

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

3/2023

Kasvatus

Tämän teemanumeron toimittivat

Jaakko Hilppö – Annalisa Sannino – Liubov Vetoshkina

PÄÄKIRJOITUS

- Jaakko Hilppö – Annalisa Sannino – Liubov Vetoshkina **189** Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria
voimavarana kriisien keskellä

ARTIKKELEITA

- Yrjö Engeström – Jaakko Virkkunen **191** Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian
tarjoamat haasteet ja mahdollisuudet
Suomen kasvatustieteellisessä
tutkimuksessa 
- Anu Kajamaa – Juha Tuunainen – Sakari Hyrkkö – Tuija Cornér **206** Rajanylitykset ja ekspansiivinen
oppiminen asiantuntijaorganisaatioissa:
Esimerkkeinä kolme
Muutoslaboratoriota 
- Virpi Lund – Soile Juujärvi **221** Monipaikkaisen digituen ristiriidat ja
ekspansiivinen oppiminen
yhteisöpajoissa 
- Maria Tapola-Haapala – Pauliina Rantavuori – Piia Ruutu **237** Ekspansiivinen oppiminen nuorten
Muutoslaboratorioissa 
- Annalisa Sannino **253** Tutkijoiden monet roolit
Muutoslaboratoriossa 

LYHYEMPIÄ KIRJOITUKSIA

- Niina Mykrä – Anna Lehtonen 271 Ekspansiivinen oppiminen kohtaa
– Terhi Nokkala – Hannu L.T. Heikkinen kestävyysosaamisen
- Jaakko Hilppö 277 Nukkumaan oppimassa: Lasten
unikäytännöt kulttuurisena ja
historiallisena toimintana

PUHEENVUOROJA

- Marianne Teräs 283 Kotoutuminen, integraatio, etablering –
millaisia mahdollisuuksia toiminnan
teoria tarjoaa integraation tutkimukseen?
- Keijo Lakkala – Antti Rajala 288 Utopiapedagogiikan avulla opitaan, miten
asiat voisivat olla

TUTKIJALTA SUORAAN KUULTUA

- Kasvatus 293 Reijo Miettinen, emeritusprofessori
Helsingin yliopistosta

AJANKOHTAISTA – TAPAHTUMIA

- Tuija Cornér – Sakari Hyrkkö 297 Väitöskirjatutkijana konferenssia
– Emma Kurenlahti järjestämässä – kokemuksia Nordic-Baltic
ISCAR 2022 -konferenssista
- FERA 300 Kasvatuksen toimitusneuvoston jäsenten
tehtäviä haettavana
- Åbo Akademi 301 Kasvatustieteen päivät 2023

ENGLISH SUMMARIES

302

KIRJOITTAJAT

305



Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria voimavarana kriisien keskellä

Tämän teemanumeron keskiössä olevan kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian tarjoamalle teoreettiselle ja metodologiselle otteelle on tällä hetkellä havaittavissa selkeä tarve niin yhteiskunnallisen kuin kasvatustieteellisen keskustelun perusteella. Kuten Ismo Alangon vuonna 1996 julkaiseman laulun kertosaikassa lauletaan, tuntuvat suomalaiset kasvatustieteelliset ja niiden piirissä toimivat henkilöt kulkevan ”kriisistä kriisiin”. Olipa kyse varhaiskasvatuksesta, peruskoulusta, toisen tai kolmannen asteen koulutuksista tai vanhemmuudesta, uutisoidut haasteet, muutostarpeet tai ongelmat ovat tuskin jääneet keneltäkään huomaamatta. Kun ongelmien äärelle pysähtyy, huomaa niiden juurien olevan monisyiset ja ulottuvan pitkälle. Monet tämän päivän haasteet ovat saaneet alkunsa 1990-luvun laman, budjettileikkausten sekä koulutuspolitiikan tai esimerkiksi laajemman väestörakenteen muutoksen seurauksena.

Monimutkaisessa yhteiskunnassa ongelmat myös kietoutuvat toisiinsa, eikä aina ole selvää, mistä suunnasta tai millä tavalla ratkaisua tulisi hakea. Selvää on kuitenkin, että ratkaisuja tarvitaan. Elonkehän kestävyys, äärimmäinen köyhyys tai sitkeä rakenteellinen syrjintä ja epätasa-arvo ovat esimerkkejä laajemmista ja syvemmistä yhteiskunnallisista sekä globaaleista ongelmista, joihin myös kasvatustieteilijät yhdessä muiden kanssa hakevat ratkaisuja.

Ongelmien monimutkaisuus ja niiden akuutti luonne antavat helposti tilaa teknokratialle. Nopeita ratkaisuja haetaan usein keskitetyn ja etäännytetyn hallintotyön kautta muualla kehitetyistä innovaatiosta. Globaalit ja yhä tiiviimmin verkottuneet markkinat houkuttelevat esimerkiksi opetusteknologian tai oppimisympäristöjen uusilla mutta usein pinnallisilla ratkaisuille. Me kasvatustieteilijätäkään emme ole immuuneja näille houkutuksille ja saatamme helposti sortua ”tv-shopin” helppoheikkien tarjouksiin, kuten myös Alangon laulussa tapahtuu. Helpot ja nopeat ratkaisut eivät kuitenkaan tavoita ongelmien historiallisia ja systeemisiä juuria saati osallista mukaan muutostyöhön kaikkia niitä sidosryhmiä, joita ongelmat koskettavat.

Kasvatustiede tarvitsee teorioita ja menetelmiä, jotka antavat tutkijoille aiempaa enemmän tilaa ja mahdollisuuksia olla mukana ratkaisemassa tunnistettuja sekä vielä hahmottuvia ongelmia. Kyse ei ole vain käytännöllisestä tiedonintressistä vaan myös käsitteellisestä tarpeesta jäsentää ja ymmärtää kasvatuksen ja koulutuksen ilmiötä sekä maailmaan syvemmin ja laajemmin juuri teorian kautta. Etäännyneen ja ongelmia niiden ulkopuolelta tarkastelevan tutkijan asemesta tarvitaan osallistuvia tutkijoita, jotka ovat itse mukana muutostyössä. Tämä rooli on kasvatustieteilijöille hyvin luonteva, sillä kasvatus- ja koulutustyö on aina myös vaikuttamista toisten ihmisten elämään ja sen kulkuun. Tarve ei myöskään koske vain suomalaisia kasvatustieteilijöitä. Myös muissa maissa on herätty siihen, että monimutkaisten ongelmien ratkomiseen kohdistuville ja tutkijat mukaan osallistaville interventiotutkimuksille on tilausta.

Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria ja formatiiviset interventiot osana suomalaista kasvatustiedettä

Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria soveltuu kuvaamaamme tarpeeseen hyvin, sillä teorian käsitteistö sekä sen dialektinen epistemologia ja ontologia kytkeytyvät muutoksen, kehityksen ja oppimisen teemoihin. Teorian kehittämisenä on pitkä historia. Aluperin Lev Vygotskin, Aleksandr Lurijan ja Aleksei Leontjevin psykologisista tutkimuksista liikkeelle lähtenyt teoreettista viitekehystä on kehitetty ja sovellettu niin kasvatustieteissä kuin myös useiden muiden tieteidenalojen piirissä. Tieteellinen keskustelu sen ympärillä on kansainvälisesti vireää. Vahvasti suomalaisten tutkijoiden työn kautta kehittynyt kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria on erityisesti keskittynyt käsitteellistämään työyhteisöjen ja organisaatioiden toimintaa, niiden sisältämiä jännitteitä ja ristiriitoja sekä sitä, miten niiden toiminta muuttuu häiriö- tai kriisitilanteessa.

Interventiotutkimuksella on kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian piirissä pitkä perinne ja keskeinen asema. Suomessa erityisesti kehittävän työntutkimuksen piirissä syntynyt formatiivisten interventioiden tutkimuslinja ja Muutoslaboratorio interventiomienetelmänä ovat tästä hyviä esimerkkejä. Lähestymistavan lähtökohta on, että kestävätkä ratkaisut edellyttävät ongelmien historiallista ja systeemistä analyysia, useiden tahojen yhteistoimintaa, yhteisen muutostoimijuuden muodostumista sekä ekspansiivista oppimista – sellaisen oppimista, mitä emme vielä tunne tai mistä emme vielä tiedä mitään. Muutoslaboratorioissa tutkijat auttavat osallistujia analysoimaan käytännön työssä kohtaamiaan ongelmia, käsitteellistämään niitä, näkemään ongelmien systematiset ja historialliset juuret sekä kehittämään niitä koskevia uusia ratkaisuja.

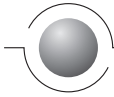
Viimeisten kahdenkymmenenviiden vuoden aikana Muutoslaboratoriota on hyödynnetty maailmanlaajuisesti ja sovellettu eri tieteidenalojen piirissä mitä erilaisimpien ongelmien ratkaisuun teollisuuden, palvelualojen ja julkishallinnon organisaatioissa, muun muassa kouluissa ja sairaaloissa. Soveltamisen seurauksena muutoslaboratoriotyöskentelylle on kehitetty myös uusia malleja.

Kohti dialogia

Tämän teemanumeron tavoitteena on tuoda yhteen ja esitellä viimeaikaista Suomessa tehtyä kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan pohjautuvaa tutkimusta sekä formatiivisia interventioita, erityisesti Muutoslaboratorioita, koskevia tutkimuksia. Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria on usein kyllä esillä uusissa kansainvälisissä kirjoissa, konferensseissa, lehtien erikoisnumeroissa ja yksittäisissä julkaisuissa. Suomessa kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian työn tulokset ovat kuitenkin jääneet vähemmälle huomiolle, sillä teoriasta itsestään tehtyjä tai sitä hyödyntäviä tutkimuksia ei ole juurikaan tarjolla suomeksi. Teemanumeromme pyrkii osaltaan vastaamaan tähän kansallisen kasvatustieteellisen keskustelun kannalta ajankohtaiseen tarpeeseen.

Laajemmin teemanumeromme on osa vuonna 2019 perustetun ja Suomen kasvatustieteellisen seuran alaisuudessa toimivan Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian -teemaryhmän (CHAT-SIG) pyrkimystä nostaa teorian piirissä tehtyä tutkimusta esiin ja haastaa muita tutkijoita, heidän käyttämiään teorioita sekä heidän tutkimiaan ilmiöitä dialogiin. Kriisit, ongelmat ja muutostarpeet eivät tule katoamaan, mutta tieteellisen dialogin kautta pystymme kulkemaan niiden keskellä, kuten Alangon laulun päähenkilö, ”komein askelin”.

Jaakko Hilppö, Annalisa Sannino ja Liubov Vetoshkina



YRJÖ ENGSTRÖM – JAAKKO VIRKKUNEN

Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian tarjoamat haasteet ja mahdollisuudet Suomen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa

Engeström, Yrjö – Virkkunen, Jaakko. 2023. KULTTUURIHISTORIALLISEN TOIMINNAN TEORIAN TARJOAMAT HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET SUOMEN KASVATUSTIETEELLISESSÄ TUTKIMUKSESSA. *Kasvatus* 54 (3), 191–205.

Tässä artikkelissa analysoimme, millaisia kynnyskäsitteitä voidaan erottaa kasvatustieteen kiinnittyvän kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian kehittämisessä Suomessa ja millaisia haasteita nämä käsitteet merkitsevät kasvatustieteille. Löydetyt kahdeksan kynnyskäsitettä ovat oppimistoiminta, toimintajärjestelmä, ekspansiivinen oppiminen, Muutoslaboratorio, kehittävä siirtovaikutus, toimintakonsepti, muutostoimijuus sekä kohdalokas kohde ja toimeksipantu utopia. Kynnyskäsitteiden analyysin pohjalta hahmotimme artikkelissa kolme kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian läpikäyvästä dialektista periaatetta: historiallisuus, tutkimus mahdollisuuksien avaajana ja kehittävät interventiot metodologisena perustana. Nämä periaatteet voidaan nähdä mahdollisuuksina vahvistaa kasvatustieteellisen tutkimuksen vaikuttavuutta 2020-luvulla.

Asiasanat: dialektiikka, kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria, kynnyskäsite

Johdanto

Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian (lyhyesti toiminnan teorian) perustan loivat 1920- ja 1930-luvuilla Neuvostoliitossa L. S. Vygotski, A. N. Leontjev ja A. R. Lurija. Vaikka toiminnan teoriaa usein luonnehditaan psykologiseksi teoriaksi, se on alusta lähtien ollut monitieteinen lähestymistapa, joka on vaikuttanut erityisen merkittävästi kasvatustieteiden kehitykseen. Teoriasta esiintyy maailmalla monia suuntauksia (ks. Levant, Murakami ja McSweeney 2023). Suomessa toiminnan teoriaan perustuvaa tutkimusta on tehty 1970-luvulta alkaen. Keskityimme seuraavassa tähän suomalaiseen suuntaukseen.

Toiminnan teorian kehittämisen lähtökohtana oli Marxin oivallus työvälineiden valmistuksen ja yhdessä tehdyn, kollektiivisen työn keskeisestä roolista ihmisen kulttuurisessa kehityksessä. Muuttaessaan ympäristöään työtä tekemällä ihminen muuttaa samalla myös itseään. Työssä ihmisen alkuperäinen välitön, vaistojen ohjaama vuorovaikutus luonnon ja muiden ihmisten kanssa muuttuu työvälineiden ja merkkien, ennen muuta kielen sanojen välittämäksi. Jokaista kehitysaskelta välineiden käyttöön perustuvassa luonnonvoimien hallinnassa vastaa Vygotskin mukaan välttämättä myös uusi vaihe merkkien ja symbolien avulla tapahtuvassa käyttäytymisen hallinnassa (Vygotsky 1997, 55).

Toiminnan teorian keskeinen käsite ja analyysiyksikkö on toiminta, joka ymmärretään toimijoiden ja toiminnan kohteen väliseen, työvälineiden ja merkkien välittämään vuorovaikutukseen perustuvana järjestelmänä (Leontjev 1977). Toiminnan kohteessa kiteytyy sen todellinen motiivi. Toiminta toteutuu lyhytkestoisempina yksilöiden ja ryhmien tavoitteisina tekoina. Teot puolestaan sisältävät automaattisiksi rutiineiksi muodostuneita operaatioita.

Esimerkiksi opetusta voidaan tarkastella toimintana, jonka kohteena ovat koulussa opettavaksi määritelty tieto ja oppilaat ja tarkoituksena saada nämä kaksi löytämään toisensa.

Opetustoiminta toteutuu opettajien ja oppilaiden välisenä, oppiaineiden ja -kirjojen välittämänä vuorovaikutuksena. Toiminnan kohde on aina sisäisesti ristiriitainen. Esimerkiksi koulussa opettettava tieto auttaa yhtäältä ymmärtämään maailmaa (käyttöarvo), mutta toisaalta sitä voidaan opetella pelkästään arvosanojen vuoksi ilman sisällöllistä merkitystä (vaihtoarvo). Tämän markkinataloudelle ominaisen ensimmäisen asteen ristiriidan rinnalla toimintajärjestelmän sisällä kehkeytyy toisen asteen ristiriitoja, kun jokin sen osatekijöistä muuttuu ja joutuu ristiriitaan toisten osatekijöiden kanssa. Ristiriitojen vuoksi koko toimintajärjestelmä on alituisessa muutoksessa (Engeström 2015).

Etsimme tässä artikkelissa vastausta seuraaviin kysymyksiin: Millaisia kynnyskäsitteitä voidaan erottaa kasvatustieteisiin kiinnittyvän kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian kehittämisessä Suomessa? Millaisia haasteita nämä käsitteet merkitsevät kasvatustieteille? Vastataksemme tutkimuskysymyksiin käytämme aineistona Suomessa toimineiden tutkijoiden kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa hyödyntäneitä kasvatustieteellisiä julkaisuja 1970-luvun lopulta lähtien. Aineisto on erittäin laaja; yksistään Helsingin yliopiston Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikön (CRADLE) omasta tohtoriohjelmasta on valmistunut 47 väitöskirjaa. Koska kyseisestä aineistosta ei ole tehty kattavia katsauksia (ks. kuitenkin Engeström & Sannino 2010), analyysiamme on pidettävä alustavana kartoituksena. Kynnyskäsitteiden analyysin pohjalta hahmottelemme kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian läpikäyvät tieto-opilliset ja metodologiset periaatteet, jotka voidaan nähdä uusina mahdollisuuksina lisätä kasvatustieteellisen tutkimuksen vaikuttavuutta 2020-luvulla.

Kynnyskäsite (*threshold concept*, Meyer & Land 2003, 2005) tarkoittaa käsitteitä, jotka avaavat portteja uusiin tapoihin hahmottaa ilmiöitä. Kynnyskäsitteet ovat muutosta aiheuttavia (*transformative*) sekä peruuttamattomia ja asioita yhdistäviä (*integrative*), ja ennen kaikkea ne ovat hankalia (*troublesome*) haas-

taessaan aiemmin itsestään selvinä pidettyjä ajattelutapoja (Meyer & Land 2005, 373–374). Kynnyskäsitteen idea on läheistä sukua voimakkaan tiedon (*powerful knowledge*) idealle (Young & Muller 2013).

Käsite ei ole sama asia kuin ilmiölle annettu nimi tai termi. Tässä artikkelissa tarkastelemme kynnyskäsitteiden nimet saattavat näin ollen kirjallisuudessa esiintyä myös muiden teoriasuuntausten käytössä, jolloin ne viittaavat muunlaisiin käsitteisiin. Käsitteillä on lisäksi aina edeltäjänsä. Tunnistamme kynnyskäsitteet perustuvat suurelta osin toiminnan teorian alkuperäisten, neuvostoliittolaisten kehittäjien työhön. Suomessa tehty tutkimus on kuitenkin ollut omaperäistä ja antanut alkuperäisille käsitteille uutta sisältöä sekä luonut kokonaan uusia käsitteitä.

Etsimme aineistosta merkittäviä uusia kynnyskäsitteitä: tutkimussuuntauksen kehityksen käsitteellisiä virstanpylväitä. Kynnyskäsitteen tärkeä tunnusmerkki on sen kiteytyneisyys, joka ilmenee muun muassa käsitteelle annetun nimen tai sen sisältöä kuvaavan mallin leviämisenä tiedeyhteisössä. Suomessa tehty toiminnan teorian kehittäminen ja tutkimus on tuottanut rikkaan kudelman käsitteitä, jotka haastavat kasvatustieteissä ja kasvatuksen käytännössä vakiintuneita ajattelutapoja. Tarkastelemme kutakin kynnyskäsitettä ja sen haasteita keskittyen yhtäältä kyseisen käsitteen sisältöön ja merkitykseen suomalaisen tutkimussuuntauksen kehityksessä sekä toisaalta käsitteen seuraamuksiin ja käytännön sovelluksiin.

Kynnyskäsitteet

Kynnyskäsitteitä koskevassa kirjallisuudessa lähtökohtana on pääsääntöisesti ollut opetuksen ja oppimisen laadun parantaminen vakiintuneissa tiedeperustaisissa oppiaineissa yksittäisten, esimerkinomaisesti käytettyjen kynnyskäsitteiden avulla. Kynnyskäsitteiden systemaattisen tunnistamisen perusteisiin on kuitenkin kiinnitetty vähemmän huomiota. Kuten Schwartzman (2010, 28) toteaa, kynnys-

käsitteiden idea tarjoaa yhteisen terminologian opetuksen kehittäjille, mutta siitä puuttuu operatiivinen paradigma. Mitään yksinkertaista teknistä ratkaisua kynnyskäsitteiden tunnistamiseen ei voine ollakaan.

Tunnistimme aineistossa kahdeksan kynnyskäsitettä. Ehdottamamme kynnyskäsitteet on nähtävä työhypoteesina, joka antaa pohjan keskustelulle ja jatkoanalyysille. Kuluneiden 45 vuoden aikana Suomessa on tuotettu suuri määrä toiminnan teoriaan perustuvaa tutkimusta ja kirjallisuutta. Olemme kumpikin työskennelleet toiminnan teorian pohjalta kyseisen ajan ja merkittävän osan siitä keskeisissä tutkimusten johtamisen sekä ohjaamisen tehtävissä, joten analyysimme rakentuu tuotettujen julkaisujen pitkäkestoiselle seuraamiselle ja omakohtaiselle tuntemukselle. Etenimme analyysissa siten, että molemmat kirjoittajat tuottivat ensin omat perustellut listansa tärkeimmistä kynnyskäsitteistä ja niitä edustavista julkaisuista. Listojen vertailun ja kritiikin avulla päädyimme yhteiseen listaan, jonka viimeistelimme yhdessä.

Oppimistoiminta

1970-luvun lopulla ja 1980-luvun alussa Suomessa nuorten tutkijoiden keskuudessa virisi kiinnostus oppimisen ja opetuksen hahmotamiseen toiminnan teorian pohjalta. Tärkeitä virikkeitä olivat Davydovin (1990) ja Galperinin (1979) teokset. Leontjevin (1977) *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus* -teos käännettiin suomeksi vain kaksi vuotta alkuteoksen ilmestymisen jälkeen. Oppimistoiminnan kynnyskäsitteen alustavia hahmotuksia esittivät muun muassa Engeström ja Hakkarainen (1981). Vuonna 1982 järjestettiin Espoossa kansainvälinen symposiumi, jonka pääpuhujana oli oppimistoiminnan idean isä V. V. Davydov (Engeström & Hakkarainen 1982). Käsitteen suomalaisen tulokunnan muotoilussa avainjulkaisuna voidaan pitää *Oppimistoiminta ja opetustyö* -teosta (Engeström 1983).

Oppimistoiminta-käsite kyseenalaisti näemyksen oppimisesta erillisten tehtävien suorittamiseen tähtävinä yksilöiden lyhytjänte-

sinä oppimistekoina. Oppiminen muodostuu toiminnaksi, kun sille syntyy pitkäjänteinen yhteinen kohde ja motiivi. Tällainen yhteinen kohde ja motiivi voidaan luoda yhdistämällä opetus oppijoiden elämän ja tulevaisuuden kannalta merkityksellisiin kysymyksiin, ratkaisua vaativiin ristiriitoihin ja haastaviin visioihin. Samalla oppiaineille on löydettävä sellittävät käsitteet tai niin kutsutut alkusolut, jotka vapauttavat oppimisen yksityiskohtien pinnallisesta mieleen painamisesta.

Oppimistoiminnan käsite haastaa lisäksi kouluopetuksen yksinoikeuden oppimisen kontekstina:

Oppimistoiminta edellyttää oppimisen muodostumista itsenäiseksi toiminnan järjestelmäksi. Tietystä yksilönkehityksen vaiheessa oppimistoiminta on johtavan toiminnan asemassa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei oppimistoimintaa sen jälkeen esiintyisi ja ettei se kehittyisi muiden toimintojen yhteydessä. Työtoiminnan yhteydessä toteutettava, itsenäisen järjestelmäluonteensa säilyttävä oppimistoiminta on päinvastoin yhä polttavampi yhteiskunnallinen välttämättömyys. (Engeström 1983, 134.)

Suomalainen erityispiirre toiminnan teorian omaksumisessa onkin ollut suuntautuminen oppimiseen työelämässä ja organisaatioissa. Organisaatioiden henkilöstökoulutuksessa oli 1970- ja 1980-luvuilla käynnissä uusien ideoiden ja käytäntöjen etsintä. Valtion koulutuskeskus (VKK) muodostui tämän kehitystyön tärkeäksi tukikohdaksi, ja sen julkaisuissa haettiin toiminnan teorian inspiroimia tapoja ylittää behaviorismi ja kognitivismi opetuksessa ja oppimisessa (esim. Engeström 1982, 1984; Kognitiiviset ja kulttuurihistorialliset oppimisteoriat 1984; Miettinen 1984). Henkilöstökouluttajille järjestetyt didaktiikan kurssit muodostivat vahvan sillan teorian ja käytännön välille. Oppimistoiminnan käsitteeseen liittyviä tärkeitä välineitä olivat Galperinilta (1979) kimmokkeen saanut orientaatioperusta-käsite ja opetuksellinen kokonaiskäsitteily -käsite.

Hyvä esimerkki oppimistoiminnan kynnyskäsitteeseen perustuvasta empiirisestä tutki-

muksesta ja samalla käsitteen elinkaaren pituudesta on Miettisen (1993) väitöskirja. Tutkimus analysoi mittavaa opetuksen kehityshanketta Suomen liikemiesten kauppaopistossa.

Toimintajärjestelmä

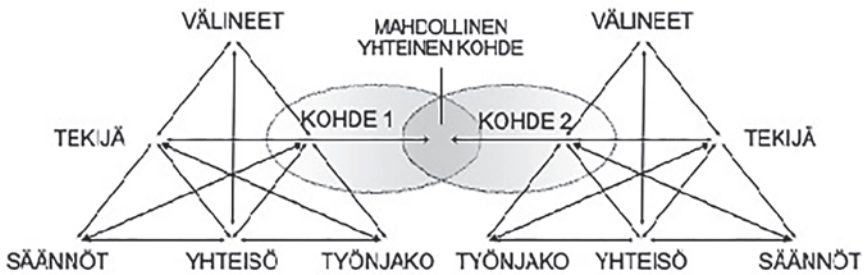
Leontjevin (1977) luoma toiminnan käsite on toiminnan teorian perusta: toiminta on järjestelmä. Leontjev ei kuitenkaan yksityiskohtaisesti eritellyt tai mallittanut toimintajärjestelmän rakennetta. Toimintajärjestelmän dynaamisen rakenteen mallittaminen on suomalaisen toiminnan teorian kansainvälisesti tunnetuin aikaansaannos (Cole 1996, 139–141; Gedera & Williams 2016; Yamagata-Lynch 2010). Toimintajärjestelmän mallinnukset esitettiin ensin luonnosmaisesti kahdessa 1980-luvun puolivälissä julkaistussa artikkelissa (Engeström 1985a, 1985b).

Mallittamisen vaativuus tuli hyvin esiin jo edellä mainituissa artikkeleissa, joissa toimintajärjestelmää kuvataan näin:

... ihmisen toiminta – jonka perusmuoto on työtoiminta – sisältää neljä osaprosessia: tuotannon, kulutuksen, jaon ja vaihdon. Vaikka joskus on tarkoituksenmukaista erottaa jokin näistä – esimerkiksi tuotanto – itsenäiseksi tarkastelun kohteeksi, tällöin on aina kyse pelkistyksestä. Todellisuudessa kaikki neljä prosessia ovat erottamattomia, ja toiminnan koko dynamiikka voidaan ymmärtää vain tarkastelemalla niiden kokonaisuutta. (Engeström 1985a, 158.)

