät ja minkälaisia arviointivalmius-tyyppejä he sen perusteella edustavat. Vaikka opiskelijat nimesivät monenlaisia arvioinnin tarkoituksia ja tiedon tuottamisen tapoja, maininnat keskittyivät kuitenkin pääasiassa tiettyihin yksittäisiin tapoihin. Tämä viittaa siihen, että monilla opiskelijoista on itseasiassa kapea-alainen käsitys erilaisista arviointitavoista. Kapea-alainen sirpaleisuus on tyypillistä ja luonnollista, kun opinnot ovat vielä kesken (Maclellan 2004) ja tarkoittaa käytännössä myös kapea-alaisempia arviointivalmiuksia, koska käsitykset ovat arviointikäytäntöjen toteuttamisen perusta (Christoforidou ym. 2014; Xu & Brown 2016). Joillekin opettajankoulutus tuntuu ylläpitävän näitä kapea-alaisia valmiuksia, mikä näkyy heikompana arviointiosaamisena myös koulutuksen jälkeen (Atjonen 2021; Christoforidou ym. 2014; Yilmaz-Tuzun 2008). Kyseisestä ongelmallisesta seikasta näkyi merkkejä myös tässä aineistossa, jossa kapea-

alaisimmin arviointitapoja nimenneiden joukossa oli kokeneempiakin opettajia.

Tulokset viittaavat siihen, että järjestelmätason linjaukset muovaavat opintojen aikana opiskelijoiden käsityksiä siitä, mikä arvioinnissa on keskeistä. Aineistossa painottuivat hyvin vahvasti arviointitarkoitukset ja tiedon tuottamisen tavat, jotka on selkeästi yksilöity Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistetussa arviointiluvussa (Opetushallitus 2020). Samat linjaukset luonnollisestikin vaikuttavat väistämättä ja välttämättä siihen, miten arviointia opettajankoulutuksissa käsitellään. Tämä asettaa kuitenkin samanlaisesti myös haasteen linjausten paitsi ohjattaessa myös rajatessa ja mahdollisesti pelkistäessä arvioinnin yksinomaan oppijan oppimista sekä osaamista koskeväksi. Tutkimuksemme aineistossa esimerkiksi arvioinnin tarkoitus opettajan työn reflektoinnin ja kehittämisen välineenä oli mainittu hyvin harvoin, vaikka oppijan suoritusasteesta ja toiminnassa tapahtuvat muutokset heijastavat vahvasti opettajan sekä oppimisympäristön onnistumista oppijan oppimisen tukemisessa.

Eryteisesti oppimisen ja koulunkäynnin tuen näkökulmasta on merkityksellistä, että opettajat käsittävät arvioinnin laajempaan kuin pelkästään arvosanan antamisena sekä osallisuutta vahvistavana itsearviointina ja vertaispalautteena. Opettajalla täytyy olla valmiuksia arvioida oppijan oppimista ja toimimista erilaisissa tilanteissa sekä valmiuksia arvioida oppimisympäristöä ja omaa toimintaansa, jotta tuki voi toteutua optimaalisesti (Björn ym. 2018). Tämä edellyttää monipuolista arviointimenetelmien tuntemusta kaikilta opettajilta. Oppijan oppimisen edistymiseen ja koulunkäynnin tilanteeseen liittyvää säännöllistä arviointia painotetaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014), vaikka sitä ei arviointiluvun (Opetushallitus 2020) yhteydessä käsitelläkään.

Opiskelijat edustivat neljää arviointivalmiuksiltaan erilaista tyyppiä. Arviointivalmiudet olivat pääsääntöisesti laajimmat opiskelijoilla, joilla oli enemmän opintoja,

opetusharjoitteluja ja opetuskokemusta (Monipuoliset, formatiivisesti orientoituneet), ja suppeimmat opiskelijoilla, joilla näitä oli vähiten (Kapea-alaiseen tiedon tuottamiseen orientoituneet). Kahden ääripään väliin sijoittuivat POP-orientoituneet, joilla opintoja oli enemmän mutta joista harvemmalla oli pidempi, yli viiden vuoden opetuskokemus, sekä Monipuoliseen tiedon tuottamiseen orientoituneet, joilla opintoja oli vähemmän mutta joista useammalla oli pidempi opetuskokemus. Arviointivalmiustyypien vertailu osoittaa, että opinnot ja opetuskokemus kartuttavat eri tyyppistä arviointiin liittyvää tietoa ja ovat siten molemmat tärkeitä opettajaksi opiskelevien arviointivalmiuksia muovaavia taustatekijöitä.

Monipuolisten, formatiivisesti orientoituneiden ryhmässä oli suhteessa eniten opiskelijoita, joilla oli vähintään erityispedagogiikan perusopintoja suoritettuina. Taustatekijöitä tarkastellessa kuitenkin tämän ryhmän opiskelijoiden arviointivalmiudet selittyvät pikemminkin käytännönläheisemmällä opinnoilla (monialaiset opinnot, opetusharjoittelut) ja opetuskokemuksella. Näitä on usein samoilla opiskelijoilla, joilla on erityispedagogiikan tieteenalaopintojakin. Aineisto ei toisaalta sulje täysin pois vaihtoehtoista tulkintaakaan: myös erityispedagogiikan opinnot ja niihin nivoutuva erityispedagoginen orientaatio tuen tarpeen tunnistamisineen ja tuen vaikuttavuuden seuraamisineen (ks. esim. Kyttälä, Rantamäki & Björn 2021) voi vahvistaa monipuolisempaa käsitystä arviointitavoista.

Tulokset vahvistavat opettajankoulutuksen näkökulmasta merkityksellistä käsitystä: opettajaksi opiskelevien arviointivalmiudet kehittyvät koulutuksen aikana (ks. esim. Smith ym. 2014; Xu & He 2019). Mitä enemmän opiskelijalla on opintoja, sitä todennäköisemmin hän on maininnut summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin. Nämä ovat keskeiset arvioinnin tarkoitukset sekä arviointia koskevassa tutkimuskirjallisuudessa (Black & William 1998; 2018) että opettajan työtä linjaavissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2020). Arvioinnin kes-

keisten tarkoitusten näkökulmasta merkittäviä taustatekijöitä vaikuttaisivat tämän tutkimuksen valossa olevan erityisesti monialaiset opinnot ja opetusharjoittelut.

Kuten myös Maclellanin (2004) tutkimuksessa, opiskelijoitten vastaukset olivat kuitenkin kaiken kaikkiaan hyvin toteavia eikä niiden perusteella ole mahdollista arvioida, millä tavoin tai miten syvällisesti käsitteet on ymmärretty. Lisäksi nämä osa-alueet eivät vahvistu välttämättä samaan tahtiin, vaikka käsitteellinen ymmärrys toimiikin arviointikäytäntöjen pohjana (Pastore & Andrade 2019). Opiskelija voi hallita teoreettisesti osa-alueita, joita hän ei kuitenkaan osaa toteuttaa käytännössä (Ogan-Bekiroglu & Suzuk 2014; Siegel & Wissehr 2012). Opettajankoulutuksen haasteena on näin ollen yleisemminkin opiskelijoiden teoreettisen osaamisen jalostaminen käytännön valmiuksiksi (Grima-Farrell, Loughland & Nguyen 2019), mikä voi näkyä myös käytännön arviointiosaamisen kapeutena valmistumisen jälkeen (Ogan-Bekiroglu 2009).

Monipuolinen arviointitiedon tuottamisen tapojen tuntemus vaikuttaisi olevan todennäköisempää opiskelijoilla, joilla on jo enemmän opetuskokemusta ja mahdollisesti aiemmin hankittu opettajan kelpoisuus. Tulos on linjassa tutkimuksiin (Forsberg & Wermke 2012; Wyatt-Smith, Alexander, Fishburn & McMahon 2017), joiden mukaan myös opettajat itse kokevat käytännön kokemukset opetustyössä ja yhteistyön toisten opettajien kanssa tärkeiksi arviointivalmiuksien vahvistajiksi. Monet aiemmin opettajan kelpoisuuden hankineista opiskelijoista olivat opiskelemassa tutkimuksen aineistonkeruun aikaan erityisopettajaksi. Useat heistä ovat saattaneet kartuttaa opetuskokemusta erityisopettajana jo aiemmin, mikä on saattanut monipuolistaa käsityksiä arvioinnista. Onkin mahdollista, että arviointitiedon tai -näytön tuottamisen tavat heijastelevat myös laajemmin opiskelijoiden käsityksiä arvioinnin muodoista ja mahdollisuuksista koulun kontekstissa.

Tämä tutkimus lisää ymmärrystä Suomessa opettajaksi opiskelevien arviointivalmiuksista

ja niihin liittyvistä taustatekijöistä, mutta sillä on myös rajoitteensa. Keskeinen aineisto perustuu tutkijoiden tulkintoihin pääasiassa melko suppeista, avoimiin kysymyksiin annetuista vastauksista. Tämä ei mahdollista opiskelijoiden arviointitapoihin liittyvän syvällisemmän ymmärryksen tarkastelua. Aineiston perusteella ei ole lisäksi mahdollista muodostaa johtopäätöksiä siitä, miten opiskelija arviointitapoihin liittyvää tietoaan pystyisi todellisudessa käytännön arviointityössä soveltamaan. Tämä tutkimus niin ikään pelkistää arviointivalmiudet hyvin kapea-alaisesti tietyn tyyppisen tietoperustan hallintaan, vaikka arviointiosaaminen koostuu laajan arviointiin liittyvän tietoperustan ja arviointikäytäntöjen ohella taidosta reflektoida omia arviointia koskevia käsityksiä ja arviointikäytäntöjä (ks. esim. Xu & Brown 2016). Aineiston perusteella ei myöskään voi tarkastella opiskelijoiden tutkimushetkeä edeltävien, arviointisisältöjä käsittelevien opintojen merkitystä taustatekijänä. Asiaa ei vastaajilta erikseen kysytty. Toisaalta opintojaksojen määrän arvioiminen olisi saattanut olla opiskelijoille haastavaa; arviointia koskevat sisällöt voivat olla integroituina monenlaisilla opintojaksoilla, joilla pääasiallisesti käsitellään muita kuin arviointiin liittyviä sisältöjä.

Opettajaksi opiskelevilla on erilaisia arviointivalmiuksien vahvistamiseen liittyviä tarpeita opettajankoulutuksen aikana, ja tämä tutkimus nostaa esiin erityisesti kaksi opiskelijaryhmää, joihin opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota. Opintojen tulisi ensinnäkin antaa monipuolisia arviointivalmiuksia opiskelijoille, joilla ei ole aiempaa opetuskokemusta ja joilla käytännön kontakti arviointiin konkretisoituu yksinomaan ajallisesti lyhyiden opetusharjoitteluiden yhteydessä. Tämän aineiston vastaajista esimerkiksi lähes kolmanneksella (28,6 %) ei ollut vielä yhtään opetuskokemusta. Heistä yli puolet (54,7 %) edusti Kapea-alaiseen tiedon tuottamiseen orientoituneet -tyyppiä, jolla yksipuoliset ja kapea-alaiset käsitykset arviointitavoista painottuivat arvosanan antamiseen ja osallisuut-

ta vahvistavaan arviointiin. Vaikka he olivatkin tutkimushetkellä opintojensa alkuvaiheessa, heillä todennäköisesti myös opintojen päätyttyä on vähemmän opetuskokemusta kuin opiskelijoilla, jotka olivat ehtineet kartuttaa opetuskokemusta jo ennen opintoja. Kyseinen seikka voi näkyä heikompana arviointiosaamisena.

Toiseksi opettajankoulutuksessa on syytä kiinnittää huomiota siihen, että pidempikään opetuskokemus ja aiempi opettajan kelpoisuuden tuottava tutkinto ei välttämättä takaa hyviä ja monipuolisia arviointivalmiuksia. Tässä aineistossa lähes neljännes opiskelijoista oli joskus aiemmin hankkinut opettajan kelpoisuuden. He jakaantuivat eri arviointivalmiustyyppeihin edustaen sekä kapea-alaisempia että monipuolisempia arviointivalmiuksia. Opettajankoulutuksen tulisi pystyä vastaamaan kokeneidenkin opettajien tarpeisiin, jotta he eivät suorita opintoja vahvistaen ainoastaan mahdollisesti kapea-alaista käsitystä jo ennestään ymmärtämästään ja osaamastaan. Olemassa olevien käsitysten muovaaminen vaatii niiden aktiivista reflektointia (Cheng, Cheng & Tang 2010; Hill & Evers 2016), ja tähän opettajankoulutuksen arviointiin liittyvien tehtävien tulisi myös tulevia opettajia ohjata. Kyseinen seikka koskee todennäköisesti laajimmin erillisiä erityisopettajan opintoja, joihin päästäkseen täytyy olla opetuskokemuksen lisäksi opettajan kelpoisuus. Kokeneita opettajia on kuitenkin muissakin opettajan kelpoisuuden tuottavissa opinnoissa.

Opettajankoulutusta on siten kehitettävä tarjoamaan monipuolisempia arviointikokemuksia, minkä ohella on syytä tukea myös aloittelevan opettajan arviointivalmiuksia aivan työuran alussa, esimerkiksi työparityökentelyllä yhdessä kokeneemman opettajan kanssa (ks. esim. Shanks 2017). Tällä tavoin sekä aloittelevalle että kokeneemmalle opettajalle tarjoutuisi mahdollisuus reflektoida omia arviointia koskevia käsityksiään ja käytäntöjään, mikä hyödyttäisi molempia ja auttaisi heitä kehittämään arviointiosaamisensa.

## Lähteet

- Alm, F. & Colnerud, G. 2015. Teachers' experiences of unfair grading. *Educational Assessment* 20 (2), 132–150. <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1028620>
- Andrade, H. L. 2019. A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers of Education* 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- 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>
- Atjonen, P. 2021. Opettajien arviointiosaamisen tietoperusta, arviointikäsitteet ja arviointikäytänteitä haastavat kompromissit. *NMI-Bulletin* 31 (2), 4–21.
- Barnes, N., Fives, H. & Dacey, C. M. 2014. Teachers' beliefs about assessment. Teoksessa H. Fives & M. G. Gill (toim.) *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York, NY: Routledge, 284–300.
- Barnes, N., Fives, H. & Dacey, C. M. 2017. U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education* 65, 107–116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017>
- Beziat, T. L. R. & Coleman, B. K. 2015. Classroom assessment literacy: Evaluating pre-service teachers. *The Researcher* 27 (1), 25–30.
- Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. 2018. Response-to-intervention in Finland and the United States: Mathematics learning support as an example. *Frontiers of Psychology* 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00800>
- Black, P. 2008. Formative assessment in the learning and teaching of design and technology. *Design and Technology Education: An International Journal* 13 (3), 19–26.
- Black, P. J. & William, D. 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 5 (1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & William, D. 2018. Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 25 (6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Brookhart, S. M. 2011. Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice* 30 (1), 3–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens, M. T. & Welsh, M. E. 2016. A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research* 86 (4), 803–848. <https://doi.org/10.3102/0034654316672069>
- Brown, G. T. L. 2008. *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. New York, NY: Nova Science Publishers.
- Brown, G. T. L., Andrade, H. L. & Chen, F. 2015. Accuracy in student self-assessment: Directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles,*

- Policy & Practice 22 (4), 444–457. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.996523>
- Brown, G. T. L., Hui, S. K. F., Yu, F. W. M. & Kennedy, K. J. 2011. Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Educational Research* 50 (5–6), 307–320. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.10.003>
- Brown, G. T. L. & Remesal, A. 2012. Prospective teachers' conceptions of assessment: A cross-cultural comparison. *The Spanish Journal of Psychology* 15 (1), 75–89. [https://doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n1.37286](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37286)
- Celeux, G. & Soromenho, G. 1996. An entropy criterion for assessing the number of cluster in a mixture model. *Journal of Classification* 13 (2), 195–212.
- Cheng, M. M. H., Cheng, A. Y. N. & Tang, S. Y. F. 2010. Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching* 36 (1), 91–104. <https://doi.org/10.1080/0260747090346-2222>
- Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P. & Creemers, B. P. M. 2014. Searching for stages of teacher's skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation* 40, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.11.006>
- DeLuca, C. & Klinger, D. A. 2010. Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 17 (4), 419–438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>
- Forsberg, E. & Wermke, W. 2012. Knowledge sources and autonomy: German and Swedish teachers' continuing professional development of assessment knowledge. *Professional Development in Education* 38 (5), 741–758. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.694369>
- Frey, B. B. & Schmitt, V. L. 2007. Coming to terms with classroom assessment. *Journal of Advanced Academics* 18 (3), 402–423. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-495>
- Griffin, P. 2009. Teachers' use of assessment data. *Teoksessa C. Wyatt-Smith & J. J. Cumming (toim.) Educational assessment in the 21st century*. Dordrecht: Springer, 183–208.
- Griffin, P. & Nix, P. 1991. *Educational assessment and reporting: A new approach*. Sydney: Harcourt, Brace, Jovanovic.
- Grima-Farrell, C., Loughland, T. & Nguyen, H. T. M. 2019. Theory to practice in teacher education: The critical challenge of translation. Singapore: Springer Nature.
- Hilden, R., Dragemark-Oscarson, A., Yildirim, A. & Fröjndahl, B. 2022. Swedish and Finnish pre-service teachers' perceptions of summative assessment practices. *Languages* 7 (1). <https://doi.org/10.3390/languages7010010>
- Hildén, R. & Fröjndahl, B. 2018. The dawn of assessment literacy: Exploring the conceptions of Finnish student teachers in foreign languages. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 12 (1), 1–24. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201802201542>
- Hill, M. F. & Evers, G. 2016. Moving from student to teacher: Changing perspectives about assessment through teacher education. *Teoksessa G. T. L. Brown & L. R. Harris (toim.) Handbook of human and social conditions in assessment*. New York, NY: Routledge, 103–128.
- Honkala, S. & Komppa, T. 2020. *Esi- ja perusopetuksen opettajat. Raportit ja selvitykset 2020:1*. Helsinki: Opetushallitus, 7–27.
- James, M., McCormick, R., Black, P., Carmichael, P., Drummond, M., Fox, A., MacBeath, J., Marshall, B., Pedder, D., Procter, R., Swaffield, S., Swann, J. & William, D. 2007. *Improving learning how to learn. Classrooms, schools and networks*. Lontoo: Routledge.
- Killian, M. O., Cimino, A. N., Weller, B. E. & Hyun Seo, C. 2019. A systematic review of latent variable mixture modeling research in social work journals. *Journal of Evidence-Based Social Work* 16 (2), 192–210. <https://doi.org/10.1080/23761407.2019.1577783>
- Krippendorff, K. 2013. *Content analysis – an introduction to its methodology*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kyttälä, M., Björn, P. M., Rantamäki, M., Lehesvuori, S., Närhi, V., Aro, M. & Lerkkanen, M.-K. 2022. Assessment conceptions of Finnish pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education*. <http://doi.org/10.1080/02619768.2022.2058927>
- Kyttälä, M., Björn, P. M., Rantamäki, M., Närhi, V. & Aro, M. 2022. Exploring pre-service special needs teachers' assessment conceptions and assessment self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2021871>
- Kyttälä, M., Rantamäki, M. & Björn, P. M. 2021. Erityisopettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnin tehtävistä. *NMI-Bulletin* 31 (2), 22–40.
- Lo, Y., Mendell, N. R. & Rubin, D. B. 2001. Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika* 88 (3), 767–778. <https://doi.org/10.1093/biomet/88.3.767>
- Lomax, R. G. 1996. On becoming assessment literate: An initial look at preservice teachers' beliefs and practices. *The Teacher Educator* 31 (4), 292–303.
- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F. & Harris, K. 2018. Reconceptualising the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 25 (5), 442–467. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>
- Lutovac, S. & Flores, M. A. 2022. Conceptions of assessment in pre-service teachers' narratives of students' failure. *Cambridge Journal of Education* 52 (1), 55–71. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1935736>
- MacLellan, E. 2004. Initial knowledge states about assessment: Novice teachers' conceptualisations. *Teaching and Teacher Education* 20 (5), 523–535. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.008>
- McGee, J. & Colby, S. 2014. Impact of an assessment course on teacher candidates' assessment literacy. *Action in Teacher Education* 36 (5–6), 522–532. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.977753>
- Mockler, N. 2011. Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching* 17 (5), 517–528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>

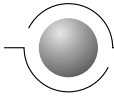


- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. 2017. *Mplus statistical analysis with latent variables: User's Guide* (1998–2017). 8. painos. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. O. 2007. Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling* 14 (4), 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Ogan-Bekiroglu, F. 2009. Assessing assessment: Examination of pre-service physics teachers' attitudes towards assessment and factors affecting their attitudes. *International Journal of Science Education* 31 (1), 1–39. <https://doi.org/10.1080/09500690701630448>
- Ogan-Bekiroglu, F. & Suzuk, E. 2014. Pre-service teachers' assessment literacy and its implementation into practice. *The Curriculum Journal* 25 (3), 344–371. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.899916>
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetusuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetusuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 30.1.2023.)
- Opetushallitus. 2020. Oppiaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteiden 2014 muutokset. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_2.pdf). (Luettu 30.1.2023.)
- Pastore, S. & Andrade, H. L. 2019. Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education* 84, 128–138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>
- Perusopetusasetus 1998. 852/20.11.1998.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Shanks, R. 2017. Mentoring beginning teachers: Professional learning for mentees and mentors. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 6 (3), 158–163. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2017-0045>
- Shepard, L. A., Penuel, W. R. & Pellegrino, J. W. 2018. Using learning and motivation theories to coherently link formative assessment, grading practices, and large-scale assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice* 37 (1), 21–34. <https://doi.org/10.1111/emip.12189>
- Siegel, M. A. & Wissehr, C. 2011. Preparing for the plunge: Pre-service teachers' assessment literacy. *Journal of Science Teacher Education* 22 (4), 371–391.
- Smith, L. F., Hill, M. F., Cowie, B. & Gilmore, A. 2014. Preparing teachers to use the enabling power of assessment. Teoksessa C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (toim.) *Designing assessment for quality learning. The enabling power of assessment vol 1*. Dordrecht: Springer, 303–323.
- Stiggins, R. J. 2009. *Essential formative assessment competencies for teachers and school leaders*. Teoksessa H. L. Andrade & G. J. Cizek (toim.) *Handbook of formative assessment*. New York, NY: Routledge, 233–250.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Weller, B. E., Bowen, N. K. & Faubert, S. J. 2020. Latent class analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology* 46 (4), 287–311. <https://doi.org/10.1177/0095798420930932>
- Wyatt-Smith, Alexander, C., Fishburn, D. & McMahon, P. 2017. Standards of practice to standards of evidence: Developing assessment capable teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 24 (2), 250–270. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1228603>
- Xu, Y. & He, L. 2019. How pre-service teachers' conceptions of assessment change over practicum: Implications for teacher assessment literacy. *Frontiers in Education* 4. <https://doi.org/10.3389/feeduc.2019.00145>
- Xu, Y. & Brown, G. T. L. 2016. Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education* 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Yang, C.-C. 2006. Evaluating latent class analysis models in qualitative phenotype identification. *Computational Statistics & Data Analysis* 50 (4), 1090–1104.
- Yilmaz-Tuzun, O. 2008. Preservice elementary teachers' beliefs about science teaching. *Journal of Science Teacher Education* 19 (2), 183–204. <https://doi.org/10.1007/s10972-007-9084-1>
- van Zundert, M., Sluijsmans, D. & van Merriënboer, J. 2010. Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction* 20 (4), 270–279. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004>

*Saapunut toimitukseen: 7.2.2022*  
*Hyväksytty julkaistavaksi: 25.8.2022*

LIITE: TAULUKKO 3. Arviointityyppien vastausprofiilit

Arviointitapa	Tyyppi 1 Monipuoliset formatiivisesti orientoituneet		Tyyppi 2 POP- orientoituneet		Tyyppi 3 Kapea-alaisen tiedon tuottamiseen orientoituneet		Tyyppi 4 Monipuoliseen tiedon tuottami- seen orientoitu- neet		χ <sup>2</sup>	Tyyppi- erot
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Arvioinnin tarkoitus	9	20,0	51	64,6	1	1,0	3	4,0	123,40***	2 > 1 > 3, 4
	45	100,0	79	100,0	-	-	-	-	294,00***	1, 2 > 3, 4
Tiedon tuottamisen tapa	1	2,2	1	1,3	5	4,9	-	-	4,92	-
	2	4,4	1	1,3	7	6,9	3	4,0	4,50	-
	18	40,0	34	43,0	102	100,0	36	48,0	87,02***	3 > 1, 2, 4
	42	93,3	-	-	-	-	60	80,0	233,50***	1, 4 > 2, 3
	14	31,1	-	-	-	-	41	54,7	109,58***	1, 4 > 2, 3
	30	66,7	42	53,2	70	68,6	37	49,3	9,34*	-
	15	33,3	-	-	2	2,0	12	16,0	50,26***	1, 4 > 2, 3



KATARIINA MERTANEN – KRISTIINA BRUNILA

## **Vanhanaikainen, joustamaton ja välinpitämätön koulutus? Koulutusmarkkinat ja yritykset nuorten koulutuksen pelastajina Suomessa**

Mertanen, Katariina – Brunila, Kristiina. 2023. VANHANAIKAINEN, JOUSTAMATON JA VÄLINPITÄMÄTÖN KOULUTUS? KOULUTUSMARKKINAT JA YRITYKSET NUORTEN KOULUTUKSEN PELASTAJINA SUOMESSA. *Kasvatus* 54 (1), 51–63.

Yksityisen sektorin merkitys nuorten koulutuksen järjestämisessä on vahvistunut Suomessa viime vuosikymmenien aikana merkittävästi. Valmennuskursseja, koulutusteknologiaa ja erilaisia hyvinvointi- ja opiskelijapalveluita tarjoavien yritysten verkosto vahvistaa jatkuvasti asemaansa koulutusta määrittelevissä ja rakentavissa keskusteluissa. Analysoimme tässä artikkelissa nuorten koulutusta tarjoavien yksityisten yritysten markkinointitekstejä ja tavoitelausumia koulutuksen markkinointumisen näkökulmasta. Kysymme, minkälaisia ratkaistavia ongelmia yksityiset yritykset tuottavat materiaaleissaan ja minkälaisia oletuksia näiden ongelmien taustalla on. Yksityinen sektori rakentaa käsitystä koulutuksesta yksilöllisenä ja dekontekstualisoituna tietojen, taitojen, kykyjen sekä kompetenssien oppimisena ja perustelee omaa olemassaoloaan perinteisen koulutusjärjestelmän tehotto-  
muudella, joustamattomuudella ja vanhanaikaisuudella.

