

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






2/2023

# Kasvatus

## PÄÄKIRJOITUS

Rauno Huttunen 99 Koulushoppailu ja episteeminen oikeudenmukaisuus

## ARTIKKELEITA

- Matilda Sorkkila – Maarit Alasuutari 101 Vanhempien uupumus ja  
– Eija Pakarinen – Johanna Lammi-Taskula etäopetusjärjestelyt covid-19-  
– Noona Kiuru – Kaisa Aunola poikkeusaikana 
- Mirva Heikkilä – Ville Mankki 118 Luokanopettajien toimijuus  
koronapandemian aikana: Armollisuutta,  
olennaisuutta ja epävarmuutta 
- Jaana Alajoki – Marita Mäkinen 130 Aineenopettajan uudistuva työ  
inklusiivisessa yläkoulussa –  
itseorganisoidumisen näkökulma 
- Pia Koirikivi – Saija Benjamin 145 Ekosomaalisesti kestävän kasvatuksen  
– Arniika Kuusisto ihanteet ja haasteet. Tarkastelussa toisen  
asteen opiskelijoitten näkemykset  
koulukasvatuksen kehittämistarpeista 
- Reijo Miettinen 160 J. V. Snellmanin sivistyskäsite, oma  
aikamme ja kasvatustiede 

## KOLUMNI

Laura Hirsto 175 Opettaja, opetus ja tekoäly –  
keskustelua ChatGPT-3:n kanssa

**TUTKIJALTA SUORAAN KUULTUA**

Toimitus **177** Mervi Kaukko, professori  
Tampereen yliopistosta

**AJANKOHTAISTA – TAPAHTUMIA**

Kirjoittajakutsu teemanumeroon 5/24 **181** Inklusio 30 vuotta

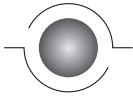
Toimitus **182** Kasvatuksen päätoimittajan tehtävä  
haettavana

**ENGLISH SUMMARIES**

**183**

**KIRJOITTAJAT**

**185**



## Koulushoppailu ja episteeminen oikeudenmukaisuus

Julkisuudessa on viime aikoina käyty vilkasta keskustelua koulushoppailusta ja koulujen eriytymisestä. Keskustelu alkoi Helsingin kaupungin suunnitelmista poistaa niin sanotut painotetut luokat mahdollisesti kokonaan. Kaupungin tavoitteena on estää koulushoppailua ja sitä kautta vähentää pienituloisista perheistä tulevien lasten keskittymistä samoille luokille. Painotettuihin luokkiin haetaan pääsykokeilla, joissa maahanmuuttajataustaiset sekä pienituloisista perheistä tulevat koululaiset menestyvät huonosti. Periaatteessa painotetut luokat ovat vain yksi peruskoulun tarjoama positiivinen koulutusmahdollisuus, jota kuitenkin koulutetut ja hyvinvoivat perheet voivat muita perheitä tehokkaammin hyödyntää.

Vuonna 1998 tehty koulupiirien lakkauttaminen on lisännyt koulujen eriytymistä koululaisten sosiaalisen taustan mukaan, kertoo Piia Seppäsen 2006 julkaistu tutkimus. Sen aineisto oli kerätty neljästä kaupungista: Kuopio, Lahti, Turku ja Espoo. Huippukoulut valikoivat eniten oppilaitaan painotetuille luokille, ja näihin kouluihin hakivat muita useammin korkeakoulutettujen perheiden lapset. Vastaavasti torjutummissa kouluissa korkeakoulutettujen perheiden lasten määrä jäi pieneksi. Jos siis koulushoppailu ja painotetut luokat (asiasta tarvitaan vielä enemmän tutkittua tietoa) lisäävät koulujen eriytymistä sosiaalisen taustan mukaan, on suurena pelkona suomalaisen julkisen koululaitoksen rappeutuminen. Koulujen väliset erot ovat edelleen pieniä, mutta tilanne saattaa tulevaisuudessa muuttua.

Julkisen koululaitoksen rappeutumisesta on olemassa lukuisia varottavia esimerkkejä muulta maailmasta, kuten Yhdysvalloista. Niin sanottuna kultaisena aikana (Bretton Woods -aika eli aika toisesta maailmansodasta 1970-luvun lamaan) keskituloinen amerikkalaisperhe saattoi laittaa lapsensa huoletta julkiseen kouluun. Sieltä oli mahdollisuus päästä hyvään yliopistoon, kunhan perhe oli säästänyt rahaa lastensa college-rahastoon. Kulta-ajan nousukausi sekä Yhdysvaltain veropolitiikka mahdollisti tällaisen säästämisen. Nykyään julkisista kouluista on kuitenkin hyvin hankala päästä etenemään korkea-asteen koulutukseen. Lisäksi keskituloisilla perheillä on suuria vaikeuksia rahoittaa lastensa myöhempiä opintoja.

On olemassa vahvaa tutkimusnäyttöä siitä, että Yhdysvalloissa korkeamman tulotason perheet lähettävät pienituloisia perheitä todennäköisemmin lapsensa ei-julkisiin kouluihin. Pienituloisilla perheillä ei yksinkertaisesti ole varaa tasokkaisiin yksityiskouluihin. Yhdysvaltain koulutusjärjestelmä edesauttaa näin ollen merkittävästi köyhemmän väestönsosan kurjistumista samalla kun se parantaa pienen hyvinvoivan väestönsosan henkistä ja taloudellista hyvinvointia. Tämä todistaa ainakin osittain Karl Marxin kurjistumisteorian paikkansapitävyyttä, vaikka monet marxilaiset-

kin intellektuellit ajattelivat sodan jälkeisen kulta-ajan osoittaneen kurjistumisteorian peruuttamattomasti vääräksi.

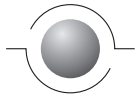
Alas ajettu julkinen koululaitos ylläpitää Yhdysvalloissa – filosofi Miranda Frickerin termillä ilmaisten – episteemistä epäoikeudenmukaisuutta, jolloin toisilla on parempi mahdollisuus episteemiseen hyvään (*epistemic goods*) kuin toisilla. Suomalaisen peruskoulun johtavana ideana oli antaa mahdollisuus koko ikäluokalle pääsy pätevään tietoon (episteeminen hyvä), oli sitten kyse matematiikasta, äidinkielestä, musiikista, liikunnasta, biologiasta tai vaikka demokratian periaatteesta. Mainitun kaltaisista episteemisistä hyvistä jää moni amerikkalainen koululainen paitsi, mutta suomalaisen peruskoulun ansiosta tilanne on meidän koululaistemme parissa toinen – ainakin toistaiseksi.

Onko nyt kuitenkin peruskoulun tasa-arvoistava vaikutus loppumassa? Onko koulujen eriytyminen uhka episteemiselle oikeudenmukaisuudelle?

Naapurimaassamme Ruotsissa on seurattu uusliberalistisen koulutuspolitiikan globaalia trendiä. Siellä vanhemmilla hyvin suuri vapaus valita lapsillensa koulu. Tämä yhdessä ruotsalaisen kouluvoucher-systeemin kanssa on johtanut yksityiskoulujen määrän rajuun kasvuun sekä merkittävään koulujen eriytymiseen. Näin ei saa käydä meillä.

Risto Rinne puolusti Kasvatuksen numerossa 1/23 Suomen koulutuspoliittisia ratkaisuja seuraavin sanoin: ”Suomi on osoittanut esimerkkiä maailmalle siitä, että yksittäisen pienen kansallisvaltion on mahdollista äärimmäisen ahtaissa, melkein tukahduttavissakin paineissa säilyttää koulutuspoliittinen linjansa ja omat arvonsa koulutuspoliittisissa ratkaisuisissa”. Näihin arvoihin kuuluu peruskoulusivistyksen mahdollistama episteeminen oikeudenmukaisuus.

*Rauno Huttunen*



MATILDA SORKKILA – MAARIT ALASUUTARI – EIJA PAKARINEN  
– JOHANNA LAMMI-TASKULA – NOONA KIURU – KAISA AUNOLA

## Vanhempien uupumus ja etäopetusjärjestelyt covid-19-poikkeusoloaikana

Sorkkila, Matilda – Alasuutari, Maarit – Pakarinen, Eija – Lammi-Taskula, Johanna – Kiuru, Noona – Aunola, Kaisa. 2023. VANHEMPIEN UUPUMUS JA ETÄOPETUSJÄRJESTELYT COVID-19-POIKKEUSOLOAIKANA. *Kasvatus* 54 (2), 101–117.

Monien perheitten elämä kuormittui kevään 2020 aikana, jolloin lapset ja nuoret opiskelivat covid-19-pandemian vuoksi pääsääntöisesti etäopetuksessa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, kuinka paljon yhtäältä vanhempien lastensa etäopiskelun tukemiseen käyttämä aika ja toisaalta kokemus lasten opetukseen liittyvästä vastuusta oli yhteydessä uupumiseen vanhempana. Tutkimus kartoittaa lisäksi vanhempien kokemuksia lasten etäopetuksen sujuvuudesta. Tutkimukseen osallistui 634 vanhempaa (89 % äitejä), joilla oli vähintään yksi kouluikäinen lapsi. Lasten lukumäärä ja ikäjakauma vaihtelivat perheittäin. Vanhemmat vastasivat määrällisiä ja laadullisia kysymyksiä sisältävään kyselylomakkeeseen, ja aineisto analysoitiin hyödyntäen kovarianssianalyysiä sekä lineaarista regressioanalyysiä. Vanhemmat, jotka käyttivät lastensa etäopiskelun tukemiseen enemmän aikaa ja kokivat olevansa itse vastuussa lastensa opetuksesta, olivat uupuneempia kuin vanhemmat, jotka kokivat vastuun etäopetuksesta olleen ensisijaisesti lastensa opettajalla. Myös avovastauksien laadullinen, temaattinen analyysi osoitti, että vanhemmat kokivat lastensa etäopiskelun sitovan heidän aikaansa ja hankaloittavan arjessa jaksamista. Monet katsoivat lisäksi etäopiskelun heikentäneen lapsen hyvinvointia. Tuloksia voidaan hyödyntää etäopetuksen käytänteiden kehittämisessä tulevaisuuden kriiseissä, jotta ne tukisivat aiempaa paremmin perheiden hyvinvointia ja vastaisivat perheiden erilaisiin tarpeisiin.

Asiasanat: etäopetus, hyvinvointi, koronapandemia, perhe, uupumus, vanhemmuus

## Johdanto

Suomeen julistettiin 16.3.2020 koronapandemian vuoksi poikkeusolot (Valtioneuvosto 2020). Tuntujen välttämiseksi harrastustoiminta keskeytettiin, ja perheitä kehoitettiin välttämään sosiaalisia kontakteja. Lasten ja nuorten opiskelu järjestettiin pääsääntöisesti etäopetuksena, ja useat vanhemmat tekivät ansiotyötään kotoa käsin. Erityisesti alakouluikäisten lasten vanhemmat joutuivat samanaikaisesti tukemaan lastaan etäopetuksessa sekä hoitamaan oman ansiotyönsä lisäksi kotityöt. Isovanhempia tai muita luonnollisia tukiverkkoja ei ollut sosiaalisten rajoitusten vuoksi saatavilla (Griffith 2022).

Kansainväliset vertailututkimukset ovat osoittaneet vakava-asteisen vanhemmuuden uupumuksen lisääntyneen koronapandemian aikana (Aguaiar ym. 2021; van Bakel ym. 2022; Kerr, Fanning, Huynh, Botto & Kim 2021; Wiemer & Clarkson, 2022). Tiedetään myös, että huomattava osa suomalaisvanhemmista oli poikkeusoloaikana kuormittuneita (Sorkkila & Aunola 2020, 2021). Noin kolmasosa vanhemmista raportoi viikoittaisia uupumusoireita (Sorkkila 2020). Lasten etäopetuksen ja vanhempien kokeman etäopetuksen vastuun merkityksestä vanhempien jaksamiselle koronapandemian aikana Suomessa ei kuitenkaan ole aiempaa tietoa. Koulun ja kodin yhteistyön toimivuuden ymmärtäminen on olennaista etäopetuksen käytänteiden kehittämisessä ja perheiden hyvinvoinnin tukemisessa niin yleisesti kuin tulevaisuudessa kriisitilanteissakin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on määrittää ja laadullista aineistoa yhdistämällä tarkastella, kuinka paljon vanhemmat käyttivät aikaansa lasten etäopetuksen tukemiseen ja miten he kokivat etäopetuksen vastuun jakautuvan poikkeusajana. Lisäksi tutkimme, miten etäopiskelun tukemiseen käytetty aika ja vanhempien kokemus vastuu etäopetuksesta ovat yhteydessä vanhemmuuden uupumukseen. Laadullisten avovastausten avulla haemme tietoa vanhempien kokemuksista etäopetuksen haitoista ja hyödyistä perheen arjen näkökulmasta koronapandemian aikana.

Tutkimuskysymykset ja -hypoteesit ovat seuraavat:

1. Kuinka paljon aikaa vanhemmat käyttivät lastensa etäopiskelun tukemiseen, ja missä määrin he kokivat olevansa vastuussa lastensa opiskelun sujumisesta koronapandemian aikana? Oliko lasten iällä tai erityistarpeilla yhteyttä vanhempien kokemaan vastuuseen lastensa etäopiskelusta? Nuorempien ja erityistarpeisten lasten on todettu tarvitsevan enemmän tukea ja ohjausta kuin muut lapset (Sorkkila & Aunola 2021), joten oletamme, että erityisesti nuorempien ja erityistarpeisten lasten vanhemmat kokivat jääneensä vastuuseen opetuksesta (hypoteesi 1).
2. Miten a) vanhempien lastensa etäopiskelun tukemiseen käyttämä aika ja b) vanhempien kokemus etäopiskelun vastuusta olivat yhteydessä vanhemmuuden uupumukseen? Olivatko yhteydet erilaisia riippuen lasten iästä tai erityistarpeista? Suuremman kokonaiskuormituksen tiedetään lisäävän riskiä uupua vanhempina (ks. Mikolajczak & Roskam 2018), joten oletamme, että sekä vanhempien lastensa etäopiskeluun käyttämä aika että koettu vastuu ovat yhteydessä uupumukseen vanhempina (hypoteesi 2). Oletuksenamme on niin ikään, että yhteydet ovat voimakkaampia, mikäli vanhemmalla on nuoria tai erityistarpeisia lapsia (hypoteesi 3).
3. Miten vanhemmat kuvasivat avovastauksissaan etäopetuksen hyötyjä ja haittoja perheen arjen näkökulmasta?

## Poikkeusoloajan vaikutukset opetukseen ja vanhemmuuden uupumukseen

Koulut ja oppilaitokset joutuivat keväällä 2020 koronapandemian aiheuttamien poikkeusolojen julistamisen jälkeen nopealla aikataululla järjestämään opetuksensa etänä kaikilla luokka-asteilla. Opetus tapahtui pääasiassa digitaalisia välineitä hyödyntäen, mutta osassa kouluja digitaaliset työvälineet puuttuivat. Koulutuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta huolta ovat koulujen välisten di-

gitalisaatiokehityksen erojen lisäksi herättäneet erilaiset laitekannat, vaihtelevat käytänteet ja erot opettajien digiosaamisessa (Goman ym. 2021; Vuorio ym. 2021). Myös koululaisten ja opiskelijoiden digitaadoissa, kotona saatavilla olevien digilaitteiden ja verkkoyhteyksien toimivuudessa sekä etäopiskeluun soveltuvissa tiloissa oli suurta vaihtelua (Ahtiainen ym. 2020; Vuorio ym. 2021).

Vaikka vastuu opetuksesta oli etäopetuksen aikanakin opetuksen järjestäjillä ja opettajilla, lapset ja nuoret opiskelivat kotona. Näin ollen myös vanhempien rooli opiskelun tukemisessa nousi vääjäämättä merkittäväksi. Vanhempien tuki oli erityisen tärkeää itseohjautuvuuden taitoja harjoitteleville alakouluikäisille lapsille ja lapsille, joilla oli erityisen tuen tarpeita (Cortese ym. 2020; Kankaanranta & Kantola 2021). Tiedetään, että kaikki lapset eivät saaneet koulusta tarvitsemaansa tukea tai tukipalvelut eivät olleet pandemian vuoksi saatavilla (Kankaanranta & Kantola 2021; Vuorio ym. 2021). Monet vanhemmat olivat lisäksi huolissaan lastensa pärjäämisestä etäopetuksessa (Turunen, Melasalmi, Pihlainen & Koskela 2022).

Koronapandemia ja etäopetus haastoivat myös kodin ja koulun välisen yhteistyön, johon opetuksen järjestäjällä eli koululla on velvollisuus (Opetushallitus 2014). Toimiva kodin ja koulun välinen yhteistyö edellyttää selkeitä rakenteita ja vastuita, molemminpuolista aktiivisuutta, yhteistä tahtotilaa, luottamusta sekä toisen näkökulman huomioimista (Kikas ym. 2011; Lerkkanen, Kikas, Pakarinen Poikonen & Nurmi 2013). Perinteisiä tapaamisia vanhempien kanssa ei koronapandemian vuoksi voitu järjestää, ja osa vanhemmista koki koulujen lähettäneen riittämättömästi tietoa ja ohjeita etäopetuksen aikana (Vanhempainliitto 2021).

Vanhempien jaksamisen yhteyttä lasten etäopiskeluun ja sen tukemiseen ei ole tarkasteltu koronakriisin aikana riittävästi (ks. esim. Griffith 2022). On kuitenkin viitteitä siitä, että vanhemmat olisivat toivoneet opettajilta enemmän tukea (Turunen ym. 2022). Lisäksi tiedetään, että vanhempien voimavarat vaih-

telivat poikkeusoloaikana (Sorkkila & Aunola 2021) ja että heidän kykynsä sekä mahdollisuutensa tukea lasta etäopiskelussa eivät olleet yhdenvertaisia (Sorkkila, Panula & Ylisaukko-oja 2022; Turunen ym. 2022). Lapsen oppimisen tukeminen on voinut olla erityisen haastavaa vanhemmille, joilla on ollut hyvinvoinnin haasteita jo ennen koronapandemiaa. Toisaalta vanhemman vastuu oppimisen tukemisesta on voinut lisätä merkittävästi vanhempien stressiä poikkeusoloajan mukanaan tuomien muiden vaatimusten, kuten työ- ja perhe-elämän yhteensovittamisen, rinnalla.

### *Vanhemmuuden uupumus*

Vanhemmuuden uupumus koostuu uupumusasteisesta väsymyksestä, tympääntymisestä vanhemmuuden rooliin, emotionaalisesta etääntymisestä lapsista sekä kokemuksesta negatiivisesta muutoksesta vanhemmuudessa (Aunola, Sorkkila & Tolvanen 2020; Roskam, Brianda & Mikolajczak 2018). Uupuneelta katoaa vanhemmuuden ilo sekä lämpö, ja vanhempi kykenee tekemään lastensa eteen vain välttämättömän, esimerkiksi laittamaan ruokaa ja huolehtimaan vaatetuksesta. Uupumuksen pitkittyessä myös lasten perustarpeista huolehtiminen saattaa kärsiä (Mikolajczak, Gross & Roskam 2019).

Uupunut vanhempi kokee, ettei ole yhtä hyvä vanhempi kuin aiemmin, ja hänen vanhemmuuteensa liittyy usein syyllisyyttä ja häpeää (Roskam ym. 2018). Tästä syystä ei ole yllättävää, että vanhemmuuden uupumus on yhteydessä vanhempien päihteidenkäyttöön, pakkoajatuksiin (vanhempi miettii perheensä jättämistä) sekä itsetuhoisiin ajatuksiin. Vanhemmuuden uupumus on myös merkittävä riskitekijä lasten kaltoinkohtelulle. (Mikolajczak, Brianda, Avalosse & Roskam 2018.)

Vanhemmuuden uupumus kehittyi, kun vanhempaan kohdistuvat vaatimukset ylittävät jatkuvasti hänen käytössään olevat voimavarat (Mikolajczak & Roskam 2018). Koronapandemian poikkeusolojen aikana vanhempiin kohdistuneet vaatimukset lisääntyivät, kun vanhemmat saattoivat joutua aiemmasta poiketen huo-

lehtimaan samanaikaisesti paitsi arjen askareista ja omista töistään tai opiskeluistaan myös lasten etäopiskelun tukemisesta ja perheen nuoremista lapsista. Vanhempien voimavarat puolestaan saattoivat samalla vähentyä, kun harrastus- ja virkistystoiminta lakkautettiin ja isovanhemmat sekä muut tukiverkot eivät olleet saatavilla (Griffith 2022). Kansainväliset vertailututkimukset ovatkin osoittaneet vakava-asteisen vanhemmuuden uupumuksen lisääntyneen koronapandemian ensimmäisen vuoden aikana (van Bakel ym. 2022). Myös suomalaiskyselyyn vastanneista vanhemmista viikoittaisia uupumusoireita raportoi kevään 2020 poikkeusolojen aikana noin 35 prosenttia, kun vastaava osuus vuonna 2018 oli 13 prosenttia (Aunola & Sorkkila 2018–2020). Vaikka eri vuosina kerätyt otokset eivät ole suoraan verrannollisia eikä kaikkia suomalaisvanhempia edustavia otoksia ole saatavilla, ovat tulokset suuntaa näyttäviä.

Uupumuksen on osoitettu olevan yhteydessä koronapandemian aikana muun muassa vanhempien heikkoon tulotasoon ja työttömyyteen (van Bakel ym. 2022; Sorkkila & Aunola 2021). Lisäksi nuorempien ja erityistarpeisten lasten vanhemmat, jotka viettivät lastensa kanssa poikkeusaikana tavallista enemmän aikaa, olivat uupuneempia kuin muut vanhemmat (van Bakel ym. 2022; Sorkkila & Aunola 2021). Kansainvälisissä vertailututkimuksissa on lisäksi osoitettu lasten etäopiskelun ja heidän vaatimansa huomion olleen poikkeusaikana yhteydessä uupumukseen vanhempana (van Bakel ym. 2022). Vanhemman kokemaa vastuuta lastensa etäopiskelun tukemisesta ei kuitenkaan ole vielä tarkasteltu vanhemmuuden uupumuksen yhteydessä. Nuorempien ja erityistarpeita omaavien lasten vanhempien voidaan olettaa joutuneen käyttämään lastensa etäopetuksen tukemiseen erityisen paljon aikaa, mikä on voinut puolestaan heikentää vanhemman jaksamista.

## Menetelmät ja aineiston analyysi

Keräsimme aineiston 22.4.2020–13.5.2020 välisenä aikana, jolloin Suomessa oli korona-

pandemian vuoksi poikkeusolot. Osallistujat vastasivat Webropol-verkkokyselyyn, josta tiedotimme yliopiston verkkosivuilla ja eri sosiaalisen median kanavilla.

Eettinen puolto tutkimukselle myönnettiin Jyväskylän yliopistolta. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja osallistujat antoivat kirjallisen suostumuksen osallistumisestaan.

Kyselyyn vastanneista 1105 vanhemmasta tähän osatutkimukseen valittiin 634 vanhempaa, joilla oli kouluikäisiä lapsia (89 % äitejä, vastaajien keskimääräinen ikä 41 vuotta, kh=5,93). Rajasimme aineiston muuttujan perusteella, joka pohjautui ”Onko sinulla kouluikäisiä lapsia?” -kysymykseen ja vanhemman vastaukseen ”Kyllä” tai ”Ei”. Lasten keskimääräinen lukumäärä perheissä ikäryhmittäin on esitetty taulukossa 1.

Tutkimukseen osallistuneilla vanhemmilta oli keskimäärin 2,83 lasta (kh=1,83), jotka edustivat vaihtelevasti eri ikäryhmiä aina alle 1-vuotiaasta yli 19-vuotiaisiin. Vanhemmista 46 prosentilla oli yliopistotutkinto, 26 prosentilla ammattikorkeakoulututkinto, 26 prosentilla opisto- tai ammattitutkinto ja 2 prosentilla ei ollut ammatillista koulutusta. Suurin osa vanhemmista (67,5 %) eli kahden vanhemman ydinperheessä. Uusperheessä eli 14,5 prosenttia vanhemmista, yksinhuoltajina 12,5 prosenttia ja muussa perhetyypissä 5,5 prosenttia. Vanhemmat edustivat suomalaisvanhempia suhteellisen hyvin koulutukseltaan (Suomen virallinen tilasto 2021a) ja perhetyypiltään (Suomen virallinen tilasto 2021b).

Lähes kaikki vanhemmat (97,8 %) kertoivat perheensä pysyttelevän koronapandemian vuoksi kotona. Vanhemmista suurin osa (52 %) jatkoi ansiotyötään etänä, 22 prosenttia kodin ulkopuolella ja 27 prosenttia ei ollut ansiotyössä (sisältäen hoitovapaan tai virkavapaan). Vanhemmista 11 prosenttia oli työttömiä tai lomautettuja, joista yli puolella (54 %) lomautus tai työttömyys johtui koronapandemiasta.

Arvioimme vanhemmuuden uupumusta 23 väittämän Parental burnout assessment (PBA) -kyselyllä (Roskam ym. 2018), joka on validoitu



TAULUKKO 1. Kuvailevia tunnuslukuja taustatekijöiden sekä tutkimuksessa käytettyjen muuttujien osalta

	%	Vaihteluväli	ka.	kh
		lasten lkm.		
		Eri-ikäisten lasten jakaantuminen perheissä (kuinka monella %:lla tiettyyn ikäluokkaan kuuluva lapsi taloudessa?)		
Alle 1-vuotias	3,6	0–1	0,04	0,19
1–4-vuotias	24,1	0–3	0,30	0,58
5–9-vuotias	62,1	0–4	0,97	0,94
10–14-vuotias	63,6	0–5	0,91	0,85
15–18-vuotias	27,3	0–4	0,37	0,69
19-vuotias tai vanhempi	7,9	0–3	0,11	0,39
<i>Etäopetuksen vastuu vanhemman kokemana</i>				
Vastuu itsellä	4			
Vastuu opettajalla	62			
Vastuu itsellä, vaikka virallisesti opettajalla	32			
Lapset eivät etäopetuksessa tai virallisesti kotiopetuksessa	2			
<i>Etäopetukseen käytetty aika (tunteina)</i>				
Koko otos		0–10	2,04	1,61
Eriyislasten vanhemmat		0–10	2,34	1,83
Ei-eriyislasten vanhemmat		0–7	1,88	1,45
Vanhemmat, joilla alle kymmenvuotias lapsi		0–10	2,53	1,65
Vanhemmat, joilla ei alle kymmenvuotiaista lasta		0–6	1,25	1,18
<i>Vanhemmuuden uupumus</i>				
Koko otos		1,00–6,96	2,17	1,24
Eriyislasten vanhemmat		1,00–6,96	2,51	1,42
Ei-eriyislasten vanhemmat		1,00–6,70	1,97	1,08
Vanhemmat, joilla alle kymmenvuotias lapsi		1,00–6,96	2,40	1,36
Vanhemmat, joilla ei alle kymmenvuotiaista lasta		1,00–5,61	1,78	0,90

suomalaisvanhempien keskuudessa (Aunola ym. 2020). Vanhempiä pyydettiin vastaamaan kyselyn väittämiin seitseenportaisella Likert-asteikolla 0–6 sen mukaan, kuinka usein he kokivat kyseisellä tavalla (0=Ei koskaan, 6=Päivittäin). Väittämät mittasivat vanhemmuuden uupumusta neljässä osuolottuvuudessa: 1) uupumusasteinen väsymys vanhemmuuden roolissa (9 väittämää, esimerkiksi ”Tuntuu siltä, että vanhempana oleminen on ajanut minut loppuun”), 2) kokemus negatiivisesta muutoksesta omassa vanhemmuudessa (6 väittämää,

esimerkiksi ”Mietin mielessäni, etten enää ole sellainen vanhempi kuin olin aiemmin”), 3) tympääntyminen vanhemmuuteen (5 väittämää, esimerkiksi ”En enää kestä vanhempana olemista”) ja 4) emotionaalinen etäännyminen lapsista (3 väittämää, esimerkiksi ”Rutiinien (nukuttamisen, aterioinnin jne.) lisäksi en enää jaksa tehdä muuta lapseni/lasteni eteen”).

Koska nämä neljä osuolottuvuutta korreloivat voimakkaasti keskenään ( $r=,84-.95$ , Aunola ym. 2020) ja muodostavat yhteisen toisen asteen faktorin (Aunola ym. 2020), muodos-

timme väittämistä kokonaiskeskiarvosumma-  
muuttujan yksittäisten alaulottuvuuksien tar-  
kastelun sijaan. Keskiarvosummamuuttujan  
reliabiliteetti Cronbachin alfalla arvioituna oli  
erittäin hyvä (.97).

Lapsen etäopiskelun tukemiseen käytet-  
tyä aikaa mittaamme ”Kuinka monta tuntia  
päivässä suunnilleen opetat lastasi/lapsiasi tai  
käytät heidän koulunkäyntinsä tukemiseen nyt  
poikkeusaikana kotona?” -kysymyksellä. Van-  
hemmat vastasivat kysymykseen tuntimäärän  
numeroin, esimerkiksi 5 (Etäopetukseen käyt-  
etty aika, ks. Taulukko 1).

Kokemusta etäopetuksen vastuusta mitta-  
simme ”Ovatko valtion toimenpiteet (korona-  
virukseen liittyen) aiheuttaneet sen, että lapsesi  
käy/käyvät koulua kotona?” -kysymyksellä.  
Vastausvaihtoehdot olivat 1=Ei ja 2=Kyllä,  
lapseni käy/käyvät koulua kotoa käsin etänä  
(opetusvastuu on opettajalla), 3=Kyllä, lapseni  
käy/käyvät koulua kotoa käsin etänä (opetus-  
vastuu on minulla ja/tai kumppanillani) ja  
4=Kyllä, lapseni käy/käyvät koulua kotoa kä-  
sin etänä (käytännössä opetusvastuu on mi-  
nulla ja/tai kumppanillani, vaikka virallises-  
ti se on opettajalla). Analyyseissä käytimme  
analyysistä riippuen sekä kaikki neljä vastaus-  
vaihtoehtoa sisältävää muuttujaa (ks. Tauluk-  
ko 1) että uutta dikotomista muuttujaa (0=Vas-  
tuu opettajalla, 1=Vastuu vanhemmalla), jossa  
(a) vastausvaihtoehdot 3 ja 4 yhdistimme Vas-  
tuu vanhemmalla -vaihtoehdoksi, (b) vaihto-  
ehdon 2 säilytimme nimellä Vastuu opettajalla  
ja (c) vastausvaihtoehdon 1 (Ei, 2% vastaajista)  
koodasimme puuttuvaksi tiedoksi. Käytimme  
dikotomista muuttujaa selvittääksemme, onko  
vanhemman kokemuksella opetusvastuusta ja  
lasten erityisen tuen tarpeilla tai iällä yhdys-  
vaikutusta vanhemman uupumukseen.

Lasten ikää tarkastelimme kysymällä van-  
hemmalta ”Kuinka moni kotitaloudessanne  
tällä hetkellä asuvista lapsista on iältään a) alle  
1-vuotias, b) 1–4-vuotias, c) 5–9-vuotias, d)  
10–14-vuotias, e) 15–18-vuotias ja f) 19-vuo-  
tias tai tätä vanhempi?” Vanhempi vastasi ku-  
hunkin kohtaan a–f kirjoittamalla numeron  
(esimerkiksi 2). Analyysejä varten ikämuuttu-

jien pohjalta muodostettiin dikotominen uusi  
muuttuja Vanhemmalla ei ole alle kymmen-  
vuotiaita lapsia (arvo 0) ja Vanhemmalla on  
alle kymmenvuotiaita lapsia (arvo 1). Lähes  
kahdella kolmanneksella vanhemmista oli alle  
kymmenvuotiaita lapsia taloudessa (Eri-ikäis-  
ten lasten jakaantuminen perheissä, ks. Tau-  
lukko 1).

Lasten erityistarpeita kartoitimme kysy-  
mällä vanhemmalta ”Onko perheenne lap-  
sella/joillain lapsista pitkäaikaissairauksia tai  
vammoja, diagnosoituja oppimisvaikeuksia,  
erityisen tuen tarvetta tai tunne-elämän tai  
käyttäytymisen ongelmia?” Vanhemmat vas-  
tasivat kysymykseen ”Kyllä, yhdellä lapsella”,  
”Kyllä, useammalla lapsella” tai ”Ei”. Analysejä  
varten muodostimme dikotomisen muuttujan  
Perheen lapsilla ei ole erityistarpeita (arvo 0)  
ja Perheessä on yhdellä tai useammalla lapsel-  
la erityistarpeita (arvo 1). Reilulla kolmasosalla  
vanhemmista oli vähintään yksi erityistä tukea  
tarvitseva lapsi (ks. Taulukko 1).

Analysoimme määrällisen aineiston IBM  
SPSS 24 -ohjelmalla. Vanhemmuuden uu-  
pumuksen yhteyttä lapsen etäopiskelun tu-  
kemiseen käytettyyn aikaan tarkastelimme  
Pearsonin korrelaation avulla. Vanhemmuu-  
den uupumuksen yhteyttä vanhemman koke-  
mukseen etäopetuksen vastuusta tarkastelim-  
me kovarianssianalyysillä (ANCOVA), jossa  
asetimme uupumuksen selitettäväksi muut-  
tujaksi ja kokemuksen opetusvastuusta (neljä  
opetusvastuuryhmää) selitettäväksi muuttujak-  
si. Parittaisvertailuihin käytettiin Bonferroni-  
testiä.

Koska on mahdollista, että erityisesti ala-  
kouluikäisten tai erityistarpeisten lasten etä-  
opetus on vaatinut vanhemmilta suurempaa  
vastuuta ja ajankäyttöä, lisäsimme lasten ikää  
ja erityisen tuen tarpeita kuvaavat dikotomi-  
set muuttujat analyysiin kovariaateiksi. Koska  
uupumus-muuttuja ei ollut normaalisti jakau-  
tunut, etäopetusvastuun yhteys uupumukseen  
tarkistettiin myös Kruskal-Wallis testillä.  
Lasten iän ja erityistarpeiden vaikutusta yh-  
tältä uupumuksen ja koetun opetusvastuun  
yhteyteen ja toisaalta uupumuksen sekä etä-

opetuksen tukemiseen käytetyn ajan yhteyteen tarkastelimme lineaarisella regressioanalyysillä, jossa selitettävänä muuttujana oli uupumus ja selittävät muuttujat: a) opetusvastuuta kuvaava dikotominen muuttuja (0=Vastuu opettajalla, 1=Vastuu vanhemmalla), b) etäopetuksen tukemiseen käytetty aika, c) lapsen ikää kuvaava dikotominen muuttuja, d) erityistarpeita kuvaava dikotominen muuttuja ja e) yhdysvaikutustermit ikä\*opetusvastuu, erityistarpeet\*opetusvastuu, ikä\*etäopetuksen tukemiseen käytetty aika ja erityistarpeet\*etäopetuksen tukemiseen käytetty aika.

Kyselyyn sisältyi lisäksi neljä avointa kysymystä, joita hyödynsimme tässä osatutkimuksessa: 1) ”Mitkä asiat tällä hetkellä tukevat jaksamistasi vanhempana?”, 2) ”Kuvaa omin sanoin, millaisia seurauksia COVID-19 koronakriisillä on ollut perheellesi”, 3) ”Kerro vielä lopuksi, minkälaiselle tuelle tai tukimuodolle koet koronaviruskriisin vuoksi perheessänne olevan tarvetta” sekä 4) ”Onko vielä jotain muuta, mitä haluaisit kertoa itsestäsi, perheestäsi tai vanhemmuudestasi tai koronaviruskriisin vaikutuksista perheessänne?” Kysymyksiin annettujen vastausten lukumäärät ja näistä etäkouluun liittyvien vastausten määrät olemme kuvanneet liitteessä 1.

Sovelsimme avovastausten analyysissä temaattista analyysiä (Braun & Clarke 2006, 2016, 2019). Temaattisen analyysin (Braun & Clarke 2019) lähtökohtien mukaisesti muodostettujen teemojen ei katsota suoraan esittävän tai raportoivan vanhempien kokemuksia ja näkökulmaa, vaan ne ilmentävät tutkijoiden tuottamia tulkintoja vanhempien vastauksia toisiinsa yhdistävästä punaisesta langasta. Analyysin päävastuu oli artikkelin toisella kirjoittajalla (Alasuutari), mutta analyysin luotavuuden turvaamiseksi artikkelin kirjoittajat pohtivat yhdessä prosessin kussakin vaiheessa tehtyjä ratkaisuja.

Rajasimme aluksi aineistosta pois vastaukset, joiden teksti ei suoraan käsittelyt kouluikäisiä lapsia tai etäkoulua (yhteensä 887). Tällaisia vastauksia olivat esimerkiksi parisuhteen kysymysten ja sosiaalisen eristäyty-

misen kuvaukset sekä vastaukset, jossa kuvattiin varhaiskasvatuskäisten lasten tilannetta tai mainittiin lapsen käyvän koulua tavalliseen tapaan. Yhteensä etäkouluun oli yhdistettävissä 377 vastausta (ks. Liite 1). Näistä tarkemman analyysin ulkopuolelle jätimme luonteeltaan toteavat vastaukset (n=34), esimerkiksi ”Työt siirtyi kotiin samoin kuin päiväkotia ja koulu”.

Loput vastaukset ryhmittelimme induktiivista lähestymistapaa käyttäen kysymyksittäin alustaviin luokkiin (ks. Liite 2), joista osa perustui vastausten sisältämiin lyhyisiin ilmauksiin kuten ”ruokailu” tai ”ruoka”. Osa taas muodostettiin pidempien virkkeiden ja kerronnallisten vastausten perusteella. Esimerkiksi vastaus ”Yksi lapsista käy koulua kotona ja vaatii paljon ohjausta koulun käyntiin ja kaksi alle kouluikäistä joutuu pärjäämään keskenään sen aikaa” koodattiin ensi vaiheessa alustavaan luokkaan vanhemman opetusvastuu. Myöhemmässä vaiheessa liitimme kyseisen luokan osaksi Etäkoulun sitovuus -teema-alueita. Edellä olevassa esimerkissä vanhempaa ei mainita suoraan, mutta muun muassa modaali-ilmaukset ”vaatii” ja ”joutuu” tuovat esiin etäkoulun sitovuutta vanhemman näkökulmasta. Osa alustavista luokista myös yhdisti sisällöllisesti erityyppisiä ilmauksia, esimerkiksi Lap- sen hyvinvointi -luokka, johon sisällytimme muun muassa lapsen stressiä ja toisaalta aiempaa rauhallisempaa sekä iloisempaa mielialaa ilmaisevia vastauksia.

Emme muodostaneet alustavia luokkia vastauksista tulkitun kielteisyyden tai myönteisyyden perusteella; kukin luokka saattoi sisältää tarkasteltavaa asiaa tai tilannetta eri tavoin arvottavia vastauksia ja vastauksia, joissa arvottamista ei suoraan esiintynyt. Esimerkiksi vastaukset ”Molemmat vanhemmat olleet paljon kotona etätöissä ja lisäksi kaksi koululaista kotona, jotka tarvinnut ohjausta koulutehtävissään” ja ”Etäkoulusta enemmän vastuuta koulun suuntaan, jos opettaja ei ehdi niin sitten avustaja apuun” eivät ole suoraan luokiteltavissa kielteiseksi tai myönteiseksi vastauksiksi, mutta tuovat esiin etäkoulun myö-

tä vanhemmalle ja kodille asettuneen ohjaus-tehtävän ("tarvinneet ohjausta", "enemmän vastuuta koulun suuntaan").

Saatoimme koodata yksittäisen vastauksen myös useaan luokkaan, koska vastaukset vaihtelivat pituudeltaan. Osa vastauksista oli lyhyitä, yhden tai kahden virkkeen pituisia kuvauksia. Usein vastaajat olivat kuitenkin kirjoittaneet tätä pidempiä, jopa noin kymmenen virkkeen pituisia kuvauksia, joissa tuotiin esiin erilaisia kokemuksia perheen, vanhemman ja lasten tilanteista. Esimerkiksi seuraavan vanhemman vastauksen kysymykseen, millaiselle tuelle vanhempi koki perheessä olevan tarvetta, koodasimme kahteen eri luokkaan: "Valmiit lounaat lapsille arkinen [koodaus: koulu-ruokailu]. Keskusteluapua minulle vanhemmuuden ongelmissa. Enemmän aktiivista etäopetusta (esim. videoyhteyden avulla) opettajilta. Tehtävänannot suoraan lapsille (nyt ne täytyy vanhemman kopioida/tulostaa Wilmas-ta) [koodaus: etäopetuksen käytännöt/määrä]."

Avokysymyksiin annettujen vastausten alustavan luokittelun edetessä ryhdyimme tarkastelemaan vastausluokkia rinnakkain ja vertailemaan niihin sisällytettyjä vastauksia keskenään. Tarkastelun myötä yhdistelimme luokkia ja jäsensimme uudestaan aineistoa laajasti kattaviksi teemoiksi, jotka nivovat yhteen vanhempien etäopetukseen liittämiä merkityksiä perheen kannalta (ks. Liite 2). Teemoja syntyi neljä: etäkoulun sitovuus, koululta saatu tuki, lapsen hyvinvointi ja ruokailu.

## Tulokset

### *Vanhempien lastensa etäopiskeluun käyttämä aika ja kokemus opetusvastuusta*

Vanhemmat käyttivät keskimäärin kaksi tuntia (ks. Taulukko 1) päivässä lapsensa etäopiskelun tukemiseen. Vanhemmat, joilla oli alle kymmenvuotias lapsi tai lapsia, käyttivät etäopetuksen tukemiseen enemmän aikaa kuin vanhemmat, joilla oli vain yli kymmenvuotiaita lapsia ( $t(611,62)=-11,23$ ,  $p<,001$ , Cohenin  $d=1,49$ ). Myös erityislasten vanhemmat käyttivät etäopetuksen tukemiseen enem-

män aikaa kuin muiden lasten vanhemmat ( $t(374,86)=-3,20$ ,  $p<,001$ , Cohenin  $d=1,60$ ).

Suurin osa (62 %) vanhemmista koki opetusvastuun olleen poikkeusaikana opettajalla (ks. Taulukko 1). Noin kolmannes vanhemmista koki, että vastuun virallisesti ollessa opettajalla se oli käytännössä kuitenkin vanhemmilla. Näin kokivat erityisesti alle kymmenvuotiaiden lasten vanhemmat ( $\chi^2(3)=50,10$ ,  $p<,001$ ) ja erityislasten vanhemmat ( $\chi^2(3)=184,64$ ,  $p<,001$ ). Vain pienellä osalla vastaajista vastuu oli ollut virallisesti vanhemmilla tai poikkeusolot eivät olleet vaikuttaneet lasten koulunkäyntiin (lapset joko eivät olleet ollenkaan etäopetuksessa tai olivat kotiopetuksessa myös ennen poikkeusoloaika).

### *Etäopetusvastuun yhteys uupumukseen*

Tuloksien mukaan mitä enemmän aikaa vanhempi käytti etäopiskelun tukemiseen, sitä uupuneempi hän oli vanhempana ( $r=,30$ ,  $p<,001$ ). Vanhemman kokemus etäopetuksen vastuusta oli merkitsevästi yhteydessä vanhemmuuden uupumukseen ( $F(3,627)=9,97$ ,  $p<,001$ ; efektikoko= $,046$ ) lasten iän ( $F(1,627)=26,46$ ,  $p<,001$ ; efektikoko= $,040$ ) ja erityistarpeiden ( $F(1,627)=30,67$ ,  $p<,001$ ; efektikoko= $,047$ ) kontrolloinnin jälkeen. Vanhemmat, jotka kokivat opetusvastuun olleen itsellään, olivat uupuneempia kuin vanhemmat, jotka kertoivat opetusvastuun olleen opettajalla (ks. Taulukko 2).

Lisäksi vanhemmat, jotka kokivat opetusvastuun olleen itsellään huolimatta opettajan virallisesta vastuusta, olivat uupuneempia kuin vanhemmat, jotka kertoivat opetusvastuun olleen opettajalla (ks. Taulukko 2). Tulos oli yhteneväinen tarkasteltaessa vastuun jakautumisen ja uupumuksen yhteyttä epäparametrisella Kruskal-Wallis testillä ( $H(3)=42,10$ ,  $p<,001$ ).

Viimeisenä tarkastelimme lineaarisen regressioanalyysin keinoin, vaikuttavatko lasten ikä ja erityistarpeet koetun opetusvastuun ja vanhemmuuden uupumuksen sekä etäopetuksen tukemiseen käytetyn ajan ja uupumuksen yhteyteen. Malli, jossa uupumuksen selittäjiksi oli asetettu opetusvastuu, etä-

opetuksen tukemiseen käytetty aika, lasten ikä sekä lasten erityistarpeet, oli tilastollisesti merkitsevä ( $F(4,614)=29,59$ ,  $p<,001$ ) ja selitti 16,2 prosenttia uupumuksesta. Niin opetusvastuulla ( $\beta=,16$ ,  $p<,001$ ), etäopetuksen tukemiseen käytetyllä ajalla ( $\beta=,14$ ,  $p<,01$ ) kuin

lasten iällä ( $\beta=,16$ ,  $p<,001$ ) ja erityistarpeilla ( $\beta=,19$ ,  $p<,001$ ) oli oma vaikutuksensa uupumukseen. Yhdysvaikutustermien lisääminen malliin nosti selitysstetta 16,9 prosenttia. Mikään yhdysvaikutustermeistä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä.

TAULUKKO 2. Etäopetuksen vastuun yhteys uupumukseen kovarianssianalysillä (ANCOVA) tarkasteltuna

Selittävä muuttuja	Etäopetuksen vastuu vanhemman kokemana	Parivertailut* (p-arvo)					
Uupumus		n	ka.	kh	Ryhmä 1	Ryhmä 2	Ryhmä 3
	1. Vastuu itsellä	23	2,82	1,66	-		
	2. Vastuu opettajalla	393	1,91	0,97	,01	-	
	3. Vastuu itsellä, vaikka virallisesti opettajalla	204	2,60	1,48	1,00	<,001	-
	4. Lapset eivät etäopetuksessa tai ovat virallisesti kotiopetuksessa	13	2,15	1,41	,52	1,00	1,00

Huom. \*Bonferroni.

Huom. Kovariaatteina mallissa mukana lapsen ikä (alle kymmenvuotias lapsi perheessä vs. kaikki perheen lapset kymmenvuotiaita tai vanhempia) ja erityistarpeisuus (perheessä ei erityisen tuen tarvetta omaavaa lasta vs. perheessä vähintään yksi erityistä tukea tarvitseva lapsi).

### ***Etäopiskelun hyödyt ja haitat perheen arjen näkökulmasta***

Vanhempien kuvaukset etäopiskelusta perheen näkökulmasta ryhmittelimme seuraaviin teemoihin: etäkoulun sitovuus, koululta saatu tuki, lapsen hyvinvointi ja ruokailu. Etäkoulun sitovuus -teeman alle oli luokiteltavissa lukumääräisesti eniten vastauksista. Seuraavaksi eniten vastauksia sijoittui lapsen hyvinvoinnin teemaan. Molempiin teema-alueisiin sisältyi sävyltään myönteisiä vastauksia, mutta suurin osa teema-alueiden vastauksista kuvasivat etäopetuksessa opiskelua vanhemman jaksamisen ja lapsen hyvinvoinnin kannalta kielteisesti. Koulun vahvempi tuki (muun muassa opettajan suurempi vastuunotto opetuksesta) ja ruokailutuki taas kuvautuivat seikoiksi, joilla lapsen hyvin-

vointia ja vanhemman (ja perheen) jaksamista olisi ollut mahdollista tukea.

Etäkoulun sitovuus -teemaan tulkitsimme vastauksia erityisesti koronakriisin seurauksia perheessä tiedustelleeseen kysymykseen; luokitelimme kysymykseen annetuista vastauksista puolet tähän teema-alueeseen. Teema-alueen vastauksia yhdistivät kuvaukset etäkoulun vaatimasta vanhemman tuesta sekä avusta lapsen koulunkäynnille ja tehtävien tekemiselle. Seuraavassa kaksi esimerkkiä teema-alueeseen luokittelemistamme vastauksista<sup>1</sup>:

Esimerkki 1: Yksi lapsista käy koulua kotona ja vaatii paljon ohjausta koulunkäyntiin ja kaksi alle kouluikäistä joutuu pärjäämään keskenään sen aikaa (Äiti, ei vastausta työllisydestä).