Kuviossa 1 on esitetty kolmiomallit kahdesta toimintajärjestelmästä, joiden kohteet ovat niille osittain yhteisiä. Kummassakin toimintajärjestelmän mallissa näkyvät toiminnan osaprosessit osakolmioina seuraavasti: ylin kolmio eli tekijä-väline-kohde kuvaa tuotannon osaprosessia, tekijä-säännöt-yhteisö-kolmio edustaa vaihdon osaprosessia ja yhteisö-työnjako-kohde-kolmio edustaa jaon osaprosessia. Keskikolmio eli tekijä-kohde-yhteisö edustaa kulutuksen osaprosessia.

Engeströmin (1987, 78) kehittämä toimintajärjestelmän malli haastaa yhteiskunta- ja käyttäytymistieteissä yleisen kahtiajaon yk-



KUVIO 1. Toiminnan teorian kolmannen sukupolven analyysiyksikkö (Engeström 2001, 136)

silön ja yhteiskunnallisten rakenteiden – tai toimijuuden ja rakenteiden – välillä. Toiminta on kollektiivinen muodostuma, jossa ihmiset tuottavat yhteiskuntaa ja samalla itseään. Toimintajärjestelmän ominaisuuksia ovat kohteellisuus, välittyneisyys, moniäänisyys, historiallisuus ja ristiriitaisuus. Mallin avulla toiminnan sisäiset ja toimintajärjestelmien väliset muutosta vaativat ja kehitystä käynnistävät ristiriidat voidaan paikantaa toimintajärjestelmän osatekijöiden sisälle ja välille. Näin malli avaa eriteltäväksi toiminnan alituisen muutoksen ja sen liikkeellepanevat voimat.

Tällä vuosituhanalla tehdyssä tutkimuksessa analyysiyksikkönä on lisääntyvässä määrin käytetty vähintään kahta toimintajärjestelmää, joilla on osittain yhteinen kohde (ks. Kuvio 1). Esimerkkejä tällaisista muodostelmista ovat opettajan ja oppilaan tai lääkärin ja potilaan toimintajärjestelmien yhdistelmät. Analyyseissa on mallinnettu myös kolmen tai useamman osittain yhteisen kohteen omaavan toimintajärjestelmän muodostelmia. Tämän tyyppisiä tutkimuksia kutsutaan toiminnan teorian kolmannen sukupolven analyysiksi (Engeström & Sannino 2021).

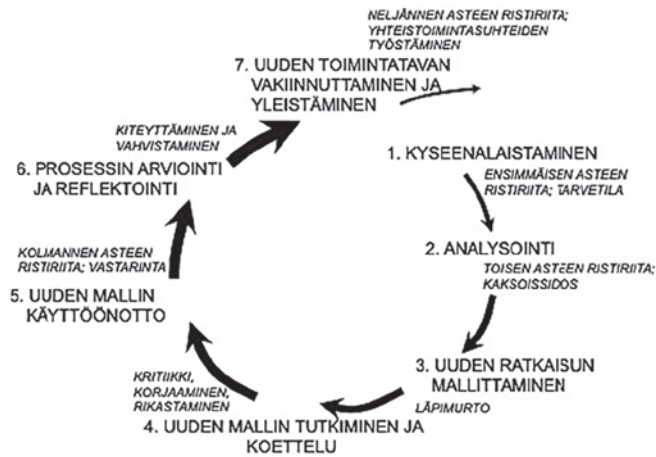
Ekspansiivinen oppiminen

Ekspansiivisen oppimisen teoria (Engeström 1987) rakentuu toimintajärjestelmän käsitteelle. Ekspansiivinen oppiminen on laadul-

lisesti uutta toimintaa tuottavaa oppimista. Se voi käynnistyä, kun toimintajärjestelmän ristiriidat haastavat toimijat analysoimaan toimintaansa ja rakentamaan sille laadullisesti uudenlaisen mallin, jossa toiminnan kohde laajenee ajallisella, sosiaalis-tilallisella ja eettis-poliittisella ulottuvuudella (Engeström & Sannino 2010).

Tällainen oppiminen toteutuu verraten pitkänä sykleinä, jotka muodostuvat asteittain kehkeytyvien ristiriitojen ratkaisemisesta ekspansiivisten oppimistekojen avulla (ks. Kuvio 2). Sykli etenee kohoten abstraktista ideasta (ks. Kuvio 2, vaihe 3) uuteen konkreettiseen toimintatapaan (ks. Kuvio 2, vaiheet 5, 6 ja 7).

Ekspansiivisen oppimisen hankaluus ja haastavuus voidaan kiteyttää neljän kysymyksen avulla: 1) Tarkastellaanko oppimista ensisijaisesti yksilöllisenä vai yhteisöllisenä prosessina? 2) Tarkastellaanko sitä ensisijaisesti prosessina, joka siirtää ja ylläpitää kulttuuria, vai prosessina, joka muuttaa ja luo kulttuuria? 3) Pidetäänkö oppimista ensisijaisesti joidenkin yleisten kompetenssien pystysuuntaisena paranemisena vai vaakasuuntaisena liikkeenä, vaihtona ja hybridisointina erilaisten kulttuuriympäristöjen ja pätevyyskriteerien välillä? 4) Tarkastellaanko oppimista ensisijaisesti empiirisen tiedon ja empiiristen käsitteiden omaksumisena ja luomisena vai teoreettisen tiedon ja teoreettisten käsitteiden muodostamisena?



KUVIO 2. Ekspansiivisen oppimisen syklimalli (Engeström & Sannino 2010, 8)

Vastaus edellä mainittuihin kysymyksiin on: ”Ekspansiivisen oppimisen teoria asettaa etusijalle oppijoiden yhteisöt, kulttuurin muuttamisen ja luomisen, vaakaasuuntaisen liikkumisen ja hybridisoinnin sekä teoreettisten käsitteiden muodostamisen”. (Engeström & Sannino 2010, 2.)

Ekspansiivisen oppimisen kynnyskäsite haastaa vakiintuneille oppimisteorioille omainsä näkemyksen oppimisesta olemassa olevan kulttuurin omaksumisena ja uusintamisena, jossa oppivat yksilöt kyllä muuttuvat mutta kulttuuri ei. Se on historiallisesti erityislaatuinen oppimisen muoto, jossa ”opitaan jotakin mitä ei vielä ole” (Engeström 2016).

Muutoslaboratorio

Muutoslaboratorio on 1990-luvun puolessa välissä kehitetty formatiivinen interventiomenetelmä, jossa toimijat analysoivat yhdessä tutkijoiden kanssa toimintajärjestelmässä esiintyvien häiriöiden syitä ja kehittävät niiden voittamiseksi toiminnalle uuden periaatteen ja mallin. Menetelmä yhdistää toisiinsa useita kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian perustavanlaatuisia teoreettisia ja menetelmällisiä oivalluksia, kuten Vygotskin kaksois-ärsytyksen periaatteen, historiallis-geneetti-

sen menetelmän, ekspansiivisen oppimisen teorian ja toimintajärjestelmän teoreettisen mallin. Teoreettisen haastavuutensa perusteella Muutoslaboratoriota on pidettävä tärkeänä kynnyskäsitteenä (Virkkunen & Newnham 2013).

Ensimmäiset Muutoslaboratorio-interventiot toteutettiin vuonna 1996 Suomen Posti Oy:n jakelutoiminnassa ja Helsingin Sanomien kotimaan toimituksessa (Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle 1999). Tämän jälkeen menetelmää on käytetty monissa tutkimushankkeissa Suomessa ja noin 35 muussa maassa.

Muutoslaboratorio-interventiot tuottavat rikkaan aineiston kollektiivisen oppimisprosessin analysoimiseksi. Niitä on toteutettu eniten työorganisaatioissa, kuten sairaaloissa, kouluissa sekä teollisuuden ja palvelualan yrityksissä, mutta viime vuosina enenevässä määrin myös yhdyskuntien ja kansalaisjärjestöjen toiminnan kehittämisessä ja nuorten toimijuuden tukemisessa. Tällaisia interventioita toteutetaan myös useiden saman monimutkaisen yhteiskunnallisen ongelman parissa työskentelevien toimintajärjestelmien yhteisinä ponnistuksina. Ekspansiivisen oppimistyöskentelyn toteuttaa tällöin kyseisen toimintajärjestelmän tai koalition avainedustajista muodostettu ryh-

mä, johon voi kuulua myös asiakkaita tai potilaita. Työskentelyä ohjaavat tutkijat, mutta vastuu prosessista siirtyy asteittain osanottajille.

Muutoslaboratorio voidaan jakaa kolmeen päävaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa neuvotellaan kohdeorganisaation tai -yhteisön edustajien kanssa muutoksen tarpeesta sekä menetelmän tarkoituksesta ja ehdoista. Tässä vaiheessa tutkijat kokoavat empiiristä aineistoa toiminnassa esiintyvistä ongelmista, häiriöistä ja innovatiivisista ratkaisuista osanottajille heidän toimintansa muutostarvetta kuvastavaksi peiliksi (ks. Kuvio 3).

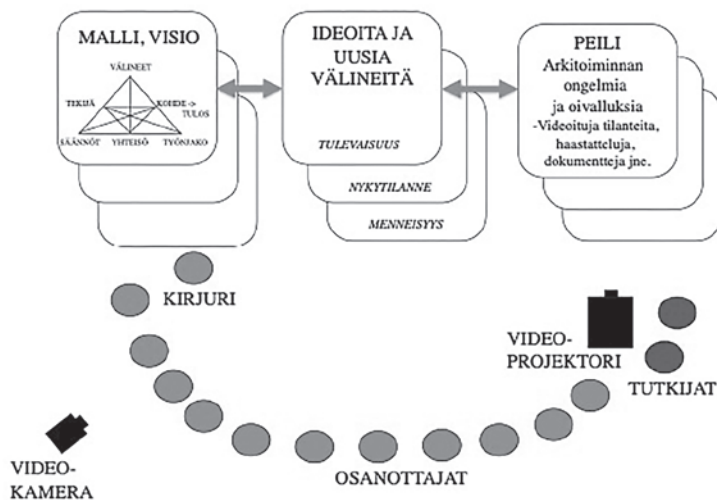
Toinen vaihe käsittää intensiivisen yhteisen oppimis- ja kehittämisprosessin, joka toteutetaan tyypillisesti viidestä kymmeneen istuntoa käsittävänä sarjana. Istunto suunnitellaan niin, että siinä viritetään tiettyjä ekspansiivisia oppimistekoja (ks. Kuvio 2). Istuntosarjan jälkeen seuraa kolmas, kokeilu- ja täytäntöönpanovaihe, jossa tuotettua uutta mallia ja ratkaisuja sovelletaan käytäntöön, arvioidaan ja kehitetään edelleen (Virkkunen & Newnham 2013). Ekspansiivisen oppimisen tärkeänä välineenä Muutoslaboratoriossa käytetään osanottajien nähtävissä olevaa 3x3-taulustoa, joka jakautuu kolmeen sarakkeeseen: mallit, visio, ideoita ja uusia välineitä sekä peili. Kukin sarake jakautuu kolmeen aikavyöhykkeeseen:

menneisyys, nykytilanne, tulevaisuus. Näihin tauluihin kirjataan prosessin aikana yhteisten oppimistekojen tuloksia (ks. Kuvio 3, ylälaita).

Muutoslaboratorio on formatiivinen eli kehittävä interventio (Engeström, Sannino & Virkkunen 2014), joka haastaa ennalta määrättyyn tavoitteeseen tai lopputulokseen tähtäävät lineaariset interventiot, kuten satunnaistetut vertailukokeet, mutta myös pelkästään osanottajien ideoiden varaan rakentuvan toimintatutkimuksen. Muutoslaboratorion tuloksen määrittelevät sen osanottajat, ja se yleensä yllättää myös tutkijat. Tutkijat ovat kuitenkin prosessin aktiivisia osapuolia. He tuovat laboratorioon toiminnan teoriaan perustuvia analyysin ja suunnittelun välineitä samoin kuin omia näkemyksiään ja ehdotuksiaan.

Kehittävä siirtovaikutus

1990-luvun lopulla muodostettiin tutkimusryhmä, joka ryhtyi toiminnan teorian pohjalta analysoimaan ja kehittämään uusia oppimisen tapoja ammatillisten oppilaitosten ja työelämän rajapinnassa. Kollektiivisen työn tuloksena syntyi myös toimitettuja teoksia (Tuomi-Gröhn & Engeström 2001, 2003). Kyseinen tutkimuslinja tuotti niin ikään kehitettävän siirtovaikutuksen käsitteen. Sillä tarkoitetaan opittavan tiedon rakentamista sekä so-



KUVIO 3. Muutoslaboratorion asetelma ja 3x3-taulusto

veltamista oppilaitoksen ja työpaikan yhteisissä kehittämishankkeissa, joissa opiskelijat ovat avainasemassa rajanylittäjinä ja uusien ratkaisujen viritäjinä:

Koulu tarjoaa asiantuntemuksensa muutoksessa oleville työpaikoille. Tämä tarkoittaa sitä, että koulun on valmennettava opettajat ja opiskelijat koulun ja työpaikan väliseksi rajanylittäjiksi, jotka tuovat uusia älyllisiä ja käytännön välineitä muutosprosessiin. Novisiitit voivat olla arvokkaita muutosprosesseissa, koska heillä on tuore näkökulma asioihin. Ekspansiivisen oppimisen ja kehittävän transferin projekteissa kolme osapuolta oppii yhteistyössä ja dialogissa: koulu, opiskelija ja työpaikka. (Tuomi-Gröhn 2001, 13–14.)

Kehittävä siirtovaikutus -käsite haastaa perinteisen kognitiivisen siirtovaikutuksen käsitteen. Siirtovaikutusta ei enää nähdä yksilön mentaalisenä suorituksena vaan toimintajärjestelmien vuorovaikutuksena, jonka ytimenä on toiminnan kehityksen vaatiman uuden teoreettisen käsitteen yhteinen luominen ja testaaminen käytännössä:

Kehittävällä siirtovaikutuksella tarkoitetaan ajatusmallia, joka yhdistää abstraktista konkreettiseen kohoamiseen perustuvan tieto-opillisen näkemyksen käsitteistä ja kehittävään yhteistyöhön nojautuvan näkemyksen siirtovaikutuksesta moniäänisenä neuvotteluprosessina. Kehittävä yhteistoiminta sinänsä voi kyllä avata lähekkyyden vyöhykkeitä, mutta näiden mahdollisuuksien toteuttamiseen tarvittavien uusien kognitiivisten työkalujen luominen edellyttää vahvaa teoriaa käsitteistä. Toisin sanoen kehittävän siirtovaikutuksen analyyseissa on muistettava kysyä: mitä uusia teoreettisia käsitteitä yhteisissä kehityshankkeissa luodaan ja miten ne vaikuttavat käytännössä (Engeström 2001, 23–24.)

Kehittävän siirtovaikutuksen idea kiteytyy kolmeen tunnusmerkkiin: 1) Oppiminen on organisoitu prosessiksi, jossa useampi toimintajärjestelmä – esimerkiksi ammatillinen oppilaitos, opiskelija ja työpaikka – keskenään neuvotellen toteuttavat yhteisen kehittämishankkeen, johon kukin osapuoli antaa panoksen. 2) Oppimisessa muodostetaan yksi tai

useampia uusia teoreettisia käsitteitä, joiden avulla kehitettävä järjestelmä hahmotetaan uudella tavalla. 3) Oppimisprosessi johtaa muodostettujen uusien käsitteiden käyttöönottoon uuden ratkaisun tai toimintatavan välineinä tai malleina. Osapuolten toimintatavoissa tapahtuu käytännön muutoksia hankkeen seurauksena (Engeström 2001, 24).

Toimintakonsepti

Tiedon ja osaamisen hallinta nousi vuosituhannen vaihteessa organisaatioissa keskeiseksi haasteeksi. Siihen vastaamiseksi kasvatustieteen ja organisaatiotieteen raja-alueella syntyi uusi osaamisen ja tiedon johtamisen tutkimusalue, jossa yleisin lähestymistapa perustui vanhaan toimenkuvakohtaisten osaamistarpeiden kartoittamisen ja kurssikoulutuksen malliin. Osaamistarpeita tarkasteltiin yksilökohtaisina ja annettuina kyseenalaistamatta organisaation toimintatapaa. Toiminnan teoria, ekspansiivisen oppimisen teoria ja Muutoslaboratorio mahdollistivat tämän lähestymistavan ylittämisen (Ahonen, Engeström & Virkkunen 2000; Virkkunen 2002).

Toimenkuvan keskeisen tarkastelutavan haastaminen johti yhdessä toteutettavan toimintakonseptin käsitteeseen sekä lukuisiin interventiotutkimuksiin sen kehittämiseksi ja hallitsemiseksi käytännössä. Toimintakonsepti voidaan ymmärtää historiallisesti kehittyneenä periaatteena, joka vastaa yhteiskunnassa esiintyvän tarpeen tiettyyn erityismuotoon. Uudet toimintakonseptit ovat työelämässä suhteellisen harvinaisia innovaatioita, siksi konseptin muutokset toteutetaan usein kopioimalla maailmalla valmiina olemassa olevia malleja.

Työelämän kehittämisohjelman rahoituksella toteutettiin vuosina 2004–2009 mittava Muutoksen tekijät – toimintakonseptin osallistavan kehittämisen oppimisverkosto -hanke, joka tuotti useiden vuosien ajan myös omaa lehteään nimeltä KONSEPTI -toimintakonseptin uudistajien verkkolehti. Lähtökohtana oli ajatus, että vanhojen toimintakonseptien kyseenalaistaminen ja uusien luominen toteutuu henkilökunnan yhteisessä, Muutoslaboratorion avulla toteutetus-

sa ekspansiivisessa oppimisprosessissa. Ahosen (2008) väitöstutkimus osoitti tämän lähestymistavan vahvuuden perinteiseen malliin verrattuna.

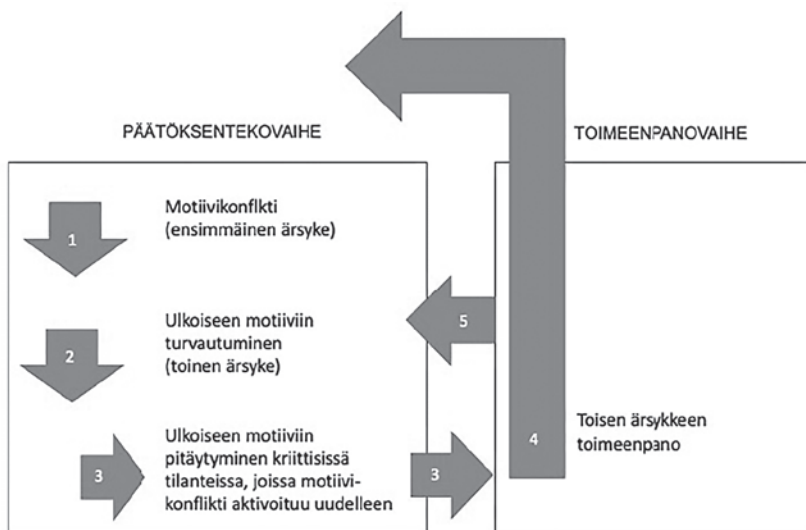
Hyvä esimerkki on myös kehittämishanke, jossa erikoistuneet terapeutit ja opettajat kehittivät neurologisesti sairaiden lasten koululle uuden toimintakonseptin. Se perustui erillisten oppituntien ja terapiaistuntojen asemesta lapsen normaalin elämän muokkaamiseen niin, että se tukee toimintakyvyn kehittymistä (Virkkunen & Tenhunen 2011). Kattava esitys toimintakonseptin kynnyksäsitteestä löytyy kokoomajulkaisusta (Virkkunen, Ahonen, Schupp & Lintula 2010).

Muutostoimijuus

Toimijuus on viime vuosina noussut tärkeäksi aiheeksi kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kuitenkin toimijuuden käsite on pitkälti lainattu psykologiassa, sosiologiassa ja filosofiassa tehdyistä toimijuuden tyyppien luokitteluista. Kasvatustieteissä kaivataan toimijuuden muodostumisen ja aktiivisen tukemisen ymmärrystä. Sanninon (2015, 2020, 2022) tutkimukset kaksoisärsytyksen periaatteesta muutostoimijuuden mekanismina ovat luoneet perustan toiminnan teoriaan nojautuvalle, puhtaasti kasvatustieteelliselle toimijuuden käsitteelle.

Kaksoisärsytyksen periaate on peräisin Vygotskilta, jonka kuvaus niin sanotusta odottamiskokeesta havainnollistaa periaatteen (Vygotsky 1997). Psykologiseen kokeeseen lupautunut koehenkilö viedään huoneeseen, ja tutkija pyytää koehenkilöä odottamaan ja poistuu itse huoneesta. Koehenkilö odottaa, mutta mitään ei tapahdu. Syntyy lamauttava konflikti kahden motiivin välillä: jäänkö odottamaan vai lähdenkö? Tämä motiivikonflikti on ensimmäinen ärsyke. Koehenkilö epäro, minkä jälkeen hän kiinnittää huomionsa seinällä olevaan kelloon ja päättää: kun kello on puoli kaksi, lähden. Kello on toinen ärsyke, jolle annettu sisältö (puoli kahdelta lähden) muodostuu merkiksi, jonka avulla henkilö murtautuu ulos motiivikonfliktista ja lähtee, kun kellon viisarit näyttävät puoli kahta. Tämä prosessi on pelkistetty viiteen askeleeseen kuviossa 4.

Kaksoisärsytyksen periaate merkitsee, että lamauttavassa motiivikonfliktissa ihmiset voivat löytää ekspansiivisen ulospääsyn käyttämällä aineellista artefaktia ikään kuin vipuvartena oman tahtonsa ja toimijuutensa aktivoimiseksi ja suuntaamiseksi. Sannino osoitti mallittamansa periaatteen toimivuuden yksilöiden ja ryhmien kanssa tehdyillä kokeilla, jot-



KUVIO 4. Kaksoisärsytyksen vaiheet (Sannino 2022, 11)

ka vastasivat Vygotskin kuvaamaa odottamiskoetta – jota Vygotski itse ei koskaan toteuttanut (Sannino 2016; Sannino & Laitinen 2015). Tältä pohjalta Sannino kehitti Transformatiive agency by double stimulation (TADS) -teorian kaksoisärsytykseen perustuvasta muutos-toimijuudesta.

Kaksoisärsytykseen perustuvan muutos-toimijuuden kynnyskäsitettä kehitettiin edelleen Muutoslaboratorioissa ja digitaalisissa työpajoissa, joilla tuettiin suomalaisten organisaatioiden ja ammattilaisten yhteistä toimijuutta asunnottomuuden poistamiseen tähtäävässä työssä (Jokinen Moberg, Sannino, Engeström & Kerosuo 2022; Sannino 2020, 2022; Sannino, Engeström & Jokinen 2021). Käsite on nopeasti saanut kansainvälistä vastakaikua (esim. Hopwood & Gottschalk 2022; Nuttall 2022). Ensimmäiset systemaattiset analyysit kaksoisärsytyksen toteutumisesta Muutoslaboratorioiden virittämissä ekspansiivisissa oppimisprosesseissa (Kaup & Brooks 2022; Morselli & Sannino 2021) ovat myös metodologisesti tärkeä askel.

Kaksoisärsytyksen periaatteelle rakentuva muutostoimijuuden käsite haastaa subjekti-keskeiset toimijuuden tulkinnat (esim. Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi 2014), joissa usein keskitytään yksilön tunteeseen toimijuudesta (*sense of agency*) kohteellisten ja kollektiivisten, maailmaa muuttavien tekojen asemesta. Muutostoimijuuden kynnyskäsite kehottaa kysymään: toimijuutta minkä aikaansaamiseksi ja minkä ristiriidan ratkaisemiseksi?

Kohtalokas kohde ja toimeksipantu utopia

Kuten jokainen yhteiskuntaa ja ihmistä tutkiva teoriasuuntaus, toiminnan teoria kohtaa nykyään vaativampia haasteita kuin koskaan aiemmin. Ilmasto- ja ympäristötuho uhkaa elämän edellytyksiä maapallolla. Varallisuus ja valta keskittyvät yhä harvempiin käsiin, ja nationalismi kärjistyy. Ydinsodan vaara on akuutti, ja pandemiat yleistyvät. Tästä syystä kasvatustieteiden yhteiskunnallinen relevanssi ja vaikuttavuus huolestuttavat alan tutkijoita

yhä enemmän (esim. Datnow ym. 2023). Kysymys on viime kädessä siitä, kuinka kasvatustieteet vastaavat ihmiskunnan kohtalonkysymyksiin.

Toiminnan teorian piirissä tällaisia ilmiöitä on ryhdytty kutsumaan kohtalokkaiksi kohteiksi, jotka ovat parhaillaan kehkeytyvän toiminnan teorian neljännen sukupolven liikelle-paneva voima (Engeström & Sannino 2021). Tällaisiin kohteisiin vaikuttaminen vaatii lukuisten hyvin erilaisten ja eri tasoisten toimintajärjestelmien yhteisiä ponnisteluja eli moniaineksisia koalitioita. Kasvatustieteissä varovaisia askelia tähän suuntaan on otettu niin sanottujen tutkimuksen ja käytännön kumppanuuksien (*research-practice partnerships* RPP, Farrell ym. 2022) avulla. Näiden heikkoutena on usein se, että koulujen ja tutkijoiden kumppanuuksista puuttuu ratkaiseva kolmas osapuoli: yhteiskunnalliset liikkeet, yhteisöt ja organisaatiot, jotka ovat omistautuneet viemään eteenpäin radikaaleja muutoksia elämän jatkumisen ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden vaatimaan suuntaan.

Kohtalokkaan kohteen käsitteen kääntöpuoli on toimeksipantu utopia (*enacted utopia*, Sannino 2020), jolla tarkoitetaan toimivia vaihtoehtoja kapitalismille. Idea on lähellä Wrightin (2010) reaalisen utopian (*real utopia*) käsitettä, mutta menee pitemmälle siinä, että päähuomio kohdistuu utopian synnyttämiseen, rakentamiseen ja ylläpitoon sekä näiden ymmärtämiseen kollektiivisina oppimisprosesseina.

Asunnottomuus on esimerkki kohtalokkaasta kohteesta, ja Suomen Asunto ensin -strategia asunnottomuuden poistamiseksi on esimerkki toimeksipannusta utopiasta. Sen edessä on vaativia uusia haasteita, minkä vuoksi Sannino ryhmineen on vuodesta 2018 alkaen toteuttanut sarjan interventiotutkimuksia tukemaan strategian päivittämistä. Tämä edellyttää uusia ekspansiivisen oppimisen syklejä paikallisella, alueellisella ja valtakunnallisella tasolla. Tuore esimerkki tällaisesta syklistä on moniammatillisen liikkuvan tuen tiimin kehittäminen asunnottomuustyöhön (Sannino, Engeström & Kärki 2023).