Asiasanat: hallinta, koulutus, koulutusteknologia, markkinointitekstit, markkinointuminen, nuoret, opiskelijapalvelut, valmennuskurssit

## Nuorten koulutuksen tulevaisuus markkinoiden rakentamana

Koulutuksen markkinoituminen on kansainvälisesti tarkastellen ilmiönä jo varsin merkittävä (Ball & Youdell 2009; Hogan & Thompson 2021; Ideland & Serder 2022). Suomessa koulutuksen markkinoitumista ja sen seurausten tunnistamista ovat hidastaneet ainakin vahva koulutususkon, tasa-arvomyytti ja koulutuksen näkeminen julkisen sektorin piiriin kuuluvana kansansivistysprojektina sekä hyvinvointipolitiikan osana (ks. esim. Hardy, Heikkinen, Pennanen, Salo & Kiilakoski 2020; Simola 2020). Kuitenkin 1990-luvun laman ja EU-jäsenyyden myötä yksityinen sektori on osallistunut enenevässä määrin koulutuksen järjestämiseen, ja julkisen sektorin järjestämää koulutusta ohjataan markkinalähtöisin tulostavasti (Brunila 2011; Johanneson, Lidblad & Simola 2002).

Tämän kehityksen myötä on yksityisen sektorin toiminta koulutuksen markkinoitumisen tutkimuksessa noussut viime vuosina osaksi myös kansallista keskustelua. Yksityistä sektoria koulutuksessa on tutkittu muun muassa edukoysteemien rakentumisen näkökulmasta (Seppänen, Lempinen, Nivanaho, Kiesi & Thrupp 2020), varhaiskasvatuksen markkinoitumisen näkökulmasta (Pihlaja & Laiho 2021; Valkonen, Pesonen & Brunila 2021) sekä valtion ja yksityisen sektorin yhteistyön ja verkostojen näkökulmasta (Lempinen & Seppänen 2021). Olemme tutkineet kahdessa peräkkäisessä tutkimusprojektissa vuosina 2012–2021 nuorille suunnattua formaalia ja informaalia koulutusta, jota on toteutettu Suomessa kokoonpanoissa ja joissa ovat yhdistyneet julkisen, kolmannen ja yksityisen sektorin toimijat (ks. esim. Brunila ym. 2020; Brunila, Vainio & Toiviainen 2021). Peruskoulun lisäksi koulutuksen toteuttajina ovat toimineet muun muassa ammatti- ja erityisammattioppilaitokset, säätiöt, seurakunnat, kolmannen sektorin organisaatiot ja enenevässä määrin erilaisista koulutusta, palveluja, tuotteita, ohjausta sekä valmennusta tarjoavat yritykset ja muut yksityiset toimijat (Brunila ym. 2021; Brunila ym. 2019; Mertanen, Mäkelä & Brunila 2020).

Yksityinen sektori koulutuksen sisältöjen, tavoitteiden ja keinojen tuottajana ja määrittäjänä on jäänyt kuitenkin tutkimuskirjallisuudessa vähäisemmälle huomiolle. Tutkimuksemme tavoitteena on täyttää tätä tutkimusaukkoa. Tarkastelemme yksityistä sektoria nuorten koulutuksen markkinoitumisen näkökulmasta. Viittaamme tässä artikkelissa nuoret-käsitteellä 15–29-vuotiaisiin nuoriin ja nuoriin aikuisiin. Nuorten koulutuksella tarkoitamme informaalia eli virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella järjestettävää koulutusta ja nuorten siirtymävaiheen koulutusta (Brunila & Lundahl 2020; Mertanen 2020). Esimerkkeinä tällaisesta nuorten koulutuksesta toimii ammattioppilaitosten ja järjestöjen yhteistyössä järjestämät työpajat ja toiselle asteelle valmentava koulutus, yksityisten yritysten järjestämät ylioppilaskokeisiin ja korkeakoulujen pääsykokeisiin valmentavat kurssit sekä järjestöjen tai yksityisten yritysten järjestämät Kelan tai TE-toimistojen ostopalveluina tuotetut valmennukset.

Keskitymme erityisesti yksityisen sektorin tarjoamiin palveluihin, joita on kohdennettu 15–29-vuotiaiden ikäryhmään joko suoraan tai välillisesti koulutuksen formaalien ja informaalien järjestäjien kautta. Näihin palveluihin kuuluvat nuorille tarjotut koulutukset, valmennukset ja kurssit, kuten valmennuskurssit, ja nuorille välillisesti tarjotut palvelut mukaan lukien oppilaitoksille ja opettajille markkinoidut teknologiset alustat ja hyvinvointipalvelut. Edellä mainittuja palveluita nimitämme nuorten koulutusmarkkinoiksi.

Koulutuksen markkinoituminen puolestaan viittaa yksinkertaisimmillaan markkinavoimien vahvistumiseen koulutuksessa. Markkinoituminen vahvistuu tarkastelussamme kolmesta suunnasta: 1) koulutuksen sisältä käsin niin sanottuina kvasimarkkinoina, 2) ulkopuolelta koulutuksen siirtymisenä yksityisten ja kaupallisten tahojen toteuttamaksi ja 3) koulutuksen sisältöjen muuttumisena inhimillisen pääoman sekä kilpailukyvyyn kehittämiseen sivistyksen ja demokraattisen osallistumisen sijaan. Ensimmäisen ja toisen suunnan näkökulmasta markkinoituminen liittyy tiiviisti koulutuksen

yksityistymiseen ja kaupallistumiseen (Hogan & Thompson 2021). Kolmas suunta puolestaan kytkeytyy monikansallisiin kaupallisiin intresseihin nuorten koulutuksen taustalla (Ferguson & Yeates 2014).

Valmennuskurssit ovat yksi näkyvimmistä ja selkeimmistä esimerkeistä nuorille suunnatun koulutuksen markkinoitumisesta. Korkeakoulujen ja ammattikorkeakoulujen pääsykokeisiin valmennuksella on pitkä historia Suomessa, ja korkeakoulujen sisäänpääsyyudistuksen jälkeen valmennuskurssit ovat ryhtyneet valmentamaan myös ylioppilaskirjoituksiin (Kosunen, Inkinen, Haltia & Jokila 2022). Suomessa toimii useita valmennuskursseja tarjoavia yrityksiä, joista suurin osa on yksityisiä. Valmennuskurssipalveluita markkinoidaan ensisijaisesti suoraan nuorille samoin kuin nuorten vanhemmille.

Opetus- ja koulutusteknologiayritykset (EdTech) puolestaan tarjoavat palveluita hyvin laajalla skaalalla: Osalla on erilaisia alustoja, joiden avulla voi suunnitella kursseja ja mahdollistaa itseopiskelua. Muun muassa kieliohjelmat, matematiikan ja luonnontieteiden opetusta sekä koulutuksen pelillistämistä markkinoidaan aktiivisesti laajasti koulutusta tarjoaville tahoille. Osa EdTech-yrityksistä järjestää myös omia koulutuksia ja kursseja useissa eri asiasisällöissä. Lähes kaikkia EdTech-yrityksiä yhdistävä piirre on laaja datan keräys, tämän datan visualisointi ja sen käyttäminen, esimerkiksi algoritmien ja tekoälyn kehittämisessä. Kohderyhmänä yrityksillä ovat pääasiassa oppilaitokset.

Kolmas yksityisten yritysten kategoria, jonka tutkimuksessamme nostamme esille, keskittyy tarjoamaan erilaisia hyvinvointiin ja elämäntalouteen liittyviä palveluita. Näissä palveluissa on muun muassa varhaisen puuttumisen työkaluja, joiden tarkoituksena on olemassa olevan datan perusteella havaita mahdolliset koulupudokkaat. Tähän kategoriaan kuuluu niin ikään erilaisia opiskelijapalveluita, kuten opiskelijakortteja ja opiskelija-alennuksia, välittävät alustat ja tietojärjestelmät. Yritysten kohderyhmänä ovat oppilaitokset, muut yritykset ja kuntasektori.

Kysymme tutkimuksessamme, miten nuorille koulutuspalveluita tarjoavat yksityiset yritykset perustelevat markkinointimateriaaleissaan ja tavoitelausumissaan tarvetta tarjoamillensa palveluille? Olemme erityisen kiinnostuneita siitä, mitä yritykset rakentavat palveluillaan ratkaistaviksi ongelmiksi sekä minkälaisia taustaoletuksia koulutusjärjestelmästä, opettajista ja nuorista näihin ongelmissa tuotetaan. Väitämme, että yksityinen sektori rakentaa käsitystä koulutuksesta yksilöllisenä ja dekontekstualisoituna tietojen, taitojen, kykyjen sekä kompetenssien oppimisena ja perustelee omaa olemassaoloaan perinteisen koulutusjärjestelmän tehottomuudella, joustamattomuudella ja vanhanaikaisuudella.

## **Koulutuksen täsmähallinta nuorten koulutusmarkkinoilla**

Koulutus on ollut jo jonkin aikaa pakotettu löytämään enemmän taloutta ja markkinoita muukaalevia perusteluja olemassaolonsa legitimomiseksi (ks. esim. Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015; Hardy ym. 2020; Hogan & Thompson 2021). Markkinoituminen asettaa myös ehtoja sille, miten nuorten koulutusta järjestetään, ketkä koulutusta järjestävät, mitä sisältöjä koulutukseen tuodaan sekä mitä (erityisesti digitaalaisia) alustoja ja välineitä nuorten koulutuksessa hyödynnetään. Aiempi tutkimus on tuonut esille, kuinka digitalisaatio ja datafikaatio jäsentävät jo monin tavoin nuorten koulutusta koskevia yksityisiä globaaleja toimijaverkostoja, jotka pyrkivät tavoittelemaan voittoa koulutuksen avulla ja samaan aikaan vaikuttamaan koulutuksen sisältöihin (Ball & Grimaldi 2021; Grimaldi & Ball 2021; Peruzzo, Ball & Grimaldi 2022; Williamson 2020). Aiemmat tutkimustulokset viittaavat siihen, että nuoria koskeva koulutus on vähitellen siirtymässä pois kansallisista käsistä kaupallisuudesta rakentuvien verkostojen ja kokoonpanojen vastuulle samalla kun nuoret ovat erilaisen datan keräämisen kohteina (Ball & Grimaldi 2021; Brunila ym. 2020; Mertanen ym. 2021). Koulutuksen markkinoituminen ei siis koske pelkästään yksityis-

tä sektoria, vaan myös julkinen sektori osallistuu koulutusmarkkinoihin myymällä korkeakoulutusta lukukausimaksuilla, osallistumalla kansainväliseen koulutusvientiin sekä tekemällä tiivistä yhteistyötä yksityisen sektorin tuottamien valmennus- ja koulutuspalveluiden kanssa (Lingard 2019; Williamson 2021).

Samalla kun koulutussiirtymien sujuvoittamisesta on tullut koulutus- ja nuorisopolitiikan kiinteä osa-alue niin maailmanlaajuisesti kuin Suomessakin, koulutuksen markkinoituminen muokkaa nuorille tarjolla olevaa koulutusta. Meneillään olevassa *Interrupting Future Trajectories of Precision Education Governance (FuturEd)* -tutkimusprojektissa olemme käsitteellistäneet koulutuksessa ja koulutuksen hallinnassa tapahtuvia muutoksia koulutuksen täsmähallinnan (*precision education governance*) käsitteen avulla. Koulutuksen täsmähallinta viittaa kolmeen keskeiseen, merkittävään ja toisiinsa liittyvään koulutusta koskevaan muutokseen: 1) koulutuksen järjestämiseen globaaleissa ja paikallisissa verkostoissa, 2) digitalisoitumiseen, yksityistymiseen ja markkinoitumiseen sekä 3) elämän- ja käyttäytymistieteiden roolin kasvuun kasvatuksessa ja koulutuksessa (Mertanen & Brunila 2022; Mertanen, Vainio & Brunila 2021; Valkonen ym. 2021). Koulutuksen täsmähallinnan käsitteen avulla kuvaamme ja analysoimme nuorten koulutuksessa tapahtuvia muutoksia, joiden lopputulemana on kapeneva ajatus koulutuksesta, tiedosta ja ihmisyydestä.

Koulutuksen markkinoituminen on käsitksemme mukaan osa vahvistuvaa täsmähallintaa, jossa pyritään yhä yksilökeskeisempään ja henkilökohtaisempaan työmarkkinakelpoisuuden, työllistettävyyden sekä itsevastuullisuuden hengessä tapahtuvaan koulutukseen. Hallinnan kohde, esimerkiksi nuori, ajatellaan yhteiskunnallisista kiinnikkeistä irrallaan olevaksi psyko-emotionaaliseksi entiteetiksi (Mertanen ym. 2021; Brunila ym. 2019). Monikansalliset poliittiset organisaatiot, kuten esimerkiksi EU ja OECD, edistävät vastaavaa yksilöllisen opiskelijan taitoihin ja tarpeisiin räätälöityä koulutusta (Eu-

roopan komissio 2021; Mertanen & Brunila 2022; OECD 2019a). EU on esimerkiksi sitonut projektirahoitustaan yksilöllisiä koulutus- ja valmennuspolkuja tukevaan toimintaan jo jonkin aikaa (Brunila ym. 2018; Euroopan komissio 2016; Mertanen 2020). OECD on toiminut erityisesti digitaalisten koulutusratkaisujen puolesta ja radikaaleimmillaan ehdottanut nykymuotoisesta luokkahuonekoulutuksesta luopumista vanhanaikaisena ja tehottomana (OECD 2018). Samaan aikaan teknologiavetoinen, yksilöllistynyt ja räätälöity nuorten koulutus esitetään edistyksellisenä, oikeudenmukaisena ja rationaalisena (OECD 2019b).

Suomen koulutusjärjestelmä on perinteisesti kiinnittynyt niin kutsuttuun pohjoismaiseen malliin, jossa koulutuksen järjestäminen on kuntien sekä valtion vastuulla ja yksityisten yritysten voitontavoittelu ei ole sallittua (Rinne 2021). Muualla pohjoismaissa, kuten esimerkiksi Ruotsissa ja Tanskassa, virallista koulutusjärjestelmää on kuitenkin jo avattu enemmän yksityisille voittoon tavoitteleville yrityksille (Rinne 2022). Informaalin nuorten koulutuksen suhteen Suomi on vähitellen liikukumassa samankaltaiseen suuntaan kuin esimerkiksi Ruotsissa, jossa erityisesti teknologiayritysten saama jalansija koulutuksessa on huomattava niin koulutuksen käytäntöjen kuin poliittisen päätöksenteonkin tasolla (Ideland, Jobér & Axelsson 2020; Player-Koro, Bergviken Rensfeldt & Selwyn 2018; Williamson, Eynon & Potter 2020).

Ei liene näin ollen yllättävää, että koulutuksen täsmähallinta avaa kokonaan uusia markkinoita myös virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella ja rinnalla järjestettävään nuorten koulutukseen, kuten se on avannut jo esimerkiksi varhaiskasvatuksessa (Valkonen ym. 2021). Samalla täsmähallinta mahdollistaa nuorten koulutuksen muotoutumisen monipolviseksi verkostoksi, joka yhdistää julkista, yksityistä ja kolmatta sektoria ja jossa yksityinen markkinavetoinen sektori saa tuntuvampaa jalansijaa nuorten koulutuksen sisältöjen, ihanteiden ja tavoitteiden määrittelyssä.

## Aineisto ja analyysi

Tämän artikkelin tutkimusaineisto koostui meillä olevassa FuturEd-tutkimusprojektissa tuotetusta aineistosta; olemme keränneet yhteen tietokantaan vuosina 2020–2021 nuorille koulutusta järjestäviä tahoja julkiselta, kolmannelta ja yksityiseltä sektorilta. Kyseiseen tietokantaan on tallennettu organisaatioiden tuottamien palveluiden kuvaukset sekä kansalliset ja kansainväliset yhteistyökumppanit. Tähän osatutkimukseen olemme valinneet koko aineistosta pelkästään yksityisen sektorin nuorille koulutus- ja valmennuspalveluita joko suoraan tai välillisesti tarjoavia, voittoa tavoittelevia yksityisiä yrityksiä. Yhteensä 237 yrityksestä valitsimme tarkempaan analyysiin ne, jotka toimivat koulutusyrityshautomoiden ja yhteistyöverkostojen jäseninä yhteistyössä sekä julkisen että kolmannen sektorin kanssa (n=30). Näihin yrityksiin kuului valmennuskursseja tarjoavia yrityksiä (8), start-up-tai opetusteknologiayrityksiä (16) sekä hyvinvointi- ja ohjauspalveluyrityksiä (6). Vaikka olemme jaotelleet yleisen selkeyden vuoksi analysoidut yritykset näihin kolmeen kategoriaan, jaottelu on paikoin keinotekoinen. Yritysten toimialat ovat liukuvia ja päällekkäisiä, joten valmennuskurssiyritys saattaa mainostaa omaa teknologiaansa ja teknologiayritys tarjota hyvinvointi- tai valmennuspalveluita.

Analysoidut yritykset toimivat yhteistyössä julkisen ja kolmannen sektorin kanssa kansallisten verkostojen kautta. Nämä verkostot ovat Education Alliance Finland, Education Finland ja EdTech Finland. Education Alliance Finland (EAF) on sertifiointipalvelu, joka arvioi koulutusyritysten laatua ja tarjoaa palveluiden laadun pedagogista sertifikaattia (ks. Education Alliance Finland). EAF on toisen verkoston, Education Finlandin (EF) partneri. Education Finland (EF) on Opetushallituksen vuonna 2015 perustama koulutusviennin ohjelma, jossa markkinoidaan suomalaista pedagogista osaamista tarjoavia yrityksiä maailmalle aina varhaiskasvatuksesta jatkuvan oppimisen palveluihin (ks. Education Finland). Kol-

mas verkosto, EdTech Finland, on suomalaista koulutusteknologiaa edistävä yhdistys, jonka julkilausuttuna tavoitteena on muun muassa koulutusviennin edistäminen, Suomi-brändin kasvattaminen ja opetusteknologiayritysten markkinointi (ks. EdTech Finland).

Aineiston analyysissä sovelsimme WPR-metodologiaa (What's the problem represented to be?, Bachhi 2009), jossa analysoitavaa aineistoa tarkastellaan ei-neutraalina, ongelmien ratkaisuna ja ongelmien sekä kysymysten tuottamisena (ks. myös Mertanen ym. 2020). Alun perin politiikan tutkimukseen kehitetty metodologinen lähestymistapa soveltuu myös yksityisten yritysten markkinointitekstien ja lupauksen tarkasteluun, sillä yksityisten yritysten tarkoituksena on myydä kohderyhmään yhdistettyjen ongelmien ratkaisevia tuotteita. Yritysten tulee toisin sanoen havaita ja tunnistaa ratkaistavia ongelmia, joihin he tarjoavat korvausta vastaan palveluitaan. Analyysissä ongelmien representaatioiden tarkastelu pohjaa seuraavaan ajatukseen: oikeuttaakseen toimintansa yritykset nojaavat diskursseihin, joiden valossa heidän toimintansa näyttäytyy välttämättömänä ja tarjoaa lisäarvoa asiakkaille. Yritysten mainostekstit ja toimintakuvaukset eivät näin ollen ole neutraaleja kuvauksia todellisuudesta, vaan niissä tuotetaan aktiivisesti i) ongelmien representaatioita ja ii) oletuksia näiden rakennettujen ongelmien taustalla (Bacchi 2012).

Valitsimme analysoitavaksi yritysten verkkosivuilla julkaistut markkinointitekstit, tavoitelausumat sekä mahdolliset pedagogisten lähestymistapojen kuvaukset. Kiinnostuksemme on siinä, kuinka yritykset perustelevat tarvetta palveluilleen ja kuinka yritykset samanaikaisesti rakentavat ymmärrystä ja kuvaa nuorten koulutuksesta sekä siihen liittyvistä mahdollisista ongelmista laajemmin. Keräsimme yritysten verkkosivujen tekstit yhteen tiedostoon (yhteensä 48 sivua), jonka jälkeen kävimme aineiston läpi kysyen, mitä ongelma-representaatioita yritykset markkinointiteksteissään ja tavoitelauselmissään tuottavat.

Valitsimme koko aineistosta kaikki kokonaiset tekstikappaleet (1–5 virkettä), joissa nuor-

ten koulutukseen liittyviä ongelmarepresentaatioita tuotettiin. Esimerkiksi tekstikappaleet, joissa yritys lupaa tuotteidensa menestystä, vihjaa joko suoraan tai epäsuoraan kilpailijoidensa huonommuutta sekä esittää suoraan tuotteensa ratkaisuna spesifiin ongelmaan. Tämän jälkeen kysyimme, minkälaisia taustaoletuksia näiden ongelmarepresentaatioiden taustalla on? Esimerkiksi markkinoidessaan parasta tapaa päästä korkeakouluun opiskelemaan yrityksen tuottaman ongelmarepresentaation taustaoletuksena on sekä kilpailijoiden että formaalin koulujärjestelmän kyvyttömyys auttaa opiskelijoita hakeutumaan korkeakouluihin riittävin tiedoin ja taidoin.

Ongelmarepresentaatioiden taustaoletusten perusteella pystyimme jaottelemaan tekstikappaleet kolmeen keskenään limittyvään ongelmanmuodostuksen kategoriaan: modernin tehokkuuden ja teknologian puutteeseen, yksilöllisyyden puutteeseen ja varhaisen puuttumisen puutteeseen. Esitämme yritysten markkinointiteksteissä tuotetut ongelmat sel-

keyden vuoksi yksittäisinä kategorioina, mutta useat ongelmat sisältävät piirteitä toisistaan. Lisäksi ongelmat ovat yhtä lailla limittäisiä ja päällekkäisiä kuin yritysten toimialatkin. Osa aineistossa rakentuneista ongelmista rajasimme kolmen tarkemmin analysoidun kategorian ulkopuolelle, sillä katsoimme ne kuuluvaksi enemmän yrityksen toiminnan esittelyyn kuin suoraan nuorten koulutukseen ja sen sisältöihin. Näitä olivat esimerkiksi panostaminen yrityksen henkilökunnan ja opettajien hyvinvointiin, liiketoiminnan kasvattamisen korostaminen ja yritysten työkalujen tarjoamien viestintäjärjestelmien, kuten chat-palveluiden, esittely.

### **Koulutusmarkkinat nuorten koulutuksen ongelmia ratkaisemassa?**

Olemme keränneet yritysten markkinointitekstien ja toimintakuvauksien tuottamat ongelmarepresentaatiot taulukkoon.

TAULUKKO. Aineistossa tuotetut ongelmarepresentaatiot ja oletukset

	Mitä ongelmia ratkaistaan?	Mitä oletuksia ongelmien taustalla on?
Modernin tehokkuuden ja teknologian puute	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Koulutusjärjestelmä ei valmista jatko-opintoja varten.</li> <li>- Uusinta teknologiaa ei hyödynnetä.</li> <li>- Opetus on tehotonta.</li> <li>- Opettajilla ei ole riittävästi resursseja, osaamista ja kompetenssia opetuksen suunnitteluun.</li> <li>- Koulutusjärjestelmä ei motivoi opiskelijoita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Koulussa ei opeteta tarvittavia taitoja.</li> <li>- Opettajat ovat vanhanaikaisia ja muutosvastarintaisia.</li> <li>- Pedagogiikka ei toimi.</li> <li>- Nuoret lyhytjänteisiä ja epä-motivoituneita</li> </ul>
Yksilöllisen opetuksen puute	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuoria ja opiskelijoita ei kohdata yksilöinä.</li> <li>- Yksilöllistä palautetta ei anneta riittävästi.</li> <li>- Opetus on joustamatonta ja tasa-päistävää.</li> <li>- Opetuksen onnistumisesta ei kerätä riittävästi tietoa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Massakoulutus ei mahdollista yksilöllistä ohjausta.</li> <li>- Opettajat eivät kohtaa nuoria ja oppilaita.</li> <li>- Nuoret ja oppilaat tarvitsevat yksilöllistä opetusta menestyäkseen.</li> <li>- Opetuksen tehokkuuden arviointi edellyttää jatkuvaa tiedon keräämistä ja arviointia.</li> </ul>
Varhaisen puuttumisen puute	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apua tarvitsevia opiskelijoita ei tunnisteta eikä auteta.</li> <li>- Koulutus ei ole kaikkien saavutettavissa.</li> <li>- Koulun arjesta puuttuu resurssit putoajien tunnistamiseen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuoret ja opiskelijat jätetään vaikeuksien kanssa yksin.</li> <li>- Opettajat eivät tunnista vaikeuksissa olevia oppilaita riittävän ajoissa eivätkä osaa tai ehdi tukea riittävällä tavalla.</li> </ul>



Päädyimme analyysimme perusteella jakamaan tuotetut ongelmat kolmeen erilliseen mutta keskenään limittyvään linjaan: koulutusjärjestelmän vanhanaikaisuuteen (modernin tehokkuuden ja teknologian puute), yksilöllisyyden puutteeseen opetuksessa sekä varhaisen puuttumisen ja ongelmien tunnistamisen ongelmiin. Avaamme seuraavissa alaluvuissa tarkemmin ongelmarepresentaatioita (ks. Taulukko), joita yksityinen sektori pyrkii toiminnallaan ratkaisemaan antaen kustakin myös aineistoesimerkkejä.

### **Modernin tehokkuuden ja teknologian puute**

Valmennusyrityksiä, opetusteknologiayrityksiä ja opiskelupalveluyrityksiä yhdistävä ongelmarepresentaatio markkinointiteksteissä liittyy perinteisen koulutusjärjestelmän vanhentuneisiin ja ajastaan jälkeen jääneisiin opetusmenetelmiin, organisointiin ja oppimistuloksiin. Erityisesti valmennuskurssiyritykset painottivat, kuinka nimenomaan heidän palvelunsa toimivat ratkaisevana tekijänä ylioppilaskirjoituksissa menestymisessä ja jatkokoulutukseen hakemisessa. Lupaus paremmasta tulevaisuudesta palveluja ostamalla puettiin tyypillisesti numeraaliseen muotoon, kuten seuraavissa esimerkeissä: ”Tulokset ratkaisevat! 546 valmennuskurssilaistamme sai opiskelupaikan keväällä 2021.” (Valmennuskurssiyrityksen 3 verkkosivut.) ”Joka vuosi noin 2000 pyrkijää saa haluamansa opiskelupaikan kurssiemme avulla” (Valmennuskurssiyrityksen 7 verkkosivut).

Näiden esimerkkien kaltaiset valmennuskurssiyritykset rakentavat näin ollen ongelmaksi nuorten hakeutumisen ja pääsemisen jatkokoulutukseen virallisen koulutusjärjestelmän jälkeen. Ongelman taustaoletus on, että perinteinen koulutusjärjestelmä ei itsessään riitä takaamaan riittäviä tietoja ja taitoja, jotta jatkokoulutukseen pääsy mahdollistuisi.