Esimerkki 2: Vapaa-aikaa ei ole lähes ollenkaan. Etäkoulua en pysty hoitamaan samaan aikaan kun teen etätöitä, joten ne pitää hoitaa peräkkäin, mikä vie enemmän voimia ja pahentaa uupumustani. Illalla vähemmän aikaa toipumiseen ja rentoutumiseen kuin aiemmin. (Äiti, etätöissä.)

Edellä olevien esimerkkien tapaan vanhempien etäkoulun sitovuutta heijastavat vastaukset vaihtelivat sävyiltään. Osa vastauksista toi lähinnä esiin vanhemmalle asettuvan vaateen tai tarpeen osallistua lapsen koulunkäyntiin, kuten esimerkissä 1. Siinä vanhemman ilmaukset ”vaatii ohjausta” ja ”joutuu pärjäämään” antavat viitteen tilanteen kielteisestä arvioinnista tai ainakin siitä, että etäkoulu sitoo vanhempaa tavalla, joka ei ole toivottava. Esimerkin 2 tavoin muutamat vastaukset kuitenkin kuvasivat selvästi kielteisesti etäkoulusta vanhemmalle asettuvaa vastuuta tai tehtäviä.

Esimerkki 2 tuo samalla esiin toisen, teema-alueen vastauksissa usein kuvatun seikan eli vanhemman oman ansiotyön ja lapsen etäkoulun yhdistämisen hankaluuden. Jotkut vanhemmat myös kuvasivat uupumistaan tai tunteitaan joko riittämättömästä työtehtävistä suoriutumisestaan tai vanhempana toimimisestaan. Kysymykseen, mikä tukee vanhempana jaksamista, annettiin lisäksi vastauksia, jotka kuvasivat onnistumisen kokemusta etäopetuksen tukemisessa. Näidenkin vastausten sanamuodot, kuten on ”saanut etäkoulun toimimaan”, osoittivat, että vanhemman kannalta etäkoulu katsottiin lähtökohtaisesti vaativaksi.

Osa teema-alueen vastauksista yhdisti etäopiskelusta johtuvat vastuut lapsen erityisvaikeuksiin, kuten esimerkissä 3.

Esimerkki 3: (...) lapsi on ollut pienluokassa (...) ja lapsella on ollut jatkuvasti ohjaaja vieressä turvaamassa asioiden sujumista. Nyt hoidan äidin roolin lisäksi kotona opetuksen täysin (opettaja soittaa 1-2krt viikossa ja kysyy jonkun tehtävän vastaukset). Eli olen erityisopettaja ja avustaja, ilman koulutusta kumppaan-kaan. Arki on jo ennen koronaa ollut niin raskasta, että olen ollut *useita kuukausia* sairauslomalla työstäni. (Äiti, ei ansiotöissä.)

Kyseisen esimerkin tavoin etäopiskelun tukemisen sitovuuden teeman vastaukset ilmaisivat tyyppillisesti – joko suoraan tai epäsuorasti – että oppimisen tukea ei ollut koulun taholta riittävästi tarjolla tai tukea tarjottiin vain harvakseltaan lapselle, jolla oli todettu tuen tarve erityisvaikeuksien tai muiden kehityksellisten pulmien vuoksi. Esimerkki 3 kuvaa myös vanhemman useiden päällekkäisten roolien, lapsen koulunkäynnin tukemisen haasteellisuuden (”erityisopettaja ja avustaja, ilman koulutusta”) ja oman jaksamisen kautta vanhempana toimimisen haasteiden kasautumista. Osa esimerkin 3 kaltaisista avovastauksista toikin esiin monia vanhemman ja perheenjäsenten hyvinvointia haastavia seikkoja.

Koululta saatu tuki -teemaan sisällytimme vastaukset, joissa tuotiin esiin yleisesti koulun tai jonkun tai joidenkin sen toimijoiden – esimerkiksi opettajan, erityistyöntekijöiden (esimerkiksi erityisopettaja, koulukuraattori ja koulupsykologi) ja avustajien – roolia suhteessa lapseen tai vanhempaan. Lisäksi luokittelimme teema-alueeseen vastaukset, jotka kuvasivat etäopetuksen toteutukseen liittyviä asioita. Teema-alueen vastauksissa oli kuvauksia koulun tai sen toimijoiden tekemisistä etäopiskelun aikana osan esittäessä myönteisen arvion koulusta tai sen toimijoista. Seuraavassa on esimerkkejä tällaisista toiminnan kuvauksista avovastauksissa:

Esimerkki 4: Esikoisen koulu hoitaa hommansa hienosti alun tehtävätulvan jälkeen ja opettaja soittaa oppilaille vähintään kerran viikossa (Äiti, lähitöissä).

Esimerkki 5: Ihan mahtava erityisope, ymmärtää perheen tilanteen ja on tsemppari (Äiti, ei ansiotöissä).

Esimerkki 6: Vertaistuki muilta vanhemmilta, henkinen tuki koululta (opettajat ja kouluavustaja jaksavat tsemppata) sekä oppilashuollosta (kuraattori), somen yhteisöt (Äiti, ei ansiotöissä).

Vanhemmat antoivat koululta saatua tukea kuvaavia myönteisiä vastauksia erityisesti kysymykseen, jossa tiedusteltiin heidän vanhem-

pana jaksamistaan tukeneita seikkoja. Kuten edellä olevista esimerkeistä näkyy, vanhemman jaksamista tuki yhtäältä koulun tai sen toimijoiden konkreettiset toimet (”opettaja soittaa”), toisaalta etäopetuksen toteuttamisen tapa tai muut seikat niitä sen enempää tarkentamatta. Lisäksi vastauksissa luonnehdittiin usein myönteisesti koulun suhtautumista tai suhdetta vanhempiin tai lapseen.

Koulun tuen vähäisyyteen tai puuttumiseen taas viittasivat erityisesti vastaukset kysymykseen, millaiselle tuelle perheessä olisi ollut tarvetta koronakriisin vuoksi. Seuraavassa on kolme esimerkkiä näistä vastauksista:

Esimerkki 7: Koululta vahvempaa otetta opetuksen hoitamiseen myös kriisin aikana, että vanhemman aika vapautuu työntekoon (Äiti, etätöissä).

Esimerkki 8: Opettajilta enemmän yhteydenpitoa oppilaisiin (Äiti, ei ansiotöissä).

Esimerkki 9: Nuoremman lapsen etäopetusta lisää, ja opettajan pitäisi myös valvoa että tehtävät on tehty, nyt se kaikki jää minulle (Äiti, ei ansiotöissä).

Vastaukset esittivät tyypillisesti etäopetuksen määrän lisäämistä ja opettajan suurempaa vastuunottoa opetuksesta. Muutamissa vastauksissa toivomuksena oli myös opetuksen vaatimustason nostaminen. Osassa vastauksia tuotiin niin ikään esiin, että opettajan tulisi pitää tiiviimmin yhteyttä yksittäisiin oppilaisiin tai että esimerkiksi erityisopettajan tai avustajan tuki vastaajan lapselle olisi tarpeen. Esimerkin 9 tavoin muutamat vastaukset esittivät lisäksi, että opettajan tulisi paremmin seurata tai antaa palautetta lapsen etäopiskelussa tekemistä tehtävistä. Kuten esimerkeissä 7 ja 9, osa vastauksista liitti etäopetuksen lisäämisen tai koulun vahvemman tuen tarpeen vanhemman ansiotyön tekemiseen. Joukossa oli myös vastauksia, jotka yhdistivät koulun tuen puuttumisen tai vähäisyyden lapsen psyykkisen jaksamisen tai oppimisen hankaluuksiin.

Sisällytimme vastaukset, jotka kuvasivat jostain näkökulmasta lapsen käyttäytymis-

tä, toimintaa, kokemuksia, jaksamista tai oppimista, teemaan lapsen hyvinvointi. Teeman vastauksissa olivat usein esillä etäopetuksen kielteiset seuraamukset lapsen hyvinvoinnille, kuten seuraavissa aineistoesimerkeissä:

Esimerkki 10: Koulunkäynti on siirtynyt kotiin, tehtävien paljous uuvuttaa lapsia. Tämä näkyy kiukutteluna minulle ja puolisolle. Lapset joutuvat jatkamaan koulupäivää vielä illalla, kun tulemme töistä kotiin. Opettajat eivät kerkeä auttaa tehtävissä. (Äiti, etätöissä.)

Esimerkki 11: Etäkoulu sujuu yhdellä, mutta toisella ei. Olemme lakanneet vaatimasta erityistarpeiselta koulutyötä, koska se aiheuttaa vain riitaa ja ahdistusta kaikille. (Äiti, ei ansiotöissä.)

Vanhemmat sanoittivat etäopetuksen kielteisiä seurauksia esimerkin 10 tapaan pidempien kuvausten avulla. Mainintoina kielteisistä seurauksista oli esimerkissä esiintyvän uupumisen lisäksi muun muassa lapsen stressin ja ahdistuksen kokemukset sekä motivaation puute. Osa lapsen hyvinvoinnin teeman vastauksista taas oli tiiviimpiä mainiten vain lyhyesti etäkoulun sujumisen tai lapsen oppimisen vaikeuden etäkoulussa. Lisäksi esimerkkien 10 ja 11 tavoin etäopetuksen kielteisten seurausten kuvaukset koskivat kaikkia lapsia, ei vain lapsia, joilla oli erityisvaikeuksia tai muuten pulmia kehityksessään.

Etäopetuksen kielteisten seurausten kuvausten rinnalla avokysymysten vastaukset toivat myös esiin opetuksen sopivuuden lapselle ja sen sujumisen muun muassa näin:

Esimerkki 12: Ihanaa yhteistä aikaa, ei tarvi lähteä mihinkään. Lapset viihtyvät etäkoulussa jopa paremmin kuin oikeassa koulussa. (Äiti, lähitöissä.)

Esimerkki 13: Hyvää on ollut se, että tarkkaavaisuushäiriöstä kärsivä lapsi on suoriutunut koulutehtävistä tavallista paremmin kotona (Äiti, lähitöissä).

Vanhemmat sanoittivat etäopetuksen myönteisiä seurauksia edellä olevien esimerkkien tavoin erityisesti lapsen viihtymisen ja tyyty-

väisyyden tai lapsen suoriutumisen ja tehtävistä vastuunkannon kautta. Osassa vastauksia myönteiset seuraukset ulottuivat myös kuvauksiin vanhemman ja lapsen suhteesta, esimerkiksi keskinäisten riitojen vähenemisestä, kun entisen kaltaisen koulunkäynnin aiheuttama paine oli poissa. Jotkin teema-alueen vastaukset huomioivat myös sen, että lapsen oloa oli helpottanut katkos luokan kaveripiiriin ja samalla mahdollisen kiusaamisen loppuminen. Joukossa oli kuitenkin myös mainintoja lasten ikävistä ikätovereiden joukkoon.

Nimesimme neljännen teema-alueen ruokailuksi, sillä avovastauksissa oli runsaasti sitä koskevia mainintoja. Osassa vastauksia ruokailua ei liitetty etäopetukseen mitenkään suoraan, vaan vastaukset mainitsivat yleisesti vanhemman työmäärän lisääntymisen; lisääntynyt ruuanlaitto asettui vanhemman päivittäisiin tehtäviin, kun perheenjäsenet kaikki tai heistä tavallista useampi oli koko ajan kotona. Osa vastauksista kuvasi perheen taloustilanteen heikkenemistä yhtenä aiheuttajanaan lisääntyneet ruokakulut. Lisäksi lähes joka kymmenes vastaus viitasi kouluruokailuun tai koulun tarjoamaan ruokaan. Yksittäisissä vastauksissa koulun tarjoama ruokatuki tuki vanhemman jaksamista. Valtaosin toivomuksena kuitenkin oli ruokailun järjestäminen tai tukeminen koulun tai kunnan taholta, kuten seuraavissa esimerkeissä:

Esimerkki 14: Koululaisten lounasruokailun tukeminen joko valmiiden lounaiden, ruokatarvikkeiden tai rahallisen tuen kautta auttaisi (Äiti, etätöissä).

Esimerkki 15: Kouluruokailu etäkoululaisille vasta käynnistymässä, ekat 1,5 kk on väsäty lounaita hiki hatussa (Äiti, lähitöissä).

Esimerkki 16: Lapsen allergian hoito on kokonaan tauolla (...). Kouluruokaa ei allergisille tarjottu. Se vähentäisi kyllä stressiä jos olisi valmiit ruuat. (Äiti, ei ansioissa.)

Esimerkit kuvaavat vanhempien vastausten ilmentämää vaihtelua lasten ruokailun tukemi-

nessä. Osa perheistä oli kokonaan vailla tukea, kun taas osalle tukea järjestyi, kun poikkeusoloaika oli loppumassa. Osalle lapsista ruokailu järjestettiin lähes koko poikkeusoloajan, mutta allergiansa vuoksi erityisryhmiin kuuluva lapsi oli voinut jäädä ilman ruokailutukea. Samalla vanhemmalle vastuu ruokailuista mahdollisen oman etätöiden ja lapsen koulunkäynnin tukemisen rinnalla oli voinut tuntua hyvin työläältä.

## Pohdinta

Olemme tarkastelleet tässä tutkimuksessa etäopetuksen yhteyttä vanhemmuuden uupumukseen 2020 koronapandemian aiheuttamien poikkeusolojen aikana sekä vanhempien kokemuksia lastensa etäopiskelusta perheen arjen näkökulmasta. Tulokset osoittivat, että noin kolmannes vanhemmista koki etäopetuksen vastuun jääneen itselleen, mikä oli yhteydessä korkeampaan vanhemmuuden uupumukseen. Vanhemmat kokivat lastensa etäopiskelun tukemisen vieneen heiltä voimavaroja ja heikentäneen heidän palautumistaan. Erityisen hankalaksi he kuvasivat oman ansioitönsä ja lasten etäopiskelun tukemisen yhdistämisen ja kokivat joutuneensa toteuttamaan useita päällekkäisiä rooleja.

### *Vanhemmuuden uupumus, etäopetukseen käytetty aika ja opetusvastuu*

Tulostemme mukaan vanhemmat käyttivät lastensa etäopiskelun tukemiseen keskimäärin noin kaksi tuntia päivässä. Lasten etäopiskelun tukemiseen käytetty aika oli erityisen korkea alle kymmenvuotiaiden lasten ja erityistarpeisten lasten vanhemmilla. Tämä on ymmärrettävää, sillä nuoret tai erityistarpeiset lapset vaativat erityistä huomiota ja tukea kotona (Cortese ym. 2020). Vanhemmista jopa noin kolmannes koki, että vastuu lasten etäkoulusta oli jäänyt vanhemmille, vaikka vastuun olisi kuulunut olla opettajalla. Näin kokivat erityisesti alle kymmenvuotiaiden lasten ja erityislasten vanhemmat, mikä tukee hypoteesiamme 1. Mainintoja erityislapsiperheitten etäopetukseen liittyvistä haasteista löytyi myös



avovastauksista, joissa osa vanhemmista kertoi hoitavansa lapsensa erityistä tukea vaativan opetuksen täysin itse. Jotkut vanhemmista kokivat joutuneensa olemaan vanhemmuuden lisäksi opettajan, erityisopettajan ja koulunkäynninohjaajan roolissa. Tämä vastaa aikaisempia suomalaistutkimuksia, joissa erityislasten vanhemmat ovat yleensäkin kokeneet usein jäävänsä vaille tukea (Hämeenaho 2016; Sorkkila, Fågel, Kukkonen & Aunola 2021).

Tulokset osoittivat edelleen, että vanhemmuuden uupumus oli yhteydessä sekä vanhemman lastensa etäopetukseen käyttämään aikaan että kokemukseen siitä, että opetusvastuu oli jäänyt vanhemmalle itselleen. Tulos on linjassa hypoteesimme 2 kanssa. Se tuo niin ikään lisätietoa aikaisemmin julkaistuihin kansainvälisiin tutkimuksiin, joiden mukaan etäkoulussa olleiden vanhempien lapset olivat muita uupuneempia (van Bakel ym. 2022; ks. myös Aguaiar ym. 2021; Kerr ym. 2021). Toisin kuin hypoteesissa 3 oletimme, tutkimuksemme lasten nuori ikä tai erityistarpeet eivät kuitenkaan muuntaneet yllä kuvattua yhteyttä, eli yhteys ei poikennut muiden lasten vanhemmista. Mikäli vanhempi siis kokee jäävänsä vastuuseen lastensa etäopiskelusta ja käyttää siihen paljon aikaa, kaikenlaisten vanhempien riski uupumukseen kasvaa.

Tämä tulos kuvastaa sitä, että etäopetuksen suunnittelussa olisi tärkeää ottaa huomioon myös perheiden ja vanhempien jaksaminen, jota ei ole toistaiseksi riittävästi huomioitu (ks. esim. Vuorio ym. 2021). Mikäli vanhempi on uupunut, tunnesuhde lapseen etäännyy ja vanhempi kykenee tekemään lastensa eteen vain välttämättömimmän (Roskam ym. 2018). Tällöin vanhemman ei ole mahdollista tukea lastaan etäopiskelussa, ja yritykset tässä voivat lisätä vanhemman kokonaiskuormitusta sekä pahoinvointia. Vanhemman pahoinvointi puolestaan vaikuttaa suoraan lapsen pahoinvointiin, ja tiedetään esimerkiksi, että vanhemmuuden uupumus on riski lasten kaltoinkohtelulle sekä väkivallalle lapsia kohtaan (Mikolajcak ym. 2018). Aikaisemmat tutkimukset ovat antaneet viitteitä siitä, että useat

vanhemmat olisivat etäopetusaikana toivoneet kouluilta enemmän tukea (Turunen ym. 2022).

### ***Etäopetuksen hyödyt ja haitat vanhempien kuvaamina***

Vanhempien avovastauksien kuvaukset etäopetuksesta liittyivät teemoihin etäkoulun sitovuudesta, koulun tuesta, lapsen hyvinvoinnista ja ruokailusta. Vanhempien kuvauksissa lasten etäopiskelun tukeminen sitoi heitä, ja etäopetus lisäsi myös vanhempien uupumusta lepoon ja palautumiseen tarvittavan ajan puuttuessa. Vanhempien oli ollut lisäksi hankalaa yhdistää oma ansiotyönsä ja lasten etäopiskelu.

Osa vanhemmista koki koulun tuen olleen riittämätöntä. Lapsiin ei ollut pidetty riittävästi yhteyttä koulun toimesta, eivätkä kaikki lapset olleet saaneet palautetta tehtävistään. Lapsen saama vähäinen tuki koulusta yhdistyi vastauksissa myös lapsen oppimisen vaikeuksiin tai psyykkiseen jaksamattomuuteen, lasten stressiin, ahdistukseen ja motivaation puutteeseen. Vanhempien kuvaukset ovat linjassa aikaisemman koululaisten hyvinvointia etäopetuksessa kartoittaneen tutkimuksen kanssa (Lavonen & Salmela-Aro 2020). Osa vanhemmista oli huolissaan lapsensa hyvinvoinnista etäopetuksen vuoksi.

Vaikka teema-alueiden vastaukset kuvasivat pääosin etäopetusta vanhemman jaksamisen ja lapsen hyvinvoinnin kannalta kielteisesti, molempiin teema-alueisiin sisältyi sävyllään myös myönteisiä vastauksia. Jotkut vanhemmista kokivat etäopetuksen myös perheelleen toimivaksi ja lapselleen sopivammaksi kuin lähiopetuksen. Osa vanhemmista kertoi kotonaolon ja mahdollisen etäisyyden luokkatoverihin tai kiusaamiseen helpottaneen lapsen oloa. Tämä tukee aikaisempia tutkimustuloksia siinä, että etäopiskelun vaikutukset perheille eivät ole olleet vain yhdenlaisia tai pelkästään kielteisiä (Lavonen & Salmela-Aro 2020; Sainio ym. 2020; Sonesson ym. 2022; Turunen ym. 2022).

Suuri osa avovastauksista kytkeytyi koulu-ruokailuun. Päivittäin vanhemmille kasaantunut ruoanlaitto kouluruokailun puuttuessa kuormitti osaa vanhemmista samoin kuin

ruokailun kasvaneet kulut. Ruokatuki puolestaan nousi vanhempien hyvinvointia tukeeksi seikaksi. Mahdollisissa tulevaisuudessa kriisitilanteissa olisikin tärkeää kiinnittää huomiota perheiden ruokatukeen, jolla saattaa olla yllättävän suuri perheiden hyvinvointia tukeva vaikutus.

Yleisesti ottaen tutkimuksen määrällisen ja laadullisen analyysin tulokset tukivat ja täydensivät toisiaan. Määrällisen analyysin tulos lasten etäopiskelun tukemisen vaatiman ajan ja vanhemman uupumuksen välisestä yhteydestä on rinnastettavissa avointen vastausten välittämään kuvaan etäkoulun sitovuudesta. Vanhempien kokemus vaatimuksesta ja tarpeesta tukea lasta oppimista etäopetuksen aikana liittyi useimmiten vanhempna jaksamisen, oman ansiotyön hoitamisen ja perhearjesta selviämisen haasteisiin. Laadullisen analyysin valossa vanhemman uupumisen kuvauksiin kytkeytyivät siten vanhemman useat samanaikaiset ja päällekkäiset roolit sekä niiden vaateet. Osalla vanhemmista uupumisen kokemuksissa oli myös kyse lapsen hyvinvoinnista, mistä saattoi seurata esimerkiksi jännitteitä vanhemman ja lapsen välisessä suhteessa tai vanhemman huolia lapsen tilanteesta. Omassa ja perheen haastavassa tilanteessa vanhemmat olisivat kaivaneet suurempaa opetuksellista vastuunottoa opettajalta ja tukea lasten ruokailuille.

## **Tutkimuksen arviointi ja johtopäätökset**

Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää määrällisen ja laadullisen tiedon yhdistämistä sekä tutkimuksen ajankohtaisuutta ja yhteiskunnallista merkitystä. Tulokset ovat tärkeitä vanhempien ja lasten hyvinvoinnin lisäksi lasten oppimisen ja oikeuksien näkökulmasta (ks. Sorkkila ym. 2022). Suomessa koulutuksen tasa-arvo on yksi tärkeimmistä koulutuspolitiikkaa ohjaavista arvoista (Vuorio ym. 2021). Myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (Unicef 2022) todetaan, että kaikilla lapsilla tulisi olla yhtäläiset oikeudet opetukseen ja oppimiseen. Mikäli vastuu opetuksesta on jäänyt

vanhemmille ja vanhemmat eivät ole pystyneet uupumuksen tai muiden haasteiden takia tukemaan lasten oppimista etäopetuksessa, tämä oikeus ja koulutuksen tasa-arvo ei ole kaikille lapsille toteutunut.

Tutkimuksella on kuitenkin myös rajoituksensa. Ensinnäkin kyselyyn vastanneet vanhemmat edustivat eri ikäisten lasten vanhempia, joten tulosten kohdistaminen esimerkiksi tiettyyn kouluasteeseen (esimerkiksi ala- ja yläkoulu tai lukio) ei ollut mahdollista. Havaintomme mukaan kuitenkin vanhemmat, joilla oli alle kymmenvuotiaita lapsia tai erityistarpeisia lapsia, olivat uupuneempia kuin muut. Näin ollen tuloksia voidaan soveltaa erityisesti nämä ryhmät huomioiden.

Toiseksi kyselyn avovastausten osalta on syytä huomioida, että tulosten voidessa olettaa kerrotavan vanhempien näkemyksistä ja kokemuksista etäkoulusta sekä etäkouluajasta perheen näkökulmasta niiden perusteella ei ole tehtävissä yleistyksiä vanhempien koko väestössä vallitsevista näkemyksistä. Ei voida niin ikään väittää, että esitetyt tulokset kuvaisivat kaikkia mahdollisia vanhempien näkökulmia kysymyksiin vastanneiden joukon ollessa väistävästä valikoitunut. Kyselyn aihe on voinut kutsua enemmän etäkouluun ja poikkeusoloaikaan kytkeytyvien haasteiden kuvauksia kuin myönteisten näkökulmien esiintuomista, vaikka aineistossa esiintyikin molempia vastaustyyppisiä ja itse kysymysmuotoilut olivat avoimia.

Viimeisenä on huomioitava, että kyselyyn vastasivat pääosin äidit ja myös avovastaukset painottuivat äitien vastauksiin. Jatkossa olisi tärkeää kuulla myös isien kokemuksia etäkoulun toimivuudesta sekä yhdistää vanhempien, opettajien ja lasten näkemyksiä. Koulun ja opetuksen kehittämisen näkökulmasta olisi tärkeää tarkastella opettajien ajatuksia erityisesti kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä, johon nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) velvoittaa opettajat. Muun muassa luottamus ja toisen näkökulman huomioiminen määrittävät toimivaa kodin ja koulun yhteistyötä (Lerikkanen ym. 2013). Poikkeusaikoina tulisi pohtia keinoja vahvistaa

luottamusta ja rakentaa yhteistyötä, joka tukee huoltajien ja oppilaiden hyvinvointia.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tutkimuksemme tuo uutta tietoa etäkoulun toimivuudesta vanhempien näkökulmasta. Huomattava osa vanhemmista koki covid-19-poikkeusolojen aikana opetusvastuun jääneen itselleen, ja opetusvastuu oli yhteydessä vanhempien uupumiseen. Monet vanhemmat kokivat etäopetuksen sitoutaneen heitä ja vieneen heiltä mahdollisuuden lepoon ja palautumiseen. Koska vanhempien uupumuksella voi olla vakavia seurauksia lapsille (muun muassa kaltoinkohtelu, Mikolajczak ym. 2018), etäopetusta kehittäessä vanhempien jaksaminen ja rooli lasten tukemisessa tulee ottaa entistä enemmän huomioon.

Erityisen tähdellistä on huolehtia, että alakouluikäiset ja erityistarpeiset lapset saavat etäopetuksessa opettajalta ja koululta riittävästi tukea ja yhteydenpitoa. Myös lasten oikeuksien – lasten oikeus oppimiseen – näkökulmasta on selvää, että opetusvastuu etäopetuksen aikana ei voi jäädä uupuneelle vanhemmalle. Ajatellen mahdollisia tulevaisuuden kriisitilanteita on tärkeää kehittää etäopetuksen käytäntöjä vastaamaan paremmin perheiden erilaisiin tarpeisiin ja huomioimaan niin lasten kuin heidän vanhempiansakin hyvinvoinnin tuki.

## Viite

<sup>1</sup> Joistain artikkelissa esiteltävistä esimerkeistä on poistettu osa tekstistä, kun esimerkiksi vastauksen yksityiskohtainen kuvaus olisi voinut vaarantaa vastaajan yksityisyyden suojan. Poisto on merkitty esimerkkiin symbolilla (...). Lisäksi joitain ilmaisuja, esimerkiksi tekstissä mainittuja diagnooseja tai ajanjaksoja, on muutettu samasta syystä. Muutettu tekstikohta on kirjoitettu kursivilla.

## Lähteet

Aguiar, J., Matias, M., Braz, A. C., César, F., Coimbra, S., Gaspar, M. F. & Fontaine, A. M. 2021. Parental burnout and the COVID-19 pandemic: How Portuguese parents experienced lockdown measures. *Family Relations* 70 (4), 927–938. <https://doi.org/10.1111/fare.12558>

- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Oinas, S., Rimpelä, A. & Vainikainen, M.-P. 2020. Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi koulu-yhteisössä koronapandemian aikana: Ensitulokset. [https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/141903720/Raportti\\_ensituloksista\\_elokuu\\_2020.pdf](https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/141903720/Raportti_ensituloksista_elokuu_2020.pdf). (Luettu 12.4.2022.)
- Aunola, K. & Sorkkila, M. 2018–2020. Vanhemmuuden voimavara- ja kuormitustekijät -tutkimus (VoiKu). <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/psykologia/tutkimus/tutkimusalueet/perhetutkimus/voiku-tutkimus>. (Luettu 12.4.2022.)
- Aunola, K., Sorkkila, M. & Tolvanen, A. 2020. Validity of the Finnish version of the parental burnout assessment (PBA). *Scandinavian Journal of Psychology* 61 (5), 714–722. <https://doi.org/10.1111/sjop.12654>
- van Bakel ym. (IIPB konsortio). 2022. Parental burnout across the globe before and after the COVID-19 pandemic. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation* 11 (3), 141–152. <https://doi.org/10.1027/2157-3891/a000050>
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- Braun, V. & Clarke, V. 2016. (Mis)conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. *International Journal of Social Research Methodology* 19 (6), 739–743. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588>
- Braun, V. & Clarke, V. 2019. Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 11 (4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Cortese, S. ym. 2020. ADHD management during the COVID-19 pandemic: Guidance from the European ADHD guidelines group. *The Lancet Child & Adolescent Health* 4 (6), 412–414. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30110-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30110-3)
- Goman, J., Huusko, M., Isoaho, K., Lehikko, A., Metsämurtonen, J., Rumpu, N., Seppälä, H., Venäläinen, S. & Åkerlund, C. 2021. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyiden vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. Osa III: Kansallisen arvioinnin yhteenvedo ja suositukset. Julkaisut 8:2021. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 3–13.
- Griffith, A. K. 2022. Parental burnout and child maltreatment during the COVID-19 pandemic. *Journal of Family Violence* 37, 725–731. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00172-2>
- Hämeenaho, P. 2016. Tieto, valta ja vastuu erityislasten hoidossa. *Elore* 23 (2), 1–24. <https://doi.org/10.30666/elore.79256>
- Kankaanranta, M. & Kantola, K. 2021. Etäopiskelun toteuttaminen erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevien lasten ja nuorten osalta koronakeväänä 2020: Ensituloksia. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisualueet/1/julkaisujen-sivut/2020/etaopetuskysely-tulokset.pdf>. (Luettu 28.3.2023.)

- Kerr, M. L., Fanning, K. A., Huynh, T., Botto, I. & Kim, C. N. 2021. Parents' self-reported psychological impacts of COVID-19: Associations with parental burnout, child behavior, and income. *Journal of Pediatric Psychology* 18 (10), 1162–1171. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsab089>
- Kikas, E., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lyyra, A.-L., Lerkkanen, M.-K. & Niilo, A. 2011. Mutual trust between kindergarten teachers and mothers and its associations with family characteristics in Estonia and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.539852>
- Lavonen, J. & Salmela-Aro, K. 2020. Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. Teoksessa F. M. Reimers (toim.) *Primary and secondary education during covid-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic*. Cham: Springer, 105–123. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_4)
- Lerkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P.-L. & Nurmi, J.-E. 2013. Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly* 28 (1), 153–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.005>
- Mikolajczak, M., Brianda, M.-E., Avalosse, H. & Roskam, I. 2018. Consequences of parental burnout: Its specific effect on child neglect and violence. *Child Abuse & Neglect* 80, 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.025>
- Mikolajczak, M., Gross, J. J. & Roskam, I. 2019. Parental burnout: What is it, and why does it matter? *Clinical Psychological Science* 7 (6), 1319–1329. <https://doi.org/10.1177/21617702619858430>
- Mikolajczak, M. & Roskam, I. 2018. A theoretical and clinical framework for parental burnout: The balance between risks and resources (BR2). *Frontiers in Psychology* 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00886>
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 5.4.2022.)
- Roskam, I., Brianda, M.-E. & Mikolajczak, M. 2018. A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The parental burnout assessment (PBA). *Frontiers in Psychology* 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758>
- Sainio, M., Nurminen, T., Hämeenaho, P., Torppa, M., Poikeus, A.-M. & Aro, T. 2020. Koulujen henkilökunnan kokemukset oppilaiden hyvinvoinnista COVID-19-etàkouluaiikana: "Osa puhkesi kukkaan. Muutamat pitivät rimaa alhaalla." *NMI-Bulletin* 30 (3), 12–32.
- Soneson, E., Puntis, S., Chapman, N., Mansfield, K. L., Jones, P. B. & Fazel, M. 2022. Happier during lockdown: A descriptive analysis of self-reported wellbeing in 17,000 UK school students during Covid-19 lockdown. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01934-z>
- Sorkkila, M. 2020. Poikkeusaika vaikutti perheiden hyvinvointiin eri tavoin. *Ruusuipuiston kärkiuutiset* 3. <https://peda.net/id/44a81a04014>. (Luettu 12.4.2022.)
- Sorkkila, M. & Aunola, K. 2020. Risk factors for parental burnout among Finnish parents: The role of socially prescribed perfectionism. *Journal of Child and Family Studies* 29, 648–659. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01607-1>
- Sorkkila, M. & Aunola, K. 2021. Resilience and parental burnout among Finnish parents during the COVID-19-pandemic: Variable and person-oriented approaches. *The Family Journal* 30 (2), 139–147. <https://doi.org/10.1177/10664807211027307>
- Sorkkila, M., Fägel, P., Kukkonen, S. & Aunola, K. 2021. Eri-tyislusten vanhempien kokema uupumus ja tuen tarve. *NMI Bulletin* 31 (4), 47–63.
- Sorkkila, M., Panula, V. & Ylisaukko-oja, S. 2022. Vanhemmuuden uupumus oli riski lasten hyvinvoinnille ja lasten oikeuksien toteutumiselle korona-aikana. *Kasvun tuki* 2 (2), 40–44. <https://kasvuntuki.fi/aikakauslehti/julkaisut/kasvun-tuki-aikakauslehti-22022/sorkkila/>. (Luettu 28.3.2023.)
- Suomen virallinen tilasto 2021a. Väestön koulutusraKENE. <http://www.stat.fi/til/vkour/>. (Luettu 21.3.2022.)
- Suomen virallinen tilasto 2021b. Perheet. <http://www.stat.fi/til/perh/index.html>. (Luettu 21.3.2022.)
- Turunen, S., Melasalmi, A., Pihlainen, K. & Koskela, T. 2022. Peruskouluikäisten lasten vanhempien koettu toimijuus covid-19-pandemian hätäetäopetuksen aikana. *Kasvatus* 53 (5), 467–482. <https://doi.org/10.33348/kvt.125521>
- Unicef. 2022. YK:n yleissopimus lasten oikeuksista. [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf). (Luettu 1.4.2022.)
- Valtioneuvosto. 2020. Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi. <https://valtioneuvosto.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>. (Luettu 21.3.2022.)
- Vanhempainliitto. 2021. Vanhempien barometri 2021. [https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2021/05/Vanhempien-barometri\\_20.5.2021.pdf](https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2021/05/Vanhempien-barometri_20.5.2021.pdf). (Luettu 5.4.2022.)
- Vuorio, J., Ranta, M., Koskinen, K., Nevalainen-Sumkin, T., Helminen, J. & Miettunen, A. 2021. Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2021. Raportit ja selvitykset 2021:4. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/31605670%20OPH%20Et%20C3%A4opetuksen%20tilannekuva%20koronapandemiassa%20vuonna%202020%20verkkojulkaisu\\_21\\_03\\_30\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/31605670%20OPH%20Et%20C3%A4opetuksen%20tilannekuva%20koronapandemiassa%20vuonna%202020%20verkkojulkaisu_21_03_30_0.pdf). (Luettu 23.3.2022.)
- Wiemer, S. & Clarkson, L. 2022. "Spread too thin": Parents' experiences of burnout during COVID-19 in Australia. *Family Relations* 72 (1), 40–59. <https://doi.org/10.1111/fare.12773>

*Saapunut toimitukseen: 12.4.2022  
Hyväksytty julkaistavaksi: 20.1.2023*

Tutkimus kuuluu VoiKu-COVID-19 – vanhemmuuden voimavara- ja kuormitustekijät poikkeusaikana -hankkeeseen sekä EduRESCUE – resilientti koulu ja koulutus -hankkeeseen.

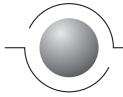
Tutkimusta rahoittaa (345196) strategisen tutkimuksen neuvosto (STN), joka toimii Suomen Akatemian yhteydessä.

LIITE 1. Avokysymykset, niihin annettujen vastausten kokonaislukumäärät ja näistä etäopetusta koskevien vastausten määrät (n=634)

Avoin kysymys	Vastausten kokonaismäärä	Etäopetusta koskevien vastausten määrä
Mitkä asiat tällä hetkellä tukevat jaksamistasi vanhempana?	97	47
Kuvaa omin sanoin, millaisia seurauksia COVID-19 koronakriisillä on ollut perheellesi	556	204
Kerro vielä lopuksi, minkälaiselle tuelle tai tukimuodolle koet koronaviruskriisin vuoksi perheessä olevan tarvetta	405	73
Onko vielä jotain muuta, mitä haluaisit kertoa itsestäsi, perheestäsi tai vanhemmuudestasi tai koronaviruskriisin vaikutuksista perheessä?	414	53

LIITE 2: Avoimien vastausten teemoittelu: Pääteemat ja alateemat kysymyksittäin

Pääteemat	Alateemat kysymykseen, mitkä asiat tukevat jaksamistasi vanhempana	Alateemat kysymykseen covid-19-koronakriisin seurauksista perheellesi	Alateemat kysymykseen, minkälaiselle tuelle tai tukimuodolle koronaviruskriisin vuoksi perheessä olisi tarvetta	Alateemat kysymykseen, mitä muuta haluaa kertoa itsestä, perheestä tai vanhemmuudesta tai koronaviruskriisin vaikutuksista perheessä
<b>Etäkoulun sitovuus</b>	Onnistuminen etäkoulun tukemisessa	Vanhemman rooli etäkoulun osalta (opettaminen) Työn ja lasten tarpeiden yhdistäminen	Vanhemman opetusvastuu	
<b>Koululta saatu tuki</b>	Opettajan toiminta (palaute, ohjeet) Koulun käytännöt etäopetuksessa	Opettajan tuki	Etäopetuksen käytännöt / määrä Erytisopetuksen / tuen puuttuminen Opettajan palaute	Yksilöllinen tuki lapselle
<b>Lapsen hyvinvointi</b>	Lapsen omatoimisuus Etäkoulunkäynnin sujuminen Yhteisen ajan lisääntyminen	Etäkoulunkäynnin sujuminen tai sujumattomuus Lapsen sosiaaliset suhteet Lapsen hyvinvointi Etäkoulun asettamat vaatimukset	Etäkoulun sujuminen	Lapsen ikävä Lapsen stressi Lapsen etäkoulunkäynnin sujuminen
<b>Ruokailu</b>	Koulun ruoka-apu	Kouluruokailu	Kouluruokailu / ruokatuki	Ruokatuki



MIRVA HEIKKILÄ – VILLE MANKKI

## Luokanopettajien toimijuus koronapandemian aikana: Armollisuutta, olennaisuutta ja epävarmuutta

Heikkilä, Mirva – Mankki, Ville. 2023. LUOKANOPETTAJIEN TOIMIJUUS KORONAPANDEMIAN AIKANA: ARMOLLISUUTTA, OLENNAISUUTTA JA EPÄVARMUUTTA. *Kasvatus* 54 (2), 118–129.

Tässä artikkelissa keskitymme luokanopettajien pandemia-aikaiseen toimijuuteen ja haasteisiin, joita koronapandemia etäopetuksineen sekä rajoitus- ja varotoimineen toimijuudelle aiheutti. Toimijuus ymmärretään ammatillisesta näkökulmasta tarkasteltuna yksilön moninaisina mahdollisuuksina vaikuttaa omaan työhönsä. Tutkimusaineistomme koostui 20 luokanopettajan teemahaastatteluista, jotka toteutettiin keväällä 2021, vuosi pandemian alkamisen jälkeen. Hyödynsimme aineistolähtöisessä analyysissä kerronnallisten käytänteiden metodologiaa, joka suuntaa tarkastelun yksittäisen kertojan puheessa heijastuviin yhteiskunnallisiin näkökulmiin. Tutkimustuloksemme paljastivat luokanopettajien pandemia-aikaisen toimijuuden kiinnittyvän 1) armollisuuden, 2) olennaisuuden ja 3) epävarmuuden teemoihin. Opettajien toimijuus ei rajautunut vain aktiiviseen tai passiiviseen toimijuuteen, vaan se sisälsi sävyvaihteluita. Lisäksi opettajat ammensivat hahmottaessaan toimijuuttaan sekä mahdollistavista että rajoittavista rakenteista. Tulokset myös alleviivasivat opettajan ammatillisen kehittymisen ja hyvinvoinnin rakentumista osana yhteiskunnallisia ilmiöitä. Tuloksia voidaan hyödyntää pandemian jälkihoidollisissa prosesseissa, kehitettäessä kasvatustilan johtamista sekä pedagogiset näkökulmat huomioivaa päätöksentekoa ja opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa sekä vertaismentoroinnissa.

Asiasanat: koronapandemia, luokanopettaja, narratiivinen analyysi, opettajuus, toimijuus

## Johdanto

Koronapandemia monenlaisine rajoitus- ja varotoimineen sekä etäopetuksineen vaikutti ennennäkemättömällä tavalla opettajien työhön ympäri maailman. Opettajien kokemia haasteita on kansainvälisesti tutkittu muun muassa teknologian käytön (König, Jäger-Biela & Glutsch 2020), ammatillisen identiteetin (Kim, Leary & Asbury 2021), terveysturvallisuuden (Wakui ym. 2021) ja stressin näkökulmista (MacIntyre, Gregersen & Mercer 2020). Myös kotimaassa on kiinnitetty huomiota opettajien työmäärän kasvuun (Ahtiainen ym. 2020) sekä keskusteltu ammatillisen hyvinvoinnin mahdollisesta vähenemisestä ja alanvaihtoaikeiden lisääntymisestä pandemian aikana (OAJ 2021).

Keskitymme tässä artikkelissa luokanopettajien pandemia-aikaiseen toimijuuteen. Toimijuus ymmärretään ammatillisesta näkökulmasta tarkasteltuna yksilön moninaisena ja osittain ristiriitaisina mahdollisuuksina vaikuttaa omaan työhönsä (Eteläpelto, Vähäsantanen, Paloniemi & Hökkä 2013; Heikkilä & Mankki 2021). Opettajien toimijuustutkimus tarkastelee opettajien roolia aktiivisina toimijoina sekä omassa työssään että laajemmin koulutuksen ja yhteiskunnan uudistajina (Cong-Lem 2021). Koska opettajien toimijuuden on havaittu olevan sidoksissa muun muassa ammatilliseen kehittymiseen ja hyvinvointiin (Toom, Pyhältö, Pietarinen, & Soini 2021; Vähäsantanen 2015), tutkimuksemme lisää ymmärrystä keinoista, joilla opettajia voidaan pandemian jälkeisessä ajassa sekä uusiin kriisitilanteisiin valmistautumisessa tukea.

Kysymme tutkimuksessamme, millaisiin teemoihin luokanopettajien pandemia-aikainen toimijuus kiinnittyy. Nojaamme kerronnalliseen tapaan, joka huomioi toimijuuden moniäänisyyden rajaamatta sitä pelkästään vahvaksi tai heikoksi (Heikkilä, Iiskala & Mikkilä-Erdmann 2020). Samalla laadullinen, opettajien moniäänisille kokemuksille ja näkemyksille tilaa antava tutkimusote mahdollistaa heidän kokemustensa ja näkemystensä

suhteuttamisen laajempiin yhteiskunnassa vallitseviin kerronnallisuuden käytänteisiin.

## Toimijuus opettajan työssä

Opettajien toimijuuden käsitteestä on olemassa useampia toisistaan poikkeavia näkemyksiä. Toimijuus voidaan mieltää toisaalta kyyvyksi ja toisaalta taas teoksi (Biesta, Priestley & Robinson 2017). Sitä voidaan tutkia niin yksilöiden kuin yhteisöjenkin näkökulmasta. Toimijuus liitetään usein muutoksen aikaansaamiseen, mutta myös vastustava tai näkyvämmämpi toiminta voi ilmentää toimijuutta (Vähäsantanen 2015). Subjektikeskeisessä sosiokulttuurisessa tutkimustraditiossa toimijuuden katsotaan kietoutuvan ammatilliseen identiteettiin (Eteläpelto ym. 2013). Jälkistrukturalistiset näkökulmat korostavat, että opettajan toimijuus on paljon muutakin kuin yksittäisen opettajan tahtoa toimia: se on kiinnittynyt kieleen ja kerronnallisiin käytänteisiin, joita opettajat käyttävät, ja se toteutuu suhteissa toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan ja kulttuuriin (Loutzenheiser & Heer 2017).

Viittaamme tässä tutkimuksessa toimijuuteen työelämän kontekstissa käytetyllä ammatillinen toimijuus -käsitteellä (Eteläpelto ym. 2013). Opettajien ammatillinen toimijuus syntyy heidän vaikutusmahdollisuuksistaan omaan työhönsä, osallisuudesta koulutuksen kehittämiseen sekä ammatillisen identiteetin työstämisestä (Vähäsantanen 2015). Toimijuus voidaan ymmärtää sekä tavoitteena itsessään että keinona saavuttaa ammatillista kehittymistä ja hyvinvointia. Toimijuuden tutkiminen ja tukeminen ei kuitenkaan ole aivan yksinkertaista, sillä toimijuus on moniäänistä; esimerkiksi opettajaopiskelijat käyttävät keskenään ristiriitaisia ääniä ja ilmentävät puheessaan erilaisia toimijuuden sävyjä hahmottaessaan opettajan työtä (Heikkilä ym. 2020).

Opettajien toimijuus on sidoksissa heidän ammatilliseen kehittymiseensä ja hyvinvointiinsa monella tavalla (Toom ym. 2021; Vähäsantanen 2015). Toimijuustutkimus on tuonut esille, kuinka opettajat eivät ainoas-

taan noudata heihin kohdistuvia käytäntöjä ja menettelytapoja, vaan aktiivisesti muokkaavat tai jopa vastustavat niitä (Cong-Lem 2021). Edistämällä olosuhteita, joissa opettajat voivat tutkia, kehittää ja luoda omia toimintatapojaan, tuetaan opettajien osallistumista koulutuksen uudistamiseen (Campbell 2018). Opettajien toimijuuden kokemukset ovatkin olennaisia opettajaopiskelijoiden yhdistäessä tutkittua tietoa opettajan työn käytäntöön (Heikkilä ym. 2020). Opettajilla tulisi myös opettajankoulutuksesta valmistumisen jälkeen olla mahdollisuus saada alansa tutkittua tietoa sekä arvioida, jakaa ja kehittää tätä tietoa (Hermansen 2017).

Opettajien toimijuuteen kohdistuu erilaisia paineita. Esimerkiksi liiallisen työ määrän on havaittu kaventavan opettajien toimijuutta, sillä tällöin aika ja jaksaminen eivät riitä työn kehittämiseen (Vähäsantanen 2015). Opettajaoppilas-vuorovaikutus taas haastaa erityisesti uran alkuvaiheen opettajien toimijuutta, sillä heidän luokkahuonevuorovaikutuksessa käyttämänsä strategiat eivät vielä ole hioutuneet proaktiivisiksi vaan tähtäävät pikemminkin selviytymiseen (Heikonen 2020). Toimijuuden tunteen on havaittu johtavan opettajaopiskelijoilla työhön sitoutumiseen, ja toimijuutta tukemalla onkin esitetty voitavan muun muassa edistää opettajien ammatissa pysymistä ja helpottaa opettajapulaa (Leijen, Pedaste & Baucal 2021). Toimijuutta tarvitaan myös ammatillisen identiteetin työstämisessä erityisesti muutostilanteissa (Vähäsantanen 2015).

Opettajien stressistä ja loppuun palamisesta on tullut monissa maissa merkittävä ongelma, jolla on kumuloituvia vaikutuksia myös oppilaiden oppimisen tasolle (Madigan & Kim 2021; Pyhältö, Pietarinen, Haverinen, Tikkanen & Soini 2021). Tästä syytä opettajien toimijuus ja sen vahvistaminen on nostettu erääksi kehityskohteeksi suomalaisessa opettajankoulutuksessa (Metsäpelto ym. 2021). Tulevia opettajia on syytä valmistaa ymmärtämään opettajuuden rakentumisprosessin kompleksisuus ja monitasoisuus; siinä on kyse sosiaalisen ja persoonallisen välisestä vuorovaikutuksesta

yhä lisääntyvien vaatimusten alaisena (Laiho, Nieminen & Tuijula 2014).

## Koronapandemia-ajan haasteet

Nopea ja yllättävä etäopetukseen siirtymisen keväällä 2020 lienee muodostanut pandemia-ajan suurimman haasteen opettajille niin muualla maailmassa (ks. esim. Carrillo & Flores 2020; Kim & Asbury 2020; König ym. 2020) kuin Suomessa. Etäopetus asettaa merkittäviä vaatimuksia opettajille muokata opetustaan ja hyödyntää kontekstiin sopivia pedagogisia ratkaisuja, tehtäviä ja arviointia (ks. mm. Carrillo & Flores 2020; Singh & Hardaker 2014). Erityisesti kyky hyödyntää sähköisiä työkaluja vaikuttaa merkittävästi etäopetuksen laatuun (König ym. 2020). Opettajilla on kuitenkin havaittu kokemattomuuden, asenteiden ja kompleksisen teknologiasuhteen muodostamia esteitä sähköisten työkalujen käytölle (ks. esim. Nazari & Seyri 2021; Singh & Hardaker 2014).