Kohtalokkaan kohteen ja toimeksipannun utopian käsitepari haastaa poliittisesti ja eettisesti varovaisen kasvatustieteen. Kasvatus on aina interventioden tekemistä, puuttumista toisten elämään ja kehitykseen. Toiminnan teorian neljännen sukupolven analyysiyksiköksi muodostuu ekspansiivisten oppimisyklien vuorovaikutteinen kokonaisuus, jota yhteistä yhteiskunnallista haastetta työstävien toimintajärjestelmien moniaineellinen yhteenliittymä on toteuttanut.

Muutostoimijuudella ja sitä selittävällä TADS-teoriolla on keskeinen merkitys toiminnan teorian neljännen sukupolven tutkimuksissa (Engeström, Nuttall & Hopwood 2022). Muutoslaboratorioita kehitetään vastaamaan kohtalokkaiden kohteiden ja useiden toisiinsa vaikuttavien ekspansiivisten oppimisykliin haasteisiin. Kaksoisärsytyksen sykliet sisällytetään tietoisesti ekspansiivisen oppimisen eri oppimistekoihin (ks. Kaup & Brooks, 2022). Katse kohdistuu myös valtaan ymmärrettynä prosesseiksi, joissa ihmiset kyseenalaistavat vakiintuneita rakenteita ja ottavat toimintansa sisältöä sekä tulevaisuutta omiin käsiinsä (Sannino painossa). Neljännen sukupolven toiminnan teorian analyysiyksikkö on toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevien ekspansiivisen oppimisen syklien muodostama kokonaisuus (Sannino 2020, 167).

Kynnyskäsitteiden kudelma

Edellä kuvaamamme kynnyskäsitteet liittyvät toisiinsa ja edellyttävät toisiaan. Kuten oikeasta taulukosta käy ilmi, ne muodostavat kudelman, joka monin tavoin haastaa kasvatustieteiden valtavirran totunnaisia käsityksiä. Kuvaamamme kehitys kertoo siitä, että kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria on elävä ja kehittyvä, moniääninen lähestymistapa, jota ei pidä kanonisoida muuttumattomaksi oppijärjestelmäksi.

Johtopäätökset

Olemme tunnistaneeet vastauksena tutkimuskysymykseemme kahdeksan kynnyskäsitettä ja niiden kasvatustieteille esittämät haasteet (ks. Taulukko). Nämä kahdeksan käsitettä kattavat jakson 1970-luvun lopulta tähän päivään. Tärkeimpien kynnyskäsitteiden valinta käsitejoukosta oli vaikeaa, ja esittämämme kynnyskäsitteiden sarja voidaan hyvinkin osoittaa puutteelliseksi. Tunnistamiemme kahdeksan kynnyskäsitteen rinnalle voitaisiin nostaa muitakin haastavia käsitteitä. Olemme kuitenkin valinneet kynnyskäsitteet, jotka ovat ankkuroituneet vahvasti nimenomaan kasvatustieteisiin.

Tunnistamamme kynnyskäsitteet eivät ole peräkkäisiä vaan muodostavat kehittyvän kudelman, jossa käsitteiden väliset yhteydet ovat

TAULUKKO. Toiminnan teoriaan ankkuroituneen kasvatustieteellisen tutkimuksen tuottamat kynnyskäsitteet ja niiden haastamat totunnaiset käsitykset

KYNNYSKÄSITE	AVAINJULKAISUJA	MITÄ KYNNYSKÄSITE HAASTAA?
Oppimistoiminta	Engeström 1983; Miettinen 1993	Tehtävä ja oppitunti oppimisen ja opetuksen perusyksikköinä
Toimintajärjestelmä	Engeström 1987	Yksilön ja rakenteen vastakkaisuus
Ekspansiivinen oppiminen	Engeström 1987, 2016; Engeström & Sannino 2010	Oppiminen kulttuurin omaksumisena ja uusintamisena
Muutoslaboratorio	Engeström ym. 1996; Virkkunen & Newnham 2013	Lineaariset interventiot, joissa tavoiteltu lopputulos on määritelty ennalta
Kehittävä siirtovaikutus	Tuomi-Gröhn & Engeström 2001, 2003	Siirtovaikutus yksilön kognitiivisena suorituksena
Toimintakonsepti	Virkkunen ym. 2010	Annettuihin toimenkuviin perustuvat osaamiskartoitukset
Muutostoimijuus	Sannino 2015, 2022	Toimijuus yksilön subjektiivisena kokemuksena
Kohtalokas kohde ja toimeksipantu utopia	Sannino 2020; Engeström & Sannino 2021	Eettisesti ja poliittisesti varovainen kasvatustiede

yhtä tärkeitä kuin kunkin käsitteen sisältö. Olennaista on käsitteistön pitäminen avoimena ja konkreettisessa tutkimuksessa elävänä. Esittämiämme kynnyskäsitteitä yhdistävät tietyt tieto-opilliset ja metodologiset periaatteet. Nämä periaatteet tarjoavat mahdollisuuksia kasvatustieteellisen tutkimuksen itseymmärryksen avartamiseen. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on sovellettu sekä luonnontieteellisen tutkimuksen että ymmärtävän tutkimuksen tieto-opillisia ja metodologisia esikuvia. Toiminnan teoria tuo näiden rinnalle kolmannen lähestymistavan: dialektiikan (Iljenkov 1984).

Dialektisesta tiedonmuodostuksen tavasta käytetään nimitystä abstraktista konkreettiseen kohoaminen. Abstraktilla tarkoitetaan tässä kokonaisuudesta irrotettuja yksittäisiä osatekijöitä, piirteitä ja suhteita. Konkreettisesti tarkoitetaan historiallisesti kehittyvää eri tekijöiden välisten vuorovaikutussuhteiden kokonaisuutta, dynaamisesti kehittyvää järjestelmää. Tiedonmuodostus alkaa kaoottisesta kokonaisuudesta, josta se pelkistää nykytilaan johtaneen kehityksen lähtökohtaa tutkimalla kokonaisuutta määräävät oleellisten osatekijöiden väliset vuorovaikutussuhteet ja mallittaa ne niin sanotun alkusolun muotoon (ks. Engeström, Nummijoki & Sannino 2012). Tämän perusteella luodaan historiallinen hypoteesi kaaoksessa havaitun tilanteen syistä ja tilanteeseen sisältyvistä kehitysmahdollisuuksista. Tätä teoreettista tulkintaa testataan, korjataan ja rikastetaan muuttamalla lähtökohtatilannetta sen perusteella.

Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria tarjoaa kasvatustieteille dialektisen lähestymistavan tiedonmuodostukseen ja tutkimukseen. Dialektisen tiedonmuodostuksen ydin on abstraktista konkreettiseen kohoaminen, josta seuraa kolme periaatetta:

1. Tutkimuksen historiallisuus: Kasvatuksen ja oppimisen ilmiöitä tarkastellaan historiallisesti muotoutuvien ristiriitojen kautta kehittyvinä toimintajärjestelminä. Toiminnan

teoria pyrkii avaamaan historiallisen muutoksen dialektisen luonteen paneutumalla ristiriitoihin muutoksen liikevoimana sekä muutoksen systeemiseen luonteeseen. Historia ei ole vain menneisyyttä; sitä tehdään tässä ja nyt jokapäiväisillä teoilla. Mäkitalon (2005) palkittu lääketieteellinen väitöstutkimus on hyvä esimerkki vahvasta historiallisesta analyysistä.

2. Tutkimus mahdollisuuksien avaajana: Toimintaa analysoidaan etsien sen lähikehityksen vyöhykettä eli mahdollista parempaa tulevaisuutta. Tämä tarkoittaa, että kategorisoinnin ja luokittelun asemesta ihmisiä ja heidän toimintajärjestelmiään lähestytään tarkkailemalla häiriöitä, dilemmoja, konflikteja ja arjen innovaatioita kehitysmahdollisuuksien oireina (Engeström 2023). Nummijoen (2020) väitöskirja on esimerkki uusien mahdollisuuksien avaamisesta tutkimuksen avulla.
3. Tutkimus kehittävänä interventiona: Vaikka kasvatustieteet ovat syntyneet palvelemaan tarkoituksellista ihmisten muovaamista eli interventioita, niiden omassa metodologiassa interventioilla on edelleen heikko asema. Toiminnan teoria laajentaa kasvatustieteiden arsenaalia kehittämällä formatiivisten interventioiden metodologiaa, jossa Muutoslaboratorio on keskeinen päänavaja (Engeström, Sannino & Virkkunen 2014; Sannino, Engeström & Lemos 2016). Ahoosen (2008) väitöskirja on hyvä esimerkki Muutoslaboratoriota hyödyntävästä interventiotutkimuksesta.

Kasvatustieteissä on maailmanlaajuisesti käynnissä vahvojen, yhteiskunnallisia muutoksia tukevien ja interventionististen lähestymistavojen etsintä sekä koettelu käytännössä (Bang & Vossoughi 2016; Curnow & Jurow 2021; Gutiérrez, Engeström & Sannino 2016). Toiminnan teorilla ja sen suomalaisella suuntauksella on tässä kehityksessä merkittävä rooli.

Lähteet

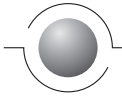
- Ahonen, H. 2008. Oppimisen kohteen ja oppijan vastaavuoroinen kehitys: Teleyrityksen asiakaspalvelun työyhteisöjen oppimiskäytäntöjen uudistaminen osana teknologiataloudellista kumousta. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 218. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4384-0>
- Ahonen, H., Engeström, Y. & Virkkunen, J. 2000. Knowledge management – the second generation: Creating competencies within and between work communities in the Competence Laboratory. Teoksessa Y. Malhotra (toim.) *Knowledge management and virtual organizations*. IGI Global, 282–305. <https://doi.org/10.4018/978-1-930708-65-5.ch015>
- Bang, M. & Vossoughi, S. 2016. Participatory design research and educational justice: Studying learning and relations within social change making. *Cognition and Instruction* 34 (3), 173–193. <https://doi.org/10.1080/07370008.2016.1181879>
- Cole, M. 1996. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Curnow, J. & Jurow, S. A. 2021. Learning in and for collective action. *Journal of the Learning Sciences* 30 (1), 14–26. <https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1880189>
- Datnow, A., Yoshisato, M., Macdonald, B., Trejos, J. & Kennedy, B. C. 2023. Bridging educational change and social justice: A call to the field. *Educational Researcher* 52 (1), 29–38. <https://doi.org/10.3102/0013189X221138837>
- Davydov, V. V. 1972/1990. Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula. Käänt. J. Teller. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Engeström, Y. 1982. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Engeström, Y. 1983. Oppimistoiminta ja opetustyö. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Engeström, Y. 1984. Orientointi opetuksessa. Julkaisusarja B 29. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Engeström, Y. 1985a. Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä. *Aikuiskasvatus* 5 (4), 156–164. <https://doi.org/10.33336/aik.96417>
- Engeström, Y. 1985b. The emergence of learning activity as a historical form of human learning. *Tidskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning* 5 (2), 12–20.
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. 2001. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14 (1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. 2015. Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. 2016. *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. 2023. Writing for stabilization and writing for possibility: The dialectics of representation in everyday work with vulnerable clients. Teoksessa P. M. Rogers, D. R. Russell, P. Carlino & J. M. Marine (toim.) *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman*. Denver, CO: University Press of Colorado, 293–314. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2023.1800.2.11>
- Engeström, Y. & Hakkarainen, P. 1981. Is scientific instruction possible? *Tidskrift För Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning* 2 (2), 8–26.
- Engeström, Y. & Hakkarainen, P. 1982. Kansainvälinen symposium opetuksen tieteellistämisestä. *Aikuiskasvatus* 2 (2), 61. <https://doi.org/10.33336/aik.96218>
- Engeström, Y., Nummijoki, J. & Sannino, A. 2012. Embodied germ cell at work: Building an expansive concept of physical mobility in home care. *Mind, Culture, and Activity* 19 (3), 287–309.
- Engeström, Y., Nuttall, J. & Hopwood, N. 2022. Transformative agency by double stimulation: Advances in theory and methodology. *Pedagogy, Culture & Society* 30 (1), 1–7.
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2010. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2021. From mediated actions to heterogeneous coalitions: Four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity* 28 (1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Engeström, Y., Sannino, A. & Virkkunen, J. 2014. On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture, and Activity* 21 (2), 118–128.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34 (3), 202–214. <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Allen, A., Anderson, E. R., Bohannon, A. X., Coburn, C. E. & Brown, S. L. 2022. Learning at the boundaries of research and practice: A framework for understanding research–practice partnerships. *Educational Researcher* 51 (3), 197–208.
- Galperin, P. J. 1979. *Johdatus psykologiaan*. Suom. R. Kauppi & K. Helkama. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Gedera, D. S. P. & Williams, P. J. (toim.) 2016. *Activity theory in education: Research and practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gutiérrez, K. D., Engeström, Y. & Sannino, A. 2016. Expanding educational research and interventionist methodologies. *Cognition and Instruction* 34 (3), 275–284.
- Hopwood, N. & Gottschalk, B. 2022. From volitional action to transformative agency: Double stimulation in services for families with young children. *Pedagogy, Culture & Society* 30 (1), 35–52.
- Iljenkov, E. V. 1984. *Dialektinen logiikka: Esseitä historian ja teorian alalta*. Suom. R. Kolomainen. Moskova: Progress.
- Jokinen, E., Moberg, J., Sannino, A., Engeström, Y. & Kerosuo, H. 2022. Yhteinen ammatillinen toimijuus Asunto

- ensin -työssä TADS-prosessina. *Kasvatus* 53 (1), 86–94. <https://doi.org/10.33348/kvt.113951>
- Kaup, C. & Brooks, E. 2022. A cultural-historical perspective on how double stimulation triggers expansive learning. *Designs for Learning* 14 (1), 151–164. <https://doi.org/10.16993/df.106>
- Kognitiiviset ja kulttuurihistorialliset oppimisteoriat 1984. Didaktiikka I -seminaarin esitelmää vuosilta 1982–83. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Leontjev, A. N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Suom. P. Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Levant, A., Murakami, K. & McSweeney, M. (toim.) 2023. Activity theory: An introduction. Hannover: Ibidem.
- Meyer, J. H. F. & Land, R. 2003. Threshold concepts and troublesome knowledge 1: Linkages to ways of thinking and practicing within the disciplines. Teoksessa C. Rust (toim.) *Improving student learning: Ten years on*. Oxford: OCSLD, 1–16.
- Meyer, J. H. F. & Land, R. 2005. Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education* 49, 373–388.
- Miettinen, R. 1984. Kognitiivisen oppimisenäkemyksen tausta. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Miettinen, R. 1993. Oppitunnista oppimistoimintaan. Tutkimus opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämistä. Helsinki: Gaudeamus.
- Morselli, D. & Sannino, A. 2021. Testing the model of double stimulation in a Change Laboratory. *Teaching and Teacher Education* 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103224>
- Mäkitalo, J. 2005. Work-related well-being in the transformation of nursing home work. *Acta Universitatis Ouluensis, D Medica*. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9514277678>
- Nummijoki, J. 2020. Breaking new ground in home care encounters: Shared transformative agency between home care workers and their elderly clients. *Helsinki Studies in Education* 81. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6108-6>
- Nuttall, J. 2022. Formative interventions and the ethics of double stimulation for transformative agency in professional practice. *Pedagogy, Culture & Society* 30 (1), 111–128.
- Sannino, A. 2015. The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction* 6, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.01.001>
- Sannino, A. 2016. Double stimulation in the waiting experiment with collectives: Testing a Vygotskian model of the emergence of volitional action. *Integrative Psychological and Behavioral Science* 50 (1), 142–173.
- Sannino, A. 2020. Enacting the utopia of eradicating homelessness: Toward a new generation of activity-theoretical studies of learning. *Studies in Continuing Education* 42 (2), 163–179. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1725459>
- Sannino, A. 2022. Transformative agency as warping: How collectives accomplish change amidst uncertainty. *Pedagogy, Culture & Society* 30 (1), 9–33. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1805493>
- Sannino, A. painossa. Toward a power-sensitive conceptualization of transformative agency. Teoksessa N. Hopwood & A. Sannino (toim.) *Agency and transformation: Motives, mediation and motion*. Cambridge: Cambridge University Press, 35–55.
- Sannino, A., Engeström, Y. & Jokinen, E. 2021. Digital peer learning for transformative professional agency: The case of homelessness practitioners in Finland. *British Journal of Educational Technology* 52 (4), 1612–1628. <https://doi.org/10.1111/bjet.13117>
- Sannino, A., Engeström, Y. & Kärki, E. 2023. Moniammatillinen liikkuva tuki asunnottomuuden voittamiseksi: Tutkimus Jyväskylän Nopsajalka-työstä. https://research.tuni.fi/uploads/2023/02/a5678c02-jyvaskylan-nopsajalka_raporttisuomeksi_23.2.23_pdf.pdf. (Luettu 6.6.2023.)
- Sannino A., Engeström Y. & Lemos, M. 2016. Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences* 25 (4), 599–633.
- Sannino, A. & Laitinen, A. 2015. Double stimulation in the waiting experiment: Testing a Vygotskian model of the emergence of volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction* 4, 4–18. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.07.002>
- Schwartzman, L. 2010. Transcending disciplinary boundaries: A proposed theoretical foundation for threshold concepts. Teoksessa J. H. F. Meyer, R. Land & C. Baillie (toim.) *Threshold concepts and transformational learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 21–44.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn sillanrakentajana. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä: Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 8–18.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.) 2001. *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä: Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.) 2003. *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon Press.
- Virkkunen, J. 2002. Konseptin kehittäminen osaamisen johtamisen haasteena. Teoksessa J. Virkkunen (toim.) *Osaamisen johtaminen muutoksessa: Ideoita ja kokemuksia toisen sukupolven Knowledge Managementin kehittelystä*. Työelämän kehittämissuunnitelman raportteja 20. Helsinki: Työministeriö, 11–50.
- Virkkunen, J., Ahonen, H., Schaupp, M. & Lintula, L. 2010. Toimintakonseptin yhteisen kehittämisen mahdollisuus. *Tykes* 70. Helsinki: Tekes.
- Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. 1999. *Muutoslaboratorio: Usi tapa oppia ja kehittää työtä*. Helsinki: Työministeriö.
- Virkkunen, J. & Newnham, D. S. 2013. *The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Virkkunen, J. & Tenhunen, E. 2011. Finding a concept that integrates specialists' know-how – the case of special

- school for handicapped and neurologically ill children. *Cultural-Historical Psychology* 7 (4), 29–39.
- Vygotsky, L. S. 1931/1997. The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 4: The history of the development of higher mental functions. Toim. R. W. Rieber. Käänt. Marie J. Hall. New York, NY: Plenum.
- Wright, E. O. 2010. *Envisioning real utopias*. Lontoo: Verso.
- Yamagata-Lynch, L. C. 2010. *Activity systems analysis methods: Understanding complex learning environments*. New York, NY: Springer.
- Young, M. & Muller, J. 2013. On the powers of powerful knowledge. *Review of Education* 1 (3), 229–250.

Saapunut toimitukseen: 15.11.2022

Hyväksytty julkaistavaksi: 5.5.2023



ANU KAJAMAA – JUHA TUUNAINEN – SAKARI HYRKKÖ – TUIJA CORNÉR

Rajanylitykset ja ekspansiivinen oppiminen asiantuntijaorganisaatioissa: Esimerkkeinä kolme Muutoslaboratoriota

Kajamaa, Anu – Tuunainen, Juha – Hyrkkö, Sakari – Cornér, Tuija. 2023. RAJANYLITYKSET JA EKSPANSIIVINEN OPPIMINEN ASIANTUNTIJAORGANISAATIOISSA: ESIMERKKEINÄ KOLME MUUTOSLABORATORIOTA. *Kasvatus* 54 (3), 206–220.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä rajojen ylittämisestä osana ekspansiivista oppimista. Tutkimme kolme suomalaista asiantuntijaorganisaatiota: harjoittelukoulua, sairaalan lasten ja nuorten hoitoyksikköä ja yliopistojen yrittäjyysyhteisöä. Toteutimme näissä organisaatioissa Muutoslaboratorio-menetelmään perustuvat tutkimus- ja kehittämishankkeet, joissa kussakin oli kuusi kokousta. Analysoimme Muutoslaboratorioissa ilmeneviä rajoja ja niiden ylittämistä, joita suhteutamme ekspansiivisen oppimisen vaiheisiin. Tutkimustuloksien mukaan organisaatorajat voivat toimia muutoksen ja yhteisöllisen oppimisen mahdollistajina riippumatta siitä, mikä konteksti on. Kaikissa kolmessa esimerkissä rajojen ylittäminen johti uuden toimintamallin luomiseen. Kyseinen seikka on erityisen tärkeää jatkuvan, työelämässä tapahtuvan oppimisen kannalta.

Asiasanat: asiantuntijaorganisaatio, ekspansiivinen oppiminen, Muutoslaboratorio, raja, rajanylitys, yhteistoiminta

Johdanto

Asiantuntijaorganisaatioilta vaaditaan nykyisin verkostoitumista innovatiivisuuden, tehokkuuden ja tuloksellisuuden parantamiseksi, jolloin rajoja ylittävän asiantuntijuuden merkitys korostuu (Edwards & Kinti 2010; Engeström 2018). Organisaatioista on lisäksi tullut monimutkaisempia, ja ne sisältävät usein monia ajallisesti rajoittuneita projekteja (Sydow & Windeler 2020) tai toimintalogiikoita (Alexy 2022). Tyypillistä organisaatioille on myös ihmisten ja esineiden jatkuva liikkuminen projektien, toimintojen ja paikkojen välillä, mikä sekä edistää joustavuutta (Dobusch & Schoeneborn 2015) että korostaa tarvetta rajojen ylittämiseen.

Organisaatioihin liittyvät rajat ovat teoreettisesti hyvin rikas ja paljon tutkittu ilmiö. Ne voidaan määritellä organisaatioiden ja työyhteisöjen sisäisinä tai niiden välisinä formaaleina tai epäformaaleina jakolinjoina, jotka on usein luotu pitkän ajan kuluessa tietyn organisoidun toiminnan piirissä (Kerosuo 2006). Rajojen voidaan katsoa ilmentävän organisaatioiden sisäisiä ja niiden välisiä tehokkuuteen, valtaan, identiteettiin ja kompetenssiin liittyviä eroja (Santos & Eisenhardt 2005), ja niillä voi olla esimerkiksi sosiaalisia, retorisia, hallinnollisia tai tilallisia (Gieryn 1999; Lamont & Molnár 2002; Tuunainen 2005) ulottuvuuksia. Lisäksi rajat voidaan nähdä jäykkinä tai muuttuvina entiteetteinä, jotka voivat olla erilaisia vaikutteita helposti läpäiseviä tai niitä voimakkaasti torjuvia (Ringel, Hiller & Zietsma 2018).

Organisaatorajoja pidetään usein välttämättöminä, koska ne auttavat hahmottamaan todellisuutta (Lamont & Molnár 2002), esimerkiksi organisaatioiden ja toimialojen välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä (Corporaal 2018). Ne myös jäsentävät arkityötä ja mahdollistavat sen hallinnan (Hernes 2003). Toisaalta rajat erottavat ammattiryhmiä ja yhteisöjä, jolloin ne voivat aiheuttaa haasteita, katkoksia ja epäjätkävyyttä yhteistyöhön (Wenger 1998). Aiemmassa tutkimuksessa rajojen ylittämistä onkin

pidetty vaikeana (Carlile 2004) ja niiden muuttamista vaativana (Kerosuo 2006).

Rajat voivat luoda epävakautta, epäjätkävyyttä sekä epämukavuutta, ja ne vaikuttavat organisaatioiden päivittäiseen toimintaan. Tämän vuoksi niiden tunnistamis- ja ylittämiskeinoja sekä niihin liittyvää oppimista on tärkeä tutkia. (Engeström, Engeström & Kärkäinen 1995.) Yhteiskunnan ja työympäristöjen muuttuessa ennalta asetetut, tarkkarajaiset oppimisprosessit ja -tavoitteet eivät useinkaan tue rajoja ylittävää toimintaa eivätkä siksi riitä vastaamaan kohdattuihin oppimishaasteisiin. Tästä syystä tarvitaan yhteisöllistä oppimista, jossa rajojen ylittäminen ja uuden toiminnan suunnittelu sekä sen edellyttämien tietojen ja taitojen hankkiminen kietoutuvat toisiinsa (Engeström & Sannino 2010).

Ekspansiivisen oppimisen teoria (Engeström 2015) ja siihen perustuva Muutoslaboratorio-menetelmä (Engeström ym. 1996; Virkkunen & Newnham 2013) tarjoavat mahdollisuuden kokeilevalle oppimiselle, joka tuottaa jotakin sellaista, mitä ei vielä ole olemassa. Ekspansiivinen oppiminen käynnistyy yleensä tilanteessa, jossa organisaatio kohtaa muutostarpeen, jolloin sen on arvioitava toimintansa sekä määriteltävä itsensä uudestaan. Oppimisen tuloksena voi syntyä uusi, entistä selkeämpi käsitys toiminnan yhteiskunnallisesta tarkoituksesta ja siitä kohteesta, johon toiminta suuntautuu (Engeström 2015; Engeström & Sannino 2010).

Monia hierarkiatasoja ja organisaatioita yhdistävien sekä yhteisöllistä oppimista tukevien muutoshankkeiden tarve lisääntyy jatkuvasti työelämän ja toimintaympäristöjen monimutkaistuesssa (Sannino 2020). Muutoslaboratorio-menetelmää hyödyntäneitä hankkeita on tutkittu organisaatorajojen ja niiden ylittämisen näkökulmasta kuitenkin tähän mennessä vain vähän (Cornér, Kajamaa & Tuunainen 2022; Kerosuo 2006). Kohdistamme tämän tutkimuksen Muutoslaboratorioihin, joissa osallistava, tutkimusavusteinen työn kehittäminen yhdistyy ekspansiiviseen oppimiseen (Engeström Virkkunen, Helle, Pihlaja & Poikela 1996;

Virkkunen & Newnham 2013). Tavoitteenamme on lisätä ymmärrystä organisaatorajojen ylittämisen mahdollisuuksista työyhteisöjen ekspansiivisissa oppimisprosesseissa.

Määrittelemme organisaatorajat toiminnanteoreettisesta lähtökohdasta sosiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti kehittyneiksi (Engeström ym. 1995; Kerosuo 2006) mutta samalla toiminnassa sosiaalisesti määriteltäviksi ja siten muuttuviksi. Työyhteisöissä toimintajärjestelmät luovat rajoja ja sopivat niistä toimintaansa toteuttaessaan. Rajat liittyvät esimerkiksi organisaatiokulttuuriin sekä sen sääntöihin ja rutiineihin, jotka luovat institutionalisoituneita käytäntöjä ja ovat samalla niiden tuotoksia. Näemme siten rajat prosessuaalisesti rakentuvina ilmiöinä ja niiden ylittämisen ekspansiivisena oppimisprosessina, jonka aikana rajat voivat säilyä, vahvistua tai muuttua. Rajanylitykset voivat sisältää ajatusten törmäyttämistä ja olemassa olevien rajojen purkamista mutta myös uusien rajojen rakentamista. Rajat voivat niin ikään toimia työn ja organisaatioiden kehityksen, oppimisen ja muutoksen moniaineksisina ympäristöinä ja mahdollistajina (Kerosuo 2006).