Toinen ongelma perinteisessä koulutusjärjestelmässä kytkeytyy uusimman teknologian ja innovaatioiden alikäyttöön. Tätä ongelmaa korostivat valmennuskurssiyritysten lisäksi myös opetusteknologiayritykset, mistä seuraavassa esimerkkejä:

[...] olemme hyödyntäneet opetusteknologiaa, jonka avulla kurssiopetuksen seuraaminen on mahdollista internetin välityksellä suorana lähetyksenä jopa ulkomailta käsin. Yrityksessämme on uusin tieto oppimisesta ja siihen perustuva alan laajin opiskelutekninen ohjaus. (Valmennuskurssiyrityksen 1 verkkosivut.)

[yrityksen nimi]hyödyntää koneoppimista ja algoritmeja, joiden avulla alusta osaa luoda automaattista sisältöä ja aihepiiritunnisteita. Ne näyttävät heti, mitkä opetusohjelmasi osiot ja konseptit ovat oppijoillesi helppoja, vaikeita, osallistavia tai epämotivoivia. Saat reaaliaikaisia havaintoja, jotka auttavat muokkaamaan kurssesi tarpeen mukaan. (Opetusteknologiayrityksen 12 verkkosivut.)

Ensimmäisessä aineistoesimerkissä ongelmaksi rakentuu koulutuksen aikaan ja paikkaan sitominen; ratkaisuksi tarjotaan verkkopohjais- ta etäopiskelua, jota voisi ikään kuin suorittaa ajasta ja paikasta riippumatta. Yritykset lupaa- vat uusinta tietoa oppimisesta implikaation ol- lessa, että koulutusjärjestelmän tarjoama tieto olisi vanhentunutta. Opiskelu esitetään samal- la tekniikkana, jota pystyy erikseen ohjaamaan teknologian avulla. Toisessa esimerkissä ongel- maksi nousee tehoton opiskeltavien aiheiden välisten yhteyksien rakentaminen, johon puolestaan algoritmit ja tekoäly tarjoavat automati- soidun ratkaisun. Samalla syntyy mahdollisuus oppijoiden reaaliaikaiseen valvontaan nimen- omaan teknologian avulla.

Näissä aineistoesimerkeissä ongelma- representaation taustalla on kahtalaisia oletuk- sia. Ensimmäinen on teknologiavälitteisyys tehokkaan ja onnistuneen koulutuksen edelly- tyksenä. Paikkaan ja aikaan sidottu koulutus- järjestelmä rajaa opettajan ja nuorten vuoro- vaikutuksen ja kanssakäymisen määrää sekä laatua, jolloin koulutuksen tuloksellisuutta ja nuorten motivaatiota ei pystytä valvomaan riit- tävällä tavalla ilman soveltuvia ohjelmistoja. Toinen oletus, ristiriitaisesti, liittyy itse koulu- tuksen luonteeseen. Koulutus näyttäytyy eril- listen tieto- ja taitopakettien siirtämisenä opis- kelijalle, jolloin koulutuksen koko konteksti muuttuu merkityksettömäksi ja samalla siir-

rettäväksi ajasta ja paikasta riippumattomaksi tehtävien suorittamiseksi.

Seuraavan esimerkin kontekstistaan irrallinen ymmärrys koulutuksesta tuottaa varsin ongelmallista näkemystä niin opettajista kuin nuorista:

Palautteen antaminen on nykypäivän opetuksessa kuitenkin rikki: opiskelijat työskentelevät matematiikan ongelmiansa parissa, mutta eivät saa ratkaisuistaan kunnollista palautetta. Sen sijaan heille näytetään tunnilla malliratkaisuja ja heidän pitää niitä katsomalla tunnistaa virheet omista ratkaisuistaan. Osa heistä pystyy tähän, mutta monet epäonnistuvat ja toistavat samoja virheitä seuraavissa kotitehtävissä, kunnes luovuttavat, koska eivät vain ymmärrä. Opettajat voisivat auttaa, mutta heillä ei ole aikaa antaa yksilöllistä palautetta ja ohjausta kaikille luokan opiskelijoille.

[yrityksen nimi]työkalut on suunniteltu korjaamaan tämä rikkinäinen palautteen antaminen. (Opetusteknologiayrityksen 3 verkkosivut.)

Tässä aineistositaatissa ongelmaksi tuotetaan opettajien kyvyttömyys tai haluttomuus antaa palautetta opiskelijoille. Huomiota kiinnitetään myös opettajien resurssien puutteeseen, josta nähdään juontuvan esimerkiksi yksilöllisen opetuksen ja palautteen saamisen vajetta. Pahimmillaan tämän katsotaan johtavan siihen, että opiskelijat jäävät niin sanotusti tyhjän päälle. Ratkaisuksi ongelmaan yllä – ja koko aineistossamme – tarjoutuu uusin ja modernein teknologia, joka pelastaa opettajien arjen ja työn, jos he vain ymmärtäisivät ottaa sen käyttöön. Yritysten tarjoamat palvelut näyttävät näin erityisesti opettajien arjen ja työn pelastajina, jos opettajat hyväksyisivät niiden käytön.

Oletuksena kyseisessä ongelmarepresentaatioissa on, että opettajat ja opettajien toiminta nähdään tai oletetaan lähtökohtaisesti vanhanaikaisina. He eivät kykene tarjoamaan opetusta, joka ottaisi nuoret ja opiskelijat riittävällä tavalla huomioon. Opiskelijat puolestaan ymmärretään lyhytjänteisinä, levottomina, passiivisina, samoja virheitä toistavina ja pahimmillaan kaikenlaisten hankaluuksien

ja vastoinikäymisten edessä luovuttavina. Toiminta tulee oikeutetuksi näkemällä ongelma nuorissa, kuten esimerkiksi nuorille Suomesa tarjolla olevien tukijärjestelmien tutkimussessamme (Brunila ym. 2021). Perinteinen koulutusjärjestelmä näyttää lannistavana ja opiskelumotivaatiota heikentävänä rikkinaisten palautekettujen sekä resurssien vähäisyyden takia.

### ***Yksilöllisen opetuksen puute***

Toinen yritysten markkinointiteksteissään tuottama ongelma oli yksilöllisen opetuksen ja opetuksen personoinnin puute nykyisessä koulutusjärjestelmässä. Yksilöllinen opetus ja valmennus onkin yksi valmennuskurssiyritysten näkyvimpiä myyntivaltteja esimerkiksi näin:

Me [...]haluamme tukea sinua pyrkimyksissäsi kokonaisvaltaisesti ja sataprosenttisesti. Kun otat meihin yhteyttä, pohdimme yhdessä kanssasi sinulle sopivinta tapaa valmentautua. Tarpeen mukaan voimme myös vinkata sinulle vaikkapa uusia opiskelutekniikoita tai auttaa löytämään juuri sinulle sopivan koulutusalan. (Valmennuskurssiyrityksen 2 verkkosivut.)

Ongelmaksi rakentuu tällaisissa tapauksissa riittävän yksilöllisen opetuksen ja opastuksen puute koulutuksessa eli puutteellinen opintojen ohjaus. Ongelmana on se, että koulutusjärjestelmä ei tarjoa tietoa opiskelutekniikoista tai nuorelle sopivasta jatkokoulutusalan. Taustalla olevat oletukset liittyvät oletettuihin resurssien ja ohjauksen puutteeseen; nykyjärjestelmän rajoissa ei pystytä auttamaan ja ohjaamaan nuoria löytämään omaa koulutusalaansa ja tulevaisuuden suuntaansa. Oletuksena on myös se, että koulutusjärjestelmä ei ota riittävällä tavalla huomioon opiskelijoiden yksilöllisiä elämäntilanteita.

Useat yritykset painottivat materiaaleissaan myös yksilöllisen oppimisen motivoivuutta, tehokkuutta ja helppoutta niin opettajille kuin opiskelijoille, kuten näissä aineistoesimerkeissä:

[yrityksen nimi] kurssit on pilkottu lyhyiksi aiheiksi, joita oppijat voivat oppia vain 15 minuuttia päivässä. Meidän uniikki oppimispedagogiikkamme on optimoitu jotta informaation sulattaminen olisi helppoa. (Opetusteknologiayrityksen 8 verkkosivut.)

[yrytyksen nimi] digitaalinen oppimisympäristö on ainoa, jossa on sisäänrakennettuna learning design -elementtejä. Oppimisympäristömme esimerkiksi ohjaa kouluttajia jakamaan oppimismateriaalinsa pienempiin moduuleihin, joita kurssilaiset voivat suorittaa haluamassaan järjestyksessä. Lisäksi tarjoamme valmiit kurssipohjat, joihin oppimismateriaalit on helppo lisätä. Haluamme tehdä omien verkkokurssien suunnittelusta ja luomisesta mahdollisimman vaivatonta. (Opetusteknologiayrityksen 5 verkkosivut.)

Ensimmäisen esimerkissä ongelmaksi rakennetaan opiskeltavien sisältöjen laajuus ja vaikeaselkoisuus. Yritys lupaa pilkkoa opettavat aiheet niin pieniin palasiin, että ne on mahdollista omaksua esimerkiksi viidentoista minuutin päivittäisellä opetuksella. Perinteinen opetus esitetään tehottomana sekä vaikeasti ymmärrettävänä ja oppiminen kielteisessä mielessä haastavana. Toisessa otteessa puolestaan rakennetaan opettajan (tai kouluttajan) suunnittelu- ja pedagoginen työ aikaa vieväksi, hankalaksi ja työlääksi prosessiksi, joka kaipaavaa helpotusta automaattisten learning design -työkalujen avulla.

Oletukset näiden ongelmien taustalla liittyvät tulkintamme mukaan oppimiseen, opiskelijoihin ja opettajiin. Koulutuksen oletetaan näissäkin tapauksissa koostuvan peräkkäisistä, toisiaan seuraavista helposti omaksuttavista tietopaketeista. Opiskelijat puolestaan oletetaan lyhytjänteisiksi ja kärsimättömiksi sekä kyvyttömiksi suunnittelemaan itse omaa toimintaansa ja oppimistaan. Oletuksena niin ikään on, että opettajat ovat kyvyttömiä personoimaan ja mukauttamaan opetustaan ja että esimerkiksi opetussisältöjen jakaminen loogiseksi kokonaisuuksiksi ei ole osa opettajan (tai kouluttajan) työtä.

### **Varhaisen puuttumisen puute**

Opiskelijoita koskevan informaation kerääminen erityisesti varhaisen puuttumisen ja mah-

dollisten ongelmien havaitsemisen nimissä saa jalansijaa niin valmennuskurssi- ja koulutusteknologia- kuin hyvinvointiyrityksissä. Reaaliaikaisen informaation luvataan auttavan oppimisen seurannassa, arvioinnissa ja opiskelijoiden hyvinvoinnin ongelmien paikantamisessa esimerkiksi näin:

Seuraa oppimistehtävistä, arvioinnista ja reflektios- ta kertyvää dataa ja hyödynnä sitä oppimisprosessin suunnittelussa. Käytä yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotason dataa oppimista koskevassa päätöksenteossa. (Koulutusteknologiayrityksen 3 verkkosivut.)

Tarjoamme kurssien ohjaajille visuaalisen ja helppokäyttöisen analytiikanäkymän, josta voi seurata sekä oppijoiden edistymistä että opetusmateriaalien toimivuutta. Ohjaaja voi hetkessä tunnistaa apua kaipaavat oppijat ja saa myös tietoa siitä, kuinka omia opetusmateriaaleja voisi parantaa. (Koulutuksen hyvinvointiyrityksen 2 verkkosivut.)

Ratkaistavaksi ongelmaksi nostetaan tällä tavoin liian vähäinen ja epäsystemaattinen tieto opiskelijoista, oppimisprosessista ja mahdollisista oppimisen sekä hyvinvoinnin haasteista. Kyseiseen tietovajeeseen liitetään yksittäisten opiskelijoiden tehtävien suorittaminen, arviointi, avun tarpeen tunnistaminen ja edistyminen opinnoissa samoin kuin organisaatiotason hallinnan ja päätöksenteon mahdollistaminen. Jos tietoja kerätään, tiedon esitystapa ja saatavuus nimetään kankeaksi ja vaikeakäyttöiseksi ja tilalle tarjotaan helppoa sekä visuaalista, automatisoitua data-analytiikkaa.

Oletukset tämän ongelman taustalla kiinnittyvät tieto-, oppimis- ja informaatiokäsitteisiin. Oppiminen nähdään yritysten materiaaleissa selvärajaisena prosessina, josta voi joka vaiheessa kerätä myös numeraalista dataa analysoitavaksi ja visualisoitavaksi. Nämä visualisoinnit puolestaan esitetään oppimis- ja opetusprosessia vastaavana informaationa, jonka analysoiminen on edellytys koulutuksen laadukkaalle toteuttamiselle. Opetuksen kehittäminen pelkistyy analytiikan seuraamiseksi ja oman toiminnan mukauttamiseksi ohjelmis-

tojen keräämän datan ja sen pohjalta raketamien kuvaajien sekä graafien osoittamaan suuntaan.

Huomiota kiinnittävä piirre datan keräämisessä ja analyysissä on myös niin sanottujen riskiopiskelijoiden löytäminen ja tunnistaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, mitä seuraava esimerkki havainnollistaa: ”Tekoäly (AI) mahdollistaa uudenlaisia innovaatioita myös kouluissa, oppilaitoksissa ja oppimisessa. Palvelumme hyödyntää koneoppimista kouluhyvinvoinnin eri ilmiöiden tunnistamisessa ja näkyväksi tekemisessä samalla helpottaen opettajien ja rehtoreiden arkea.” (Hyvinvointiyrityksen 1 verkkosivut.) Ongelmaksi rakentuu tällä kertaa opettajien ja rehtoreiden kiireinen arki, jonka oletetaan johtavan siihen, että mahdolliset ongelmat kouluhyvinvoinnissa jäävät tunnistamatta. Algoritmi- ja tekoälypohjaiset sovellukset tarjoavat yritysten mukaan helppoja tapoja tehdä opiskelijoista riskiarviointeja, joihin koulujärjestelmän tulisi pystyä reagoimaan mahdollisimman nopeasti ja reaaliaikaisesti. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että tekoäly oppii esimerkiksi opintorekisteri- ja väestödataan perustuen nostamaan erikseen asetettuja hälytysmerkkejä ja tuomaan ne näkyviin, jos opiskelija ei vaikkapa etene haluttuun tahtiin opinnoissaan.

Koulun kiireisyys ja resurssien puute on vahvana oletuksena tämän ongelman taustalla. Toinen oletus on, että henkilökunta virallisessa koulutusjärjestelmässä ei tunne opiskelijoitaan riittävän hyvin ja että niin sanottujen heikkoja huolisignaaleja ei kunnolla havaita. Korostamalla tekoälyn innovatiivisuutta maalataan koulutusjärjestelmästä varsin passiivinen ja kriittisessä tulkinnassa ajastaan taakseen jäänyt kuva.

### **Koulusmarkkinat nuorten koulutuksen suuntaviivojen määrittäjänä?**

Olemme tuoneet edellä esille, minkälaisia ongelmia ja näiden ongelmien taustaoletuksia nuorille koulutusta ja koulutuspalveluita tar-

joavat kaupalliset toimijat markkinointiteksteissään tuottavat. Olemme analysoineet tarkemmin kolmea aineistosta nostamaamme ongelmarepresentaatiota: modernin tehokkuuden ja teknologian puute, yksilöllisen opetuksen puute ja varhaisen puuttumisen puute. Nämä ongelmarepresentaatiot kiinnittyvät jo pitkään käynnissä olleeseen koulutuskeskusteluun, jossa perinteinen koulutusjärjestelmä instituutioon näyttäisi lähtökohtaisesti ikään kuin vastustavan uudistuksia ja reformeja (ks. esim. Simola 2020). Ei liene yllättävää, että yksityisen sektorin maksua vastaan palvelujaan tarjoavat yritykset kiinnittyvät tähän historialliseen keskusteluun ja hyödyntävät sitä toiminnassaan. Korostamalla teknologista edistyneisyyttä, yksilöllistä ajasta ja paikasta riippumatonta opetusta ja luotettavia varhaisen puuttumisen malleja koulutusyritykset pyrkivät ratkaisemaan ongelmaa, jossa perinteinen koulutusjärjestelmä on ainakin jossain määrin epäonnistunut tehtävässään (Mertanen, Vainio & Brunila 2021; OECD 2018). Yksityisen sektorin palveluiden markkinoinnissa rakennetaan tarpeita, joihin yrityksen tuotteet tuovat toivotun ratkaisun.

Tahdomme kuitenkin kiinnittää erityistä huomiota ratkaistaviksi rakennettavien ongelmien lisäksi koulutusta, oppimista, opetusta ja tietoa koskeviin taustaoletuksiin, joita näillä ongelmarepresentaatioilla tuotetaan. Tuloksemme osoittavat, että kasvatus, koulutus, opetus ja tieto ymmärretään näiden yritysten markkinointimateriaalissa kapeasta näkökulmasta, lähinnä valmentamisena toimimaan työmarkkinoilla. Opetuksen ja oppimisen tavoitteina on ensisijaisesti mekanistinen tiedon siirto, jota yritysten palveluiden ja tuotteiden voimin pystytään erilaisilla mittareilla ja algoritmeilla valvomaan sekä säätelemään. Analysoimamme markkinointitekstit ja tavoite lauselmät osallistuvat aktiivisesti koulutuksen laajempaa yhteiskunnallista merkitystä määrittävään keskusteluun tarjoamalla data-analytiikkaa ja automaattisesti pieniksi, helposti pureskeltaviksi kokonaisuuksiksi paloiteltua sisältöä ratkaisuksi koulutuksen kriisiin.

Vaikka koulutus virallisesti Suomessa järjestetäänkin kansallisessa kontekstissa valtiojohtoisesti ja näennäisesti markkinoista vapaana (varhaiskasvatusta lukuun ottamatta), yksityiset yritykset toimivat kasvavassa määrin yhteistyössä niin valtion kuin kuntienkin kanssa koulutuksen tavoitteiden, sisältöjen ja keinojen määrittelijänä (Lempinen & Seppänen 2021). Yritysten markkinointimateriaalien esittämät perusteet olemassaololleen ja palvelulleen eivät näin ollen ole yhdentekeviä. Tuloksemme näyttäisivät vahvistavan niin aiempaa kansainvälistä kuin kansallistakin koulutuksen markkinointumisen tutkimusta, jossa koulutus kapeutuu ja dekontekstualisoituu yksilöiden yhä täsmällisemmäksi valmennukseksi (ks. Brunila ym. 2019; Hardy ym. 2020; Saari 2021). Vaikka tämä tutkimus keskittyy julkisen ja yksityisen sektorin muodostamien verkostojen jäsenyrityksiin, se tarjoaa näkymän siihen, kuinka yksityinen koulutussektori osallistuu koulutuksen käytäntöjen, sisältöjen ja tavoitteiden uudelleenmäärittelyyn.

Analyysiin valitut yritykset toimivat sekä julkisen että kolmannen sektorin kanssa, ja Suomessa myös osa poliittisista päättäjistä tukee sekä edesauttaa kyseistä toimintaa. Näin ollen tätä uutta täsmähallinnan vahvistamaa näkemystä kasvatuksesta, koulutuksesta ja opetuksesta ei voi jättää ilman vakavampaa ja kriittisempää tarkastelua. Täsmähallinnan ja markkinointumisen myötä nuorten koulutus ei ole enää pelkästään sidoksissa formaaliin, luokkahuoneessa tapahtuvaan ja tutkintoon tähtäävään opiskeluun, vaan koulutusta toteutetaan muun muassa nuorisotyössä, erilaisilla verkkosovelluksilla ja koulutuksen ulkopuolella tapahtuvissa tukijärjestelmissä (ks. Mertanen, Vainio & Brunila 2021). On tärkeää tarkastella kyseistä kehityskulkua kriittisesti, jotta yksityisen sektorin mahdollisesti julkisen koulutusjärjestelmän tavoitteiden kanssa ristiriitaiset päämäärät eivät jäisi huomiotta.

Tämä on huomionarvioista etenkin koulutuksen yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden näkökulmasta. Yksityisten palveluiden hyödyntäminen niin luokkahuoneissa kuin

kotona edellyttää taloudellisia resursseja, joita sosiaalisesti ja taloudellisesti jatkuvasti eriytyvässä yhteiskunnassa ei kaikilla ole (ks. esim. Bernelius, Huilla & Laboto 2021). Jatkotutkimuksessa olisikin perusteltua tarkastella näiden yritysten tarjoamia palveluita käytännössä samoin kuin julkisen ja kolmannen sektorin sekä kansallisen ja kansainvälisen poliittisen ohjauksen yhteyksiä ja verkostoja. Tämä olisi tärkeää, jotta yksityisen sektorin koulutuksen mahdolliset koulutuksen uudelleenmäärittelyyn ja vaiuttamisen mekanismit tulisivat näkyviksi politiikan tekemisen reunoilla toimimisen sijaan.

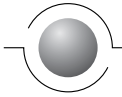
## Lähteet

- Bacchi, C. 2009. *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Frenchs Forest, NSW: Pearson.
- Bacchi, C. 2012. Why study problematizations? Making politics visible. *Open Journal of Political Science* 2 (1), 1–8. <https://doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>
- Ball, S. J. & Grimaldi, E. 2021. Neoliberal education and the neoliberal digital classroom. *Learning, Media and Technology* 47 (2), 288–302. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1963980>
- Ball, S. J. & Youdell, D. 2009. *Hidden privatisation in public education*. Bryssel: Educational International.
- Bernelius, V., Huilla, H. & Lobato, I. R. 2021. 'Notorious schools' in 'notorious places'? Exploring the connectedness of urban and educational segregation. *Social Inclusion* 9 (2), 154–165. <https://doi.org/10.17645/si.v9i2.3838>
- Brunila, K. 2011. The projectisation, marketisation and therapisation of education. *European Educational Research Journal* 10(3), 421–432. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.3.421>
- Brunila, K., Honkasilta, J., Ikävalko, E., Lanås, M., Masoud, A., Mertanen, K. & Mäkelä, K. 2020. The cultivation of subjectivity of young people in youth support systems. Teoksessa D. Nehring, O. J. Madsen, E. Cabanas, C. Mills & D. Kerrigan (toim.) *The Routledge international handbook of global therapeutic cultures*. Milton Park: Routledge, 153–164.
- Brunila, K. & Lundahl, L. 2020. Introduction. Teoksessa K. Brunila & L. Lundahl (toim.) *Youth on the move: Tendencies and tensions in youth policies and practices*. Helsinki: Helsinki University Press, 1–14. <https://doi.org/10.33134/HUP-3-1>
- Brunila, K., Mertanen, K., Ikävalko, E., Kurki, T., Honkasilta, J., Lanås, M., Leiviskä, A., Masoud, A., Mäkelä, K. & Fernström, P. 2019. Nuoret ja tukijärjestelmät haavoittuvuuden eetoksessa. *Kasvatus* 50 (2), 107–119.
- Brunila, K., Mertanen, K., Tiainen, K., Kurki, T., Masoud, A., Mäkelä, K. & Ikävalko, E. 2018. Vulnerabilizing young

- people: Interrupting the ethos of vulnerability, the neoliberal rationality, and the precision education governance. *Suomen Antropologi* 43 (3), 113–120. <https://doi.org/10.30676/jfas.v43i3.82737>
- Brunila, K., Onnismaa, J. & Pasanen, H. 2015. Teoreettisia ja metodologisia avauksia tietokykykapitalismiin. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin: Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 9–24.
- Brunila, K., Vainio, S. & Toiviainen, S. 2021. The positivity imperative in youth education as a form of cruel optimism. *Journal of Applied Youth Studies* 4 (4), 313–327. Education Alliance Finland. <https://educationalliancefinland.com/>. (Luettu 18.1.2023.)
- Education Finland. <https://www.educationfinland.fi/>. (Luettu 18.1.2023.)
- EdTech Finland. <https://edtechfinland.com/fi/2-0/>. (Luettu 18.1.2023.)
- Euroopan komissio. 2016. The youth guarantee and youth employment initiative three years on. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52016DC0646>. (Luettu 30.1.2023.)
- Euroopan komissio. 2021. Horizon Europe strategic plan (2021–2024). <https://doi.org/10.2777/083753>
- Fergusson, R. & Yeates, N. 2014. International governmental organisations and global youth unemployment: The normative and ideational foundations of policy discourses. *Policy and Politics* 42 (3), 439–458. <https://doi.org/10.1332/030557312X655648>
- Grimaldi, E. & Ball, S. J. 2021. Paradoxes of freedom. An archaeological analysis of educational online platform interfaces. *Critical Studies in Education* 62 (1), 114–129. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1861043>
- Hardy, I., Heikkinen, H., Pennanen, M., Salo, P. & Kiilakoski, T. 2020. The 'spirit of the times': Fast policy for educational reform in Finland. *Policy Futures in Education* 19 (7). <https://doi.org/10.1177/1478210320971530>
- Hogan, A. & Thompson, G. 2021. Conclusion: Beyond publicness? Key questions and implications. Teoksessa A. Hogan & G. Thompson (toim.) *Privatisation and commercialisation in public education: How the nature of public schooling is changing*. Milton Park: Routledge, 212–220.
- Ideland, M., Jobér, A. & Axelsson, T. 2020. Problem solved! How edupreneurs enact a school crisis as business possibilities. *European Educational Research Journal* 20 (1). <https://doi.org/10.1177/1474904120952978>
- Ideland, M. & Serder, M. 2022. Edu-business within the triple helix. Value production through assetization of educational research. *Education Inquiry*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.2019375>
- Johannesson, I. A., Lindblad, S. & Simola, H. 2002. An inevitable progress? Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46 (3), 325–339. <https://doi.org/10.1080/0031383022000005706>
- Kosunen, S., Inkinen, A., Haltia, N. & Jokila, S. 2022. Tarjonta ja kysyntä valmennuskurssimarkkinoilla opiskelijavalintauudistuksen aikana. *Kasvatus* 53 (1), 63–78. <https://doi.org/10.33348/kvt.113945>
- Lempinen, S. & Seppänen, P. 2021. Valtio koulutuksen liiketoimintaa edistämässä. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.) *Koulutuksen politiikat: Kasvatustieteiden vuosikirja 3. Kasvatusalan tutkimuksia* 83. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 73–110.
- Lingard, B. 2019. The global education industry, data infrastructures, and the restructuring of government school systems. Teoksessa M. Parreira do Amaral, G. Steiner-Khamsi & C. Thompson (toim.) *Researching the global education industry: Commodification, the market and business involvement*. Cham: Springer, 135–155.
- Mertanen, K. 2020. Not a single one left behind. Governing the "youth problem" in youth policies and youth policy implementations. Helsinki Studies in Education 98. University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6735-4>
- Mertanen, K. & Brunila, K. 2022. Fragile utopias and dystopias? Governing the future(s) in the OECD youth education policies. *Globalisation, Societies and Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2121687>
- Mertanen, K., Mäkelä, K. & Brunila, K. 2020. What's the problem (represented to be) in Finnish youth policies and youth support systems? *International Studies in Sociology of Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1752770>
- Mertanen, K., Tiainen, K., Ikävalko, E., Kurki, T., Leiviskä, A. & Brunila, K. 2021. Nuorten kansalaisuus paikallisen ja globaalin politiikan risteämissä. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.) *Koulutuksen politiikat: Kasvatustieteiden vuosikirja 3. Kasvatusalan tutkimuksia* 83. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 211–244.
- Mertanen, K., Vainio, S. & Brunila, K. 2021. Educating for the future? Mapping the emerging lines of precision education governance. *Policy Futures in Education* 20 (6). <https://doi.org/10.1177/14782103211049914>
- OECD. 2018. The future of education and skills. Education 2030. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030-Position-Paper-\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030-Position-Paper-(05.04.2018).pdf). (Luettu 30.1.2023.)
- OECD. 2019a. OECD learning compass 2030. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf). (Luettu 30.1.2023.)
- OECD. 2019b. Youth stocktaking report. <https://www.oecd.org/gov/youth-stocktaking-report.pdf>. (Luettu 30.1.2023.)
- Peruzzo, F., Ball, S. J. & Grimaldi, E. 2022. Peopling the crowded education state: Heterarchical spaces, EdTech markets and new modes of governing during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research* 114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102006>
- Pihlaja, P. & Laiho, A. 2021. Kustannustehokkuutta, valinnanvapautta ja ohjauksen haasteita – varhaiskasvatuksen yksityistäminen kuntatoimijoiden puheessa. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.) *Koulutuksen politiikat: Kasvatustieteiden vuosikirja 3. Kasvatusalan tutkimuksia* 83. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 211–244.