Etäopetus pakotti digiloikkaan, jolloin opettajat nopeasti omaksuivat useita uusia sähköisiä työkaluja ja pedagogisia toimintatapoja. Tämä on merkittävästi muokannut opettajien toimijuutta (Nazari & Seyri 2021). Verkkoympäristöön siirtymisen aiheuttaman opetustavan vaihtumisen on todettu jo ennen pandemiaa johtavan opettajan kontrollin menetyksen pelkoon (Singh & Hardaker 2014). Opettajat ovat raportoineet kokevansa, että heidän opetuksensa laatu oli kärsinyt pandemia-ajan etäopetuksessa (Phillips ym. 2021) sekä kuvailleet etäopetuksen heikentäneen ammatillista identiteettiään ja saaneen heidät tuntemaan ”kuin eivät olisi opettajia ollenkaan” (Kim & Asbury 2020, 16). Toisaalta opettajat ovat kokeneet myös toimijuutta yrittäessään kaikin keinoin saada etäopetuksen toimimaan koulutuksen jatkuvuuden turvaamiseksi (Gudmundsdottir & Hathaway 2020). Joitakin opettajia uudenlainen tilanne voimaannutti luomaan uusia toimintatapoja (Heikkilä & Mankki 2021; Teruya 2021) ja oppimaan uutta (Mankki & Räihä 2022).

Koulujen sulkeminen ja etäopetukseen siirtyminen vähensi opettajan työn psyykkis-



tä palkitsevuutta (Hargreaves & Fullan 2020) ja moninkertaisti stressin lähteiden määrän (MacIntyre ym. 2020). Fyysisten, ajallisten ja psykologisten rajojen puute kodin ja työn välillä (MacIntyre ym. 2020) sekä kilpailevat vastuut, kuten omien lasten koulunkäynnin tukeminen tai riskiryhmään kuuluvien perheenjäsenten auttaminen, lisäsivät myös opettajien stressiä (Kim & Asbury 2020; Phillips ym. 2021).

Etäopetusjaksojen jälkeinen lähiopetukseen palaaminen on herättänyt keskustelua ympäri maailmaa; maiden välillä on havaittu runsaasti vaihtelua strategioissa sekä koulujen uudelleenavautumisen säätelyssä (OECD 2021a). Englantilaisitutkimus (Kim ym. 2021) on kuvannut opettajien lähiopetukseen palaamiseen liittyviä moninaisia huolia ja epävarmuutta. Japanissa on tutkittu (Wakui ym. 2021) opettajien ahdistusta lähiopetukseen palaamisen jälkeen; ahdistusta aiheuttivat huolet sekä omasta terveydestä ja tartunnan saamisesta että oppilaille etäopetuksen aikana mahdollisesti syntyneestä oppimisvajeesta. Suomessa keskustelua herättivät OAJ:n (2021) havainnot opettajien väsymisestä ja laajamittaisista alanvaihtoaikaisista: syksyllä 2021 yli puolet ammattijärjestön kyselyyn osallistuneista opettajista harkitsi alanvaihtoa. Opettajat ovat myös uutisoinnissa kuvanneet esimerkiksi, kuinka ”vaikeaa, haastavaa, käytännössä mahdotonta” asetettujen turvarajoitusten ja -suositusten ylläpitäminen käytännössä kouluissa on ollut (Löytömäki 2021).

## Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineisto on kerätty haastatteleamalla 20 luokanopettajaa huhtikuussa 2021 osana laajempaa tutkimushanketta (ks. mm. Heikkilä & Mankki 2021; Mankki 2022; Mankki & Rähkä 2022). Tutkimukseen osallistuneista viisi oli miehiä ja viisitoista naisia, ja tämä noudattelee suomalaisten luokanopettajien sukupuolijakaumaa (OECD 2021b). Opettajien työkokemus vaihteli kahden ja 25 työvuoden välillä (ka.=9,22 vuotta). Gu ja Dayn (2007) luokit-

telun mukaan osallistujista seitsemän lukeutui uran alkuvaiheeseen ( $\leq 5$  vuotta kokemusta), kahdeksan uran keskivaiheeseen (6–18 vuotta kokemusta) ja viisi uran loppuvaiheeseen ( $\geq 19$  vuotta kokemusta) opettajiin. Osallistujat toimivat ympäri maata erikokoisissa kouluissa, joiden koko vaihteli kuudestakymmenestä oppilaasta tuhanteen oppilaaseen (ka.=425 oppilasta). Tutkimukseen osallistui opettajia kaikilta alakoulun 1.–6. luokka-asteilta.

Kaikki haastateltavat olivat toteuttaneet etäopetusta pandemian alkuvaiheessa keväällä 2020. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista ( $n=18$ ) työskenteli luokanopettajina aineistonkeruun ajankohtana lukuvuonna 2020–2021. Lukuvuoden 2020–2021 opettajat olivat työskennelleet pääasiassa lähiopetuksessa. Etäopetusta kyseisen lukuvuoden aikana oli toteuttanut seitsemän osallistujaa, jotka oman luokkansa lisäksi opettivat taito- ja taideaineita myös yläkoulussa (siirrettiin monilla alueilla kolmeksi viikoksi etäopetukseen maaliskuussa 2021). Kahden opettajan oma luokka oli siirretty etäopetukseen kahdeksi viikoksi karanteenin vuoksi.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluna Microsoft Teamsin tai Zoomin kautta artikkelin toisen kirjoittajan (Mankki) toimesta. Haastattelurunko koostui kahdesta pääteemasta eli paluu lähiopetukseen ja muutokset etäopetuksen jälkeen (ks. Kvale & Brinkmann 2009). Haastattelurunko laadittiin yhteistyössä kasvatusalan ammattilaisten, kuten opettajien, rehtoreiden, tutkijoiden ja opettajankouluttajien kanssa, ja testattiin pilottihaastatteluun ja viimeisteltiin tehtyjen huomioiden sekä saatujen kommenttien perusteella. Rikkaan aineiston keräämiseksi haastateltavia kannustettiin kuitenkin puhumaan vapaasti korona-ajan opetukseen kytkettyistä asioista.

Litteroitu aineisto (75 sivua, Times New Roman 12, riviväli 1,5) mahdollisti luokanopettajien toimijuuden tarkastelun kerronnallisuutta ja kielenkäyttöä analysoiden. Haastattelutilanteissa ei korostettu toimijuuteen liittyviä näkökulmia, joten sitä voitiin tutkia osana opettajien luonnollisempaa kerrontaa. Jos tut-

kija ohjaa kysymyksillään opettajan kerrontaa kovin tarkkaan, kerronnan sosiaaliset ulottuvuudet saattavat jäädä piiloon (Pulvermacher & Lefstein 2016). Tiedon hankkimista liian rationaalisiin ennakko-oletuksiin on syytä välttää ja pikemminkin antaa tilaa toimijuuden tulkitsemiselle (Mazzei & Jackson 2017).

Kerronnallinen analyysitapa soveltuu hyvin tutkimukseen, koska keskityimme toimijuuden ilmenemiseen kielessä. Kerronnallinen eli narratiivinen tutkimus kattaa erilaisia lähestymistapoja (Squire, Andrews & Tamboukou 2017). Hyödynsimme aineistolähtöisessä analyysissä kerronnallisten käytänteiden metodologiaa (*narrative practice*, ks. De Fina & Georgakopoulou 2008; Riessman 2002), joka suuntaa tarkastelun yksittäisen kertojan puheessa heijastuviin yhteiskunnallisiin käytänteisiin. Kerrontaa on hedelmällistä tarkastella yhteiskunnallisesta näkökulmasta, sillä se on aina yksilön henkilökohtaisen tason lisäksi yhteydessä muiden ihmisten kerrontaan, yhteiskunnallisiin mallitarinoiniin ja kertomisen välitsemiin käytänteisiin (Hyvärinen 2020). Kerronta on olennaista toimijuuden kannalta, sillä kertomukset ilmentävät kertojansa käsitystä toiminnasta tietyssä tilanteessa ja kontekstissa (Meretoja 2017).

Aloitimme analyysin tarkastelemalla koko aineiston kerronnallisuutta. Analyysistä vastasi pääosin artikkelin ensimmäinen kirjoittaja (Heikkilä). Artikkelin toinen kirjoittaja kommentoi analyysia useassa vaiheessa ja osallistui tulosten raportointiin. Käsittelimme aineistoa yhtenä kokonaisuutena saadaksemme käsityksen siitä, mistä opettajat aineistossa kertoivat sekä miten ja mistä syystä he niin tekivät tai toimivat (ks. Hyvärinen 2008). Alustavien lukukertojen perusteella hahmotimme aineistosta kolme teemaa, jotka kuvasivat opettajien pandemia-aikaista toimijuutta. Nämä teemat kattoivat koko aineiston.

Seuraavilla lukukerroilla nämä teemat ohjasivat etsintää. Merkitsimme kohdat, jotka koskivat kutakin teemaa. Nämä kohdat analysoimme kiinnittämällä huomiota pieniin kertomuksiin (*small stories*). Tämä lingvisti-

sesti suuntautunut analyysitapa voidaan lukea osaksi diskurssianalyysiäkin, ja sillä tarkoitetaan huomion kiinnittämistä myös sellaisiin kielenkäytön kohtiin, jotka eivät täytä vakiintuneita kertomuksen tunnusmerkkejä, kuten alku, huippukohta ja loppu (Bamberg & Georgakopoulou 2008). Kerronnallisia elementtejä ilmenee myös kohdissa, joissa ei ole kyse perinteisen muotoisista tarinoista (ks. Cirell & Sweet 2020). Nämä voivat olla sanoja, lauseita virkkeitä tai pitempiä tekstejä.

Tarkastelimme lisäksi sitä, miten opettajat haastatteluteemoista puhuessaan tehostivat kerrontaansa esimerkiksi toistojen, kielto-  
muotojen, vastakkainasettelun, varauksellisten ilmausten ja voimakkaiden, arvolatautuneiden verbien avulla (Hyvärinen 2008; Tannen 1993). Kokosimme tarkemmat kerrontaa tehostavat piirteet kunkin teeman osalta erilliseen asiakirjaan, jolloin pystyimme tarkastelemaan niitä yhtenä kokonaisuutena. Toimijuuden teemoista paljastui erilaisia, toisiaan täydentäviä sävyjä, joista yksittäinen opettaja saattoi ilmaista useampia.

## Tulokset

Tutkimuksen tuloksina olivat kolme toimijuuden teemaa: armollisuus, olennaisuus ja epävarmuus. Seuraavat alaluvut käsittelevät teemoihin sisältyneitä toimijuuden sävyjä, ja esitämme niissä tulkintojemme tueksi aineistoesimerkkejä.

### Armollisuus

Opettajat käyttivät armollisuus-käsitettä reflektoidessaan omaa toimintaansa erityisesti kevään 2020 poikkeusolojen hätäetäopetusjakson aikana. Tämän alun perin uskonnollisesta ja ylätyyllisestä käyttötarkoituksesta (Kieli-toimiston sanakirja 2022) hyvinvointipuheeseen siirtyneen käsitteen käyttäminen antaa vaikutelman, että opettajien ammatillisuus ja heidän hyvinvointinsa oli joutunut koetukselle. He kertoivat, miten pandemiatilanne oli tuonut ja opettanut armollisuutta. Tällöin opettajat asemoivat tilanteessa itsensä toimijoiksi, koska heillä oli ollut mahdollisuus oppia ja he

olivat oppineet armollisuutta itseään kohtaan. Haastateltava 6 kuvaa asiaa seuraavasti:

Kyllähän se semmosta armollisuutta itseään kohtaan on opettanu. Siinä tuli tehtyä niin paljon tavallaan virheitä silloin viime vuonna, ku ei ollu koskaan tehny mitään tommosta, et oli pakko hyväksyä se että mä en osaa tätä ja, et mä vasta opettelen tätä asiaa. Sitte tuli kaikenlaista palautetta tietysti kotoa, hyvää ja huonoa, toisten mielestä se oli huonoa mitä taas toiset kehu, että hyvä et tää on näin tehty. Se oli semmosta keplotelua siinä ja sit oli pakko vaan hyväksyä se että no, ei mulla voi olla tähän ratkasua.

Edeltävän sitaatin opettaja aloittaa kerronnan myöntämällä avoimesti tehneensä ”virheitä”. Opettaja kuvailee, kuinka hänen oli ”pakko hyväksyä” oman osaamisensa rajat tilanteessa, jossa hän tai oikeastaan kukaan muukaan ei ollut aikaisemmin ollut. Vaikutusmahdollisuuksiensa vähyyttä opettaja korostaa ilmaisuilla ”tuli tehtyä”, ”koskaan tehny mitään tommosta” sekä ”pakko”. Vaikka sitaatissa ovat läsnä osaamattomuuden ja riittämättömyyden tunteet, sen sävy on kuitenkin seesteinen; haasteellisuuden kautta opettaja on oivaltanut työnsä merkitystä ja löytänyt toimijuutta reflektoinnin sekä oppimisen kautta. ”Keplottelu”, kuten hän kuvaa, oli tilanteessa mahdollista hyväksyä.

Teemaan kytkeytyi myös armollisuutta peräänkuulluttavia sävyjä: sitä olisi pitänyt olla, mutta ei kuitenkaan ollut – syystä tai toisesta. Armollisuuteen yhdistettiin tällöin pakollisuutta tai välttämättömyyttä ilmaiseva verbi, usein potentiaalimuotoinen ”pitäisi”, joka synnyttää vaikutelman koetusta vaatimuksesta. Lisäksi yleistä oli liittää jatkoksi mutta- rinnastuskonjunktio ja selitys siitä, miksi armollisuutta ei ollut. Yleensä syynä oli opettajan oma luonne tai työnteokyyli, esimerkiksi liian ”perfektionistinen” tai ”sopeutuva” mutta myös liian ”innostuvainen” tai ”täysillä menevä”. Tällä tavoin haastateltava 1 kuvailee jaksamistaan: ”Se varmaan riippuu myös opettajatyypistä, mutta kun itse lähti aika tunnollisesti ja intohimoisesti sitä etäopetusta suunnittelemaan ja vetämään, niin olis pitänyt osata antaa armoa, koska siinä veti vähän itsensä

piippuun. Ja sitte vaikka ajatteli että kyllä se kesä siitä tasaa hommat, mutta kyllä se vieläki vaan tuntuu.” Sitaatin opettaja selittää tilannetta tunnollisella ja intohimoisella työnteokyyllillään. Vaikka sitaatin sävy on hyväksyvä, siitä välittyy itseä vähättelevä vaikutelma ja opettajan toimijuuden rajoittuminen. Tämä aineistoesimerkki tuo esille, kuinka armollisuuspuhe ei edustanut pelkästään positiivista toimijuuden sävyä, vaan se voi myös rajoittaa toimijuutta liittyessään kovaan itsekritiikkiin.

Armollisuus-teeman eri toimijuussävyt voivat myös yhdistyä, kuten seuraavassa lainauksessa. Siinä haastateltava 13 kertoo, miten hän ohjeistaisi myöhemmällä kokemuksellaan itseään pandemian alkuvaiheessa siirryttäessä etäopetukseen:

Armollisuutta. Se ois ihan ensimmäinen, että mä ihan liikaa vaadin iteltäni 24/7 ja olin tavoitettavissa illat ja yöt ja aina vastasin lapsille ja laitoin emojin perään että heil ois hyvä, soitin, palvelin, huolsin ja vahdin. Just siis ajankäyttö ja semmonen että ei tää tarte olla niin super, eikä se siis silti ollu mitään super, et sekin vielä että se tulos ei välttämät ees ollu niin kummoinen vaik mä jotenkin uhrasin siihen kauheesti voimavaroja.

Kyseinen opettaja kiteyttää koko vastauksensa sanalla ”armollisuutta”. Esimerkiksi kerronnallisilla tehokeinoilla ”24/7” ja ”laitoin emojin perään” opettaja luo kontrastia siihen, miten hän haastatteluhetkellä koki silloisen ajankäytönsä. Ulkoisten olosuhteiden aiheuttaman työmäärän lisääntymisen sijaan hän fokusoi kerronnan itseensä: että ”mä ihan liikaa vaadin iteltäni”. Kuitenkin heti perään hän toteaa, ettei hänen oman työnsä tulos ollut ”mitään super” tai ”niin kummoinen”. Tämä tavallaan kumoaa perustelun siitä, että työn laadusta voisi joustaa. Vaikutelma on ristiriitainen: armollisuuden tarve tunnustetaan, mutta käytännössä sitä tuntuu kuitenkin olevan mahdotonta saavuttaa oman toiminnan avulla.

### **Olennaisuus**

Vaikka koronapandemia erityisjärjestelyineen aiheutti opettajille kiirettä ja stressiä, se antoi

myös luvan rauhoittua kaikkein olennaisimpien asioiden äärelle. Haastateltava 1 kuvasi tätä ”nurinkurisena tilanteena”. Opettajan työn muuttuessa pakon edessä ulkopuolisista syistä opettajat löysivät toimijuutta opittaviin perustaitoihin ja -sisältöihin keskittymisestä, kuten haastateltava 1 seuraavassa kertoo:

Nyt me pystytään keskittymään vain niihin, kun meidän ei tarvi sykkiä sitte ja käyttää jostaki äidinkielestä aikaa nyt johonkin koulun yhteiseen projektiin. Ku ainahan se pitää se aika ottaa niistä perusasioista pois. Että ne perusasiat on tavallaan ne opetussuunnitelmalliset asiat, mitä me joka oppiaineessa aina tehään, mutta niissä on yleensä jotenkin kauhee kiire ja ei ehditä keskittymään, kun sitä aikaa pitää repiä kaikkeen muuhun ylimääräiseen. Millä varmasti on myös opetussuunnitelman kannalta jonkin näkönen tarkoitus, mutta että kun me tietysti halutaan opettaa ne asiat äidinkielessä ja matematiikassa: et pitää olla tietyt kirjottamistaidot ja pitää olla lukutaito tietyllä tasolla ja pitää osata matikasta ydinsisällöt. Nyt on ollut rauha keskittyä niihin, kun ei tarvi niistä oppitunneista antaa sitä aikaa muihin projekteihin.

Sitaatissa opettaja rakentaa kerrontaa useilla ”pitää”, ”tarvii” ja ”täytyy” -verbeillä, jotka luovat vaikutelmaa pakosta ja toimijuuden puuttumisesta. Niiden funktio kerronnassa vaikuttaa kuitenkin olevan kontrastin luominen: miten asiat nyt ovat aikaisempaan verrattuna toisin, ja miten toimijuus on nyt vahvemmin opettajan omissa käsissä, kun hänen ei enää vastentahtoisesti tarvitse ”antaa” aikaa oppitunneista yhteisille projekteille. Hän käyttää sitaatissa kolme kertaa verbiä ”keskittyä” viitaten sekä nykyiseen tilanteeseen että aikaisempaan tilanteeseen. Tämänhetkistä tilannetta, jossa opettaja saa toimia perusasioiden hyväksi parhaaksi katsomallaan tavalla, hän kuvaa kin sanalla ”rauha”. Sitaatin olennaisuus-tee-maa kantaa positiivinen sävy, mutta aiemmin, normaalitilanteessa toimintaan on opettajan sanoin pitänyt ”repiä” aikaa. Ajan ”repiminen” on vahva, toimijuuden rajoittumiseen viittaa-va ilmaus. Vasta kriisitilanteen myötä opettaja on saanut rauhan keskittyä olennaiseen. Kuten

haastateltava 1 esittää, olennaiset asiat saattavat jollain tavalla liittyä opetussuunnitelmaan, mutta eivät kuitenkaan ole sen ytimessä.

Lukemiseen, kirjoittamiseen ja laskemiseen liittyvien taitojen harjoittelun lisäksi olennaisuuksina nousivat opettajien kerronnassa muun muassa aito läsnäolo, dialogi, ryhmäytyminen, tunteiden (esimerkiksi pelkojen) käsittely ja vanhempien kuuleminen. Vähemmän olennaisena opettajat viittasivat esimerkiksi ”päivänavauksiin, retkiin ja yhteistyökuvioihin”, jotka toivat mukavaa vaihtelua arkeen mutta joiden puuttuminen loi tilaa vielä olennaisemmiksi koetuille asioille. Eräälle opettajalle (haastateltava 9) pandemia olikin kirkastanut ajatuksia koulun perimmäisistä tarkoituksista:

Ihan eri tavalla sen ymmärtää käytännössä, että oppilailta on erilaisia kotioloja ja he saa eri määrän tukea koulunkäyntiin. Vois tätä ajatella vähän isommasta perspektiivistä, että mikä on peruskoulun päällimmäinen tarkoitus on. Niin ainakin yks näkökulma on kyllä se, että näitä, kotilojen asettamia rajoitteita pystyttäis mahdollisimman hyvin koulussa purkamaan. Että antais tukea semmosille oppilaille jotka ei sitä kotona saa, niin he sais koulussa tukea vähän enemmän.

Opettaja korostaa edellä olevassa sitaatissa ajattelunsa muuttumista ja käsitystensä kirkastumista ilmaisuilla ”isompi perspektiivi” ja ”näkökulman tuominen”. Hän vahvistaa kerrontaa ilmaisuilla ”ihan eri tavalla” sekä ”päällimmäinen tarkoitus” ja puhuu ”kotiolojen asettamista rajoitteista”. Tällöin hän positioidi kotioloit aktiiviseksi toimijaksi, joka asettaa rajoitteita oppilaiden koulunkäynnille. Sitaatista heijastuu opettajan huoli eriarvoistumisesta, mutta opettaja vaikuttaa löytäneen toimijuutta pohdimalla rooliaan ”tuen antajana” ja tasa-arvon edistäjänä.

### *Epävarmuus*

Kolmas opettajien kerronnassa esiintynyt teema oli epävarmuus. Opettajat kuvasivat, kuinka tämä vaikeutti erityisesti suunnittelua. Erityisesti pelko uudesta siirrosta etäopetukseen vähensi opettajien mahdollisuuksia ja halua

suunnitella toimintaansa tarkasti sekä pitemmällä aikavälillä. Tämä koettiin lannistavaksi ja ammatillista hyvinvointia heikentäväksi. Aineistoesimerkin haastateltava 11 kertoo asiasta näin:

Tavallaan se, et vaikeempi suunnitella pitkälle ajalle. Et menee paljon lyhyemmällä suunnitelmilla, kun ei oikein tiedä mitä niille suunnitelmille käy, et joutuks ne romukoppaan ja otetaanks sit suunnitelma D tai E tai mikä sielt sit otetaan. Et vähän sellasta negatiivista muutosta, että enää ei uskokaan, et asiat menee aina kivasti, vaan tällasta voi tulla ja sit siihen täytyy sopeutua ja pelätä mitä voi tulla huomenna. [...] Aina on pelko takaraivossa, et kun tulee töihin, että ilmoitetaanks meille tänään, että huomisesta alkaen vaikka oma luokka siirtyy etäopetukseen. Et semmonen epävarmuus koko ajan.

Haastateltavan opettajan (11) kerronta kuvaa muutosta aikaisempaan asiantilaan: tavanomainen usko tulevaisuuteen horjuu ja ajatuksia leimaa lähinnä selviytyminen. Myöhemmin haastattelussa opettaja kertoo, miten tärkeäksi koettu kuudesluokkalaisten leirikoulu oli jouduttu perumaan. Tilanteessa korostuu eteneminen päivä kerrallaan ilman odottavia tulevaisuusnäkömiä. Opettajan kerrontaa hallitsevat useat negatiiviset, epätoivoa kuvaavat tunneilmaukset kuten ”pelko”, ”epävarmuus”, ”negatiivinen muutos” ja ”romukoppa”. Kerronta antaa vaikutelman ulkoisten syiden vuoksi menetetystä ja kadotetusta toimijuudesta.

Epävarmuutta voi luonnehtia toimijuuden kriisiksi. Kuitenkin osa opettajista, kuten haastateltava 7, löysi tilanteesta myös toimijuutta varavaihtoehtojen hahmottelusta: ”Varasuunnitelmien teko on tullu sitä kautta, että koko ajan tässä on tämmönen pelko, että mitä jos koko koulu meneekin etäopetukseen tai mitä jos koko porukka onkin karanteenissa seuraavat kaks viikkoo. Niin semmosta valmistautumista sen varalle.” Kyseisen sitaatin opettaja ei ole ollut ainoastaan passiivisesti tilanteen armoilla, vaan hän on aktiivisessa roolissa ja vaikuttaa omaan opetukseensa luomalla vaihtoehtoisia suunnitelmia. Näin ollen epä-

varmuus-teema ei sisällä ainoastaan kielteisiä merkityksiä, vaan se näyttäytyy myös realistisena suhtautumisena vallitsevaan tilanteeseen. Tämä tukee koulutuksen jatkuvuuden turvaamista erityisolosuhteissa.

Puhuessaan siitä, miten pandemia-aika on muuttanut omaa opettajuutta, opettajat saattoivat suhtautua epävarmuuteen positiivisesti. Haastateltava 3 kertoo asiasta näin:

No ainaki semmonen, sanotaan et se vahvistaa semmost epävarmuuden sietokykyä, ja sitä semmosta ajatusta et voi tulla aika isojaki muutoksia nii, niist selvittää että sit löydetään joku konsti ja, sit taas toisaalta jotenki se, keskittyminen olennaiseen että, maailma ei kaadu kauheen pienistä asioista, et sinänsä se on tuonu semmosta varmuutta ja uskoa ja luottoo omaan ammattitaitoon ja siihen omaan työyhteisöön et vaikka voi tulla joku yllättäväki iso asia nii niistä vaan selvittää ja mennään sitte läpi että, kyl se on, sillai kyllä tuonu semmosta positiivista, ajatusta.

Kyseinen opettaja puhuu sekä minä- että me-muodossa, eli hänen voi tulkita tarkastelevan asiaa sekä oman että koko työyhteisön näkökulmasta. Sanoilla ”varmuus”, ”usko” ja ”luotto” opettaja toistaa sitä, miten hän on kokenut etäopetusjakson ja pandemia-ajan vaikuttaneen omaan ammattitaitoonsa. Kielikuvat ”maailma ei kaadu” ja ”mennään läpi” vahvistavat positiivista, selviämistä kertovaa ajatusta. Opettaja kertoo, miten epävarmuudesta huolimatta yllättävästä ja isosta muutoksesta selviäminen on ollut hänelle toimijuutta vahvistava kokemus ja tuonut perspektiiviä myös pienemmistä haasteista selviämiseen.

## Pohdinta

Olemme tarkastelleet tässä tutkimuksessa luokanopettajien koronapandemian aikaista toimijuutta, joka ilmeni aineistossa armollisuuden, olennaisuuden ja epävarmuuden teemoina. Tulokset kertovat muiden tutkimusten tapaan niin pandemian alun nopeaan ja yllättävään etäopetussiiirtymään (mm. Kim & Asbury 2020; König ym. 2020; Nazari & Seyri 2021)

kuin lähiopetukseen palaamiseen (mm. Kim ym. 2021; Wakui ym. 2021) liittyvistä opettajien kokemista haasteista. Muissakin tutkimuksissa havaittu vaade muokata opetusta etäopetukseen siirryttäessä (ks. mm. Carrillo & Flores 2020; Singh & Hardaker 2014) kääntyi tässä tutkimuksessa erityisesti armollisuuteen kannustavaksi puheeksi. Opettajien kokeman stressin lisääntyminen (ks. mm. MacIntyre ym. 2020; Phillips ym. 2021) yhdistyi tutkimuksemme erityisesti epävarmuuden lisääntymiseen: työtä on ollut vaikeaa ja paikoin mahdollista suunnitella – erityisesti pitemmällä aikavälillä.

Vaikka esimerkiksi liiallinen työ määrä sekä ajan ja jaksamisen puute kaventavat opettajien toimijuutta (Vähäsantanen 2015), tuloksemme kuvaavat myös toimijuuden vahvistumista ja opettajien voimaantumista pandemian aikana (ks. myös Gudmundsdottir & Hathaway 2020; Heikkilä & Mankki 2021; Teruya 2021). Pandemia-aika on saattanut kirkastaa opettajien ajatusta siitä, mikä heidän työssään on kaikkein keskeisintä kytkeytymisen tutkimuksemme olennaisuus-teemaan. Opettajien kyky arvioida, muokata ja jopa vastustaa aiempia toimintamalleja on näin ollen saattanut pandemian myötä kasvaa (ks. myös Cong-Lem 2021).

Opettajien toimijuustutkimus tarkastelee opettajien roolia aktiivisina toimijoina niin koulun kuin yhteiskunnankin kehityksessä (Cong-Lem 2021). Myös tämä tutkimus painottaa toimijuuden sidoksisuutta yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja vallitseviin olosuhteisiin; korostamme yhteiskunnalliset näkökulmat huomioivan toimijuustutkimuksen tärkeyttä. Toimijuus kytkeytyy vahvasti myös ammatilliseen kehittymiseen ja hyvinvointiin (Toom ym. 2021; Vähäsantanen 2015), joten edustamme yksilöpsykologista näkökulmaa laajempaa, moniäänistä lähestymistapaa.

Tutkimustuloksemme korostavat kokonaisuudessaan toimijuuden moniäänisyyttä, jopa ristiriitaisuutta (pelkästään esimerkiksi vahvaksi ja heikoksi rajaamisen sijaan, ks. myös Heikkilä ym. 2020). Toimijuuden moniäänisyys näkyy tutkimuksemme paitsi omaa

kieltään toimijuudesta viestivinä eri teemoina myös teeman sisäisten sävyvaihteluiden muodossa. Opettajat siis voivat olla esimerkiksi aktiivisia ja haavoittuvia samaan aikaan (ks. myös Heikkilä & Mankki 2021). Toimijuuden moniäänisyyden voi arvioida entisestään korostuvan ambivalenteissa kriisiolosuhteissa: opettaja pyrkii toimimaan työssään hyvin ympäristössä, jossa työnteon edellytykset äkisti heikkenivät merkittävässä määrin opettajasta riippumattomista syistä.

Moniäänisyyden korostamisesta huolimatta tutkimuksemme heikkoutena voidaan pitää sen rajoittumista ainoastaan kielelliseen tarkasteluun. Tällöin tarkastelun ulkopuolelle rajautuvat toimijuuden muodot, jotka ilmenevät pikemminkin kehollisesti. Niinpä toimijuustutkimusta kannattaa jatkossa täydentää esimerkiksi äänenpainojen, ilmeiden, eleiden ja asentojen analysoinnilla (Squire ym. 2017).

Tutkimuksen tulokset luovat pohjaa opetusalan työolosuhteita koskevalle laajemmalle keskustelulle, kehittämiselle ja päätöksenteolle. Esimerkiksi armollisuuspuhe kytkeytyy nykyiseen kulttuuriin, jossa ongelmia koetetaan ratkoa keskittymällä terapoimaan yksilöitä (*therapeutic cultures*, ks. Brunila & Ylöstalo 2020). Tällä tavoin se heijastelee paitsi yksilöön myös työyhteisöön ja sen johtamiseen kohdistuvia vaatimuksia. Opettajien kuin muidenkin asiantuntijoiden johtamisessa tulee kyetä tarjoamaan autonomian rinnalle vahvaa tukea (Vähäsantanen 2015) – erityisesti kriisiaikoina.

Tulokset herättävät myös kysymään, miksi vasta koronapandemian kriisitulanteen myötä opettaja on saanut rauhan keskittyä työssään olennaiseen. Opettajien puheenvuorot sisälsivät kriittisiä kannanottoja siihen, että opetukseen ja kouluun on kytkeytynyt liaksi erilaisia vaatimuksia. Ne tuntuvat vaikeuttaneen opettajien keskittymistä kaikista tärkeimpään työssään eli opetus- ja oppimisprosessiin. Pandemian jälkihoidossa on näin ollen pohdittava, kuinka opettajia voitaisiin tukea opetuksen ydintehtäviin hahmottamisessa ja koulun sirpaleisuuden purkamisessa.

Pandemian jälkeisessä koulun kehittämisesä tulisi korostaa pitkäjänteisyyttä, jatkuvuutta ja suunnitelmallisuutta, joiden puute pandemia-aikana on opettajien kokemusten mukaan heikentänyt opettajien toimijuutta. Tutkimuksemme tuloksia voidaan hyödyntää pandemian jälkihoidollisissa prosesseissa kehitetäessä kasvatusalan johtamista sekä pedagogiset näkökulmat huomioivaa päätöksentekoa. Tuloksia on niin ikään mahdollista hyödyntää toimijuuden vahvistamiseksi opettajien perusja täydennyskoulutuksessa sekä vertaismentoroinnissa.

## Lähteet

- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Oinas, S., Rimpelä, A. & Vainikainen, M.-P. 2020. Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana: Ensitulokset. [https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/141903720/Raportti\\_ensituloksista\\_elokuu\\_2020.pdf](https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/141903720/Raportti_ensituloksista_elokuu_2020.pdf). (Luettu 21.3.2023.)
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28 (3), 377–396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. 2017. Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies* 49 (1), 38–54. <http://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Brunila, K. & Ylöstalo, H. 2020. The Nordic therapeutic welfare state and its resilient citizens. Teoksessa D. Nehring, O. J. Madsen, E. Cabanas, C. Mills & D. Kerrigan (toim.) *The Routledge international handbook of global therapeutic cultures*. Abingdon: Routledge, 334–345. <https://doi.org/10.4324/9780429024764-31>
- Campbell, L. 2018. Pedagogical bricolage and teacher agency: Towards a culture of creative professionalism. *Educational Philosophy and Theory* 51 (1), 31–40. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1425992>
- Carrillo, C. & Flores, M. A. 2020. COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education* 43 (4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Cirell, A. M. & Sweet, J. D. 2020. A posthumanist unsmoothing of narrative smoothing. *Qualitative Inquiry* 26 (10), 1184–1195. <https://doi.org/10.1177/1077800420939206>
- Cong-Lem, N. 2021. Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research* 31 (3), 718–738. <http://www.iier.org.au/iier31/cong-lem.pdf>. (Luettu 1.2.2022.)
- De Fina, A. & Georgakopoulou, A. 2008. Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, 8 (3), 379–387. <https://doi.org/10.1177/1468794106093634>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Gu, Q. & Day, C. 2007. Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education* 23 (8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gudmundsdottir, G. B. & Hathaway, D. M. 2020. "We always make it work": Teachers' agency in the time of crisis. *Journal of Technology and Teacher Education* 28 (2), 239–250. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216242/>. (Luettu 21.3.2023.)
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2020. Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community* 5 (3/4), 327–336. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0039>
- Heikkilä, M., Iiskala, T. & Mikkilä-Erdmann, M. 2020. Voices of student teachers' professional agency at the intersection of theory and practice. *Learning, Culture and Social Interaction* 25. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100405>
- Heikkilä, M. & Mankki, V. 2021. Teachers' agency during the Covid-19 lockdown: A new materialist perspective. *Pedagogy, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1984285>
- Heikonen, L. 2020. Early-career teachers' professional agency in the classroom. *Helsinki studies in education* 95. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6547-3>
- Hermansen, H. 2017. Knowledge relations and epistemic infrastructures as mediators of teachers' collective autonomy. *Teaching and Teacher Education* 65, 1–9. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.003>
- Hyvärinen, M. 2008. Analyzing narratives and story-telling. Teoksessa P. Alasuutari, L. Bickmann & J. Brannen (toim.) *The SAGE handbook of social research methods*. Lontoo: SAGE, 447–460. <https://doi.org/10.4135/9781446212165>
- Hyvärinen, M. 2020. Toward a theory of counter-narratives: Narrative contestation, cultural canonicity, and tellability. Teoksessa K. Lueg & M. W. Lundholt (toim.) *The Routledge handbook of counter-narratives*. Lontoo: Routledge, 17–29.
- Kielitoimiston sanakirja 2022. *Kotimaisten kielten keskus*. <https://www.kielitoimiston.sanakirja.fi/#/armollinen?source=suggestion>. (Luettu 13.3.2023.)
- Kim, L. E. & Asbury, K. 2020. 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology* 90 (4), 1062–1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Kim, L. E., Leary, R. & Asbury, K. 2021. Teachers' narratives during COVID-19 partial school reopenings: An explor-

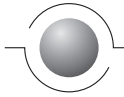
- atory study. *Educational Research* 63 (2), 244–260. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1918014>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. 2020. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education* 43 (4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Laiho, A., Nieminen, M. & Tuijula, T. 2014. Opettajaopiskelijoiden reflektioita opetusharjoittelusta: Haasteena opetustyön yhteiskunnalliset reunaehdot. *Aikuiskasvatus* 34 (1), 29–42. <https://doi.org/10.33336/aik.94072>
- Leijen, Ä., Pedaste, M. & Baucal, A. 2021. Assessing student teachers' agency and using it for predicting commitment to teaching. *European Journal of Teacher Education* 45 (5), 600–616. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1889507>
- Loutzenheiser, L. & Heer, K. 2017. Unsettling habitual ways of teacher education through 'post-theories' of teacher agency. *Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) The SAGE handbook of research on teacher education*. Lontoo: SAGE, 317–332. <https://doi.org/10.4135/9781529716627>
- Löytömäki, S. 2021. Yli 400 opettajaa kertoi HS:n kyselyssä koulujen korona-arjesta: Monen jaksaminen on koetuksella, ja se voi käydä yhteiskunnalle kalliiksi, sanoo professori. *Helsingin Sanomat* 25.1.2021. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007760705.html>. (Luettu 3.3.2022.)
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T. & Mercer, S. 2020. Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System* 94. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Madigan, D. J. & Kim, L. E. 2021. Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research* 105. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Mankki, V. 2022. Primary teachers' principles for high-quality distance teaching during COVID-19. *Scandinavian Journal of Educational Research* 66 (5), 852–864. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939141>
- Mankki, V. & Riihinen, P. 2022. Primary teachers' professional learning during a COVID-19 school lockdown. *Educational Research* 64 (1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2013127>
- Mazzei, L. A. & Jackson, A. Y. 2017. Voice in the agentic assemblage. *Educational Philosophy and Theory* 49 (11), 1090–1098. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1159176>
- Meretoja, H. 2017. *Narrative hermeneutics*. *Teoksessa H. Meretoja (toim.) The ethics of storytelling: Narrative hermeneutics, history, and the possible*. Oxford: Oxford Academic, 43–88. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190649364.003.0002>
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M. & Warinowski, A. 2021. Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus* 52 (2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Nazari, M. & Seyri, H. 2021. Covidentity: Examining transitions in teacher identity construction from personal to online classes. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1920921>
- OAJ. 2021. Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>. (Luettu 5.12.2021.)
- OECD. 2021a. *The state of global education: 18 months into the pandemic*. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>
- OECD. 2021b. *Education at a glance 2021: OECD indicators*. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Phillips, L. G., Cain, M., Ritchie, J., Campbell, C., Davis, S., Brock, C., Burke, G., Coleman, K. & Joosa, E. 2021. Surveying and resonating with teacher concerns during COVID-19 pandemic. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1982691>
- Pulvermacher, Y. & Lefstein, A. 2016. Narrative representations of practice: What and how can student teachers learn from them? *Teaching and Teacher Education* 55, 255–266. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.013>
- Pyhälä, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, L. & Soini, T. 2021. Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education* 36, 219–242. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>
- Riessman, C. K. 2002. *Analysis of personal narratives*. *Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) Handbook of interview research: Context & method*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 695–710.
- Singh, G. & Hardaker, G. 2014. Barriers and enablers to adoption and diffusion of elearning literature: A systematic review of the literature – a need for an integrative approach. *Education + Training* 56 (2–3), 105–121. <https://doi.org/10.1108/ET-11-2012-0123>
- Squire, C., Andrews, M. & Tamboukou, M. 2017. *Introduction. What is narrative research?* *Teoksessa C. Squire, M. Andrews & M. Tamboukou (toim.) Doing narrative research*. 2. painos. Lontoo: SAGE, 1–26. <https://doi.org/10.4135/9781526402271>
- Tannen, D. 1993. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. *Teoksessa D. Tannen (toim.) Framing in discourse*. New York, NY: Oxford University Press, 14–56.
- Teruya, J. 2021. Pedagogy in a pandemic: Responsibilisation and agency in the (re)making of teachers. *Pedagogy, Culture & Society* 31 (1), 185–201. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1898044>



- Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2021. Professional agency for learning as a key for developing teachers' competencies? *Education Sciences* 11 (7), 324. <https://doi.org/10.3390/educsci11070324>
- Vähäsantanen, K. 2015. Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education* 47, 1–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Wakui, N., Abe, S., Shirozu, S., Yamamoto, Y., Yamamura, M., Abe, Y., Murata, S., Ozawa, M., Igarashi, T., Yanagiya, T., Machida, Y. & Kikuchi, M. 2021. Causes of anxiety among teachers giving face-to-face lessons after the reopening of schools during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *BMC Public Health* 21, 1050. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11130-y>

*Saapunut toimitukseen: 4.4.2022*

*Hyväksytyt julkaistavaksi: 5.10.2022*



JAANA ALAJOKI – MARITA MÄKINEN

## Aineenopettajan uudistuva työ inklusiivisessa yläkoulussa – itseorganisoitumisen näkökulma

Alajoki, Jaana – Mäkinen, Marita. 2023. AINEENOPETTAJAN UUDISTUVA TYÖ INKLUSIIVISESSÄ YLÄKOULUSSA – ITSEORGANISOITUMISEN NÄKÖKULMA. *Kasvatus* 54 (2), 130–144.

Tämä tutkimus tuo esille vähemmän tutkitun näkökulman inklusiosta koulu yhteisön ja opettajien ammatillisen uudistumisen itseorganisoituvana prosessina. Tutkimus selvittää, miten aineenopettajat kuvaavat inklusiota yläkoulussa (perusopetuksen vuosiluokilla 7.–9.) ja millaista opettajan työn muutosta sekä ammatillista uudistumista se heiltä edellyttää. Tutkimus toteutettiin kouluetnografiana suuren suomalaisen kaupungin kahdessa noin 400 oppilaan yläkoulussa, ja siihen osallistui 38 aineenopettajaa. Aineisto koostui opettajahaastatteluista ja etnografisista kenttämuistiinpanoista, ja se analysoitiin aineisto- ja teorialähtöisesti soveltaen itseorganisoitumisen viitekehystä. Tulokseksi kiteytyi kolme itseorganisoitumisen ulottuvuutta inklusiota tavoiteltaessa: 1) hämmennys ja epävarmuus, 2) hyvien käytäntöjen jakaminen ja 3) inklusio valintana yhdessä uusien käytäntöjen kanssa. Tulosten perusteella inklusiivinen koulu edellyttää koulu yhteisöjen sitoutumista vuorovaikutteisiin itseorganisoitumisen prosesseihin, jotka puolestaan tukevat aineenopettajan työnkuvan uudistumista. Muutoksia tarvitaan myös sääädöstasoiisiin opettajan kelpoisuusehtoihin ja opettajan pedagogisten opintojen sisältöihin.

Asiasanat: aineenopettajat, etnografia, inklusio, itseorganisoituminen, muutos, systeminen, yläkoulu

## Johdanto

Inklusio on globaali koulutuspoliittinen tavoite, joka korostaa kaikkien oppilaiden yhdenvertaista oikeutta opiskella omassa lähi-koulussaan yhdessä ikätovereidensa kanssa (ks. esim. UNESCO 2017, 2020). Myös Suomessa opetuksen järjestäjällä on velvoitteena noudattaa inklusiivista periaatetta (Perusopetuslaki 1998). Tällöinkin voidaan kuitenkin joutua tilanteisiin, että opettajien on onnistuttava saavuttamaan opetuksen tavoitteet yhä moninais-tuvissa luokissa, vaikka koulun toiminta-käytänteet eivät tue inklusiota. Opettajia saat-taa hämmäntää muun muassa se, millaisilla eh-doilla erilaisia tukitoimia tarvitsevat oppilaat luokkiin sijoitetaan. Inklusiivinen periaate näyttäytyy usein erityisopetuksen uudelleen-järjestelyinä, jossa huomio kohdistuu kaikkein haavoittuvimpien ja erityistä tukea saavien oppilaiden oikeuteen opiskella yleisopetuksen luokissa yhdessä muiden kanssa (ks. Schwab, Sharma & Loreman 2018).

Laaja-alaisempi tapa lähestyä inklusiota tarjoaisi sen sijaan opettajille laajemmat vaikutus- ja toimintamahdollisuudet. Silloin huomio kohdentuisi erityisen tuen oppilaista koulutyön uudistamisen mahdollisuuksiin ja ehtoihin, joilla kaikille oppilaille sopivaa ja laadukasta koulutusta voidaan toteuttaa (Florian 2019; Kiuppis 2014). Samalla pohditaan keinoja kaikkien oppilaiden osallisuuden varmistamiseksi (ks. Ainscow 2020; Waitoller & Artiles 2016). Tämän toteutuminen edellyttää opetta-jien työn ja kouluyhteisöjen toimintatapojen muutosta. Laaja näkemys inklusiosta on kuitenkin toistaiseksi jäänyt – kenties muutosvaateen vuoksi – varsin hajanaiselle huomiolle paitsi tutkimuskentällä myös Suomen kunnissa, kouluissa ja opettajien keskuudessa, vaikka tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat olleet pohja-vireenä peruskoulu-uudistuksesta lähtien (ks. Rinne & Vuorio-Lehti 1996).

Vuonna 2007 inklusion käytännön toteutus sai uuden sysäyksen, kun reformille laadittiin strategiset linjaukset, joiden mukaan ”yleisopetusta tulee kehittää nykyiseen verrat-

tuna siten, että se ottaa huomioon kaikkien lasten tarpeet” (Opetusministeriö 2007, 55). Lisäksi painotetaan, että inklusio edellyttää järjestelmän, rakenteiden, toimintakulttuurin sekä pedagogisten menetelmien kehittämistä tukemaan kaikkien oppilaiden hyvää kasvu- ja kehitystä sekä onnistumista opinnoissaan (Opetusministeriö 2007). Strategiaa toteuttamaan laadittiin perusopetuslain muutokset (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010), joka puolestaan sääti kolmiportaisen tuen osaksi edellä kuvattua järjestelmän muutosta. Niin ikään Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 16, 18) todetaan suoraviivaisesti perusopetusta kehitettävän ”inklusioperiaatteen mukaisesti” ja että kehittämistä ohjaa tasa-arvon tavoite sekä laaja yhdenvertaisuusperiaate. Laajaa inklusiokäsitystä ilmentää lisäksi demokratiakasvatuksen näkökulma: ”Koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta” (Opetushallitus 2014, 24).

Laaja inklusionäkemyks on esillä myös kansainvälisesti, sillä esimerkiksi UNESCO:n (2017, 2020) viimeaikaiset asiakirjat keskittyvät julkilausumien sijaan laatimaan toiminta-ohjeita, jotka tähtäävät inklusion esteiden ylittämiseen ja yhdenvertaisuuden edistämiseen käytännön toteutuksina. Myös Suomessa eriytmistä estävien ja yhdenvertaisuutta tukevien käytänteiden kehittäminen on noussut keskiöön (ks. Bernelius & Huilla 2021).

Tässä koulututkimuksessa tarkastellaan laajan näkemyksen mukaisesti inklusiota osana opettajien ja koko koulun toimintakulttuuriin liittyvää muutosta (Ainscow 2020; Göransson & Nilholm 2014). Se poikkeaa näin ollen aiemmin vallalla olleesta inklusiotutkimuksesta, jota Haugin (2017) mukaan on leimannut ideologinen ja poliittinen tarkastelu käytännön koulutyön ja visioitujen inklusiivisten opettamis- ja opiskelutapojen sijaan. Viimeaikainen inklusiotutkimus antaa tosin viitteitä siitä, että huomio on enenevästi kääntynyt inklusion edellytyksiin kouluyhteisöissä. Tutkimukset pe-räänkuuluttavat muutoksia koulutyön organisoimiseen ja oppimisympäristöihin (Florian

2019; Waitoller & Artiles 2016) sekä opetuksen ja tukitoimien toteuttamiseen (Maciver ym. 2018). Tutkimukset tähdentävät myös opettajien inklusiioymmärryksen (Haug 2017), muutoshalukkuuden (Florian 2019), pedagogisen uudistumisen (Mäkinen 2013; Waitoller & Artiles 2016) ja opettajuuden uudelleen ajattelun (Spratt & Florian 2015) merkitystä inklusion etenemisessä. Inklusiivisen koulukulttuurin edellytyksiä on myös tutkittu yläkoulussa aineenopettajien näkökulmasta. Esimerkiksi Saloviita (2020) sekä Savolainen, Malinen ja Schwab (2020) ovat havainneet suomalaisten aineenopettajien kokevan, että vahvempaa tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen sopii heikosti heidän työhönsä ja koulutukseensa.