Tutkimme kolmea asiantuntijaorganisaatiota: harjoittelukoulua, sairaalan lasten ja nuorten hoitoyksikköä ja yliopistojen yrittäjyyshyhteisöä. Toteutimme niissä Muutoslaboratoriot, joista kokosimme tutkimuksemme aineiston. Sovellamme analyysissämme narratiivista menetelmää tuottamaan tietoa siitä, miten organisaatorajoja voidaan ylittää erityisesti silloin, kun yhteistyötä on tarpeen laadullisesti kehittää. Lisäämme myös tietoa asiantuntijaorganisaatioiden uusien toimintamallien yhteistoiminnallisesta kehittämisestä sekä mekanismeista, jotka mahdollistavat työyhteisöjen jatkuvan oppimisen niiden pyrkiessä vastaamaan toimintaympäristöjensä haasteisiin.

Rajat ja ekspansiivinen oppiminen Muutoslaboratoriossa

Teoreettis-metodologinen lähestymistapamme on kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria,

ekspansiivisen oppimisen teoria (Engeström 2015) ja sitä soveltava rajatutkimus (Engeström ym. 1995; Kerosuo 2006) sekä Muutoslaboratorio-menetelmä (Engeström ym. 1996; Virkkunen & Newnham 2013). Toiminnan teorian näkökulmasta toiminta on aina yhteisöllistä, kohteeseen suuntautunutta ja materiaalisesti sekä kulttuurisesti välittyntä. Paikallisesti organisoitu toiminta voidaan kuvata toimintajärjestelmänä, joka koostuu subjektista (tekijästä tai tekijäjoukosta), toiminnan kohteesta, näiden suhdetta välittävistä symbolisista ja materiaalisista välineistä sekä toiminnan sosiaalista perustaa kuvaavasta yhteisöstä, säännöistä ja työnjaosta (Engeström 2015).

Toiminnassa esiintyvien ristiriitojen (kehitysdynaamisten jännitteiden) ratkaisun ajatellaan olevan mahdollista vain toiminnan kokonaisrakennetta ja sen tarkoitusperä muuttamalla. Työyhteisöissä ja niiden verkostoissa toimintajärjestelmien rajat muodostuvat niiden erilaisten kohteiden perusteella (Kajamaa 2010; Kerosuo 2006). Toimintaympäristön muuttuessa toiminnan kohde saattaa myös hämärtyä tai menettää merkityksensä, jolloin siihen liittyvät ristiriidat kärjistyvät aiheuttaen toimintaan häiriöitä (Engeström & Sannino 2010). Tällöin syntyy tarve neuvotella totuttujen rajojen ylittämisestä ja toiminnan uudistamisesta (Engeström ym. 1995).

Rajojen ylittäminen edellyttää usein tuntemattomalle alueelle etenemistä. Se on uutta luova ponnistus, joka vaatii uuden toiminnallisen ajatuksen muodostamista (Engeström & Sannino 2010; Kerosuo 2006). Esimerkiksi terveydenhuollossa monisairaiden hoito vaatii uudenlaista työtapaa, jossa eri organisaatioissa toimivat asiantuntijat toteuttavat potilaan hoitoprosessin ottaen siitä yhteisvastuun (Engeström, Engeström & Kerosuo 2003). Tällainen moniorganisatorinen työ edellyttää rajojen alkuperän jäljittämistä sekä niiden kehityksen tutkimista. Rajojen tuottamien ristiriitojen ylittäminen voi aikaansaada ekspansiivista oppimista ja avata mahdollisuuksia toiminnan kohteen laajenemiselle tai uuden kohteen muodostumiselle (Engeström ym. 1995; Kerosuo 2006).

Organisaatorajoja ylittävää ekspansiivista oppimista voidaan tukea tutkimusavusteisesti Muutoslaboratorio-menetelmän avulla (Engeström ym. 1996; Kajamaa & Hyrkkö 2022; Kerrosuo, Kajamaa & Engeström 2010; Virkkunen & Newnham 2013). Muutoslaboratorio on oppimisympäristö, jossa työyhteisöjä kehitetään paikallisina toimintajärjestelminä uusien toimintamallien luomiseksi. Sen aluksi tutkijat esittelevät osallistujille niin sanotun peiliaineiston, joka sisältää esimerkiksi tutkijoiden videoimaa materiaalia työtoiminnan häiriöistä tai työntekijöiden haastatteluissa kertomia kuvauksia toiminnan hankaluuksista. Peilin tarkoituksena on herättää keskustelua organisaation historiasta, nykytilasta ja toiminnassa ilmenivistä häiriöistä. Häiriöiden avulla voidaan jäljittää toiminnan systeemisiä kehitysristiriitoja eli sellaisia vastakkaisia vaatimuksia, jotka kärjistyessään kriisiyttävät toiminnan ja edellyttävät siltä laadullista muutosta. Muutoslaboratorion aikana ristiriitoja ja niiden ratkaisukeinoja kirjataan esimerkiksi fläppitauluille toiminnan muutoksia koskevien päätösten valmisteleiseksi. Häiriöiden ja ristiriitojen tunnistaminen on keskeistä, sillä ne nähdään muutoksen ajureina, jotka mahdollistavat yhteisöllisen muutostarpeen ja ekspansiivisen oppimisprosessin (ks. Virkkunen & Newnham 2013).

Peiliaineiston lisäksi Muutoslaboratorioissa hyödynnetään toimintajärjestelmän mallia (Engeström 2015), jonka avulla tarkasteltavan toiminnan häiriöitä ja rajojen taustalla olevia ristiriitoja voidaan paikantaa. Lisäksi huomiota kiinnitetään toiminnan kohteeseen ja sen historialliseen muutokseen (Virkkunen & Newnham 2013). Rajojen analyysin avulla voidaan myös tunnistaa toimintajärjestelmien sisäisiä tai niiden välisiä ristiriitoja sekä toiminnan kohteen moninaisuutta (esim. Miettinen 1998; Tuunainen 2001).

Muutoslaboratorion keskeinen tavoite on aikaansaada yhteisöllistä ja uutta luovaa ekspansiivista oppimista. Muutoslaboratoriot etenevät vaiheittain ekspansiivisen oppimisen syklin mukaisesti: 1) vallitsevien käytäntöjen kyseenalaistaminen, 2) nykytilan ja historian

analyysi, 3) uuden ratkaisun mallintaminen, 4) mallin tutkiminen ja kokeilu, 5) mallin käyttöönotto, 6) ekspansiivisen oppimisprosessin arviointi sekä 7) uuden toimintamallin vakiinnuttaminen toimintatapana (Engeström 2015).

Muodostamme edellä esitettyyn pohjaten tutkimuskysymyksemme. Tässä artikkelissa kysymme, mitä toimintajärjestelmien välisiä rajoja ja niiden ylittämiseen liittyviä ekspansiivisen oppimisprosessin vaiheita tutkimissamme Muutoslaboratorioissa ilmeni?

Menetelmät

Tutkimuskohteet ja -aineisto

Analysoimme vuosina 2015–2016 toteuttamamme kolmea Muutoslaboratoriota: harjoittelukoulua, sairaalan lasten ja nuorten hoitoyksikköä sekä yliopistojen yrittäjyisyhteisöä. Kyseiset Muutoslaboratoriot valittiin tutkimuskohteiksi, koska rajojen ylittäminen oli niissä kaikissa keskeistä samalla kun ne olivat ekspansiivisen oppimisen tutkimisen kannalta konteksteiltaan erilaisia.

Harjoittelukoulun Muutoslaboratorio oli asetelmaltaan tyyppilinen, koska se sijoittui yhden organisaation piiriin. Sairaalassa toteutetun Muutoslaboratorion osallistajat työskentelivät sen sijaan useissa samaan organisaatioon kuuluvissa poliklinikoissa, ja yrittäjyisyhteisö koostui kolmessa erillisessä organisaatiossa työskentelevistä ihmisistä. Sairaalan ja yrittäjyisyhteisön esimerkkien kaltaisia monia hierarkiatasoja ja organisaatioita yhdistäviä Muutoslaboratorioita on toteutettu tähän mennessä vain vähän (ks. Sannino 2020).

Oheisessa taulukossa on kuvattu kunkin Muutoslaboratorio-hankkeen avaintiedot. Ensimmäinen tutkimuskohteemme oli ala-asteen koulu, joka toimi samalla yliopiston harjoittelukouluna. Perusopetuksen lisäksi sen tehtävänä oli opetusharjoittelijoiden ohjaus, tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminta sekä opettajien täydennyskoulutus. Keväällä 2015 koulussa laadittiin uuden perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista opetussuunnitelmaa, joka oli määrää ottaa käyttöön seuraavana syksynä valtakunnal-

TAULUKKO. Kolmen Muutoslaboratorion avaintiedot

	Harjoittelukoulu	Sairaalan lasten ja nuorten hoitoyksikkö	Yliopistojen yhteinen yrittäjyisyhteisö
Toteutusajankohta	Kevät 2015	Kevät 2016	Kevät 2016
Ohjaajat	Kaksi tutkijaa	Kaksi tutkijaa	Yksi tutkija
Osallistujia (joista johtajia)	13 (1)	21 (7)	22 (8)
Muita osallistujia	Opetusharjoittelija, kaksi muuta tutkijaa ja kaksi maisteriopiskelijaa	Sairaalan rakenneuudistuksen projektiryhmän jäseniä	Ei ollut.
Kokousten määrä	6	6	6
Videoaineiston kokonaiskesto	580 minuuttia	919 minuuttia	900 minuuttia
Sivumäärä litteroituna	246 sivua	131 sivua	230 sivua
Puheenvuorojen määrä	4598 puheenvuoroa	4924 puheenvuoroa	2093 puheenvuoroa

lisenä pilottina. Opetussuunnitelmaprosessi oli kärjistänyt työyhteisöön ajan myötä muodostuneita ristiriitoja, mikä ilmeni jännitteinä, kuten jatkuvana kiireen tuntuna ja yhteisöllisyyden puutteena.

Toinen tutkimuskohteemme oli yliopistolaisen sairaalan lasten ja nuorten hoitoyksikkö, joka vastasi alle 16-vuotiaiden potilaiden hoidosta laajalla maantieteellisellä alueella. Poliklinikkatoiminnan jatkuvasti kasvaessa yksikköön kohdistui tehostamistarpeita. Tutkimuksemme alussa sairaalassa oli käynnistetty laajamittainen rakenneuudistus, jonka myötä lasten- ja naistentaudeista vastaavien poliklinikoiden oli määrä yhdistyä lasten- ja naisten sairaalaksi sekä muuttaa vuonna 2018 uuteen yhteiseen rakennukseen. Sairaalan johto tiedosti erillään toimivien lasten- ja naisten tautien yksikön yhdistämisen haastavaksi, sillä yksiköiden toimintakulttuurit olivat erilaisia.

Kolmas tutkimuskohteemme oli yliopistojen yhteinen yrittäjyisyhteisö, projektimuotoinen organisaatio, jonka perustajina olivat tutkimusyliopisto, ammattikorkeakoulu ja kaupungin yrittäjyyspalvelut. Yhteisön perustajat pyrkivät kehittämään ja vakiinnuttamaan toimintansa, kiinnittymään paremmin paikalliseen liiketoimintaympäristöön sekä vahvistamaan opiskelijoiden yritystoimintaan liittyvää osaamista. Kahden EU:n hankerahoituskau-

den jälkeen yrittäjyisyhteisö joutui lakkautusuhana alla määrittelemään uudelleen toimintansa keväällä 2016.

Muutoslaboratorio-kokoukset järjestettiin noin kahden viikon välein kunkin tutkimuskohteen tiloissa. Tämän artikkelin ensimmäinen kirjoittaja (Kajamaa) toimi ohjaajana kaikissa Muutoslaboratorioissa, ja artikkelin toinen kirjoittaja (Tuunainen) osallistui asiantuntijana kolmanteen Muutoslaboratorioon.

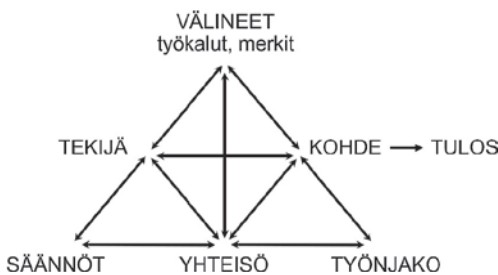
Tutkimusaineiston analyysi

Narratiivista lähestymistapaa on käytetty organisaatiomuutoksia ja organisaatioiden kehittämistä tutkittaessa (esim. Clandinin & Connelly 2000; Czarniawska 2004; Engeström, Kerosuo & Kajamaa 2007). Sovellamme sitä raportoimalla tutkimustuloksemme kolmena Muutoslaboratoriota koskevana kertomuksena. Lähestymistapamme mahdollistaa monimutkaisten, erilaisiin konteksteihin sijoittuvien tapahtumien esittämisen tiivistetyssä ja ajallisesti etenevässä muodossa. Tulosluvussa raportoimamme tapausesimerkit ovat näin ollen useiden toimijoiden näkökulmia ilmentäviä ja niitä yhdistäviä kertomuksia (*composite narrative*, Willis 2019). Vahvuuksistaan huolimatta narratiivinen lähestymistapa on otteeltaan väljä, eikä se tarjoa selkeitä epistemologisia lähtökohtia ja analyttisiä työkaluja tut-

kijoiden seurattavaksi (Kajamaa2012). Tämän vuoksi lähestyimme Muutoslaboratorioita aineistolähtöisesti mutta myös teoriasidonnaisesti (Dey 1993). Narratiivista analyysiämme ohjasi ekspansiivisen oppimisen teoria (Engeström 2015; Engeström & Sannino 2010) ja sen piirissä tehty rajojen ylittämistä koskeva tutkimus (Engeström ym. 1995; Kerosuo 2006).

Analyysimme sisälsi neljä vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa nimesimme kullekin Muutoslaboratorio-aineistolle keskuudestamme yhden päälukijan ja luimme videonauhoteista litteroidut aineistot ja kokouksista tekemämme muistiot. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja luki kaikkien kolmen tutkimuskohteen aineistot ja kirjoitti kullekin tapauskertomukselle orientoivan kuvauksen, jossa kiteytyi kukin tutkimuskohteen kohtaama muutoshaaste ja Muutoslaboratorion eteneminen. Tämän jälkeen artikkelin kolme muuta kirjoittajaa täydensivät tapauskertomuksia siitä Muutoslaboratoriosta, jonka aineiston päälukija itse kukin oli.

Analyysin toisessa vaiheessa siirryimme kokousaineiston yksityiskohtaiseen analyysiin ekspansiivisen oppimisen teorian – johon kaikki olemme perehtyneet – ohjaamana. Käytimme analyysivälineenämme ensin toimintajärjestelmän mallia (ks. Kuvio 1). Kukin päälukija nimesi tarkastelunsa kohteena olevassa Muutoslaboratoriossa vuorovaikuttaneet toimintajärjestelmät ja niiden osatekijät: subjektit eli tekijöiden ryhmät, toiminnan kohteen, keskeiset työvälineet sekä toimintaa ohjaavat säännöt, työyhteisön ja työnjaon (ks. Kuvio 1). Tämä malli tarjosi meille yhteisen välineen



KUVIO 1. Toimintajärjestelmän malli (mukailtu Engeström 2015, 63)

ymmärtää Muutoslaboratorio-kokouksissa ilmeneviä tilannesidonnaisten rajojen ilmauksia (Kerosuo 2006).

Kolmannessa analyysivaiheessa kukin päälukija paikansi tarkastelunsa kohteena olevassa Muutoslaboratoriossa ilmenneet keskeiset rajat. Asetimme rajan tunnistamiselle kriteeriksi sen, että Muutoslaboratorio-kokoukseen osallistuneen henkilön puhe koski jotakin kahden toimintajärjestelmän välistä työtoiminnan haastetta, häiriötä, ongelmaa tai katkosta, kuten seuraava sairaalan Muutoslaboratorios-ta poimittu esimerkki osoittaa: ”Mekin yritettiin kauheasti siirtää paikallishoitoja keskivii-kolta pois, mutta kun se on niin todella monen systeemin [leikkauspisteessä oleva tehtävä]. Se on leikkaussalin ja osaston ja poli[klinika]n ja vaikka kenenkä pyöritys. Että siinä oli niin iso juttu!” (sairaanhoitaja, N7, 1. kokous, puheen-vuoro 584.)

Tämän jälkeen kukin päälukija paikansi aineistosta kohtia, joissa rajoja ylitettiin tai ne muuttuivat osallistujien välisen neuvottelun, uudenlaisen työnjaon, yhteistyön, uuden työvälineen käyttöönoton tai uuden toimintamallin kehittämisen ansiosta. Rajan ylittämisen yhteisesti määrittelemänämme kriteerinä oli se, että puhe koski ehdotettua ratkaisua, joka mahdollistaisi tai helpottaisi tunnistetun rajan ylittämistä. Seuraava esimerkki rajojen ylittämistä koskevasta puheesta on yrittäjyisyhteisön Muutoslaboratoriosta, jossa osallistuja alkoi kuvata yrittäjyisyhteisöä uudella tavalla, yhteistä oppimista edellyttävänä työelämän ja yliopistojen välisenä solmukohtana:

Sillä on pedagogisesti ja oppimisen kannalta yllättävänkin suuri merkitys, että kuinka lähellä tämä [yrittäjyisyhteisö] on yrityksiä. Kuinka lähellä tämä on työelämää? Ja onko tämä semmoinen niin kuin solmukohta, johon työelämän eri toimijat voivat tulla? Näen sillä tavalla, että tämä paikkana varmasti on tämän tyyppiselle toiminnalle erittäin hyvä. (AMK, kehittämisspäällikkö, 3. kokous, puheenvuoro 777.)

Neljännessä vaiheessa päälukijat paikansivat tarkastelunsa kohteena olevasta aineistosta

ekspansiivisen oppimisen vaiheita (Engeström 2015) ja niiden sisältöjä eli Muutoslaboratorio-kokousten kohtia, joissa osallistujat 1) kyseenalaistivat vallitsevia toimintakäytäntöjään, 2) analysoivat niissä ilmeneviä ristiriitoja, 3) mallinsivat uusia ratkaisuja ja 4) tutkivat sekä kokeilivat kehittämäänsä uutta toiminnan mallia. Tutkimusaineistomme sisälsi kaikissa kolmessa tapauksessa viitteitä myös ekspansiivisen oppimisen viidennestä vaiheesta eli 5) mallin käyttöönotosta. Meillä ei kuitenkaan ollut aineistoa kuudennesta ja seitsemännestä vaiheesta eli prosessin arvioinnista ja uuden mallin vakiinnuttamisesta. Ekspansiivisen oppimisen syklimalli palveli meitä siten käsitteenä, jonka avulla pystyimme juonellistamaan (*emplotment*, Czarniawaska 2004) Muutoslaboratorio-prosessit ajallisesti etenevinä kokonaisuuksina ja kontekstualisoimaan niihin edellä mainitut ekspansiivisen oppimisen vaiheet. Syklimalli auttoi meitä myös paikantamaan Muutoslaboratorioihin osallistuneiden kerronnassa ilmenevät rajat ja niiden ylitykset osana oppimisprosessia.

Tämän jälkeen artikkelin kaikki kirjoittajat sisällyttivät tapauskertomuksiin ekspansiivisen oppimisen teorian ohjaamana tekemänsä analyysit (analyysivaiheet 2–4), sen Muutoslaboratorion osalta, jonka aineiston päälukija itse kukin oli. Analyysin luotettavuuden varmistamiseksi keskustelimme kustakin analyysivaiheesta ja lisäsimme yksittäisten Muutoslaboratorioiden analyysien tulokset tapauskertomuksiin vasta niistä keskusteltuaamme. Keskusteluissa kävimme läpi analyysien sisältämät haasteet ja tulkintoihin liittyvät erimielisyydet, kunnes pääsimme yksimielisyyteen.

Rajojen ylitys ja ekspansiivinen oppiminen kolmessa Muutoslaboratoriossa

Risteävistä intresseistä kohti yhteistä pedagogisen toiminnan mallia harjoittelukoulussa (Muutoslaboratorio 1)

Hallinnollisesti ylhäältä alas suuntautuva opetussuunnitelmauudistus loi yliopiston alai-

suudessa toimivalle harjoittelukoululle monia odotuksia; koulun odotettiin muun muassa toimivan valtakunnallisena suunnannäyttäjänä uudistuksen toimeenpanossa. Vaatimus ainerajat ylittävästä opetuksesta synnytti myös akuutin tarpeen tehostaa opettajien välistä yhteistyötä, mikä edellytti yksittäisten opettajien työn perinteisten rajojen ylittämistä. Kuten suomalaiset opettajat yleensäkin, myös harjoittelukoulun opettajat olivat hyvin autonomisia opetuksensa suhteen. Tämä seikka kärjisti vallitsevan työkäytännön ja uuden opetussuunnitelman välistä yhteentörmäystä ja toi työyhteisön rajat selvästi näkyviin.

Harjoittelukoulun Muutoslaboratorioon osallistui kaksi toisiinsa kytkeytyntä mutta erillistä toimintajärjestelmää: rehtori ja opettajat. Harjoittelukoulun rehtori muodosti johtamisen ja hallinnon toimintajärjestelmän, jonka kohteena oli edellytysten rakentaminen laadukkaalle ja tulokselliselle opetussuunnitelman mukaiselle opetukselle. Hänen toimintaansa ohjasivat valtakunnalliset asetukset, joiden toimeenpanon välineenä hän näki uuden opetussuunnitelman. Työnjaollinen raja rehtorin ja opettajien välillä oli historian saatossa muotoutunut opettajien opettaessa ja rehtorin keskittyessä hallintoon sekä johtotehtäviin.

Opettajat muodostivat oman toimintajärjestelmänsä, jolla oli kolmitahoinen toiminnan kohde. Heidän toimintansa suuntautui ensinnäkin lasten opettamiseen ja oppimiseen. He toimivat myös opettajankouluttajina ja ohjasivat yliopisto-opiskelijoiden opetusharjoitteluja. Lisäksi tutkimusorientoituneiden opettajien edellytettiin toteuttavan koulun tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoimintaa sekä tuottavan tutkimusjulkaisuja.

Muutoslaboratorion kahden ensimmäisen kokouksen aikana opettajat ja rehtori hahmottivat toimintojensa eroja ja ilmaisivat samalla tarpeen rajoja ylittävään yhteistyöhön. Ekspansiivinen oppiminen käynnistyi kritisoinnalla vallitsevia käytäntöjä ja tunnistamalla yhteistoimintaa hankaloittavia rajoja. Vallitsevien käytäntöjen analyysi osoitti, että opettajien toiminnan kohteen kolme osa-alueetta näyt-

täytyivät erillisinä, jolloin niiden yhteensovittaminen oli haastavaa. Tämän vuoksi opettajat olivat omaksuneet erilaisia opetusvälineitä ja pedagogisia ratkaisuja. Kyseinen seikka oli puolestaan johtanut siihen, että työnjaollisesti he ottivat vastuun omasta opetuksestaan ja muista työtehtävistään, mutta eivät kyenneet laajentamaan vastuunottoaan yhteisölliselle tasolle. Työyhteisön sääntöihin liittyvä ristiriita ilmeni vahvan opettaja-autonomian vaalimisena ja samanaikaisena kaipuuna vahvempaan pedagogiseen johtajuuteen.

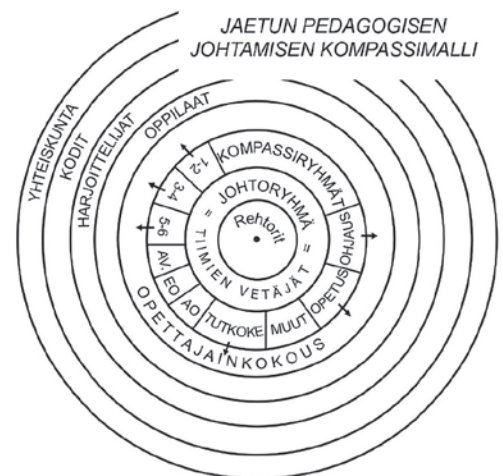
Harjoittelukoulussa tunnistettiin tiimityön tarve, mutta opettajien erilaisten ajattelu- ja toimintamallien väliset rajat ja erityisesti joidenkin opettajien epäusko koulun muutokseen oli estänyt uudistukset. Toinen keskeinen raja oli koulun johdon (rehtorit) ja opettajien välillä, mikä ilmeni johtajuuden puutetta koskevinä ilmaisuina ja vahvemman johtajuuden kaipuuna. Näillä rajoilla käydyt neuvottelut, joita hyödynnettiin myöhempien kokousten peiliaineistona, nostivat esiin koulun toimintajärjestelmien ristiriidoista kumpuavia häiriöitä. Ne muodostivat perustan Muutoslaboratoriossa tehdylle analyysille.

Kolmannessa kokouksessa opettajat oivalsivat, että koululta puuttui yhteinen visio, joka tukisi opettajien pyrkimyksiä yhteensovittaa heidän kohteensa eri ulottuvuudet. Selkeästi määritelty visio todettiin käynnissä olleen opetussuunnitelmatyön onnistumisen edellytykseksi. Samalla tutkijat havaitsivat, että osallistajat keskittyivät toimintansa haasteiden ja rajojen määrittelyyn, mutta eivät lainkaan tarkastelleet sen perimmäistä kohdetta eli oppilaita ja heidän oppimistaan. Niinpä tutkijat toivat keskusteluun oppilaan käsitteen, mikä syvensi vallitsevien käytäntöjen kyseenalaistamista ja antoi toiminnan analyysille uuden suunnan. Neljännessä kokouksessa koulun historian ja käännekohtien analyysi vahvisti osallistujien yhteistä käsitystä ajan myötä muodostuneista rajoista ja niiden aiheuttamista haasteista sekä edesauttoi ratkaisuehdotusten muotoilua.

Viidennessä kokouksessa osallistajat alkoivat nimetä uusia toimintatapoja, jotka lisäisivät

yhteistyötä ja jakaisivat vastuuta koulun kehittämisestä. Näin he ylittivät tunnistamiaan rajoja, mikä myötä ekspansiivinen oppimisen eteni kohti uuden ratkaisun mallintamista. Opettajat ideoivat uudenlaista, luokkarajat ja koulun kehittämistarpeet ylittävää tiimityön rakennetta sekä uutta pedagogista johtoryhmää jaetun johtamisen välineeksi.