- vuosikirja 3. Kasvatusalan tutkimuksia 83. Jyväskylä: Suomen kasvatus-tieteellinen seura, 143–173.
- Player-Koro, C., Bergviken Rensfeldt, A. & Selwyn, N. 2018. Selling tech to teachers: Education trade shows as policy events. *Journal of Education Policy* 33 (5), 682–703. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1380232>
- Rinne, R. 2021. The Nordic social democratic regime in education colliding with the global neo-liberal regime. Teoksessa J. B. Krejsler & L. Moos (toim.) *What works in Nordic school policies? Mapping approaches to evidence, social technologies and transnational influences*. Cham: Springer, 153–172.
- Rinne, R. 2022. Reconfiguring education reform in Nordic countries under ever-changing conditions of globalization. Teoksessa F. Rizvi, B. Lingard & R. Rinne (toim.) *Reimagining globalization and education*. New York, NY: Routledge, 164–182. <https://doi.org/10.4324/9781003207528-12>
- Saari, A. 2021. Topologies of desire: Fantasies and their symptoms in educational policy futures. *European Educational Research Journal* 21 (6). <https://doi.org/10.1177/1474904120988389>
- Seppänen, P., Lempinen, S., Nivanaho, N., Kiesi, I. & Thrupp, M. 2020. Edu-bisnes peruskoulussa: Kohti "eduekosysteemiä". *Kasvatus* 51 (2), 95–112.
- Simola, H. 2020. Koulun muuttamisen antinomiat – koulutus sosiologinen näköala kohti realistisia utopioita. *Kasvatus* 51 (2), 113–128.
- Valkonen, S., Pesonen, J. & Brunila, K. 2021. Varhaiskasvatuksen markkinat – näkökulmana yksityistyvät palvelut. *Kasvatus* 52 (2), 223–234. <https://doi.org/10.33348/kvt.111446>
- Williamson, B. 2020. Bringing up the bio-datafied child: Scientific and ethical controversies over computational biology in education. *Ethics and Education* 15 (4), 444–464. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1822631>
- Williamson, B. 2021. Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e)valuation of higher education. *Critical Studies in Education* 62 (1), 50–66. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1737556>
- Williamson, B., Eynon, R. & Potter, J. 2020. Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology* 45 (2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

*Saapunut toimitukseen: 27.4.2022*  
*Hyväksytty julkaistavaksi: 5.10.2022*



## Artikkeli

HANNU L. T. HEIKKINEN – TOMI KIILAKOSKI  
– Mervi Kaukko – Stephen Kemmis

## Miten muuttaa käytäntöjä ihmisen ja luonnon kannalta kestäviksi? Ekososiaalinen sivistys käytäntöarkkitehtuuriteorian valossa

Heikkinen, Hannu L.T. – Kiilakoski, Tomi – Kaukko, Mervi – Kemmis, Stephen. 2023. MITEN MUUTTAA KÄYTÄNTÖJÄ IHMISEN JA LUONNON KANNALTA KESTÄVIKSI? EKOSOSIAALINEN SIVISTYS KÄYTÄNTÖARKKITEHTUURITEORIAN VALOSSA. *Kasvatus* 54 (1), 64–76.

Aikamme suurin haaste ei ole luotettavan tiedon puuttuminen vaan toimintatapojemme muuttaminen. Kasvatus ja koulutus ovat ratkaisevia, jotta käytäntöjämme voisi muuttaa sosiaalisesti ja ekologisesti kestävämmiksi maapallon ekosysteemien ollessa kriisissä. Tässä artikkelissa hahmotellaan käytänteoreettista näkökulmaa kestävä elämänmuodon edistämiseksi kasvatuksen ja sivistyksen avulla. Ratkaisuksi on ehdotettu ekososiaalisen sivistyksen lisäämistä. Perinteinen tulkinta sivistyksestä on kuitenkin ongelmallinen sen ollessa kognitiivisesti painottunutta, abstraktia ja ihmiskeskeistä. Ehdotamme sivistyksen tulkintaa, joka painottaa käytäntöjen ontologista ensisijaisuutta. Huomio kohdistuu tällöin erityisesti käytäntöjen ennakkoehtoihin, jotka estävät tai mahdollistavat käytäntöjen muuttamisen. Kutsumme näitä käytäntöarkkitehtuureiksi, jotka ovat sosiaalisten käytäntöjen järjestäytymismuotoja samanaikaisesti rajaten ja mahdollistaen arkisten toimintatapojen muuttamista. Muutoksen edellytyksenä on, että tiedostamme näiden käytäntöarkkitehtuurien luonteen ja niiden merkityksen käytäntöjen muuttamiselle kestävä suuntaan. Tämä tuo uusia haasteita myös kouluille.

Asiasanat: ilmastokriisi, ekofilosofia, ekososiaalisuus, käytäntöarkkitehtuuri, käytänteoriat, sivistys



## Käytäntönäkökulma planetaariseen kriisiin

Aikaamme on kutsuttu ekokriisin aikakaudeksi (Värri 2018). Ekologinen kriisi on sisäkkäisten ekologisten ja yhteiskunnallisten kriisien ryväs: meitä piinaavat samaan aikaan ilmaston lämpeneminen, väestönkasvu, luonnonvarojen ehtyminen, mikromuovien lisääntyminen luonnossa ja kuudes planetaarinen lajisukupuuttoaalto sekä monia muita ekologisia ja yhteiskunnallisia haasteita. Myös maailmanlaajuinen covid-19-pandemia on nähty osaksi planetaarista kriisien vyyhteä (ks. mm. Saran 2020). Ongelmat ovat sisäkkäisiä ja yhteen punoutuneita, jolloin yhtä ei voi ratkaista ilman muiden selvittelyä. Tästä syystä näitä monimutkaisia ongelmasotkuja on kutsuttu pürullisiksi (ks. mm. Tolppanen, Aarnio-Linnanvuori, Cantell & Lehtonen 2017) tai viheliäisiksi ongelmiksi (ks. mm. Willamo, Helenius, Holmström, Haapanen, Huotari & Sandström 2017), jotka ovat käännöksiä yli puolivuosisatua sitten käyttöön otetusta (Chuchman 1967) englannin kielisestä termistä wicked problems.

Kriisien vyyhdissä luonnon ekosysteemien ongelmat kietoutuvat ihmisen yhteiskunnalliseen toimintaan, ja ihmisen toiminnan seuraukset ulottuvat planeettamme joka kolkkaan. Tästä syystä kutsumme tätä ongelmien kimpua planetaariseksi ekososiaaliseksi kriisiksi. Sana planetaarinen kertoo, että ongelmat ovat maailmanlaajuisia ja kietotuneita koko planeetan ekologisiin ja jopa geofysikaalisiin järjestelmiin. Ekososiaalinen puolestaan kiteyttää ekologisten haasteiden yhteyden ihmisten välisen tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden ja politiikan kysymyksiin (ks. mm. Matthies 2017). Kriisi puolestaan havahduttaa huomaamaan, kuinka ratkaisevaa vaihetta ihmislaji elää. Muinaisessa kreikan kielessä krisis merkitsi erottamista, ratkaisukohtaa tai tapahtumien käännekohtaa (Koukkunen 1990).

Hippokrates tarkoitti kriisillä taudinkäännettä, jonka jälkeen potilaan tilaa kääntyy kohti parantumista tai kuolemaa. Tässä narratiivis-

sa potilas on ihmislaji. Potilas sairastaa vääritynyttä luontosuhdetta. Käännekohta on kärsillä: seuraavaksi potilas joko alkaa parantua tai kuolee tautiin. Kasvatus ja oppiminen ovat ratkaisevia planetaarisen ekososiaalisen kriisin ratkaisemisen kannalta ja ihmislajin selviämiseksi uhkaavasta tuhosta. Pelkkä tiedollinen oppiminen tai sivistyminen ei kuitenkaan riitä muuttamaan ihmisten käyttäytymistä (Pulkki 2020); ongelmien ratkaisemisen ehto on, että ihmiset muuttavat jokapäiväisiä tottumuksiaan ja tapojaan toimia yhdessä eli sosiaalisia käytäntöjään. Käytäntöjen muuttamisen ehtona on kuitenkin, että ihmiset ymmärtävät kriisien kietoutuneisuuden nykyisiin käytäntöihin.

Edustamme näin käytäntöperustaista näkemystä yhteiskunnallisesta toiminnasta, jonka aatehistoriallisten juuret ovat Aristoteleen praksis-käsitteessä ja siitä alkunsa saaneessa monopolvisessa tutkimusperinteessä. Perinteen tunnettuja klassikkoja ovat olleet myös Karl Marx, Max Weber ja Ludwig Wittgenstein. Lisäksi käytäntönäkökulmaa ovat edustaneet eri näkökulmista esimerkiksi Kurt Lewin, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Jean Lave, Davide Nicolini, Theodore Schatzki ja Stephen Kemmis. (ks. mm. Kemmis 2010; Nicolini 2012; Räsänen, Apajalahti, Houtbeckers, Kallio & Penttilä 2015.)

Käytäntöjen ensisijaisuutta korostavaa lähestymistapaa on kutsuttu käytäntöteoriaksi (*practice theory*), joskin suuntaukselle tekisi paremmin Nicolinin (2012) mukaan oikeutusta monikkomuoto käytäntöteoriat (*practice theories*). Tämän filosofisen perinteen sisällä edustamme suuntausta, jossa korostuu käytäntöjen ontologinen juurtuminen toiminnan tapahtumapaikkoihin (*sites*). Kyseistä näkökulmaa on viime aikoina tuonut esille erityisesti Theodore Schatzki (ks. mm. 2003), jonka ideoita on kehittänyt edelleen muun muassa tämän artikkelin kirjoittajista Stephen Kemmis.

Tarjoamme ratkaisuksi planetaariseen ekososiaaliseen kriisiin käytäntöteoreettista lähestymistapaa, jonka lähtökohtana on paikkaontologia (*site ontology*, Schatzki 2003). Käytäntöjen olemisen tapaa ymmärretään

tällöin fyysisten, diskursiivisten ja sosiaalisten tilojen sekä paikkojen niitä määrittävistä näkökulmista. Paikkaontologisen näkökulman mukaan käytännöt muovautuvat historiallisesti ja sosiaalisesti eli ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Käytäntöjen muisti (Kemmis 2022) tarkoittaa sitä, että nykyisissä käytännöissä on jälkiä aiemmista ihmisten, ryhmien tai organisaatioiden toimintatavoista, mikä selittää käytäntöjen sitkeyden. Käytännöt muuttuvat vain harvoin yhtäkkiä tai enakoimattomasti, mutta eivät kuitenkaan ole muuttumattomia. Ne muovautuvat niitä ympäröivien ennakkoehtojen puristuksissa siten, että jotkut käytännöistä säilyvät toisten uudistuessa tai hävitessä. Paikkaontologinen näkökulma korostaa siis käytäntöjen paikallisuutta ja ajallisuutta vastakohtana laajoille makrotason yhteiskunnallisille prosesseille.

Käytäntöjen tutkiminen ei välttämättä pelasta maailmaa, mutta paikkaontologian avulla voi kuitenkin ymmärtää käytäntöjä koossa pitäviä ennakkoehtoja, joita kutsumme käytäntöarkkitehtuureiksi. Tarkastelemme tässä artikkelissa ensin planetaarisen ekososiaalisen kriisin luonnetta ja oppimista sen ratkaisuna, minkä jälkeen teemme katsauksen klassiseen sivistyksen käsitteeseen sekä sen ongelmiin ja mahdollisuuksiin. Kirjoituksemme lopuksi avaamme tarkemmin käytäntöarkkitehtuuri-teorian paikkaontologisia lähtökohtia, joista lähestymme planetaarista ekososiaalista kriisiä.

## Planetaarinen ekososiaalinen kriisi ja oppiminen sen ratkaisuna

Ihmiskunta on ottanut merkittäviä kehitysharppauksia, mutta edistys on synnyttänyt myös valtavia ekologisia ja yhteiskunnallisia ongelmia. Tätä ristiriitaista kehityskulkua ovat Horkheimer ja Adorno (2002) kuvanneet valistuksen dialektiikkana. Valistuksen alkuperäinen tehtävä oli vapauttaa ihminen luonnon orjuudesta käyttämällä järkeään voidakseen nousta luonnon armoilta sen valtiaaksi; enää luonnonvoimia ei tarvinnut pelätä, vaan

luonnosta tuli ihmisen energia- ja materiaali-varasto. Valistus osoittautui kuitenkin pahe-nevien ongelmien lähteeksi. Edistyksen myötä vallitsevaksi järjellisyuden muodoksi nousi välineellinen rationaalisuus. Ihminen käytti luontoa häikäilemättä välineenään seurauksista välittämättä. (Horkheimer & Adorno 2002.)

Valistuksella oli näin ollen myös julmat puolensa, joiden myötä syntyneet valtavat ongelmat ovat ryppään tavoin yhteen kietoutuneita ja osin sisäkkäisiä. Tästä syystä kutsumme ongelmakokonaisuutta sisäkkäisiksi kriiseiksi (*nested crises*) – samaan tapaan kuin ekosysteemejä on kuvattu sisäkkäisinä systeeminä (*nested systems*, Capra 2005; Kemmis & Heikkinen 2012). Suurimpia uhkia sisäkkäisissä kriiseissä ovat ilmastonmuutos ja kuudes massiivinen sukupuuttoaalto, jonka myötä biodiversiteetti vähenee ja ekosysteemit muuttuvat epävakammiksi. Paleontologinen tutkimus osoittaa, että vastaavanlaisia maailmanloppuja eli planetaarisia tilanmuutoksia on tapahtunut aikaisemmin viidesti (ks. mm. Barnosky ym. 2012). Niiden seurauksena planetaarisen tasapainon keikahdettua ravintoketjun huipulla ollut laji on aina menettänyt sille suotuisan elinympäristön, ekologisen lokeronsa (*niche*). On mahdollista, että nykyisen ravintoketjun huipulla olevan lajin eli ihmisen ekologinen ilmastolokero (*climate niche*, Xu, Kohler, Lenton, Svenning & Scheffer 2020) kutistuu niin pieneksi, että sen resurssit riittävät vain noin miljardille nykyisen kahdeksan miljardin sijasta (Australian National Climate Emergency Summit 2020).

Riskit ovat sitä vakavammat mitä korkeammalle maapallon keskilämpötila kohoaa esiteollisesta ajasta. Hallitusten välisen ilmasto-paneelin, IPCC:n, raporttien mukaan keskipitkän aikavälin riskit eivät kohdistu tasaisesti maapallon eri alueille ja erityisesti pienet saarivaltiot tulevat kärsimään. Toisaalta esimerkiksi Euroopassa on lämpötilojen noustessa riskinä kuolemien lisääntyminen, makean veden varantojen väheneminen, ruokaturvallisuuden horjuminen sekä hyvinvoinnin ja taloudellisen toimintakyvyn heikkeneminen. (IPCC 2021,

18–19.) Ellei ilmastonmuutoksen torjunnassa ja siihen sopeutumisessa onnistuta, planetaarinen ekososiaalinen kriisi etenee ihmislajin populaation romahtamiseen murto-osaan nykyisestä (Xu ym. 2020). Vaikka ihmislaji häviäisi kokonaan, sen vaikutukset planetaarisessa systeemissä säilyvät pitkään. Tästä syystä aikaamme kutsutaan antroposeeniksi, ihmisen ajaksi, joka tulee jättämään pitkäaikaisen geologisen jäljen maapallolle.

Covid-19-pandemia on osa tätä planetaarista kriisien ryvästä (ks. mm. Johnson ym. 2020; Saran 2020). Koronakriisissä ja ilmastokriisissä on sekä samankaltaisia että täysin erilaisia piirteitä. Koronakriisin voi nähdä iskeneen ihmisiin mikrokosmoksen suunnasta pienen viruksen muodossa, kun ilmastokriisi iskee koko planeetan laajuuden makrokosmoksen suunnasta. Korona on ihmisyksilöihin iskevä nopea tappaaja (*fast killer*), kun taas ilmastonmuutos on hidas kiduttaja (*slow torturer*), joka tekee elämän vähitellen sietämättömäksi laajoilla alueilla (Kaukko, Kemmis, Heikkinen, Kiilakoski & Haswell 2021). Ilmastokriisin on nähty pahe-nevan vähitellen jopa yli sadan vuoden ajan, mutta koronakriisi pysäytti monet itsestään selvinä pidetyt käytännöt muutamassa viikossa. Esimerkiksi bussissa matkustamisen, työnteon ja opiskelun käytännöt muuttuivat lyhyessä ajassa täysin toisenlaisiksi. Vaikka ilmastokriisin ja koronakriisin vaikutukset käytäntöihin ovat erilaisia, niiden syntymekanismit pohjautuvat kuitenkin systeemiin kehityskulkuihin pakottaen ihmiskunnan katsomaan peiliin ja pohtimaan suhdettaan luontoon (Žižek 2020).

Ihmiskunta on päätenyt tähän tilanteeseen, koska laji on pärjännyt evoluutioprosessissa oppimisen avulla ja noussut näin ravintoketjun huipulle koko planetaarisen ekosysteemin valtiaksi. Oppiminen on ihmislajin menestyksen ja lajin säilymisen perusta, ontologinen ehto lajin olemassaololle. On opittava lisää: lukemaan luontoa ja elämään tasapainossa sen kanssa sekä muutettava käytäntöjä suuntaan, joka ei murena elämän materiaalista perustaa. Capran (2013, 202) sanoin: ”Ihmiskunnan selviytyminen tulevina vuosikymmeninä riip-

puu ekologisesta lukutaidostamme, kyvystämme ymmärtää ekologian peruseriaatteita ja elää niiden mukaisesti”.

Oppimisen ymmärtäminen ihmisen evoluutioprosessin olennaiseksi osaksi perustuu systeemiseen ajatteluun, jonka ytimessä on eri mekanismien keskinäisriippuvuuksien tiedostaminen (Salonen, Pirinen, Anttonen, Kantola & Mäkinen 2017) sekä sen oivaltaminen, että ihmisen hyvinvointi riippuu luonnon hyvinvoinnista. Tällaista systeemistä ajattelua edustaa myös oppimisen ekologia (*ecologies of learning*), joka pohjautuu oppimiseen ihmislajin säilymisen ehtona (Barnett & Jackson 2020; Heikkinen 2020; Heikkinen, Kaukko, Nikkola & Saari 2021; Virolainen, Heikkinen, Siklander & Laitinen-Väänänen 2019).

Oppiminen on siis sekä ongelman syy että sen mahdollinen ratkaisu, joten ihmisten on opittava tekemään toisin eli muuttamaan käytäntöjään. Koska oppiminen on kasvatustieteellisen tutkimuksen mielenkiinnon kohde, planetaarisen ekososiaalisen kriisin ratkaisu on perin juurin kasvatustieteellinen haaste. Emme voi odottaa siihen saakka, että vasta lapsemme osaisivat toimia viisaammin kuin me itse, vaan muutos kestävään suuntaan on saatava vauhtiin tämän sukupolven aikana. Ratkaisuksi on ehdotettu ekologista sivistystä (Värri 2018) tai ekososiaalista sivistystä (ks. mm. Salonen & Bardy 2015). Perinteinen käsitys sivistyksestä, jota uusilla ekologista ulottuvuutta korostavilla käsittellä yritetään korvata, on lähtökohdiltaan kuitenkin ihmiskeskeinen ja joiltakin osin jopa ristiriidassa ekologisen ajattelutavan kanssa.

Tarve muuttaa käytäntöjä tulisi sen sijaan ottaa kasvatuksen ja opetuksen sekä käytännöllisessä että teoreettisessa tutkimuksessa paremmin esille. Artikkelimme täyttää osaltaan kyseistä aukkoa. Toisaalta sivistyksen teoriahistorian tunteminen avaa myös mahdollisuuksia tematisoida tarvittavaa muutosta ja löytää yhtymäkohdia perinteisen sivistyskäsitteiden ja ekologisen ajattelun välille, minkä vuoksi tarkastelemme tarkemmin perinteistä sivistyskäsitteistä ja sen osittain ristiriitaisia olettamuksia.

## Ekososiaalisuus, sivistys ja käytännöt

Ekososiaalisen sivistyksen käsite on peräisin mannereurooppalaisista keskusteluista, joissa sitä on käytetty 1980-luvulta alkaen. Sen idean voi kuitenkin nähdä olleen idullaan jopa varhaiskeskiajan ihmisen ja luonnon suhdetta käsittelevissä filosofisissa teksteissä (Pulki, Varpanen & Mullen 2020). Käsite ekososiaalinen siirtyi sosiaalitieteistä (ks. esim. Mathies 2017) 2010-luvulla kasvatustieteeseen, ja Suomessa sitä on ensimmäisten joukossa käyttänyt Arto O. Salonen (ks. mm. 2012). Ekososiaalisen sivistyksen käsite tuli nopeasti myös varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin 2010-luvun lopulla. Liityimme artikkeleissamme tähän keskusteluun korostaen erityisesti käytäntöjen merkitystä sivistysprosessissa.

Ekososiaalisen sivistyksen idea ei solahda ongelmattomasti perinteiseen sivistyskeskusteluun. Ekososiaalinen sivistys -käsite nimittäin sitoutuu sivistyksen käsitteeseen mutta esittää siitä uudellentulkinnan, joka ottaa huomioon ihmisen aseman osana muuta luontoa sekä tunnistaa ihmisen planetaarisen ja kaiken kattavan vaikutuksen. Sivistyksen idean taustalla on sana *Bildung*, joka voidaan kääntää muotoutumiseksi, itsekultivaatioksi tai itsekehitykseksi (Siljander & Sutinen 2012, 2). Sivistys liitetään usein yksilön moraalien vahvistumiseen sekä viisaisiin ajatuksiin, kirjoituksiin ja puheisiin.

Perinteinen sivistyspuhe on jäänyt kuitenkin usein varsin abstraktiksi, eikä siitä aina seuraa muutosta käytäntöihin. Tästä syystä näemme tarpeelliseksi tulkita sivistyksen käsitettä uudelleen kahdella tavalla, jotta se paremmin niveltäisi ekososiaalisuuden ideaan. Ehdotamme ensinnäkin sivistyneisyyden arvioinnin mittapuuksi sitä, miten se ilmenee käytännöissä – tarpeen mukaan niitä muuttaen, hyläten, säilyttäen tai palauttaen. Toiseksi sivistyksen käsite on varsin antroposentrinen, ja siinä irrotetaan ihminen häntä ympäröivästä luonnosta. Sivistyksen prosessissa on perinteisesti ajateltu luonnontilaisesta ihmises-

tä, homo barbaruksesta, tulevan tiedon avulla kulttuuriolento, homo humanus (Siljander 2014, 36). Nykyisessä planetaarisessa tilanteessa ihmisten toimintaa ei voi kuitenkaan tarkastella irrallaan toiminnan aineellisista reunaehdoista sekä sen vaikutuksista muille eliölle ja lajeille (Lummaa 2020, 59). Käytäntöarkkitehtuuriteorian avulla voidaan yhdistää molemmat edellä mainitut näkökulmat, sillä teoria perustuu ontologiseen lähtökohtaan käytäntöjen merkityksestä inhimilliselle toiminnalle ja tarkastelee käytäntöjä yhdistelmänä kulttuuris-diskursiivista, materiaalis-taloudellista sekä sosiaalis-poliittista ulottuvuutta.

Sosiaalisaatio nyky-yhteiskuntaan tapahtuu käytäntöjen ja sosiaalisten sääntöjen tietoisena mutta myös tiedostamattoman omaksumisen kautta (Värrä 2018). Nykyisen kriisin ratkaiseminen edellyttää näin ollen vahvaa tajua siitä, miten käytännöt muotoutuvat niitä määrittävien sosiaalisten ennakoheitojen pohjalta. Nämä ennakoehdot kiinnittyvät tiiviisti paikkoihin, joissa käytännöt tapahtuvat. Ymmärrys käytäntöjen juurtumisesta paikkoihin – käytäntöjen paikkaontologisen luonteen oivaltaminen – on avain niiden muuttamiseksi. Perinteinen sivistyskäsite on tällaisesta ajattelutavasta varsin kaukana, mutta siinä on teemoja, jotka tukevat käytäntölähtöistä näkökulmaa ja tarjoavat mahdollisuuksia perinteisen sivistyskäsitteen ja käytäntöteorian yhdistämiselle. Esittelemme seuraavaksi kolme keskeisimpänä pitämäämme teemaa: sivistys aktiivisena toimintana, yksilöllisenä sekä yhteisöllisenä kriittisenä reflektiona ja eettisenä projektina.