Kyse on pitkälti opettajien työhön liittyvää muutoksesta, ja inklusio nähdään eteneväksi koulujen sekä siellä toimivien opettajien ja muun henkilöstön varassa. Inklusion on näin ollen oltava osa yhteistä koulutusstrategiaa kaikilla tasoilla, jotta kaikille yhteinen koulu voisi edetä kohti inklusiota nykyistä paremmin (Ainscow 2020). Kinsella ja Senior (2008) kannustavat koulukontekstista ponnistavaan, systeemiseen tarkasteluun inklusion edistämiseksi. Systeeminen näkökulma viittaa toimintamallien, rakenteiden ja näiden vuorovaikutusten muutokseen (ks. Sitra 2020). Hargreaves (2005) on esittänyt, että kouluun ja opettajuuteen liittyvät muutokset ovat vaikeita ja monimutkaisia, koska kyse ei ole vain teknisistä uudelleenjärjestelyistä tai johtamisen muutoksista. Koko yhteisön toimintakulttuurin ja työskentelytapojen tulee pikemminkin muuttua, kuten Suomessa 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa peruskoulun syrjäytävässä rinnakkaiskoulujärjestelmän.

Tämä tutkimus yhdistää systeemisen lähestymistavan laajaan inklusionäkemykseen ja keskittyy oppimisyhteisön uudistumiseen itseorganisoituvana prosessina (ks. mm. Bain, Walker & Chan 2011; Ketikidou & Saiti 2022; Stähle 1998, 2004). Tavoitteena on kuvata inklusioprosessia systeemisenä itseorganisoitumisena yläkoulussa aineenopettajien näkökulmasta. Haemme vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia itseorganisoitumisen ulottuvuuksia aineenopettajien kuvaukset ilmentävät inklusiota kohti etenevästä yläkoulusta?
2. Millaista ammatillista itseuudistumista inklusiivinen koulutyö vaatii aineenopettajilta?

## **Koulu itseorganisoituvan inklusion näyttämönä**

Systeemisen ajattelun mukaan pienikin muutos kouluyhteisön toiminnassa johtaa dominoivaikutuksiin yhteisön sisällä (Kinsella & Senior 2008). Tlale ja Romm (2018) ovat selvittäneet systeemijattelun kautta rakentuvaa inklusiota koko koulun muutoksena. Heidän mukaansa systeeminen lähestymistapa ei tarjoa konkreettisia rakenteita vaan pikemminkin kehityksen tai mallin, jonka avulla voi hahmottaa uuden systeemin rakentumista. Stähle (1998, 2004) nimittää monen toimijan muodostamaa ja systeemin sisällä tapahtuvaa muutosprosessia itseorganisoitumiseksi. Kyse on itseuudistumisen dynamiikasta. Itseorganisoituminen edellyttää yhteisössä systeemistä tietoisuutta, vuorovaikutustaitoja sekä muutosta tukevia rakenteita (Stähle 1998). Itseorganisoitumisen lähestymistapa korostaa sitä, että inklusio ei synny itsestään; koulun organisaationa ja yhteisönä on synnyttävä se itse. Opettajat ovat avainasemassa inklusiivisen yläkoulun toimintakulttuurin toteuttajina. He luovat koulun todellisuutta organisaation sisällä sekä kehittävät yhteisön työtä ja toimintaa sille annettujen arvojen ja normien, lakien ja asetusten pohjalta.

Koulun itseorganisoitumista on aiemmin tutkittu kouluyhteisön vuorovaikutuksen näkökulmasta, esimerkiksi miten rehtorit ovat hyödyntäneet koulun eri toimijoiden ammattitaitoa ja mahdollisuuksia ongelmien ratkaisussa. Kouluyhteisöissä itseorganisoituminen auttoi rehtoreita ymmärtämään koulun uudistamisen sisältöjen ja prosessien monimutkaisia yhteyksiä. (Bain ym. 2011.) Inklusion organisoitumisessa koulusysteemin muutoksen johtamisen keskeinen kysymys on, voiko johtajuus olla kestävää ja järjestelmällistä olematta

osallistavaa. Systeemisen muutoksen onnistumisen kannalta merkityksellistä on se, miten koulusysteemin muutos ymmärretään, miten muutosta johdetaan ja miten koulun sisäinen sekä sidosryhmien keskinäinen vuorovaikutus toimivat. Arvot ja toimintastrategia osana systeemin muutosta korostuvat. (Ketikidou & Saiti 2022.) Rajakaltio (2021) on tehnyt samankaltaisia havaintoja koulureformin toteuttamisesta: hallinnon luomien linjausten ja koulujen ruohonjuuritason (*bottom up*) tiedon yhdistäminen on koulu-uudistusta ja opettajuutta vahvistava tapa toimia.

### **Kohti inklusiivista aineenopettajuutta**

Yläkoulun aineenopettajien koulutus painottaa Valtioneuvoston asetuksen yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista (2004) mukaisesti didaktisia opintoja ja ohjattua harjoittelua (ks. myös Jyrhämä 2021). Koulutuksensa perusteella osa opettajista ei koe olevansa kasvattajia vaan aineensa osaajia. Opetettävien aineiden hallinta ja niihin kytkeytyvä pedagoginen sisältötieto (Shulman 1987) eivät kuitenkaan riitä kannattelemaan opetusta ja oppitunteja inklusiivisessa koulussa. Heterogeeninen oppilasjoukko haastaa opettajansa väistämättä kasvattajuuteen.

Black-Hawkins ja Florian (2012) kuvaavat opettajan pedagogista tietämistä käytännön tieto käsitteellä (*craft knowledge*). Käsite viittaa Schönin (1983) implisiittisuonteiseen, opetuksen aikana tapahtuvaan reflektointiin (*reflection-in-action*). Sen riskinä on turvautuminen vakiintuneisiin toimintatapoihin, vaikka inklusio haastaisi toimimaan toisin. Kokemuksen ja ammattitaidon kautta syntyneiden käytäntöjen tiedostaminen on avain aineenopettajan itseuudistumiseen, sillä se selkiinntää työtapoja ja kannustaa reflektiiviseen työotteeseen (ks. Klassen & Chiu 2010; Mälkki, Mäkinen & Forssell 2022). Opettajilta edellytetään lisäksi sensitiivisiä vuorovaikutustaitoja ja kykyä kohdata sekä opettaa moninaisia oppilaita (Jahnukainen 2001). Toimiva vuorovaikutus, yhteistyö ja työpariajattelu ovat niin ikään inklusiivisen opettajuuden lähteitä

(Rytivaara & Frelin 2017; Rytivaara & Kershner 2012).

Inklusiivisen opettajuuden rakentumista on kuvattu koulukulttuurin, opettajan työn orientaation ja inklusiota tavoittelevan opetuksen kehyksessä (Lakkala 2008; Mikola 2011). Kyse on myös inklusiivisen pedagogiikan aktiivisesta kehittämisestä ja samalla opettajan omasta ammatillisesta uudistumisesta. Kutsumusopettajuus, kun siihen liittyy ylittämättä tue inklusiivista opettajuutta. Systeemiseen muutokseen suuntautunutta inklusiivista opettajuutta kannattelee kolme keskeistä piirrettä: Opettajuuden ydin on inklusiivista ja yhdenvertaista koulukulttuuria edistävässä arvopohjassa. Opettajuus kiinnittyy kouluun oppimisyhteisönä, jonka jäsenillä on vahva tahto vahvistaa kollektiivisia ammatillisen pystyvyyden kokemuksia. Lisäksi opettajuuden muutosta ohjaa reflektiivinen työote, joka on kriittistä, avointa, utelias ja herkkää. (Mäkinen 2013; ks. myös Mälkki ym. 2022.) Näin ollen opettajien merkitys muutoksentehtäjinä on merkittävä (Spratt & Florian 2015). He toimivat tai voivat toimia inklusion portinvartijoina.

### **Aineenopettajan itseuudistuminen osa systeemistä muutosta**

Tämä tutkimus lähestyy inklusiota kohti etenevää yläkoulua Stählen (1998, 2004) systeemi-teoreettisen itseorganisoitumisen mallinnuksen pohjalta, joka perustuu Prigoginen (1976) itseorganisoitumisen teoriaan. Itseorganisoitumisen teoria toimii teoreettisena viitekehyksenä analysoitaessa yläkoulua ja opettajuutta osana sen inklusiota tavoittelevaa prosessia. Itseorganisoituvan systeemin ydin on kaaoksen ja järjestyksen vuorottelussa ennen uudelleen organisoitumista (Stähle 2004). Itseorganisoitumisen prosessia tarkastellaan viiden Stählen (2004) ydinkäsitteen pohjalta: kaukana tasapainosta, entropia, iteraatio, bifurkaatio ja aika. Käsitteille on laadittu suomenkieliset vastineet, jotka ovat käytössä rinnan Stählen käsitteiden kanssa: tasapainottomuus

(kaukana tasapainosta), epäjärjestys (entropia), uutta luova toisto (iteraatio) ja risteyskohta (bifurkaatio).

Tasapainottomuus (kaukana tasapainosta) viittaa Stählen (2004) mukaan systeemin uudelleen organisoitumisesta johtuviin jännitteisiin, jotka aiheutuvat systeemin sisäisistä ristiriidoista. Epälineaarisen dynaamisen järjestelmän perusominaisuuksia ovat sopeutuminen ja muovautuvuus. Yläkoulu voi pitää tällaisena tasapainottomuuden tilassa olevana järjestelmänä, koska se on monen eri toimijan muodostama kokonaisuus. Sillä on myös kyky sietää muutokseen liittyvää epäjärjestystä, jota syntyy esimerkiksi opetussuunnitelmien risteyskohdissa tai heterogeenisen oppilasryhmän järjestäytyessä kaikki mukaan otta- vaksi luokaksi.

Epäjärjestys (entropia) kuvaa Stählen (2004) käsitteistössä kaaoksen ja hämmennyksen määrää tai astetta. Laajamittainen epäjärjestys viittaa systeemin toimintahäiriöön, tuhlattuihin resursseihin, hyödyntämättömään informaatioon ja epävarmuuteen. Epäjärjestyksen määrä näkyy esimerkiksi oppilaan sekä opettajan turhautumisena ja kiukkuna opettajan kokie- sa, ettei ennätä eriyttää opetustaan jokaiselle sopivaksi ja oppilaan jäädessä ilman ohjausta.

Uutta luova toisto (iteraatio) tarkoittaa Stählen (2004) mallinnuksessa uuden toiminta- tavan käyttöönottoa kokeilujen ja niistä saadun palautteen pohjalta. Tällaista palautteen ja toi- minnan vuorottelua voi kutsua myös ongel- manratkaisumenetelmäksi, jossa ratkaisu ha- vaihtuun epäkohtaan tarkentuu vähitellen tois- tojen, kokeilujen ja kokemuksen avulla. Yläkou- luuympäristössä tällaiset kokemuksiin perustu- vat toisteiset kokeilut edellyttävät herkkää pa- lauteprosessia ja toimintaa, jonka avulla koulu- yhteisön tuottama informaatio ja sen muodos- tamat mallit välittyvät nopeasti kaikkialle systeemiin. Toimiva sisäinen vuorovaikutus ja tie- donkulku ovat uudistumisen edellytyksiä.

Risteyskohta (bifurkaatio) viittaa Stählen (2004) mukaan uuden ratkaisun ilmenty- mään. Se on itseorganisoitumisen prosessissa vaihe, jolloin vanhoista toimintatavoista luo-

vutaan ja siirrytään uuteen tapaan toimia. Ylä- kouluun sovellettuna uusien ratkaisujen ilmen- tymiä ovat esimerkiksi erilaiset käytänteet, joi- den avulla inklusion periaatteita toteutetaan koulutyön arkipäivässä. Silloin kun systeemi on kaukana tasapainosta, sillä on aikoja tehdä aitoja muutokseen suuntaavia valintoja.

Aika ilmentää itseorganisoitumisen mallis- sa (Stähle 2004) systeemin toimintakulttuurin muutokseen tarvitsemaa aikaa. Se on systeemin kannalta sekä subjektiivinen että objektiivinen. Yläkoulu voi pitää systeeminä, joka luo omaa historiaansa omassa tahdissaan, omien valintojensa kautta. Tulevaisuuteen oppilai- ta valmistava yläkoulu on pakotettu organi- saationa menemään jatkuvasti eteenpäin, ke- hittymään ja etsimään uusia tapoja toimia.

## Tutkimuksen toteuttaminen

Tämä uudistuvaa aineenopettajuutta inklu- siivisessa yläkoulussa tarkasteleva tutkimus toteutettiin kouluetnografiana. Etnografialle on tunnusomaista tutkimuksen tekeminen kentällä luonnollisessa ympäristössä, osallis- tuva havainnointi, riittävän pitkä aineiston- keruuprosessi sekä monipuolinen tutkimus- aineisto (Hammersley 2018). Ennen tutkimuk- sen aloittamista opetuksen järjestäjä myönsi tutkimukselle tutkimusluvan. Lisäksi tutkimus noudatti ohjeita hyvästä tieteellisestä käytän- nöstä (TENK 2012).

Tutkimus toteutettiin suuren suomalaisen kaupungin kahdessa noin 400 oppilaan ylä- koulussa. Toinen kouluista toimii kaupungin keskustassa, ja toisen toiminta-alueena on suu- rehko asuinlähiö. Molemmissa kouluissa työs- kenteli aineistonkeruun aikaan (2014–2017) noin 30 aineenopettajaa. Kouluissa oli mah- dollisuus saada osa-aikaista erityisopetusta ja S2-opetusta, joiden lisäksi niissä toimi yh- teensä kolme erityisluokkaa. Toisessa kouluista tarjottiin myös valmistavaa opetusta oppilaille, joilla kielitaito ei vielä riittänyt yleisopetukses- sa opiskeluun.

Tutkimukseen osallistui vapaaehtoisesti 38 päätoimisesti kouluissa työskentelevää ai-

neenopettajaa (13 miestä ja 25 naista). Osallistujien sukupuolijako kuvaa verrattain hyvin opettajakunnan keskimääräistä sukupuolijakaumaa peruskoulun opettajainhuoneissa (Opetushallitus 2017). Osallistuminen oli mahdollista keskeyttää milloin tahansa tutkimuksen aikana. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja (Alajoki) työskenteli osana toisen tutkimuskoulun opettajakuntaa laaja-alaisena erityisopettajana. Samalla hän toimi kaikissa tutkimuksen vaiheissa vastuullisena tutkijana tiedostaen roolinsa objektiivisuutta ja totuutta tavoittelevana tutkimusaineiston ja tiedon tallentajana sekä analysoijana. Osallisuus tutkimuskoulun arkeen vaati tietoista toimintaa ja sensitiivistä oman toiminnan ymmärtämistä osana tutkimusta. (ks. Alajoki 2021, 91–92; Kuula 1999).

Aineisto koostui kolmen lukuvuoden aikana tehdyistä opettajien puolistrukturoiduista ryhmä- ja yksilöhaastatteluista. Ennakolta sovitut ryhmähaastattelut, yhteensä 17, olivat kestoltaan keskimäärin 1,2 tuntia. Haastattelu-ryhmien koko vaihteli kahdesta neljään opettajaan. Yksilöhaastattelut kestivät noin tunnin, ja niihin osallistui kahdeksan opettajaa. Ennen haastatteluja osallistujille kerrottiin tutkimuksesta, sen tarkoituksesta ja kertyvän aineiston luottamuksellisuudesta sekä tutkittavien anonymiteetista (ks. Clarkeburn & Mustajoki 2007).

Haastatteluissa kysyttiin integraatiosta ja inklusiosta sekä niiden eroista, ja osallistujia pyydettiin kuvaamaan kokemuksiaan inklusiosta sekä pohtimaan inklusiivisen koulutyön edellytyksiä. Kysymykset olivat kaikille samat, mutta haastattelutilanteet olivat vapaa-omotoisia tarjoten osallistujille myös mahdollisuuden avoimeen keskusteluun. Haastatteluista kertyi litteroituna (calibri 11, riviväli 1,5) yhteensä 208 liuskaa.

Tutkimusta täydentävä lisäaineisto koostui ensimmäisen kirjoittajan etnografisista kenttämuistiinpanoista koko tutkimusprosessin ajalta. Kirjallisia havaintoja kertyi kolmen paksun tutkijapäiväkirjan verran.

### *Analyysi*

Analyysimenetelmäksi valikoitui aineisto- ja teorialähtöisen analyysin yhdistelmä. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi (ks. Terry, Hayfield, Clarke, Braun 2017) avasi väylän aineenopettajien kokemuksiin ja niistä kumpuaviin merkityksenantoihin, kun teorialähtöinen analyysi (ks. Hsieh & Shannon 2005) toi esille opettajien puhunnan luonnetta ja vaihtelua yläkoulun inklusioprosessissa. Aineiston analyysi eteni lähiluvusta koodaamiseen, jossa aineisto rajautui. Analyysiyksiköksi nimettiin ajatukselliset ilmaisut, jotka ryhmiteltiin teema-aiheioiksi eli alateemoiksi. Lopulta alateemat tiivistyivät yläkoulun inklusion edellytyksiä kuvaavaksi kolmeksi teemaksi, joita olivat suunnittelu, resursointi sekä täydentävä koulutus (opettajien perehdyttäminen ja koulutus). Aineistolähtöisen analyysin (ks. Taulukko) yksityiskohtaiset tulokset on raportoitu toisaalla (ks. Alajoki 2021).

Teorialähtöisen analyysin analyysikehikoksi (ks. Taulukko) valittiin Stählen (2004) itseorganisoitumisen mallinnus, joka soveltui erittelemään yläkoulu yhteisössä meneillään olevaa inklusioprosessia. Edellisessä vaiheessa teemoiteltu aineisto analysoitiin Stählen (2004) viiden ulottuvuuden: tasapainottomuus, epäjärjestys, uutta luova toisto, risteyskohta ja aika avulla. Tässä analyysivaiheessa huomionarvoista oli, että Stählen mallinnuksen käyttäminen analyysikehikkona ei ollut suoraviivaista, sillä osa opettajien puhunnasta saattoi liittyä moneenkin ulottuvuuteen. Esimerkiksi opettajien puheessa puutteellinen perehdytys ja ajanpuute näyttäytyivät yhtäältä tasapainottomuuden aiheuttajana ja toisaalta epäjärjestyksen lisääntymisenä.

Lopulta analyysin tuloksena tiivistyi Stählen (2004) viiden dynaamisen ulottuvuuden sijaan kolme inklusion itseorganisoitumisen etene- mistä kuvaavaa ulottuvuutta. Ne kuvasivat inklusioprosessia, mutta systeemisen muutoksen luonteen mukaisesti ulottuvuudet eivät jäsen- tyneet lineaarisesti etenevänä jatkumona. Nämä kolme yläkoulun inklusioprosessia kuvaavaa itseorganisoitumisen ulottuvuutta nimettiin 1)

hämmennyksen ja epävarmuuden tilaksi, 2) hyvien käytäntöjen jaoks ja 3) inklusioksi valintana ja uusina käytäntöinä (ks. Taulukko).

Analyyysin luotettavuuden vahvistamiseksi toteutettiin tutkijatriangulaatiota (Wilson 2014) niin, että ensimmäinen kirjoittaja vas-

tasi analyyseistä, mutta molemmat kirjoittajat keskustelivat yhdessä sekä koodien ja teemojen että Stählen mallinnuksen rajatapauksista ja kriittisistä periaatteista analyyysin kuluessa. Oheinen taulukko havainnollistaa analyyysiä kahdessa vaiheessa ensin aineistolähtöisesti ja

TAULUKKO. Inklusioprosessin ulottuvuuksien pelkistyminen aineisto- ja teorialähtöisen analyyysin yhdistelmän pohjalta

ESIMERKKEJÄ ANALYYSIYKSIKÖISTÄ	ANALYYSIVAIHE 1: Teemat (Alajoki 2021)	STÄHLEN (2004) MALLINNUKSEN	ANALYYSIVAIHE 2: Yläkoulun itse-organisoitumisen prosessin ulottuvuudet
<p>”Jos mä tänään huomioin hyvät, niin mä unohdan heikot. Ja jos mä huomioin heikot, niin mä unohdan ne hyvät.”</p> <p>”...tarvitaan pedagogista arviota, selvitystä, palaveria ja nykyään kaikki kirjataan, ja tuntuu, että ”puolella on joku diagnosi.”</p>	<p><b>Suunnittelu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vaillinaiset opetusjärjestelyt</li> <li>• pedagogisten asiakirjojen laatimisen haasteet</li> <li>• oppilashuollollinen verkostoituminen</li> </ul>	<p><b>Kaukana tasapainosta</b></p> <p>systemin uudelleenorganisoinnista johtuva tasapainottomuus ja jännitteisyys</p>	<p><b>1. Hämmennyksen ja epävarmuuden tila</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kiirekokemukset</li> <li>• opetussuunnitelman vaateet</li> <li>• perehdytyksen puute</li> <li>• vakiintuneista työtaivoista luopuminen</li> </ul>
<p>”Tunnen riittämättömyyttä ja pelkään, että en pysty toteuttamaan työtäni.”</p> <p>”Enemmän tulee myös sitä, että ei ehdi kaikkea tehdä, ja opetussuunnitelmastakin täytyy jättää jotain pois.”</p>	<p><b>Resursointi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aika oppilasta kohden</li> <li>• työmäärän lisääntyminen</li> </ul>	<p><b>Entropia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kasvava epäjärjestys ja haje</li> </ul>	<p><b>2. Hyvät käytännöt jakoon</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• palaute- ja kokeiluprosessit</li> <li>• tiedonkulku</li> <li>• yhteistyön tiivistäminen</li> <li>• yhteistyön osaaminen</li> </ul>
<p>”Olen huomannut ja sanonut muillekin, että erityisoppilaat vaatii huomiota, että kuuntelee ja katselee, miten he oppii.”</p> <p>”Jos vaikka tunnit olis samaan aikaan, voitais tehdä sitä jakoo, että saatais eriytettyä opetusta, niille jotka tarttee enemmän apua, ja niille, jotka saa tehtyä hommat hetkessä.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kollegiaalinen yhteistyö</li> </ul>	<p><b>Iteraatio</b></p> <p>uusien toimintatapojen käyttöönottoa kokeilujen pohjalta</p>	<p><b>3. Inklusio valintana ja uudet käytännöt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• inklusio opetuksen lähtökohdina</li> <li>• uusien ratkaisujen ilmentymät</li> <li>• tulevien käytäntöjen visiointi ja kehittäminen</li> </ul>
<p>”Jos ne oppilaat tulee mun luokkaan, niin sitten mun tarttis saada siihen koulutusta.”</p> <p>”Pitää panostaa siihen, että lähtee uudistamaan, ja aletaan tekeen enemmän yhdessä.”</p>	<p><b>Täydentävä koulutus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ammattitaidon ylläpitäminen</li> <li>• lisäkoulutuksen tarve</li> <li>• moniammatillinen luokkatyöskentely</li> <li>• inklusion periaatteiden toteutumisen aikataulu</li> </ul>	<p><b>Bifurkaatio</b></p> <p>uuden ratkaisun ilmentymä</p>	<p><b>Alka</b></p> <p>systemin toimintakulttuurin muutokseen tarvittava aika</p>



sitten teorialähtöisesti. Analyysin ja tulosten kirjoitusprosessin yhteydessä alkuperäiseen aineistoon palattiin varmistamaan tehtyjä johtopäätöksiä ja vertaamaan aineisto- ja teorialähtöisessä analyysissä jäsentyneitä kategorioita.

### **Itseorganisoitumisen ulottuvuudet yläkoulun inklusioprosessissa**

Kolme keskeistä yläkoulun inklusioprosessin keskeistä ulottuvuutta – hämmennyksen ja epävarmuuden tila, hyvät käytännöt jakoon sekä inklusio valintana ja uudet käytännöt – kytkeytyivät niin aineenopettajien työn muutokseen kuin koko koulu yhteisön toiminnan prosesseihin ja niiden väliseen vuorovaikutukseen. Seuraavat alaluvut esittelevät tuloksia peilaten niitä Stählen (2004) mallinnukseen itseorganisoitumisesta ja aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Aineistositaatit esittelevät tulkintoja siten, että opettajien haastattelusitaatteihin on merkitty koulutunniste (N tai V) sekä numeroidut opettajatunnisteet (jälkimmäinen numero viittaa ryhmähaastattelun puhujaan). Tutkijapäiväkirjasitaatit on merkitty lyhenteellä TPK. Lisäksi sitaatteja on tiivistetty luettavuuden helpottamiseksi.

#### ***Hämmennyksen ja epävarmuuden tila***

Yläkoulun aineenopettajien inklusiota käsittelevässä puheessa kuului huoli ja hämmennys, joka heijasteli epävarmuuden tilaa. Tällaiseen tilaan näytettiin joutuvan silloin, kun kaikille yhteisen inklusiivisen koulun toimintamallia yritetään istuttaa yläkoulun arkeen ilman opetuksen järjestämisen rakenteellisia muutoksia. Lisääntyvä epäjärjestys aiheutti opettajille kiirekokemuksia siitä, että he eivät ennätä ohjata oppilaita riittävästi. Haastetta tuottivat erityisesti oppilaiden moninaiset tarpeet: ”Siinä on ristiriita. Että ne [tukea tarvitsevat oppilaat] ovat isossa ryhmässä ja oppivat isossa ryhmässä olemista, mutta sitten voivat hukkua siihen isoon ryhmään, eikä heidän tarpeet tuu mitenkään kohdatuiksi, kun opetusta ei voi yksilöidä 45 minuutin aikana, kun luokkatilassa on 25 oppilasta.” (N4, 1.)

Aineenopettajat peilasivat epätasapainon ongelmaa myös uusimman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) kautta. Erityisesti kirjausinklusiosta opetuksen kehittämisen lähtökohtana aiheutti tasapainon järkkymistä. Koulun arkipäivässä opetussuunnitelman sisältöjen opetus on jaoteltu lukujärjestykseen ja tuntikehykseen, kuten yksi opettajista (V4, 2) kuvasi: ”Jos ajattelee, miten inklusioon pyrkivä opetus näkyy työssäni, niin osin ainakin siten, että karsin aika kovalla kädellä opetettavaa matskua, siten että siitä voi sitten kaikki saada jotakin. Menään sen verran basic:illa, että siitä kaikki oppii ja pääsee mukaan.”

Opettajat kokivat, että inklusioon liittyvän perehdytyksen ja valmistelun puutteet estivät sen toteuttamisen. He kaipasivat uudenlaisia opetusjärjestelyitä sekä konkreettista perehdytystä ja ohjausta (ks. myös Waitoller & Artiles 2016). Tämä korostui myös opettajien vapaa-ajalla keskusteluissa: ”Eikö joku voisi tulla seuraamaan tunteja ja neuvoa, miten täällä pitäisi oppilaiden kanssa toimia, että saatais tämä toimimaan. Nyt opetan yksin inklusioryhmää perjantain viimeisellä tunnilla, se tuntuu mahdottomalta.” (TPK 15.11.2019.)

Koulut ovat lähtökohdiltaan oppivia yhteisöjä, ja opettajat ovat tottuneet esimerkiksi opetussuunnitelmien vaihtuessa jalkauttamaan muutokset osaksi kouluarkea. Inklusiivisten opetusjärjestelyiden käyttöönotto ilman riittävää valmistelua heijastui kuitenkin koko systeemiin ja näkyi konkreettisimmin työssä luokissa: ”Se on äärimmäisen epämäärästä mun näkökulmasta. Sinne tulee oppilaita, joiden taustatiedoista mulla ei oo käsitystä. En tiedä mitä he tarvis, mitä multa odotetaan. Mun näkökulmasta se on täysin levällään.” (N12, 1.) Epävarmuus ja hämmennys opettajien puhunnassa kohdistuivat opetuksen järjestelyihin ja inklusiosuunnitelman puuttumiseen, ei oppilaisiin.

Aineenopettajat kokivat, että koulusysteemi ei toiminut eriyttävää opetusta mahdollistavalla tavalla. Vakiintuneista työ- ja toimintatavoista luopuminen toi mukanaan epä-

varmuutta ja ristiriitaista suhdetta inklusioon. Ståhlen (2004) mukaan epävakaus on kuitenkin perusehto sille, että toiminnat alkavat organisoitua uudelleen. Uudistuvan systeemin olisi kyettävä sietämään muutokseen liittyvää epäjärjestystä, sillä se tarkoittaa samalla myös sitä, että muutoksen tarve on tunnustettu. Voidaan niin ikään ajatella, että toiveet pehdytyksestä viittasivat opettajien muutoshalukkuuteen (Oswick, Anthony, Keenoy, Mangham & Grant 2000). Opetukseen liittyvät uudistukset jäävät kuitenkin helposti puolitiehen, mikäli opettajille ei anneta konkreettisia mahdollisuuksia niiden toteuttamiseen (ks. Orafi & Borg 2009).

Aineenopettajan työn muuttumista edesauttaa hämmennyksen ja epävarmuuden hälventäminen, joka puolestaan edellyttää irrottautumista aiemmasta opetuksen jakamisesta yleis- ja erityisopetukseen. Lisäksi tarvitaan yhteistä keskustelua siitä, mitä laaja inklusiokäsitys (ks. esim. Ainscow 2020) tarkoittaa. Ammatillinen itseuudistuminen edellyttää myös perheytymistä uuteen toimintatapaan.

### **Hyvät käytännöt jakoon**

Koulun itseorganisoitumiseen liittyvät kokeilut ja uutta toimintaa mallintavat sekä luovat toistot tarkoittivat hyvien opetuskäytänteiden ja -tapojen jakamista. Ne sisälsivät myös toimimattomien kokeilujen hylkäämistä, esimerkiksi oppilaiden itseohjautuvuuteen perustuvan opiskelun määrän vähentämistä silloin, kun se ei toiminut:

Olishan se hienoa, että voitais luottaa oppilaiden oman toiminnan ohjaamiseen ja vastuun ottamiseen omista jutuista, että vaikka valokuvan ottaminen toimisi, mutta tuolla 16-vuotiaat tyypit sit painii. Olis kiva, että voisimme tehdä jotain monipuolisempaa ja itseohjautuvaa, mutta riski, että sattuu jotain on suuri, eikä sitä halua ottaa usein. (V2, 2.)

Tämä aineistositaatti ilmentää jatkuvien ja nopeiden palaute- ja kokeiluprosessien merkitystä koulusysteemin sisällä. Uutta luovan prosessin ytimessä oli tiedonkulku. Onnistunut

tiedonkulku saattoi yksinkertaisimmillaan tarkoittaa toimivan istumajärjestyksen jakamista kollegoiden kesken tai jaettuja havaintoja oppilaiden oman toiminnan ohjaukseen liittyvistä tuen tarpeista tai erityisistä osaamisen alueista. Seuraava esimerkki (V1, 1) kuvaa tällaista tilannetta:

Me aloitettiin joustavat oppimisedellytysten mukaiset ryhmät, nää on ollu jo pitkään. Idea on, et kun ryhmiä muodostetaan, tehdään vähän heikompia oppilaita varten pienempiä ryhmiä ja isompia ryhmiä niille, jotka pärjää paremmin. Me opetetaan sama asia kaikille, mutta syvennetään niille, joilla on [siinä kohdin] edellytyksiä siihen, osaavat työskennellä keskenään ja tarvitsevat open tukea vähemmän. Näissä "heikommissa" ryhmissä korostuu, että osa menee pienryhmään tunniks viikossa, tarpeen mukaan.

Koulujen sisäiseen kehittämiseen liittyi myös opettajien välisen yhteistyön tiivistyminen. Se tuli näkyviin tarpeena reflektoida muutosta: "Opettaja totesi ryhmähaastattelun päätteeksi, että inklusiosta puhuminen oli katharsiskokemus, kun hän huomasi muidenkin painivan samojen asioiden kanssa eli miten saada yksinään iso heterogeeninen ryhmä toimimaan. Näitä keskusteluja tulisi jatkaa." (TPK 2.3.2015.) Tämän kaltainen refleктоiva reagointi, ideointi ja keskinäinen palautteen anto uusista käytän-teistä tulivat esiin paitsi haastatteluissa myös välituntikeskusteluissa, kun opettajat pohtivat inklusiivisen opetuksen haasteita. Opettajilla oli tarve etsiä yhdessä ratkaisuja ongelmakohtiin.

Koko työyhteisön ammattimainen, yhteisön osaamiseen ja keskinäiseen tukeen perustuva työote sekä vuorovaikutus tuntuivat tukevan muutoksen rakentumista, kuten seuraava sitaatti (V4, 2) osoittaa: "Me kollegan kanssa ollaan alettu itseämme suuntaamaan siihen, että saisimme yhteistä, aktiivisempaa tiimiopettajuutta aikaiseksi. Se palvelisi inklusiiosakin, että oltaisiin yks yhteinen kombo, jaettaisiin hommia ja kierrätettäisiin ryhmiä ja oppilaita." Tällainen yhteistyö saattoi olla nopeaa tilanteisiin reagoivaa toimintaa sekä suunnitelmallista yhteisen strategian rakentamista.

Edellisen aineistositaatin kaltaista toimintaa on esimerkiksi Rantavuori (2019) kuvannut ammattilaisten yhteisenä käytännön ongelmien ratkaisemiseen tähtäävänä asian- tuntuuden rakentumisen prosessina. Tällöin ammatillisuus laajenee relationaaliseksi asian- tuntuudeksi, joka viittaa myös amatilliset rajat ylittävään yhteistyöhön. Muutos on siirtymistä yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen (esim. Maciver ym. 2018), mikä edellyttää kollegiaalista reflektointia työtettä (ks. Mäkinen 2013) ja laajenevaa moniammatillisuutta. Lisäksi tietojen, taitojen, tehtävien ja kokemusten jakaminen lisää yhteistä ymmärrystä kohti uudenlaisia käytäntöjä. Yhteistyömuodot luovat tilaa inklusiivisen opettajuuden kehittymiselle (ks. Lakkala 2008; Mikola 2011).

### ***Inklusio valintana ja uudet käytännöt***

Aineistossa oli myös mainintoja siitä, että toteutetut uudet ratkaisut johtivat inklusiivisuuden tekemiseen. Inklusio alkoi näin ollen ajan kuluessa jäsenyksi opetuksen järjestämisen lähtökohdaksi, vaikka puitteet sen toteuttamiselle rakentuivat hitaasti ja osin kokeilujen, esimerkiksi yhteisopettajuuden, kautta: ”Inklusion ituja näkyvissä. Opettajat pääsivät pilotoimaan yhteisopettajuutta. Tuen oppilailta tuli hyvää palautetta. He saivat enemmän apua vaativien harjoitusten tekemiseen.” (TPK 26.5.2015.) Kokemukset yhteisopettajuudesta osoittivat, että inklusiivinen työskentely luokissa oli toimivaa silloin, kun opetus oli suunniteltu inklusiivisen oppilasryhmän tarpeisiin.

Vaikka monet kokeilut eivät vakiintuneet pysyviksi käytänteiksi, opettajat saivat kokemusta yhteisopettajuuden toimivuudesta. Myös ideoita inklusiivisen opetuksen järjestämisestä alkoi syntyä. Inklusio yläkoulun prosessina alkoi siirtyä vaiheeseen, jonka voi määrittellä inklusiiviseksi:

Hyvä esimerkki hitaasta lämpiämisestä on poika, joka tuli just. Ensin hän makas pulpetilla. Sanoin hänelle, että en odota hänen tekevän mitään, mutta älä makaa pulpetilla. Kun me päästiin eteenpäin, kertomus edellisestä koulusta oli, että hän ei tehnyt siellä läksy-

jä, eikä osannu mitään. Nyt hän on tehnyt läksyt ja yks kaks saattaa nostaa käden. Olen antanut hänen olla rauhassa, hänellä on AS-piirteitä. Olen oppinut, että en väkisin yritä mitään. Tarvitaan aikaa ja luottamusta. Nyt pojan mielenkiinto on herännyt ja sillä aivot toimii. Kävi erikseen sanomassa, että on kaks viikkoa poissa. Sanoin kaiken menevän ok. Koin, että hänellä oli ekan kerran sellanen vastuun tunne oppimisestaan. Opettajan tarttee venyä kauheesti näiden oppilaiden kohdalla, että näkee kaiken. (N5, 1.)

Edellä opettaja kuvailee oppilaan tuloa ryhmään tavalla, joka ilmentää sekä oppilaan että opettajan muutokseen sopeutumiseen tarvitsemää aikaa. Oppilaan sijoittaminen osaksi tätä ryhmää voidaan nähdä kuvaavan inklusiivisuuden rakentumisen luonnetta. Se toimi sekä opettajalle että oppilaalle innovaation lähteenä, ja opettajan inklusiivisyys alkoi rakentua osana koulusysteemin muutosprosessia.

Toinen uusien ratkaisujen ilmentymä tulee esille seuraavassa aineistoesimerkissä (N13, 1): ”Se oli luksusta, kun meitä oli kaksi opettajaa fyysikan ja kemian tunneilla 27 oppilaan luokan kanssa, jossa oli tuen oppilaita. Tämä on monelle vaikea aine, ja kun teemme kokeita, siinä ei yksin ennätä ohjata oppilaita riittävästi.” Kuvauksessa esiin ajan merkityksen osana onnistunutta opetus- ja oppimiskokemusta. Työrauhaa ja oppimista edisti se, että opettajalla oli aikaa ohjata oppilaita riittävästi.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat visioivat myös tulevaa ja näkivät esimerkiksi vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen ja inklusiivisuuden samaan suuntaan kulkevana kehityksenä. Tällöin hitaammin edistyvä oppilas saisi mahdollisuuden opiskella omaan tahtiinsa ilman luokalle jäämisen pelkoa ja vastaavasti nopeammin oppiva edetä omissa opinnoissaan ripeämmin. Opetusta voisi näin eriyttää pienin muutoksin oppilaiden tarpeita vastaaviksi, kuten opettaja (V4, 1) pohti: ”Tota jos miettii, että onko inklusiivista tarkoitus viedä lopulta niin pitkälle, että täähän on ihan turhaa tämä luokka-asteittainen opetus. Miksi mennään niin, että luokassa kaikkien pitää olla samanikäisiä?”

Opettajat ideoivat myös ala- ja yläkoulun siirtymävaiheeseen vahvempaa tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa yhteisiä tutustumistunteja, jotta he voisivat suunnitella paremmin oppilaille sopivaa opetusta. Lisäksi aineistossa oli pohdintoja siitä, että alakoulun pienluokalta tavalliseen yläkoulun yleisopetukseen ryhmään siirtyville oppilaille olisi yksilöllistä ohjausta tunteilla toimimiseen ja opiskelun tekniikoihin. Ideat kohdistuivat sekä oppilaiden tukemiseen että oman työn jäsentämiseen.

Dialoginen oppiminen ja vuorovaikutus koettiin toimivina keinoina valmistaa työyhteisöjä muutokseen (ks. Oswick ym. 2000), mikä myös edesauttaa aineenopettajan työn muutosta. Käytännön tasolla tämä tarkoitti opettajien yhteistoiminnan mahdollistavien työjärjestysten tekemistä, yhteiskehittelyä, reflektointia ja työskentelyn ulkoisten puitteiden järjestämistä. Inklusion ymmärtäminen koko koulun muutosprosessina ja opettajien työnkuvan muutoksena mahdollistaa sen organisoitumisen toimiviksi käytänteiksi.

## Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut kuvata inklusioprosessia systeemisellä itseorganisoidumisena yläkoulussa aineenopettajan näkökulmasta: millaisia itseorganisoidumisen ulottuvuuksia aineenopettajien kuvaukset ilmensivät inklusiota tavoittelevasta koulusta, ja millaista ammatillista itseuudistumista inklusiivinen koulutyö vaatii aineenopettajilta. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin muun muassa Hargreavesin (2005) ja Waitoller & Artilesin (2016) tutkimuksissa: yhteistyön ja yhteisopettajuuden vahvistuminen koulujen arjessa ovat esimerkkejä inklusioon liittyvistä systeemisistä muutoksista. Epäjärjestys on väistämätön osa systeemisistä muutosprosessia, mutta epätasapainon tuottamis- ja poistamiskyky määrittävät systeemin mahdollisuuden itseorganisoidumiseen. Kouluyhteisössä tämä viittaa organisaation kykyyn tarttua koettuihin epäkohtiin, kuten ohjauksen määrään oppitunneilla. Muutoksen onnistumiselle on

tärkeää aito pyrkimys ammatilliseen oppimiseen ja kasvuun sekä halu reflektoida muutosta. Kriittinen tarkastelu on osa prosessia.

Inklusioprosessissa näkyi kolme itseorganisoidumisen ulottuvuutta, jotka kytkeytyivät niin opettajien ammatilliseen uudistumiseen kuin koko kouluyhteisön toiminnan prosesseihin ja niiden väliseen vuorovaikutukseen. Prosessi näytti kulkevan samansuuntaisesti kuin Ståhlen (2004) mallinnuksessa. Hämmennyksen ja epäjärjestyksen tilan merkitys korostui; se oli systeemistä muutosta eteen päin työntävä voima. Kouluilla yhteisöinä oli kyky rakentaa epäjärjestyksestä järjestystä, mikä viittasi itseorganisoidumisen mahdollisuuteen. Asiantuntijayhteisöissä toimintakulttuurin muutokset vaikuttavat alkavan organisoidua alhaalta ylöspäin (*bottom up*), mikäli siihen annetaan mahdollisuus. Aineenopettajilla olikin varteenotettavia ajatuksia ja käytännön ehdotuksia inklusion edistämiseksi.

Tulos on yhdenmukainen Rajakaltion (2021) tutkimuksen kanssa: muutokset koulussa onnistuvat harvoin, jos uudistuksia yritetään toteuttaa pelkän ylhäältä annetun ohjeistuksen (*top down*) varassa. Opettajien työn kannalta on tärkeää mallintaa ja suunnitella pedagogisia käytäntöjä kaikille sopiviksi sekä tarjota sisältöjä, jotka laajentavat ymmärrystä inklusiosta. Käytännössä koulujen vakiintuneet toimintatavat ja olosuhteet voivat kuitenkin hidastaa muutoksia, joiden tiedetään olevan välttämättömiä ja tarpeellisia. Myös Waitoller ja Artiles (2016) ovat korostaneet, että uutta toimintakulttuuria ei synny ulkopuolelta, vaan kouluyhteisön oman toiminnan kautta osana yhteisön dialogia.

Systeeminen tarkastelu auttoi näkemään inklusion laajassa kehityksessä. Tulokset inklusioprosessien eri vaiheista tuottivat tietoa, jotka lisäsivät ymmärrystä yhteisötasoisesta inklusiosta ja sen vaiheittaisesta rakentumisesta. Muutokseen liittyvä epäjärjestys sai aineenopettajat tiivistämään yhteistoimintaa ja etsimään uusia tapoja järjestää opetusta. Systeeminen tarkastelu rakensi myös kuvaa muutos-

prosessin eri vaiheista ja toimintakulttuurin uudelleen organisoitumisesta (Stähle 1998). Epäselvät tilanteet, jolloin selkeää valintaa inklusiivisen koulun kehittämisestä ei ollut tehty, lisäsivät opettajien inklusioon liittyvää hämmennystä. Epäselvä näkemys inklusiosta johdi tilanteisiin, jossa opettajat joutuivat hankalaan välikäteen opettaessaan yksinään heterogeenista oppilasryhmää ja ratkoessaan ajan sekä ohjauksen riittämistä jokaiselle. Muutokseen valmistautuminen ja perehdytys oli ollut vähäistä, ja yhteinen keskustelu inklusiosta oli jäänyt kouluissa paljolti käymättä. Tulosten mukaan tarve toimintakulttuurin uudistamiseen lisäsi systeemistä tietoisuutta ja sai opettajat pohtimaan muutoksia. Kun inklusio oli valittu opetuksen järjestämisen lähtökohdaksi, se alkoi rakentua kouluyhteisöjen sisältäpäin opetuksen ja yhteistyön käytänteiksi.

Opettajien ammatillisuuden jatkuvaan kehittymiseen kuuluu tämän tutkimuksen tuloksien mukaan myös inklusion edellyttämä pedagogisen osaamisen täydentäminen. Sitä voidaan pitää osana opettajaprofession itseuudistumisen dynamiikkaa, johon sisältyy lisäksi olennaisesti esimerkiksi innovatiivisuus, työhön sitoutuminen, kollektiivinen vastuu, monimuotoisuuden arvostaminen ja ongelmanratkaisuo-rientaatio (ks. Mitchell & Sackney 2007). Tulos mukailee aiempaa tutkimusta siitä, että reflektiivinen työote, ongelmanratkaisuo-rientaatio sekä yhdenvertaisuutta arvostava arvopohja auttavat opettajia kiinnittymään osaksi inklusiivista oppimisyhteisöä (ks. Mitchell & Sackney 2007; Mäkinen 2013; Mälkki ym. 2022) ja inklusiivista opettajuutta (Lakkala 2008; Mikola 2011; Spratt & Florian 2015).

Inklusioon keskeisesti kuuluva työpari- ja tiimijattelu (ks. Rytivaara & Kershner 2012) tukee opettajien ammatillista uudistumisprosessia ja mahdollistaa inklusioymmärryksen syvenemisen. Lisäksi yhdessä tehty suunnittelu ja valmistelutyö vähentävät kokemuksia kiireestä. Yhdessä työskentely ja reflektointi edistävät yksittäisen opettajan ja koko yhteisön työssä oppimista (Oswick ym. 2000).

Käytännön toimina tämä tarkoittaa työjärjestysten yhteensovittamista ja ulkoisten puitteiden järjestämistä. Kun inklusio aletaan ymmärtää koko koulun muutosprosessina ja ammatilliset rajat ylittävänä yhteistyönä sekä osana relationaalista asiantuntijuutta (Rantavuori 2019), sen on mahdollista alkaa organisoitua toimiviksi käytänteiksi.

Tuloksista on nähtävissä se, että inklusiivinen koulu on vähin erin vakiinnuttamassa paikkaansa suomalaisessa yhteiskunnassa (ks. mm. Bernelius & Huilla 2021). Tämä tuli esille siinä, että tutkimusprosessin aikana opettajien työote alkoi kehittyä yksin tekemisestä yhdessä tekemisen suuntaan. Opettajien perehdytys, erilaiset kokeilut, työparijattelu ja vakiintuneista työtavoista luopuminen näyttäytyivät ammatillisen muutoksen vaiheina kohti inklusiota. Tutkimus vahvisti näkemystä siitä, että aineenopettajan näkökulmasta inklusion vakiintumiseen tarvitaan rakenteiden ja työskentelytapojen muutosta, keskustelua, koulutusta sekä ammatillista uudistumista. Tämä haastaa nyky- muotoista aineenopettajajärjestelmää.

Tällä tutkimuksella on rajoitteensa. Stählen (2004) analyysikehikon soveltaminen analyysissä ei ollut yksiselitteistä, sillä osa opettajien puhunnasta saattoi liittyä moneenkin kategoriaan niin aineisto- kuin teorialähtöisessä analyysissä. Esimerkiksi verkostoitumisen nähtiin yhtäältä suunnittelun perustana ja toisaalta lisäkoulutuksen edellytyksenä. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikutti myös käsitteiden päällekkäisyys opettajien puheessa. Esimerkiksi inklusio ja integraatio mieltyivät paikoin synonyymeiksi samoin kuin erityinen tuki ja erityisopetus.

Lisäksi etnografia metodina asetti aineistolähtöisen sisällönanalyysin tulosten siirrettävyydelle rajoitteita, koska koulujen toimintakulttuureissa oli eroavaisuuksia. Samalla se kuitenkin vahvisti ajatusta siitä, että inklusion rakentuminen voidaan nähdä sekä yhteisön että yksilön ammatillisen uudistumisen prosesseina. Tutkimuksen luotettavuutta on omiaan lisäämään myös tulos uutta luovan toiston (iteraation) merkityksestä itseorganisoi-

tuvan systeemin rakentumisessa. Opettajien muutokseen liittyvät keskustelut ja kriittisetkin keskinäiset palautteet ohjasivat systeemiä pysymään oikealla tiellä (ks. Stähle 2004).

Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että laaja inklusiokäsitys (Ainscow 2020; Florian 2019) luo pohjaa aineenopettajan työn muutokselle ja uusien toimintatapojen kehitylle. Se edustaa kerroksellisuutta, joka voi näkyä opettajien inklusiioymmärryksen vaihteellisena rakentumisena. Tällöin huomio kiinnittyy ensin luokkatyön toimintoihin ja yksilöön, toiseksi rakenteisiin ja kolmanneksi laajentuu yhteisöön ja yhteiskuntaan liittyviin arvoihin: osallisuuteen, ihmisoikeuksiin, demokratiaan ja kestävään elämäntapaan, jotka mainitaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ks. Opetushallitus 2014). Jatkossa olisi kuitenkin tarpeen tutkia opettajien ammatillista kehitystä ja sen muutumista pidemmällä aikavälillä: miten ajassa elävä opettajaprofessio organisoituu osana muuttuvaa koulua, ja miten muutosta eteenpäin vievät itseorganisoitumisen sykliä syventävät kuvaa inklusiosta ja opettajuudesta laajan inklusiokäsityksen valossa.

Yläkoulun aineenopettajan työnkuvan uudistuminen edellyttää tämän tutkimuksen perusteella myös asetustasoista muutosta opettajan kelpoisuusehtoihin (ks. Jyrhämä 2021; Valtioneuvoston asetus 2004) ja opettajan pedagogisiin opintoihin. Muutosta kaipaavia seikkoja on useita: Millaista osaamista inklusiivisen yläkoulun aineenopettajan työ edellyttää? Millaisia valmiuksia aineenopettajien pedagogiset opinnot antavat työelämän tarpeisiin? Tarjoavatko opinnot valmiuksia heterogeenisen oppilasjoukon ohjaamiseen, moniammatilliseen yhteistyöhön ja yhteisopettajuuteen?

## Lähteet

- Ainscow, M. 2020. Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6 (1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alajoki, J. 2021. "Miks tää systeemi ei toimi?" Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta. Tampereen yliopiston väitöskirjat 504. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>
- Bain, A., Walker, A. & Chan, A. 2011. Self-organization and capacity building: Sustaining the change. *Journal of Educational Administration* 49 (6), 701–719. <https://doi.org/10.1108/09578231111174839>
- Black-Hawkins, K. & Florian, L. 2012. Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 18 (5), 567–584. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.
- Florian, L. 2019. On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 23 (7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Göransson, K. & Nilholm, C. 2014. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 29 (3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hammersley, M. 2018. What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education* 13 (1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Hargreaves, A. 2005. Introduction. Teoksessa A. Hargreaves (toim.) *Extending educational change*. Dordrecht: Springer, 1–14.
- Haug, P. 2017. Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research* 19 (3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jahnukainen, M. 2001. Hyvä paha opettaja, eli postmodernin nuorison kouluttamisen ongelma erityiskasvatuksen valossa. [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/jahnukainen\\_markku.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/jahnukainen_markku.pdf). (Luettu 29.4.2020.)
- Jyrhämä, R. 2021. Opettajan pedagogiset opinnot 60 op: Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:41. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-866-3>
- Ketikidou, G. & Saiti, A. 2022. The promotion of inclusive education through sustainable and systemic leadership. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2032368>
- Kinsella, W. & Senior, J. 2008. Developing inclusive schools: A systemic approach. *International Journal of Inclusive Education* 12 (5–6), 651–665. <https://doi.org/10.1080/13603110802377698>
- Kiuppis, F. 2014. Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the 'Salamanca Process'. *International Journal*

- of Inclusive Education 18 (7), 746–761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. 2010. Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology* 102 (3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus: Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Lakiperusopetuslain muuttamisesta 2010.642/24.6.2010. Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 91. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201202281016>
- Maciver, D., Hunter, C., Adamson, A., Grayson, Z., Forsyth, K. & McLeod, I. 2018. Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: A multisite, mixed method collective case study. *Disability and Rehabilitation* 40 (14), 1708–1717. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1306586>
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4348-6>
- Mitchell, C. & Sackney, L. 2007. Extending the learning community: A broader perspective embedded policy. *Teoksessa L. Stoll & K. S. Luis (toim.) Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press, 30–44.
- Mäkinen, M. 2013. Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education* 35, 51–61. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.005>
- Mälkki, K., Mäkinen, M. & Forsell, J. 2022. Revitalizing reflection in teacher education: A digital tool for reflection as a gentle trigger for transformation. *Teoksessa A. Nicolaides, S. Eschenbacher, P.T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch & M. Misawa (toim.) The Palgrave handbook of learning for transformation*. Cham: Palgrave Macmillan, 301–331.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 15.6.2022.)
- Opetushallitus. 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Raportit ja selvitykset 2017:2. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat\\_ja\\_rehtorit\\_suomessa\\_2016\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf). (Luettu 15.6.2022.)
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-444-3>
- Orafi, S. M. S. & Borg, S. 2009. Intentions and realities in implementing communicative curriculum reform. *System* 37 (2), 243–253. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.11.004>
- Oswick, C., Anthony, P., Keenoy, T., Mangham, I. L. & Grant, D. 2000. A dialogic analysis of organizational learning. *Journal of Management Studies* 37 (6), 887–902. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00209>
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Prigogine, I. 1976. Order through fluctuation: Self-organization and social system. *Teoksessa E. Jantsch & C. H. Waddington (toim.) Evolution and consciousness: Human systems in transition*. Reading, MA: Addison-Wesley, 93–130.
- Rajakaltio, H. 2021. Ledarskap som läroplansutveckling. *Teoksessa M. Uljens & A.-S. Smeds-Nylund (toim.) Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur, 141–168.
- Rantavuori, L. 2019. Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. *Tampereen yliopiston väitöskirjat* 95. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996. Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. Helsinki: Opetushallitus.
- Rytivaara, A. & Frelin, A. 2017. Committed to trouble. Learning from teachers' stories of challenging yet rewarding teacher-student relationships. *Teaching and teacher education* 68, 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.004>
- Rytivaara, A. & Kershner, R. 2012. Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education* 28 (7), 999–1008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006>
- Saloviita, T. 2020. Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64 (2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Savolainen, H., Malinen, O.-P. & Schwab, S. 2020. Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education* 26 (9), 958–972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schwab, S., Sharma, U. & Loreman, T. 2018. Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education* 75, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–22.
- Sitra. 2020. Tulevaisuussanasto. <https://www.sitra.fi/tulevaisuussanasto/>. (Luettu 6.3.2021.)
- Spratt, J. & Florian, L. 2015. Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education* 49, 89–96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Stähle, P. 1998. Supporting a system's capacity for self-renewal. *Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 190. Helsingin yliopisto.

- Stähle, P. 2004. Itseuudistumisen dynamiikka: Systemiajattelu kehitysprosessien ymmärtämisen perustana. Teoksessa M. Sotara & K.-J. Kosonen (toim.) Yksilö, kulttuuri, innovaatioympäristö: Avauksia aluekehityksen näkymättömään dynamiikkaan. Tampere: Tampere University Press, 222–255. <https://urn.fi/URN:ISBN:951-44-6124-x>
- TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). (Luettu 16.3.2015.)
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. 2017. Thematic analysis. Teoksessa C. Willig & W. Stainton Rogers (toim.) The SAGE handbook of qualitative research in psychology. 2. painos. Lontoo: SAGE, 17–37.
- Tlale, L. D. N. & Romm, N. R. A. 2018. Systemic thinking and practice toward facilitating inclusive education: Reflections on a case of co-generated knowledge and action in South Africa. *Systemic Practice and Action Research* 31, 105–120. <https://doi.org/10.1007/s11213-017-9437-4>
- UNESCO. 2017. Guide for ensuring inclusion and equity in education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>. (Luettu 17.2.2021.)
- UNESCO. 2020. Final report of the international forum on inclusion and equity in education – every learner matters. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651>. (Luettu 17.2.2021.)
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista 2004. 794/19.8.2004.
- Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. 2016. Teacher learning as curating: Becoming inclusive educators in school/university partnerships. *Teaching and Teacher Education* 59, 360–371. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.007>
- Wilson, V. 2014. Research methods: Triangulation. *Evidence Based Library and Information Practice* 9 (1), 74–75. <https://doi.org/10.18438/B8WW3X>

Saapunut toimitukseen: 18.6.2022  
Hyväksytty julkaistavaksi: 9.12.2022

# Tutkittua tietoa kasvatuksesta

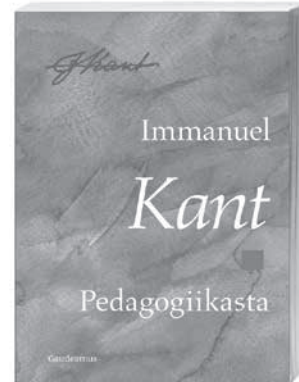
Tilaa kirjat kätevästi | [kauppa.gaudeamus.fi](https://kauppa.gaudeamus.fi)



TAINIO, KARVONEN & HEINONEN (toim.)  
**Koskettava koulu**  
Uutuusteos tarjoaa tuoretta tutkimustietoa erityisesti peruskoulun kosketuskulttuurista ja koskettamisen normeista.

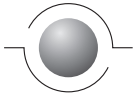


ANTTI MALINEN & TUOMO TAMMINEN  
**Leikitäänkö?**  
Vuoden tiedekirjaksi valittu teos sukeltaa 1900-luvun lasten elämään ja kaverisuhteisiin.



IMMANUEL KANT  
**Pedagogiikasta**  
Teos tarjoaa merkittävän lisän kasvatustieteen käytäntöön ja tutkimukseen.





PIA KOIRIKIVI – SAIIJA BENJAMIN – ARNIKA KUUSISTO

## Ekososiaalisesti kestävä kasvatuksen ihanteet ja haasteet. Tarkastelussa toisen asteen opiskelijoitten näkemykset koulukasvatuksen kehittämistarpeista

Koirikivi, Pia – Benjamin, Saija – Kuusisto, Arniika. 2023. EKOSOSIAALISESTI KESTÄVÄN KASVATUKSEN IHANTEET JA HAASTEET. TARKASTELUSSA TOISEN ASTEEN OPISKELIJOITTEN NÄKEMYKSET KOULUKASVATUKSEN KEHITTÄMISTARPEISTA. Kasvatus 54 (2), 145–159.

Koulukasvatuksen proaktiivista merkitystä ihmisten ja luonnon hyvinvoinnin sekä ekologisesti ja sosiaalisesti kestävä elämäntavan edistämiseksi on viime vuosikymmeninä korostettu sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Kestävä tulevaisuus toteutuu, mikäli sen arvot ja tavoitteet näyttäytyvät nuorille merkityksellisinä. Nuorten ajatuksia ei kuitenkaan usein kuulla koulukasvatuksen kehittämissuunnitelmissa. Analysoimme tässä tutkimuksessa toisen asteen opiskelijoitten (N=45) vuonna 2020 toteutetuissa haastatteluissa esittämiä näkemyksiä siitä, mikä koulukasvatuksessa on tavoiteltavaa. Lisäksi tarkastelemme, miten nuorten näkemykset suhteutuvat kasvatuksellisiin pyrkimyksiin rakentaa ekologisesti ja sosiaalisesti kestävä tulevaisuus. Aineistossa oli hyvin vähän näkemyksiä luonnon hyvinvoinnin edistämisestä mutta sitäkin enemmän sosiaaliseen kestävyteen liittyviä kehittämissuunnitelmia. Tutkimus osoitti koulukasvatuksen jännitteisen tehtävän yhtäältä sopeuttaa nuoria nykyiseen yhteiskuntamalliin ja toisaalta tukea heitä toimimaan aktiivisina muutoksentehtäjinä kestävä tulevaisuuden rakentamiseksi. Globaalien ongelmien ratkaisemiseksi tarvitaan muutoksia koulukasvatusta ohjaaviin ihanteisiin ja toimintatapoihin niin oppilaitosten sisällä kuin laajemmin yhteiskunnassa.

Asiasanat: ekososiaalinen sivistys, kestävyys, koulukasvatus, nuoret, tulevaisuus

## Johdanto

Koulukasvatuksen proaktiivista merkitystä ihmisten ja luonnon hyvinvoinnin sekä ekologisesti ja sosiaalisesti kestävä elämäntavan edistämiseksi on viime vuosikymmeninä korostettu sekä kansallisesti että kansainvälisesti (ks. esim. OECD 2018; OPH 2023; UNESCO 2021). Ekososiaalisesti kestävä elämäntapa perustuu ajattelulle ja toiminnalle, jonka keskiössä ovat ekosysteemien elinvoimaisuus, ihmisoikeuksien toteutuminen sekä kestävä talous (ks. esim. Moilanen & Salonen 2022; OPH 2023). Esitettyjen, yhteiskunnalliseen uudistamiseen tähtäävien kasvatustavoitteiden toteutuminen edellyttää kuitenkin ymmärrystä siitä, millaiset asiat nykytilanteessa mahdollisesti edistävät tai haittaavat ekososiaalisesti kestävien tavoitteiden täyttymistä (ks. Värrä 2019). Lisäksi keskeistä tavoitteiden täyttymiselle on se, että lapset ja nuoret kokevat koulukasvatuksessa välitetyt arvot ja ihanteet itselleen merkityksellisenä (ks. esim. Baatouche, de Maricourt & Bernaud 2022; Kuurme 2008). Tämä näkökulma on erittäin ajankohtainen Suomessa, jossa nuorten kokemus uupumus koulutyöstä on kasvanut viime vuosina samalla kun opintojen merkityksellisyden kokemus on alentunut (Salmela-Aro & Hirsjärvi 2019; THL 2021). Tutkimustietoa, jossa nuorten koulukokemuksia ja näkemyksiä koulun kehittämistarpeista tarkasteltaisiin ekososiaalisen kestävyysvalossa, ei kuitenkaan ole ollut tarjolla.

Täyttääksemme tutkimuksellista aukkoa vastaamme tässä artikkelissa seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1) Millaisia asioita toisen asteen opiskelijat pitävät keskeisenä koulun kehittämisessä? 2) Miten nuorten näkemykset suhteutuvat kasvatuksellisiin pyrkimyksiin luoda ekologisesti ja sosiaalisesti kestävä tulevaisuus? Tutkimustieto toisella asteella opiskelevien nuorten näkemyksistä on arvokasta, sillä he ovat opinnoissaan perusopintojen ja aikuiskoulutuksen tason kohdalla. Näin ollen heidän näkemyksensä tarjoavat näkökulmia koko koulutusjärjestelmän ekososiaalisen kestävyysvalon vahvistamiseksi.

## Ekososiaalinen kestävyys koulukasvatuksen tavoitteena

Koulukasvatuksen keskeisin tehtävä on tukea jokaisen lapsen ja nuoren yksilöllistä, kokonaisvaltaista sivistysprosessia. Sivistyksen määrittäminen on kuitenkin aina aikaan, ympäristöön ja erilaisiin kasvatusteorioihin sidottua (ks. Kivelä 2000; Kokko 2000; Moilanen & Ojanen 2022). Suomalaisessa kasvatustutkimuksessa on viime aikoina ollut esillä teorioita, joiden keskiössä on kestävä elämäntavan ja tulevaisuuden edistäminen. Teorioissa on nostettu keskiöön ihmisen ja muun luonnon välisen hyvinvoinnin sekä kestävyysvälinen keskinäisriippuvuus (ks. mm. Helne & Hirvilampi, 2021; Moilanen & Salonen, 2021). Kasvatuksen lähtökohdaksi määritetty tällöin ymmärrys ihmisen hyvinvoinnista ja toiminnasta osana ekosysteemiä, johon kuuluu ihmisten lisäksi sekä muu elollinen että eloton luonto (Moilanen & Salonen 2022). Kestävä tulevaisuus edellyttää siis sekä ekologien että sosiaalisen näkökulmien huomiointia. Ekososiaalisen sivistyksen käsite (Salonen & Bardy 2015), kestävä hyvinvoinnin teoria (Helne & Hirvilampi 2015, 2021), ekologinen kasvatus- ja sivistysteoria (Värrä 2019), ekososiaalisen kasvatuksen teoria (Pulkki 2021) sekä planetaarisen sivistyksen teoria (Moilanen & Salonen 2022) peräänkuuluttavat kukin osaltaan muutoksia kasvatusta ohjaaviin arvoihin.

Ekososiaalisessa sivistyksessä kasvatuksella tavoiteltavia arvoja ovat maailman hahmottaminen sosio-ekologisena systeeminä, vastuullisuus, kohtuullisuus ja ihmistenvälisyys (Laininen 2018; Salonen & Bardy 2015). Ekososiaalisen sivistyksen kannalta keskeisten arvojen muuttaminen kompetensseiksi ei kuitenkaan ole suoraviivaista vaan edellyttää transformatiivista eli uudistavaa oppimista. Transformatiivisiin oppimisprosesseihin liittyvän reflektion myötä ihmiset voivat oppia kyseenalaistamaan ja uudistamaan maailmasuhdettaan kohti ekososiaalisen sivistyksen mukaisia tavoitteita. (Laininen 2018.)

Empiirinen tutkimuskirjallisuus osoittaa, että ekologiseen ja sosiaaliseen kestävyteen liittyvät arvot ovat tärkeitä monille suomalaisnuorille. Esimerkiksi vuoden 2021 Nuorisobarometrin tuloksien mukaan yli puolet nuorista pitävät ihmisoikeuksia, demokratiaa, luonnon monimuotoisuutta ja eläinten oikeuksia luovuttamattomina arvoina. Nämä asiat näyttäytyvät nuorille tärkeimpinä kuin esimerkiksi talouskasvu. (Kiilakoski 2022.) Toisen asteen suomalaisille opiskelijoille tärkeitä arvoja olivat Koirikivi, Benjamin, Kuusisto ja Gearonin (2021) tutkimuksessa niin ikään tasa-arvo, rauhan edistäminen sekä ympäristön ja eläinten suojeleminen. Aiemmat tutkimukset osoittavat myös, että vallitsevat ympäristö- ja ilmastokriisit vaikuttavat kokonaisvaltaisesti suomalaisnuorten elämänkokemukseen (Pihkala, Sangervo & Jylhä 2022). Osa nuorista toimii aktiivisesti ympäristön varjelemiseksi (Saari & Lötjönen 2022), ja monet lapset ja nuoret kokevat negatiivisia tunteita, kuten ahdistusta, surua tai syyllisyyttä, ilmastokriisin vuoksi (Pihkala ym. 2022). Nuorten tulevaisuuden kannalta keskeistä onkin kiinnittää huomiota siihen, että ihmisten ja ympäristön hyvinvointi sekä kestävyys ovat riippuvaisia toisistaan (Helne & Hirvilampi 2021; Moilanen & Salonen 2022).

### ***Koulukasvatuksessa luodaan ymmärrystä maailmasta***

Ekososiaalisesti kestävä tulevaisuuden edistämisyrittämissä on kiinnitetty huomiota yksilöiden rooliin yhteiskunnallisina uudistajina (ks. mm. OECD 2018). Tällöin koulukasvatuksen fokuksessa ovat sivistysprosessit, jotka tukevat yksilön autonomista ajattelua ja sen myötä yhteiskunnallisten epäkohtien tunnistamista sekä muuttamista (ks. mm. Laininen 2018). Fokuksen suuntaaminen yksilöihin on kuitenkin myös ongelmallista, jos silloin sivuutetaan koulukasvatuksen muut olottuvuudet (ks. Laininen 2018; Värrä 2019). Biesta (2015, 2020) on kuvannut koulukasvatuksen eri olottuvuuksia sosialisointiin, subjektifikaation ja kvalifikaation termeillä. Sosialisaa-

tio tarkoittaa prosessia, jonka myötä koulukasvatuksessa välitetään tietynlaista ymmärrystä maailmasta. Kyse ei ole vain faktatiedosta vaan pohjimmiltaan käsitteistä, joiden avulla ihmiset tietyyssä kontekstissa jäsentävät omaa ajatteluaan ja ymmärrystään maailmasta (Biesta 2015; ks. myös Värrä 2019). Koulukasvatusta ohjaavat arvot, ihanteet ja käsitteet eivät kuitenkaan ole pysyviä vaan alati sosiaalisessa kanssakäymisessä muodostuvia (ks. myös esim. Habermas 1987).

Koulutukseen sosiaalisaahtoultuvuuteen sekä kytkeytyy että siitä erottuu subjektifikaatio, prosessi, jonka myötä yksilö kasvatuksen myötä tulee omaksi subjektifikaation (Biesta 2015, 2020). Subjektifikaation kasvamisessa keskeistä ovat olemisen tavat eli se, miten yksilöt ovat ja toimivat suhteessa toisiinsa ja ympäristöön (Biesta 2020). Subjektifikaation kasvamisen on keskeistä ekososiaalisen sivistyksen muodostumisessa ja transformatiivisessa oppimisessa, koska ne edellyttävät nuorilta oman maailmasuhteensa pohtimista (Biesta 2020; Laininen 2018; Salonen & Bardy 2015). Subjektifikaation kasvamiseen liittyy myös vapaus ja vastuu tehdä eettisiä valintoja; vapaus on kuitenkin aina jossain määrin rajoitettua, sillä yksilön olemassaolo on sidoksissa muuhun maailmaan (Biesta 2020). Subjektifikaation kasvamisen on siis yksilöllinen prosessi, mutta se on myös monin tavoin sidoksissa sekä koulutuksen sosialisointiin että koulutuksessa saatuihin pätevyksiin (Biesta 2015).

Biestan (2015) olottuvuuksista kvalifikaatio viittaa yksilöiden kykyyn toimia yhteiskunnassa hyväksyttävällä tavalla. Kasvatuksen myötä omaksuttu ja saavutettu toimintakyky ei kata pelkästään koulutuksen tuottamia muodollisia kelpoisuuksia, kuten tutkintoja tai ammattitaitoja, vaan myös laajemmin kykyä toimia monimutkaisissa tilanteissa ja arvioida niiden moraalisia olottuvuuksia (Biesta 2015). Moraaliset olottuvuudet ovat kuitenkin aina sidoksissa sosialisointiin välitettyyn maailmankuvaan, joten koulutuksen tuottamat pätevyudet ovat aina kytköksissä kasvatuksen sosialisointiin (Biesta 2015; Värrä 2019). Yksilön

tavat toimia moraalisten kysymyksiensä edessä kuuluvat puolestaan hänen subjektisuuteensa (Biesta 2020).

Värri (2019) mukaan ekologisen ja sosiaalisen kestävyyskannalta erityisen ongelmallista on yhteiskunnassa ja kasvatuksessa vallitseva ihmis- ja teknologiakeskeinen maailmankuva, jossa ihmisen katsotaan olevan itseoikeutetusti hallitsevassa asemassa luontoon nähden. Tällaista maailmankuvaa leimaa usko siihen, että ekologinen kriisi saadaan ratkaistua teknologioiden avulla ilman saatavilla olevaa konkreettista näyttöä kyseisen ajattelutavan tueksi. Niin sanotun psykokapitalismin ajassa ihmisistä on tullut identiteettiään myöten alistaisia kapitalistisen talousjärjestelmän periaatteille ja ihanteille. (Värri 2019.) Kritiikkiä kapitalismin vaikutuksesta kasvatukseen ihanteisiin ja käytänteisiin ovat esittäneet myös muut tutkijat (ks. mm. Biesta 2015; Giroux 2005), joiden mukaan markkinataloudelle ominainen kilpailuperiaate ja mitattavuus ovat vaikuttaneet merkittävästi koulutuksen tavoitteisiin ja toteutustapoihin. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja ihanteet luovat perustan koulukasvatukseen sosialisatiolle ja kvalifikaatiolle, joten ne vaikuttavat keskeisesti myös koulukasvatuksella tuettavaan subjektifikaatioon.

## Koulukasvatuksen koettu merkityksellisyys

Kestävä tulevaisuuden edistäminen edellyttää merkittäviä muutoksia koulukasvatukseen kaikissa osa-alueissa (Moilanen & Salonen 2022; Värri 2019). Nykyiset Perusopetuksen ja Lukio-opetuksen opetussuunnitelmien perusteet (OPH 2014, 2019) mainitsevat ekososiaalisen sivistyksen yhtenä kasvatuksellisenä sivistystavoitteena, mutta pedagogiset ratkaisut sen edistämiseksi jäävät kuitenkin yksittäisten kasvattajien harkintaan (ks. myös Laininen 2018). Koulutukselle suunnattujen odotusten ja osin keskenään ristiriitaisten tavoitteiden valossa on aiheellista tarkastella koulutusjärjestelmää läpikäyvien opiskelijoiden kokemuksia siitä, millaisia asioita koulu-

kasvatuksessa tulisi heidän mielestään edistää ja tavoitella. Mikäli koulukasvatuksen tarjoamat sisällöt, tavoitteet ja toimintatavat eivät näyttäyty merkityksellisenä nuorten oman hyvinvoinnin ja tulevaisuuden näkökulmista, kasvatukselle asetetut visiot kestävä tulevaisuuden edistämisestä eivät voi toteutua.

Nuorten omien ajatusten kuuleminen jää kuitenkin koulutuksen kehittämisessä usein taka-alalle (ks. Kuurme 2008), vaikka monen nuorten kouluhyvinvoinnissa on merkittäviä puutteita (Palmgren, Pyhältö, Pietarinen, Sullanmaa & Soini 2021; Salmela-Aro & Hirsjärvi 2019). Esimerkiksi THL:n (2021) Kouluterveyskyselyssä vain reilu puolet suomalaisista kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista pitää koulukäynnistä, lähes kolmasosa kokee uupumusasteista väsymystä koulutyöstä ja neljäsosa kokee riittämättömyyden tunnetta opiskelijana. Lisäksi erityisesti tytöt kokevat uupumusta ja muita vastaajaryhmiä alhaisempaa koulussa viihtymistä sekä peruskoulussa että toisella asteella. Mahdollisuudet vaikuttaa oman koulun toimintaan vahvistavat tunteista opiskelun merkityksellisyydestä, mutta vain noin joka kymmenes yläkouluikäinen tai lukiolainen kokee voivansa vaikuttaa koulussaan tapahtuviin asioihin. Ammatillisella puolella noin joka neljäs opiskelija kokee vastaavalla tavalla. (THL 2021.) Nuorten uupumus on lisääntynyt sekä koettu opintojen merkityksellisyys vähentynyt kaikilla kouluasteilla vuodesta 2017 alkaen (THL 2021), joten voimistuneet negatiiviset kokemukset eivät selity pelkästään covid19-pandemian aikaisilla tekijöillä.

Kokemus opintojen merkityksellisyyden vähenemisestä on huomattava oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvointia heikentävä tekijä. Merkityksellisyyden puute näkyy perusopintojen jälkeenkin koettuna uupumuksena ja lisääntyneenä opintojen keskeyttämisenä (Baatouche, Maricourt & Bernaud 2022; Raetsaari, Suorsa & Muukkonen 2021). Kokemus koulun merkityksellisyydestä ei kuitenkaan liity pelkästään oppiainesisältöihin, vaan se syntyy myös koulun kontekstissa koetuista sosiaalisista suhteista (ks. esim. Markkanen, Välimaa & Kangas

2019; Palmgren ym. 2021) ja mahdollisuuksista vaikuttaa oman kouluyhteisön asioihin (ks. mm. Bernstein 2000). Nuorten kokemukset koulun merkityksellisyydestä ovat siis monikerroksisia ja relationaalisia sekä kietoutuvat koulun ulkopuolisen elämän osa-alueisiin ja tulevaisuudennäkyymiin (Benjamin, Koirikivi & Kuusisto 2022; Koirikivi ym. 2021; Markkanen, Välimaa & Kangas 2019). Yksilötason kokemuksia tarkasteltaessa tulisi huomioida myös kasvatusta ohjaavat yhteiskunnalliset arvot, rakenteet sekä näkemykset tavoiteltavasta ihmisyydestä (Mononen-Batista Costa & Brunila 2016; Zovko & Dillon 2017).

On näin ollen perusteltua kysyä suomalais-ta koulutusjärjestelmää läpikäyviltä nuorilta, millaiset asiat koulukasvatuksessa ovat heidän näkökulmastaan tavoiteltavia. Nuorten näkemyksiä on myös tärkeää pohtia suhteessa kasvatukselle asetettuihin pyrkimyksiin edistää ekologisesti ja sosiaalisesti kestävää tulevaisuutta.

### Tutkimuksen toteutus

Tutkimus on osa laajempaa, Suomen Akatemian rahoittamaa Radikaaliksi kasvamassa? -tutkimusprojektia (2018–2023), jossa tutkitaan oppilaitosten merkitystä nuorten maailmankatsomusten rakentumisessa. Tutkimusprojektin monimenetelmäisen aineiston yksi osa koostui keväällä ja kesällä 2020 suomenkielisissä toisen asteen oppilaitoksissa toteutetuista haastatteluista, joihin osallistui niissä opiskelevia nuoria (N=45). Kyseiset haastattelut muodostavat tämän tutkimuksen aineiston, joka täydentää tutkimusprojektissa aiemmin keräämiämme tilastollisia aineistoja nuorten arvoista ja asenteista (Benjamin, Salonen, Gearon, Koirikivi & Kuusisto 2021; Koirikivi ym. 2021; Koirikivi, Benjamin, Hietajärvi, Kuusisto & Gearon 2021).

Tutkimushankkeen aineistonkeruu alkoi oppilaitoksille syksyllä 2019 välitetyllä sähköisellä lomakekyselyllä, johon vastaaminen oli nuorille vapaaehtoista. Anonyymisti täytettävän lomakekyselyn lopuksi tarjosimme

vastaajille mahdollisuutta jättää yhteystietonsa myöhemmin pidettävää yksilöhaastattelua varten. Yhteystietoja ei yhdistetty lomakkeen vastauksiin. Kaksi tämän artikkelin kirjoittajista piti yksilöhaastatteluja yhteystietonsa jättäneiden nuorten kanssa kasvokkain alkuvuodesta 2020 ja koronapandemian alkamisen jälkeen tietokonevälitteisesti keväällä 2020. Haastatteluista nuorista suurin osa kävi lukiota (n=27) ja noin neljäsosa ammatillista oppilaitosta (n=12). Osa nuorista suoritti molemmat tutkinnot yhdistävää kaksoistutkintoa (n=6). Haastatteltavat olivat 16–20-vuotiaita, ja heistä 24 identifioitui pojaksi, 20 tytöksi sekä yksi muunsukupuoliseksi.

Seurasimme tutkimuksen toteutuksessa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) antamia periaatteita ja saimme aineistonkeruuta varten kunnilta tutkimuseettiset luvat. Tutkimukselle tehtiin myös tutkimuseettinen ennakoarviointi, jonka palautteiden perusteella suunnittelimme lopulliset käytännöt. Kysyimme nuorilta luvan haastattelujen nauhoitusta varten. Haastattelujen aluksi ja lopuksi muistutimme nuoria osallistumisen anonymiteetistä sekä kerroimme tutkimuksen tavoitteista ja aineiston käyttötarkoituksesta. Korostimme nuorille tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Haastattelun lopuksi annoimme nuorelle mahdollisuuden vielä täydentää haastattelua tai poistaa siitä jotain jo lausuttua. Annoimme myös tutkijoiden yhteystiedot, jotta nuoret voisivat halutessaan ottaa yhteyttä haastattelun jälkeen.

Kiinnitimme erityistä huomiota siihen, että tutkimus tavoittaisi nuorten kokemusmaailman. Tätä varten loimme tutkimusasetelman, jossa nuorten oma kerronta pääsee esille sekä kiinnitimme koko tutkimuksen ajan huomiota nuorille ymmärrettävien käsitteiden käyttämiseen. Tutkimusmenetelmänä käytimme puolistrukturoitua haastattelua, jonka pohjana ja viitekehystenä toimi nuorten elämänkulun merkittävien tapahtumien läpikäyminen kronologisesti sekä niiden kirjaaminen taulukkomuotoiseen kaavioon, joko nuoren itsensä tai tutkijan toimesta. Taulukon muodostivat

nuoren ikävaiheet (päiväkoti, alakoulu, yläkoulu, toinen aste) sekä heille tärkeät ihmiset (perhe, koulu, ”oma ryhmä”). Tavoitteena oli kuulla nuorille mieleen painuneita asioita kustakin aihekohdasta. Elämäntulkuperspektiiviä hyödyntämällä voidaan lisätä ymmärrystä koulutuksen merkityksestä yksilöiden elämäntarinan ja identiteettien rakentumisessa (ks. Antikainen 2017). Haastattelut etenivät kuitenkin keskustelunomaisesti, ja annoimme tilaa nuorten vapaamuotoisen kerronnan tuottamiselle sekä yksilöllisten merkitysten rakentumiselle.

### *Analyysi*

Haastattelujen lopuksi esitimme kokoavan avokysymyksen: miten nuorten itsensä mielestä koulukasvatusta tulisi kehittää? Analysoimme tässä tutkimuksessa avokysymykseen annettuja vastauksia ottaen kuitenkin huomioon kunkin nuoren elämäntarinan kokonaisuuden. Koska haastattelut olivat keskustelunomaisia, osa nuorista kertoi koulukasvatuksen kehittämiseen liittyviä ajatuksia myös haastattelun muissa kohdissa. Nämä maininnat on sisällytetty analyysiin. Nuoret olivat haastatteluhetkellä aktiivisesti koulukasvatuksen sosialisatioprosessissa (Biesta 2015), joten kiinnitimme analyysissämme huomiota siihen, millaisin tavoin henkilökohittaisen tason lisäksi nuorten näkemykset peilasivat koulukasvatuksen roolia sekä yhteiskunnassa vallitsevien arvojen ja ihanteiden välittäjänä että niiden uudistajana.

Analyysi alkoi ykköskirjoittajan (Koirikivi) laatimalla aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (Cohen, Manion & Morrison 2018). Ensimmäisessä vaiheessa tutkija ryhmitteli nuorten vastauksissaan esille nostamat asiat ensin pääryhmiin sen perusteella, millaisiin laajempiin asiayhteyksiin nuorten mainitsemat kehittämistarpeet liittyivät (esimerkiksi opetuksen sisällöt, koulussa kehitettävät taidot ja koulun toiminnasta välittyvät arvot). Alustavan jaottelun tuloksena tutkija muodosti kahdeksan temaattista aihiota, joista

kirjoittajat keskustelivat yhdessä. Esimerkkejä alustavista aihioista olivat nuorten esille nostamat tarpeet saada koulussa lisää tietoa ja taitoja. Tietojen alle ryhmittelimme esimerkiksi toiveet saada lisää tietoa oman talouden hallinnasta ja poliittisista järjestelmistä. Taitoihin puolestaan ryhmittelimme esimerkiksi teknologian käyttöön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen vahvistamiseen liittyvät näkemykset.

Jaottelimme seuraavassa vaiheessa alustavia teemaryhmiä uusiin ryhmiin sen mukaan, millaisia perusteita nuoret esittivät näille kehittämistarpeille. Esimerkkejä taitoihin liittyvistä perusteluista olivat toimia työelämässä tai laajemmin yhteiskunnassa. Kolmannessa vaiheessa analysoimme, millaisia kasvatuksellisia ihanteita tai arvoja (esimerkiksi toimijuus, moninaisuus, yhdenvertaisuus ja hyvinvointi) nuorten kuvaamat tiedolliset ja taidolliset uudistustarpeet kuvasivat. Näitä jaottelimme sen mukaan, millaisiin kasvatuksellisiin ihanteisiin ja arvoihin nuoret kaipasivat muutosta tai vahvistusta. Esimerkiksi nuorten maininnat erilaisten ihmisten kohtaamisesta luokittelimme analyysissä moninaisuutta ja yhdenvertaisuutta edistäviin arvoihin, kun taas yhteiskunnallisella tiedolla saavutettu toimintakyky liittyi nuorten oman toimijuuden vahvistamiseen.

Luokittelujen pohjalta loimme neljännessä vaiheessa viisi pääteemaa: 1) nuorten yhteiskunnallisen toimijuuden tukeminen, 2) oppilaitokset moninaisten arvojen esille tuojina, 3) nuorten hyvinvoinnin tukeminen, 4) sosiaalisten taitojen kehittäminen sekä 5) koulutuksen institutionaalisen luonteen uudistaminen. Tarkastelemme seuraavaksi pääteemoja peilaten nuorten näkemyksiä ekososiaaliseen sivistykseen liitettyihin ihanteisiin ja tavoitteisiin. Havainnollistamme tuloksia suorilla aineistolainauksilla viitaten yksittäisiin nuoriin pseudonyymeillä anonyymiteetin turvaamiseksi. Pohdimme nuorten esille nostamia näkökulmia koulutuksen eri ulottuuksien (Biesta 2015) valossa.

## Tulokset

### *Nuorten yhteiskunnallisen toimijuuden tukeminen*

Nuorten nostamat teemat yhteiskunnalliseen toimijuuteen valmistamisesta jaottelimme kahteen alaryhmään: a) yhteiskunnallinen osaaminen ja b) talousosaaminen. Sosiaalisten taitojen kehittäminen -teemaan ryhmittelimme nuorten näkemykset, joissa korostettiin oppilaitosten roolia yksilön ja yhteisön välisten suhteiden sekä yhteisöllisyyden tukemisessa.

Haastatellut nuoret olivat opiskelleet yhteiskuntaoppia vähintään kuuden vuoden ajan peruskoulussa, mutta monet heistä kokivat ymmärryksensä yhteiskunnallisista asioista edelleen puutteelliseksi. Haastatteluisia nuoret toivat esiin toiveita siitä, että oppilaitoksissa tulisi opettaa nykyistä enemmän yhteiskunnallisista asioista, kuten Suomen poliittisesta järjestelmästä ja päätöksentekoprosesseista. Esimerkiksi seuraava sitaatti (Anniina, lukio) korostaa sitä, että oppilaitoksissa toteutettu demokratiakasvatus ei valmenna aidosti ymmärtämään poliittisten järjestelmien toimintaa eikä tarjoa opiskelijoille riittävästi vaikutusmahdollisuuksia: ”Mitä mää sanoisin on se, että mää ite jouduin vähän ja musta tuntuu, että moni nuori joutuu opettamaan itellen, että miten politiikka toimii tai miten vähän päättäminen tai tämmönen, musta tuntuu, että sitä vois tuoda enemmän kouluihin ja vähän niiku antaa jokaselle oppilaalle mahdollisuuden vaikuttaa.”

Haastattelussa Anniina toi lisäksi esille tärkeiden tuoda esiin sosiaaliseen mediaan liittyviä riskejä. Teknologiseen kehitykseen ja teknologian käyttöön kytkeytyvien taitojen vahvistaminen liittyi nuorten puheessa yhteiskunnallisen toimijuuden vahvistamiseen. Teknologian roolin mainitsivat myös monet nuorista. Osa haastatelluista kaipasi erityisesti konkreettista tukea tietotekniikan ja elektroniikan käyttämiseen, kun puolestaan Inka (lukio) kommentoi tarvetta käsitellä teknologiaan liittyviä kysymyksiä laaja-alaisesti myös etiikan kysymysten valossa:

Ehkä mä, mun mielest ois ehkä tärkeitä opettaa, (.) varsinki just toisella asteella, opiskelijoita (.) teknologiat tai sillee, et mitkä ne on vaik ne teknologiat, mitä on kehitteillä nyt ja miten ne voi vaikuttaa tulevaisuudessa ihan arkielämään, miten niihin pitäis suhtautua, asennoitua, [--] koska teknologia ja vaik joku geenitekнологia ja informaatiopalvelut ja just nää yksityisyyden suoja-asiat, ne tulee vaikuttaa vielä enenevässä määrin meidän kaikkien elämään ja semmosilla tavoilla, et jos me ei olla informoituja niistä, niin ne voi toimia tosi arvaamattoasti ja olla tosi vaarallisia [--].

Teknologian käyttöön liittyy myös seuraava, Karrin (lukio) esittämä, näkemys kriittisestä lukutaidosta, jota hänen mukaansa tulisi vahvistaa nykyaikana vastuun informaation oikeellisuuden tarkistamisesta ollessa sen vastaanottajalla:

Nyt äkkiseltään tulee mieleen kaks semmosta asiaa. Että pitää panostaa semmoseen tiedon kriittiseen arviointiin, että nykyään kuka tahansa voi pistää mitä tahansa informaatiota liikkeelle, nii se ei oo enää jonku median tai muun, valtion tai jonku keskitetyn organisaation vastuulla sitte valikoida, tarkistaa, että se tieto on oikeeta ja niin edespäin. Että se on jokaisen yksilön omalla vastuulla aina sitte arvioida se tieto, kuinka faktapohjasta se on ja kuinka uskottava tai pätevä se on ja mitä nykyään paljon ongelmia tulee siitä, että joillaki voi olla vähä huono se medialukutaito tai tiedon arvioiminen ja sitte uskoo sellasiin asioihin, mitkä ei sitte mitään perää.

Nuorten näkemykset ilmentävät yhteiskunnan globalisoitunutta ja teknologisoitunutta luonetta, joihin liittyvä ymmärrys ja osaaminen kuuluvat keskeisesti myös nuoren toimijuuteen yhteiskunnassa (ks. Helne & Hirvilampi 2021; Värri 2019). Edellisten lisäksi nuoret pohtivat talouteen liittyviä kysymyksiä. He esittivät ajatuksiaan paitsi maailmantaloudesta myös omaan taloutensa hallinnasta.

Esimerkiksi Markus (ammattioppilaitos) pohti erityisesti sotien merkitystä maailmantaloudessa ja piti tärkeänä, että näitä näkökulmia käsiteltäisiin nykyistä enemmän myös oppilaitoksissa: ”Jos sä lähdet miettimään,

että minkä takia tuhansia henkiä uhrataan käytännössä tyhjän takia, että eihän sodilla oo saavutettu mitään, ne jatkuu ja ne jatkuu ja ne jatkuu. Sit, ku ruvetaan kattoo, erilaiset asefirmat, erilaiset hallitukset, yksittäiset sijoittajat ja tällaset, ne tekee miljardeja rahaa, se on ainoa tarkoitus, minkä mä nään näillä sodilla olevan.”

Nuoret nostivat esiin myös konkreettisia ja käytännönläheisiä toiveita siitä, että oppilaitoksissa käsiteltäisiin nykyistä enemmän esimerkiksi verotusta ja veroilmoituksen tekemistä, järkevää rahankäyttöä sekä Kelasta saatavien tukien hakemista. Kuten seuraavat aineistoimerkit kuvaavat, oman talouden hallinta liittyy aikuisuuteen, mutta nuoret kokevat, että mikään taho ei valmenna heitä riittävästi taloudenhoidon perusasioihin:

Tai mä haluaisin, et koulussa esimerkiks yhteiskuntaopissa opetettais täyttämään vaikka veroilmoitus tai puhuttais, et mikä on veroilmoitus [naurahdus] tai tommosia asioita, mitkä ja sit niinku jossaki vaiheessa iskee päin naamaa, koska eihä niitä toisellakaan asteella opeteta. [--] et se vaan läsähtää näin, et nyt sä oot aikuinen. (Vilma, kaksoistutkinto)

No, olis hyvä, jos käytäs semmosii jotain vaik Kela-juttui läpi tai jotain sellasii perustaitoja ja esim no, köksä on hyvä esimerkki, niiku kotitalous siis, et se on vaa sellast niinku pärjäämist muutenki, ku elämäs on nii paljon muutaki, ku vaa ne numerot ja ne aineet. (Sari, kaksoistutkinto)

Nuorten yhteiskunnallisen toimijuuden liitetyissä kuvauksissa korostuvat yhtäältä yksilöiden oman vastuullisuus ja toisaalta sekä yksilöiden että yhteiskuntien alisteisuus talousjärjestelmän asettamille ehdoille (ks. myös Giroux 2005; Värrä 2019). Aikuistuville nuorille ajankohtaiset taloustaidot, kuten veroilmoituksen tekeminen tai asumistuen hakeminen, näyttäytyivät kyseenalaistamattomina yhteiskunnallisen jäsenyyden perustaitoina, joihin tulisi antaa nykyistä enemmän tukea läpi koko koulupolun. Myös aiemmat tutkimukset suomalaisnuorista ovat tuoneet esille, että nuo-

ret katsovat esimerkiksi työntöön ja verojen maksamisen olevan edellytys täysivaltaiseen kansalaisuuteen (Helne & Hirvilampi 2021).

Nuoret kuvaavat koulukasvatuksen roolia ensisijaisesti nykyiseen yhteiskuntaan sopeutumisen näkökulmasta sen sijaan, että sitä kyseenalaistettaisiin tai aktiivisesti muutettaisiin (Biesta 2015; Giroux 2005; Värrä 2019). Näkemyksiä voidaan luonnehtia psykokaapitalistiseksi siltä osin, että niissä koulukasvatuksen tavoitteet määräytyvät talousjärjestelmään ja taloudelliseen toimijuuteen liittyvistä vaatimuksista käsin (Värrä 2019). Kuitenkin nuorten toiveet saada koulukasvatuksen avulla nykyistä parempia valmiuksia ymmärtää teknologiaan liittyviä ulottuvuuksia osoittavat nuorten toivovan saavan pätevyyskäsitteitä hallita ja muokata teknologiaa sekä tarvittaessa suojautua siltä. Nämä näkökulmat ovat vastakkaisia teknologiskeskiseen maailmankuvan teknologiaoptimismiin (Värrä 2019).

### ***Oppilaitokset moninaisten arvojen esille tuojana***

Monet haastellut nuoret toivoivat koulukasvatuksessa kiinnitettävän nykyistä enemmän huomiota oppilaitosten rooliin arvojen välittäjänä. Nuorten näkemyksissä korostuivat erityisesti tasa-arvo sekä moninaisuuden ja jokaisen yksilöllisyyden kunnioittaminen. Nuoret pitivät tärkeänä, että oppilaitoksissa tuettaisiin näitä arvoja sekä opetuksessa että rakenteellisissa ratkaisuisissa. Esimerkiksi Marko (lukio) peräänkuulutti sukupuolisen moninaisuuden kohtaamista korostaen sukupuollettomia tiloja, kuten vessoja, oppilaitoksien tapana huomioida käyttäjät ”ensiks ihmisinä eikä sillee sukupuolen mukaan”.

Sukupuoleen liittyvien teemojen lisäksi muun muassa Maisa (lukio) nosti keskeisenä asiana esille seksuaalikasvatuksen, jota hänen mielestään tulisi kehittää huomattavasti nykyistä moniarvoisemmaksi ja -ulotteisemmaksi: ”Ja sitte niitä tabuja rikottais ja tälleen. Ja sitte ei annettais tietenkää sitä perinteistä kuvaa seksistä ja tällee, että sitten, kun on parisuhteessa se luotettava tyyppi ja tällee, nii sitten on hyvä



harrastaa seksiä. Seksiä voi olla vaikka minkälaista, se ei ole ja seksikkin tosi paljon on, ku siitä puhutaan koulussa, nii se on yhdyntäkeskeistä.”

Nuorten puheissa korostuivat näkemykset siitä, että oppilaitosten toimintakulttuureja kehitettäisiin ihmisten yksilöllisyyttä ja moninaisuutta kunnioittaviksi. Erityisen ongelmalliseksi koettiin opettajat, jotka toivat avoimesti esille omia arvojaan mutta eivät mahdollistaneet avointa keskustelua arvoihin liittyen. Osa haastelluista kaipasi toisaalta myös kantaa ottavaa arvokasvatusta, jonka kautta oppilaitoksissa konkreettisesti tuettaisiin nuorten kasvua eettisiksi toimijoiksi, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Kyl mun mielest semmosia asioita, ei sitä pitäis valvoa, vaan sen pitäis olla ihmisten semmonen perusarvo kunnioittaa toisia, nii mun mielest koulu ei ehkä iha parhaiten tee semmosen opetuksen, et jossai määrin se ajaa ihmisiä tavallaan toimimaan sillee ehkä vähä röyhkeesti omaa etuansa ajatellen. (Eerik, lukio.)

-- Mutta sitten, nii sellasta siis että ois myös hengellistä kasvatusta, ei pakosti kirkolta, vaan että ihmisille opetettais, mitä on hyvä ja mitä on paha, miten ihmisten kanssa suhteita pitäis solmia ja (.) mitkä asenteet ovat ihmiselle, että asetettais ihmisille jo nuoressa iässä valinnat, että mieta, mikä sinulle on tärkeitä. (Kajsa, lukio.)