Ekspansiivinen, rajoja ylittävä oppimisprosessi eteni Muutoslaboratorion kuudennessa kokouksessa uusien yhteistoiminnan ja jaetun johtamisen rakenteiden mallintamiseen, jota osallistajat tekivät yhdessä suurelle paperiarkille. He ottivat mallinnuksen lähtökohdaksi jaon luokka-asteiden mukaisiin opettajatiimeihin ja piirsivät ensin mallin, jonka hierarkkisen muodon ei kuitenkaan nähty vastaavan tavoiteltua vastuiden jakamista. Mallin seuraava versio oli pyöreä, donitsia muistuttava kuvio, jota hyödynnettiin mallin jatkokehittelyssä. Mallia kehitellessään osallistajat liikkuiivat vallitsevan käytännön analyysin ja uuden ratkaisun mallintamisen välillä. Kokouksessa todettiin, että uuden toimintamallin tulee olla joustava tarjotakseen välineen olemassa olevien rajojen ylittämiseen. Osallistajat hyödynsivät mallintamisessa toistensa näkökulmia, ja kehittytyön tunnelma oli yhteistoiminnallinen.



KUVIO 2. Jaetun pedagogisen johtamisen malli: harjoittelukoulun Muutoslaboratoriossa kehitetty uusi toimintamalli yhteistyön ja pedagogisen johtamisen kehittämiseksi

Lopulta opettajaryhmä päätyi yhdistämään eri näkökulmat piirtämällä jaetun pedagogisen johtamisen kompassimallin (Kuvio 2). Jaetun pedagogisen johtamisen malli sisälsi uudenlaisen tiimityön ja jaetun johtamisen rakenteen samalla, kun se tavoitteli koulussa vallinneiden käytäntöjen ja rajojen muuttamista. Malli esiteltiin koulun opettajayhteisölle uutena toiminnan ideana, jolloin siitä tuli yhteinen lähtökohta koulun pedagogisen yhteistoiminnan ja johtamisen kehittämiseksi.

Rajat ylittävä toimintakartta yhteisen muutoksen hallinnan välineenä sairaalassa (Muutoslaboratorio 2)

Sairaalassa monet seikat olivat johtaneet naisten ja lasten hoitoyksiköiden muutos- ja yhdistämistarpeeseen. Esimerkiksi synnytysten määrä oli kasvussa ja hoidontarve lisääntynyt. Myös poliklinikapotilaita oli enemmän samaan aikaan, kun tavoitteena oli vuodeosastojen potilaspaikkojen väheneminen säästöjen saamiseksi. Muutosten tavoitteena oli lyhentää hoitoaikoja ja lisätä hoidon potilas- ja perhekeskeisyyttä. Toiminnan odotettiin tehostuvan yksiköiden yhdistämisen ansiosta 10–15 prosenttia.

Sairaalassa toteutettuun Muutoslaboratorioon osallistui kolme toisiinsa kytkeytyntä mutta erillistä toimintajärjestelmää: lääkärit, hoitajat ja sihteerit. Lasten ja nuorten yhteiseen poliklinikkaan kuului 11 poliklinikkaa, joissa oli korkea henkilöstön erikoistumisen ja asiantuntijuuden taso. Erikoisalakohtainen tieto ja työvälineet olivat kullekin toimintajärjestelmälle tärkeitä hoitotyön toteuttamisessa.

Lääkärin toiminnan kohteena oli sairauksien diagnosointi ja potilaan hoito. Erikoistumisen takia lääkärin työn kohde näyttäytyi tarkkarajaisena, esimerkiksi endokrinologiasa lääkärit keskittyivät hormonien ja niitä erittävien rauhasien toimintaan sekä niiden sairauksiin. Samalla lääkärin kohteena oli myös jatkuva potilasvirta, jonka hallinnasta he olivat vastuussa. Yliopistosairaalassa lääkäreillä oli tavallisesti myös opetusvelvollisuus, ja he ohjasivat opiskelijoiden harjoittelua sairaalassa.

Hoitajien toiminnan kohde oli puolestaan potilaan voinnista huolehtiminen. He myös valmistelivat lääkärin suorittamia tutkimuksia ja toimenpiteitä. Sihteerit vastasivat puheluihin ja tekivät kirjallisia töitä.

Lääkäreiden, hoitajien ja sihteerien työnjako määräytyi poliklinikoittain, joilla oli kullakin omat sääntönsä ja aikataulunsa. Lääkärin puolesta hoitajavastaanottojen ja potilasohjauksen merkitys korostui kaikilla poliklinikoilla.

Tässäkin esimerkissä ekspansiivinen oppiminen käynnistyi, kun osallistujat alkoivat kahden ensimmäisen Muutoslaboratoriokokouksen aikana kritisoida vallitsevia käytäntöjä ja hahmottaa yhteistoimintaa rajoittavia tekijöitä. He havahtuivat siihen, että poliklinikoiden työnjako oli epäselvä ja niiden välillä oli historian saatossa muotoutuneita rajoja, kuten eriäviä työmenetelmiä ja -kulttuureja. Todettiin, että Muutoslaboratorioon osallistuvilla ei ollut käsitystä siitä, minkälaista yhteistyötä eri toimintajärjestelmien välillä oli tai millaista yhteistyötä tulevassa lasten- ja naisten sairaalassa niiltä odotettiin. Muutoslaboratorion osallistujat tulivat siihen tulokseen, että lääkärin ja hoitajien tarkkarajaiset sekä joustamattomat tehtävänkuvat vaikeuttivat yhteistoimintaa ja tiedonkulkua. Sairaalan johdon ja työntekijöiden välillä oli myös raja siksi, että johto oli keskittynyt toiminnan tehostamiseen, vaikka henkilöstön mielestä asiakaslähtöisyyttä ja potilaiden hoitoa olisi pitänyt sujuvoittaa.

Vallitsevien käytäntöjen analyysi osoitti, että potilaskäynnit jakaantuivat epätasaisesti eri viikonpäiville ja että etenkin keskiviikko oli ruuhkautunut. Havaittiin, että keskiviikon kuormittuminen vaikeutti poliklinikoiden välistä tiedonkulkua ja tilojen yhteiskäyttöä. Osa poliklinikoista oli yrittänyt siirtää kuormitusta muille päiville siinä onnistumatta, ja tilanne haittasi laadukkaan hoidon toteuttamista. Todettiin myös, että poliklinikka-aikoja ei ollut riittävästi potilasmäärään nähden. Lisäksi potilasaines oli vaihtelevaa ja tutkimustarpeet yllätyksellisiä, mikä hankaloitti työn suunnittelua ja tilanteiden ennakoitua. Ongelman, li-

sätkimustarpeen tai viivästyksen ilmetessä poliklinikakäynteihin varatut vastaanottohuoneet eivät riittäneet.

Muutoslaboratorioon osallistuneille syntyi jo ensimmäisen kokouksen aikana yhteisymmärrys siitä, että ammattiryhmien välistä yhteistyötä ja uusien teknologioiden hallintaa edellyttävien pitkäaikais- ja monisairaiden hoito oli seikka, joka yhdisti kaikkia poliklinikoita. Mainituista ongelmista keskiviikkopäivän ruuhkautuminen valittiin Muutoslaboratorion ensimmäisessä kokouksessa poliklinikoiden yhteiseksi kehittämiskohteeksi, ja ohjaava tutkija antoi kokouksen päätteeksi pienryhmille tehtäväksi pohtia ratkaisuja siihen. Tämä käynnisti ekspansiivisen oppimisen toisen vaiheen eli vallitsevien käytäntöjen analyysin, johon paneuduttiin Muutoslaboratorion toisessa kokouksessa.

Samaan tapaan kuin harjoittelukoulussa, sairaalan Muutoslaboratorion kolmannessa kokouksessa prosessia ohjaava tutkija otti puheeksi toiminnan yhteisen kohteen, potilaat, syventääkseen hoidon sujuvuutta koskevaa keskustelua. Hän esitteli potilastapausta koskevan videon, jonka jälkeen osallistujat jakautuivat ryhmiin keskustelemaan näkemästään. Videon ja pienryhmäkeskustelujen ansiosta osallistujien huomio siirtyi päivittäistoiminnan yksittäisistä ongelmista toiminnan kohteeseen, mikä sýsýsi liikkeelle ekspansiivisen oppimisen kolmannen vaiheen eli uuden yhteisen toiminnan mallintamisen potilashoidon sujuvoittamiseksi.

Neljännessä kokouksessa eräs lääkäri esitteli edellisellä kerralla käydyin keskustelun pohjalta ideoimansa lukujärjestyistä muistuttavan taulukon, jota hän kutsui toimintakartaksi. Tämä herätti vilkkaan keskustelun, ja toimintakartta ryhdyttiin yhdessä muokkaamaan uuden toimintatavan mallintamiseksi. Ymmärtääkseen paremmin poliklinikoiden välisiä rajoja ja edistääkseen yhteistyötä niiden yli osallistujat kirjoittivat neljännen kokouksen jälkeen poliklinikoidensa tarinat, jotka he esittelivät toisilleen. Viidennessä kokouksessa keskityttiin pohtimaan, kenelle toimintaa suunnitellaan ja mitä toimintoja tulevassa lasten- ja

naistensairaalassa tarvitaan. Kokouksessa tarkasteltiin tutkijan kuvaamalta videolta muun muassa vastaanottojen sisältöjä pitäen toimintakartta koko ajan mielessä.

Kuudennessa kokouksessa keskustelua leimasi ajatus poliklinikoiden yhteisestä toiminnasta systeemisena kokonaisuutena. Toimintakartta muotoiltiin kaksiulotteiseksi Exceltaulukoksi (ks. Kuvio 3). Toimintakartta kuvasi vaakasunnassa työskentelyn ajallista ulottuvuutta (viikonpäivät) ja pystysunnassa sen tilallista ulottuvuutta (huoneet). Kartta oli samalla suunnitelma rajojen ylittämiseksi toimijoiden, erikoisalojen, viikonpäivien ja huoneiden välillä.

Moniorganisatorisuuden ongelmista kohti yliopistojen yhteistä yrittäjyisyhteisöä (Muutoslaboratorio 3)

Yliopistojen yrittäjyisyhteisössä järjestetyn Muutoslaboratorion osallistujat kokivat, että heihin kohdistui vaativia odotuksia uusien innovaatioiden synnyttämisestä ja yritysten perustamisesta. Projektimuotoisesti toimineen yhteisön EU:lta saama rahoitus oli samaan aikaan loppumassa, ja toiminnan jatkon ehtona oli toiminnan institutionaalisen aseman vaikiinnuttaminen osaksi yliopistoja.

Yrittäjyisyhteisön Muutoslaboratoriossa oli kolme toimintajärjestelmää: tutkimusyliopisto, ammattikorkeakoulu ja kaupungin yrittäjyyspalvelut, joiden asiantuntemus ja toiminnan kohteet olivat historian saatossa muotoutuneita ja hyvin erilaisia. Yliopiston kohteena oli tieteellinen tutkimus ja tutkimusperustainen korkeakoulutus, jolle yrittäjyys oli melko vierasta. Ammattikorkeakoululla puolestaan oli pitkä kokemus yrittäjyyskoulutuksen järjestämisestä, ja se oli onnistuneesti sisällyttänyt opiskelijoiden yrittäjyystaitojen tukemisen tutkintotavoitteiseen koulutukseensa. Kaupungin yrittäjyyspalvelujen kohde taas liittyi yritystoiminnan edistämiseen osana aluetalouden ja elinkeinoelämän kehittämistä.

Nämä kohteet synnyttivät yrittäjyisyhteisössä jännitteitä ja hankaloittivat päätöksentekoa. Lisäksi kullakin toimintajärjestelmällä oli

Lasten pkl:n vastaanotot toiminnallisena mallina 2016						2.viikko				
1. viikko	MA	TI	KE	TO	PE	MA	TI	KE	TO	PE
1	sas L iso	sas L iso	sas L iso	sas L iso	sas L iso	sas L iso	sas L iso	sas L iso	sas L iso	sas L iso
2	sas L iso	sas L iso	sas L iso	sas L iso	sas L iso	sas H iso	sas H iso	sas H iso	sas H iso	sas H iso
3	sas H iso	sas H iso	sas H iso	sas H iso	sas H iso	astm L	astm L	astm L	astm L	astm L
4	sam H	sam H	sam H	sam H	sam H	astm H iso	astm H iso	astm H iso	astm H iso	astm H iso
5	astm L	astm L	astm L	astm L	astm L	astm H	astm H	astm H	astm H	astm H
6	astm H iso	astm H iso	astm H iso	astm H iso	astm H iso	inf L	sam H	reu L	sam H	reu L
7	astm H	astm H	astm H	astm H	astm H	inf H	reu L	reu L	reu L	reu H
8	inf L		reu L iso	reu L iso	reu L	reu L	reu L	reu H	reu L	dia L
9	inf H	reu L iso	reu L iso	reu L iso	reu L	reu L	reu H	reu H	reu H	dia L
10	reu L iso	reu L iso	reu H	reu H	dia L	reu H	reu H	dia L	reu H	dia H
11	reu L iso	reu H	reu H	reu H	dia L	reu H	dia L	dia L	dia L	dia H
12	reu H	reu H	dia L	dia L	dia H	dia L	dia L	dia H	dia L	dia H
13	reu H	dia L	dia L	dia L	dia H	dia L	dia H	dia H	dia H	ope ap
14	dia L	dia L	dia H	dia H	dia H	dia H	dia H	dia H	dia H	ope ap
15	dia L	dia H	dia H	dia H	ope ap	dia H	dia H	dia H	dia H	ope ap
16	dia H	dia H	dia H	dia H	ope ap	dia H	dia H	endo L	dia H	ope ap
17	dia H	dia H	dia H	dia H	ope ap	dia H	endo L	endo L	ope ap	sl
18	dia H	dia H	endo L	ope ap	ope ap	hali L+H	endo L	endo L	ope ap	sl h
19	dia H	endo L	endo L	ope ap	sl	ope ap	endo H	endo H	ope ap	kir
20	hali L+H	endo L	endo L	ope ap	sl	ope ap	endo H	endo H	ope ap	kir
21	ope ap	endo H	endo H	ope ap	kir	ope ap	ope ap	mun L	metaL ap	kir
22	ope ap	endo H	endo H	kir	kir	ope ap	ope ap	mun H	metaH ap	sam H
23	ope ap	ope ap	mun L	kir	kir	kir	ope ap	ope ap	endol ip	
24	ope ap	ope ap	mun H	kir		kir	ope ap	ope ap	endoh ip	
25	kir	ope ap	ope ap	kir		kir	meta L	ope ap	kir	
26	kir	ope ap	ope ap			samH	kir	ope ap	kir	
27	kir	meta L	ope ap				kir	kir	kir	
28		kir	ope ap				kir	kir	kir	
29		kir	kir					kir		

KUVIO 3. Sairaalan Muutoslaboratoriossa kehitetty toimintakartta potilashoidon sujuvoittamiseksi

omat sääntönsä ja työnjakonsa, jotka juontuvat ajan myötä organisaatioihin vakiintuneista toimintamalleista. Näin yrittäjyisyhteisöön ei muodostunut yhteistä toimintaa, vaan se toteutui erillisinä saarekkeina.

Muutoslaboratorion kahdessa ensimmäisessä kokouksessa toimintajärjestelmien rajat tulivat selvästi esiin. Yrittäjyisyhteisön tavoitteena oli, että yhteisö voisi olla reflektiivinen, luovia kokeiluja ja ratkaisuja salliva yrittäjyyden oppimisympäristö. Tämän toteuttaminen tuntui kuitenkin vaikealta yhteisön perustaneiden organisaatioiden jähmeydestä, yhteistyön puutteesta ja niiden välisistä rajoista, kuten erillisistä hallinto-, johtamis- ja talousjärjestelmistä, johtuen. Eri korkeakouluja edustavat työntekijät kokivat myös, ettei yhteisön tarkoitus ollut yliopistoille selvä, mikä rajoitti sen toimintaa.

Lisäksi yrittäjyisyhteisön arkea hankaloittavat rajat näyttäytyivät erilaisina eri toimin-

tajärjestelmistä tarkasteltuna. Osalle Muutoslaboratorioon osallistuvista sääntöjen ja työnjaon ristiriidat olivat merkitykseltään alisteisia toiminnan suuremman päämäärän eli korkeakoulujen välisen yhteistyön kehittämiseksi. Osa taas koki päivittäisten haasteiden ajavan toimintajärjestelmiä erilleen, jolloin yliopistojen väliset rajat näyttäytyivät yhteistyön esteenä.

Tässäkin esimerkissä osallistujat alkoivat tunnistaa ja kyseenalaistaa vallitsevia, epäselviä ja risteäviä toimintakäytäntöjä, mikä käynnisti ekspansiivisen oppimisen ensimmäisen eli kyseenalaistamisen vaiheen. He alkoivat analysoida toimintaansa yhdessä muodostaen ensimmäisen ja toisen kokouksen aikana ymmärryksen siitä, että yrittäjyisyhteisön toimintaa tulee selkeyttää ja sen institutionaalista asemaa vahvistaa. Yhteistyön ongelmien syyksi nähtiin kahden organisaation erilaiset säännöt ja arkikäytäntöjen ongelmat. Toisessa kokouk-

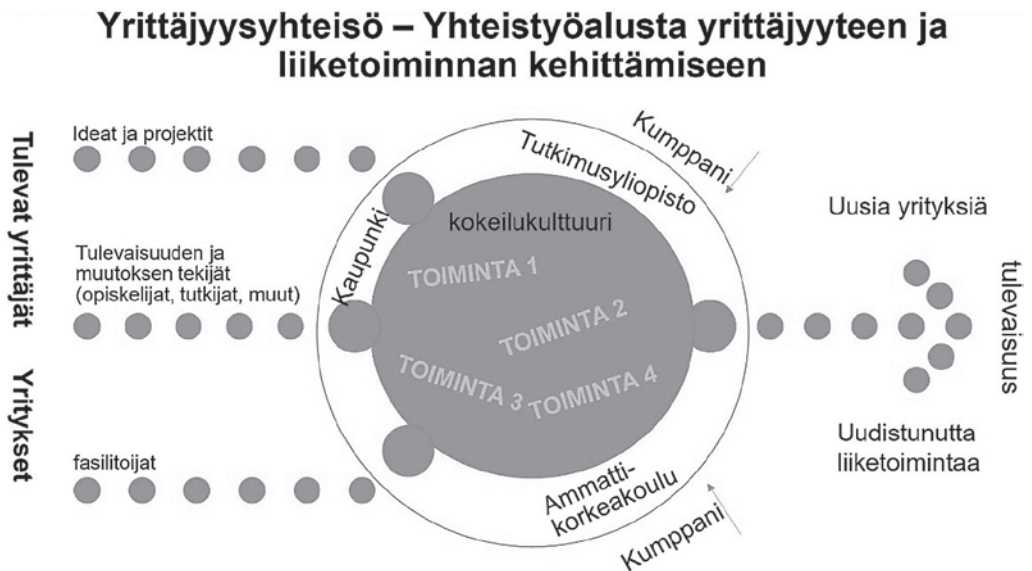
sessä, jossa analysoitiin vallitsevia käytäntöjä, saavutettiin merkittävä käännekohta, kun osallistujat havaitsivat yrittäjyisyhteisöltä puuttuvan yhteisen toiminnan kohteen.

Osallistujat eivät kuitenkaan olleet muutoksen suunnasta yksimielisiä, ja kokouksessa ilmeni jännitteitä. Tästä syystä tutkija jakoi toisen ja kolmannen kokouksen välissä osallistujat kahteen pienryhmään yrittäjyisyhteisön tarkoituksen määrittelemiseksi. Näiden keskustelujen ansiosta kolmannessa kokouksessa tartuttiin uuden ratkaisun mallintamiseen: osallistujien puhe alkoi suuntautua kolmen organisaation erillisistä kohteista organisaatioita yhdistäviin aiheisiin, joita olivat korkeakoulujen koulutustehtävät, yrittäjyyskasvatus, uusien liiketoimintamahdollisuuksien luominen sekä yhteisön laajempi yhteiskunnallinen tehtävä.

Neljännessä kokouksessa osallistujat alkoivat etsiä yhteisön toiminnalle uusia määritelmiä, jotka huomioisivat yhteisön asiakkaat ja kumppanit (esimerkiksi opiskelijat, yrittä-

jät ja yritykset) sekä kaikkien kolmen organisaation yhteiskunnalliset tehtävät. Näiden organisaatorajat ylittävien teemojen ansiosta osallistujat alkoivat myös kuvata yrittäjyisyhteisöä uudella tavalla: työelämän ja yliopistojen välisenä solmukohtana. Uuden toimintamallin luominen ei ollut helppoa, mutta lopulta osallistujat pääsivät käsiksi yhteisön yhteistä missiota kiteyttävän lausuman muotoiluun, tutkimiseen ja kokeiluun, jota jatkettiin viidennessä kokouksessa.

Viidennen kokouksen keskustelussa todettiin, että missiota koskeva lausuma koettiin yhteiseksi, mutta konkretisoimattomana se oli vaarassa jäädä metaforan tasolle. Tästä syystä kuudennessa kokouksessa osallistujat piirsivät yrittäjyisyhteisön toiminta-ajatusta kuvaavan mission pohjalta PowerPoint-dialle uuden toimintamallin (ks. Kuvio 4). Mallin tehtävänä oli kuvallisessa muodossa viestiä yrittäjyisyhteisön toiminnan tarkoitus sen henkilökunnalle, perustajaorganisaatioille ja asiakkaille sekä erilaisille sidosryhmille.



KUVIO 4. Yrittäjyisyhteisön uusi toimintamalli toiminnan tarkoituksen hahmottamiseksi ja taustaorganisaatioiden välisen yhteistoiminnan kehittämiseksi

Pohdinta ja johtopäätökset

Olemme analysoineet tässä tutkimuksessa toimintajärjestelmien välisiä rajoja ja niiden ylittämiseen liittyviä ekspansiivisen oppimisprosessin vaiheita, joita harjoittelukoulun, sairaalan ja yrittäjyysyhteisön Muutoslaboratorioissa ilmeni.

Aiempi kirjallisuus osoittaa, että rajojen tunnistaminen ja ylittäminen on haastavaa siksi, että ne näyttäytyvät epäselvinä organisaatioiden arkitoiminnassa (Hernes 2003). Rajoja ylittävä tiedonmuodostus on niin ikään monimutkaista ja vaatii neuvotteluja, sopimuksia ja yhteistä merkitysten rakentamista (Carlile 2004; Wenger 1998). Rajoja koskevat neuvottelut voivat edistää yhteenkuuluvuutta, mutta ne voivat myös tuottaa erillisyyttä toimijoiden kesken (Corporaal 2018). Muun muassa näistä syistä toiminnan uudistaminen vaatii rajojen tunnistamista ja ylittämistä (Engeström ym. 1995) sekä yhteiseen oppimiseen välineitä tarjoavia oppimisympäristöjä, kuten Muutoslaboratorioita prosesseineen.

Muutoslaboratorioissa ilmenevät rajat voivat vaihdella joustavista ja heikoista aina itsepintaisiin, jollaisten ylittäminen on organisaatioille vaikeaa (Kajamaa 2011). Tutkimissamme organisaatioissa asiantuntijoiden autonomia ja heidän työnsä erikoistumisen aste olivat hyvin korkeita, minkä vuoksi rajat näyttäytyivät itsepintaisina. Ne osoittautuivat silti muutoksen ja oppimisen mahdollistajiksi, kun rajoja yhteisesti analysoitiin.

Ilmaiset, joilla osallistajat kuvailivat rajoja, liittyivät useimmiten arkitoiminnan häiriöihin ja niiden taustalla piileviin ristiriitoihin, joihin haettiin ratkaisua uudenlaisista yhteistoiminnan organisoiminnan tavoista ja uusista toimintamalleista. Harjoittelukoulussa osallistujien kokemana ristiriita kärjistyi opetussuunnitelmauudistuksen edellyttämiin muutosvaatimuksiin ja niiden toteuttamista es-täviin rajoihin. Sairaalassa lasten ja nuorten hoitoyksikön ylikuormittuminen samaan aikaan edellytetyn laadukkaan ja kustannustehokkaan hoidon kanssa muodosti niin ikään

päivittäisten ongelmien taustalla vaikuttavan ristiriidan, jonka ratkaiseminen vaati poliklinikoiden välisten rajojen ylittämistä ja yhteistoiminnan lisäämistä. Yrittäjyysyhteisössä halu jatkaa yhteisön toimintaa rahoituksen loppumisen jälkeen muodosti ristiriidan, jonka ratkaisemiseksi tarvittiin uudenlaista, organisaatorajat ylittävää yhteisymmärrystä toiminnan tarkoituksesta. Kaikissa näissä tapauksissa Muutoslaboratorio-menetelmä tarjosi osallistujille keinon luoda yhteinen käsitys tarvittavista organisaatiomuutoksista ja niiden edellyttämistä rajanylityksistä.

Sairaalan ja yrittäjyysyhteisön Muutoslaboratorioissa toimintajärjestelmän mallia (Engeström 2015) käytettiin organisaatioissa kehittyneiden ristiriitojen ja niissä artikuloiduneiden rajojen tunnistamiseen. Malli auttoi osallistujia myös hahmottamaan toimintaansa systemisenä kokonaisuutena. Tämän lisäksi kaikissa hankkeissa osallistujille esiteltiin ekspansiivisen oppimisen syklimalli (Engeström 2015), jonka avulla he jäsenivät oppimisprosessinsa kulkua ja yhteisönsä oppimista. Historiatieto auttoi osallistujia hahmottamaan rajoihin liittyviä ristiriitoja sekä yhteiskunnan kehitystä ja siihen liittyvää työn kohteen muutosta.

Tutkimuksemme tuo lisää tietoa asetelmaltaan erityyppisten Muutoslaboratorioiden toteuttamisesta sekä niissä tunnistettujen rajojen ylittämisestä osana ekspansiivista oppimista. Lisäksi tutkimuksemme lisää ymmärrystä uusien toimintamallien yhteistoiminnallises-ta kehittämisestä. Kaikissa kolmessa esimerkissä Muutoslaboratoriot tarjosivat osallistujille mahdollisuuden uusien toimintamallien yhteiskehittelyyn ja rajoja ylittävään organisaatio-oppimiseen. Kuvaamamme uudenlaiset mallit ovat erityisen tärkeitä Muutoslaboratorioissa aikaansaattujen muutosten vaikiinnuttamiseksi osaksi organisaatioiden arkea. Harjoittelukoulun tapauksessa kompassimallista tuli väline monien erilaisten, esimerkiksi luokka- ja johtamishierarkian tason välisten rajojen ylittämiseksi. Sairaalassa toimintakarttaa puolestaan päivitetiin koko Muutoslaboratorioprosessin ajan tavoitteena

potilaiden hoitoprosessien sujuvoittaminen poliklinikkarajat ylittäen. Yrittäjyisyhteisön esimerkissä osallistujat taas kiteyttivät yhteisen ymmärryksensä uudesta toiminta-ajatuksestaan malliksi, jonka oli tarkoitus ohjata yliopistojen yrittäjyyteen liittyvää yhteistoimintaa tulevaisuudessa.