### *Sivistys aktiivisena toimintana*

Useissa sivistyksen määritelmässä painotetaan sen aktiivista luonnetta. Todellinen sivistyneisyys punnitaan sen perusteella, miten se muuttaa toimintaa, kuten Miettinen (2017, 93-94) toteaa: ”Aikamme suuria kysymyksiä ovat ilmastonmuutos ja luonnon tuhoutuminen, pakolaisuus, eriarvoisuuden kasvu, nationalismin nousu ja hyvinvointivaltion kriisi. Niihin on kaikkien sivistyksestä huolta kan-

tavien instituutioiden omista lähtökohdistaan tartuttava.” Tätä voi pitää uutena sivistyksen imperatiivina: aitoa sivistystä on aktiivinen pyrkimys toimia ongelmien ratkaisemiseksi. Maailma ei muutu vain ajattelulla, kirjoituksilla ja puheilla vaan tarvitaan tekoja, toisenlaisia kuin ennen. Samaan tapaan ajatteli jo Marx (1978) 1800-luvulla: ”Filosofit ovat vain eri tavoin selittäneet maailmaa, mutta tehtävänä on sen muuttaminen”. Käytäntöteorioissa tätä lähtökohtaa tulkitaan siten, että ilmiöiden ymmärtämiseksi niitä on lähestyttävä sekä käytännöllisestä että tiedollisesta näkökulmasta (Nicolini 2012, 32). Näin ollen myös sivistyksen prosessin on sisällettävä pyrkimys ymmärtää käytäntöjä niissä samalla toimien.

Sivistys nähdään aktiiviseksi ja ympäristöään muokkaavaksi, mikä on päinvastaista verrattuna yhteiskunnalliseen järjestykseen sopeuttavaan sosialisatioon. Näin ajateltuna sivistys on toimintaa paremman maailman ja elämän puolesta. Miettinen (2017) ehdottaakin, että työn ja sivistyksen käsitteitä olisi tulkittava uudelleen purkamalla niiden välille kehkeytynyttä keinokekoista jännitettä – sivistys on toimintaa ja tekoja, ei vain abstraktia ajattelua. Myös Siljander ja Sutinen (2012) painottavat aktiivisuuden, luovuuden ja tekojen merkitystä. Sivistyksessä on kyse luovasta prosessista, jossa yksilö muovaa ja kehittää itseään ja kulttuuriaan tekojensa kautta. Siinä on lisäksi mukana ajatus persoonan paraneemisesta: sivistymisen prosesseissa persoona etsii edistyneempää elämänmuotoa. (Siljander & Sutinen 2012, 3–4.)

Sivistyksen käsitettä on aikamme ympäristöhaasteiden suuntaan muotoillut myös Värri (2018) hahmotellen ekologisen sivistyksen ideaa. Ajatus ekososiaalisesta sivistyksestä (ks. Salonen & Bardy 2015; Salonen & Joutsenvirta 2018, 89) on hyvin lähellä Värriin muotoilua. Ekososiaalisen sivistyksen päämääränä on ajateltu olevan lajien välinen ekososiaalinen yhteisö, johon yksilö voi kiinnittyä erilaisten hyveiden, kuten kohtuullisuuden, jalomielisyyden tai biofilisyyden, kautta (Pulkki 2017). Tällainen tulkinta ekososiaalisesta sivistyksestä ko-

rosta toiminnan ulottuvuutta. Tällöin sivistyksen osoituksena on se, millä tavalla ihmiset pystyvät toimimaan yhteydessä muuhun eloliseen sekä se, millainen maailma tämän toiminnan seurauksena jää tuleville polville. Ekososiaalisen toiminnan tavoitteena on nykyistä kehittyneempi elämänmuoto, mutta tämä tulkitaan antroposentrismien sijaan lajien välisenä, elämää ylläpitävänä toimintana.

### ***Sivistys yksilön ja yhteisöllisenä kriittisenä reflektiona***

Sivistyksessä on läsnä sekä yksilösubjekti – sivistyvä yksilö – että kollektiivisubjekti eli sivistyvä sosiaalinen yhteenliittymä. Sivistyksessä yksilö luo refleksiivisen suhteen ympäristöönsä. Näin sivistyksessä on väistämättä sekä yksilöllinen että yhteisöllinen ulottuvuus, sillä refleksiivinen yksilö voi kehittyä vain kielen välityksellä ja osana aikakauden taustaansa (Klafki 2000). Kulttuurista taustaa ei kuitenkaan pidetä itsestäänselvyytenä, vaan sivistyksen olennainen elementti on kyky kritisoida, uudelleen määrittellä ja uudistaa käytäntöjä (Tomperi & Belt 2019).

Tämä on sovellettavissa käytäntöihin. Ihminen toimii maailmassa käytäntöjen ja niiden ennakkoehtojen puitteissa, mutta voi luoda näihin refleksiivisen suhteen ja myös muuttaa niitä. Tämä ei kuitenkaan tapahdu ilman sivistymistä eli kriittisen suhteen luomista käytäntöihin. Ekososiaalisessa sivistyksessä tämän kriittisyyden olennainen elementti on näkemys siitä, miten käytännöt osallistuvat elämän ja ekosysteemien ylläpitämiseen.

### ***Sivistys eettisenä projektina***

Sivistysajattelun traditio korostaa tunteisiin sekä arvoihin ja kauneuteen liittyviä näkökulmia. Sivistystä voikin hahmottaa prosessina, joka tapahtuu niin tiedollisella kuin moraalisisella ja esteettiselläkin ulottuvuudella (Klafki 2000). Varhaisessa suomalaisessa sivistyskeskustelussa on erotettavissa rationaalinen eli järjellinen sivistys sydämen sivistyksestä. Tällöin korostetaan muodollisen opin ulkopuolella tapahtuvaa luonteen vahvuutta, jonka taustalla

on sisäinen kehittyminen tai sisäisen kypsyyden. Kokon (2018) mukaan näkemys sydämen sivistyksestä vaikuttaa yhä nykyään siihen, miten sivistys tai sivistynyt ihminen hahmotetaan. Sydämen sivistyksen korostusta lähellä on ajatus, että sivistyä voi toimimalla ja tekemällä; ihmisen eettisyyttä ei voi punnita pelkästään ajattelun varassa, vaan korkea moraali manifestoituu oikeina ja hyvinä tekoina. Tällaiset teot tapahtuvat käytäntöjen ennakkoehtojen välittämällä, kuten seuraavassa luvussa argumentoimme.

1700- ja 1800-lukujen vaihteessa vaikuttaneen Johann Heinrich Pestalozzin tunnettu kuvaus sivistyksen eri ulottuvuuksien kiinnittymisestä toisiinsa esittää, että ihmisen kehitys on sidoksissa pään, sydämen ja käden voimien yhteistoimintaan. Käsi kuvaa metaforisesti sivistyksen toiminnallisuutta kotitalouden mutta myös maanviljelyn ja teollisuuden sfääreissä. Samat ajattelusäikeet näkyvät esimerkiksi keskusteluissa sivistyksestä, jossa korostettiin yleissivistyksen ohella myös tekemistä ja toiminnallisuutta osana sivistyvän ihmisyyttä. (Klafi 2000.) Tällainen erilaisia tiedon muotoja ja intressejä yhdistävä tulkinta sivistyksestä on kokenut kovia, kun osaa-mispuhe on valloittanut koulutuksen (Heikkinen & Kukkonen 2019). Koulutuksen kentän vallannut puhe osaamisesta ja kompetensseista muuttaa olennaisesti käsitystä kasvatuksen päämäärästä: tavoitteena on kehittää yksilöissä valmiuksia, jotka ovat mitattavissa ja joita pidetään työllistymisen ja talouden kehityksen kannalta tärkeitä. Näin se kaventaa käsityksiämme kasvatuksen ja sivistyksen tarkoituksesta. (Miettinen 2019.)

Sivistyksen käsite on saanut historian varrella erilaisia tulkintoja ja reagoinut yhteiskunnissa ja ajassa tapahtuviin muutoksiin. Tuotanto-olosuhteiden muutokset ja muu materiaallinen muuntuminen (talouden, teknologian ja yhteiskunnan muutokset) sekä symboliset muutokset ovat heijastuneet tulkintaan sivistyksestä (Hamann 2011). Ehdotammekin sivistyksen uudelleen määrittelyä planeetaaristen ekososiaalisten kriisien aikakaudel-

la, sillä aikamme tiedolliset, eettiset ja esteettiset haasteet poikkeavat aikaisemmista. Esimerkiksi hallitusten välisen ilmastokomission raporttien myötä on kasvanut yleinen tietoisuus kestävien rajojen ylittymisestä, ellemme sopeuta politiikkaa ja taloutta ekologisesti kestävään elämäntapaan (IPCC 2018, 2021). Tämä ilmenee esimerkiksi keskusteluna siitä, miten pystymme jättämään elinkelpoisen ja eliölajeiltaan rikkaan maapallon tuleville sukupolville sekä vaatimuksina ottaa huomioon muita tuntevia eläimiä. Tietoisuus on kasvanut myös siitä, miten yhdenmukaistavan elämänmuodon seurauksena rikkaat, kumpuilevat metsät muuttuvat monotonisiksi metsäpelloiksi ja miten perinnemaisema korvautuu betonimaisemalla. Nämä muutokset ovat sidoksissa käytäntöihin, minkä vuoksi niiden aiheuttamia ongelmia ei voi ymmärtää ilman käytäntöjen ja niiden toiminnan tunnistamista.

Planetaarinen ekososiaalinen sivistys edellyttää siis sivistyksen käsitteen uudenlaista tulkintaa, jossa inhimillinen elämä nähdään sidoksissa materiaaliseen perustaansa ja ekologisiin reunaehtoihinsa. Ihmiskeskeisyyden sijaan sivistyksen keskipisteeksi tulee näkemys ihmisestä osana luontoa. Tällöin ihminen nähdään kulttuurioletona, joka varjelee aikaansaamansa kulttuuriperinnön parhaita saavutuksia ja samalla ymmärtää velvollisuutensa turvata oman lajinsa lisäksi muiden luonnonolentojen elämän edellytykset.

### **Käytäntöarkkitehtuurit ekososiaalisen muutoksen ennakkoehtoina**

Olemme kuvanneet ihmiskunnan tilanteen sairauskertomuksena, jonka epikriisiin kutoutuu ekologiaa, sosiaalisia ja poliittisia oireita sekä perimmäisiä kysymyksiä ihmisen luontosuhteesta. Tässä narratiivissa ihmisen sairaaloloinen hybrisi ja välineellinen luontosuhde ovat johtaneet taudin käännekohtaan. Tarjoamme tautiin planetaarisen ekososiaalisen sivistyksen lääketta, jossa on tuhti annos käytännöllisyyttä. Olennainen kysymys ihmiskunnan

tilanteessa planetaarisen ekososiaalisen kriisin aikakaudella on: miksi karttuvasta tiedosta huolimatta ihmisten käyttäytyminen ei muutu. Seuraten paikkaontologista lähtökohtaamme ajatellamme, että juuri ihmisten välisten sosiaalisesti ja historiallisesti muovautuneiden käytäntöjen pysyvä luonne pitää yllä toimintoja, joiden haitallisuus tiedetään. Esimerkiksi matkustelun, ruoantuotannon ja autoilun käytännöt tunnetusti tuottavat osaltaan ekokriisin, mutta suuri osa ihmisistä jatkaa elämäänsä niitä käyttäen kuten ennenkin.

Käytännöt ovat syntyneet pitkän ajan kuluessa ihmisten yhteistoiminnan vaikutuksesta; ne ovat sekä sosiaalisesti että historiallisesti määrättyjä. Vaikka ne eivät lopullisella tavalla määritä tulevaisuutta, ne asettavat puitteet, joiden mahdollistamana ja rajaamana erilaiset toiminnot ovat mahdollisia. Esimerkiksi autosta on hankala päästä eroon yhdyskuntarakenteessa, joka on rakennettu yksityisautoilulle, eikä kierrättäminen onnistu, ellei omissa asuinkunnassa ole toimivaa jätteiden käsittelyjärjestelmää. Käytännöt ovat tällöin avainasemassa, kun ihmisten toimintaa halutaan muuttaa kestäväälle pohjalle. Ekososiaalinen sivistys toimintakykyisyydeksi ja vapauden ja vastuun tasapainoisuudeksi – niin ajattelussa kuin toiminnassa – (Salonen & Bardy 2015, 12) edellyttää käsitystä siitä, miten käytännöt toimivat ja millaisin ehdoin niitä on mahdollista muuttaa.

Sosiaaliset käytännöt eivät synny tyhjästä, vaan niiden kutoutumista ohjailevat ennakkoehdot, joita kutsumme käytäntöarkkitehtureiksi. Niitä voi luonnehtia ihmisten yhteisen toiminnan, puhetapojen ja sosiaalisten suhteiden järjestäytymismuodoiksi (*arrangements*), joiden pohjalta käytännöt mahdollistuvat ja rakentuvat. Käytäntöihin totutaan vähitellen elämällä niiden keskellä, ja näin vanhat totunnais-tavat saattavat sitkeästi uusintaa itsensä muuttumatta. Joskus käytäntöjä muutetaan toisenlaisiksi vähitellen, toisinaan taas hyvin nopeasti. Käytäntöarkkitehtuurit ennalta hahmottelevat ja muovaavat (*prefigure*) – toisaalta mahdollistavat (*enable*) ja toisaalta rajaavat (*constrain*) –

millaiset muutokset ovat mahdollisia. Silloin, kun käytäntöarkkitehtuurit pysyvät samoina eikä ihmisten toiminta niiden puitteissa koh- ta muutospaineita, käytännöt pysyvät entisel- lään. Käytäntöarkkitehtuurit kuitenkin myös ohjaavat sitä, millaiseksi toiminta voi muut- tua, joskaan ne eivät koskaan määrää ennal- ta lopullisesti sitä, millaiseksi käytännöt muo- dostuvat. (Kemmis 2019; Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol 2014.)

Käytäntöarkkitehtuurien ohjaavaa luonnet- ta voi ymmärtää ajattelemalla aluksi fyysisiä ja materiaalisia toimintaympäristöjämme. Pui- stojen käytäväverkosto on konkreettinen esi- merkki arkkitehtuurista, joka toisaalta ohjaa ja mahdollistaa toimintaa, toisaalta rajaa mah- dollisuuksia pois. Kävely on helpointa käytä- viä pitkin; käytävät mahdollistavat ja rajaavat kävelyreittejä mutta eivät täysin poissulkevalla tavalla. Joskus polku syntyy kokonaan muualle kuin maisema-arkkitehdin suunnittelemaan paikkaan. Samaan tapaan oppilaitoksille on rakennettu fyysiset puitteensa, jotka mahdol- listavat tiettyjä käytäntöjä. Esimerkiksi perin- teinen luokkahuone, jonka edessä on taulu, opettajanpöytä ja jopa kateederi ohjaa opettaja- johtoiseen opetukseen. Nämä perinteisen kou- lun käytäntöarkkitehtuurit korvautuivat koronapandemian aikana nopeasti etäopetuksen käytäntöarkkitehtuureilla: verkkoympäristöt (esimerkiksi Zoom, Teams, Padlet ja Meet) sekä niihin liittyvät käsitteet, puhutavat, valta- suhteet ja taloudelliset ennakkoehdot alkoivat raamittaa käytäntöjä.

Käytäntöarkkitehtuurit toimivat polku- jen tapaisesti: systeemin aiemmat valinnat vaikuttavat tuleviin valintamahdollisuuksiin. Tätä on kuvattu sosiologisesti suuntautu- neessa historian tutkimuksessa polkuriippu- vuuden käsitteellä (ks. mm. Mahoney 2000). Esimerkiksi koulurakennusten suunnittelu ja opetusryhmien organisointi noudatti saman- laista logiikkaa kuin teollisen vallankumouk- sen alkuaikoina teollisen massatuotannon lo- giikka, eli oppilaita käsiteltiin massana kuten tehtaissa työvoimaa ja raaka-aineita. Oppilaat

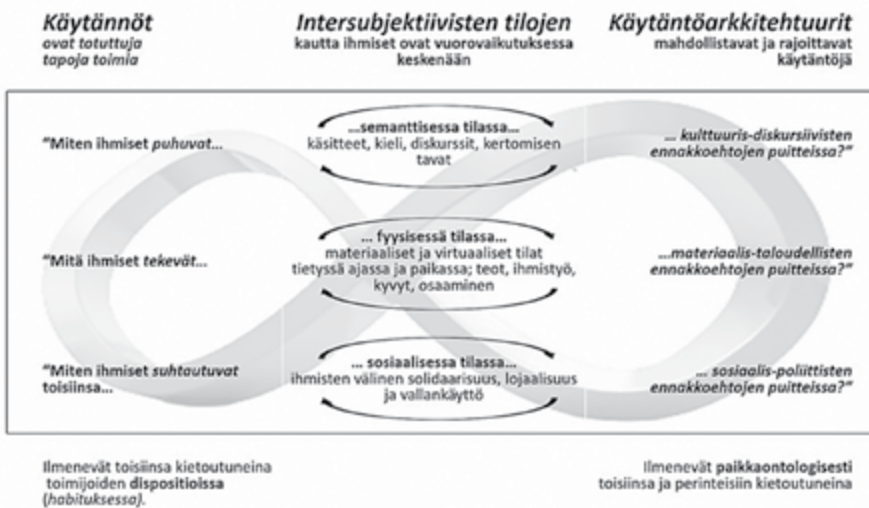
jaettiin luokkiin, jotka toimivat järjestelmän perusyksikkönä. Myös luokkahuoneiden koko vakioitui näiden oletusten pohjalta. Koulusta muodostui näin joukko samantapaisia tiloja, joissa oli pulpettirivejä, liitutauluja, karttanelineitä ja muita tarvittavia elementtejä. Tämä historian myötä kehkeytynyt tilallinen järjestelmä määrittää yhä pitkälti koulun käytäntöarkkitehtuurina, mitä opettaja voi oppilaiden kanssa tehdä. Se ei ennalta määrää opettajan toimintaa, mutta mahdollistaa jotain ja samalla rajoittaa muita. Näin fyysiset ja materiaaliset käytännöt muokkaavat toimintatapaa; vastavasti uudenlaisiin koulurakennuksiin siirtymisen mahdollistaa uudenlaista toimintaa.

Käytäntöarkkitehtuurit eivät ole kuitenkaan pelkästään tällaisia materiaalisia ennakkoehjoja. Käytännöt rakentuvat ihmisten fyysisten tekojen lisäksi tapoina puhua tai käsitteellistää asioita. Lisäksi käytäntöjä määrittää kamppailun, kilpailun ja vallankäytön dynamiikka, joka erottaa ihmisiä eri leireihin. Toisaalta ihmisiä yhdistävät erilaiset uskollisuuden, ystävyyden ja solidaarisuuden siteet sekä identiteettipolitiikat. Käytännöissä voidaan siis nähdä paitsi tekojen kautta ilmenevä materiaallinen

ulottuvuus myös kulttuuris-diskursiivinen ja sosiaalis-poliittinen ulottuvuus.

### Kohti ekososiaalisuutta tukevia käytäntöarkkitehtuureja

Kuviossa havainnollistamme, miten ekososiaaliset käytännöt mahdollistuvat tiettyjen ekososiaalisten käytäntöarkkitehtuurien puitteissa. Kuvion vasen reuna esittää, miten yksilöiden suuntautuminen toimintaan (dispositiot) ilmenevät yhteen kietoutuneina. Tätä tottumusten ja kokemusten kautta muodostunutta toiminnan tapaa ja perustavaa suuntautumista sosiaalisessa kentässä voidaan kutsua myös Bourdieun (1996) habitus-käsitteellä, johon kiteytyy yksilön koko elämän aikana pinttyneitä toimintatapoja, kokemuksia sekä havaitsemista ja suhtautumistapoja. Kuvion oikea reuna esittelee sosiaalisia ennakkoehjoja, jotka muovaaavat ja ohjaavat (*prefigure*) suhtautumistapoja ja toimintaa. Ne ovat paikkaontologisesti kietoutuneet sekä toisiinsa että siihen toiminnan maisemaan (*practice landscape*, Kemmis 2019) sekä perinteisiin (*practice traditions*, Kemmis 2019), joiden keskellä ne ovat syntyneet. Taus-



KUVIO. Käytännöt ja käytäntöarkkitehtuurit (muokattu Kemmisin (mm. 2019) muotoilemalta pohjalta pelkistään ja tulkiten mallissa esitettyjä kuvauksia)



talla oleva äärettömyyttä kuvaava symboli kuvaa sitä, miten nämä toisiinsa kietoutuneet käytännöt ja niiden ennakkoehdot toisaalta kietoutuvat toisiinsa, toisaalta muovautuvat ja muuttuvat ajan kuluessa. Seuraavaksi havainnollistamme ekososiaalisia käytäntöarkkitehtuureja esimerkkien avulla.

Miten ihmiset puhuvat semanttisessa tilassa kulttuuris-diskursiivisten ennakkoehtojen puitteissa (ks. Kuvio)? Esimerkiksi ilmastonmuutosta vähättelevässä puhetavassa kuulee usein puhuttavan ilmastoposeeruksesta tai ilmasto-paniikista, kun taas ilmastonmuutoksen vaikutuksia korostavassa puheessa voidaan vähätellä toisia ihmisiä vaikkapa käsitteillä ilmastodeniismi tai öyhöttäminen. Jotta käytäntöjä voisi muuttaa kestävään suuntaan, olisi löydettävä yhteinen kieli, jonka välityksellä luoda rakentavasti yhteistä pohjaa keskustelulle maailmamme tilasta ja tarvittavista muutoksista.

Mitä ihmiset tekevät fyysisessä tilassa materiaalis-taloudellisten ennakkoehtojen puitteissa (ks. Kuvio)? Käytännöt perustuvat ajan ja paikan määrittämällä tavalla niiden fyysisiin, materiaalsiin ja taloudellisiin toimintaympäristöihin. Jätteiden kierrättäminen koulussa, hotellissa tai työpaikalla edellyttää roskakoria, jossa on lokero erilaisille materiaaleille. Myös siivojalla tulee olla käytössään lajitteluastiat, jotka hän tyhjentää asianmukaisesti eri astioihin, ja jätteiden käsittelyn tästäkin eteenpäin tulee noudattaa samaa materiaalis-taloudellista käytäntöarkkitehtuuria.

Miten ihmiset suhtautuvat toisiinsa sosiaalisessa tilassa sosiaalis-poliittisten ennakkoehtojen puitteissa (ks. Kuvio)? Ihmiset suhtautuvat toisiinsa sosiaalisissa yhteisöissä tai verkostoissa polkuriippuvuuden tavoin. Kussakin yhteisössä vallitsee tiettyjä lojaalisuuden, solidaarisuuden ja vallankäytön mekanismeja, jotka ovat varsin pysyviä luonteeltaan; kaverit ovat kavereita ja vastustajat vastustajia, ellei toisin todeta. Näitä sosiaalis-poliittisia ennakkoehtoja voi hahmotella tietystä näkökulmasta myös identiteettipoliitiikan käsitteen avulla. Esimerkiksi populistisen liikkeen kannattajien piirissä voi muodostua solidaarisuuteen

perustuvia siteitä, joiden varassa he vastustavat ilmastopolitiikkaan identifioituneita ihmisryhmiä. Vastaavasti ilmastoaktivistit saattavat muodostaa kollektiivisia identiteettejä, jotta määrittävät muutkin tekijät kuin ilmastoaktivismi.

Kuvion kolme ekososiaalisten käytäntöarkkitehtuurien ulottuvuutta voidaan erotella analyttisesti materiaalis-taloudellisiin, kulttuuris-diskursiivisiin ja sosiaalis-poliittisiin ennakkoehtoihin, mutta ne ovat jatkuvassa dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään toisiinsa kietoutuen. Ne muodostavat kimppuja, jotka vaikuttavat siihen, miten käytäntöjen puitteissa on mahdollista toimia.

Tarkastelemme ekososiaalisen käytäntöarkkitehtuurin yhteenkietoutuneisuutta seuraavan esimerkkivirkkeen kautta: rikkailla kaupunkilaisilla on varaa ostaa uusi sähköauto, mutta köyhillä maalaisilla ei. Kun tätä käytäntöarkkitehtuuria tarkastellaan lähemmin, huomataan siihen sisältyvän kulttuuris-diskursiivisia (maalaisuus-kaupunkilaisuus), materiaalis-taloudellisia (varallisuus) ja sosiaalis-poliittisia (köyhä-rikas) dimensioita. Lisäksi nämä dimensiot muodostavat keskenään monimutkaisia yhdistelmiä. Esimerkiksi yksistään maalaisuuskäsite voidaan nähdä kimppuna, jossa kietoutuvat kulttuuris-diskursiivinen, materiaalis-taloudellinen ja sosiaalis-poliittinen ulottuvuus. Maalaisuus on diskursiivisesti ja historiallisesti muodostunut käsite sisältäen oletuksia tietynlaisista puhumisen tavoista, perinteistä sekä elämänmuodosta. Siihen kuuluu myös käsityksiä taloudellisesta ja materiaalisesta varattomuudesta verrattuna kaupunkilaisväestöön sekä oletuksia poliittisista näkemyksistä, keskinäisestä lojaalisuudesta ja erottautumista tiettyistä ihmisryhmistä, kuten kaupunkilaisista tai ulkomaalaisista.

Kaikki edellä mainitut dimensiot kietoutuvat yhteen muodostaen paikkaontologisesti kiinteän käytäntöarkkitehtuurin. Olennaisinta on käytäntöarkkitehtuurien suhteellinen pysyvyys, joka tekee käytännöistä sitkeitä ja pitkäaikaisia. Käytäntöarkkitehtuurit vaikuttavat käytäntöihin, mutta toisaalta myös arkkii-

tehtuurit rakentuvat käytäntöjen kautta. Yksi käytäntöarkkitehtuuriteorian vahvuuksista on näin ollen se, että se on syvärakenteen tasolla systeeminen: diskursiiviset, materiaaliset ja sosiaaliset ulottuvuudet yhdistyvät systeemiseksi kokonaisuudeksi.

Käytäntöjen muutos voi kuitenkin tapahtua joskus äkillisestikin. Koronakriisi oli esimerkki siitä, miten kriisit muuttavat nopeasti sosiaalisen elämän sitkeitä käytäntöjä ja niitä pakottavia tai mahdollistavia ennakkoehtoja. Muutokset kyseenalaistivat nopeuteen, tehokkuuteen ja tuottavuuteen perustuneen elämäntyylin. Samalla kävi ilmi, miten ihmisten perusoikeuksia voidaan rajoittaa poikkeusolosuhteisiin vedoten: rajat suljettiin, kokoontumiset kiellettiin ja ihmisiä valistettiin turvavälien pitämisestä. Matkustamisen käytännöt muuttivat merkittävästi samoin kuin vaikkapa työn tekemisen tavat niissä ammateissa, joissa pystyttiin ottamaan käyttöön etätyövälineitä.

Osa käytäntöarkkitehtuurin muutoksista (esimerkiksi digitaalisten laitteiden saatavuus työntekijöille, niiden käyttämisen tavat, sekä mahdollisuus tehdä etätöitä kotona) jäävät pysyviksi, osa taas väliaikaisiksi. Koronapandemia on kuitenkin esimerkki siitä, miten sekä isot valtiolliset ja kansainväliset ratkaisut voitiin tehdä nopeasti samaan aikaan, kun löydettiin erilaisia paikallisia tapoja tehdä asioita jollakin tapaa toisin. Koronakriisi osoitti näin, miten luonnollistuneet käytäntöarkkitehtuurit ovat nopeastikin muutettavissa.