Nuorten esittämät toiveet alleviivaavat arvojen ja elämäntavan valinnanvapautta koulukasvatuksen yhtenä päämääränä. Yhdenvertaisuutta tulisi edistää nykyistä paremmin sekä oppiaineiden sisällöissä että koulun toimintatavoissa. Tämä korostaa tarvetta muuttaa oppilaitosten toimintakulttuureja sellaisiksi, että eettinen toiminta toisia kohtaan on mahdollista ja rakenteellisesti tuettua (ks. OPH 2014; Laininen 2018). Koulun tulisi nuorten mukaan ottaa nykyistä vahvempi rooli eettisen toimijuuden tukemisessa. Näiltä osin näkemykset heijastavat ekososiaalisen sivistyksen kannalta keskeisiä arvoja ihmisoikeuksien edistämisestä, vastuullisesta toiminnasta ja ihmisten välisyydestä (Salonen & Bardy 2015).

Nuorten esille nostamat kehityskohteet ilmentävät myös transformatiivisen oppimisen kannalta keskeisiä tavoitteita tunnistaa ja uudistaa vallitsevia epäoikeudenmukaisuuksia koulun arjessa (ks. Laininen 2018; Mezirow 1997). Nuorten näkemyksissä ilmenevät subjektiksi kasvamiseen (subjektifikaatio) liittyvät vastuut ja velvollisuudet, jotka muotoutuvat suhteessa toisiin ihmisiin (Biesta 2020).

### **Nuorten hyvinvoinnin tukeminen**

Monet haastatellut nostivat hyvinvoinnin laajalajaisen tukemisen koulukasvatuksen kehittämisessä keskeiseksi tekijäksi. Hyvinvointia voisi vahvistaa oppiaineiden sisältöjen kautta sekä kehittämällä yksilöt huomioivaa oppilaitoksen toimintakulttuuria. Tarpeelliseksi mainittiin muun muassa motivoivat ja opiskelijan omia vahvuuksia tukevat suoritustavat, opettajien kannustus sekä oman identiteetin tukeminen. Seuraavat sitaatit antavat myös esimerkit kehittämisehdotuksista, joilla oppijoita valmennettaisiin joustavuuteen tulevaisuutta silmällä pitäen (ks. OECD 2018; UNESCO 2021):

-- Että jos psykologia, sitten tietyt osat luonnontieteistä, liikunnasta ja tämmöistä, musiikista, mitkä nyt tukee ihmisen hyvinvointia noin muuten, terveystieto, kotitalous, niin niistä vois muodostaa, tän kaltasista aineista semmosen oman oppiaineensa, joka on sitte se pääasiallinen, mitä opetetaan koulussa ja sitte äidinkieli, ympäristötieto, matikka tulis siinä sivussa. Ja tietysti -- että miten vois ehkä maapallon tulevaisuutta (parempaan) suuntaan. Koska joo, vaikka justiinsa tommonen kierrättäminen pitäis ehkä oppia kotoa, niin ei me ihmiskuntana tällä hetkellä olla siinä pisteessä vielä, että joka kodissa sais sitä oppia tai justiinsa näitä, et mitä sä just haluat tehdä elämällä. (Miia, ammattioppilaitos)

Öö [...] no must ois kiva sillee, että (.) niinku, jos ois jotenki sillee kouluun otettais mukaan semmonen niiku innovatiivisuus, että niiku kannustettais miettimään niiku uusia ratkasuja ja uusia toimintatapoja sillee tulevaisuutta, et minkälainen, (.) mitä taitoja tulevaisuudessa tulee tarviimaan ja sillee ja sitte just ehkä, että niinku, [...] et koulu tai sillee, et jotenki myös keskityttäis siihen niinku kasvatukseen. (Anni, lukio)

Aineistoesimerkissä ammattioppilaitoksen opiskelijan (Miia) ehdottaman uuden oppiaineen päätavoitteena olisi tukea ihmisen hyvinvointia. Lukiolainen (Anni) puolestaan kaipasi uudistusta oppilaitosten oppiainekeskeisyyteen, jotta koulukasvatus painottaisi nykyistä enemmän luovuutta, innovatiivisuutta ja ratkaisukeskeisyyttä tulevaisuutta varten.

Keskeisinä asioina hyvinvoinnin parantamisessa nousi myös esiin toiveita oppilaitosten selkeästä puuttumisesta kiusaamiseen sekä mahdollisuuksista keskustella luotettavan aikuisen kanssa (ks. myös Benjamin, Koirikivi, Gearon & Kuusisto 2022). Lisäksi erään lukiolaisen mielestä oppilaitosten tulisi ehkäistä myös nuorten haitallisia käytösmalleja sekä tarpeen vaatiessa ohjata nuoria psykologisen tuen piiriin, ja tällaisen tuen mahdollistamisen näkökulmasta oppivelvollisuuden piteneminen on hyvä asia.

Nuorten kuvaamat ongelmat kuvastavat yksilöiden perustarpeiden ja oppilaitosten toimintakulttuurin yhteensovittamisen välillä ilmeneviä ristiriitoja (ks. Salmela-Aro & Upadyaya 2020). Nuoret painottivat yksilöllisten tarpeiden huomiointia, mikä heijastaa valitsevaa, osin kritisoituakin ajankuvaa: hyvinvoinnin ja toimintakyvyn ongelmia lähestytään ensisijaisesti yksilötason kysymyksinä (ks. Mononen-Batista Costa & Brunila 2016; Värrä 2019). Nuorten viesti psykososiaalisen tuen ja nuoren yksilöllisen kohtaamisen tärkeydestä kuitenkin osaltaan myös haastaa tätä näkemystä vaatiin rakenteellisia ja asenteellisia, hyvinvointia mahdollistavia muutoksia oppilaitosten toimintakulttuureihin (ks. Laitinen 2018). Myös esimerkiksi saatavan moniammatillisen tuen tärkeyttä on korostettu aiemmin Kouluterveyskyselyssä (THL 2021) sekä tutkimuksissamme (Benjamin ym. 2022; Benjamin, Koirikivi & Kuusisto 2020).

Ekososiaalista kestävyyttä edistävän kasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna yksilöiden hyvinvointi muodostuu aina suhteessa muihin ihmisiin sekä muuhun luontoon (Helne & Hirvilampi 2021; Salonen & Bardy 2015). Haastatteluissa esitetyt näkökulmat hyvinvoinnin

tukemisesta viestivät nuorten ymmärrystä siitä, että yksilöiden hyvinvoinnin edistämiseksi on tarkasteltava koko kouluympäristön toimintaa ja hyvinvointia (ks. myös Laitinen 2018). Nuorten ajatukset kytkeytyvät samalla yhdenvertaisuuden ja moniarvoisuuden teemaan sekä osittain myös sosiaalisten taitojen tukemiseen ja esimerkiksi kiusaamisen ehkäisemiseen (ks. myös Benjamin ym. 2020, 2022).

Nuoret keskittyivät kuitenkin hyvinvoinnin edistämistä koskevissa näkemyksissään toisiin ihmisiin ja sosiaalisiin suhteisiin mutta eivät tuoneet esiin näkemyksiä luonnon ja ympäristön merkityksestä kasvatuksen sisältöinä tai kasvuympäristönä. Ainoa suora maininta oli edellä esitetyn aineistoesimerkin ammattioppilaitoksen opiskelijan (Miia) kierrättäminen, jota hän tosin piti ensisijaisesti kotikasvatuksen tehtäviin kuuluvana. Kyseinen kehittämistarve koskettaa lisäksi vain yksittäistä toimintatapaa sen sijaan, että kasvatuksen perustalla toimiva maailmankuva varsinaisesti kyseenalaistettaisiin (ks. Salonen & Moilanen 2022; Värrä 2019).

### **Sosiaalisten taitojen kehittäminen**

Nuoret mainitsivat tärkeinä sosiaalisina taitoina erityisesti kommunikaatio- ja käyttäytymistaitojen harjoittamisen. Yleisen viihtyvyyden lisäksi nuoret katsoivat kommunikaatiotaitojen olevan kytköksissä myös kykyyn laajentaa ajatteluaan ja perspektiivinottokykyään. Sosiaalisia taitoja ja ryhmähenkeä kehittävinä keinoina nousi esille sekä opetukseen että oppilaitosten muuhun toimintaan liittyvät tilaisuudet, kuten kerhot ja retket. Osa korosti sitä, että oppilaitoksien arjen toimintarakenteet tukevat erilaisten oppilaiden keskinäisiä kohtaamisia. Lukiolainen Maija pohtii seuraavassa esimerkissä tapoja toteuttaa inklusiota käytännössä:

No, yksittäinen asia on se, et mun mielestä on tosi tärkeet, et erilaiset ihmiset, ihmiset erilaisista taustoista vaan kohtaa toisiaan ja on yhdessä. Et voi just kaikki tämmöset tai [koulun nimi] on paljon paluumuuttajia koulus ja niit tulee eri luokil ja ne integroituu ihan niihin luokkiin, kaikkiin muihinkin luokkiin, et ne ei oo jos-

sai muual, kaikki on ihan sillee yhes. Ja sit just jotenki, et jos on vaik jotai erityisluokkii niinku vammaisille ihmisille, nii sit se, et vaik niil ois omaa opetust, joka vastaa niiden tarpeit, nii et ne ois kans yhdessä kaikkien muidenki kanssa. Nii se on kaikist tärkeintä, et ihmiset näkee toisiaan ja tekee kaikkia, vaik vaihto tai semmosii, mitkä koulu järjestää, mist ei tarvii huolehtii ite, mist ei jää jostai varallisuudest kii, et ei tarvii maksaa sitä kaikkee, kaikkii tämmösii.

Edellisen erimerkin tavoin sosiaaliset taidot korostuivat aineistossa tärkeinä myönteisten ihmissuhteiden muodostamisen (myös Salmela-Aro & Upadyaya 2020) sekä oppilaitosten yhteisöllisyyden rakentamisen kannalta. Sosiaalisten taitojen kehittäminen ei siis liity pelkästään esimerkiksi työelämätaitoihin, vaan niiden voidaan katsoa kytkeytyvän myös koulussa edistettäviin arvoihin, eettiseen toimintaan ja hyvinvointiin (ks. Biesta 2020; Salonen & Bardy 2015). Nuorten toiveet sosiaalisten suhteiden vahvistamisesta liittyvät lisäksi keskeisesti ihmisarvon vahvistamiseen ja oikeudenmukaisuuden edistämiseen koulun eri toiminnoissa (Salonen & Bardy 2015). Kyse on transformatiivisen oppimisen kannalta olennaisista ajattelu- ja reflektiotaidoista, joiden avulla yksilöt voivat havaita ja uudistaa omaa ajatteluaan sekä toimintaansa suhteessa muihin (ks. Laininen 2018; Mezirow 2000).

### ***Koulutuksen institutionaalisen luonteen uudistaminen***

Nuoret esittivät ajatuksia siitä, että koko nykyistä koulutusjärjestelmää tulisi uudistaa perustavanlaatuisesti. Osa koki oppilaitosten sosiaalistavan nuoria toimimaan auktoriteetti-uskoisesti ja ennaltamäärätyillä tavoilla sen sijaan, että heitä kannustettaisiin kyseenalaistamaan nykytilaa ja luomaan yhteiskunnallista muutosta. Tällainen eetos kytkeytyy transformatiiviseen oppimiseen, jossa vakiintuneiden ajattelu- ja toimintatapojen uudistaminen vaatii koko kouluyhteisön toimintatapojen uudistamista (ks. myös Freire 2018; Giroux 2005; Laininen, 2018). Seuraavan aineistoesimerkin lukiolainen, Maija, nosti esiin

kriittisen ajattelun tukemisen tarpeen: ”(.) iha peruskoulustki lähtien [opiskelijat] vaa tottuu siihen, et kantsii vaa tehdä se, et mitä sun pitää tehdä ja mitä käsketään ja sillee olla hiljaa ja kuunnella ja tehdä sitä vaa sillee. -- Nii en mä usko, et se hirveesti sillee tekee kovin valmiiks kriittisee ajatteluun, mikä on mun mielest ongelma.” Kriittisen ajattelun sijaan koulu valmentaa siis nuoria ensisijaisesti seuraamaan annettuja ohjeita ja toimintatapoja.

Yksittäiset muutokset eivät ole riittäviä, jos koulujärjestelmä on lukion opiskelija Alexanderin sanoin ”fundamentaalisesti vanhentunut”. Se ei kykene vastaamaan tarpeisiin, joita nyky-yhteiskunnassa elävillä ja siinä aikuis-tuvilla nuorilla on. Koulutus jää tällöin nuorten elämässä irralliseksi elämänalueeksi, jonka merkitys heidän identiteeteilleen ja maailman-katsomuksilleen ei riittävällä tavalla hahmotu:

No siis kuten instituutiona, mun mielestä ongelma siin, että kuten instituutiolla oikeudet, jotka on koululla ja toiminnot, jotka on annettu koululle, niin ne eivät pysy mukana yhteiskunnan tavoitteiden kanssa. Ja se ilmenee sillä tavalla, että (.) yhä enemmän opiskelija (.) ei näe opiskelusuorituksia, kuten positiivinen, positiivinen tekijä niiden henkilöllisyyden rakentamiselle ja ne näkee sitä enemmän, kuten vaihe elämässä, jonka pitää pelkästään vaan mennä läpi, joka ei vaikuta niiden identiteetin rakentamiseen. (Alexander, lukio)

Mikäli koulutus ei pysty uudistumaan radikaalilla tavalla, on sen kyseisen lukiolaisen mukaan mahdotonta pitää mukanaan yksilöitä, jotka ovat irtautumassa koulusta ja yhteiskunnan normeista. Edelliset aineistoesimerkit heijastelevat kriittisiä uudistuspyrkimyksiä (transformatiivisen oppimisen näkökulmasta, ks. Laininen 2018; Mezirow 2000), joita ei kuitenkaan haastateltujen mukaan mahdollisteta oppilaitoksissa.

Aineiston esimerkit tukevat osaltaan näkemyksiä siitä, että koulukasvatuksen rooli yhteiskunnallisena uudistajana edellyttää uudenlaisia toimintakulttuureja. Niillä tuetaisiin nuorten kriittistä suhtautumista vallitseviin arvoihin ja toimintatapoihin (Laininen

2018; Värri 2019). Esille nousi myös perustavanlaatuisen lähtökohhta: koulukasvatuksen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää sitä, että nuoret kokevat koulukasvatuksen ylipäättään merkitykselliseksi (ks. Kuurme 2008). Mikäli koulukasvatus ei näyttäyty nuorille merkityksellisenä heidän oman elämänsä kannalta, kasvatukselliset tavoitteet tai ihanteet eivät voi toteutua; ne eivät tällöin kosketa nuoren oman maailmasuhteen muodostumista ja subjektiksi kasvamista (ks. Biesta 2020; Salonen & Bardy 2015)

## Pohdinta ja johtopäätökset

Koulutukselle on annettu kasvava vastuu niin kansainvälisesti (UNESCO 2021) kuin suomalaisissa opetussuunnitelmissakin (OPH 2014, 2019) luoda ekologisesti ja sosiaalisesti kestävää tulevaisuutta. Tähän vastuuseen kytkeytyy kuitenkin monia ristiriitaisuuksia koulutukseen ihanteiden, tavoitteiden ja opiskelijoitten arkitodellisuuden välillä (Värri 2019). Koulukasvatus onnistuu edistämään kestävää tulevaisuutta vain, mikäli sen arvot ja tavoitteet näyttäytyvät nuorille merkityksellisinä. Nuorten ajatuksia ei usein kuitenkaan ole kuultu koulukasvatuksen kehittämissäpyrkimyksissä. Olemme tässä tutkimuksessa tuoneet esiin nuorten näkemyksiä koulukasvatuksessa tavoiteltavista asioista, joita olemme suhteuttaneet laajempiin kasvatuksellisiin tavoitteisiin rakentaa ekologisesti ja sosiaalisesti kestävää tulevaisuutta. Analysoimamme nuorten näkemykset olivat sekä ekososiaalista kestävyttä edistäviä että sitä heikentäviä.

Koulutuksen tuottamat pätevytydet (kvalifikaatio, Biesta 2015) korostuivat aineistossa toiveina siitä, että koulu tukisi nykyistä vahvemmin nuorten yhteiskunnallisen toimijuuden muodostumista ja kykyä ymmärtää maailmaa hallitsevia mekanismeja. Nuorten esittämät toiveet koulukasvatuksessa välitetyistä tiedoista ja taidoista korostivat kuitenkin lähinnä sopeutumista ja täysivaltaisen toimintakyvyn saavuttamista nykyisenlaisessa yhteiskunnassa sen aktiivisen muuttamisen sijaan.

Tältä osin nuorten näkemykset toistavat valitsevaa maailmankuvaa, jossa talous ja teknologia ovat kyseenalaistamattomasti elämää hallitsevia järjestelmiä (ks. Salonen & Bardy 2015; Värri 2019). Nuorten koulukasvatukselta kaipaama tuki yhteiskunnalliselle toimijuudelleen näyttäytyi näin ollen talousjärjestelmälle alisteisena (psykokapitalismi, ks. Värri 2019). Kuitenkin toiveet siitä, että koulukasvatuksen tulisi antaa nykyistä vahvempaa tukea yhteiskunnallisen toimijuuden muodostumiselle on ekososiaalisesti kestävä tulevaisuudenkin kannalta tavoiteltavaa. Olennaista on, että ihmiset oppivat käyttämään toimijuuttaan ja suuntaavat sitä myös epäkohtien havaitsemiseen sekä korjaamiseen (myös Laininen 2018; OECD 2018).

Koulutuksen tuottamien pätevyyksien merkitys korostui siinä, että nuorten mukaan oppilaitoksissa tulisi harjoitella nykyistä paremmin vuorovaikutus- ja konfliktinratkaisutaitoja. Sosiaaliset taidot painottuvat myös kansainvälisissä visioissa (OECD 2018). Ne ovat niin ikään ekososiaalisen sivistyksen edellyttämiä tavoitteita siitä, miten ihmisten tulisi kohdella toisiaan ja ympäristöä eettisesti sekä myötuntoisesti (ks. Laininen 2018; OPH 2014; Salonen & Bardy 2015). Nuorten näkemyksissä korostui kuitenkin ensisijaisesti vain eettinen suhtautuminen toisiin ihmisiin, eivätkä esimerkiksi ympäristö ja maapallon ekologinen kestävyys nousseet keskeisesti esille.

Aiempien tutkimuksien (ks. mm. Pihkala ym. 2022; Saari & Lötjönen 2022) mukaan monet nuoret kuitenkin pitävät ympäristöasioita tärkeinä. On näin ollen merkillepantavaa, että nämä asiat eivät tulleet juurikaan esiin tutkimuksemme aineistossa. Tuloksen voi tulkita tarkoittavan joko sitä, että nuoret kokevat saavansa jo riittävästi tietoa ympäristöasioista (ks. myös Kiilakoski 2022) tai sitä, että koulun ekologisen kestävyuden kysymykset eivät yhdisty nuorten ajatuksissa koulukasvatuksen ydintehtäviin. Nuoret saattavat saada enemmän tietoa ympäristöasioista sosiaalisesta mediasta kuin koulusta (ks. Nuorisobarometri, Kiilakoski 2022). Ekologisten seikkojen vä-

häinen maininta saattaa myös olla seurausta haastatteluasetelmasta, jossa käsiteltiin nuorten omia koulukokemuksia, arvoja ja asenteita. Näin ollen on mahdollista, että nuoret olivat virittyneet pohtimaan kehittämistarpeita ensisijaisesti omista näkökulmistaan käsin. Kuitenkin myös tällaisenaan vastaukset kuvaavat osaltaan sitä, millaiset koulukasvatuksen tavoitteet ja merkitykset näyttäytyvät nuorille keskeisimpinä.

Kasvatuksen sosialisointi (Biesta 2015; Habermas 1987) osalta nuoret pitivät tärkeänä sitä, että koulu tuo esille arvojen ja elämäntapojen moninaisuutta. Heidän korostivat moniarvoisuuden läpäisyä sekä opetuksen sisällöissä että oppilaitosten rakenteissa ja toimintakulttuurissa. Nuorten toiveet liittyivät keskeisesti hyvinvoinnin tukemiseen osana ekososiaalista sivistystä (ks. Kivelä 2000; Moilanen & Salonen 2022) korostaen enemmänkin ihmiskeskeisyyttä kuin ekologisia näkökulmia. Lisätutkimusta tarvittaisiinkin siitä, miten hyvinvointi ilmenee nuorten ajatuksissa sosiaalisen ulottuvuuden lisäksi myös ekologisessa ulottuvuudessa ja miten sitä tulisi tukea koulukasvatuksessa.

Nuorten ajatukset siitä, millaisin tavoin oppilaitokset voisivat tukea heidän hyvinvointiaan sekä mitkä asiat voisivat lisätä nuorten sitoutumista koulukasvatukseen kytkeytyivät koulukasvatuksen sosialisointiin ja subjektiiviseen vakiintuneiden toimintatapojen uusintamiseen ja pätevyksien tuottamiseen sijaan nuoret toivoivat oppilaitosten mahdollistavan kriittisyyden sekä toimivan turvallisen ympäristönä sosioemotionaalille kasvulle (ks. myös Benjamin ym. 2022). Oppilaitosten toivottiin tarjoavan nykyistä yksilöllisempiä opetusjärjestelyjä, kokemuksia tulla nähdyksi ja kuulluksi sekä tilaa kriittisten ajatusten esille tuomiselle ja oman identiteetin rakentamiselle (ks. myös Benjamin ym. 2022; Salonen & Bardy 2015). Autonomisen ajattelun ja subjektina kasvamisen tukeminen ovat olennaisia ekososiaalisessa sivistyksessä (Biesta 2020; Kivelä 2000; Moilanen & Salonen 2022). Nuorten ajattelutaitojen vahvistaminen toisen as-

teen oppilaitoksissa vaatii kuitenkin lisää tutkimusta.

Nuorten ehdotukset hyvinvoinnin tukemisesta heijastelevat osaltaan yksilön hyvinvoinnin ja ihmisenä kasvun tukemisen tarkeyttä kasvatustieteellisestä ja psykologisesta näkökulmasta tarkastellen (ks. Salmela-Aro & Upadyaya 2020). Ne korostavat samalla myös epäkohtien tunnistamista ja niihin puuttumista (transformatiivinen oppiminen, ks. Laininen 2018). Muutosta vaadittiin yhteiskunnassa ja kasvatuksessa vallitseviin rakenteellisiin ongelmiin, jotka ylläpitävät nuorten henkistä pahoinvointia ja saavat aikaan koulussa negatiivisia tunnekokemuksia (ks. myös THL 2021). Tällainen ajattelu on vastoin vallitsevaa ajankuvaa, joka korostaa yksilöiden merkitystä ja vastuuta ongelmien ratkaisemisessa (ks. Värri 2019).

Kyseisten ongelmakohtien tunnistaminen ja uudistaminen on keskeistä ekososiaalisen sivistyksen (Laininen 2018) ja koulun koettun merkityksellisyuden vahvistamisen kannalta. Nykytilanteen muuttaminen edellyttääkin, että kasvattajat havaitsevat ja rohkenevat kyseenalaistaa vallitsevia kasvatuseräilyitä ja -toimintatapoja, jotka ovat ekososiaalisesti kestävänsä tulevaisuuden toteutumisen kannalta ongelmallisia tai ristiriitaisia. Tämä asettaa samalla haasteen myös opettajankoulutuksen kehittämiseksi (ks. myös Värri 2019), koska nykytilanteen muuttaminen vaatii sitä, että tulevat kasvattajat oppivat pohtimaan, kyseenalaistamaan ja uudistamaan sitä, millaiseen toimijuuteen koulukasvatus nuoria valmentaa. Eriyksen keskeistä on kyky hahmottaa, millaiset koulukasvatuksen toimintatavat aidosti edistävät ihmisoikeuksia, kohtuullisuutta ja taloudellista kestävyyttä (ks. Moilanen & Salonen 2022) ja mitkä puolestaan heijastelevat markkinataloudelle alistaisia käytäntöjä, jotka eivät nykyisellään tähtää ihmisten ja planeetan hyvinvointiin.

Tutkimuksemme vahvistaa näkemystä siitä, että ekososiaalisesti kestävänsä tulevaisuuden rakentamisessa keskeisten arvojen ja tavoitteiden tulisi olla johdonmukaisesti ja selkeästi esillä

kaikissa koulutuksen ulottuvuuksissa. Toistaiseksi maininnat ekososiaalisesta kestävydestä löytyvät kuitenkin vain opetussuunnitelmien perusteista (OPH 2014, 2019), mutta sen tulisi läpäistä myös koulukasvatuksen rakenteet ja käytänteet. Ekososiaalisesti kestävien arvojen ja toimintojen juurruttamisessa keskeistä on, että nuoret kokevat ne merkityksellisiksi oman arkitodellisuutensa ja tulevaisuutensa kannalta. Koulukasvatuksen tavoitteita suunniteltaessa on näin ollen välttämätöntä huomioida myös nuorten äänet ja heidän kokemuksensa. Tämän tutkimuksen tulosten tulkinnassa on kuitenkin syytä huomioida se, että laadullinen analyysimme pohjaa vapaaehtoisten nuorten näkemyksiin. Koulukasvatuksen merkityksellisuuden vahvistamiseksi ja nuorten ekososiaalisen sivistyksen tukemiseksi olisi tärkeää saada laajasti eri nuorten näkemyksiä esille ja osaksi koulutuksen tulevaisuus suunnittelua.

Koulukasvatuksen tehtävänä on valmentaa nuoria toimimaan yhteiskunnassa, joten ekososiaalisen kestävyden tavoittelu edellyttää näiden ihanteiden edistämisen mahdollistamista ympäröivässä yhteiskunnassa. Ekososiaalisen kestävyden arvot ja tavoitteet ovat keskeisiä jo monille nuorille, ja he toivovat niitä tuotavan nykyistä paremmin koulukasvatukseen. Koulukasvatuksen muutosta ekososiaalisesti kestäväksi ei kuitenkaan voi jättää yksin tulevien sukupolvien tai koululaitosten varaan. Yhteiskunnan rakenteiden ja koulun tulevaisuuden aikuisia kasvattavien ihanteiden on myös välttämätöntä muuttua.

## Lähteet

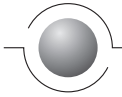
- Antikainen, A. 2017. Introduction: In search for life history. Teoksessa I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (toim.) *The Routledge international handbook on narrative and life history*. Lontoo: Routledge, 131–143.
- Baatouche, N., de Maricourt, P. & Bernaud, J.-L. 2022. Meaning of education and wellbeing: Understanding and preventing the risk of loss of meaning in students. *Frontiers in Psychology* (13). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.796107>
- Benjamin, S., Koirikivi, P., Gearon, L. F. & Kuusisto, A. 2022. Addressing hostile attitudes in and through education – transformative ideas from Finnish youth. *Youth* 2 (4), 556–569. <https://doi.org/10.3390/youth2040040>
- Benjamin, S., Koirikivi, P. & Kuusisto, A. 2020. Lukiolaisnuorten käsityksiä oppilaitosten roolista väkivaltaisen radikalisoitumisen ennaltaehkäisyssä. *Kasvatus* 51 (4), 467–480.
- Benjamin, S., Koirikivi, P. & Kuusisto, A. 2022. Nuorten elämänkulun haasteita ja vastoinkäymisiä: Näkökulmia resilienssiin kestävästä hyvinvoinnin teorian valossa. *Nuorisotutkimus* 40 (3), 59–76. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9122544>
- Benjamin, S., Salonen, V., Gearon, L., Koirikivi, P. & Kuusisto, A. 2021. Safe space, dangerous territory: Young people's views on preventing radicalization through education – perspectives for pre-service teacher education. *Education Sciences* 11 (5). <https://doi.org/10.3390/educsci11050205>
- Bernstein, B. 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, Research, Critique*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Biesta, G. 2015. What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education* 50 (1), 75–87.
- Biesta, G. 2020. Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory* 70 (1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research methods in education*. 8. PAINOS. Lontoo: Routledge.
- Freire, P. 2018. *Sorrettujen pedagogiikka*. 2. painos. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Giroux, H. A. 2005. *Schooling and the struggle for public life: Democracy's promise and education's challenge*. 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Habermas, J. 1981/1987. *The theory of communicative action*. Vol. 2. *Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Käänt. T. McCarthy. Cambridge: Polity Press.
- Helne, T. & Hirvilampi, T. 2015. Wellbeing and sustainability: A relational approach. *Sustainable Development* 23 (3), 167–175. <https://doi.org/10.1002/sd.1581>
- Helne, T. & Hirvilampi, T. 2021. *Puristuksissa? Nuoret ja kestävä hyvinvoinnin ehdot*. Helsinki: KELA. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021060132534>
- Kiilakoski, T. (toim.) 2022. *Kestävää tekoa*. Nuorisobarometri 2021. Julkaisuja 237. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kivelä, A. 2000. Huomioita kasvatuksen, sivistyksen ja socialisaation välisistä suhteista: Vastine Risto Iikosen artikkeliin *Kasvatusta vai sosialisatiota? Aikuiskasvatus* 20 (1), 51–61. <https://doi.org/10.33336/aik.93266>
- Koirikivi, P., Benjamin, S., Hietajärvi, L., Kuusisto, A. & Gearon, L. 2021. Resourcing resilience: Educational considerations for supporting wellbeing and preventing violent extremism amongst Finnish youth. *International Journal of Adolescence and Youth* (26) 1, 553–569. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.2010578>

- Koirikivi, P., Benjamin, S., Kuusisto, A. & Gearon, L. 2021. Values, lifestyles, and narratives of prejudices amongst Finnish youth. *Journal of Beliefs and Values* 44 (1), 32–46. <https://doi.org/10.1080/13617672.2021.2010266>
- Kokko, H. 2010. Sivistyksen varhaista käsitehistoriaa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 7–23.
- Kuurme, T. 2008. The ideals of education and students school experiences. *Problems of Education in the 21st Century* 7, 71–80.
- Laininen, E. 2018. Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20 (5), 16–38.
- Markkanen, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2021. Forms of bullying and associations between school perceptions and being bullied among Finnish secondary school students aged 13 and 15. *International Journal of Bullying Prevention* 3 (1), 24–33. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00058-y>
- Mezirow, J. 1997. Transformative learning: Theory to practice. *New directions for Adult and Continuing Education* 74, 5–12.
- Mezirow, J. (toim.) 2000. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moilanen, A. & Salonen, A. O. 2022. Planetaarinen sivistys. Kohti Antroposeenin ajan sivistysidealia. *Kasvatus & Aika* 16 (2), 47–71. <https://doi.org/10.33350/ka.107626>
- Mononen-Batista Costa, S. & Brunila, K. 2016. Becoming entrepreneurial: Transitions and education of unemployed youth. *Power and Education* 8 (1), 19–34. <https://doi.org/10.1177/1757743815624115>
- OPH. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. 2019. Lukio-opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. 2023. Kestävä tulevaisuus. Opas oppimisen, toimintakulttuurin ja arkikäytäntöjen kehittämiseen kasvatuksen ja koulutuksen maailmassa. <https://www.oph.fi/fi/kestava-tulevaisuus>. (Luettu 14.3.2023.)
- Palmgren, M., Pyhältö, K., Pietarinen, J., Sullanmaa, J. & Soini, T. 2021. Emotionally engaged or feeling anxious and cynical? School experiences and links to school achievement among Finland-Swedish general and special education students. *Social Psychology of Education* 24 (6), 1487–1509. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09664-5>
- Pihkala, P., Sangervo, J. & Jylhä, K. M. 2022. Nuorten ilmastoahtistus ja ympäristötunteet. Teoksessa T. Kiilakoski (toim.) *Kestävää tekoa*. Nuorisobarometri 2021. Julkaisuja 237. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, opetus- ja kulttuuriministeriö, 95–116.
- Pulkki, J. 2021. Ekososiaalinen hyve-etiikka. *Aikuiskasvatus* 41 (2), 102–112. <https://doi.org/10.33336/aik.109320>
- Raetsaari, K., Suorsa, T. & Muukkonen, H. 2021. "Lopetasko lukion?" Toimintaperusteet, toimijuuden jännitteet ja ohjauksen lukiolaisten arjen haasteissa. *Kasvatus* 52 (3), 297–309. <https://doi.org/10.33348/kvt.112562>
- Saari, K. & Lötjönen, K. 2022. Mitkä keinot vaikuttavat ympäristö- ja ilmastoasioissa? Nuorten vaikuttamiskeinojen orientaatiotyypit ja niiden erityispiirteet. Teoksessa T. Kiilakoski (toim.) *Kestävää tekoa*. Nuorisobarometri 2021. Julkaisuja 237. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, opetus- ja kulttuuriministeriö, 117–135.
- Salmela-Aro, K. & Hietajärvi, L. 2019. Lukiolaisten hyvinvointi vaatii toimenpiteitä. *Lukiolaisbarometri 2019*. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus, 1–19.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. 2020. School engagement and school burnout profiles during high school – the role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology* 17 (6), 943–964. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>
- Salonen, A. O. & Bardy, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- THL. 2021. Kouluterveyskyselyn tulokset. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset>. (Luettu 28.9.2021.)
- OECD. 2018. The future of education and skills 2030. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>. (Luettu 17.12.2021.)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). (Luettu 22.3.2023.)
- UNESCO. 2021. Reimagining our futures together: A new social contract for education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>. (Luettu 16.12.2021.)
- Värri, V.-M. 2019. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Zovko, M.-E. & Dillon, J. 2017. Humanism vs. competency: Traditional and contemporary models of education. *Educational Philosophy and Theory* 50 (6–7), 554–564. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1375757>

*Saapunut toimitukseen: 5.4.2022*

*Hyväksytyt julkaistavaksi: 14.12.2022*

Tutkimus on toteutettu osana Suomen Akatemian rahoittamaa Radikaaliksi kasvamaasaa? -tutkimusprojektia (2018–2023), rahoituspäätös nro 315860.

**Artikkeli**

REIJO MIETTINEN

## **J.V. Snellmanin sivistyskäsite, oma aikamme ja kasvatustiede**

Miettinen, Reijo. 2023. J. V. SNELLMANIN SIVISTYSKÄSITE, OMA AIKAMME JA KASVATUS-TIEDE. *Kasvatus* 54 (2), 160–174.

Snellmanin sivistyskäsite on jäänyt kasvatustieteellisessä keskustelussa 2000-luvulla vähäiselle huomiolle. Se on kuitenkin ajankohtainen useasta syystä. Sen ytimessä on aikalais-analyysi: sivistyneen ihmisen ensimmäinen velvoite on ymmärtää aikansa vaatimukset ja tarttua ihmiskunnan suuriin kysymyksiin. Kansallisen sivistystyön on oltava panoksen antamista yleisinhimillisen kulttuurin kehitykseen ja kansojen välisiin rauhanomaisiin suhteisiin. Snellman määritteli psykologisista oppimisteorioista poiketen oppimisen ja tietämisen kulttuuriperinnön kriittiseksi omaksumiseksi ja kehittämiseksi edelleen yksilön toimintaa ohjaavan vakaumuksen muodostamiseksi. Sivistys, työ ja talous edellyttävät toisiaan. Aineellisen vaurauden on kuitenkin palveltava sivistystä. Sivistysyliopiston on eristyneisyyden sijaan avauduttava yhteiskuntaan. Sivistys on yhteiskunnan keskeisten vapauksien ja tasa-arvon perusta ja sovelias viitekehys elinikäiselle oppimiselle.

Asiasanat: aikalaisanalyysi, J. V. Snellman, kulttuuriperintö, rauha, sivistys, vakaumus, yleisinhimillinen kulttuuri



## Johdanto

J. V. Snellmanin sivistys- ja yhteiskunta-ajattelu on 2000-luvulla ollut aktiivisen tutkimuksen kohteena suomalaisessa filosofiassa ja aatehistoriassa (ks. esim. Kallio 2021; Niiniluoto & Vilkkio 2006; Rantala 2013). Sen sijaan kasvatustieteessä se on jäänyt vähäiselle huomiolle (Uljens 2007). Suomalaisessa kasvatustieteessä kokeellinen psykologia, herbartilaisuus ja 1900-luvulla psykologiset oppimisteoriat syrjäyttivät Snellmanin sivistyskäsitteen ja hegeliläisen tradition. Herbartin sivistyksellisyys-käsitettä on 2000-luvullakin pidetty kasvatustieteen kannalta tarpeellisena sivistyskäsitteen täsmennyksenä (Siljander 2002).

Herbartin kasvatustieteen rajoituksena on kuitenkin pidettävä hänen empirististä oppimis- ja tietokäsitettään. Siinä tietäminen perustuu havaintojen ja mielteiden toisiinsa kytkeytymiseen assosiaatiolakien mukaisesti. Tämän pohjalta Herbart ja hänen seuraajansa rakensivat niin kutsutun metodisen kokonaiskäsittelyn, didaktisen teoriansa opetuksen jäsentämisestä ja kulusta (esim. Soininen 1907). Snellmanin kulttuuriperinnön luovaan tulkitsemiseen ja uudistamiseen perustuva oppimis- ja tietokäsite vastaa paremmin aikamme haasteita. Snellmanin sivistysajattelu eli toiseen maailmansotaan asti vahvana järjestöpohjaisessa vapaassa kansansivistystyössä (ks. esim. Castrén 1930). Vasta sodan jälkeen kansansivistystyön muuttuessa aikuiskasvatukseksi, uusi opinala irrottautui sivistyksen käsitteestä ja asetti tavoitteekseen yksilön psykologisille lainalaisuuksille perustuvan aikuiskasvatusteorian (Harva 1955; Miettinen & Virkkunen 2021).

Sivistyksen käsite on monimerkityksellinen kulttuurinen orientaatiokäsite tai metakäsite (Koselleck 2002, 187). Eri yhteiskunnalliset ja poliittiset ryhmät sekä tieteenalat käyttävät sitä omiin tarkoituksiinsa ja esittävät siitä omia tulkintojaan. Sivistys ankkuroituu käsitteeseen ihmisloukosta, yksilön kehityksestä, yksilön ja yhteiskunnan välisestä suhteesta sekä koulutuksen merkityksestä. Kun maailma, yhteiskunta ja käsityksemme ihmisestä muut-

tuvat, on sivistyskäsitettäkin tulkittava uudestaan. Tätä tehtävää voi Snellmanin tietokäsityksen mukaisesti luonnehtia sanomalla, että sen tarkoituksena on tuottaa näkemys perinteen järkevästä, tulevaisuudelle merkityksellisestä sisällöstä. Tässä artikkelissa tavoittelen tällaista Snellmanin sivistyskäsitteen tulkintaa kasvatustieteen näkökulmasta.

Snellmanin sivistyskäsite on omintakeinen ja monitulkintainen. Vaikka sen perustana olikin Hegelin hengen filosofia, siihen vaikutti myös Herderin uushumanistinen sivistyskäsite, Kantin velvollisuusetiikka, oman aikansa taloustiede ja ranskalainen valistusfilosofia (Oittinen 2006). 1840-luvun alun filosofisten teostensa (Persoonallisuuden Idea 1841 ja Valtio-oppi 1842) lisäksi Snellman kehitti sivistyskäsitettään sadoissa Saima- ja Litteraturblad-lehtien artikkeleissa, luennoissaan ja myös senaattorina kehittäessään muotoutumassa olevan kansakunnan taloudellisia ja sivistyksellisiä instituutioita.

Snellmanin ajattelun tulkintaperinne on Suomessa pitkä. Hänen koottujen teostensa kriittisen laitoksen (Snellman 1992–1998) toimitustyö ja siihen kytkeytynyt tutkimustyö 1990-luvulla toivat esiin aiemmin huomiotta jäänyttä aineistoa ja synnyttivät uudenlaisia tulkintoja. Snellmanin syntymän 200-vuotisjuhluvuonna 2006 ja sen jälkeen ilmestyi joukko teoksia (Jalava 2006; Kallio 2021; Lahtinen 2006; Manninen, Ihanus, Jalava & Niiniluoto 2021; Niiniluoto & Vilkkio 2006; Ojanen 2008; Savolainen 2006), artikkeleita (ks. esim. Karkama 2005; Lagerspetz 2020; Oittinen 2004; Rantala 2006; Uljens 2006; Väyrynen 2007) ja opinäytetöitä (Ojanen 2016; Rantala 2013; Virtanen 2006), jotka arvioivat Snellmanin filosofiaa, yhteiskuntateoriaa ja kasvatustieteen tulkintaa. Kysymyksiä tässä artikkelissa on, mitkä Snellmanin sivistyskäsitteen ulottuvuudet ovat näiden 2000-luvun tulkintojen valossa tärkeitä suomalaiselle kasvatustieteelle tämän päivän maailmassa. Aineistonani ovat Snellmanin kirjoitukset<sup>1</sup> ja niiden edellä mainitut 2000-luvun tulkinnat, joskin hyödynnän myös vanhempaa Snellmania koskevaa tutkimuskirjallisuutta.

Esittelen ensin Snellmanin sivistyskäsitettä ja sen suhdetta hänen filosofiansa muihin käsitteisiin. Näistä tärkein on hengen käsite, jota on tulkittu monin eri tavoin. Tämän jälkeen esitän käsitykseni siitä, mikä Snellmanin sivistyskäsitteessä on nykypäivän kasvatustieteen kannalta tärkeää ja kehittämisen arvoista.

### **Snellmanin sivistyskäsite, yhteiskunta ja valtio**

Snellmanin sivistysajattelun tärkeä lähtökohta oli Hegelin filosofia sekä hänen sivistys- ja yhteiskuntakäsityksensä (Kallio 2021; Väyrynen 1986, 1992). Hegelille yksilön kehitys ei ollut luonnollisten taipumusten vähittäistä kehittymistä, vaan kriisien kautta tapahtuvaa irrottautumista luonnollisesta olemassaolosta kulttuurin omaksumiseen perustuvaan toiseen luontoon, itsenäiseen kriittisen järjen käyttöön. Hegel (1994, 176) luonnehti sivistystä ”raskaaksi työksi käyttäytymisen pelkkää subjektiivisuutta, halujen välittömyyttä, tunteen subjektiivista omahyväisyyttä ja oikkujen mielivaltaisuutta vastaan”. Yksilön kasvu itsenäiseksi kriittiseksi ajattelijaksi ja moraalijäseniksi on mahdollista vain osana kulttuurin ja yhteiskunnan kehitystä. Se on kulttuuriperinteen ja yhteiskunnan normien arviointia sekä uudistamista (Lumsden 2021). Siinä kriittinen reflektio kohdistuu omien uskomusten ja yhteiskunnassa vallitsevien teorioiden rajoituksiin ja ristiriitaisuuksiin sekä yhteiskunnallisiin instituutioihin ja niiden vapautta rajoittaviin vallan muotoihin. Hegel kytki sivistyksen modernin yhteiskunnan syntyyn. Perustuslaillinen valtio vapauden perusinstituutiona tunnustaa subjektiivisuuden periaatteen, toisin sanoen persoonallisen yksilöllisyyden täydellisen kehityksen oikeutuksen (Väyrynen 2012, 186).

Snellmania 2000-luvulla tutkineet eri alojen tutkijat pitävät kulttuuriperinnön uudistamista Snellmanin sivistyskäsitteen ytimenä. Rantala (2013, 92) kiteyttää Snellmanin näemyksen sivistysprosessin luonteesta seuraavasti: ”se on tradition – menneisyyden tietä-

myksen ja kulttuuriperinnön – omaksumista, tulkitsemista ja uudistamista”. Uljens (2006) pitää tärkeänä Snellmanin ei-teleologista teoriaa kulttuurin muutoksesta; sivistysprosessilla ei ole loppupistettä eikä ennalta määriteltä kulkua. Se toteutuu järkevän, vaihtoehtoja vapaasti punnitsevan inhimillisen toiminnan kautta. Myös Väyrykselle (2007, 152) Snellmanin sivistyskäsitteen perustana on perinteen muuttaminen ja uudistaminen: ”nuorhegeli-läisessä hengessä Snellmanilla korostuu yhteiskunnallinen dynamiikka ja kritiikki: kasvatusta ei ole sopeutumista johonkin ennalta annettuun, vaan se on itse aktiivinen osa tulevaisuuden rakentamista ja tulevaisuus on avoin projekti, jonka ainoa mitta on kriittinen ja eettinen järki”. Pulkkinen (2011, 39) mukaan Snellman ymmärsi yksilön kehittymisen moraalijäseniksi tapahtuvan yhteiskunnan normirakenteessa. Samalla yksilö on tämän rakenteen ainoa mahdollinen muuttaja.

Snellmanin sivistyskäsitettä on tulkittava osana hänen filosofiansa muiden peruskäsitteiden muodostamaa kokonaisuutta. Näitä ovat muun muassa humanisuus, siveellisyys, vapaus, valtio ja henki. Snellmanin mukaan sivistykselle on toinenkin, kuvaavampi nimi: humanisuus, inhimillisyys. Ihminen on siirtynyt luonnontilasta jalostuneisuuteen ”jokaisen sukupolven kartuttaessa omalla toiminnallaan toiselta sukupolvelta saamaansa sivistysperintöä” (KT 9, 437). Näin ihmiskunta edistyy kohti suurempaa täydellisyyttä: ”humanisuuden, todellisen ihmisyyden sisältöä ... tulee etsiä siitä täydellisyydestä, johon ihmiskunta pyrkii” (KT 9, 437). Täydellisyyttä ei voida ennalta määritellä; se ilmenee historiassa alati uusissa muodoissa.

Siveellisyys on keskeisenä määreenä pyrki- myksessä ihmisyyteen. Nykykielessä siveellisyys viittaa sukupuolimoraaliin. Snellmanille se puolestaan tarkoitti yhteiskunnan normaatiivista järjestystä, yhteiskunnassa vallitsevia tapoja, sääntöjä ja arvostuksia sekä lakeja, joihin yksilöt joutuvat ottamaan kantaa, kun he harkitsevat tekojensa moraalisuutta. Pulkkinen (2006, 175) mukaan ”snellmanilaisittain siveel-

lisen henkilön voisi nykykielellä sanoa ottavan tietoisesti ja aktiivisesti osaa oman kulttuurinsa arvomaailman muutokseen osallistumalla poliittiseen elämään”. Siveellisyys toteutuu perhe-elämässä, kansalaisyhteiskunnassa, ammatillisessa toiminnassa ja valtiollisessa elämässä. Yksilö löytää oman paikkansa yhteiskunnan järjestelmässä, ja hänelle muodostuu kutsu- mukseksi luonnehdittava omakohtainen suhde sen instituutioiden normeihin. Siveellisyydelle on ominaista universaalisuus, yleisyys. Se suuntautuu yhteisen hyvän, vapauden ja yleisinhimillisen kulttuurin edistämiseen sekä moraalisen maailmanjärjestyksen rakentamiseen.

Vapauden, siveellisyyden ja oikeuden toteutumisen mahdollistava historiallinen instituutio on perustuslaillinen valtio. Se määrittelee kansalaisten yhtäläiset oikeudet ja velvollisuudet sekä valtiojärjestyksen ja lainsäädäntötyön kautta yhteisten normien ja pelisääntöjen laatimisen tavan. Kansalaisyhteiskunnassa yksilöt ja ryhmät ajavat omia etujaan. Valtion jäsenenä kansalainen toimii yhteisen hyvän ja oikeudenmukaisuuden edistämisen puolesta. Se on sellaisen toiminnan aluetta, jossa asenteena on normien muuttaminen (Pulkkinen 1999, 20). Modernissa valtiossa yhteisö tietoisesti uudistaa lainsäädäntöään, ohjaa oman oikeansa määrittelyä eli sitä, että laeissa ja instituutioissa toteutuu se, mitä pidetään oikeana. Yksilöt voivat tuolloin aktiivisesti osallistua lakien säätämiseen ja edistää poliittisesti luovalla toiminnallaan siveellisyyttä.

”Mikään laki ei pääse voimaan, ellei sillä ole tukea kansakunnan sivistyksessä; muussa tapauksessa se jää tyhjäksi kirjaimeksi” (KT 5, 82). Lailla on näin ollen merkitystä vain, jos kansalaiset tunnustavat sen oikeudenmukaisuuden ja siksi noudattavat sitä. Valtio oli Snellmanille eettinen instituutio, arvojen yhteisyyteen sitoutunut yhteisö, ”siveellisyyden olemassaoloa kansallishenkenä” (KT 5, 208). Kansallishenki on kansakunnan tietoisuutta oikeasta ja väärästä. Se ilmenee keskinäisenä luottamuksena ja elää kansakunnan instituutioissa tapahtuvana toimintana (KT 5, 242). Yksilö on siveellinen persoonallisuus ja vapaa, kun hän ylittää sub-

jektiivisuutensa ja omistautuu kansallishengen tarkoituksille sekä asettuu isänmaansa palvelukseen (Manninen 1977, 249).