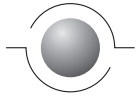
Tutkimustuloksemme osoittavat myös sen, että monia organisaatioita, asiantuntijoita ja toimintajärjestelmiä sisältäville tutkimus- ja kehittämishankkeille on kasvava tarve työelämän haasteiden lisääntyessä (Kerosuo & Toiviainen 2011; Sannino 2020) ja verkostomaisesti organisoidun talouden laajentuessa (Toikka, Miettinen & Tuunainen 2016). Näin on erityisesti siksi, että tulosjohtaminen ja siihen liittyvä tehostunut kustannusvalvonta on monesti pikemminkin vahvistanut kuin heikentänyt erilaisia organisaatioiden sisäisiä ja niiden välisiä rajoja. Rajanylityksiä ja ekspansiiviseen oppimiseen tähtääviä muutoshankkeita tarvitaan siksi aiempaa enemmän jatkuvan oppimisen aikaansaamiseksi. Kasvatustieteilijät voivat auttaa organisaatioita ratkomaan rajanylityksiin liittyviä haasteita tuottamalla uutta tietoa ja tutkimusperustaisia välineitä jatkuvan, työelämässä tapahtuvan oppimisen edistämiseksi ja työyhteisöjen kehittämiseksi.

Lähteet

- Alexy, O. 2022. How flat can it get? From better at flatter to the promise of the decentralized, boundaryless organization. *Journal of Organization Design* 11, 31–36. <https://doi.org/10.1007/s41469-022-00110-0>
- Carlile, P. R. 2004. Transferring, translating, and transforming: an integrative framework for managing knowledge across boundaries. *Organization Science* 15 (5), 555–568. <https://doi.org/10.1287/orsc.1040.0094>
- Clandinin, J. D. & Connelly, M. F. 2000. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cornér, T., Kajamaa, A. & Tuunainen, J. 2022. Ekspansiivinen oppiminen ja toiminnan yhteisen kohteen kehitys yrittäjyisyhteisön muutoslaboratoriossa. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.) *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 193–217. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9443-3>
- Corporaal, G. F. 2018. Boundary work: Addressing the challenges of cross-boundary collaboration at Mirai corporation. Väitöskirja. Vrije Universiteit Amsterdam. <https://hdl.handle.net/1871/55653>. (Luettu 7.6.2023.)
- Czarniawska, B. 2004. *Narratives in social science research*. Lontoo: Sage.
- Dey, I. 1993. *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. New York, NY: Routledge.
- Dobusch, L. & Schoeneborn, D. 2015. Fluidity, identity, and organizationality: The communicative constitution of anonymous. *Journal of Management Studies* 52 (8), 1005–1035.
- Edwards, A. & Kinti, I. 2010. Working relationally at organisational boundaries: Negotiating expertise and identity. Teoksessa H. Daniels, A. Edwards, Y. Engeström, T. Gallagher & S. R. Ludvigsen (toim.) *Activity theory in practise – promoting learning across boundaries and agencies*. Lontoo: Routledge, 126–139.
- Engeström, Y. 2015. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. 2. painos. New York, NY: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. 2018. *Expertise in transition – expansive learning in medical work*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kerosuo, H. 2003. The discursive construction of collaborative care. *Applied Linguistics* 24 (3), 286–315. <https://doi.org/10.1093/applin/24.3.286>
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. 1995. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction* 5 (4), 319–336. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00021-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00021-6)
- Engeström, Y., Kerosuo, H. & Kajamaa, A. 2007. Beyond discontinuity: Expansive organizational learning remembered. *Management Learning* 38 (3), 319–336. <https://doi.org/10.1177/1350507607079032>
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2010. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. 1996. The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe* 1 (2), 10–17. https://www.academia.edu/75059965/The_change_laboratory_as_a_tool_for_transforming_work. (Luettu 9.6.2023.)
- Gieryn, T. F. 1999. *Cultural boundaries of science: Credibility on the line*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Hernes, T. 2003. Enabling and constraining properties of organizational boundaries. Teoksessa N. Paulsen & T. Hernes (toim.) *Managing boundaries in organizations: Multiple perspectives*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 35–54.
- Kajamaa, A. 2010. Expanding care pathways: Towards interplay of multiple care objects. *International Journal for Public Sector Management* 23 (4), 392–402.
- Kajamaa, A. 2011. Boundary breaking in a hospital: Expansive learning between the worlds of evaluation and frontline work. *The Learning Organization* 18 (5), 361–377.

- Kajamaa, A. 2012. Enriching action research with the narrative approach and activity theory: Analyzing the consequences of an intervention in a public sector hospital in Finland. *Educational Action Research* 20 (1), 75–93. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.647667>
- Kajamaa, A. & Hyrkkö, S. 2022. Change laboratory method for facilitating transformative agency and collective professional learning – case from a Finnish elementary school. Teoksessa M. Goller, E. Kyndt, S. Paloniemi & C. Damşa (toim.) *Methods for researching professional learning and development: Challenges, applications and empirical illustrations*. Cham: Springer, 535–556.
- Kerosuo, H. 2006. Boundaries in action. An activity-theoretical study of development, learning and change in health care for patients with multiple and chronic illnesses. Helsinki: Helsinki University Press.
- Kerosuo, H., Kajamaa, A. & Engeström, Y. 2010. Promoting innovation and learning through Change Laboratory: An example from Finnish health care. *Central European Journal of Public Policy* 4 (1), 110–131.
- Kerosuo, H. & Toiviainen, H. 2011. Expansive learning across workplace boundaries. *International Journal of Educational Research* 50 (1), 48–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.009>
- Lamont, M. & Molnár, V. 2002. The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology* 28, 167–195. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141107>
- Miettinen, R. 1998. Object construction and networks in research work: The case of research on cellulose-degrading enzymes. *Social Studies of Science* 28 (3), 423–463.
- Ringel, L., Hiller, P. & Zietsma, C. (toim.) 2018. Towards permeable boundaries of organizations? Research in the sociology of organizations. Vol. 57. Bingley: Emerald Publishing.
- Sannino, A. 2020. Enacting the utopia of eradicating homelessness: Toward a new generation of activity-theoretical studies of learning. *Studies in Continuing Education* 4 (2), 163–179.
- Santos, F. M. & Eisenhardt, K. M. 2005. Organizational boundaries and theories of organization. *Organization Science* 16 (5), 491–508. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0152>
- Sydow, J. & Windeler, A. 2020. Temporary organizing and permanent contexts. *Current Sociology* 68 (4), 480–498. <https://doi.org/10.1177/0011392120907629>
- Toikka, K., Miettinen, R. & Tuunainen, J. 2016. Four concepts of network: From connectedness to object-oriented collaboration. *Nordic Journal of Business* 65 (2), 4–23. http://njb.fi/wp-content/uploads/2016/09/Toikka_Miettinen_Tuunainen.pdf. (Luettu 15.10.2022.)
- Tuunainen, J. 2001. Constructing objects and transforming experimental systems. *Perspectives on Science* 9 (1), 78–105.
- Tuunainen, J. 2005. Contesting a hybrid firm at a traditional university. *Social Studies of Science* 35 (2), 173–210. <https://doi.org/10.1177/0306312705047825>
- Virkkunen, J. & Newnham, D. S. 2013. *The Change laboratory – a tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-326-3>
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, R. 2019. The use of composite narratives to present interview findings. *Qualitative Research* 19 (4), 471–480. <https://doi.org/10.1177/1468794118787711>

Saapunut toimitukseen: 17.11.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 5.5.2023



VIRPI LUND – SOILE JUUJÄRVI

Monipaikkaisen digituen ristiriidat ja ekspansiivinen oppiminen yhteisöpajoissa

Lund, Virpi – Juujärvi, Soile. 2023. MONIPAIIKKAISEN DIGITUEN RISTIRIIDAT JA EKSPANSIIVINEN OPPIMINEN YHTEISÖPAJOISSA. *Kasvatus* 54 (3), 221–236.

Digituki on yhteiskunnan eri toimijoiden tarjoamaa uudenlaista tukea digitaalisten laitteiden ja palvelujen itsenäiseen käyttöön, jotta kansalaisia ei syrjäytyisi digitaalisten laitteiden ja taitojen puutteen vuoksi. Tässä tutkimuksessa yhteisöpajat mahdollistavat toimijoiden yhteistyön rakentamisen digituen antamiseksi haavoittuvassa asemassa oleville kansalaisille. Tutkimuksessa syvennytään siihen, millaisia monipaikkaisen digituen toteuttamiseen liittyviä ristiriitoja yhteisöpajoissa tunnistettiin, miten ristiriidat kehittyivät ja millaisia ratkaisuja ristiriitoihin löydettiin. Tutkimus soveltaa kulttuurihistoriallisen toiminnan teoriaa jäsentämään ristiriitoja, joita paikannettiin aluksi toimintajärjestelmämallin avulla. Ratkaisurytyksissä peiliaineisto motivoi osallistujia havaitsemaan ristiriitoja ja ratkaisuun niitä erilaisten välineiden avulla. Kaksoisärsytyksen prosessi käynnisti ekspansiivisia oppimistekoja, jolloin oppiminen ilmeni nykyisten digituen käytäntöjen kyseenalaistamisena ja analysoimisena sekä muutoksen ja ratkaisujen etsimisenä vallitseviin epäkohtiin. Yhteisöpajojen keskusteluaineiston analyysi osoitti, että digitukitoiminnan ristiriidat liittyvät puutteellisiin ja ristiriitaisiin sääntöihin ja käytäntöihin, jotka estävät kokonaisvaltaisen digituen saamisen ja hämärtävät toimijoiden välistä työnjakoa. Ratkaisuksi esitettiin sääntöjen selkiyttämistä, älylaitteiden sisällyttämistä toimeentulotukeen, paikallisten digitukitoimijoiden verkostoitumista ja työnjaosta sopimista. Tutkimus tuo uutta tietoa neljännen sukupolven toiminnan teoriaan digitaalisen eriarvoisuuden ongelmasta ja sen ratkaisemisesta yhteisessä oppimisprosessissa.

Asiasanat: digitaalinen syrjäytyminen, digituki, ekspansiivinen oppiminen, kaksoisärsytys, Muutoslaboratorio, ristiriidat, toimintajärjestelmä, yhteisöpajat

Johdanto

Suomalainen yhteiskunta on läpeensä digitalisoitumassa. Vaikka suuri osa kansalaisista pääsee nauttimaan digitalisaation tuomista hyödyistä, kuten digitaalisista palveluista, osa on jäämässä myönteisen kehityksen ulkopuolelle älylaitteiden, osaamisen tai tuen puutteen vuoksi (Digi- ja väestötietovirasto 2022). Käytännössä eriarvoistuminen ilmenee kolmella tasolla: 1) internettiin, teknologiaan ja digitaalisiin palveluihin pääsyssä, 2) teknologian ja palvelujen käyttöä koskevilla tiedoilla ja taidoilla sekä 3) käytöstä saaduissa hyödyissä ja vaikutuksissa (Hänninen ym. 2021). Tutkimusten mukaan sosiaalinen ja digitaalinen eriarvoisuus vahvistavat toisiaan. Erityisesti taloudellisesti ja sosiaalisesti huono-osaiset ryhmät syrjäytyvät yhteiskunnan kehityksestä laitteiden ja taitojen puutteen vuoksi (Eubanks 2011; Helsper 2021; Scheerder, van Deursen & van Dijk 2017).

Nopeasti digitalisoituvassa yhteiskunnassa tarvitaan jatkuvasti uusien taitojen oppimista ja vanhojen taitojen päivittämistä. Digitaalinen osaaminen on osoittautunut moniulotteiseksi kokonaisuudeksi, johon sisältyvät informaation lukutaidon lisäksi viestinnän ja yhteistyön, sisällön luomisen, tietoturvan ja ongelmanratkaisun osa-alueet (Carretero, Vuorikari & Punie 2017). Vastaavasti digitaalisten palvelujen käyttö edellyttää kerroksittain rakentuvia taitoja, kuten toiminnallisia taitoja laitteiden ja sovellusten käytössä sekä internetin perustoimintojen hallintaa, informaation käsittelyn taitoja ja strategisia taitoja käyttää palveluita tavoitteellisesti oman elämän päämäärien saavuttamiseksi (van Deursen, Courtois & van Dijk 2014).

Ihmiset oppivat digitaaliset taidot tyypillisesti yrityksen ja erehdyksen kautta, itseopiskelemalla tai muiden ihmisten opastamana (van Deursen ym. 2014; Helsper 2021). Osaaminen kehittyy asteittain: ensin opitaan suoriutumaan yksinkertaisista tehtävistä toisen ohjauksessa, minkä jälkeen edetään rutiininomaiseen suoriutumiseen rajatuissa tehtävissä. Edistyneellä tasolla henkilö osaa valita mie-

lekkäitä tehtäviä ja ratkaista erilaisia ongelmia. (Carretero ym. 2017.) Läheisten antama tuki on merkittävin tuen muoto (van Deursen ym. 2014; Hänninen, Taipale & Luostari 2021; Tetri & Juujärvi 2022). Välttämättömien palvelujen digitalisoituessa tarvitaan kuitenkin myös eri palveluntuottajien järjestämää tukea.

Suomessa on aktiivisesti kehitetty valtakunnallista digituen toimintamallia; digituki on suomalaisessa kehittämistoiminnassa syntynyt käsite. Se tarkoittaa sähköisen asioinnin, palvelun käytön tai laitteen käytön tukea, jonka tavoitteena on auttaa asiakasta itsenäiseen ja turvalliseen laitteen käyttöön ja asiointiin silloin, kun hän ei pysty tai osaa itse käyttää palvelua tai laitetta tai ei omista laitteita. Digitukea antavat niin julkisten palvelujen ja kolmannen sektorin toimijat kuin yritykset omista lähtökohdistaan käsin. (Valtiovarainministeriö 2017.) Vaikka digitukea on tarjolla monessa paikassa, erityisesti haavoittuvassa asemassa olevat kansalaiset jäävät sitä ilman (Juujärvi 2022). Tällaisia ryhmiä ovat esimerkiksi vaikeassa työnmarkkina-asemassa olevat henkilöt ja maahanmuuttajat.

Tämä tutkimus tarkastelee haavoittuvassa asemassa olevien ryhmien digitukea koskevia, vaihteittain kehittyviä ristiriitoja ja niiden mahdollista ratkaisua oppimistekojen ja kaksois-ärsytyksen prosessin avulla monitoimijaisessa yhteisöpajaprosessissa. Tutkimus edistää niin kutsuttua neljännen sukupolven toiminnan teoriaa digitaaliseen eriarvoisuuteen liittyvän ongelman ratkaisemiseksi, jossa tarvitaan kansallisen tason, kaupunkien, järjestöjen ja ruohonjuuritason toimijoiden yhteistyötä. Neljännen sukupolven toiminnan teorian kiinnostuksen kohteena on ihmiskuntaa uhkaavien vakavien ongelmien, kuten ilmastonmuutoksen, köyhyyden ja syrjinnän, ratkaiseminen (ks. Engeström & Sannino 2020). Tutkimuksemme tieteellinen kontribuutio kytkeytyy sektorirajat ylittävien toimijoiden kollektiiviseen ekspansiiviseen oppimisprosessiin, jossa erityisesti ruohonjuuritason toimijoilla on ensikäden tietoa ilmiön erityispiirteistä, jota ilman yhteiskunnallisten ongelmien ratkomi-

nen ei onnistu. Vastaamme tutkimuksessa seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia monipaikkaisen digituen toteuttamiseen liittyviä ristiriitoja tunnistettiin?
2. Miten ristiriidat kehittyivät?
3. Millaisia ratkaisuja ristiriitoihin löydettiin?

Digituen järjestäminen Suomessa

Digituen käsite on osa valtakunnallista digituen toimintamallia, joka kehitettiin Sipilän hallituksen Digitalisoidaan julkiset palvelut -kärkihankkeessa (2015–2019). Toimintamalli perustuu erilaisten toimijoiden yhteistyöhön. Digituen kentällä on lukuisia toimijoita, ja vastaavasti kansalaisten tuen tarpeet ovat moninaisia. Tällöin on tarkoituksenmukaista, että digitukea on saatavilla monista paikoista.

Lakisääteiset velvollisuudet määrittelevät osaltaan digituen toimijoiden välistä työnjakoa. Julkisilla palvelulla ja viranomaisilla on hallintolain (2003) ja digipalvelulain (Laki digitaalisten palvelujen tarjoamisesta 2019) mukaan velvollisuus tiedottaa asiakkaita palveluistaan ja neuvoa palvelujen käytössä. Digitaalisten palvelujen rinnalla tulee myös tarjota mahdollisuus perinteiseen virastossa asiointiin. Kansalaisopistoilla, kirjastoilla ja järjestöillä on vastuullaan digiosaamista kasvattava tuki, ohjaus ja koulutus. Kansalaisopistot ja kirjastot toimivat oman lainsäädäntönsä pohjalta, kun taas järjestöjen digituki on heidän jäsenistöään ja kohderyhmäänsä palvelevaa yleishyödyllistä toimintaa, jota ohjaavat vapaaehtoistyön ja digituen eettiset ohjeet. Yritysten lakisäätäinen vastuu rajoittuu kuluttajansuojaan, mutta ne voivat tarjota asiakkailleen monenlaista maksullista digitukea, esimerkiksi laiteneuvontaa ja -huoltoa. Pankkien rooli on kuitenkin merkittävä, koska pankkitunnuksia käytetään laajasti julkisiin palveluihin kirjaututtaessa. Siten pankkitunnusten saaminen ja käytön oppiminen on edellytys palvelujen käytölle. (Valtiovarainministeriö 2017.)

Edellä kuvattu monipaikkainen digituen toimintamalli on osoittautunut joiltakin osin haasteelliseksi. Ensinnäkin digituki on lakisää-

teistä ainoastaan julkisten palvelujen osalta, ja siinäkin se rajoittuu omien palvelujen neuvontaan (Valtiovarainministeriö 2017). Tällöin digitukea ei välttämättä ole riittävästi saatavilla. Digituella ei lisäksi ole virallista alueellista koordinoijaa, minkä seurauksena asiakkaat ohjautuvat vaihtelevasti sopivan tuen äärelle. Alkuperäisten suunnitelmien mukaan alueellinen koordinointi sisältyi tulevien maakuntien tehtäviin, mikä ei kuitenkaan ole toteutunut Sipilän hallituksen maakuntaudistuksen kaaduttua (Rantanen 2019).

Digituen työnjako on niin ikään ongelmallinen erityisesti paljon tukea tarvitsevan henkilön näkökulmasta. Ilman älylaitetta tai perustaitoja asiakas ei hyödy julkisten sähköisten palvelujen neuvonnasta, johon hänellä on lakisäätäinen oikeus. Tällöin hänen tulisi ensin mennä hakemaan opastusta esimerkiksi järjestöjen matalan kynnyksen paikoista tai osallistua kansalaisopiston digikurssille. Järjestöjen työntekijöiden ja vapaaehtoisten antaman digituen puolestaan tulisi rajoittua opastamiseen laitteiden käytössä ja perustaidoissa, koska heillä ei ole oikeutta käsitellä palvelussa tarvittavia henkilötietoja. Käytännössä järjestöt auttavat laajasti myös sähköisessä asioinnissa, jotta asiakkaat saisivat hoidettua kiireelliset arkielämän asiansa (Juujärvi 2022).

Toisen puolesta asiointiin järjestöissä liittyy kuitenkin epäselvyyksiä ja eettisiä ongelmia, joihin ei ole olemassa riittävästi lainsäädäntöä (Buchert & Wrede 2021). Digi- ja väestötietovirasto (2023) on laatinut digituen järjestäjien toimesta eettiset ohjeet, joiden mukaan asiakasta tulee kannustaa itsenäiseen tekemiseen ohjaustilanteessa. Digituen antaja ei saa ottaa asiakkaan salasanoja ja vahvan tunnistautumisen välineitä eikä hoitaa asiakkaan puolesta hänen henkilökohtaisia asioitaan. Myös henkilötietojen näkemiseen täytyy pyytää asiakkaalta lupa (Digi- ja väestötietovirasto 2022). Digituen antaja tarvitsee myös paikasta riippumatta monipuolista osaamista: riittävän hyviä digitaalisia taitoja, monipuolisia vuorovaikutustaitoja, palvelujärjestelmän tuntemusta ja perehtyneisyyttä tietoturvakysymyksiin (Juujärvi 2022).

Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria viitekehiksenä

Toiminnan teoriassa ihmisen toimintaa voidaan kuvata toimintajärjestelmän avulla. Toiminnassa tekijöiden teoilla on aina tavoite, joka suuntautuu johonkin kohteeseen kulttuuristen välineiden avulla, ja tärkeinä nähdään myös säännöt, yhteisö ja työnjako (Engeström 2007, 2015). Engeströmin (2015) mukaan toiminnan kohde yhdistää yksilöiden tavoitteelliset teot tulevaisuuteen suuntautuneeseen kollektiiviseen toimintaan ja erottaa toiminnat toisistaan. Tekijällä tarkoitetaan yksittäistä ihmistä tai ryhmää, yhteisöllä puolestaan ihmisiä, jotka jakavat saman kohteen. Välineet ovat työkaluja, käsitteitä, keinoja, malleja ja merkkejä, joiden avulla ihminen pystyy säätelemään ja muuttamaan omaa toimintaansa ulkopäin ja muokkaamaan myös ulkoista maailmaa. Säännöt koskevat muun muassa menettelytapoja, ohjeita, resursseja, kustannuksia, normeja ja määräyksiä. Työnjako viittaa tehtävien, päätösvallan ja etujen jakautumiseen toimijoiden kesken.

Toimintajärjestelmän edellä mainituissa osatekijöissä ja näiden välillä ilmenee erilaisten tavoitteiden, suhteiden ja etujen välisiä ristiriitoja. Toiminnan sisäiset ristiriidat nousevat muutoksessa olevasta toiminnan kohteesta, ja ne voidaan pyrkiä ratkaisemaan luomalla jokin uusi malli toiminnasta. Oppiminen tapahtuu vaiheittain ratkaisemalla ristiriitoja oppimistekojen avulla. (Engeström & Sannino 2010.) Oppimisen kohteena on koko toimintajärjestelmä ja sen laadullinen muutos.

Ekspansiivisia oppimistekoja ovat vallitsevan käytännön kyseenalaistaminen, käytännön analysoiminen, uuden ratkaisun mallintaminen, uuden mallin tutkiminen, mallin käyttöönotto, prosessin reflektointi ja uuden käytännön vakiinnuttaminen. Ekspansiivisen oppimisen alussa on tarve muutokseen, joka ilmenee tyytymättömyytenä. Tyytymättömyyden lisääntyessä toimintajärjestelmän joidenkin osatekijöiden sisällä tai niiden välillä muodostuu ristiriitoja, jotka suuntautuvat vä-

hitellen selvärajaisempiin kohteisiin. Vallitsevien käytäntöjen kyseenalaistamisesta siirrytään uuden ratkaisun mallintamiseen ja kohti uusia käytäntöjä. (Engeström & Sannino 2010.) Tämä tapahtuu toimintajärjestelmässä ilmenneen lähikehityksen vyöhykkeen (*zone of proximal development*) avulla, jolloin oppimisen kohde laajenee ajallisesti ja paikallisesti (Engeström, Rantavuori & Kerosuo 2013).

Ristiriidoilla tarkoitetaan toiminnan teoriassa toimintajärjestelmien ja toimintojen sisällä sekä välillä historiallisesti muodostuneita rakenteellisia jännitteitä. Ne selittävät häiriöitä ja palvelevat kehityksen lähteinä, ja niiden tunnistamiseksi tarvitaan historiallista erittelyä kohteena olevasta toiminnasta. Toiminnossa voi ilmetä eriaisteisia ristiriitoja. Ensimmäisen asteen ristiriidat tapahtuvat toimintajärjestelmän osatekijöiden sisällä, toisen asteen ristiriidat toimintajärjestelmän joidenkin osatekijöiden välillä, kolmannen asteen ristiriidat uuden toimintatavan ja vanhan käytännön välillä sekä neljännen asteen ristiriidat uuden toiminnan ja naapuritoimintojen välillä. (Engeström 2015.) Ihmisten välisissä keskusteluisissa ristiriidat ilmenevät erilaisina ilmaisutyyppinä, esimerkiksi dilemmoina, konflikteina, kriittisinä konflikteina, joita ei voi ratkaista yksin, ja kaksoissidostilanteina, joihin ei löydy mitään hyväksyttävää tapaa toimia (Engeström & Sannino 2011).

Muutoslaboratorio on osallistavan kehittämisen menetelmä, joka suuntautuu oppimiseen ja toimintatavan kehittämiseen (Engeström 2007; Virkkunen & Newnham 2013). Muutoslaboratorio-menetelmä perustuu kehittävän työntutkimuksen metodologiaan (Engeström 1995), jota on aiemmin käytetty organisaatioiden, koululaitosten ja sairaaloiden kehittämisessä. Nykyisin sitä käytetään enenevässä määrin myös ratkaistaessa monimutkaisia yhteiskunnallisia ongelmia, kuten asunnottomuus, asuinalueiden segregointi ja ilmastonmuutos (Lotz-Sisitka, Mukute, Chikunda, Baloi & Pesanayi 2017; Lund 2021; Sannino 2020a; Vogel, Mukute, Coetzer & Gwata 2021).

Muutoslaboratorion oppimistoiminta etenee vaiheittain perustuen ekspansiivisiin oppimistekoihin. Aluksi kartoitetaan muutoksen tarvetta ja sitoudutaan kehittämiseen. Tämän jälkeen eritellään toiminnan kehittämishaasteita ja mahdollisuuksia vertaillen nykyistä ja entistä toimintaa sekä hahmotellen keskeistä ristiriitaa. Seuraavaksi kehitetään uutta toiminnan mallia, kokeillaan sitä ja otetaan se käyttöön. Lopuksi uusi malli vakiinnutetaan. Muutoslaboratorion rakenne tukee osallistujien oppimista ja toimijuuden kehittymistä ja tarjoaa välineet uusien ratkaisujen kehittämistä ja kokeilua varten. (Virkkunen & Newnham 2013.)