## Kohti ekososiaalisen sivistyksen uutta tulkintaa

Yksi sivistyksen kantavista perusoletuksista on ollut ajatus ihmiskunnan edistymisestä; sivistys tähtää edistyneemmän elämänmuodon löytämiseen (Siljander & Sutinen 2012, 3-4). Sivistyksen käsitteeseen kietoutuva edistysusko ja ihmiskeskeisyys olisi kuitenkin arvioitava uudelleen, sillä sen käsittehistoria pohjautuu humanistiseen aateperinteeseen: ihminen on kaiken mitta (homo mensura). Tästä on seurannut, että ihminen on aiheuttanut ympäristömuutoksia,

joiden vuoksi planetaarinen tasapaino on järkkynyt. Ihmistä keskipisteenä pitävä sivistystraditio ei mahdollista lähestymistapaa, jossa koko elonkehälle annetaan vahva arvo ja jossa ihmislaji nähdään osana elonkehää. Olisi pyrittävä elämään dialogissa luonnon kanssa. Dialogisen luontosuhteen edellytyksenä on, että siirrymme ihmiskeskeisestä humanismista (homo mensura) kohti ajatusta, jonka mukaan luonto on kaiken mitta (natura mensura). (Heikkinen & Huttunen painossa; Niiniluoto 2015.)

Ihmisen selviytymisen ehto on, että elin-kelpoiset olot turvataan myös muille lajeille. Jatkuvan edistymisen sijasta realistinen tavoite on pyrkiä turvaamaan ihmislajin selviytyminen. Jotta ekologista kestävyyttä tukevat käytäntöarkkitehtuurit saadaan yleistymään, on tehtävä sopimuksia, sääntöjä ja poliittisia päätöksiä, joilla ohjataan yhteiskunnallisia käytäntöjä. Planetaarisen ekososiaalisen kriisin ongelmien ollessa monimutkaisesti yhteen kietoutuneita käytäntöjen muuttamisen avuksi sopii työkalu, joka lähtökohtaisesti tunnustaa ilmiöiden systeemisen yhteen kietoutuneisuuden ja tarttuu niihin eri suunnista samanaikaisesti. Näin ollen käytäntöjen muuttamiseksi käytäntöarkkitehtuureja tulee muuttaa siten, että ne ohjaavat jokapäiväisiä käytäntöjä kestävästä kehitystä tukevaan arkeen.

Käytäntöteoreettinen näkökulma korostaa, että ekokriisiin vastaaminen edellyttää sosiaalisten käytäntöjen muuttamista. Tämä ei onnistu ilman oppimista ja laajempaa sivistysprosessia. Esitämme siis, että ekososiaalisen sivistyksen olennainen ulottuvuus on kyky rakentaa kestävämpiä käytäntöjä ja rohkeus uudistaa kestävämpiä käytäntöjä. Käytäntöihin vaikuttavat isot rakenteelliset tekijät, mutta myös erilaiset paikalliset ja yhteisesti muova-ut, sosiaaliset kokonaisuudet. Oppimistavoitteena onkin ymmärtää, miten muovaamme käytäntöjä yhdessä, mutta myös sitä, miten käytännöt muovaavat meitä.

Näkemyksemme mukaan kasvatuksessa – olipa kyse koulun sisäisestä tai koulun ulkopuolisesta toiminnasta – tulisi pyrkiä muuttamaan käytäntöjä. Tällöin huomio kiinnit-

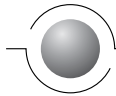
tyy yksittäisten asioiden, kuten kartonkien kierrätyksen, sijaan vaikkapa kouluruokailuun käytäntönä. Koulutuksen muuttamiseksi on muutettava ennakkoehtoja, joiden perusteella pidämme yllä kestävämpiä käytäntöjä. Käytäntöarkkitehtuureja muuttamalla vaikutetaan siihen, millaiset käytännöt tulevat mahdollisiksi tai helpommiksi. Tätä kautta ne vaikuttavat arkisiin toimintatapoihimme. Käytäntöarkkitehtuurien merkityksen ymmärtäminen kestävyysmurroksen edellytyksenä on myös olennaista koulutuksen kehittämisen näkökulmasta.

## Lähteet

- Australian National Climate Emergency Summit 2020. The safe climate declaration. National Climate Emergency Summit, Melbourne Town Hall, 14–15.12.2020. <https://climateemergencydeclaration.org/australia-first-national-climate-emergency-summit/>. (Luettu 3.1.2023.)
- Barnett, R. & Jackson, N. (toim.) 2020. *Ecologies for learning and practice: Emerging ideas, sightings, and possibilities*. Lontoo: Routledge.
- Barnosky, A. D., Hadly, E. A., Bascompte, J., Berlow, E. L., Brown, J. H., Fortelius, M., Getz, W. M., Harte, J., Hastings, A., Marquet, P. A., Martinez, N. D., Mooers, A., Ropnarine, P., Vermeij, G., Williams, J. W., Gillespie, R., Kitzes, J., Marshall, C., Matzke, N., Mindell, D. P., Revilla, E. & Smith, A. B. 2012. Approaching a state shift in Earth's biosphere. *Nature* 486, 52–58. <https://doi.org/10.1038/nature11018>
- Bourdieu, P. 1996. Physical space, social space and habitus. Vilhelm Aubert memorial lecture. Rapport 10. Instituttt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Capra, F. 2005. Speaking nature's language: Principles for sustainability. Teoksessa M. K. Stone & Z. Barlow (toim.) *Ecological literacy: Educating our children for a sustainable world*. San Francisco, CA: Sierra Club Books, 18–29.
- Capra, F. 2013. Deep ecology: Educational possibilities for the twenty-first century. *The NAMTA Journal* 38 (1), 201–216.
- Churchman, C. W. 1967. Wicked problems. *Management Science* 14 (4). <https://doi.org/10.1287/mnsc.14.4.B141>
- Hamann, J. 2011. 'Bildung' in German human sciences: The discursive transformation of a concept. *History of the Human Sciences* 24 (5), 48–72. <https://doi.org/10.1177/0952695111421865>
- Heikkinen, H. L. T. 2020. Understanding mentoring within an ecosystem of practices. Teoksessa K.-N. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (toim.) *New teachers in Nordic countries: Ecologies of mentoring and induction*. Oslo: Kappelen Damm Akademisk, 27–47. <https://doi.org/10.23865/noasp.105.ch1>
- Heikkinen, H. L. T., Kaukko, M., Nikkola, T. & Saari, A. 2021. Kasvatusta ilman kehyksiä. *Kasvatus* 52 (4), 377–379.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. painossa. Whose well-being? Deep-ecological and posthuman perspectives on 'world worth living in'. Teoksessa K. Reimer, M. Kaukko, S. Windsor, S. Kemmis & K. Mahon (toim.) *Living well in a world worth living in for all: Enacting praxis for a just and sustainable future*. Singapore: Springer Nature.
- Heikkinen, H. L. T. & Kukkonen, H. 2019. Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna. Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus* 39 (4), 262–275. <https://doi.org/10.33336/aik.88096>
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. 1947/2002. *Dialectic of enlightenment. Philosophical fragments*. Käänt. E. Jephcott. Stanford, CA: Stanford University Press.
- IPCC. 2018. *Global warming of 1.5°C. Intergovernmental Panel on Climate Change*. <https://www.ipcc.ch/sr15/>. (Luettu 3.1.2023.)
- IPCC. 2021. *Climate change 2021: The physical science basis. Intergovernmental Panel on Climate Change*. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>. (Luettu 3.1.2023.)
- Johnson, C. K., Hitchens, P. L., Pandit, P. V., Rushmore, J., Evans, T. S., Young, C. C. W. & Doyle, M. M. 2020. Global shifts in mammalian population trends reveal key predictors of virus spillover risk. *Proceedings of the Royal Society B* 287. <https://doi.org/10.1098/rspb.2019.2736>
- Kaukko, M., Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Kiilakoski, T. & Haswell, N. 2021. Learning to survive amidst nested crises: Can the coronavirus pandemic help us change educational practices to prepare for the impending eco-crisis? *Environmental Education Research* 27 (11) 1559–1573. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1962809>
- Kemmis, S. 2010. Research for praxis: Knowing doing. *Pedagogy, Culture & Society* 18 (1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/14681360903556756>
- Kemmis, S. 2019. *A practice sensibility: An invitation to the theory of practice architectures*. Singapore: Springer.
- Kemmis, S. 2022. *Transforming practices: Changing the world with the theory of practice architectures*. Singapore: Springer.
- Kemmis, S. & Heikkinen, H. L. T. 2012. Future perspectives: Peer-group mentoring and international practices for teacher development. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Peer-group mentoring for teacher development*. Lontoo: Routledge, 144–170.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. 2014. *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.
- Klafki, W. 2000. The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung. Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.) *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 90–112.

- Kokko, H. 2018. Sydämen ja järjen sivistys–sivistyksen käsitehistoriaa modernin murroskohdassa. Teoksessa J. Tähtinen, J. Hilpelä & R. Ikonen (toim.) *Sivistys ja kasvatustieteiden ja tänään: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2018*. Koulun ja menneisyys 56, 69–94.
- Koukkunen, K. 1990. *Atomi ja missi*. Vierassanojen etymologinen sanakirja. Helsinki: WSOY.
- Lummaa, K. 2020. Posthumanismin puolustus. *Tiede & Edistys* 45 (1), 56–65.
- Mahoney, J. 2000. Path dependence in historical sociology. *Theory and Society* 29, 507–548. <https://doi.org/10.1023/A:1007113830879>
- Marx, K. 1845/1978. Teesejä Feuerbachista. Teoksessa K. Marx & F. Engels. *Valitut teokset, osa 2*, 63–66. Suom. Tuntematton. <https://www.marxists.org/suomi/marx-engels/1845/teeseja-feuerbachista.htm>. (Luettu 4.1.2023.)
- Matthies, A.-L. 2017. The conceptualization of ecosocial transformation. Teoksessa A.-L. Matthies & K. Närho (toim.) *The ecosocial transition of societies. The contribution of social work and social policy*. Lontoo: Routledge, 17–34.
- Miettinen, R. 2017. Aikuiskasvatustieteiden, sivistyksen ja työn tulevaisuus. *Aikuiskasvatustiede* 37 (2), 84–95.
- Miettinen, R. 2019. 21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatustieteiden uudistajana. *Kasvatustiede* 50 (3), 203–215.
- Nicolini, D. 2012. *Practice theory, work, and organization: An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Niiniluoto, I. 2015. *Hyvän elämän filosofiaa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Pulkki, J. 2017. *Kilpailun kasvatustieteellisistä ongelmista. Hyveitä 2000-luvulle*. Acta Universitatis Tamperensis 2332. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0592-5>
- Pulkki, J. 2020. Varsinainen minä ja henkisyys ekososiaalisen kasvatustieteiden näkökulmasta. *Kasvatustiede* 51 (3), 302–316.
- Pulkki, J., Varpanen, J. & Mullen, J. 2020. Ecosocial philosophy of education: Ecologizing the opinionated self. *Studies in Philosophy and Education* 40, 347–364. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09748-3>
- Räsänen, K., Apajalahti, E.-L., Houtbeckers, E., Kallio, G. & Penttilä, A. (toim.) 2015. *Kopista ulos. Tutkijat käytäntöteoreettisen tajun jäljillä*. Kauppa + Talous 5/2015. Helsinki: Aalto-yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-6265-5>
- Salonen, A. O. 2012. Ekososiaalinen sivistys – mitä se on? <https://artosalonen.com/ekososiaalinen-sivistys-mita-se-on/>. (Luettu 26.4.2021.)
- Salonen, A. O. & Bardy, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatustiede* 35 (1), 4–15.
- Salonen, A. O. & Joutsenvirta, M. 2018. Vauraus ja sivistys yltäkylläisyyden ajan jälkeen. *Aikuiskasvatustiede* 38 (2), 84–101.
- Salonen, A. O., Pirinen, R., Anttonen, J., Kantola, A. & Mäkinen, J. 2017. Erillisyydestä yhteyksien tunnistamiseen. *Kasvatustiede* 48 (5), 489–494.
- Saran, S. 2020. Covid-19 is sign of an ecological crisis. [https://www.business-standard.com/article/opinion/covid-19-is-sign-of-an-ecological-crisis-120030901440\\_1.html](https://www.business-standard.com/article/opinion/covid-19-is-sign-of-an-ecological-crisis-120030901440_1.html). (Luettu 3.1.2023.)
- Schatzki, T. R. 2003. A new societist social ontology. *Philosophy of the Social Sciences* 33 (2), 174–202. <https://doi.org/10.1177/0048393103033002002>
- Siljander, P. 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin – peruskäsitteet ja pääsuunnaukset*. Tampere: Vastapaino.
- Siljander, P. & Sutinen, A. 2012. Introduction. Teoksessa P. Siljander, A. Kivelä & A. Sutinen (toim.) *Theories of Bildung and growth: Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. Rotterdam: Sense, 1–18.
- Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H. & Lehtonen, A. 2017. Pirullisen ongelman äärellä – kokonaisvaltaisen ilmastokasvatustieteiden malli. *Kasvatustiede* 48 (5), 456–468.
- Tomperi, T. & Belt, J. 2019. Johdatukseksi sivistyksen ajattelemiseen. *niin & näin* 1, 40–43.
- Virolainen, M., Heikkinen, H. L. T., Siklander, P. & Laitinen-Väänänen, S. 2019. Mitä ovat oppimisen ekosysteemit? *Ammattikasvatustieteiden aikakauskirja* 21 (4), 4–25.
- Värri, V.-M. 2018. *Kasvatustieteiden ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Willamo, R., Helenius, L., Holmström, C., Haapanen, L., Huotari, E. & Sandström, V. 2017. Kuinka ymmärtää kompleksisia ilmiöitä? Generalismi, holismi ja holar-kismi kokonaisvaltaisessa kestävyyskoulutuksessa. *Kasvatustiede* 48 (5), 415–428.
- Xu, C., Kohler, T. A., Lenton, T. M., Svenning, J.-C. & Scheffer, M. 2020. Future of the human climate niche. *PNAS* 117 (21), 11350–11355. <https://www.pnas.org/content/early/2020/04/28/1910114117>. (Luettu 3.1.2023.)
- Žižek, S. 2020. Pandemic! COVID-19 shakes the world. <https://doi.org/10.2307/j.ctv16t6n4q>

*Saapunut toimitukseen: 3.5.2021  
Hyväksytty julkaistavaksi: 25.8.2022*



## Puheenvuoroja

ANNA RASTAS – MAARIT FORDE – JOHANNA ANNALA

# Mistä opetuksen dekolonisaatiossa on kyse?

Käsitlemme tässä puheenvuorossa opettajien mahdollisuuksia kyseenalaistaa kolonialistisia valta-asetelmia ja maailmankuvaa omassa opetustyössään yliopistoissa. Johtuen erikoistumisalueistamme tutkijoina olemme jo vuosien ajan pohtineet, miten purkaa yliopistoihin ja akateemiseen tiedontuotantoon juurtunutta kolonialistista maailmankuvaa paitsi tutkimuksessa myös opetuksessa. Järjestimme myös keväällä 2022 aiheesta työpajoja Tampereella tutkijakollegoille ja jatko-opiskelijoille.

Käsite dekolonisaatio on rantautunut suomalaisen keskusteluun yhä moninaisimmista taustoista tulevien tutkijoitten ja opiskelijoitten ryhdyttyä kritisoimaan kolonialismin perinnöksi kutsuttuja valtarakenteita ja ajattelutapoja, jotka määrittävät akateemista tiedontuotantoa ja opetusta. Joillekin puolestaan vaatimukset Eurooppa-keskeisyyden ja normatiivisen valkoisuuden purkamisesta, saati oman tieteenalan perusteiden kyseenalaistamisesta, ovat olleet hämmentäviä. Ne ovat tutumpia taideaineiden, historian ja joidenkin yhteiskuntatieteellisten alojen opettajille, mutta opetuksen dekolonisaatiovaatimuksiin törmäävät lisääntyvässä määrin myös sellaisten alojen tutkijat ja opettajat, joille tämä globaali suuntaus saattaa olla uusi ja outo.

Kyse on laajasta, koko yliopistoinstituution ja akateemisen tiedontuotannon muuttumisesta edellyttävästä kritiikistä, jota seuraavaksi avaamme hieman. Puheenvuoromme keskittyy kuitenkin siihen, miten yksittäinen opet-

taja voi omassa työssään yrittää uudistaa yliopisto-opetusta purkamalla kolonialistiseen maailmankuvaan kiinnittyviä opetussisältöjä ja käytäntöjä.

## Dekoloniaali käänne

Dekoloniaaliksi käänteeksikin (ks. esim. Grosfoguel 2007; Rai & Champion 2022) nimetyissä tiedontuotannon dekolonisoimista koskevissa keskusteluissa on kyse globaalista, mutta vasta 2000-luvulla laajemmin eurooppalaisiin yliopistoihin levinneestä liikkeestä, joka vaikuttaa erilaisilla poliittisilla kentillä, monilla taiteen aloilla sekä akateemisessa maailmassa erityisesti yhteiskunta- ja kasvatustieteissä sekä humanistisissa tieteissä, taideaineissa ja politiikan tutkimuksessa. Käsite dekolonisaatio ja siihen liitetyt muutosvaatimukset eivät kuitenkaan ole niin uusi ilmiö kuin mitä parhaillaan eurooppalaisissa yliopistoissa käytävästä keskustelusta voisi kuvitella (Mbembe 2016, 33–36). Dekolonisaatio, tai dekoloniaalisuus, on saanut monenlaisia merkityksiä myös suuntauksen sisällä. Yhdistävänä tekijänä on näkemys siitä, että vahvasti kolonialistinen maailmankuva on juurtunut ja määrittää edelleen niin eri tieteenalojen kaanoneita kuin yliopistoja instituutiona, opetuskäytännöt mukaan lukien (ks. esim. Bhambra, Gebrial & Nişancioğlu 2018; Hall ym. 2021; Mbembe 2016; Rai & Champion 2022).

Akateemisen tiedontuotannon suurimpana ongelmana nähdään sen eurosentrisyys eli glo-

baalin pohjoisen edustamien näkökulmien ja käsitteiden esittäminen universaalina tulkitana maailmasta. Sitä uusintavat kolonialistiseen maailmankuvaan kiinnittyvät, yliopistoinstituutionkin juurtuneet valtarakenteet. Ne ovat sysänneet akateemisen tiedontuotannon ja laajemminkin maailmasta tietämisen marginaaliin niin naiset ja alkuperäiskansat kuin rodullistettujen suhteiden merkitykset. Länsimaisen, eurosentriselle maailmankuvalle rakentuvan universalismin tilalle on vaadittu myös globaalien etelän ja erilaisten vähemmistöjen paikantuneen tiedon ja tietämisen tapojen tunnustavaa pluriversalismia (Grosfoguel 2012). Kritiikin kohteena on samalla ollut akateemiseen maailmaan juurtunut ja sitä yhä vahvemmin ohjaava uusliberalismi, joka uusintaa ja pönkittää epätasa-arvoisia valtarakenteita sekä rajoittaa tiedon tuotannon moniäänisyyttä (Mbembe 2016).

Suomessakin opiskelijat ja tutkijayhteisöt ovat alkaneet yhä useammin esittää vaatimuksia dekolonisoida yliopistoinstituutio ja opetus (ks. Keskinen, Seikkula, Mkvesha, F. & Sinkkonen 2021; Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2013; Koivunen & Rastas 2020; Rastas 2020). Uusliberalismin ja siihen kiinnittyvän managerialismin mukanaan tuomat muutokset yliopistoissa ovat niin ikään herättäneet kritiikkiä, jota Suomessa ei kuitenkaan ole kytketty dekolonisaatiovaatimukseen (ks. esim. Koskiahon-Cronström 2022; Poutanen, Tomperi, Kuusela, Kaleva & Tervasmäki 2022). Marginalisoitujen ryhmien asemaa ja tietoa koskevat keskustelut ovat korostuneet esimerkiksi opiskelijoiden vaatimuksissa anti-rasismien ja intersektionaalisuuden nivomisesta opetukseen (esimerkkejä ks. raster.fi). Tätä kritiikkiä voitaisiin hyödyntää opetusta suunniteltaessa.

## Opetussisältöjen ja käytäntöjen uudistaminen

Valtattu tieto (*powerful knowledge*) mahdollistaa opiskelijoille pääsyn syvälliseen ymmärrykseen ja abstraktiin ajatteluun, mikä on edellytys yhteiskunnalliselle osallistumiselle ja

demokratialle (Shay & Peseta 2016). Vallalla oleva osaamisperustainen ajattelu on lähes syrjäyttänyt keskustelun tiedosta (Annala 2022), millä on keskeinen merkitys opetussuunnitelmien dekolonisaatioissa: miten varmistetaan, että erilaisista taustoista yliopistoon tulevilla opiskelijoilla on pääsy valtattuun tietoon? Asian ytimessä on kysymys: mitä tämä arki-tiedosta eroava tieto on?

Yliopistojen dekolonisaatioissa ei ole kyse vain joidenkin teemojen lisäämisestä opetus-sisältöihin. Sen lähtökohta on opetettavan tiedon luonteen, sen tuottamisen taustojen ja eri oppiaineiden historioiden tarkastelu. Opiskelijoiden kanssa voi keskustella tavoista, joilla eurosentrinen tiedon tuottaminen ja kolonialistiset valtasuhteet ovat vaikuttaneet eri tieteenalojen peruskäsitteisiin, teorianmuodostukseen ja menetelmiin. Tämänkaltaiset keskustelut heti kurssien alussa tarjoavat oppimiselle kriittisen, historiallisen ja makrotason kehyksen; tällöin valtasuhteet sekä globaali epätasa-arvo kulkevat teoreettisena alustana läpi koko opintojakson sen sijaan, että niille omistettaisiin esimerkiksi vain yksi luento. Opiskelijoiden kannustaminen akateemista tiedontuotantoa määrittävien epistemologioiden kriittiseen tarkasteluun voi rohkaista kriittiseen ajatteluun myös yliopiston ulkopuolella.

Keskeinen strategia opetuksen dekolonisaatioissa on ollut opetussuunnitelmien uudistaminen niin, että eri puolilla maailmaa ja erilaisissa positioissa tuotettu tieto nousisi esiin tasapuolisemmin (Shahjahan, Estera, Surla, & Edwards 2021). Opetus- ja kurssi-suunnitelmissa uusinnettujen kaanonien kyseenalaistaminen voi tuoda näkyviin globaaleja valtasuhteita ja uudistaa tieteenalan teoriaa sekä metodologiaa. Samalla se voi pohjustaa uusien näkökulmien, tutkimuskysymysten ja -menetelmien kehittymistä. Jos kurseilla halutaan tuoda järjestelmällisesti esiin globaalissa etelässä työskentelevien sekä alkuperäiskansoihin, rodullistettuihin vähemmistöihin tai muihin marginalisoituihin ryhmiin asemoituvien tutkijoiden tuottamaa tietoa, näistä erilaisista positioista tuotettuja tekstejä tulisi sisäl-

lyttää oppimateriaaleihin. Myös opettajiksi ja vierailijaluennostajiksi olisi tärkeää saada tutkijoita erilaista taustoista, mitä kuitenkin vaikeuttavat niin vähemmistöjä syrjivät rakenteet, esimerkiksi maahanmuuttajien syrjintä rekrytoinneissa ja heidän ohjaaminen muihin kuin akateemisiin opintoihin, kuin myös opetuksen varattujen resurssien vähäisyys. Toisaalta verkostakin on helposti löydettävissä eri puolilla maailmaa sekä erilaisista tietämisen positioista tuotettuja luentoja ja podcasteja. Niiden avulla voi laajentaa mielikuvia siitä, kuka voi olla asiantuntija, tutkija, tärkeän tiedon tuottaja, auktoriteetti, uranuurtaja tai klassikko. Erilaisten äänten, auktoriteettien ja näkökulmien sisällyttäminen opetukseen mahdollistaa lisäksi sen, että vähemmistöihin asemoituvat opiskelijatkin voivat saada akateemisessa maailmassa kipeästi kaipaamiensa samaistumisen kohteita.

Pedagogian dekolonisaatioissa on vaadittu erilaisten, esimerkiksi alkuperäiskansojen, tietämisen tapojen ja epistemologioiden sisällyttämistä yliopisto-opetukseen (Keskitalo ym. 2013; Shahjahan ym. 2021). Opiskelijoiden ymmärrystä monenlaisista tutkimuksen tekemisen ja julkaisemisen tavoista voi laajentaa myös hyödyntämällä opetuksessa tekstien ohella elokuvia, näyttelyitä ja muuta visuaalista aineistoa, kaunokirjallisuutta, runoja, kertomuksia, musiikkia tai tanssiesityksiä. Oppimisen tilaa voi avata niin ikään laajentamalla oppimisympäristöjä yliopiston seinien ulkopuolelle, erilaisten yhteisöjen pariin (Keskitalo ym. 2013).

Oppimistilanteiden ja -menetelmien osalta on korostettu yhdessä oppimista, tiedon yhteistä tuottamista sekä opettajan ja opiskelijoiden välisen hierarkian tasoittamista (Shahjahan ym. 2021, 19). Opiskelijakeskeisyys on ollut lähtökohtana jo pitkään kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja yliopistopedagogisessa keskustelussa. Opiskelijoita osallistavan opettajan voi ajatella edistävän myös opetuksen dekolonisaatiota, kun opetusmenetelmät auttavat ylläpitämään tasavertaisempaa, kriittisyyteen rohkaisevaa ilmapiiriä ja oppimista (Aleman-

ji 2021). Opiskelijoita voi osallistaa jo kurssin sisällön, tehtävien ja arvioinnin suunnittelussa, ja palautettakin voi rohkaista antamaan eri muodoissa koko kurssin ajan.

Käsitteitä koskeva keskustelu ja niiden historiallisten kerrosten purkaminen on tärkeää paitsi opetuksessa uusinnettavien kaanonien kriittiselle tarkastelulle myös turvallisen oppimisilmapiirin luomiselle. Erityisesti erilaisiin identiteettipoliittisiin ja muihin poliittisiin kamppailuihin kytkettyjen termien osalta olisi hyvä keskustella, minkälaisia ilmaisuja asioista on aikaisemmin käytetty ja miksi uudet, esimerkiksi etnisyyteen, sukupuoleen tai marginalisoituun asemaan viittaavat käsitteet tai sanat koetaan oikeudenmukaisemmiksi ja vähemmän syrjiviksi kuin entiset. Yliopisto-opiskelijoiden on lisäksi tärkeää oppia tunnistamaan, miten käsitteet ja niille annetut merkitykset voivat liikkua akateemisten ja muiden, esimerkiksi aktivistien, diskurssien välillä. Tällainen kielenkäytön, erilaisten diskurssien ja käsitteiden avaaminen antaa välineitä osallistua keskusteluihin muillakin kuin akateemisilla kentillä.