## Hengen filosofia, kaitselmus ja yksilön vastuu

Snellmanin sivistys- ja valtiokäsityksen taustana on Hegelin hengen filosofia, jonka mukaan maailmanhistoria on hengen tulemistä tietoiseksi vapaudestaan. Snellmanin ajattelussa tämä toteutuu kansakuntien ja niiden kansallishenkien kehityksessä, jota ohjaa kaitselmus, ”tietoisuus ikuisesta järjestä, joka ohjaa ihmiskunnan kohtaloita” (KT 5, 291). Snellmanille käsitteet kaitselmus, Jumala, maailmanhenki ja ikuinen järki tarkoittivat osapuilleen samaa asiaa. Snellmanin (KT 3, 59–227) kehittämä persoonallisuuden käsite syntyi reaktiona Hegelin koulukunnassa käytyyn uskontofilosofiseen keskusteluun äärellisen hengen (ihmisen) ja äärettömän hengen (Jumalan) välisestä suhteesta (ks. esim. Kallio 2021, 56–70; Manninen 2006, 55–60). Snellman omaksui niin kutsutun identtisyysnäkökuvan (Kaila 1941; Oitinen 2004). Absoluuttinen ja subjektiivinen henki, Jumala ja ihminen, ovat yhtä ja samaa henkeä; Jumaluus toteutuu ihmisessä joka hetki: ”persoonallisuus on nimittäin Jumalan tietoisuutta, maailmanhengen ilmenemä ihmishengessä, jonka sisältö ja tehtävä on suorittaa maailmanhengen töitä ihmiskunnan historiasa” (KT 14, 58). Kuoleman jälkeiseen elämään Snellman ei uskonut.

Toisaalta Snellman korostaa, että historia ja oikea toteutuu ihmisyksilöiden, ajattelevien ja tahtovien subjektien tekojen kautta: ”maailmanhenki suorittaa työnsä maailmanhistoriassa meidän päätöksissämme, meidän vapaissa teoissamme” (KT 5, 48). Hän ei hyväksynyt Hegelin ajatusta siitä, että maailmanhistorialla olisi päämäärä eikä siitä, että maailmanhenki käyttää ihmisiä välineinään tarkoituksensa toteuttamiseen. Snellman korosti yksilön aitoa mahdollisuutta vaikuttaa historian kulkuun (Kallio 2021, 103). ”Vain ihmiseen pätee se, että hänellä on tahto, vapaa

valinta, vastuu teoistaan” (KT 19, 316). Kirjoituksessaan Inhimillisen kehityksen historia Snellman toteaa, että ”ihmishenkeä täytyy pitää ehtymättömästi uutta luovana; sen tulevaa kehitystä ei voi määritellä” (KT 13, 2).

Miten ajatukset kaitselmuksen ohjauksesta, vapaudesta ja yksilön vastuusta on sovittavissa yhteen? Lahtinen (2006, 253) näkee Snellmanin sitoutumisen hegeliläiseen historianfilosofiaan ja kaitselmusaatteeseen olevan ristiriidassa Snellmanin toiminnan teorian kanssa. Jos kaitselmus, maailmanhenki tai yleinen järki ohjaa historian kulkua ja on säätänyt sen kulun välttämättömän järjestyksen, ei ihmisen vapaudelle, vastuullisuudelle ja toiminnan ehtojen sekä edellytysten ymmärtämiselle jää todellista mahdollisuutta. 2000-luvulla Hegelin filosofian tutkijat ovat alkaneet tulkita hengen kehitystä historiassa ihmiskunnan toiminnaksi, jonka tulokset esineellistyvät kulttuurin muodoiksi ja yhteiskunnallisiksi rakenteiksi (ks. esim. Gleeson & Ikäheimo 2020; Good 2013). Myös Snellman (KT 3, 220) viittaa mahdollisuuteen, että maailmanhenki on yhtä kuin ihmiskunta. Jos maailmanhenki ymmärretään ihmiskunnaksi ja hengen tuleminen ihmisten luovaksi toiminnaksi, vapauttaa se sivistysajattelun kaitselmuksen ohjauksesta ja teleologiasta sekä korostaa historian radikaalia avoimuutta ja ihmisen (yksilöiden, yhteisöjen ja kansakuntien) vastuuta historian tekijänä.

Kyseinen tulkinta merkitsee myös irrottautumista sivistyskäsitteen sisäisyyden näkökulmasta, jonka pietismin perinne ja romantiikka olivat sille antaneet (Uljens 2006). Itsetietoisuuden perusta ei ole Jumalan, kaikkeuden tai toden minän löytäminen ihmisen sisimmästä. Itsetietoisuus rakentuu suuntautumisessa ulos päin, annetun tiedon ja perinteen kriittisestä tulkitsemisesta sekä yksilön aseman ymmärtämisestä osana kulttuurin ja yhteiskunnan muutosta: ”mitä enemmän ihminen tulee ulos vain omasta itsestään ja paneutuu historiallisesti annettuun, sitä paremmin hän tulee tietoiseksi myös omasta olemassaan” (KT 6, 205).

Snellmanin valtio- ja yhteiskuntakäsitystä on arvosteltu siitä, että hänen oppinsa yhtenäisestä kansakunnasta ja kansallishengestä on yksiääninen ja eri tavoin ajattelevat vähemmistöt ulkopuolelleen sulkeva (Ahonen 2018; Rantala 2013). Erityisesti liberalistinen kritiikki, joka ottaa lähtökohdakseen yksilön oikeuksien ensisijaisuuden, näkee Snellmanin näkemyksessä totalitarismin vaaran. Jalavan (2006, 101) mukaan Snellmanin kansallisuusajattelun perusviirestä tuli yksiarvoista ja totaalista esittäessään ehdottoman vaatimuksen alistua objektiivisesti oikeaan: ”valitessaan Hegelin, Snellman valitsi myös mahdollisuuden kokonaisuuden nimissä tapahtuvaan totalitarismiin”. Tämä tulkinta on kuitenkin ristiriidassa Snellmanin kriittistä ajattelua ja kulttuurin uudistamista korostavan sivistyskäsitteen kanssa. Snellman perusteli myös kansalaistottelemattomuuden mahdollisuutta (Ojanen 2002, 79); yksilön on pyrittävä muuttamaan lakeja ja normeja, jos ne ovat hänen ymmärryksensä mukaan ristiriidassa yleisen edun, oikean ja järjellisen kanssa (KT 5, 47).

Manninen ja Alavoutinki (1979, 212) toteavat, että Snellmanin valtiota pitää koossa moraalinen konsensus eivätkä toisilleen vastakkaiset ja tosiaan tasapainottavat taloudelliset intressit. Tämän ajattelun on katsottu edistyneen suomalaiselle yhteiskunnalle ominaista konsensus-ajattelua (Kettunen 2006). Snellmanin aikalaisista muun muassa J. F. Perander (1838–1885) poikkesi Snellmanista käsityksissään kansakunnasta ja politiikasta (Kettunen 2006, 158). Hänelle yhteiskunta oli ristiriitaitesten etujen ja niiden kamppailun aluetta. Peranderin (Karkama 2005, 19) mukaan ei ole varsinaista kansallista luonnetta, ”jollei ole erilaisia yhteiskunnallisia luokkia, erilaisia puolueita, erilaisia elämän, tavan ja mielipiteen murteita, jotka vastustavat, rajoittavat, hillitsevät toisiaan, siten tuottaen yhteistä, yleistä kansallista”. Tällöin kansallishengen perustaksi on ajateltava moniääninen, valpas ja kriittinen julkinen keskustelu ja kansalaisyhteiskunta, jossa eri väestöryhmiä ja aatteita edustavat järjestöt sekä yhteisöt puolustavat jäsentensä etuja ja ajavat asiaansa. Eri ammattiryhmät ja järjes-

töt ajavat omia etujaan, mutta niillä on myös asiantuntemukseensa ja kokemukseensa perustuva käsitys siitä, mitä isänmaan yhteinen hyvä edellyttää.

### **Snellmanin sivistyskäsitteen viestit omalle ajallemme**

Snellmanin sivistyskäsitteen merkitys ja relevanssi tämän päivän maailmassa perustuu hänen kulttuuriseen, historiallis-institutionaaliseen ja yhteisölliseen ihmiskäsitykseensä. Kirjoituksessaan Akateemisesta opiskelusta hän luonnehti sivistysprosessia ja ihmistä sen subjektina seuraavasti:

[...] Jokaisen ajan sivistys on olemassa vain omana aikanaan, niissä yksilöissä, jotka sinä aikana elävät ja vaikuttavat. Jos sivistyksestä tehdään koskaan saavuttamaton päämäärä, jokaisen ajankohdan sivistyksen ulkopuolella oleva, niin kielletään ihmisyyttä. (...) Edellises- tä seuraa, että ihminen voidaan käsittää ajattelevana ja tahtovana subjektina, itsetietoisuutena ainoastaan yhteydessään annettuun perinteeseen ja olemassa ole- vaan oikeustilaan, yhteiskuntaan. (KT 2, 459.)

Tämä ihmiskäsitys on vaihtoehto psykologian, taloustieteen ja liberaalin poliittisen teorian individualistille ihmiskäsityksille, jotka ottavat yksilön psyykkiset prosessit, ominaisuudet tai valinnat tarkastelunsa lähtökohdaksi. Snellmanin ihmiskäsitys on modernin sosiokulttuurisen ja yhteisöllisen ihmiskäsityksen edelläkävijä. Yhteisö, sen kieli, kulttuuriset saavutukset ja normit ovat sivistysprosessin ja yksilöksi kehittymisen lähtökohta sekä edellytys. Vastaavanlaista näkemystä ovat 1900-luvulla kehittelleet muun muassa kulttuuripsykologian eri suuntaukset sekä filosofiassa pragmatismi ja kommunitarismi. Vygotskin (1982) teorias- sa yksilön ajattelun alkuperä on yhteisön kommunikatiivisen kielen sisäistäminen oman toiminnan ohjauksen välineeksi. Yksilö omaksuu vuorovaikutuksessaan muiden ihmisten kanssa yhteisönsä normeja sekä ajattelu- ja toimintatapoja. Myös Deweyn (1988) filosofian lähtökohtana ovat yhteisöllisesti jaetut ajattelu- ja

toimintatavat. MacIntyren moraalifilosofia (2004) etsii hyveitä yhteiskunnallisten käytän- töjen päämääristä ja sisäisesti hyvistä asioista.

Snellmanin filosofia tarkastelee hengen ilmenemistä historiassa kolmella toisiinsa kietoutuvalla tasolla: Subjektiiivinen henki viit- taa yksilön ajatteluun ja toimijuuteen. Objektii- vinen henki viittaa yhteiskuntaan ja sen insti- tuutioihin. Ne ovat inhimillisen (yhteiskunnal- lisen ja poliittisen) toiminnan tuloksia, joihin kunkin aikakauden ideat ja moraaliset ihan- teet ovat esineellistyneet. Niinpä esimerkiksi sosiaalisen ja koulutuksellisen tasa-arvon idea on toteutunut tai kamppailee toteutuak- seen suomalaisessa peruskoulussa ja julkisessa koulutusjärjestelmässä. Absoluuttinen henki viittaa filosofiaan, taiteeseen ja uskontoon.

Tämä lähestymistapa tarjoaa dynaamisen, konstekstuaalisen näkemyksen sivistysproses- sista, jossa yksilöt omaksuvat kriittisesti ja ke- hittävät edelleen kulttuuriperintöä (annettua sisältöä), yhteiskunnan normeja, lakeja ja insti- tuutioita. Se yhdistää viitekehityksessään kas- vatus- ja sivistysteorian, yhteiskuntateorian ja poliittisen sekä eettisen teorian siveellisyydes- tä ja yhteiskunnan moraalista järjestykses- tä. Näin ollen se on kokonaisvaltaisempi vii- tekehys kasvatusteorialle kuin kognitiivinen oppimisen psykologia, joka keskittyy ihmisen tiedon käsittelyyn ja älykkääseen toimintaan. Se on sitä myös suhteessa OECD:n (2005) ja muiden ylikansallisten järjestöjen kompetens- sijajatteluun, joka tarkastelee ensisijaisesti yk- silön valmiuksia inhimillisenä pääomana, pa- noksena talouden kehitykseen.

Tarkastelen seuraavassa viittä Snellmanin sivistysteorian ulottuvuutta, jotka yhä ovat kehittämisen arvoisia tämän päivän maail- massa. Ne selventävät sivistyskäsitteen eroa kompetenssijajatteluun ja psykologian käsityk- seen oppimisesta tiedon käsittelynä.

### ***Sivistyneen ensimmäinen velvoite: Ymmärtää aikansa vaatimukset ja tarttua ihmiskunnan suuriin kysymyksiin***

Snellmanin vuonna 1846 julkaistua Sivistys ja yleishenki -kirjoitusta voidaan pitää erään-

laisena sivistyksen ohjelmanjulistuksena: sivistynyt on ”se, joka perheenjäsenenä, ammatissaan, kunnassaan, kansakuntansa keskuudessa, ihmiskunnan suurissa kysymyksissä ymmärtää aikansa vaatimukset ja jolla on tietoa ja tahtoa edistää näitä yleisiä etuja” (KT 9, 441). Tämä sivistykselle asetettava ensimmäinen vaatimus koskee kaikkia yhteiskuntaluokkia ja toimintakenttiä, joilla aikakauden haasteet ilmenevät niille ominaisella tavalla. Aikakauden hengen ymmärtämisen vaade ulottuu erityisesti kasvattajiin: ”Jos kasvattajalla ei ole mitään käsitystä oman aikansa yleisestä yhteiskuntaelämästä, ei hän myöskään voi kasvattaa kansalaisia sitä varten. Jos hän ei tiedä millä tavoin liittyy yhteiskunnan kokonaisuuteen se ammatti tai toiminta, johon hän kasvattaa, niin eihän hän voi antaa kasvatusta ammattiin.” (KT 9, 440.)

Snellman antaa ajan hengen muutokselle vain yhden yleisen kriteerin: toiminnan suuntautumisen yleiseen. Se merkitsee ensinnäkin, että sivistys palvelee kaikkien yhteistä hyvää, hyödyttää ihmiskuntaa ja isänmaata (KT 9, 441). Toiseksi se merkitsee sitä, ”että sivistys on kaikille yhteiskunnan jäsenille kuuluva asia.... Vaatimus sen yleisyydestä on ehdoton, se on kaikkina aikoina jokaisen kansakunnan olemassaolon kiertämätön ehto.” (KT 9, 443.) Snellmanille 1800-luvun aikakauden henki oli ”kaikkien oikeutta sivistykseen, sivistyksen levittäytymistä kaikille kansoille ja kaikkiin kansankerroksiin, kaikille ihmisille” (Ojanen 2016, 201).

Mitä sitten aikakauden hengen ymmärtäminen edellyttää? Ensinnäkin se edellyttää käsitystä yhteiskunnan muutoksesta, sen ongelmista ja haasteista – toiminnan ehtojen, edellytysten ja mahdollisuuksien realistista ymmärtämistä. Tällaista ajan hengen analyysia on filosofiasa ja sosiologiassa luonnehdittu aikalaisanalyyksiksi tai -diagnoosiksi. Biestan (2002, 346) mukaan sivistyksen käsitteen uudelleen tulkinna pitäisi aloittaa analyysilla omasta ajastamme.

Klassinen esimerkki on Mannheimin (1943) sosiologinen aikalaisanalyysi Euroopan toisen maailmansodan jälkeisestä massayhteiskunnasta, demokratian kriisistä ja emootioihin

vetoavien irrationaalisten massaliikkeiden synnystä, joiden hän pelkäsi johtavan totalitarismiin. Mannheim hahmotteli yhteiskunnallisten instituutioiden rekonstruktioita demokraattisen suunnittelun ja demokraattisen kansalaiskasvatuksen avulla (Yamada 2021). Poliitiikan tutkimuksessa taas on analysoitu poliittisten voimasuhteiden ja ennakoimattomien kehityskulkujen avaamia tilanteita tai mahdollisuuksien ikkunoita (Kauko 2011). Omassa valtiollisessa toiminnassaan Snellman tarttui taitavasti mahdollisuuksiin, joita Suomen asema keisarikunnan autonomisena osana tarjosi alkaen suomen kielen aseman turvaamisesta aina rautateihin ja Saimaan kanavan rakentamiseen.

Toinen elementti ajan hengen ymmärtämisessä ovat kilpailevien aatteiden, viitekehysten ja vaihtoehtoisten ratkaisuehdotusten kriittinen vertailu. Jo Adolf Ivar Arwidssonin mielestä jokaisen tulee selvästi käsittää aikakaudessa vallitsevat aatteet ja ajatustavat sekä voimalla ja tarmolla puuttua sen kehitykseen (Rantala 2013, 41). Snellman (KT 2, 445) puolestaan edellyttää, että yliopisto-opiskelijan on kyettävä vertailemaan kriittisesti yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemisessa mahdollisesti käyttökelpoisia teorioita ja toimintatapoja.

Omaan aikaamme suuriin ongelmiin kuuluvat ilmastonmuutos ja luontokato. Niiden ratkaisutavoista on olemassa joukko viitekehkyksiä, kuten kestävä kehitys, kiertotalous, vihreä kasvu, ekologinen jälleenrakennus, fosfiilikapitalismi tai kasvun hallittu rajoittaminen (*degrowth*). Keskeinen erimielisyys näiden välillä koskee sitä, ovatko taloudellisen kasvun, ympäristön suojelemisen ja sosiaalisen tasa-arvon tavoitteet sovittavissa yhteen. YK:n kestävä kehityksen ohjelmassa (United Nations 2015) ajatellaan, että tämä on mahdollista. OECD:n ja Maailmanpankin vihreän kasvun (*green growth*) ajattelussa vaihtoehtoisten energiamuotojen ja kiertotalouden kehittämisen nähdään keinoina kytkeä taloudellinen kehitys irti ympäristövaikutuksista ja luonnonvarojen lisääntyvästä käytöstä (OECD 2011; Ollikainen & Pohjola 2013).

Osa tutkijoista ei kuitenkaan pidä irtikytkennän mahdollisuutta uskottavana. Esimerkiksi Hickel ja Kallis (2019) raportoivat yhteenvedossaan irtikytkentää koskevasta tutkimuskirjallisuudesta luonnonresurssien käytön kasvaneen 2000-luvulla bruttokansantuotteella mitattua taloudellista kasvua nopeammin. Myös Jenan yliopiston sosiologian professori Harmut Rosa (2021) on todennut olevan ”yksinkertaisesti mahdotonta yhdistää ilmaston pelastaminen yhteiskuntaan, joka tarvitsee ikuista kasvua, innovaatioita ja kiihtymistä vain pitääkseen itsensä tasa-painossa”. Postkolonialistiset teoriat kiinnittävät huomionsa rikkaan pohjoisen ja köyhän etelän riippuvuus- ja valtasuhteisiin sekä teollistuneiden maiden historialliseen vastuuseen ilmastonmuutoksen aiheuttamisesta. Nykyisen kaltaisen taloudellisen kasvun avulla ei niiden mukaan voida ratkaista ympäristö-ongelmia tai saavuttaa sosiaalista tasa-arvoa. On siis kysyttävä, ovatko vetoamukset kulutuksen rajoittamiseksi realistisia voiton tavoitteluun ja kilpailuun perustuvassa talousjärjestelmässä? Eikö köyhyydestä nouseminen ja länsimaisen hyvinvoinnin saavuttaminen edellytä kulutuksen lisäämistä kehittyvissä maissa? Esimerkiksi Afrikassa yli 600 miljoonaa ihmistä elää edelleen ilman sähköä.

***Kansallinen sivistystyö: Panoksen antamista yleisinhimillisen kulttuurin kehitykseen ja kansojen välisiin rauhanomaisiin suhteisiin***

Sivistyksen keskeiseksi haasteeksi on nähty irtautuminen kansallisesta kertomuksesta kohti globaalia näkemystä ja universaalia sivistystä (Aho 2018). Yleisinhimillisuus oli Snellmanin ajattelun läpikäyvä, perustava ominaisuus (Manninen 1986; Oittinen 2006). Kysyessään, kuka on sivistynyt ihminen, Snellmanin kysyy, ”kuka on ihmiskunnan suuren yhteisön sivistynyt jäsen?” (KT 9, 441). Sivistys tavoittaa yksilön kansakunnan sivistyksen kautta, minkä seurauksena ”hänen tulee pyrkiä käsittämään oman kansakuntansa asema suhteessa muihin kansakuntiin ja oman maansa sivistyksen suhde ihmiskunnan yleiseen kulttuuriin” (KT

9, 441). Snellman määritteli kansallishengen kansakunnalle ominaiseksi yleisinhimillisen sivistyksen muodoksi:

Yksikään kansakunta ei voi muodostua pelkästään itseensä pitäytyen, vaan se liittyy kokonaisuudeksi vasta olemalla vuorovaikutuksessa muiden kansakuntien kanssa ja sen sivistys saa tietyn muodon suhteessa niihin. (...) Riittäköön sen oivaltaminen, että erityinen kieli sisältää jo erityisen kansallisen sivistyksen ja edellyttää tätä ja että tämän sivistyksen on aina oltava yhteydessä ihmiskunnan sivistykseen. (KT 5, 38.)

Snellman korostaa kansallishengen kehityksen riippuvuutta muilta kansoilta oppimisesta: ”se mikä on järjellistä, sen oppii vertaamalla oman kansan tapoja muiden tapoihin, ja kun hänen katseensa on terävöitynyt kanssakäymisessä näiden kansojen kanssa, hän oppii alistamaan kansallisuonteen puutteellisuudet sille, minkä hän näkee kuuluvan yleisinhimilliseen sivistykseen” (KT 5, 49). Vuorovaikutuksessa tapahtuva omintakeinen kansallinen sivistystyö on puolestaan yleisen kulttuurikehityksen keskeinen perusta. Inhimillisen kehityksen historiassa on kyse kulttuurin etenemisestä kansasta, aikakaudesta ja maantieteellisestä paikasta toiseen.

Snellmanin (KT 19, 342) mukaan kansallisen kehityksen oikeutus ja velvoite perustuu panokseen, joka tuolla kehityksellä on annettavanaan yleisinhimilliseen kulttuuriin: ”Kansakunnan tulee toimia ihmiskunnan hyväksi. Kosmopoliittisen intressin tulisi ohjata toimintaa.” Mutta panoksen tulee toteutua edelleen kansallisen sivistyksen kehittämisen kautta. Ihmiskunnan yleinen etu ”tulee parhaimmin ja varmimmin hoidetuksi, kun jokainen kansakunta pyrkii jalostamaan itseään” (KT 8, 340). Voidaan ajatella, että esimerkiksi Suomen peruskoulu ja julkinen koulujärjestelmä erityispiirteinen on suomalainen panos yleisinhimilliseen kulttuuriin. Se on malli, jonka toimintatavoista muiden maiden koulutusjärjestelmät voivat oppia. Kuitenkin peruskoulu luotiin ja sitä kehitetään edelleen demokratian ja koulutuksellisen tasa-arvon turvaamiseksi nimenomaan Suomessa. Kun Suomi osallistuu neuvotteluihin ilmastonmuutoksen ja

luontokadon kaltaisten ongelmien ratkaisemiseksi maailmanlaajuisesti, on sen panos ja uskottavuus riippuvainen siitä, miten se omassa maassaan näitä ongelmia ymmärtää ja ratkaisee.

Snellman (KT 9, 442) ulottaa sivistyksen myös kansainvälisten suhteiden kehittämisen perustaksi. Hän kuvaa, kuinka uskonnollinen käännytystyö, vallanhalun sanelema niin sanottu poliittinen välttämättömyys ja elinkeinoelämän etujen vaatimukset ovat sanelleet kansakuntien välisiä suhteita. Tämän sijaan kansojen välisten suhteiden pitäisi perustua sivistyksen oikeuteen; nykyaika ”asettaa viime kädessä sivistyksen edut kansainvokauden perustaksi ja julistaa äänekkäästi, että ainoastaan kansojen vapaa kehitys voi näitä etuja edistää” (KT 9, 443). Tässä Snellman yhtyy Kantin (2015, 31) käsitykseen maailmanrauhan edellytyksistä. Näistä tärkein on vapauden periaatteeseen ja oikeudenmukaiseen lainsäädäntöön perustuvan tasavaltalaisen valtiojärjestyksen kehitys yksittäisissä maissa. Tällainen tasavalta, Snellmanin käsittein sivistysvaltio, on luonteensa vuoksi taipuvainen rauhaan ja valtioiden välisiin sitoumuksiin.

Onko kyseessä toiveajattelu? Onko esitetty muuta tai realistisempaa perustaa globaalien ongelmien ratkaisemiselle ja rauhalle? Eivätkö kokemukset ilmasto- ja luontokatoneuvoteluista ja geopolitiikasta osoita, että autoritaariset valtiot ovat haluttomia sitoutumaan kansainvälisiin sopimuksiin? Moskovalainen politiikan tutkija Kirill Rogov (2022) kommentoi Venäjän hyökkäyssotaa Ukrainaan: ”tämä sota on jälleen yksi hirvittävä osoitus siitä, millainen tuhovoima autoritaarisella hallinnolla voi olla ilman valvontaa, vastavoimia ja tiedon vapautta”. Snellmanin näkemys kansallisen ja yleisinhimillisen sivistyksen välisestä riippuvuudesta on tämän päivän globaalien ongelmien ratkaisun kannalta mitä ajankohtaisin.

***Sivistys ja tietäminen: Kulttuurin uudistamista sekä vakaumuksen ja moraalisen toimijuuden rakentamista***

Kirjoittaessaan oppimisesta ja koulusta Snellman arvostelee leppymättömästi läksynlukuun

sekä kuulusteluihin perustuvaa opetusta. Hän korostaa, että oppijan on muodostettava oma-kohtainen ymmärrys menneiden sukupolvien saavutusten merkityksestä: ”yksilön tiedot ovat täysin tyhjän päällä eivätkä ansaitse tietämisen ja sivistyksen nimeä, jos ne eivät ole itsenäisesti hankittua, ajateltua ja yksilölliseksi kokonaisuudeksi muokattua” (KT 6, 29). Snellman kuitenkin toteaa, että edes kyky yhdistellä ja järjestellä tietoa (konstruointi) ei riitä yliopisto-opiskelua varten. Hän (KT 6, 280) määrittelee kolme kriteeriä kypsyydelle, jonka koululaisen tulisi saavuttaa opintoja varten: 1) omaan harjontaan perustuva vakaumus, 2) halu ja kyky vapaaseen sekä itsenäiseen opiskeluun ja 3) kyky soveltaa hankittua tietoa itsenäisesti julkisessa elämässä esiin tuleviin kysymyksiin.

Snellmanin oppimiskäsitys perustuu hänen käsitykseensä tietämisen luonteesta ja tiedosta, jonka hän määritteli seuraavasti:

Voimme erottaa tiedossa kaksi momenttia, nimittäin annetun sisällön, käsitteet, määritetyt ajatukset, jotka muodostavat tiedon, ja toisaalta ajattelevan subjektin, tietävän tietämistavan, subjektin tavan ottaa tietoisuutensa tämä sisältö. Tarkemmin käsiteltyinä nämä kaksi momenttia merkitsevät, että tieto on sekä yksilöstä riippumatonta perinnettä että samalla sillä on olemassaolo minässä, ylipäätään itsetietoisuudessa. (KT 2, 456.)

Snellmanin mukaan tieto on sen käsittämistä, mikä perinteessä on järjestettyä, toisin sanoen kestävä, arvokasta, käyttökelpoista ja edelleen kehittämisen arvoista. Perinne ja annettu sisältö on aina monipuolinen sekä ristiriitainen kokonaisuus. Subjekti, joka vie perinnettä eteenpäin, tulkitsee ja muokkaa sitä vastaamaan paremmin tulevaisuuden vaatimuksiin. Värynen (2007) täsmentää, että Snellmanin mukaan tietäminen on perinteen tulevaisuudelle merkityksellisen sisällön määrittelemistä. Snellman pitää tällaisen oppimisen tunnusmerkkinä sitä, että kasvatettava on eri mieltä kasvattajan kanssa; nuoren täytyy ”epäillä, valita ja hylätä”. (Värynen 2007, 151.) Tavoitteena on, että ”oppilaan tietäminen voisi todellakin muodostua elämäkatsomukseksi ja periaatteeksi” (KT 13, 89).



Tietäminen on itsetietoisuuden ja perinteen yhteen sovittamista siten, että ”oppilaan tieto on muuttunut omaksi vapaaksi päätökseksi, vakaumukseksi ja oivallukseksi”. Vakaumus tarkoittaa ensinnäkin käsitystä siitä, mikä on totta ja epätotta, oikeaa ja väärää. (KT 13, 91.) Toiseksi vakaumus edellyttää toimijuutta, yksilön toimintaa tärkeinä pitämiensä ihanteiden puolesta. Snellman korostaa, että tietäminen ei ole olemassa yksilöä varten toiminnan maailman ristiriitojen yläpuolella. Tietämisellä on arvoa ihmiskunnalle ”vain toiminnan johdattajana, toiminnassa ilmenevänä seikkana. (...) Ymmärryksellä ja omallatunnollakin on oikea olemassaolo vasta toiminnassa.” (KT 13, 91.) Voidaan puhua moraalisen vakaumuksen muutosvoimasta: oppiminen ja tietäminen kytkeytyvät sivistyksen ensimmäiseen velvoitteeseen tarttua käytännössä aikakauden suuriin kysymyksiin.

Snellmanin mukaan koulun tehtävänä on luoda pohjaa jatko-opinnoille, itsenäiselle kansalaistoiminnalle ja itsekasvatukselle. Yliopisto puolestaan on laitos, ”jossa ajatteleva ja tahtova subjekti kasvatetaan tietoon ja siveellisyteen, itsetietoisuuden ja perinteen yhteen sovittamiseen”. Tietäminen ja siveellisyys – älyllinen ja moraalinen toimijuus – ovat tällöin erottamattomia, mikä erottaa Snellmanin tieto- ja oppimiskäsityksen kognitiivisen psykologian tiedon käsittelyn metaforasta. OECD (2005) ja Euroopan unioni (EU 2007) ovat 2000-luvulla esittäneet luettelot kaikille ihmisille yhteisistä, erityisistä sisällöistä riippumattomista avainkompetensseista ja luonteenpiirteistä, jotka ovat tarpeen 21. vuosisadan tietoyhteiskunnassa (Miettinen 2019). Tämä ajattelutapa erottaa oppimisen Snellmanin sivistyskäsitteen ytimestä, kulttuuriperinteen uudistamisen ajatuksesta ja aikakauden aatevirtauksien kriittisestä vertailusta.

### ***Sivistys, työ ja talous edellyttävät toisiaan; aineellisen vaurauden on palveltava sivistystä***

Kasvatustieteellisessä keskustelussa talouden vaatimukset ja sivistys esiintyvät usein toistensa vaihtoehtoina. Koulutus on muun muassa

OECD:n vaikutuksesta ryhdytty lisääntyvässä määrin näkemään inhimillisen pääoman tuottajana. Inhimillinen pääoma on yksilön menestyksen ja kansakunnan taloudellisen kilpailukyvyn edellytys. Kun tämä näkökulma hallitsee koulutuspolitiikkaa ja kasvatustieteellistä keskustelua, voidaan puhua instrumentaalisesta, taloudelle alistetusta koulutuksesta ja kasvatuksesta. Vaikka kyseiselle johtopäätökselle on hyvät perusteensa, johtaa se helposti talouden ja sivistyksen vastakkainasetteluun.

Tämä vastakkainasettelu oli Snellmanille vieras, sillä hänelle aineellinen ja henkinen sivistys ovat toistensa edellytyksiä: ”sivistys on teollisuuden ehto ja sen hedelmä” (KT 9, 442). Kansakunnan vaurauden myötä maan puolustus, kansan sivistys, hallinto ja lainkäyttö sekä tiede ja taide kukoistavat. Snellman oli perehtynyt taloustieteilijä Friedrich Listin (1789–1846) tuotantovoimien teoriaan, jossa tärkeällä sijalla olivat kansantalouden kehityksen henkiset, yhteiskunnalliset ja institutionaaliset edellytykset. Tämä tuotantovoimien käsite muistuttaa Snellmanin sivistyksen käsitettä. Listille yksilöiden työteliäisyys, säästäväisyys, kekseliäisyys ja yritteliäisyys olivat välttämättömiä, mutta niiden lisäksi tarvitaan kansalaisvapautta, julkisia laitoksia ja lakeja, ulkopoliittikkaa sekä ”ennen kaikkea kansakunnan yhtenäisyyttä ja voimaa”. (Patoluoto 1986, 306.) Snellmanin mukaan sivistys ja hyvinvointi edellyttävät toisiaan vastavuoroisesti (KT 8, 342).

Snellman kuitenkin painotti, että työn ja talouden on viime kädessä palveltava sivistystä: ”Mutta kansakunnan aineelliselle työlle täytyy löytää korkeampi päämäärä kuin kansallisvarallisuus. Se itse täytyy alentaa kansakunnan henkisten intressien edistämisen välikappaleeksi...kansallisvarallisuus on tunnustettava vain kansakunnan henkisen kehityksen välineeksi eli kansakunnan maailmanhistoriallisen, ihmiskuntaa palvelevan ja hyödyttävän olemassaolon välineeksi.” (KT 8, 339–340.) Snellman siis kääntää instrumentaalisen koulutuskäsitteen pääläelleen: koulutuksella avulla saavutetun taloudellisen varallisuuden on palveltava sivistystä ja yhteistä hyvää.

Snellmanin mielestä työ paitsi tyydyttää tarpeita myös kehittää tekijänsä ymmärrystä ja moraalialia; niin talonpoika ja teollisuuden harjoittaja kuin kauppiaskin hyödyttävät omaa ympäristöään, asuinkuntaansa ja valtiota ”värittämällä totuudenmukaista tietoa maan tilanteesta ja tarpeista ja kertomalla parhaista keinoista tarpeiden tyydyttämiseksi”. Ammatillisen koulutuksen sivistyksellinen ulottuvuus ilmenee siinä, miten ammatti kiinnittyy yhteiskunnan kokonaisuuteen ja aikakauden suuriin kysymyksiin. (KT 9, 440.)

Snellman näki Hegelin tavoin yhteiskunnan integraatiota uhkaavana ongelmana sen, että elinkeinovapauteen perustuva talous vääjäämättä jakaa ihmiset rikkaisiin ja köyhiin. Kummallakaan ei ollut esittää ratkaisua tähän ongelmaan. Hegelistä poiketen Snellman kuitenkin ehdotti ratkaisukeinoksi koulutusta: ”Mitä suuremmaksi elinkeinovapauden aiheuttaman varallisuuden ja ulkoisen hyvinvoinnin ero kasvaa, sitä välttämättömämmäksi käy tasoihin eroa koulutuksella. Sitä tietä voidaan varakkaan omaisuutta myös jakaa oikeudenmukaisemmin kovempiosaisille.” (KT 5, 157.) Koulutus voi sitä lievittää mutta ei poistaa. Snellman (KT 13, 89) epäilee, pystyykö koulu korjaamaan perheen antamaa nurinkurista kasvatusta tai korvaamaan perhekasvatuksen puutetta.

### ***Sivistysyliopiston avauduttava yhteiskuntaan***

Suomalaisessa akateemisessa keskustelussa yliopiston ihanteeksi on viime vuosikymmeninä määritelty humboldtilainen sivistysyliopisto (ks. esim. Kivistö & Pihlström 2018). Se on autonominen, totuudellisen tiedon tuottamiseen sitoutunut yhteisö, jossa toteutuu opetuksen ja tutkimuksen ykseyden periaate. Tätä yliopistoihannetta on luonnehdittu myös humboldtilais-snellmanilaiseksi sivistysyliopistoksi. Humboldtin ja Snellmanin käsitykset yliopistosta ja sen suhteesta yhteiskuntaan kuitenkin erosivat toisistaan (Miettinen 2018). Ensinnäkin Humboldtilla oli romantiikalta vaikutteita saanut käsitys ihmisolemuksen si-

säisestä voimasta. Snellmanin kulttuurihistoriallinen ihmiskäsitys puolestaan katsoi ajateltavan ja tahtovan subjektin rakentuvan suhteessa kulttuuriperintöön ja olemassa olevaan valtiojärjestykseen. Toiseksi Humboldtin liberalismi edellytti, että valtion täytyy pidättäytyä kaikista yrityksistä vaikuttaa kansakunnan moraalisiin tai luonteeseen. Snellmanille kansallisen tietoisuuden ja kulttuurin rakentaminen oli koko sivistystoiminnan lähtökohta.

Humboldttilaisen yliopistoihanteeseen kuului lisäksi kaikista yhteiskunnallisista ongelmista ja pyrkimyksistä riippumattoman, niin kutsutun puhtaan tieteen ensisijaisuus. Snellmanille sen sijaan oli itsestään selvää, että yliopiston on oltava vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa ja osallistuttava yhteisten ongelmien ratkaisemiseen. Yhteiskunnallisista intresseistä riippumattoman perustutkimuksen käsitettä käytetään akateemisessa keskustelussa puolustamaan tieteen autonomiaa, vaikka monet tutkijat ovat todenneet tämän käsitteen ongelmallisuuden (ks. Miettinen & Tuunainen 2010). Esimerkiksi Georg Henrik von Wright (1992, 186) on ottanut kantaa seuraavasti:

Käynnissä oleva tieteen ja talouden yhdentyminen on muuttanut asetelmaa. Humboldtin yliopiston ihanteet näyttävät yhä enemmän menneiden aikojen pastoraaliselta unelmalta .... Perinteinen jako puhtaaseen ja soveltavaan tieteeseen on sumentunut ja on menettämässä merkitystään.... Uusi tilanne on kehkeytyvässä ja tieteen on syytä harkita uudelleen oman oikeutuksena ongelmaa.

Kaarlo Tuori (1995, 151) puolestaan toteaa, että ”yliopistossa harjoitettavan tutkimuksen ei ole mahdollista palata humboldtilaiseen, ’puhtaaseen’ tieteeseen, joka olisi vapautunut yhteiskunnallisista intresseistä ja tavoitteista”. Sivistyneen ihmisen ensimmäinen velvoite ymmärtää aikansa vaatimukset ja edistää niihin liittyviä yleisiä etuja kuuluu myös yliopistolle.

Snellman määrittelee kaksi todelliselle teieteelliselle elämälle välttämätöntä asiaa: ”yliopiston osallistuminen päivän teieteellisiin kiistoihin sekä osallistuminen isänmaalle tie-

tyllä hetkellä tärkeisiin kysymyksiin”, joita ilman ”yliopisto ei voi toivoa tunnustusta tieteen maailmassa eikä omilta kansalaisiltaan” (KT 2, 470). Snellman analysoi tieteen ja yhteiskunnan muuttuvaa suhdetta näin:

Tieteellinen mielenkiinto on lakannut kuulumasta tietyille ammattikunnalle ja jokaiseen yhteiskunnalliseen hyvästä koskevaan kysymykseen haetaan ratkaisua tieteestä. Sen tähden tiedemiehen kuuluu käsittää oma aikansa ja perehtyä niihin aikansa asioihin, jotka ovat tiedon kannalta mielenkiintoisia. Tällainen ulospäin suuntautuva toiminta vahvistaa yliopistoa sisäisesti. (KT 2, 470.)

Arvostellessaan koulumaista, oppikirjojen päättämiseen perustuvaa yliopisto-opetusta, Snellman (KT 2, 455) pohtii, mitä yliopisto-opetuksen pitäisi tuottaa: kykyä arvioida jonkun tieteenalan tilaa, keskeisten teoreetikoiden vahvuuksia ja heikkouksia sekä käsitystä siitä, mikä jonkin yhteiskunnallisen kysymyksen ratkaisemisen kannalta on relevanttia tietoa. Yliopiston opettajan yhteiskunnallisesta tehtävästä Snellman toteaa, että yliopisto-opettajan ”on myös korkeamman tietonsa voimalla vaikuttettava kaikkien niiden asioiden ratkaisemiseen, jotka heidän maamiehiään vaikka vain hetkellisesti kiinnostavat” (KT 2, 304). Snellman suhtautui ironisesti ”ylhäiseen syrjään vetäytymiseen” ja asettaa ihanteeksi vaikuttajat, jotka osallistuvat aktiivisesti siihen, mikä kutakin aikaa kuohuttaa; ”he ovat tarttuneet aikansa pyrkimyksiin ja siten myös käsittäneet ne ja heidän nimensä elää heidän toimintansa mukana”. (KT 2, 304.) Snellmanin sivistysyliopistossa tieteen vapaus yhdistyi sen yhteiskunnalliseen vastuullisuuteen.

Snellmanin mukaan yliopiston kaksi tehtävää, tieteen harjoittaminen ja virkamieskoulutus, liittyvät toisiinsa tutkimuksen ja opetuksen ykseyden kautta. Hän täsmentää ajatustaan virkamiesten tieteellisestä koulutuksesta antamalla esimerkin kunnan köyhäinhoidon virkamiehestä:

Hän hankkii tietoa köyhyydestä ja sen syistä ja muista asiaan liittyvistä kansantaloudellisista kysymyksistä ja

niiden lainsäädännöllisten toimien periaatteista, joilla ongelmaa on koetettu ehkäistä ja auttaa Euroopan sivistyneimmissä maissa sekä noiden toimien vaikutuksesta ja etevimpien kansantaloustieteilijöiden niitä koskevista arvioista. Lopuksi hän pohtii niiden soveltamista oman maansa oloihin viitaten aihetta koskeviin voimassa oleviin säädöksiin. (KT 13, 272.)

Tätä toimintatapaa voidaan soveltaa kaikkeen yliopistolliseen virkamieskoulutukseen. Sen tuottamaa kykyä on liiketaloustieteessä ja organisaatiotutkimuksessa kuvattu sopeutumisen ja omaksumiskykyksi (*absorptive capability*) (Cohen & Levinthal 1990; Zobel 2017). Yrityksen tai organisaation sopeutumiskyky ja menestys perustuu siihen, että se kykenee omaksumaan oman ydintoimintansa kannalta relevanttien tiedon ja teknologian alueiden tuloksia toimintansa kehittämiseen ja ympäristön haasteisiin vastaamiseen. Yliopistokoulutus on avainasemassa tällaisen kyvykkyyden turvaamisessa.

## Johtopäätökset

Snellmanin sivistyskäsitteen merkitys ja ajankohtaisuus kasvatustieteelle voidaan kiteyttää neljään teoreettiseen ajatukseen. 1) Sen ihmiskäsitys on kulttuurihistoriallinen ja historiallis-institutionaalinen: yksilön itsetietoisuus rakentuu moniäänisen kulttuuriperinnön kriittisessä haltuunotossa, tulkitsemisessa, edelleen kehittämisessä ja soveltamisessa yhteiskunnan tärkeiden ongelmien ratkaisemiseksi. Tämä eroaa perustavalla tavalla oppimisen psykologian viitekehyksistä, jotka olettavat oppimisen voivan perustua yksilön tiedon käsittelyyn ja muihin psykologisiin prosesseihin.

2) Itsetietoisuuteen ja vakaumukseen sisältyy erottamattomasti tiedollinen ja moraalinen ulottuvuus. Ymmärrys maailmasta sisältää tulokinnan siitä, mikä siinä hyvää ja pahaa, oikeaa ja väärää, korjattavaa ja tavoiteltavaa. Näitä koskevat käsitykset ovat osa kulttuuriperintöä ja institutionalisoituneet yhteiskunnassa tavoiksi, normeiksi sekä laeiksi, joiden tausta, perusteet ja tarkoitus olisi ymmärrettävä. Snellman tote-

aa: ”Sanotaan: omatunto on tuomarina. Mutta myös omantunnon tuomarinkyky on hankittu. Yksilö kasvatetaan johonkin tiettyyn uskontoon, tietyn kirkon oppeihin, pitämään yhtä oikeana ja toista vääränä. Hänen omantuntonsa tuomiot riippuvat kasvatuksesta – ja se taas jatkuu koko elämän.” (KT 16, 235.)

3) Sivistys on myös yhteiskuntapoliittinen käsite ja toteutuu poliittisessa toiminnassa; sivistyksen yleisyys on modernin yhteiskunnan ainoa varma perusta (KT 9, 443). Nykyajan yhteiskunnan keskeiset periaatteet, kuten oppi omantunnon vapaudesta, yhtäläisistä poliittisista oikeuksista ja yhdenvertaisuudesta lain edessä sekä ihmisoikeudet, voidaan toteuttaa vain siinä määrin kuin sivistys on yhteiskunnan kaikille jäsenille kuuluva asia. ”Vaatimus sen yleisyydestä on ehdoton” (KT 9, 443). Tästä syystä snellmanilaisesta näkökulmasta on hyvinvointivaltion sijaan paikallaan puhua sivistysvaltiosta.

Korostaessaan valtion eettistä tehtävää Snellman varoitti siitä, että aineellisen hyvinvoinnin yksipuolinen tavoittelu ja kulutuksen kannustaminen johtavat yksilöiden oman edun korostamiseen, sivistyksen äänen vaikenemiseen ja oikeudenmukaisuuden tavoittelun väistymiseen (Pietarinen 1981, 176). Aikamme suuret ongelmat alleviivaavat tämän huolen ajankohitaisuutta ja merkitystä. Johtaako jatkuvan taloudellisen kasvun edistäminen yhteiskuntapolitiikan hallitsevana tavoitteena luonnonympäristön tärvellykseen ja luopumiseen globaalien oikeudenmukaisuuden tavoittelusta? Minkälaisilla toimilla ja politiikalla voidaan ratkaista aikamme suuret ongelmat? Ympäristöpolitiikan professori Janne Hukkinen (2019) toteaa tästä:

Jos otamme ilmasto- ja ympäristöraportit vakavasti, tarvittavat politiikkamurrokset ovat ennennäkemättömiä. Ne eivät kuitenkaan voi syntyä nykyisessä liberaalissa demokratiassa, joka korostaa yksilönvapauksia. Tarvitaan siirtymistä kohti tasavaltaisuutta, joka korostaa yhteistä hyvää. Tasavaltaisuus edellyttää vahvaa taloudellista ja sääntöihin perustuvaa ohjausta. (...) Hallitsematon ilmastonmuutos uhkaa demokratiaa. Juuri nyt tarvitsemme demokratiaa, joka hillitsee yksilön vapautta

tehdä mitä huvittaa – demokratiaa, joka turvaa ihmiskunnan vapauden siitä ahdingosta, johon rapautuva elinympäristö sen pakottaisi.

4) Snellmanin sivistyskäsite on erityisen sovelias elinikäisen oppimisen viitekehykseksi. Koulun ohella Snellman korostaa perhekasvatuksen, työn ja poliittisen sekä kansalaisuuden merkitystä moraalisen toimijuuden muodostumisessa. Hän (KT 13, 89) epäilee, voivatko kouluopetuksen antamat näkemykset sellaisinaan vaikuttaa määräävästi oppilaan siveellisyteen. Koulun tehtävänä on siksi turvata se, että oppilas tulee kykeneväksi tiedon itsenäiseen hankkimiseen ja oppii tuntemaan itsessään sivistämisen tarvetta. Elämäntavot ja periaatteita eivät toiset voi koskaan antaa. ”Niiden täytyy olla itse hankittuja, taistellen saavutettuja – ei vain itsenäisillä opinnoilla, vaan myös sellaisella elämän koulussa saavutetulla kokemuksella. (...) Sanalla sanoen, luja siveellinen luonnonlaatu, ”luonne”, muodostuu oikeastaan vasta tässä elämänkoulussa.” (KT 13, 92.)

Elämän koulun sivistymisen tiloja ovat työ, kulttuuriharrastukset, poliittinen toiminta ja toiminta kansalaisjärjestöissä. Sen välineitä ja näyttämöjä ovat koulut, kirjastot, museot, vapaa kansasivistystyö, kulttuurilaitokset, urheilu, lehdistö, Yle ja muut sähköiset mediat. Ratkaisevassa asemassa on aktiivinen kansalaistoiminta, jossa käydään kriittistä keskustelua, etsitään ja luodaan ratkaisuja ja toimintamalleja aikamme ongelmiin sekä esitetään vaatimuksia poliittisille päätöksentekijöille.

## Viite

<sup>1</sup> Snellmanin kirjoitusten osalta viitataan 24-osaisiin Koottuihin teoksiin (KT) 2000–2005. Sulkeissa ensimmäinen numero viittaa teossarjan osaan ja toinen sivunumeroon.