Muutoslaboratoriossa osanottajien muutostoimijuutta rakennetaan kaksoisärsytyksen periaatteen avulla (Sannino 2015, 2020b; Vygotsky 1997). Periaate toteutuu vaiheittaisena prosessina, jota seuraamalla saadaan selville, miten toimijat tulkitsevat motiivikonfliktina kokemaansa tilannetta, tekevät päätöksiä ja toimeenpanevat päätöksensä (Kaup & Brooks 2022; Morselli & Sannino 2021).

Kaksoisärsytyksen prosessissa niin kutsuttu peiliaineisto on ensimmäinen ärsyke, joka auttaa havaitsemaan toiminnassa ilmeneviä ristiriitoja ja motivoi toimijoita ratkaisemaan kehittämistä edellyttäviä asioita yhdessä. Peiliaineistoja hankitaan nykyisistä toiminnan käytännöistä ja sitä edeltävistä kehitysvaiheista joko osallistujien itsensä tuottamina tai tutkijoiden valmistamina (ks. Engeström 2007). Peiliaineistoja ovat esimerkiksi kuva-aineistot, kirjoitukset ja nauhoitteet, joiden tarkoituksena on herättää kriittisyyttä vallitsevaan tilanteeseen ja toimintatapoihin. Peiliaineiston jännitteiden ja ongelmien piilevät yksityiskohdat antavat vihteitä ristiriidasta. Se avaa tilan moniääniselle, erilaisista taustoista tulevien toimijoiden väliselle vuoropuhelulle ja eri näkökulmien kohtaamiselle. Se myös auttaa toimijoita pois totutusta toimintatavasta, näkemään asioita toisin ja löytämään uusia yhteyksiä asioiden ja havaintojen välille. (Virkkunen & Newnham 2013.)

Muutoslaboratoriossa toinen ärsyke tarkoittaa sitä, että osallistujat keksivät yhdessä ratkaisun jonkun artefaktin tai välineen avul-

la ongelmalliseen tilanteeseen rakentaen uutta toimintatapaa vanhan tilalle. Toinen ärsyke toimii ensimmäisen ärsykkeen aikaansaaman motiivikonfliktin ratkaisemisessa, ja se voi olla osallistujien keksimä tai tutkijoiden valmistama. (Sannino 2020b; Virkkunen & Newnham 2013.) Materiaalinen esine, vertauskuva, toimintamalli tai innovaatio voivat toimia toisena ärsykkeenä (Jokinen, Moberg, Sannino, Engeström & Kerosuo 2022). Toisen ärsykkeen vaiheittainen rakentuminen voi olla pitkä prosessi, joka syntyy vähitellen varsin heikoistakin ilmaisuista (Jalasi 2020). Tehokas toinen ärsyke on osallistujien itsensä rakentama, ja sen merkitys rikastuu ja kasvaa prosessin aikana sekä muodostuu pysyväksi välineeksi (Engeström 2011).

Menetelmät

Tutkimuksen lähestymistapa ja asetelma

Aloite tutkimukseen tuli Digionnea kaikille -hankkeelta, jonka tavoitteena oli paikallisten digitukitoimijoiden yhteistyön kehittäminen ja roolien selkeyttäminen Espoon alueella. Tutkimuksessa toteutettiin yhteisöpajojen interventio, joka tähtäsi vaiheittaiseen oppimis- ja muutosprosessiin tavoitteellisen ohjauksen ja välineiden avulla (Lund, Rantala & Marttila 2022). Yhteisöpajoihin osallistui digituen parissa toimivia yhteisöjä ja digituen järjestämisen yhteiskehittämisestä kiinnostuneita toimijoita. Osallistujiksi niihin kutsuttiin erityisesti haavoittuvassa asemassa oleville ryhmille digitukea antavia tai koordinoivia henkilöitä, joiden taustaorganisaatioita olivat ruoka-apuyhteisöt, maahanmuuttajajärjestöt, seurakunnat, työväenopisto, kirjastot, sosiaali- ja terveyspalvelut, pankit ja Kansaneläkelaitos. Mukana oli sekä paikallisia että valtakunnallisia digituen kehittäjiä ja toimijoita, ruohonjuuritason ammattilaisia, esihenkilöitä, järjestöjen toiminnanjohtajia, vapaaehtoistyöntekijöitä ja vertaistukijoita, jotka edustivat asiakasnäkökulmaa (Rantala, Marttila & Lund 2022).

Yhteisöpajat on Muutoslaboratorio-menetelmään ja kaksoisärsytyksen prosessiin perus-

tuva sovellus, jota tämän artikkelin kirjoittajat ovat kehittäneet ja käyttäneet aiemmin muun muassa kaupunkikehittämisen tutkimus- ja kehittämishankkeissa asukkaiden osallistumisen ja oppimisen tukemisessa yhdessä virkamiesten, päättäjien ja kolmannen sektorin toimijoiden kanssa (Lund 2021). Yhteisöpajat ovat luonteeltaan avoimia; niissä määritellään usein vasta aluillaan olevaa toimintaa ja luodaan uutta toimintajärjestelmää hajallaan olevien toimijoiden yhteistyönä. Viiden yhteisöpajan oppimistoiminnan suunnittelu pohjautuu Muutoslaboratorion vaiheittain eteneviin ekspansiivisiin oppimistekoihin. Yhteisöpajojen määrä on vähäisempi kuin perinteisessä Muutoslaboratoriotyöskentelyssä, koska osallistujat edustavat eri organisaatioita ja hallinnon tasoja omine aikatauluineen eivätkä voi sitoutua pitkiin prosesseihin. Näin ollen yhteisöpajoissa ekspansiiviset oppimisteot pyritään toteuttamaan tiiviimmässä aikataulussa.

Yhteisöpajat toteutettiin keväällä ja syksyllä 2022, ja niihin sisältyi kesällä toteutettu kokeilujakso. Viiden yhteisöpajan osallistujamäärä vaihteli 17 ja 21 henkilön välillä; kaikkiaan niihin osallistui 41 henkilöä.

Yhteisöpajojen ohjaus ja tavoitteet

Tutkijat toimivat yhteisöpajojen ohjaajina. He esittivät peiliaineistoja, suunnittelivat niiden perusteella oppimistekoihin johtavia tehtäviä ja auttoivat osallistujia kuvaamaan toimintaansa toimintajärjestelmän olennaisten suhteiden avulla. He opettivat käsitteitä ja mallien käyttöä sekä ohjasivat, motivoivat ja haastivat osallistujia pohtimaan asioita useista näkökulmista. Vuorovaikutuksen lisäämiseksi he jakoivat osallistujat sopiviin ryhmiin, joita ohjasivat fasilitaattorit.

Ensimmäisen yhteisöpajan tavoitteena oli virittäytyä yhteiseen työskentelyyn, kartoittaa tilannetta ja asettaa yhteiset tavoitteet. Osallistujat kävivät fasilitaattorien johdolla kolmessa ryhmässä dialogista keskustelua siitä, millaista digitukea on olemassa. Toisessa yhteisöpajassa tavoitteena oli digituen järjestämiseen liittyvien kehityshaasteiden ja -mahdollisuuksien

erittelemineen. Tehtävänä oli tunnistaa kyseiseen toimintaan sisältyviä haasteita ja mahdollisuuksia sekä kirjata niitä. Kolmannen yhteisöpajan tavoitteena oli etsiä käytännön ratkaisuja digitukitoiminnan ristiriitoihin ja visioida uutta toiminnan mallia. Ryhmien tehtävänä oli pohtia konkreettisia muutoskohteita ja rakentaa toimintajärjestelmä muutoskohteen ympärille. Neljännessä yhteisöpajassa tavoitteena oli suunnitella ja sitoutua kokeilemaan jotain uutta ratkaisua tai mallia viiden kuukauden kokeilujakson aikana. Viidennessä yhteisöpajassa muodostettiin yhteinen näkemys digituen lähitulevaisuudesta ja jatkoaskelista.

Aineisto ja analyysin vaiheet

Tutkimuksen aineistona oli viiden yhteisöpajan nauhoitettu ja litteroitu ryhmäkeskusteluaineisto, joka on kestoltaan 24 tuntia ja 33 minuuttia. Analyysissä hyödynsimme myös muita tuotoksia, kuten ohjeistuksia, käsikirjoituksia, osallistujien tuottamia aineistoja ja esityksiä. Tutkimus on saanut puoltavan lausunnon pääkaupunkiseudun ammattikorkeakoulujen ihmistieteiden eettiseltä toimikunnalta. Kaikki osallistujat antoivat suostumuksensa tutkimukseen.

Laadullisen analyysin ensimmäinen vaihe haki vastauksia tutkimuskysymykseen 1. Tämän artikkelin ensimmäinen kirjoittaja (Lund) analysoi toisen yhteisöpajan keskusteluaineiston teorialähtöisesti hyödyntäen toimintajärjestelmää analyysirunkona. Hän etsi aineistosta sisällöllisesti sopivia asioita ja ilmaisuja, jotka kuvasivat digitukitoimintaan liittyviä ristiriitoja toimintajärjestelmän osatekijöiden (tekijä, väline, kohde, säännöt, yhteisö ja työnjako) alle. Toinen kirjoittaja (Juujärvi) tarkisti analyysin, lisäsi siihen omia havaintojaan, ja yhdessä tutkijat muodostivat analyysin lopulliset tulokset toimintajärjestelmään.

Toisessa vaiheessa haettiin vastauksia tutkimuskysymyksiin 2 ja 3. Ensimmäinen kirjoittaja analysoi viiden yhteisöpajan keskusteluaineiston jäljittäen vaiheittain kehittyviä ristiriitoja ja niiden mahdollisia ratkaisuyrityksiä. Hän seurasi teorialähtöisesti mahdollisia ekspansiivisiä oppimistekoja ja kaksois-

ärsytyksen prosessia, peiliaineiston avulla kehittyvää ongelmaa ja sitä seurannutta ratkaisuyritystä sekä siihen liittyviä välineitä. Toinen kirjoittaja tarkisti analyysin ja täydensi analyysiä omilla havainnoillaan ja teorian tiedolla.

Tulokset

Digitukitoimintaan liittyvät ristiriidat

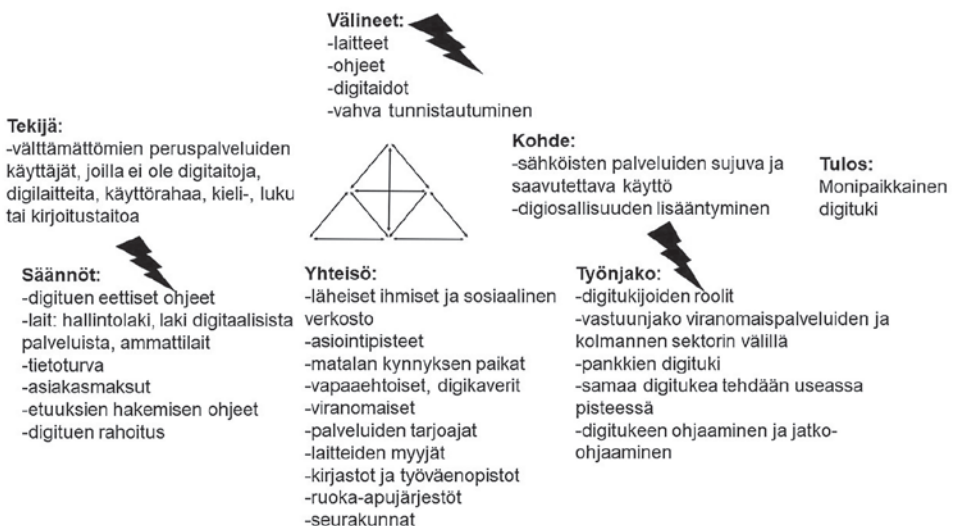
Digitukitoiminnan toimintajärjestelmässä tekijä, kohde ja yhteisö olivat osatekijöitä, joihin ei liittynyt sisäisiä ristiriitoja. Tekijällä viitataan tässä toimintajärjestelmässä ihmiseen, joka tullakseen toimeen tarvitsee yhteiskunnan välttämättömiä peruspalveluita, mutta hänellä ei ole digilaitetta, digitaitoja, rahaa tai kieli-, luku- tai kirjoitustaitoa. Toiminnan kohde tarkoitti sähköisten palveluiden sujuvaa ja saavutettavaa käyttämistä sekä digiosallisuuden lisäämistä. Yhteisö koettiin laajaksi, ja sillä tarkoitettiin digituen saamista sekä antamista useilta toimijoilta ja monessa eri paikassa.

Digitukitoiminnan toimintajärjestelmässä sääntöihin, välineisiin ja työnjakoon sen sijaan kohdistui ristiriitoja (ks. Kuvio). Digitukitoiminnassa välineisiin liittyvät ristiriidat tarkoittivat vanhentuneita ja kallistuvia digilaitteita, monimutkaistuvia digipalveluita, puutteita ih-

misten digitaidoissa, esimerkiksi palveluihin tunnistautumisessa, ohjeiden puutetta ja vaikeaa digisanastoa. Digituen tarjonnan ja saamisen epätasaisuus viittaa työnjaollisiin haasteisiin. Digitukijoiden roolit ja vastuunjako ovat epäselviä, ja digituen tarjonta on epäyhtenäistä sekä päällekkäistä. Digitukea tarvitseva asiakas saa sattumanvaraisesti tai voi jäädä kokonaan ilman digitukea. Digituen säännöissä ristiriidat liittyivät asiakkaan ja digitukijan oikeusturvaan digituen neuvontatilanteessa, digituen eettisten ohjeiden ja lakien noudattamiseen, digipalveluiden ja etuuksien hakemisen palvelumaksuihin sekä pysyvän digituen järjestämiseen. (Ks. Kuvio.)

Ristiriitojen kehittyminen ja ratkaiseminen yhteisöpajoissa

Kuvaamme ristiriitojen vaiheittaista kehittymistä ja ratkaisemista ekspansiivisten oppimistekojen ja kaksoisärsytyksen prosessin avulla, jota havainnollistamme oheisessa taulukossa. Ensimmäisessä yhteisöpajassa osallistujat puolustivat vilkkaasti sekä digitukea tarvitsevaa asiakasta että digituen antajaa. Puolustuspuheet koskivat toisaalta asiakkaan tukemista digitaalisten palveluiden käytössä ja toisaalta sitä, saavatko asiakkaan henkilö- ja



TAULUKKO. Nykytilanteeseen liittyviä toimintatapoja ja kaksoisärsytyksen eteneminen oppimistekojen mukaan

Yhteisöpajojen ensisijaiset oppimisteot	Yhteisöpaja 1 Kyseenalaistaminen käytännön kokemusten avulla	Yhteisöpaja 2 Kehityshaasteiden ja -mahdollisuuksien erittelevä ja analysoiva	Yhteisöpaja 3 Uuden ratkaisun mallintaminen ja tutkiminen	Yhteisöpaja 4 Uuden ratkaisun kokeileminen	Yhteisöpaja 5 Prosessin reflektointi ja uuden ratkaisun vakiinnuttaminen
Yhteisöpajoissa ilmenneitä nykytilanteeseen liittyviä toimintatapoja					
	Vapaaehtoinen digitukija näkee salassa pidettäviä asiakkaan henkilö- ja pankkitietoja. Luottamus vapaaehtoisen digitukijan ja asiakkaan välillä.	Pään kääntäminen pois asiakkaan laitteelta opastustilanteessa. Asiakkaan niskan takaa katsominen asiointitilanteessa. Jotkut käyttävät digituen eettisiä ohjeita. Sinä käytät, minä neuvon -toiminta.	Kirjaston digilaitteiden tai kuntalaispäänteen käyttäminen digiasioinnissa.	Digiasiointi edellyttää Prepaid-liittymän ja rahan käyttämistä ja/ tai toimistoissa asiointia.	Asiakas kulkee monessa paikassa saamassa tai saamatta digitukea.
Kaksoisärsytyksen eteneminen					
Peiliaineisto	Kuvituskuvia ihmisistä digilaitteiden parissa.	Yhteenveto, neuvontatilanteen video, jossa asiakas ei omista digilaitetta eikä tunne digituen termejä, lehtiartikkeli kirjaston ruuhkautuneesta digituesta, blogikirjoitus kanssa- ja puolesta-asioinnista.	Toimintajärjestelmämalliin kirjatut digitukitoiminnan ristiriidat, asiantuntijan puhe digituen verkostoista ja visiosta, ennakoitidiologi digituen kehittämisestä vuoden sisällä.	Asiantuntijoiden paneelikeskustelu muutosten käytännön haasteista ja vaikutuksista, muutosta eteenpäin stimuloivien kysymysten esittäminen.	-
Ensimmäinen ärsyke eli motiivikonfliktin virittäminen	Asiakkaan itsenäisyys vs. ohjauksen digiasioinnin vahvassa tunnistautumiseksi.	Epäselvät vastuut kolmannen sektorin toimijoiden ja viranomaispalveluiden välillä kanssa-asioinnissa.	Asiakkaan itsenäisyys vs. digiasioinnissa tarvittavien digitaalisten laitteiden puute.	Pankkitunnusten, mobiilivarmenoiden, digilaitteiden ja -taitojen puute syrjäyttää palveluista.	Ihmiset tarvitsevat monenlaista digitukea monissa eri paikoissa vs. digitukitoiminnan koordinointi.

Toinen ärsyke	Metafora: Harmaalla alueella oleminen. Kysymys: Voisiko pankeista saada enemmän digitukea?	Toimintajärjestelmämalli ja sen osatekijöiden määritelmät. Metafora: Pysähtymisen paikka. Kysymykset: Miten asiat hoidettiin ennen digiaikaa? Pitäisikö jotain tehdä toisin?	Toimintajärjestelmä. Henkilöllisyystodistus ideana mallinnukselle.	Tieto toimeentulolain uudistuksesta. Keskustelu digitaaliseen asiointiin liittyvistä monista puutteista.	Digitukiverkoston asiantuntijan liittyminen yhteisöpajoihin.
Ratkaisun hahmotteleminen	Pankkitoimihenkilön kutsuminen mukaan yhteisöpajoihin (yhteisön laajennus).	Selkeiden sääntöjen luominen eettisyyttä edellyttävissä digitukiasioissa.	Digiasointiin tarvittavien laitteiden takaaminen kaikille.	Toimeentulolakiin vaikuttaminen kirjoittamalla lausunto (Laurea-ammattikorkeakoulu 2022).	Digituen koordinointi ja työnjako.

Huom. Kaksoisärsytyksen prosessi etenee ylhäältä alaspäin pystyriiveillä yhteisöpaja kerrallaan: peiliaineisto, ensimmäinen ärsyke eli motiivikonfliktin virittäminen, toinen ärsyke ja tilanteen ratkaisun hahmotteleminen.

pankkitiedot tulla digitukijan tietoon. Ristiriita liittyi asiakkaan itsenäisen toiminnan tukemisen ja kolmannen sektorin digitukijan ohjaussääntöjen ja -rajojen välille (ks. Taulukko).

Ryhmässä kyseenalaistettiin pankkien tarjoamat digitukikäytännöt riittämättömiksi, koska asiakkaat eivät saa sieltä apua pankkitunnusten käytön opetteluun. Kun pankkien digituki on vähäistä, joutuvat digitukijat hankalaan tilanteeseen neuvoossaan asiakkaita salassa pidettävissä pankkiasioissa. Ryhmässä kritisoitiin järjestöissä toimivien digitukijoiden vastuuta asiakkaan pankkiasioiden hoitamisessa. Siinä digitukija tukee asiakasta vahvan tunnistautumisen ohjaamisessa, johon hänellä ei ole valtuuksia eikä tietoa auttamisen rajoista.

Tämä koettiin niin kutsutuksi harmaaksi alueeksi, joka toisena ärsykkeenä (metafora, ks. Taulukko) pysäytti osallistujat pohtimaan. Osallistujat 1, 3 ja 5 kertoivat kokevansa asioiden yhdessä tekemisen olevan toisaalta hankalaa, toisaalta hyödyllistä:

Osallistuja 3: Mutta jos sä autat asiakasta siinä asiassa, niin väkisinäkin näet jotain.

Osallistuja 1: Nyt täytyy tunnustaa, että en tiedä, et onks mulla juridista oikeutta nähdä niitä, että nyt ollaan vähän harmaalla alueella.

Osallistuja 3: Mun mielestä se on just tärkeätä, että tehdään yhdessä just sen takia, että siinä on se luottamuksellisuus ja sen lisäksi myös, et se asiakas mahdollisesti oppii siitä tilanteesta.

Osallistuja 5: No, tulee mieleen pankin edustus. Voisiko heiltä mahdollisesti sitten olla joku mukana, koska paljon on pankkiasioita, joita ihmisten pitäisi osata, ja se pankista saatava tuki on aika minimaalista.

Osallistuja 3: On joskus vähän haasteellista siinä auttaa, voi olla tosi hankala näis pankkiasioissa, kun aattelee arkaluonteisia asioita ja tälle auttaa. Saisko jotenkin pankista digitukea enemmän?

Osallistuja 1: Pankkimaailma aiheuttaa paljon vääntöä meillä, koska meillä ei sinne pääsyä oo.

Osallistajat toivoivat pankilta vahvempaa roolia digituen antajana ja neuvojana. Kyseinen yhteisön laajentamisyrittäminen palveli seuraavana toisena ärsyksenä, ja keskustelu pääsi jatkumaan. Ryhmä toivoi pankeista asiantuntijaa tuleviin yhteisöpajoihin (ks. Taulukko).

Toisessa yhteisöpajassa (ks. Taulukko) kyseenalaistettiin yhteiskunnassa vallalla olevaa uskomusta, että kaikilla on digitaaliset laitteet. Osallistajat analysoivat sitä, että digitaalisten laitteiden puuttuminen tai vanhentuneet digitaaliset laitteet johtavat vääjäämättä myös digitaalisten laitteiden puuttumiseen. Silloin digitueta ei ole hyötyä, eivätkä digitaaliset laitteet voi kehittyä.

Analysointi jatkui: jos ihmiset eivät osaa käyttää digitaalisia palveluita, he hakeutuvat paikasta toiseen etsimään kasvokkain tapahtuvaa digitukea. Tämä synnyttää kolmannen sektorin toimijoille, seurakunnille ja järjestöille painetta ja ruuhkaa neuvoo ihmisiä digitaalisten palveluiden käytössä. Jos ihmiset eivät saa tarvitsemaansa digitukea, voi helposti syntyä tilanteita, joissa joku tekee asiat toisen puolesta, mikä on vastoin digituen eettisiä ohjeita. Yhteisöpajan alussa näytetty video (peilaaineisto, ks. Taulukko), jossa asiakas jää digitaalisten laitteiden puuttuessa ilman palveluja puhutti osallistujia ja johdatteli heidät pohtimaan asioita eettisyyden näkökulmasta.

Keskustelu oli polveilevaa, mutta se tarkensi kehittyvää ristiriitaa eli digituen sääntöihin liittyvää epäselvyyttä (ks. Taulukko): vapaaehtoisella digitukijalla ne eivät välttämättä ole lainkaan tiedossa, kun taas virkavastuullisella salassapitovelvollisella työntekijällä on oikeus ja velvollisuus antaa asiakkaan tarvitsemää neuvontaa palvelun käytössä. Osallistajat 2, 3, 4, 5 ja 12 analysoivat digituen nykytilannetta:

Osallistuja 12: Ja erityisesti järjestöjen kannalta se, että se on eri asia, että mikä velvoittaa, että ajatellaan tuota kanssa- ja puolesta asiointia, niin se ei ole vapaaehtoisilla eli he eivät voi tehdä sellaisia asioita, mitä taas ammattilainen, että se rajoittaa sen toimintaa aika lailla ja kuitenkin sitten pitäisi tarjota sitä tukea.

Osallistuja 3: Et, se mihinkä mä haluaisin näissä aina palata, niin on Digi- ja väestöviraston digituen eettiset ohjeet, niin nehan ratkaisevat niin kuin suuren osan näistä ongelmatilanteista. Viranomaiset on vähän eri asemassa tietenkin, että heillä se on viranpuolesta se vaitiolovelvollisuus. Juuri näistä ohjeista sen näkeeikin sen rajan sitten, että sinne tulee niin kuin just tunnistautumisen kohdalla usein viranomaisasioissa, luottamuksellisissa asioissa se kohta, että nytpä niin ei mennä katsomaan tuonne, vaan varataan yhdessä aika tälle asiakkaalle tai neuvotaan asioimaan suoraan siellä viranomaisessa.

Osallistuja 5: Että se neuvoja joutuu tekemään sen kirjautumisen eli hän antaa luottamukselliset tietonsa toisen kädelle.

Osallistuja 2: Mutta sellaista ei saa tehdä.

Osallistuja 5: Taustaksi nyt, miten nää asiat menivät ennen digiaikaa? Oliko se niin, että asiakas meni tuonne sosiaalityöntekijän juttusille ja se työntekijä täytti (lomakkeen) siinä haastattelema?

Osallistuja 4: Niin sit sekin on semmoinen tavallaan pysähtymisen paikka, että pitäisikö tää järjestää jotenkin toisella tavalla?

Osallistujan 4 aiempi puheenvuoro niin sanotusta pysähtymisen paikasta oli palvellut toisena ärsyksenä (metafora, ks. Taulukko) ja jatkui kysymysten esittämisellä. Tämä käänsi osallistajat pohtimaan uusia kehitysmahdollisuuksia.

Kolmannessa yhteisöpajassa (ks. Taulukko) osallistajat mainitsivat, että digitaaliset laitteet otetaan kunnissa vaihtelevasti huomioon täydentävän toimeentulotuen myöntämisessä. Osallistuja 3 huomasi, että pöydällä oleva toimintajärjestelmän malli palveli nyt hyvin ryhmän tavoitteita, ja totesi: ”ihmisiltähän puuttuu noi välineet”. Osallistajat määrittelivät ristiriidaksi digitaalisten laitteiden puutteen, joka estää asiakkaiden itsenäistä asioiden hoitamista (ks. Taulukko).

Toimintajärjestelmä toimi toisena ärsyksenä, jonka avulla osallistajat laajensivat näkökulmaa ja rinnastivat digitaalisen asiointiin liittyvän perusoikeuksiin (ks. Taulukko). Ryh-

mässä keskusteltiin, että digitaalisen asioinnin laitteet ja tuki pitäisi taata kaikille samalla tavalla kuin henkilöllisyystodistuskin. Seuraavassa osallistujat 3 ja 6 tutkivat tilannetta:

Osallistuja 6: Esimerkiksi henkilöllisyystodistus tunnustetaan asiaksi, joka kaikilla pitää olla ja sitä myötä ehkä pankkitunnukset myöskin, mutta nämä välineet, niin kauan kuin tää yhteiskunta ei tavallaan tunnusta sitä, että nämä niin kuin digiasioimisen välineet, mobiililaitteet, läppärit tai kännykkä, jolla sä pääset sinne digitunnistautumisen sovellukseen tai mikä ikinä se onkaan, niin kauan niillä ei ole mahdollisuutta asioida kunnolla, että tällä hetkellä.