## Lopuksi

Olemme edellä antaneet esimerkkejä siitä, miten yksittäinen opettaja voi erilaisin valinnoin osallistua opetuksen ja yliopistojen dekolonisoimiseen. Opettajien mahdollisuudet tehdä asioita toisin kuin on totuttu riippuvat tosin aina paitsi oman työyhteisön, oppiaineen ja yliopiston ilmapiiristä ja resursseista myös siitä, millaista toimijuutta vallitseva korkeakoulu- ja tiedepolitiikka mahdollistaa. Akateemisen ansioitumisen ja urakehityksen yleiset käytännöt sekä uusliberalistinen yliopistopolitiikka eivät kannusta oman oppiaineen tietosisältöjen radikaaliin kyseenalaistamiseen tai työaikaa vievään asioitten tekemiseen toisin (ks. esim. Mbembe 2016; Rai & Champion 2022).

Institutionaalinen muutos edellyttää siis tieteenalarajat ja yliopistojen sisäiset valtahierarkiat ylittävää dialogia sekä laajempaa keskustelua tiedepolitiikasta. Tässä puheenvuorossa

olemme kuitenkin tietoisesti keskittyneet yksittäisen opettajan vallassa oleviin pedagogisiin ratkaisuihin isompien rakenteellisten kysymysten sijaan. Jostain on aloitettava.

Työssämme opettajina uusinnamme tahtomattammekin kolonialistista maailmankuvaa (Hayes, Luckett & Misiaszek 2021; Matthews 2021) ja sen ylläpitämää rakenteellista epätas-arvoa. Oman opetuksen dekolonisaatiostrategiaa kannattaa alkaa pohtia, jos omien kursien teoreettiset lähtökohdat perustuvat valtaosin angloamerikkalaisiin teorioihin ja tutkimuksiin eikä opetus tarjoa mitään samaisuutumisen kohteita marginaaleihin asemoituville opiskelijoille. Tuolloin voi kysyä: Onko kaanon kiistaton? Voinko tarjota vaihtoehtoja? Millaisiin arvostuksiin sitoudun? Millaisena esitän oman roolini asiantuntijana ja arviointivaltaa käyttävänä opettajana? Millaisia auktoriteetteja nostan esille? Miten teen näkyväksi erilaisia tietämisen lähtökohtia ja tapoja? Keitä minun opiskelijani ovat? Millaista tietoa he tuovat mukanaan? Miten voisin lisätä tietämystäni oman tietoni rajoista? Kokemuksemme mukaan näidenkin kysymysten pohtiminen on tuloksellisempaa yhdessä kollegoiden kanssa (ks. myös Agherdien, Pillay, Dube & Masinga 2022).

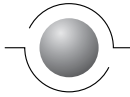
Dekolonisaatiovaatimukset kytkeytyvät moniin muihin globaalia ja sosiaalista tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja inklusiivisuutta korostaviin liikkeisiin ja tutkimussuuntauksiin. Tässä olemme voineet vain hieman avata ja konkretisoida opetuksen dekolonisaatiovaatimuksia. Olisi tärkeää keskustella ja tuottaa tutkittua tietoa myös siitä, miten yliopistojen dekolonisaatiota koskevat keskustelut suhteutuvat muihin yliopistopedagogiikkaa ja -politiikkaa koskeviin ajankohtaisiin keskusteluihin ja kehittämistavoitteisiin.

## Lähteet

- Agherdien, N., Pillay, R., Dube, N. & Masinga, P. 2022. What does decolonising education mean to us? *Educator reflections. SOTL in the South* 6 (1), 55–78. <https://doi.org/10.36615/sotls.v6i1.204>
- Alemanji, A. A. 2021. Kohti rasisminvastaista pedagogiikkaa. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula, F. Mkwesha & A. Sinkkonen (toim.) *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 205–220.
- Annala, J. 2022. What knowledge counts? Boundaries of knowledge in cross-institutional curricula in higher education. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00891-z>
- Bhambra, G. K., Gebrial, D. & Nişancıoğlu, K. (toim.) 2018. *Decolonising the university*. Lontoo: Pluto Press.
- Grosfoguel, R. 2007. The epistemic colonial turn. Beyond political-economy paradigms 1. *Cultural Studies* 21 (2–3), 211–223. <https://doi.org/10.1080/09502380601162514>
- Grosfoguel, R. 2012. Decolonizing Western universalisms: Decolonial pluri-versalism from Aimé Césaire to the Zapatistas. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World* 1 (3), 88–104. <https://doi.org/10.5070/T413012884>
- Hall, R., Ansley, L., Connolly, P., Loonat, S., Patel, K. & Whitham, B. 2021. Struggling for the anti-racist university: Learning from an institution-wide response to curriculum decolonization. *Teaching in Higher Education* 26 (7–8), 902–919. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1911987>
- Hayes A., Luckett, K. & Misiaszek, G. 2021. Possibilities and complexities of decolonising higher education: Critical perspectives on praxis. *Teaching in Higher Education* 26 (7–8), 887–901. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1971384>
- Keskinen, S., Seikkula, M., Mkwesha, F. & Sinkkonen, A. 2021. *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013. Saamelaispedagogiikan aika. *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (1), 99–104.
- Koivunen, L. & Rastas, A. 2020. Suomalaisen historian tutkimuksen uusi käänne? Kolonialismikeskustelujen koottaminen Suomea koskevaan tutkimukseen. *Historiallinen Aikakauskirja* 118 (4), 427–437.
- Koskiahö-Cronström, B. 2022. Uusliberalismin muuttama yliopistoinstituutio – entä sitten? <https://www.tuni.fi/alustalehti/2022/05/27/uusliberalismin-muuttama-yliopistoinstituutio-enta-sitten/>. (Luettu 27.5.2022.)
- Matthews, S. 2021. Decolonising while white: Confronting race in a South African classroom. *Teaching in Higher Education* 26 (7–8), 1113–1121. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1914571>
- Mbembe, A. J. 2016. Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education* 15 (1), 29–45.
- Poutanen M., Tomperi, T., Kuusela, H., Kaleva, V. & Terasmäki, T. 2022. From democracy to managerialism: Foundation universities as the embodiment of Finnish university policies. *Journal of Education Policy* 37 (3), 419–442.
- Rai, R. & Champion, K. 2022. Decoding “decoloniality” in the academy: Tensions and challenges in “decolonising” as a “new” language and praxis in British history and geography. *Ethnic and Racial Studies* 45 (16), 478–500. <https://doi.org/10.1080/01419870.2022.2099750>



- Rastas, A. 2020. Rasismikeskustelu suomalaisissa yliopistoissa. *Tieteessä tapahtuu* 38 (2), 45–49. <https://journal.fi/tt/article/view/91549>. (Luettu 28.11.2022.)
- Raster.fi. Rasismien vastaisen tutkijaverkoston verkkosivut.
- Shahjahan, R. A., Estera, A. L., Surla, K. L. & Edwards, K. T. 2021. "Decolonizing" curriculum and pedagogy: A comparative review across disciplines and global higher education contexts. *Review of Educational Research* 92 (1), 73–113. <https://doi.org/10.3102/00346543211042423>
- Shay, S. & Peseta, T. 2016. A socially just curriculum reform agenda. *Teaching in Higher Education* 21 (4), 361–366. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1159057>



RISTO RINNE

## Yhden aikakauden päätös

Olemme siirtyneet vuoteen 2023. Edessämme ovat eduskuntavaalit ja mahdollisesti uusi hallituskoalitio. On aika katsoa taaksepäin; mitä Suomessa on viimeisimmän neljän vuoden aikana tapahtunut? Mitkä ovat olleet mahdollisuudet rakentaa edelleen maailman parhaimmaksi noteerattua suomalaista koulutusjärjestelmää, koulutuspolitiikkaa sekä oppimisen ja kasvatuksen saavutuksia? Onko Suomella ollut mahdollisuutta säilyttää omaa kansallista luonnettaan ja omista arvoistaan lähtevää koulutuspolitiikkaansa vankkeinevan globalisaation ja ylikansallisten organisaatioiden, kuten ja OECD:n ja EU:n, erilaisten ohjaus- ja vaikutuskoneistojen standardoivassa puristuksessa?

Koulutuksella yhteiskunnallisena instituutiona on sekä globaali että erityinen kansallis-paikallinen ulottuvuus. Globalisaatio on yhdenmukaistanut koulutusjärjestelmiä ympäri maapalloa: teollistuminen, urbanisoituminen ja markkinoistuminen sekä ylikansallisen kilpailun koveneminen ja pääoman, työvoiman ja ihmisten sekä poliittisten ideologioiden lisääntynyt liikkuminen ovat muuttaneet pysyvästi ihmiskunnan olotilaa. Toisaalta koulutuksella on paikallinen puolensa, joka jäsentyy kulttuurisista, poliittisista ja taloudellisista historiallisista kehityslinjoista. Koulutuksella on suhteellista itsenäisyyttä muuhun yhteiskuntaan ja vallankäyttöön nähden; sillä on oma kansallispoliittinen ”laahuksensa”, joka on esimerkiksi Suomessa uhmannut globaalia maailmanjärjestystä. (Rinne, Silvennoinen & Varjo 2020, 41.)

Tarkastelen tässä kirjoituksessa viimeisimmän hallituskauden toiminnan osalta sitä, miten Suomessa on pystytty harjoittamaan omaa kansallista koulutuspolitiikkaa jo pitkään kiristyneissä globaaleissa olosuhteissa. (Ks. Antikainen & Rinne 2012; Nevala 2022; Piattoeva ym. 2012; Rinne 2002, 2020, 2021a, 2021b, 2022; Rinne & Lindén 2020; Rizvi, Lingard & Rinne 2022.)

Punavihreän hallituksen nelivuotiskauden aika (2019–2023) on ollut maailmanhistoriallisesti ja myös Suomessa harvinaisen rankka. Hallitus on pyrkinyt harjoittamaan hallitusohjelmansa mukaista, pitkälle aiemman hallituksen politiikan radikaalisti muuttavaa politiikkaansa. Oikeistokonservatiivisesta politiikasta on haluttu siirtyä punavihreään politiikkaan kaikilla sektoreilla. Yhteiskunnassa on yritetty korostaa ekologisia, sosiaalisia, solidaarisia ja tasa-arvoisia arvoja sekä niiden mukaista ideologiaa. Myös koulutuspolitiikkaa on koetettu reivata useita asteita kohden oikeudenmukaisuutta ja eriarvoisuuden vähentämistä kaikilla koulutusasteilla. Edellisen hallituksen kohtuuttoman suurien leikkausten tilalle on myönnetty rutkasti lisää taloudellisia resursseja ja palautettu koulutuksen sekä varhaiskasvatuksen arvo ja kunnia niiden kansallisvaltiossamme kuuluville paikoilleen.

Maaillalla on kuitenkin samalla ollut käynnissä kaksi ravisuttavaa, kaikkialle tunkeutunutta globaalia muutosta, jotka ovat vaikuttaneet kaikkien valtioiden kansalliseen politiikkaan.

Ensimmäinen raju muutos on ollut koronapandemian leviäminen uutena historiallisena kulkutautina yli kansallisten rajojen. Se saapui kutsumatta ja yllätti maailman, kuten Suomenkin, miltei housut nilkoissa. Oli pakko keksiä keinot taudin nopean laajenemisen ehkäisemiseen ja kulkutaudin pysäyttämiseen. Tämä edellytti vaativia toimia ja muun muassa kansalaisten perusoikeuksiin, esimerkiksi vapaaseen liikkuvuuteen, liittyviä rajoituksia. Laajojen ja kattavien, miltei pakollisiksi tehtyjen, rokoteaaltojen tuottaminen kävi kalliiksi ja vaikeaksi.

Korona pakotti myös sulkemaan useat koulut ja siirtymään kaikilla koulutustasoilla etäopetukseen. Tämä lisäsi etenkin haavoittuvimpien oppilaiden ja heidän vanhempiansa vaikeuksia koulunkäynnissä. Yliopistoja vaurioitettiin estämällä opiskelijoiden fyysinen kohtaaminen ja tavallinen opiskelu. Myös opettajat joutuivat pahaan puristukseen työn raskautuessa ja tehdessään paljolti kahden pöydän työtä yhtä aikaa. Koko opetus- ja kasvatusalan työstä tuli entistäkin uuvuttavampaa ja vaativampaa.

Tästäkin kaikesta välttämättömästä punaviherhallituksemme selvisi. Tosin tuon aikakauden laskut odottavat vielä saapumistaan tulevina vuosina.

Toinen voimakas ylikansallinen muutos oli sodan puhkeaminen Euroopassa Venäjän hyökkäystä Ukrainaan helmikuussa 2022. Suomessa syntyi vahva Venäjän vastainen hyökkäyssodan tuomitseva aalto, joka läpäisi sekä poliittisen päätöksenteon että median. Uhkakuvat maallemme olivat ilmeisiä, jolloin aloimme varustautua myös sodan mahdollisuuteen ja kasvattaa merkittävästi puolustusbudjettia. Lisäksi sotaa pakenevien ukrainalaisten koulunkäynnin järjestäminen synnytti lisää paineita maamme koulutoimelle.

Suomi oli aina 2020-luvulle asti noudattanut historiallista linjaansa, jossa olimme säilyttäneet asemamme ja saaneet kaikkialla tunnustusta puolueettomana maana ensi sijassa rauhantyötä rakentavana kansakuntana. Tämä ainakin Paasikivestä ja Kekkosesta juontuva rauhanomaisen rinnakkaiselon linja oli toiminut hyvin toisen maailmasodan jälkeen. Nyt

nähtiinkin, että meillä on lähinaapurissamme paitsi arvaamaton myös meille vihamielinen valtio.

Kun Suomi päätti hakea NATOn jäsenyyttä ripeässä tahdissa vuoden 2022 aikana, puolueettomuutemme historiallisen periaatteen äkkinäinen katkaiseminen hakee vertaistaan maamme historiassa. Venäjälle asetettujen tiukkenevien kansainvälisten pakotteiden vuoksi Suomen ja Venäjän kauppa on käytännössä kokonaan katkaistu, ja venäläisten liikkuvuutta maahamme on rajoitettu. Venäjän ja Suomen 1 343 kilometriä pitkälle rajalinjalle päätettiin rakentaa raja-aita, josta on tulossa myös NATOn ja Venäjän pisin raja. Myös venäläiseen oppositioväkeen ja kulttuuriväkeen on välit käytännössä pantu poikki. Lisäksi korkeakoulujen ja yliopistojen aiemmin melko vilkas tutkimusyhteistyö venäläisten tutkijoiden kanssa on pitkälti päätynyt.

Näiden kahden miltei mahdottomalta vaikuttavan ylikansallisen reunaehdon vallitessa on silti kyetty selkeästi edistämään kansallista koulutuspolitiikkaa pitkän linjan historiallisessa, kansalaisten tasa-arvoa korostavassa suunnassa. Suomi ei ole lähtenyt kansainvälisen uusliberalistisen koulutuspolitiikan tielle, vaan koulutus kokonaisuudessaan on säilytetty julkisena maksuttomana palveluna. Merkittävin historiallinen muutos on tietysti maksuttoman oppivelvollisuuden pidentäminen 18 ikävuoteen vuonna 2021. Lisäksi koulutuksen rahoitus käännettiin leikkausten ja supistusten tieltä nousuun. Varhaiskasvatuksessa lisättiin lasten saamaa tukea, vähennettiin askasmaksuja ja poistettiin ne heikompituloisilta, palautettiin subjektiivinen päivähoito-oikeus ja alennettiin ryhmäkokoja. Kouluissa vahvistettiin lasten sekä nuorten tukea koulupsykologien ja -kuraattorien sitovilla mitoituksilla. Koulutuksen tasa-arvoraha vietiin osaksi lainsäädäntöä, ja tasa-arvoavustuksia lisättiin 250 miljoonaa euroa. Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen perusrahoitusta vahvistettiin. Myös korkeakoulutuksen rahoitusta kasvatettiin tasokorotuksilla ja palauttamalla rahoituksen indeksit sekä lisättiin tutkimus- ja

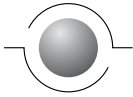
kehittämisrahoitusta ja sidottiin opintorahat indeksiin.

Suomi on osoittanut esimerkkiä maailmalle siitä, että yksittäisen pienen kansallisvaltion on mahdollista äärimmäisen ahtaissa, melkein tukahduttavissakin paineissa säilyttää koulutuspoliittinen linjansa ja omat arvonsa koulutuspoliittisissa ratkaisuissa. Toivottavasti pystymme tähän tulevaisuudessakin.

Eri asia ja uusi haaste on sitten se, että kansainvälisissä vertailuissa maamme koulutuksen oppimistulokset ovat koulutuspoliittisista ponnisteluista huolimatta 2000-luvulla heikentyneet, heikoimmin pärjävien lasten ja nuorten osuudet kasvaneet ja eriarvoisuus lisääntynyt (Kalenius 2023). Tulevan hallituksen haasteena on katkaista erityisesti tämä kehityskulku.

## Lähteet

- Antikainen, A. & Rinne, R. 2012. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 441–479.
- Kalenius, A. 2023. Sivistyskatsaus. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-744-4>
- Nevala, A. 2022. Emeritusprofessori on huolissaan segregatiosta ja pitkäjänteisyyden puutteesta, mutta uskoo silti koulutukseen. Haastattelussa Risto Rinne. Koulu ja menneisyys. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 59, 162–165.
- Piattoeva, N., Centeno, V. G., Suominen, O. & Rinne, R. 2018. Governance by data circulation? The production, availability, and use of national large-scale assessment data. Teoksessa J. Kauko, R. Rinne & T. Takala (toim.) Politics of quality in education: A comparative study in Brazil, China and Russia. Lontoo: Routledge, 115–136.
- Rinne, R. 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu? Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 93–120.
- Rinne, R. 2020. The unintended consequences of governance of education at a distance through assessment standardisation. Teoksessa J. Zajda (toim.) Globalisation, ideology and education reforms – emerging paradigms. Globalisation, comparative education and policy research 20. Dordrecht: Springer, 25–42.
- Rinne, R. 2021a. Finland – the late-comer that became the envy of its Nordic school competitors. Teoksessa J. B. Krejsler & L. Moos (toim.) What works in Nordic school policies: Mapping approaches to evidence, social technologies and transnational influences in Nordic Education. Cham: Springer, 47–66.
- Rinne, R. 2021b. The Nordic social democratic regime in education colliding with the global neo-liberal regime. Teoksessa J. B. Krejsler & L. Moos (toim.) What works in Nordic school policies: Mapping approaches to evidence, social technologies and transnational influences in Nordic Education. Cham: Springer, 153–172.
- Rinne, R. 2022. Rethinking globalization and reconfiguring education reform in Nordic countries. Teoksessa F. Rizvi, B. Lingard & R. Rinne (toim.) Reimagining globalization and education. New York, NY: Routledge, 111–122.
- Rinne, R. & Lindén, J. 2020. Opetusministeri Li Andersson: Koulutuspolitiikka tarvitsee suunnanmuutoksen. Kasvatus 51 (2), 243–248.
- Rinne, R., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2021. Kansallinen koulutuspolitiikka ylikansallisten hallintamallien paineissa. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.) Koulutuksen politiikat. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus 3. Kasvatusalan tutkimuksia 83. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 41–72.
- Rizvi, F., Lingard, B. & Rinne, R. (toim.) 2022. Reimagining globalization and education. New York, NY: Routledge.



**Tutkijalta  
suoraan kuultua**

TOIMITUS

## Tero Järvinen, professori Turun yliopistosta

Tutustumme tällä kertaa Kasvatuksen haastattelusarjassa professori Tero Järviiseen Turun yliopiston kasvatustieteiden laitokselta. Hänen tutkimusintressinsä liittyvät nuorten koulutussiirtymiin ja kansainvälisesti vertailevaan koulutustutkimukseen. Professori Järvinen on toiminut vuodesta 2020 alkaen kasvatustieteiden laitoksen sekä KEVEKO-tohtori-ohjelman johtajana. Lue lisää: <https://www.utu.fi/fi/ihmiset/tero-jarvinen>.

### **Mitä kuuluu? Millainen päivä sinulla on tänään ollut?**

Tero Järvinen: Kiitos, oikein hyvää kuuluu! Tänään on harvinainen, kokouksista vapaa työpäivä. Hyvin nukutun yön ja aamukahvin jälkeen pääsen keskittymään tutkimusasioihin sekä tämän tekstin kirjoittamiseen.

### **Miten päädyit tutkijaksi?**

Tero Järvinen: Päädyin tutkijaksi onnekkaiden yhteensattumien ansiosta. Kiinnostuin tutkimuksen tekemisestä tehdessäni proseminaaritutkielmaa ja kiinnostukseni syveni entisestään pro gradu -vaiheessa. Tässä kohden olin kuitenkin jo toinen jalka työelämässä ja suuntaumassa nuoriso-ohjaajaksi. Kävi kuitenkin niin, että puoli vuotta maisteriksi valmistumiseni jälkeen professori Joel Kivirauma soitti minulle ja kertoi saaneensa Suomen Akatemialta rahoituksen tutkimushankkeelleen. Olin



Tero Järvinen, <https://orcid.org/0000-0001-7617-6502>

(Kuva: Tuike liskala)

jo ehtinyt unohtaa, että minut oli hankehakemuksessa nimetty tutkimusryhmän jäseneksi. Lupauduin väitöskirjatutkijaksi hankkeeseen, ja siitä tutkijanurani käynnistyi.

### **Mikä on parasta työssäsi?**

Tero Järvinen: Nykyisessä tehtävässäni laitosjohtajana parasta on työni monipuolisuus sekä se, että saan olla kannustamassa nuoria tutkijoita ja toivottavasti myös osaltani mahdol-

listamassa heidän etenemistään tutkijanuralla. Olen onnekas, kun saan tehdä työtäni hyvässä työyhteisössä Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella. Kiinnostus tutkimuksen tekemiseen sai minut aikanaan jäämään yliopistolle, ja tavoitteenani on yhä tehdä tutkimusta niin paljon kuin mahdollista hallinnollisten töiden ohella. Työskentely tutkimusryhmässä mahdollistaa tämän. Tutkimuksen tekeminen on samanaikaisesti luovaa ja kurinalaista, mikä on erityisen kiehtovaa. Tutkimustyöhön on helppo uppoutua, ja se on itsessään hyvin palkitsevaa. Kasvatustieteen tutkijana voi myös hyvin tuoda esiin tutkimusperusteisia näkökulmia koulutuspoliittiseen keskusteluun, mikä puolestaan tekee työstä yhteiskunnallisesti merkityksellistä.

### **Ketkä ovat olleet keskeisiä henkilöitä urapolullasi?**

Tero Järvinen: On hyvin vaikeaa mainita kattavasti yksittäisiä henkilöitä, koska niin monet kohtaamiset, yhteistyökumppanit ja ystävyudet omassa yliopistossa, nuorisotutkimusverkostossa sekä kansainvälisissä hankkeissa ovat olleet merkityksellisiä ja tärkeitä urapolkuni kannalta. Jos yritän nimetä kaikki tärkeät henkilöt, hyvin todennäköisesti unohdan jonkun, koska näitä henkilöitä on niin paljon. Keskeisimmät ovat kuitenkin väitöskirjani ohjaajat professorit Joel Kivirauma ja Risto Rinne, joka oli myös laitoksemme pitkäaikainen johtaja. Heidän kanssaan tekemäni yhteistyö on alkanut tutkijanurani alusta asti ja jatkunut vaihtelevalla intensiteetillä aina näihin päiviin saakka.

### **Pohditko koskaan mitään muita ammatteja?**

Tero Järvinen: En ole kovinkaan aktiivisesti pohtinut muita ammatteja. Toki erilaisia haavekuvia on ollut vuosien varrella – sarjakuvapiirtäjästä alkaen – mutta ei sellaisia, joissa olisi ollut realistista pohjaa. Hakeuduinkin aikamani opiskelemaan kasvatustiedettä paljolti juuri siksi, että sen opinnot eivät valmistaneet

tiettyyn ammattiin. Luotin siihen, että oma ala kyllä löytyy opintojen aikana. Ja sitten lopulta päädyin tutkijaksi.

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

Tero Järvinen: Minua kiinnostavat aika lailla samat ilmiöt, joiden parissa olen työskennellyt jo pitemmän aikaa: nuorten koulutusvalinnat ja -siirtymät, koulutuksen merkitys elämänkulussa, koulutuksellinen syrjäytyminen sekä kansainvälisesti vertaileva koulutus-tutkimus. Olen partnerina Euroopan Unionin Horisontti Eurooppa -ohjelman rahoittamassa CLEAR-tutkimushankkeessa (Constructing Learning Outcomes in Europe: A multi-level analysis of (under)achievement in the life course, ks. [www.clear-horizon.eu](http://www.clear-horizon.eu)), ja tutkimuksen tekemiseen jäävä aika kohdentuu tällä hetkellä lähes kokonaan tähän hankkeeseen. Hankkeessa on mukana 13 partneria kahdeksasta Euroopan maasta. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä tekijöistä, jotka ovat yhteydessä eurooppalaisten nuorten ja nuorten aikuisten oppimistuloksiin sekä koulutautumiseen ja koulutukselliseen syrjäytymiseen sekä soveltaa tätä ymmärrystä rakentamalla innovatiivisia politiikkatoimia, joiden avulla voitaisiin vähentää koulutuksellista huono-osaisuutta sekä lisätä nuorten ja nuorten aikuisten sosiaalista liikkuvuutta.

### **Mitkä ovat vahvuutesi tutkijan työssä?**

Tero Järvinen: Uskoisin vahvuuksiani olevan laajojen kokonaisuuksien hallinta, hyvä organisoitukyky ja nopeus.

### **Entä kehityskohteesi?**

Tero Järvinen: Olen toisinaan turhan kärsimätön. Haluan asioiden tapahtuvan nopeasti, mikä ei aina ole tarkoituksenmukaista eikä järkevää.

## Mitä odotat eniten tulevaisuudelta?

Tero Järvinen: Ammatillisessa mielessä odotan mielenkiintoisia uusia tutkimushankkeita, jotka tarjoavat mahdollisuuden uuden oppimiseen sekä yhteistyöhön muiden tutkijoiden kanssa. Tällä hetkellä mielessäni on jo nuorten koulutussiirtymiin ja ohjaukseen liittyvä pohjoismainen NoRNet 2023-konferenssi, jonka järjestämme tämän vuoden lokakuussa, ks. <https://nornet2023.fi/>. Käytänkin tämän tilaisuuden toivottaakseni kaikki aiheesta kiinnostuneet kasvatustieteilijät, ohjauksen asiantuntijat ja muut tieteen ystävät tervetulleeksi Turkuun 4.–5.10.2023.