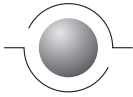
## Lähteet

Ahonen, S. 2018. Sivistystä kansallisessa vai globaalissa kehityksessä – sivistys-käsitteen merkityksen muutos opetuksessa. *Koulu ja menneisyys* 56, 277–303.

- Biesta, G. 2002. Bildung and modernity: The future of Bildung in a world of difference. *Studies in Philosophy and Education* 21, 343–351. <https://doi.org/10.1023/A:1019874106870>
- Castrén, Z. 1930. J. V. Snellman ja kansansivistystoimi. *Ajatus* IV, 5–16.
- Cohen, W. M. & Levinthal, D. A. 1990. Absorptive capacity. A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly* 35 (1), 128–152.
- Dewey, J. 1922/1988. Human nature and conduct. The middle works of John Dewey. Vol 14. Jo Ann Boydston (toim.). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- EU. 2007. Key competences for lifelong learning. European Reference framework. Luxembourg: Publications Office of the European Communities.
- Gleeson, L. & Ikkäheimo, H. 2020. Hegelian perfectionism and freedom. Teoksessa D. Moggach, N. Mooren & M. Quante (toim.) *Perfektionismus der Autonomie*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, 163–182.
- Good, J. A. 2013. The German Bildung tradition. <http://www.philosophy.uncc.edu/mieldrid/SAAP/UCS/pbt1.html>. (Luettu 13.3.2017.)
- Harva, U. 1955. Aikuiskasvatus. Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa. Helsinki: Ota-va.
- Hegel, G. W. F. 1820/1994. Oikeusfilosofian pääpiirteet eli luonnonoikeuden ja valtiotieteen perusteet. Suom. M. Wahlberg. Oulu: Pohjoinen.
- Hickel, J. & Kallis, G. 2019. Is green growth possible? *New Political Economy* 25 (4), 469–486. <https://doi.org/10.1080/13563467.2019.1598964>
- Hukkinen, J. 2019. Tarvitsemme demokratiaa, joka hillitsee yksilön vapautta tehdä mitä huvittaa. *Helsingin Sanomat* 12.5., C10.
- Jalava, M. 2006. J. V. Snellman. Mies ja suurmies. Helsinki: Tammi.
- Kaila, E. 1941. Romantiikka ja nykyaika. Snellmanin ”Idee der Persönlichkeit”-teoksen satavuotismuiston johdosta. *Historiallinen Aikakauskirja* 1941 (1), 1–15.
- Kallio, L. 2021. Maailmanhenki pohjolassa. Snellman, Hegel ja hegeliläiset. Tampere: niin & näin.
- Kant, I. 1795/2015. Ikuiseen rauhaan. Valtio-oikeudellinen tutkielma. Suom. J. Tuomikoski. Riika: Into.
- Karkama, P. 2005. Kansallinen kulttuuri ja suhteellisuudentaju. *Tieteessä tapahtuu* 23 (7), 13–19.
- Kauko, J. 2011. Korkeakoulupolitiikan dynamiikat Suomessa. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 239. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6984-0>
- Kettunen, P. 2006. J. V. Snellman ja nationalismi. Teoksessa I. Niiniluoto & R. Vilkkonen (toim.) *J. V. Snellman – filosofi ja valtio-oppinut*. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 147–167.
- Kivistö, S. & Pihlström, S. 2018. Sivistyksen puolustus. Miksi akateemista elämää tarvitaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Koselleck, R. 2002. On the anthropological and semantic structure of Bildung. Teoksessa R. Koselleck. *The practice of conceptual history. Timing history, spacing concepts*. Käänt. T. S. Presner & muita. Stanford, CA: Stanford University Press, 170–207.
- Lagerspetz, E. 2020. Snellmanin tunnustusteoria. Teoksessa O. Hirvonen (toim.) *Tunnustuksen filosofia ja politiikka*. Hegelistä nykypäivään. Helsinki: SKS, 78–94.
- Lahtinen, M. 2006. Snellmanin Suomi. Tampere: Vastapaino.
- Lumsden, S. 2021. The role of Bildung in Hegel’s philosophy of history. *Intellectual History Review* 31 (3), 445–462. <https://doi.org/10.1080/17496977.2021.1956044>
- MacIntyre, A. 2004. Hyveiden jäljillä. Moraaliteoreettinen tutkimus. Suom. N. Noponen. Helsinki: Gaudeamus.
- Mannheim, K. 1943. *Diagnosis of our time: Wartime essays of a sociologist*. Lontoo: Kegan Paul.
- Manninen, J. 1977. Hegelin ja Snellmanin yhteiskunnallis-poliittisten katsomusten eroja. *Politiikka* 3. Oulu: Oulun yliopisto, 241–253.
- Manninen, J. 1986. ”se voitti itselleen vain sivistyksen voitot” – Suomen hegeliläisyyden perusteita. Teoksessa J. Manninen & I. Pataluoto (toim.) *Hyöty, sivistys ja kansakunta*. Suomalaista aatehistoriaa. Oulu: Pohjoinen, 111–184.
- Manninen, J. 2006. ”järkevää politiikkaa on se, että kansakunnan etu olisi ihmiskunnan etu” eli miten tarkastella J.V. Snellmanin ajattelun kehitystä. Teoksessa I. Niiniluoto & R. Vilkkonen (toim.) *J. V. Snellman – filosofi ja valtio-oppinut*. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 45–113.
- Manninen, J. & Alavoutinki, J. 1979. J. V. Snellmanin vuoden 1840 kirjoitukset valtiosääntöuudistuksen periaatteista. Teoksessa S. Knuuttila, J. Manninen & I. Niiniluoto (toim.) *Aate ja maailmankuva*. Porvoo: WSOY, 174–231.
- Manninen, J., Ihanus, J., Jalava, M. & Niiniluoto, I. 2021. A history of philosophy and psychology in Finland, 1809–1918. Helsinki: The History of Learning and Science in Finland. <https://doi.org/10.54572/ssc.128>
- Miettinen, R. 2018. Humboldt vai Snellman? Minkälainen sivistysyliopisto? *Tieteessä tapahtuu* 36 (1), 3–14.
- Miettinen, R. 2019. 21. vuosisadan kompetenssit. OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus* 50 (3), 203–215.
- Miettinen, R. & Tuunainen, J. 2010. Perus- ja soveltava tutkimus tiedepolitiikan luokittelukategorioiden ja retorisen resurssina. *Tiedepolitiikka* 35 (3), 7–16.
- Miettinen, R. & Virkkunen, J. 2021. Johan Wilhelm Snellmanin sivistyskäsitteet, aikuiskasvatus ja työ. *Aikuiskasvatus* 41 (3), 268–277. <https://doi.org/10.33336/aik.111585>
- Niiniluoto, I. & Vilkkonen, R. (toim.) 2006. *J. V. Snellman – filosofi ja valtio-oppinut*. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys.
- OECD. 2005. The definition and selection of key competencies. Executive summary <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>. (Luettu 20.11.2017.)
- OECD. 2011. Towards green growth. A summary for policy makers May 2011. <https://www.oecd.org/green-growth/48012345.pdf>. (Luettu 27.3.2023.)

- Oittinen, V. 2004. Snellman ja persoonallisuuden idea. Teoksessa J. Kotkaniemi & P. Niemi (toim.) *Persoonaa*. Jyväskylä: Minerva Kustannus, 129–142.
- Oittinen, V. 2006. Snellman ja Hegel. Teoksessa I. Niiniluoto & R. Vilkkonen (toim.) *J. V. Snellman – filosofi ja valtioppinut*. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 9–26.
- Ojanen, E. 2002. Oman ilmaisutavan ja systeemin viidakkossa. Teoksessa R. Savolainen, S. Linnavalli & J. Selovuori (toim.) *Käännetty Snellman. Suomentajien syväskelluksia J. V. Snellmanin elämään ja toimintaan*. C-sarja 6/2022. Kuopio: Snellman-instituutti, 73–81.
- Ojanen, E. 2008. Sivistyksen filosofia. Helsinki: Kirjapaja.
- Ojanen, E. 2016. Henki ja sivistys. Paikallisuuden näkökulma J. V. Snellmanin ajattelussa *Saima-lehden 1844–1846 Kuopiota käsittelevän aineiston valossa*. A-sarja. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Ollikainen, M. & Pohjola, M. 2013. Talouskasvu ja kestävä kehitys. *Suomalaisen Tiedeakatemia kannanottoja 4*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Patoluoto, I. 1986. Sivistys kansantalouden liikuttajana. J. V. Snellmanin taloudellisten katsomusten tausta ja muotoutuminen. Teoksessa J. Manninen & I. Patoluoto (toim.) *Hyöty, sivistys, kansakunta*. Suomalaisia aatehistoriaa. Oulu: Pohjoinen, 271–319.
- Pietarinen, J. 1981. J. V. Snellmanin oppi sivistysvaltiosta. Teoksessa I. Patoluoto (toim.) *J. V. Snellmanin filosofia ja sen hegeliläinen tausta*. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 165–178.
- Pulkkinen, T. 1999. J. V. Snellman Hegelin Oikeusfilosofian tulkitsijana. *Politiikka: Valtiotieteellisen yhdistyksen julkaisu 1*, 17–22.
- Pulkkinen, T. 2006. J. V. Snellman poliittisena ajattelijana. Teoksessa I. Niiniluoto & R. Vilkkonen (toim.) *J. V. Snellman – filosofi ja valtio-oppinut*. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 170–186.
- Pulkkinen, T. 2011. J. V. Snellman poliittisena ajattelijana – siveellisyys. Teoksessa T. Pulkkinen & A. Sorainen (toim.) *Siveellisydestä seksuaalisuuteen – poliittisen käsitteen historia*. Helsinki: SKS, 36–55.
- Rantala, H. 2006. Sivistyskäsitteen merkitysolutuvuudesta J. V. Snellmanin historiaikäytöksessä. *Ennen ja nyt 6 (1)*, 1–25.
- Rantala, H. 2013. Sivistyksestä sivilisaatioon. *Kulttuurikäsitys J. V. Snellmanin historiallisessa ajattelussa*. *Annales Universitatis Turkuensis C 362*. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5380-6>
- Rogov, K. 2022. Putin on jo hävinnyt sotansa. *Helsingin Sanomat*. 16.3., A 5.
- Rosa, H. 2021. Ilmastoa ja talouskasvua ei voi yhdistää. *Helsingin sanomat* 8.11., B 6.
- Savolainen, R. 2006. Sivistyksen voimalla. J. V. Snellmanin elämä. Helsinki: Edita.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Snellman, J. V. 1992–1998. *Samlade arbeten I–XII*. Helsingfors: Statsrådets kansli.
- Snellman, J. V. 2000–2005. *Kootut teokset 1–24*. Helsinki: Opetusministeriö
- Soininen, M. 1907. *Opetusoppi 1–2.2*. painos. Helsinki: Otava.
- Tuori, K. 1995. Yliopiston itsehallinto. Teoksessa P. Uusitalo & J. Lipponen (toim.) *Yliopisto ja valtiovalta: Yliopistolaki ja sen perustelut*. Helsinki: Gaudeamus, 143–170.
- Uljens, M. 2006. Snellman som bildningsfilosof. *Finsk Tidsskrift*, häfte 7–8, 456–467.
- Uljens, M. 2007. Snellman ja pedagogisen paradoksin ratkaisu. *Kasvatus 38 (1)*, 7–16.
- United Nations. 2015. Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. <https://sdgs.un.org/2030agenda>. (Luettu 27.3.2023.)
- Virtanen, S. 2006. Siveellisyys ja sen todellistuminen arkielämässä. Tutkielma J. V. Snellmanin filosofiasta. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/93434/gradu01055.pdf?sequence=1>. (Luettu 27.3.2023.)
- Vygotski, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Helsinki: Weilin + Göös.
- Väyrynen, K. 1986. *Pedagogiikka ja dialektiikka*. Tutkimuksia Hegelistä. Oulun yliopiston historian laitoksen julkaisuja 2. Oulu: Oulun yliopisto.
- Väyrynen, K. 1992. *Der Prozess der Bildung und Erziehung im Finnischen Hegelianismus*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Väyrynen, K. 2007. Sivistysprosessi ja koulutusinstituutit J. V. Snellmanilla. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Kasvatustieteellinen seura, 149–166.
- Väyrynen, K. 2012. Sivistys ja vieraantuminen. Teoksessa S. Lindberg (toim.) *Johdatus Hegelin Hengen fenomenologiaan*. Helsinki: Gaudeamus, 179–194.
- von Wright, G. H. 1992. *Minervan pöllö: Esseitä vuosilta 1987–1991*. Helsinki: Otava.
- Zobel, A.-K. 2017. Benefiting from open innovation: A multidimensional model of absorptive capacity. *The Journal of Product Development Management 34 (3)*, 269–288. <https://doi.org/10.1111/jpim.12361>
- Yamada, R. 2021. Planned thinking and democratic personality. Karl Mannheim's legacy for global citizenship education today. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09573-7>

*Saapunut toimitukseen: 17.5.2022  
Hyväksytty julkaistavaksi: 9.12.2022*



LAURA HIRSTO

## Opettaja, opetus ja tekoäly – keskustelua ChatGPT-3:n kanssa

Tekoäly on viime aikoina kehittynyt jättiloikin myös monen asiaan perehtymättömän opettajan näkökulmasta katsottuna. ChatGPT:n marraskuiseen avoimen lanseerauksen myötä on noussut esiin monia akuutteja kysymyksiä, jotka kytkeytyvät tekoälyn rooliin opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Ohjelma, jonka avulla opiskelijat voivat teetää järkevänoloisia esseevastauksia, tuntuu kyseenalaistavan suoraan opiskelijoiden arviointiin usein käytettyjen kotiesseiden kirjoittamisen ja ylipäättään sen, miten näemme opetuksen ja erityisesti oppimisen arvioinnin. Emme voi toisaalta kääntää kehityksen kelloa taaksepäinkään emmekä estää opiskelijoita käyttämästä tekoälyohjelmia. Oleellista lienee kuitenkin se, miten niitä käytetään.

Mitä opettajan pitäisi näistä ainakin näennäisesti keskustelemaan pystyvistä ja jonkinlaisia esseevastauksia helposti tuottavista ohjelmista ajatella? Hyödynsin ChatGPT:n 3-version sparrausapua erilaisten opetukseen ja oppimiseen liittyvien näkökulmien pohtimiseen. Moniin kysymyksiin ChatGPT-3 tuotti ihan järkeviä näkökulmia, mutta syvemmälle tekoälyn vastausten ja johtopäätösten perusteluita kysellessäni sain tekoälyn kanveesiin. Vaikka muotoilin kysymystä eri tavoin, vastauksia oli vaikea saada syvenemään.

Kysyttyäni ChatGPT-3:lta neuvoa tekoälyn käytöstä opetuksessa ja asioista, joita siinä pitäisi huomioida, se tuotti näkökulmia, jotka ovat ehkä yleisemminkin herättäneet keskus-

telua. Ensinnäkin opiskelijoiden yksityisyyteen liittyy pohdittavaa: missä määrin tekoäly voi kerätä opiskelijoiden henkilökohtaisia tietoja, kuten oppimisprofileja taikka käyttäytymistä? Tekoälyä käytettäessä on tärkeää varmistaa, että opiskelijoiden yksityisyys ja tietosuojat säilyvät.

Toisena asiana nousi esiin tekoälyn soveltuvuus suhteessa oppimistavoitteisiin. ChatGPT-3:n vastauksen mukaan tekoälyn opetuskäytön pitää olla oppimistavoitteiden ja tarpeiden mukaista, eikä sen käyttäminen saa olla itsetarkoitus. Tekoälyjärjestelmien on myös oltava tarkkoja ja luotettavia sekä käyttää luotettavia tietolähteitä, jotta ne voivat tarjota hyödyllistä tietoa opettajille ja opiskelijoille.

ChatGPT-3 korostaa vastauksessaan myös opettajan roolia ja sitä, ettei tekoäly korvaa opettajaa, vaan sen olisi tuettava opettajien roolia ja työtä. Opettajat voivat hyödyntää tekoälyjärjestelmiä oppimisen seurantaan ja arviointiin, mutta heidän pitää kuitenkin itse olla ammattilaisina vastuussa oppimistavoitteiden saavuttamisesta ja opiskelijoiden tukena.

Viimeisenä kohtana ChatGPT-3 nostaa vastauksessaan eettisten kysymysten näkökulmat. Tällöin olisi ChatGPT-3:n mukaan tärkeää varmistaa, että tekoälyjärjestelmät toimivat eettisesti kestävästi ja oikeudenmukaisesti kaikkia opiskelijoita kohtaan.

Tekoälyn ja erityisesti ChatGPT:n ympärillä käytävä keskustelu on keskittynyt paljolti sen tuottamiin haasteisiin ja ughiin opetukselle ja

erityisesti oppimiselle. ChatGPT-3:n haasteena on esimerkiksi sen tuottama virheellinen taikka paikkansapitämätön sisältö, joka ei sovellu opetuksellisiin tarkoituksiin. Se voi olla ChatGPT-3:n mukaan muun muassa haitallista nuorille oppijoille, jotka eivät ole vielä oppineet erottamaan oikeaa ja väärää. Erilaisten kokeilujen perustella tämä tuottaa haasteita myös silloin, jos tietoa hakevalla itsellään ei ole kovin paljon tietämystä aiheesta etukäteen. ChatGPT-3:n vastaukset vaikuttavat nimittäin kirjoitustyyliltään monestikin vakuuttavilta. Jos taas testailee kysymyksillä, joista itse on jonkin verran perillä, ChatGPT-3:n vastaukset saattavat vaikuttaa selkeiltä pakottaen usein kuitenkin tarkastamaan yksityiskohtia muista lähteistä. ChatGPT-3 tuo myös uhkana mahdollisen ylitriippuvuuden teknologiasta, jolloin opiskelijat voivat luottaa liikaa esimerkiksi ChatGPT:n tuottamaan tietoon ja voivat menettää kykynsä ajatella itsenäisesti taikka kehittää kriittistä ajattelua.

Toki tekoälyllä ja ChatGPT:n käytöllä opetuksessa ja oppimisessa voi olla myös monia etuja. Esimerkiksi keskusteluun ja kyselemiseen perustuva ChatGPT voi tarjota yksilöllistä oppimista ja personoitua ohjausta oppijoiden tarpeiden mukaan. Lisäksi on mahdollista käyttää vaikka aikaisempia vastauksia ja keskusteluja oppijoiden kanssa tarjoamaan opetusta, joka on sopivaa oppijoiden tietotasolle ja heidän oppimistavoitteisiinsa. Tätä ei avoimesti käytössä oleva ChatGPT-3 sinänsä tarjoa, mutta esimerkiksi Khan Academy -yri-

tyksen kokeiluvaiheessa oleva ja tutorointiin, vihjeiden antamiseen sekä fasilitoiviin kysymyksiin panostava ChatGPT-4:n algoritmi kyläkin jo tavoittelee.

Yliopistot ovat reagoineet nopeasti näihin tekstiä tuottaviin sovelluksiin, ja osittain niiden käyttöä on haluttu kieltää tai vähintäänkin rajoittaa. Tämä saattaa sinänsä siirtymävaiheessa olla järkevää, kun monet opettavatkin ovat vielä osaamattomia uuden haasteen edessä. Eräänä kriittisenä kohtana nousee näin ollen esille opettajien osaaminen ja koulutus tällaisten kielimalleihin perustuvien tekoälyohjelmien mielekkään käytön varmistamiseksi. Tekoälyn hyödyntäminen on tulevaisuuden taito, jota sekä opettajien että oppijoiden pitäisi opetella. Esimerkiksi kysymysten tekemistä, kehystämistä ja muotoilua harjoittelemalla voi saada ChatGPT-3:lta mahdollisesti parempia vastauksia. Tällaista kokeilemistä kannattaisi opettajien varmasti harrastaa.

Sparratessani ChatGPT-3:n kanssa ideoita kolumniini minulle heräsi tarve myös sparrata samoja teemoja kollegojen kanssa. Näissä keskusteluissa sai hyvää apua ja näkökulmia kysymysten parempaan muotoiluun ChatGPT-3:n hyödyntämisessä sekä näiden nopeasti kehittyvien sovellusten uusien versioiden ominaisuuksiin ja konkreettisiin soveltamismahdollisuuksiin opetuksen ja oppimisen kontekstissa. Myös opiskelijoiden kanssa keskusteluja on jatkossa varmasti käytävä.

Tähän kolumniini mahtuu vain pieni raappaisu ChatGPT-prosessistani. Kokemus kuitenkin kannustaa jatkossakin tarkastelemaan opettajana näiden uusien työvälineiden mahdollisuuksia.



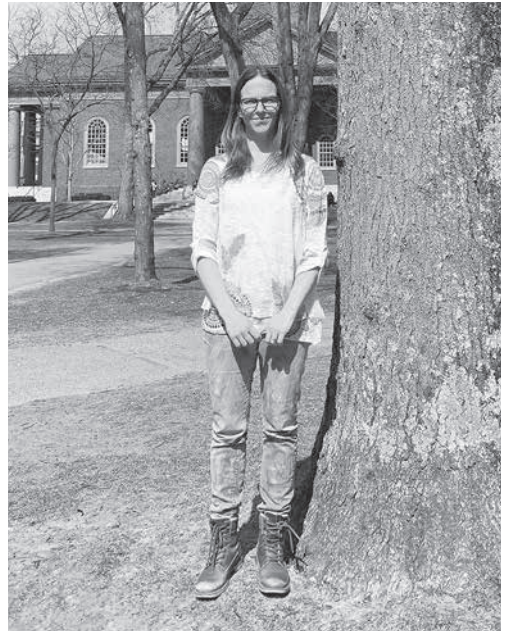


## Mervi Kaukko, professori Tampereen yliopistosta

Mervi Kaukko on monikulttuurisuuskasvatuksen professori Tampereen yliopistossa sekä kesään 2023 saakka Fulbright senior scholar Harvardin yliopistossa Yhdysvalloissa. Hän tarkastelee tutkimuksissaan pakolaisuuteen ja maahanmuuttoon liittyviä kysymyksiä erityisesti osallistavien ja taidepohjaisten tutkimusmenetelmien avulla. Hänen yleisimpiä kiinnostuksen kohteitansa ovat käytäntöteoriat, tutkimusetiikka ja kasvatuksen maailmaa muuttava vaikutus. Lue lisää: <https://www.tuni.fi/fi/mervi-kaukko>.

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

Mervi Kaukko: Kiitos kysymästä, minulle kuuluu hyvää. Tänään on ollut hyvä päivä. Aamut ovat aina yhtä kaoottisia, kun huolehdimme, että neljä lastamme ehtivät ajoissa (kello 7.45!) kouluun täällä Maldenissa, Bostonin esikaupunkialueella. Työhuoneessani Harvardissa on rauhallisempaa. Tänään tapasimme ruotsalaisen kollegan kanssa Zoomissa ja kirjoitimme yhteenvetolukua toimittamaamme kirjaan. Pähkäilimme, miten puhua Charles Darwinista, John Deweystä, Hanna Arendtista, Greta Thunbergista, sodasta, rauhasta ja ilmastosta niin, että sanamäärä ei ylitä ja lukija pysyy kärryillä. Iltapäivällä menen työkavereiden ja mieheni kanssa kuuntelemaan Euroopan parlamentin puhemies Roberta Metsolaa



Mervi Kaukko, <https://orcid.org/0000-0001-8233-1302>  
(Kuva: Michelle Nicholassen, Harvard University)

ja Valko-Venäjän oppositiojohtaja Svjatlana Tsihanouskajaa Harvardin Kennedy Schooliin. Kennedy Schoolin tapahtumat eivät yleensä liity tutkimukseeni, mutta ne ovat mielenkiintoisia. Pari viikkoa sitten siellä oli elokuva ja keskustelutilaisuus Disneyn eettisistä ongelmista, ja Disney-perheen jäsen, Abigail Disney, oli avaamassa konsernin historiaa. Tästä päivästä tekee hyvän myös se, että on perjantai.

## Miten päädyit tutkijaksi?

Mervi Kaukko: Opiskelin opettajaksi Oulun yliopiston Interkulttuurisessa opettajankoulutuksessa (ITE). Se oli loistava paikka nuorille idealisteille, jotka eivät tienneet mitä halusivat tehdä mutta joille maailman parantaminen kasvatuksen keinoin kuulosti varteenotettava vaihtoehdolta. Valmistumisen jälkeen olin muutaman vuoden opettajana ja palasin Oulun ITE-ohjelmaan tekemään väitöskirjaa sekä opettamaan. Väitöskirjani, Oulun vastaanottokeskuksessa yksin maahan tulleiden tyttöjen kanssa tehty toimintatutkimus, keskittyi lasten osallisuuden turvapaikkaprosessin aikana. Työ valmistui marraskuussa 2015, jolloin turvapaikanhakijoiden määrä kasvoi Suomessa nopeasti. Tämä ajallinen yhteys tarkoitti sitä, että tutkimukseni oli yhtä aikaa erittäin ajankohtainen ja saman tien vanhentunut. Kysymykset turvapaikanhakijalasten vastaanotosta, hyvinvoinnista ja koulutuksesta eivät kuitenkaan olleet menettäneet merkitystään, ja jatkoin näiden asioiden tutkimista Post doc poolin apurahalla Monashin yliopistossa Australiassa. Keskityin siellä muun muassa pakolaislasten onnistumisen kokemuksiin koulussa ja turvapaikanhakijanuorten yliopisto-opintoihin. Tällä tiellä ja sen sivupoluilla olen edelleen.

## Mikä on parasta työssäsi?

Mervi Kaukko: Tutkimus, opetus ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen sopivassa suhteessa. Mukavat ihmiset. Mahdollisuus tehdä työtä, joka on kiinnostavaa, vaihtelevaa ja sopivasti haastavaa. Yksin ja yhdessä tekemisen vaihtelu. Uusien tutkijoiden tukeminen ja kokeneilta oppiminen.

## Ketkä ovat olleet keskeisiä henkilöitä urapolullasi?

Mervi Kaukko: Tutkijaurani alussa Oulussa tärkeitä tukijoita olivat etenkin opettajani ja ohjaajani Maria Järvelä ja Rauni Räsänen sekä veteraanilehtori Gordon Roberts. Maria,

Rauni ja Gordon opettivat minua myös perusopinnoissani ITE-koulutuksen aikana. Heidän esimerkinsä opettajina asetti riman korkealle, kun aloin itse opettaa yliopistoissa.

Kolme vuotta Australiassa toivat elämäni paljon uusia kollegoita ja ystäviä. Jane Wilkinsonin kanssa pohdimme muun muassa kasvatuksen käytäntöjen ja pakolaisuuden linkittyviä sekä feminisimiä. Stephen Kemmis syvensi ymmärrystäni käytäntöteorioista ja toimintatutkimuksesta. Stephen myös opetti, että akateemisella uralla pitää ensin meritoitua itse ja tietyn pisteen jälkeen voi keskittyä auttamaan ympärillä olevia nuorempia tutkijoita meritoitumisessa. Olen tästä samaa mieltä. Kristin Reimer on opettanut minulle tutkimuksen yleistajuistamista muun muassa podcastien avulla. Nyt täällä Harvardissa teen töitä Sarah Dryden-Petersonin kanssa. Hänen puoleensa käännyn varsinkin pakolaisuuteen ja pakolaiskasvatukseen liittyvissä asioissa.

Tampereen työyhteisöön sekä nykyisiin ja menneisiin projekteihini liittyy lukemattomia tärkeitä ihmisiä. On ehkä epäreilua mainita jotkut mainitsematta kaikkia, mutta mainitsen kuitenkin Hannu L. T. Heikkisen, Tomi Kiilakosken, Petri Salon, Rauno Huttusen ja Reetta Niemen, joiden kanssa olen tehnyt toimintatutkimukseen ja käytäntöteorioihin liittyvää yhteistyötä. Tästä yhteistyöstä ilmestyy syksyllä suomenkielinen kirja Toimintatutkimus - käytännön opas Vastapainon kustantamana. Mainitsen myös Marja Tiilikaisen Siirtolaisuusinstituutista, koska hän on tukenut minua projektihallintaan liittyvissä vaikeissa asioissa kansainvälisessä NordForsk-hankeessamme. Kaikista tärkein urapolkuani tukenut yksittäinen ihminen on kuitenkin mieheni Arto Kaukko, joka on hoitanut leijonanosan lapsiperheen arjesta ja lähtenyt innolla mukaan aina uusiin paikkoihin, kun työni on niin vaatinut.

## Pohditko koskaan mitään muita ammatteja?

Mervi Kaukko: Perimätiedon mukaan halusin työskennellä uimahallissa lapsenpesijä-

nä. Tähän sain idean uimahallikäynneillä äitini ja veljeni kanssa. Minusta vaikutti, että äidit tarvitsivat apua saippuaisten ja karkailevien lasten kanssa. Vähän vakavammin harkitsin monenlaisia kieliin ja kulttuuriin liittyviä opintoja. Hain ja pääsin opiskelemaan englantilaisen filologian ja saamelaisen kulttuurin koulutusohjelmiin Oulun yliopistossa. Hain, koska pääsykoekirjat olivat kiinnostavia, mutta en ajatellut asiaa paljon pääsykokeita pidemmälle. Eniten alana kiinnosti kasvatustiede, ja onneksi pääsin opiskelemaan myös sitä.

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

Mervi Kaukko: Monet ilmiöt kiinnostavat. Tällä hetkellä keskityn eniten pakotettuun muuttoliikkeeseen ja sen vaikutukseen ihmisten elämässä, hyvinvoinnissa ja koulutuksessa sen eri tasoilla. Haluan ymmärtää, miten koulut Suomessa ja muualla voisivat ottaa paremmin huomioon pakolaistaustaisten lasten ja nuorten tarpeet ja hyödyntää heidän resurssinsa. Haluan myös ymmärtää, miten esimerkiksi EU:n tukemien pakolaiskasvatushankkeiden tavoitteet toteutuvat käytännössä ja miten tukea voisi kanavoida paremmin. Yleisemmin minua kiinnostaa se, miten kasvatus voi edistää hyvää elämää elämisen arvoisessa maailmassa ja miten kasvatusta voi ymmärtää käytäntöteoreettisista näkökulmista.

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

Mervi Kaukko: Vahvuuteni on, että innostun helposti uusista asioista, lähden mukaan kiinnostaviin projekteihin ja syvennyn niihin. Se on myös heikkouteni, koska aika ei riitä kaikkeen.

### **Mitä odotat eniten tulevaisuudelta?**

Mervi Kaukko: Olen ollut Harvardissa nyt kahdeksan kuukautta. Odotan antoisaa loppu-

kautta ja kiinnostavia keskusteluja. Odotan myös paluuta Tampereelle kesällä 2023. Aloitamme syksyllä Koneen säätiön rahoittaman hankkeen suomalaisen pakolaiskasvatuksen teoriasta ja käytännöistä. Odotan sitä, koska aihe on tärkeä ja tutkimustiimimme (Maria Petäjäniemi, Raisa Harju-Autti, Nick Haswell, Jenni Alisaari, Leena Maria Heikkola ja Sanna Mustonen) on loistava. Saimme kokoon joukon, jossa yhdistyy tietämys pakolaisuudesta, kasvatuksesta, kielestä ja kulttuurista sekä into ymmärtää ja kehittää koulutuksen käytäntöjä tasavertaisempaan suuntaan. Ohjaan myös hurjan kiinnostavia väitöskirjoja ja odotan innolla näkeväni, mitä niistä tulee. Työn ulkopuolella odotan Tampereella olevan koirani jälleennäkemistä. Odotan myös mukavana jatkuvaa arkea. Perheessämme on 10-, 12-, 14- ja 16-vuotiaat lapset. Toivon, että he löytävät paikkansa maailmassa ja elävät heille sopivaa elämää.

### **Jatka lauseita:**

*Tänään aion ... auttaa lasta viimeistelemään yhteishakulomakkeet lukioon.*

*Harrastukseni ovat ... kestävyysurheilu, yleensä juoksu teillä tai poluilla tai mahdollisuuksien salliessa hiihto. Tähän liittyen suuri haaveeni toteutuu muutaman viikon päästä, kun juoksen Boston maratonin. Bostonin maratonista tuli 1960-luvulla naisurheilijoiden kapinakenttä. Maratonien ei tuolloin katsottu olevan soveliaita heikoille naisille, joten naiset juoksivat Bostonissa ensin ilman lupaa, miehiksi pukeutuneina. Minusta on mukava juosta näiden uranuurtajien reitillä.*

*Haluaisin joskus vielä oppia ... soittamaan viulua. Otin lapsen kanssa soittotunteja Australiassa asuessamme, mutta en pysynyt lapsen perässä, joten luovutin.*

*Salaisia taitojani ovat ... se, että osaan neuloa ja lukea yhtä aikaa.*

**Professori Tero Järvisen numerossa 1/23 esittämä kysymys: Minkälaisia terveisiä haluaisit lähettää nuorille, jotka suunnittelevat ammattimaista tutkijanuraa?**

Mervi Kaukko: Kiva, että tutkijan ammatti kiinnostaa! Tutkijoiksi tarvitaan monenlaisia ihmisiä erilaisista taustoista. Jos seuraava askeleesi on väitöskirja, kannattaa käyttää aikaa sinua kiinnostavan aiheen valintaan ja sinulle sopivan ohjaajan etsintään. Väitöskirjan tekeminen on työlästä, mutta jos aihe, ohjaus ja resurssit ovat kunnossa, se voi olla myös työurasi mukavinta aikaa.

**Mitä haluat kysyä seuraavalta haastateltavalta?**

Mervi Kaukko: Mitä hyvä elämä ja elämisen arvoinen maailma tarkoittavat sinulle?

## Kasvatustieteen päivät 23-24.11.2023 Åbo Akademi, Vaasa


Teeman **Koulutus ja tutkimus yhteiskunnassa – yhteiskunta koulutuksessa ja tutkimuksessa** yhteydessä haluamme korostaa erityisesti hyvinvointia, toivoa, koulutusta ja osallisuutta. Haluamme herättää keskustelua tutkimuksen roolista yhteiskunnassa sekä siitä, miten tutkimus palvelee opetuskäytäntöjä ja yhteiskunnallista hyötyä. Näin konferenssin teema linkittyy kolmeen, osittain päällekkäiseen, ajankohtaiseen keskusteluun tutkimuksen ja koulutuksen hyödyllisyydestä, nyky-yhteiskunnan hyvinvointiin liittyvistä epävarmuuksista ja haasteista sekä tieteellisen tiedon legitimitetistä.


**Esiseminaarien, teemaryhmien ja symposium-ehdotusten jättöaika on 11.4.- 15.5.2023.**

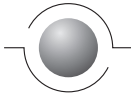
Lisätietoja tapahtumasta:

[www.abo.fi/fi/kasvatustieteen-paivat-2023](http://www.abo.fi/fi/kasvatustieteen-paivat-2023)

Kysymykset ja tiedustelut:  
[kt-paivat2023@abo.fi](mailto:kt-paivat2023@abo.fi)

 [KT2023Vaasa](https://www.instagram.com/KT2023Vaasa)

 Kasvatustieteen päivät 2023 Vaasassa



## Ajankohtaista Tapahdumia

KIRJOITAJAKUTSU TEEMANUMeroon 5/2024

# Inklusio 30 vuotta

Vuonna 2024 on tullut kuluneeksi 30 vuotta Salamancan sopimuksesta, jonka 90 maan edustajat allekirjoittivat luodakseen suuntaviivoja inklusion kehittämiseen osallisuuden ja moninaisuuden arvojen mukaisesti. Keskeistä inklusiossa on kaikkien ihmisten kunnioittaminen ja moninaisuuden arvostaminen.

Suomalaisessa kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä sitoudutaan inklusion periaatteisiin. Yhteiskuntamme sosiaalinen ja alueellinen eriytyminen ja inklusioon liittyvä keskustelu kuitenkin osoittavat, että meillä on edelleen tarvetta inklusion ja inklusiivisuuden käsitteiden selkiyttämiseksi sekä inklusiivisen toimintakulttuurin vahvistamiselle ja johtamiselle valtakunnallisella ja paikallisella tasolla.

Teemanumeroon toivotaan artikkeliehdotuksia inklusion käsitteestä, inklusiivisen kasvatuksen ja koulutuksen nykytilasta sekä käytännön toteutuksista.

### Mahdollisia aihepiirejä:

- inklusio arvona
- inklusion määrittely
- inklusion ulottuvuudet
- inklusio oppijan etuna
- inklusion toteutumisen ehdot: missä olosuhteissa ja millä resurssein inklusio voi toteutua?
- inklusion ongelmia
- inklusiivinen pedagogiikka
- inklusion tukemisen keinoja eri koulutusasteilla
- inklusio erityisluokassa /-koulussa
- inklusiota edistävä opettajakoulutus
- täydennyskoulutus inklusion tukena.

### Toimitusprosessin aikataulu

Tieteellisten artikkelien abstraktit (max. 300 sanaa) lähetetään 31.5.2023 mennessä osoitteeseen riikka.sirkko(at)oulu.fi. Abstraktissa tulee olla:

- Otsikko
- Kirjoittajien nimet ja yhteystiedot, yhteyshenkilönä toimiva kirjoittaja alleviivattuna
- Lähdeluettelo.

Teemanumeron vierailevat toimittajat valitsevat ehdotuksista ne, jotka parhaiten sopivat teemanumeron kokonaisuuteen. Yhteyshenkilönä toimivalle kirjoittajalle lähetetään tieto ehdotuksen sopivuudesta teemanumeroon 21.6.2023 mennessä. Valmiit, Kasvatus-lehden kirjoitusohjeiden (ks. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus/ohjeita-kirjoittajalle/tarkemmat-kirjoitusohjeet>) mukaiset käsikirjoitukset toimitetaan 31.12.2023 mennessä teemanumeron toimittajille. Julkaistavat artikkelit käyvät läpi ulkopuolisen vertaisarvioinnin.

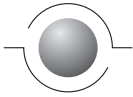
Teemanumeroon kutsutaan myös lyhyempiä kirjoituksia, puheenvuoroja, kolumneja sekä kirja-arvioita ja kongressikuvauksia. Näitä ehdotuksia otamme vastaan 1.8.2024 saakka.

Huom. teemanumerotekstejä ei lähetetä Kasvatuksen Journal.fi-alustan kautta. Kaikki tekstit sähköpostitse osoitteeseen riikka.sirkko(at)oulu.fi.

Kirjoittajia pyydetään tutustumaan jo hyvissä ajoin lehden kotisivulla oleviin kirjoittajaohjeisiin, ks. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus/ohjeita-kirjoittajalle>. Kirjoittajat vastaavat tekstien kielenhuollosta.

Kasvatuksen toimitus hyväksyy julkaistavat käsikirjoitukset lokakuussa 2024. Teemanumero julkaistaan joulukuussa 2024.

Teemanumeron vierailevat toimittajat: Riikka Sirkko, Marjatta Takala, Elina Viljamaa ja Katri Jokikokko Oulun yliopistosta sekä Jaana Hallamaa Helsingin yliopistosta.



TOIMITUS

## Kasvatuksen päätoimittajan tehtävä haettavana

Kasvatus-lehti on Suomen kasvatustieteellisen seuran JUFO 2 -tasolle luokiteltu kasvatusalan julkaisu, jolla on keskeinen rooli suomalaisessa tieteellisessä keskustelussa ja tutkimustiedon välittämisessä. Lehti tehdään yhteistyössä Suomen kasvatustieteellisen seuran sekä Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen kanssa, ja sitä kehitetään jatkuvasti vastaamaan tieteellisen julkaisemisen uusiin vaatimuksiin.

Haemme päätoimittajaa vastaamaan Kasvatuksen korkeatasoisesta julkaisuutoinnasta ja sen kehittämisestä vuoden 2024 alusta alkaen.

### Kasvatus-lehden päätoimittaja

Päätoimittaja vastaa Kasvatus-lehden sisällöstä ja sen kehittämisestä kokonaisvaltaisesti. Hän tekee lehteä yhdessä toimitusneuvoston ja muun toimituksen kanssa. Päätoimittajan paikka tarjoaa erinomaisen näkymän suomenkieliseen kasvatustieteellisen tutkimuksen kenttään sekä mahdollisuuden vaikuttaa julkaisujen korkeaan tasoon.

Etsimme päätoimittajaksi professoria, apulaisprofessoria tai ansioitunutta dosenttia, jolla on a) kokemusta julkaisemisesta sekä kansallisisilla että kansainvälisillä kentillä ja b) avara-

katseista näkemystä ja kokemusta kasvatusalan julkaisujen toimittamisesta ja käsikirjoitusten arvioinnista. Laaja-alainen menetelmäosaaminen sekä kattavat vertais- ja yhteistyöverkostot ovat hakijalle eduksi. Päätoimittajan sitoutuminen Kasvatus-lehden toimitustyöhön ja kehittämiseen on erittäin tärkeää.

Tehtävä on kolmivuotinen (2024–2026), ja siitä maksetaan Kasvatustieteellisen seuran vuosittain vahvistama palkkio. Kasvatus-lehden toimituksessa työskentelee kaksi oto. päätoimittajaa ja yksi päätoimiva toimittaja.

Tiedustelut: toimitusneuvoston puheenjohtaja, emeritusprofessori Risto Rinne (rinne@utu.fi).

### Hakeminen ja aikataulu

Tehtävään haetaan vapaamuotoisella hakemuksella, joka toimitetaan osoitteeseen kasvatus-toimitus@jyu.fi 7.8.2023 mennessä.

Hakemuksessa pyydetään kuvaamaan oma näkemys kyseessä olevan julkaisufoorumien ja julkaisemisen kehittämisestä sekä omat ansiot tieteellisen julkaisemisen alueella. Hakemuksen liitetään ansioluettelo ja julkaisuluettelo.



## Kasvatus 2023 Vol. 54 No 2 The Finnish Journal of Education

**Sorkkila, Matilda – Alasuutari, Maarit – Pakarinen, Eija – Lammi-Taskula, Johanna – Kiuru, Noona – Aunola, Kaisa. 2023. Parental burnout and distance education arrangements during the 2020 COVID-19 lockdown. *The Finnish Journal of Education* 54 (2), 101–117.**

The COVID-19 pandemic with its lockdown and children's distance education was challenging for many families in Finland. This study examines whether the time parents spent on their children's distance education and their feelings of responsibility for it are associated with parental burnout. Furthermore, we investigate how parents experienced distance education. 634 parents (89 % mothers) with at least one school-aged child answered a questionnaire including both quantitative and qualitative questions. The data were analyzed with covariance and linear regression analyses as well as thematic analysis. The results indicated that the parents who spent more time on their children's distance education and felt responsible for it experienced more burnout than the parents who regarded distance education as the duty of their children's teacher. For the parents, distance education was time-consuming and caused problems for everyday coping, and it also decreased their children's wellbeing. The results of this study will help develop distance education to meet better the needs of various types of families and support family wellbeing in future crises.

*Descriptors:* burnout, COVID-19, distance education, family, parents, wellbeing

**Heikkilä, Mirva – Mankki, Ville. 2023. Primary teachers' agency during the COVID-19 pandemic: Mercifulness, essentialness, and uncertainty. *The Finnish Journal of Education* 54 (2), 118–129.**

This article examines primary teachers' agency, i.e. the possibilities for having an influence on one's work, during the COVID-19 pandemic which caused an unprecedented challenge to teachers. The data consisted of interviews of 20 Finnish primary teachers, and they were held in the spring of 2021. The data-driven analysis was carried out with the narrative practice methodology that focuses on societal conventions reflected in individual narratives. Three themes were found in the teachers' agency: 1) mercifulness 2) essentialness, and 3) uncertainty. The findings illustrate how agency is polyphonic as teachers draw on both enabling and restricting structures when shaping their agency. The findings also underline the construction of teachers' professional well-being and development as a societal phenomenon. The findings can be utilized in dealing with the consequences of the pandemic, in developing educational decision-making that takes pedagogy into account, and in pre- and in-service teacher education.

*Descriptors:* agency, COVID-19, narrative practice, primary teachers

**Alajoki, Jaana – Mäkinen, Marita. 2023. Renewing the subject teacher's work in inclusive lower secondary school – the perspective of self-organization. *The Finnish Journal of Education* 54 (2), 130–144.**

This study explores inclusion as a systemic change in grades 7–9 of lower secondary education. The focus is on the school moving towards inclusion as a self-organizing system: how subject teachers describe inclusion in their school and what kind of changes it requires. The study was carried out as a school ethnography in two lower secondary schools of 400 students in Finland. A total of 38 teachers participated in the study. The data consisted of teacher interviews and ethnographic researcher diaries, and it was analyzed with both data and theory driven content analysis. The results show three key dimensions of self-organization towards inclusion: confusion and uncertainty, sharing good practices and inclusion as a choice with new practices. The results suggest that it is necessary for the schools to engage in the processes of self-organization that support the renewal of the subject teacher's work. Changes are also needed in the regulatory framework of teacher qualifications and pedagogical studies.

*Descriptors:* change, ethnography, inclusion, lower secondary school, self-organization, subject teachers, system

**Koirikivi, Pia – Benjamin, Saija – Kuusisto, Arniika. 2023. Towards an ecologically and socially sustainable future? Upper-secondary level students' views on the needs for developing school education. *The Finnish Journal of Education* 54 (2), 145–159.**

The building of a sustainable future through education can only be successful, if the values and aims related to it are meaningful to the youth. Still, the youth perspective is seldom taken into account in the development of schooling and education. In this study, we analyze the interview data gathered from Finnish students in upper secondary education in 2020 (N=45, ages 16–19) focusing on their perspectives on the needs of school development. While ecological sustainability was scarcely mentioned, issues concerning social sustainability and justice were mentioned by most of the interviewees as important topics to be covered in and through education. In general, the students' views highlight a tension: education should on one hand maintain the societal status quo and build a sustainable future on the other. The findings support the need to change educational ideals and practices so that they support social and ecological sustainability.

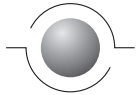
*Descriptors:* ecosocial sustainability, education, future, schooling, youth

**Miettinen, Reijo. 2023. J.V. Snellman's concept of Bildung, our time and educational science. *The Finnish Journal of Education* 54 (2), 160–174.**

J.V. Snellman's concept of Bildung is timely and relevant today for several reasons. Its starting point is a diagnosis of our time. According to Snellman, the first obligation of the civilized persons is to understand the requirements of their time and to contribute to the solution of the great challenges of humanity. He underlined that the work for a national Bildung must always be a contribution to the development of universal human culture and to peaceful relationships between nations. Snellman defined learning and knowing as critical adoption and further development of the best achievements of the cultural tradition in order to solve the problems of today and face the challenges of the future. The learning process is completed in the formation of a personal conviction that directs one's social actions. According to Snellman, Bildung, work and economy are reciprocally interconnected. Material wealth must, however, serve the work for Bildung. The Bildung university needs to open out to society instead of staying in eminent isolation. Bildung is the foundation of society's equality and liberties as well as an appropriate framework for lifelong learning.

*Descriptors:* Bildung, conviction, cultural tradition, diagnosis of our time, J. V. Snellman, peace, universal culture



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

ALAJOKI, JAANA, post doc -tutkija  
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto  
jaana.alajoki@tuni.fi

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

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

BENJAMIN, SAIJA, vieraileva tutkija  
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto  
saija.benjamin@helsinki.fi

HEIKKILÄ, MIRVA, erikoistutkija  
opettajankoulutuslaitos ja Oppimisen ja opetuksen tutkimuskeskus CERLI, Turun yliopisto  
mirva.heikkila@utu.fi

HIRSTO, LAURA, professori  
Itä-Suomen yliopisto  
laura.hirsto@uef.fi

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

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

KIURU, NOONA, apulaisprofessori  
psykologian laitos, Jyväskylän yliopisto  
noona.h.kiuru@jyu.fi

KOIRIKIVI, PIA, yliopistonlehtori  
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto  
pia.koirikivi@helsinki.fi

KUUSISTO, ARNIKA, professori  
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto  
arniika.kuusisto@helsinki.fi

LAMMI-TASKULA, JOHANNA, tutkimuspäällikkö  
Terveiden ja hyvinvoinnin laitos  
johanna.lammi-taskula@thl.fi

MANKKI, VILLE, yliopistotutkija  
opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto  
ville.mankki@utu.fi

MIETTINEN, REIJO, emeritusprofessori  
kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto  
reijo.miettinen@helsinki.fi

MÄKINEN, MARITA, professori  
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto  
marita.makinen@tuni.fi

PAKARINEN, EIJA, apulaisprofessori  
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto  
eija.k.pakarinen@jyu.fi

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