## Jatka lauseita:

*Tänään aion ...* ottaa rennosti, onhan perjantai ja viikonloppu alkamassa.

*Harrastukseni ovat ...* minulle tärkeää vastapainoa työnteolle. Olen kiinnostunut monista asioista, mutta tärkein harrastukseni on musiikki monissa muodoissaan. Kuuntelen musiikkia päivittäin ja soitan itse kitaraa. Olen soittanut bändeissä 80-luvulta alkaen. Välillä on ollut taukoja, mutta taas on aktiivisempi kausi menossa. Olen itseoppinut kitaristi, mistä johtuen harrastukseni tarjoaa koko ajan uusia oppimismahdollisuuksia ja oivalluksia.

*Haluaisin joskus vielä oppia ...* soittamaan bassoa.

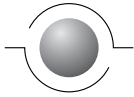
*Salaisia taitojani ovat ...* pärjätä musiikki-aiheisissa visailuissa ja tietokilpailuissa silloin kun kysymykset liittyvät aikaan ennen 1990-lukua.

## Professori Sami Paavolan numerossa 5/22 esittämä kysymys: Osa tutkijoista on yhteiskunnallisesti hyvin aktiivisia ja sitoutuneita, kun taas toisille on tärkeää, että akateemiset tutkijat ovat kriittisiä kaikkia yhteiskunnallisia suuntia ja toimijoita kohtaan. Miten itse näet näiden suhteen ja merkityksen?

Tero Järvinen: Näen asian niin, että tutkijoilla on asiantuntemukseensa perustuen paljon annettavaa yhteiskunnalliseen keskusteluun ja heidän on hyvä osallistua siihen. Tämän voi tehdä hyvin eri tavoin ja eri foorumeilla. Olen itse yrittänyt pysytellä positiossa, jossa yhteiskuntapoliittiset kannanottoni perustuisivat tekemääni tutkimukseen tai aihealueen muuhun tutkimustietoon. Olen ottanut tutkijana kantaa koulutuspoliittisiin kysymyksiin siltä osin kuin ne liittyvät omaan asiantuntijuuteeni. Muihin kysymyksiin liittyvää kansalaisaktiivisuutta on luontevampaa, ainakin minulle, harjoittaa yksityishenkilönä.

## Mitä haluat kysyä seuraavalta haastateltavalta?

Tero Järvinen: Minkälaisia terveisiä haluaisit lähettää nuorille, jotka suunnittelevat ammatti- maista tutkijanuraa?



ANU KAJAMAA – HENRI PETTERSSON – JUTTA KARHU –  
IINA TOLONEN – SARA AHOLA – KATI MÄKITALO

## **Moniääniset Kasvatustieteen päivät 2022 – jälleen kasvokkain**

Kasvatustieteen päivät järjestettiin 24.–25.11.2022 Oulun yliopistolla Linnanmaan kampuksella lähitapaamisena. Moniäänisyys kasvatuksen muuttuvassa maailmassa -teeman myötä järjestelytoimikunta halusi herättää keskustelua siitä, miten moniäänisyys ymmärretään, miten se ilmenee ja miten sitä voidaan tehdä näkyväksi kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Lisäksi kutsuimme osallistujia pohtimaan yhteisöjen ja yksilöiden vastuuta sekä mekanisme, jotka edesauttavat moniäänisyyden tunnistamisessa, tukemisessa ja edistämässä.

Konferenssin teema herätti paljon kiinnostusta, ja osallistujia saattoi vetää kahden vuoden tauko lähitapaamisissa. Kasvatustieteen päiville osallistui yli 600 kasvatustieteistä ja moniäänisyydestä kiinnostunutta tutkijaa, jatko-opiskelijaa, perustutkinto-opiskelijaa ja asiantuntijaa. Osallistujia saapui paitsi kaikista Suomen yliopistoista niin myös ammattikorkeakouluista, erilaisista järjestöistä ja yhdistyksistä sekä virastoista. Teemaryhmiä ja symposiumeja toteutui kahden päivän aikana yhteensä 47, ja tieteellisiä esityksiä pidettiin konferenssissa yli 400. Ryhmistä 20 toteutettiin englanninkielisinä tai kaksikielisinä, ja niissä oli esittäjiä noin kahdestakymmenestä eri maasta.

Konferenssin avasivat järjestelytoimikunnan puheenjohtaja professori Kati Mäkitalo ja Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja

psykologian tiedekunnan dekaani Risto Honkonen. Konferenssin avajaisissa musiikkikasvatuksen opiskelijat virittivät osallistujat konferenssitunnelmaan Vesi-Water-musiikkiesityksellä, joka on moninaista maailmankuvaa käsittelevä opiskelijoiden sävellys. Avajaisissa myönnettiin Suomen kasvatustieteellisen seuran väitöskirjapalkinto Mirva Heikkilälle (Turun yliopisto) artikkeliväitöskirjastaan Agency as polyphony: Student and primary teachers' narration embedded in theory and practice. Väitöskirja käsittelee luokanopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajien toimijuutta yhdistäen aihepiirissä ansiokkaasti teorian ja käytännön. Pro gradu -palkinnon saivat Marko Huusela ja Nestori Kilpi (Tampereen yliopisto) yhteisellä Suhteellisen iän yhteys PISA 2018 -tutkimuksen lukutaidon ja matematiikan arviointialueiden tuloksiin Suomessa -tutkielmallaan, joka tarkastelee oppilaan suhteellisen iän vaikutuksia oppimistuloksiin hyödyntäen suomalaista aineistoa.

Kasvatus-lehti jakoi Vuoden tiedeartikkeli-palkinnon poikkeuksellisesti kahdelle artikkelille, jotka löytyvät teemanumerosta 4/21: Hannu Simolan (Helsingin yliopisto) artikkelille Dekontekstualisaation lyhyt historia ja Anne-Mari Väisäsen ja Maija Lanaksen (Oulun yliopisto) artikkelille Dekontekstualisaatio kiusaamiskirjallisuudessa. Avajaisissa Kasvatus aloitti myös uuden perinteen jakamalla Ansioitunut arvioitsija -tunnustus-



palkinnon. Vertaisarviointi on korvaamattoman tärkeä osa akateemista työskentelyä, mutta on jäänyt vähäiselle huomiolle. Kahden vuoden välein myönnettävä tunnustus-palkinto nostaa tämän arvokkaan työn valokeilaan. Ensimmäisen Kasvatus-lehden Ansoitunut arvioitsija -tunnustus-palkinnon vuosilta 2020–2021 sai professori Jukka Husu, Turun yliopistosta.

Kuulimme konferenssin aikana kolme kiinnostavaa, kasvatustieteen moniäänisyyttä koskevaa keynote-puheenvuoroa. Emeritusprofessori Veli-Matti Värrin esitys paitsi selvensi kasvatustieteen työnkuvaan myös puolusti sen tärkeyttä ajassamme. Erityisesti kasvatustieteen filosofia auttaa Värrin mukaan meitä ymmärtämään muuttuvaa maailmasuhdettamme ekokriisin aikakaudella. Toisessa puheenvuorossa professori Kristine Lund Lyonin yliopistosta pureutui suoraan konferenssin kantavaan teemaan moniäänisyydestä nostamalla esityksessään esille erilaisia tämän ilmiön ymmärtämistapoja sekä niihin liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia; ilmiöiden ollessa hyvin monimuotoisia moniäänisyys käsitetään erilaisina mahdollisuuksina analysoida ja tulkita yhtä ja samaa tutkimusaineistoa. Viimeisessä puheenvuorossa Oulun yliopiston kasvatustieteen professori Karin Murrin keskittyi erilaisiin tapoihin ymmärtää lasten toimijuutta ja moniäänisyyttä tutkimuksessa valaisten esimerkein lasten aktiivista roolia erilaisissa tutkimuskonteksteissa.

Konferenssin esiseminaarit käsittelivät monipuolisesti kasvatustieteellisiä kysymyksiä. Esityksien kirjo oli laaja aina sosiaalisesti kestävästä kehityksestä ja osallistavista sekä interventio-perustaisista tutkimusmenetelmistä kasvatustieteellisen tutkimuksen filosofisiin lähtökohtiin ja arvoihin. Lisäksi keskustelimme ihmisen kehollisesta maailmasuhteesta ja moninaisuudesta koulutuksen kehittämisessä sekä liikuntakasvatuksessa. Esiseminaarien tarjonta antoi esimakua varsinaisiin konferenssipäiviin. Esiseminaareihin osallistuminen oli maksutonta, ja esimerkiksi opiskelijat hyödynsivät näitä tilaisuuksia hyvin.

Varsinaisina konferenssipäivinä teemaryhmiä oli yhteensä 35; samanaikaisesti teemaryhmiä pyöri yli 20 neljässä sessiossa. Kahden intensiivisen päivän aikana käsitelimme kasvatustieteellisiä ilmiöitä, kysymyksiä, haasteita ja ratkaisuehdotuksia moniäänisyyden teemoissa. Ensimmäisenä konferenssipäivänä esitykset kytkeytyivät ajankohtaisiin ilmiöihin, kuten digitaalisiin teknologioihin, transformatiiviseen oppimiseen ja innovatiivisiin oppimisympäristöihin sekä mediaan oppimisessa ja opetuksessa. Teemaryhmissä oli näkyvästi esillä myös kasvatustieteellisiä ja oppimistutkimus, ohjauksen tutkimus sekä kasvatustieteellisiä ja koulutuspolitiikka. Ensimmäisen päivän teemaryhmissä esityksiä oli posthumanistisesta kasvatustieteestä ja ihmistä laajemmasta näkökulmasta, globaalikasvatuksesta sekä racism and whiteness in education -aiheesta. Lisäksi esitykset käsittelivät yrittäjyyskasvatusta, johtamista sekä jatkuvaa oppimista moniäänisessä ja muuttuvassa maailmassa sekä taide-, taito- ja draamakasvatusta.

Konferenssin toisena päivänä ohjelmassa jatkuivat useat edellispäivän teemaryhmät, kuten inklusiivinen kasvatusta, kestävä kehitys, koulun kehittäminen ja narratiiviset lähestymistavat. Kuulimme päivän aikana niin ikään uusimpia tutkimustuloksia ja ajatuksia teemoista kuten motivaatio, tunteet ja tiedonrakentelu yhteisöllisessä oppimisessa, koulutus ja alueellinen eriarvoisuus sekä luonto- ja seikkailupedagogiikka. Tilaa ja aikaa saivat myös lapsuudentutkimuksen moniäänisyys, varhaiskasvatusta ja asiantuntijuus muutoksessa sekä kuulumattomat äänet ja näkymättömät hetket koulutuksessa. Teemaryhmien anti oli kaiken kaikkiaan laaja, moninainen ja moniääninen.

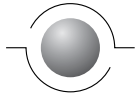
Kasvatustieteen päivillä toteutettiin teemaryhmien lisäksi 11 symposiumia, joihin osallistuttiin aktiivisesti. Digitalisaation mahdollisuudet sekä haasteet oppimisessa ja opetuksessa olivat vahvasti esillä. Lisäksi hyvinvointi, resilienssi, oikeudenmukaisuus, inklusio ja lapsikeskeisyys korostuivat. Symposiumissa käsiteltiin niin ikään varhaiskasvatusta ja sii-

hen liittyviä opettajaopiskelijoiden harjoittelun ohjauksellisia ulottuvuuksia sekä poliittisia seikkoja. Globaalit kumppanuudet koulutuksen kehittämisessä, verkostot, ihmisoikeuskasvatus ja kasvatuksen kestävyys olivat myös teemoina esillä.

Kasvatustieteen päivien jälkeen konferenssin toteutuksesta kerättyyn palautekyselyyn vastasi 125 osallistunutta. Osallistujat antoivat Kasvatustieteen päivistä runsaasti palautetta myös sosiaalisessa mediassa. Päivien järjestäminen lähitapaamisena sai erityistä kiitosta. Hyvä henki, eloiset keskustelut, rakentava sparraus (paradigmaeroista huolimatta) ja kollegialisuus nostettiin esiin päivien keskeisenä antina. Konferenssin ohjelman lisäksi kiitosta saivat ystävälliset ja iloiset opiskelija-avusta-

jat, jotka tarjosivat opastusta esitysten välissä. Osallistujilta saatiin lisäksi rakentavaa palautetta konferenssikäytäntöjen kehittämiseen tulevaisuudessa. Ohjelman laajuuden pohjalta Kasvatustieteen päiviä ehdotettiin jopa kolmi-päiväiseksi konferenssiksi! Mikäli mieli halajaa palata vielä hetkeksi Kasvatustieteen päiville 2022, päivien Twitter-sivuille on koottu muun muassa tunnelmakuvia.

Päätöstilaisuudessa Åbo Akademin edustajat kutsuivat konferenssivieraat Vaasaan vuoden 2023 Kasvatustieteen päiville, joiden teema koskettaa koulutuksen ja yhteiskunnan suhdetta. Loppuseremoniassa viulisti Akseli Saarijärvi jätti jäähyväiset konferenssivieraille Bachin sävellyksellä, jossa moniäänisyys sointui harmoniseksi kokonaisuudeksi.



## Korkeakoulutuksen tasa-arvo

Korkeakoulutus on meritokraattisessa yhteiskunnassa tärkein reitti korkeimmin palkattuihin ja arvostettuihin professioammatteihin. Korkeakoulutus eroaa muista koulutusasteista siinä, että siitä pääsee osallisiksi vain osa kansalaisista. Korkeakoulutukseen liittyy tasa-arvon kannalta monimutkaisia kysymyksiä. Yhtäältä korkeakoulut avaavat mahdollisuuksia sosiaaliseen nousuun ja vaikutusmahdollisuuksiin; toisaalta ne uusintavat yhteiskunnallista eriarvoisuutta valikoimalla yksilöitä ja oikeutamalla heidän pääsyään erilaisiin asemiin.

Korkeakoulutuksen tasa-arvon jännitteet näkyvät myös koulutuspolitiikassa. Viime aikoina esimerkiksi opiskelijavalintauudistusten vaikutuksista korkeakouluun pääsyn oikeudenmukaisuuteen on esitetty paljon ristiriitaisiakin näkemyksiä. Valtionvarainministeriön tuore ehdotus lukukausimaksujen käyttöön otosta on niin ikään herättänyt keskustelua. Hieman paradoksaalisesti maksullisuutta on sekä puolustettu että vastustettu tasa-arvoargumentein.

Kutsumme teemanumeroon tiedeartikkeleita, joissa tarkastellaan tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kysymyksiä korkeakoulutuksen eri kentillä. Tervetulleita ovat erilaisia metodologisia lähestymistapoja käyttävät tutkimukset, jotka kytkeytyvät jollakin lailla korkeakoulutuksen sosiaaliseen ulottuvuuteen ja yhteiskunnallisten erojen näkymiseen korkeakoulutuksessa.

Artikkelit voivat käsitellä esimerkiksi

- hakeutumista, opiskelijavalintoja
- korkeakoulutuksen saavutettavuutta
- opiskelijoiden kokemuksia ja osallisuutta
- opiskelun, opetuksen ja arvioinnin käytäntöjä

- korkeakoulutuksen eriytymistä ja stratifikaatiota
- korkeakoulutettujen työllistymistä ja työllistettävyyttä ja
- korkeakoulutusta koskevia ihanteita ja koulutuspolitiikkaa.

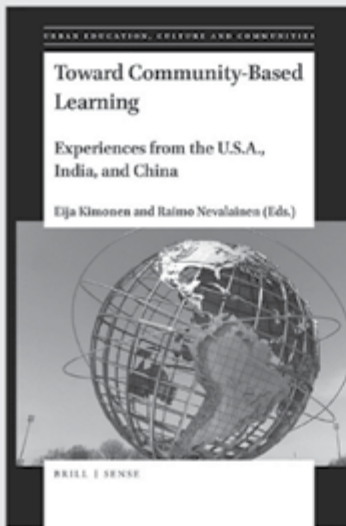
Lähetä enintään 300 sanan tiivistelmä teemanumeron toimittajille (nina.haltia(at)utu.fi) viimeistään 22.3.2023. Tiivistelmästä tulee käydä ilmi artikkelin aihe, tutkimustehävä, käytettävä aineisto, alustavat tulokset ja niiden merkitys. Ilmoitamme kirjoittajille 29.3.2023 mennessä ehdotuksen hyväksymisestä. Valmiiden artikkelikäsitkirjoitusten viimeinen lähetyspäivä teemanumeron toimittajille on 30.9.2023. Tämän jälkeen artikkelit lähtevät referee- ja muokkauskierrokselle. Kasvatuksen toimitus antaa lopulliset hyväksyntänsä huhtikuussa 2024. Teemanumero ilmestyy kesäkuussa 2024.

Teemanumeroon kutsutaan myös lyhyempiä katsausartikkeleita sekä puheenvuoroja, kolumneja, kirja-arvioita ja kongressikuvauksia. Näitä ehdotuksia otamme vastaan 9.2.2024 saakka.

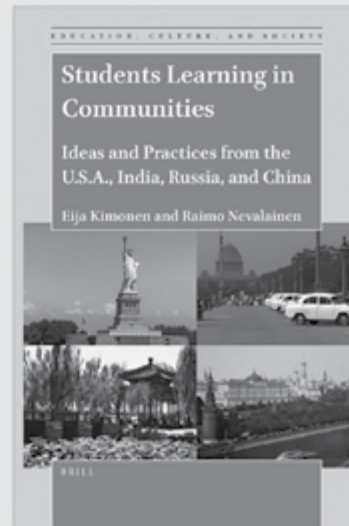
Huom. teemanumerotekstejä ei lähetetä Kasvatuksen Journal.fi-alustan kautta. Kaikki tekstit sähköpostitse osoitteeseen nina.haltia(at)utu.fi.

Artikkeleissa ja muissa kirjoituksissa tulee noudattaa Kasvatus-lehden yleisiä kirjoittajaohjeita ja tekstien ohjepituuksia. Pyydämme kiinnostuneita kirjoittajia tutustumaan jo hyvissä ajoin lehden kotisivulla oleviin kirjoittajaohjeisiin <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus/ohjeita-kirjoittajalle>.

Teemanumeron vierailevat toimittajat ovat Nina Haltia (Turun yliopisto), Hanna Nori (Turun yliopisto) ja Anne-Mari Souto (Itä-Suomen yliopisto).



Eija Kimonen & Raimo Nevalainen (Eds.)  
**Toward Community-Based Learning:  
Experiences from the U.S.A., India,  
and China.** Brill. 2020.  
286 p.



Eija Kimonen & Raimo Nevalainen  
**Students Learning in Communities:  
Ideas and Practices from the U.S.A.,  
India, Russia, and China.** Brill. 2022.  
328 p.



## **Kasvatus 2023 Vol. 54 No 1 The Finnish Journal of Education**

**Kantele, Pauliina – Vehkakoski, Tanja. 2023. Documenting multiprofessional collaboration and positioning team members in the learning and individual education plans drawn up from pre-primary and basic education. *The Finnish Journal of Education* 54 (1), 5–19.**

This study aims at examining the positioning of various specialists in the learning and school attendance documents drawn up from pre-primary and basic education. The research data consisted of learning plans and individual education plans (IEP) (N=114) which were analysed through discourse analysis. The specialists were positioned into five different positions: voiceless attendees, complementary support providers, experts, authorities and partners. The practices of documenting multiprofessional collaboration were varied, and the documents did not always follow the principles or goals of documentation defined in the national curricula. To improve the quality of the documents, it is necessary to increase teachers' awareness of the benefits of documentation and efficient ways of documenting. In addition, the forms of the learning plans and IEPs should lead teachers into documenting, as much in detail as possible, the responsibilities of the team members of multiprofessional collaboration as well as the agreements on the support and pedagogical solutions.

*Descriptors:* discourse analysis, IEP, support for learning and school attendance, learning plan, multiprofessional collaboration, position, documentation

**Mikkonen, Teemu – Savolainen, Reijo – Sormunen, Eero. 2023. First-year upper secondary school students evaluating the rhetorical appeals of an anti-vaccination online text. *The Finnish Journal of Education* 54 (1), 20–33.**

This paper investigates how Finnish upper secondary school students evaluate the rhetorical appeals used in an anti-vaccination online text and the extent to which they are critical or non-critical of the text. The empirical data were collected in 2016 from first-year upper secondary school students (n=200) in Finland. The analytical focus was placed on the classic rhetorical appeals, i.e. logos, ethos and pathos. Most students found the online text convincing due to the writer's use of logos-related rhetorical appeals. The critical students recognised more frequently emotion-based appeals, while the non-critical students paid more attention to logos-related appeals, for example, appeals to scientific findings. The students who did not find the text convincing were more analytical and reflective in their responses. The findings indicate that the recognition of different rhetorical strategies helps students also to recognize better the interests advocated by the authors of online texts. The evaluation of rhetorical strategies should therefore be more emphasized in the teaching and learning in upper secondary schools.

*Descriptors:* content analysis, critical reading, general upper secondary school, media education, students, multiliteracy, rhetoric

**Kyttälä, Minna – Björn, Piia M. 2023. Pre-service teachers' conceptions of assessment methods. *The Finnish Journal of Education* 54 (1), 34–50.**

The aim of this study is to examine pre-service teachers' conceptions of diverse assessment methods. First, different assessment methods named by the pre-service teachers were examined. Second,

assessment competence types among the pre-service teachers were derived. Third, the differences between the assessment competence types were studied against prior studies and teaching experience. The data were collected with a questionnaire from 294 Finnish pre-service teachers and analysed using multimethod content analysis and Latent Class Analysis. The results indicate that the pre-service teachers named diverse assessment purposes and methods but many of the informants had a scarce conception of assessment methods. Four assessment competence types were identified. The types differed in prior studies, completed practical periods and teaching experience. The broadest knowledge of assessment purposes was among the pre-service teachers with the longest educational studies. The broadest knowledge of assessment methods was among the pre-service teachers with the most teaching experience. The results suggest the need to develop teacher education and the support for the early career teachers.

*Descriptors:* assessment, assessment conception, pre-service teacher, teacher education

**Mertanen, Katariina – Brunila, Kristiina. 2023. Old-fashioned, inflexible and indifferent education? Education markets and private businesses saving the youth education in Finland. The Finnish Journal of Education 54 (1), 51–63.**

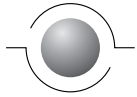
The influence of the private sector on education in Finland has notably increased during the last decades. Private tutoring, education technology and well-being and counselling services are some of the products private education businesses are offering. The education business sector has formed strong networks with the public sector and are therefore participating in the redefinition of the goals, methods and purpose of education. In this article, we analyze the marketing texts and mission statements of Finnish private education business companies utilizing the framework of marketisation of education in our analysis. We ask what problems are represented to be in these marketing texts and mission statements, and what assumptions are behind these problem representations. Our results suggest that the private sector constructs a view of education as decontextualized acquisition of skills, knowledge and competences. Also, the public schooling in the marketing texts is represented as old-fashioned, inflexible and indifferent to the students' success and well-being.

*Descriptors:* governance, education, education technology, marketisation, private tutoring, student services, youth

**Heikkinen, Hannu L. T. – Kiilakoski, Tomi – Kaukko, Mervi – Kemmis, Stephen. 2023. How to change practices to be sustainable for humans and nature? Ecosocial education in the light of the theory of practice architectures. The Finnish Journal of Education 54 (1), 64–76.**

The greatest challenge of our time is not the lack of reliable knowledge but changing the way we do things. Education – *sivistys* – is a process of formation of persons and societies (cf. the German *Bildung*). Schooling is the institution intended to promote education. Both education and schooling are crucial to making our practices more socially and ecologically sustainable at a time when the Earth's ecosystems are in crisis. This article outlines a practice-theoretic perspective for promoting a sustainable way of life through education (*sivistys*) through the enhancement of eco-social *sivistys*. However, the traditional interpretation of *sivistys* is problematic, because it is cognitively oriented, abstract and human-centered. We propose an interpretation of *sivistys* that emphasises the ontological primacy of practices. This draws attention to the arrangements that prefigure how practices can change. These arrangements combine to form practice architectures, which work as conditions enabling or constraining everyday practices. A precondition for eco-social change is to reveal the existing practice architectures that hold everyday social practices in place, and to create changed practice architectures that will support and sustain changed practices. This brings new challenges to schools.

*Descriptors:* climate crisis, ecophilosophy, ecosocial, practice architectures, practice theories

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

AHOLA, SARA, väitöskirjatutkija  
kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Oulun yliopisto  
sara.ahola@oulu.fi

ANNALA, JOHANNA, yliopistopedagogiikan yliopistonlehtori  
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto  
johanna.annala@tuni.fi

BJÖRN, PIIA M., vararehtori  
yliopiston johto, Turun yliopisto  
piia.bjorn@utu.fi

BRUNILA, KRISTIINA, professori  
Kasvatuksen ja koulutuksen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon tutkimuskeskus AGORA ,  
Helsingin yliopisto  
kristiina.brunila@helsinki.fi

FORDE, MAARIT, sosiaali- ja kulttuuriantropologian yliopistonlehtori  
valtiotieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto  
maarit.forde@helsinki.fi

HEIKKINEN, HANNU L. T., professori  
Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto  
hannu.l.t.heikkinen@jyu.fi

JÄRVINEN, TERO, professori  
kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto  
tejuja@utu.fi

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

KANTELE, PAULIINA, varhaiskasvatuksen ja peruskoulun erityisopettaja  
pauliina.mesimaki@gmail.com

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

KAUKKO, MERVI, apulaisprofessori  
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto  
mervi.kaukko@tuni.fi

KEMMIS, STEPHEN, emeritusprofessori  
school of education, Charles Sturt University, Australia  
stephen@stephenkemmis.com

KIILAKOSKI, TOMI, vastaava tutkija  
Nuorisotutkimusverkosto  
tomi.kiilakoski@nuorisotutkimus.fi

KYTTÄLÄ, MINNA, apulaisprofessori (tenure track)  
kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto  
minna.kyttala@utu.fi

MERTANEN, KATARIINA, yliopistonlehtori  
Kasvatuksen ja koulutuksen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon tutkimuskeskus AGORA,  
Helsingin yliopisto  
katariina.mertanen@helsinki.fi

MIKKONEN, TEEMU, väitöskirjatutkija  
informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta, Tampereen yliopisto  
teemu.mikkonen@tuni.fi

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

PETTERSSON, HENRI, yliopistonlehtori  
kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Oulun yliopisto  
henri.petterson@oulu.fi

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

RASTAS, ANNA, sosiaaliantropologian yliopistonlehtori  
yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto  
anna.rastas@tuni.fi

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

SAVOLAINEN, REIJO, emeritusprofessori  
informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta, Tampereen yliopisto  
reijo.savolainen@tuni.fi

SORMUNEN, EERO, emeritusprofessori  
informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta, Tampereen yliopisto  
eero.sormunen@tuni.fi

TOLONEN, IINA, väitöskirjatutkija  
kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Oulun yliopisto  
iina.tolonen@oulu.fi

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