Osallistuja 3: Me annetaan ohjeistukseks se, että mene kirjastoon, käytä jotain kirjaston konetta tai tule meidän aulaan, meilläkin on kuntalaispäätteitä ja niitä voi käyttää, mutta silti jopa rikosilmoitus tehdään niinku pankkitunnusten avulla ja nää kauppatilaukset ja kaikki, niihin tarvitsee sen vahvan tunnistautumisen ja ne ei voi lähteä kirjastoon tekee kauppatilausta, se on ihan järjetöntä.

Henkilöllisyystodistuksen huomaaminen ja siihen vetoaminen tarjosi helppoa ja automaattista mallia, joka palveli nyt seuraavana toisena ärsykkeenä ja siirsi osallistujat pois hankalan asian alueelta (ks. Taulukko). He mallinsivat uutta ratkaisua sanomalla, että perustuslain mukaan kansalaisella on oikeus välttämättömään toimeentuloon ja huolenpitoon, johon voidaan katsoa kuuluvaksi digilaitteet ja niiden tuki. Tämän pitäisi toteutua kaikille automaattisesti.

Neljännessä yhteisöpajassa yksi asiantuntijapanelisteista kertoi, että asunnottomien ihmisten digitaalisten laitteiden tulee kestää kylmyyttä, kosteutta ja toimia myös yleisten käymälöiden lattioilla (peiliaineisto, ks. Taulukko). Tämä sai osallistujat keskustelemaan haavoittuvassa asemassa olevien ihmisten tarpeista, heidän digitaalisten laitteiden laadusta ja digitaatioista. He kokivat tilanteen ristiriitaiseksi ja arvelivat digilaitteiden ja -taitojen puutteen syrjäyttävän ihmisiä palveluista (ks. Taulukko).

Osallistuja 7 tiesi, että toimeentulotukilain uudistaminen oli ajankohtaista. Sen tavoitteen

na oli erityisesti haavoittuvassa asemassa olevien asiakkaiden aseman ja asioinnin saavutettavuuden ja esteettömyyden parantaminen. Tämä tieto palveli toisena ärsykkeenä (ks. Taulukko) ja motivoi osallistujia tekemään lausuntoa toimeentulolain uudistamiseksi siten, että digitaalisten laitteiden ja tietoliikenneyhteyksien kustannukset liitettäisiin perustoimeentuloon. Osallistujat ajattelivat lausunnon parantavan asiakkaan oikeutta henkilökohtaiseen asiointiin.

Seuraavaksi osallistujat tutkivat pankkitunnusten ja mobiilivarmenoiden roolia digitaalisessa asioinnissa. Se liittyi edellisessä yhteisöpajassa esille tuotuun henkilöllisyystodistukseen ilmentäen, että tiettyjen asioiden tulee olla itsestään selviä ja kuulua kaikille yhteiskunnan palveluiden käyttämisen mahdollistamiseksi ja ihmisten osallisuuden takaamiseksi. Osallistujat 4 ja 6 kertoivat tunnistautumiskäytännöistä:

Osallistuja 4: Koska ei oo pankkitunnuksia, niin et sä pysty hoitaa netissä yhtään mitään. Suurin osa ei ees saa pankkitunnuksia, vaikka ne käytännössä pitäis olla pakolliset kaikille. Joo ja mobiilivarmennetta ei saa ilman pankkitunnuksia käyttöön, vaikka sitä pystyis käyttään. Vaikka sitä pystyis käyttään, mut se pitää käyttöönottaessa olla pankkitunnukset, ku pitää tunnustautuu. Tätä on mietitty.

Osallistuja 6: Toinen asia siellä tuli, että juuri se laitteen puute estää näiden palvelujen käytön, että voisin siitä kirjoittaa ja ehkä jonkun argumentin siitä, kun tässä nyt kuitenkin korostetaan tätä haavoittuvia ryhmiä, että kiinnitetään huomiota digitaitoihin ja se edellyttää näitä laitteita ja sitten voisi kirjoittaa sähköisestä tunnistautumisesta jotakin, tuollaiset pointit voisin siihen laittaa.

Tämä keskustelu palveli seuraavana toisena ärsykkeenä (ks. Taulukko). Sen avulla osallistujat totesivat, että he voivat sitoutua lausunnon (Laurea-ammattikorkeakoulu 2022) kirjoittamiseen, koska aineistoa siihen on riittävästi.

Viidennessä yhteisöpajassa (ks. Taulukko) ryhmä arveli, että digitukiasioiden esille tuo-

minen on tärkeää laajemminkin. Osallistujat puntaroivat asiakkaiden mahdollisuutta käyttää julkisia digitaalisia palveluita ja väittivät, että ne edellyttävät kehittämistä riittävien ja sopivien asioimisvaihtoehtojen löytämiseksi. He vaativat, että viranomaisilla ja yksityisillä digitaalisten palvelun tuottajilla tulisi olla velvollisuus huolehtia, että palveluita pystytään käyttämään monella tavalla. Osallistujien mielestä haavoittuvassa asemassa olevien ihmisten digitaalisen asioinnin turvaamiseksi tulisi verkossa tapahtuvan asioinnin lisäksi olla mahdollisuus kasvokkain tapahtuvaan asiointiin. Tämä tarkensi ristiriitaa ja haastoi osallistujia kehittämään monipuolista digitukea ja ottamaan käyttöön uusi työnjako digitukitoimijoiden välillä.

Yhteisöpajaan mukaan tullut uusi osallistuja, paikallisen digitukiverkoston asiantuntija, ratkaisi tilanteen lupaamalla, että hän voisi liittää toimenkuvaansa paikallisen digituen koordinoinnin. Hänen mukaantulonsa yhteisöpajaan palveli toisena ärsykkeenä (ks. Taulukko). Osallistujat 1, 6 ja 9 kertoivat, mitä uuden toimintatavan vakiinnuttaminen edellyttää:

Osallistuja 6: Minä kyllä näen, että meillä on aito ongelma tässä, että digitaalisuus lisääntyy väistämättä terveys-, sosiaali- ja muissakin palveluissa, pankkipalveluissa. Ja meillä on aidosti ihmisiä, jotka eivät siitä selviydy, ja sitten viranomaistahot yrittävät auttaa tässä, mutta sitten myöskin kolmas sektori ja yritykset yrittävät auttaa tässä ja se kasvaa koko ajan se avun tarve ja se auttamisen tarve ja sitten niitten lakien venyttäminen.

Osallistuja 1: Eli se on tämä työnjako. Vakiintunutta digitukiverkostoa. Tämäpä oli hieno, kun sinä olet täällä, niin me ratkaistiin tämä... Tässä tulee esiin tämä, Digikaveri-toiminta, jos siihenkin löytyisi jotain, siis jotenkin se tulisi mukaan tähän koordinaatioon tai tämä vapaaehtoisten antama digituki jollakin tavalla, koska nythän tulee esiin aika paljon sitä, että eri paikoissa ihmiset tarvitsevat sitä digitukea.

Osallistuja 9: Mutta sitten tässä kolmiossa havaittiin uusia asioita. Eli lähdeittiin puhumaan digituen anta-

misen käytännöistä, eettisistä säännöistä, näistä harmaista alueista. Ja sitten tää työnjako eri toimijoiden välillä. Mutta mehän löydettiin ratkasu tähän, kun tää digitukiverkosto nyt voi laajentaa toimintaansa ja sitten tähän nyt tuli mukaan näitä kolmannen sektorin toimijoita, jotka antavat digitukea mutta myöskin muita.

Viranomaisten, yritysten, järjestöjen ja vapaaehtoisten tarjoama digituki näyttäytyi digitukea etsivälle sekavalta. Osallistujat arvelivat, että digituen tarpeen kasvaessa sen koordinaatio on tärkeää (ks. Taulukko).

Pohdinta

Tässä artikkelissa on tarkasteltu digitukitoimintaan liittyviä ristiriitoja, jotka viittaavat laajemmin digitaaliseen syrjäytymiseen ja eriarvoistumiskehitykseen. Hajallaan olevien ja heterogeenisten digitukitoimijoiden yhteen saattamisessa ja paikallisten ratkaisujen etsimisessä hyödynnettiin yhteisöpajoja, jotka edustivat neljännen sukupolven toiminnan teoriaa (ks. Engeström & Sannino 2020). Ne tarjosivat ajan ja paikan yhteiskunnan eri tasoilta ja sektoreilta tuleville toimijoille, jotka jakavat saman kohteen pitkäjänteisen kehittämisen ja joiden näkökulmien moninaisuuden kohtaaminen on välttämätöntä digitukitoiminnan muutosprosessin aikaansaamisessa.

Monipaikkaisen digituen toteuttamiseen liittyvät ristiriidat alkoivat hahmottua vähitellen. Aineistossa korostuivat kriittiset puheen- vuorot ja ristiriidan kehittäminen, mikä ilmentää keskustelun digituen toimijoiden yhteistyöstä olleen vasta aluillaan. Osallistujat kyseenalaisivat ja analysoivat yhdessä nykyisiä digituen käytäntöjä haavoittuvassa asemassa olevien ihmisten näkökulmasta. Ristiriidat viittasivat siihen, miten asiakasta voidaan opastaa digitaalisten palveluiden käytössä, kun vapaaehtoinen digitukija ei saa lainkaan käsitellä asiakkaan henkilökohtaisia tietoja.

Kävi ilmi, että kolmannen sektorin toimijat liikkuvat digituessa niin kutsutulla harmaalla alueella opastaessaan asiakkaitaan digitaalisten palvelujen käytössä, kun apua tarvi-

taan vahvassa tunnistautumisessa ja henkilökohtaisten asioiden hoitamisessa. Opastaminen nähdään juridisesti kyseenalaisena mutta samalla moraalisesti oikeutettuna asiakkaan avuntarpeen vuoksi. Lisäksi digitaalisten laitteiden puute, joka johtaa myös digitaitojen puutteeseen, estää digitaalisten palveluiden käyttöä ja syrjäyttää yhteiskunnan palveluista. Erityisesti taloudellisten resurssien puute estää digilaitteen hankintaa, eikä nykyinen toimeentulolaki huomioi digilaitteiden hankkimista perustoimeentulotuen myöntämisessä.

Ristiriidat kehittyivät ekspansiivisten oppimistekojen avulla yhteisöpajojen oppimistoiminnan vaiheittaisessa etenemisessä. Kaksoisärsytyksen prosessi viritti oppimistekojä, joiden avulla osallistujat ratkaisivat ristiriitoja (ks. Sannino 2020b). Verrattuna perinteiseen kehittämiseen, yhteisöpajat formaalina interventiona mahdollistivat toiminnan kehittämisen hyödyntäen teoreettisia välineitä, kuten kaksoisärsytyksen prosessia joka auttoi osallistujia oppimaan ja ohjaamaan omaa oppimisprosessiaan (ks. Engeström 2007). Tutkijoiden esittämien peiliaineistojen ja oppimistekoihin johtavien tehtävien ansiosta osallistujat pystyivät tuomaan esiin nykyiseen toimintatapaan sisältyviä keskeisiä ongelmia ja kehityshaasteita. Erityisesti digitukikäytäntöjen eettisyyteen kytkeytyvät peiliaineistot sekä osallistujien omiin kokemuksiin liittyvät puheenvuorot saivat aikaan haavoittuvassa asemassa olevien ihmisten puolustamista ja käytäntöjen parannuspyrkimyksiä.

Tutkijat kertoivat ja jäsensivät toimintaa toimintajärjestelmän avulla säännöllisesti ja antoivat vihjeitä, ohjeita ja tehtäviä, joiden avulla kaksoisärsytystä heräteltiin. Ryhmäkeskusteluissa ilmenneet metaforat ja kysymykset, muisteleminen, toimintamallit, osallistujien kutsuminen mukaan ja vaikuttamispyrkimys lainsäädäntöön palvelivat toisina ärsykkeinä yhteisöpajoissa. Nämä ilmenivät yleensä pitkään jatkuneen tilanteen käsittelyn jälkeen pysähdyttävänä tai keskustelun kulkua suuntaavina hetkinä, joita tutkijat hyödynsivät opettamalla osallistujille teoreettisten vä-

lineiden käyttöä. Kaksoisärsytyksen prosessin käyttö stimuloi osallistujien oppimista siten, että he alkoivat tuottaa itse monivaiheisia ärsykejä toisilleen (ks. Jalasi 2021; ks. Sannino 2020b). Lopulta osallistujat keksivät yhdessä ratkaisun toisen ärsykkeen eli jonkun välineen avulla ongelmalliseen tilanteeseen.

Osallistujat mallinsivat muutuskokeiluja digituen kehittämiseksi sekä etsivät ratkaisuja vallitseviin epäkohtiin. He oivalsivat, että ristiriitojen ratkaisemiseen tarvittiin uusia tahoja. Erityisesti pankin ja Kelan edustajien mukaantulo yhteisöpajoihin koettiin tärkeänä, koska asiakkaiden akuutit haasteet liittyivät usein pankkitunnusten käyttöön ja etuuksien hakemiseen.

Osallistujat vaikuttivat myös meneillään olevaan toimentulolain uudistamiseen kirjoittamalla lausunnon siitä, että digitaalisten laitteiden ja tietoliikenneyhteyksien kustannukset tulisi sisällyttää perustoimeentuloon (ks. Laurea-ammattikorkeakoulu 2022). Haavoittuvassa asemassa olevien ryhmien näkökulmasta katsottuna puutteelliset ja ristiriitaiset säännöt sekä käytännöt estävät kokonaisvaltaisen digituen saamisen, joka sisältää niin digilaitteiden opastuksen ja digitaalisen osaamisen tuen kuin digipalveluiden neuvonnan. Näiden yhteensovittaminen on hankalaa, koska digituen antaminen jakautuu lainsäädännön ja suositusten perusteella eri toimijoille (Valtiovarainministeriö 2017). Tuettuun digiasointiin tarvitaan uutta lainsäädäntöä, joka mahdollistaa paremmin asiakkaan parhaaksi toimimisen (Vanhusasiavaltuutettu 2022).

Juridisiin ja eettisiin sääntöihin liittyvät ristiriidat saivat osallistujat pohtimaan myös kolmannen sektorin paisunutta roolia digituen antamisessa ja pohtimaan uutta työnjakoa. Järjestöjen rooli haavoittuvassa asemassa olevien ryhmien digituen kehittämisessä on ollut merkittävä, mutta samalla niille on siirtynyt vastuuta julkisten palvelujen neuvonnasta (Juujärvi 2022). Epäselvät vastuut viranomaisten ja kolmannen sektorin toimijoiden välillä vaikeuttavat digituen antamista ja kehittämistä. Digitukitoiminnan työnjako ja paikallisten

digitukiverkostojen kehittäminen ovat ensisijaisia toimia haavoittuvassa asemassa olevien henkilöiden auttamisessa sekä tukemisessa digiasiointiin ja digitaaliseen maailmaan.

Lopuksi

Yhteisöpajojen avulla pystyttiin tarttumaan ajankohtaiseen digitaalisen eriarvoistumisen ongelmaan, johon yhteiskunnassa vasta etsitään ratkaisukeinoja. Tämä edellytti prosessimaista lähestymistapaa, jossa mahdollistui monen tason toimijoiden kohtaaminen vasta hahmottumassa olevan ongelman äärelle. Rakenteellisten ongelmien ratkominen edellyttää sitä, että löydetään ensikäden tietoa toiminnan kohteena olevasta jännitteisestä asiasta omaavat osallistujat ja yhteydet tahoihin, joiden avulla ongelmat voidaan ratkaista (ks. Vogel ym. 2021).

Tässä tutkimuksessa yhteisöpajoihin osallistui henkilöitä, jotka olivat perehtyneitä haavoittuvassa asemassa olevien ihmisten tilanteeseen, joilla oli käytännön kokemusta digitaalisesta syrjäytymisestä ja jotka ottivat tilanteen vakavasti. Heidän avullaan analysoitiin ja käsitteellistettiin käytännössä kohdattuja ongelmia, minkä seurauksena tilanne alettiin nähdä systeemisenä ongelmana yhteiskunnassa. Tämän ratkaiseminen puolestaan edellytti eri tasoilla toimivien tahojen kollektiivista toimijuutta ja oppimista. Yhteisöpajojen interventiossa tutkijat käynnistivät muutokseen johtavan oppimisprosessin, jossa ratkaistiin tärkeää yhteiskunnallista ongelmaa oppimisen avulla. Tutkijoiden tavoitteellinen ohjaus tuki osallistujien oppimista ja toimijuutta tarjoamalla välineitä ongelmien ratkaisuihin ja kestävien muutosten aikaansaamiseen omassa toiminnassa.

Tutkimus tuo uutta tietoa neljännen sukupolven toiminnan teoriaan digitaalisen eriarvoisuuden ongelmasta, jonka ratkaisemiseen tarvitaan eri tason toimijoiden yhteistä oppimisprosessia. Erityisesti ruohonjuuritason toimijoiden roolia yhteisessä oppimisprosessissa tulee vahvistaa, koska ongelma ei

ratkea kestäväällä tavalla ilman heidän tietoaan. Kasvatustieteen tutkimus tarvitsee tutkijoiden mukanaoloa yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemisessa ja vaikuttamisessa ihmisten elämään.

Lähteet

- Buchert, U. & Wrede, S. 2021. 'Bridging' and 'fixing' endangered social rights in the digitalising welfare state: The ambiguous role of third sector organisations in supporting marginalised older migrants in Finland. Teoksessa H. Hirvonen, M. Tammelin, R. Hänninen & E. J. M. Wouters (toim.) *Digital transformations in care for older people. Critical perspectives*. Lontoo: Routledge, 54–71.
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. 2017. Dig-Comp 2.1. The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/38842>
- van Deursen, A., Courtois, C. & van Dijk, J. A. G. M. 2014. Internet skills, sources of support, and benefiting from internet use. *International Journal of Human-Computer Interaction* 30 (4), 278–290. <https://doi.org/10.1080/10447318.2013.858458>
- Digi- ja väestötietovirasto. 2023. Digi-tuen eettinen ohjeistus. <https://dvv.fi/digituen-eettinen-ohjeistus>. (Luettu 8.3.2023.)
- Digi- ja väestötietovirasto. 2022. Digi-taitoraportti 2022. <https://dvv.fi/digiosaamisen-tilannekuva>. (Luettu 8.3.2023.)
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. 2007. Putting activity theory to work: The Change Laboratory as an application of double stimulation. Teoksessa H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (toim.) *The Cambridge companion to Vygotsky*. New York, NY: Cambridge University Press, 363–382.
- Engeström, Y. 2011. From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology* 21 (5), 598–628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Engeström, Y. 2015. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. 2. painos. New York, NY: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Rantavuori, J. & Kerosuo, H. 2013. Expansive learning in a library: Actions, cycles and deviations from instructional intentions. *Vocations and Learning* 6, 81–106. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9089-6>
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2010. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2011. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Orga-*

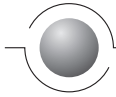
- nizational Change Management 24 (3), 368–387. <https://doi.org/10.1108/09534811111132758>
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2020. From mediated action to heterogenous coalitions: Four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity* 28 (1) 4–23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Eubanks, V. 2011. *Digital dead end: Fighting for social justice in the Information Age*. Cambridge: MIT Press.
- Hallintolaki 2003. 434/6.6.2003.
- Helsper, E. J. 2021. *The digital disconnect: The social causes and consequences of digital inequalities*. Lontoo: Sage.
- Hänninen, R., Karhinen, J., Korpela, V., Pajula, L., Pihlajamaa, O., Merisalo, M., Kuusisto, O., Taipale, S., Kääriäinen, J. & Vilksa, T.-A. 2021. Digiosallisuuden käsite ja keskeiset osa-alueet: Digiosallisuus Suomessa -hankkeen väliraportti. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan sarja 2021:25. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-287-9>
- Hänninen, R., Taipale, S. & Luostari, R. 2021. Exploring heterogeneous ICT use among older adults: The warm experts' perspective. *New Media & Society* 23 (6), 1584–1601. <https://doi.org/10.1177/1461444820917353>
- Jalasi, E. M. 2020. An integrated analytical framework for analysing expansive learning in improved cook stove practice. *Learning, Culture and Social Interaction* 26. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100414>
- Jokinen, E., Moberg, J., Sannino, A., Engeström, Y. & Kerosuo, H. 2022. Yhteisen ammatillisen toimijuuden kehittyminen Asunto ensin -työssä TADS-prosessina. *Kasvatus* 53 (1), 86–94. <https://doi.org/10.33348/kvt.113951>
- Juujärvi, S. 2022. Sosiaalisesti syrjäytyneiden ryhmien digituki: Empatiaa ja käytännön ongelmanratkaisua. *Yhteiskuntapolitiikka* 87 (5–6), 491–501. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022112466750>
- Kaup, C. & Brooks, E. 2022. A cultural-historical perspective on how double stimulation triggers expansive learning: How teachers and social educators can use double stimulation to implement computational thinking in mathematics. *Designs for Learning* 14 (1), 151–164. <https://doi.org/10.16993/dfl.206>
- Laki digitaalisten palvelujen tarjoamisesta 2019. 306/15.3.2019.
- Laurea-ammattikorkeakoulu. 2022. Lausunto toimeentulotukilain uudistamiseen liittyvästä hallituksen esityksestä. VN/650/2022. <https://www.lausuntopalvelu.fi/Fl/Proposal/Participation?proposallid=3c5d5104-dc1f-46e0-9b78-b2617f3261e8>. (Luettu 8.3.2023.)
- Lotz-Sisitka, H., Mukute, M., Chikunda, C., Baloi, A. & Pesanayi, T. 2017. Transgressing the norm: Transformative agency in community-based learning for sustainability in southern African contexts. *International Review of Education* 63 (6) 897–914. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9689-3>
- Lund, V. 2021. Supporting transformative agency among urban actors in the Change Laboratory intervention. *Current Urban Studies* 9 (3), 403–418. <https://doi.org/10.4236/cus.2021.93025>
- Lund, V., Rantala, H. & Marttila, M. 2022. Muutoslaboratoriossa ratkaistaan ristiriitoja kollektiivisesti. *Laurea Journal*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022102863746>
- Morselli, D. & Sannino, A. 2021. Testing the model of double stimulation in a Change Laboratory. *Teaching and Teacher Education* 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103224>
- Rantala, H., Marttila, M. & Lund, V. 2022. Toteutuuko kaikkien oikeus käyttää digitaalisia palveluita? Digituen yhteisöpajoissa esitettiin älypuhelimien sisällyttämistä osaksi toimeentulotukea. *Laurea Journal*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022102863745>
- Rantanen, T. 2019. Verkostomainen projektityöskentely: Uudenmaan digituen toimintamallin rakentaminen. YAMK-opinnäytetyö. *Laurea-ammattikorkeakoulu*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2019120925457>
- Sannino, A. 2015. The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction* 6, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.01.001>
- Sannino, A. 2020a. Enacting the utopia of eradicating homelessness: Toward a new generation of activity-theoretical studies of learning. *Studies in Continuing Education* 42 (2) 163–179. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1725459>
- Sannino, A. 2020b. Transformative agency as warping: How collectives accomplish change amidst uncertainty. *Pedagogy, Culture & Society* 30 (1) 9–33. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1805493>
- Scheerder A., van Deursen, A. & van Dijk, J. 2017. Determinants of internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and Informatics* 34 (8), 1607–1624. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>
- Tetri, B. & Juujärvi, S. 2022. Self-efficacy, internet self-efficacy and proxy efficacy as predictors of the use of digital social and health care services among mental health service users in Finland: A cross-sectional study. *Psychology Research and Behavior Management* 15, 291–303. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S340867>
- Valtiovarainministeriö. 2017. Digituen toimintamalliehdotus. *Autahankkeen projektiryhmän loppuraportti*. <https://vm.fi/documents/10623/6581896/AUTA+raportti.pdf/74d0c25e-fa60-43c6-8856-c418faef9085>. (Luettu 8.3.2023.)
- Vanhusasiavaltuutettu. 2022. <https://vanhusasia.fi/-/iakkaiden-ihmisten-syrjailyminen-digyhteiskunnasta-on-ollut-tiedossa-pitkaan-vanhusasiavaltuutettu-ehdottaa-kolmea-ratkaisua-paattajille-yhdenvertaisuuden-edistamiseksi>. (Luettu 8.3.2023.)
- Virkkunen, J. & Newnham, D. 2013. *The Change Laboratory*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vogel, C., Mukute, M., Coetzer, K. & Gwata, M. 2021. Creating a climate of change in the city of Johannesburg: Co-learning to adapt to climate change. *South African Journal of Science* 117 (9/10). <https://doi.org/10.17159/sajs.2021/7929>
- Vygotsky, L. S. 1931/1997. *The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol. 4: The history of the development of high-

er mental functions. Toim. R. W. Rieber. Käänt. Marie J. Hall. New York, NY: Plenum.

Saapunut toimitukseen: 15.11.2022

Hyväksytty julkaistavaksi: 5.5.2023

Tutkimusta ovat rahoittaneet opetus- ja kulttuuriministeriö (Empowering people towards socially inclusive society 2022–2024) ja Euroopan sosiaalirahasto (Digionnea kaikille 2021–23) osana Euroopan unionin covid-19-pandemian johdosta toteuttamia toimia.

**Artikkeli**

MARIA TAPOLA-HAAPALA – PAULIINA RANTAVUORI – PIIA RUUTU

Ekspansiivinen oppiminen nuorten Muutoslaboratorioissa

Tapola-Haapala, Maria – Rantavuori, Pauliina – Ruutu, Pii. 2023. EKSPANSIIVINEN OPPIMINEN NUORTEN MUUTOSLABORATORIOISSA. *Kasvatus* 54 (3), 237–252.

Artikkelissa tarkastelemme kahta kahdeksaluokkalaisten nuorten Muutoslaboratorio-interventioissa toteuttamaa projektia ekspansiivisen oppimisen näkökulmasta. Projektit liittyvät kouluympäristöön sijoittuviin Muutoslaboratorioihin, joissa nuoret työstivät projekteja itselleen merkityksellisistä aiheista. Tietojemme mukaan Muutoslaboratorioita ei ole aikaisemmin toteutettu siten, että nuoret olisivat niiden keskeisin osallistujaryhmä. Tarkastelu nostaa esille nuoret merkityksellisiksi kokemiensa ilmiöiden aktiivisina analysioijina sekä uusien ratkaisujen kehittäjinä havaitsemiinsa epäkohtiin. Tutkimusaineisto koostui pääasiassa Muutoslaboratio-työpajojen tallenteista, ja analysoimme siitä ekspansiivisen oppimisen sykliin kuuluvia oppimistekoja. Toisen projektin aineistosta löytyi kaikkia tunnettuja ekspansiivisia oppimistekoja, toisen projektin aineistosta miltei kaikkia. Oppimistekojen järjestys seurasi ekspansiivisen oppimisen sykliä, joskin samaakin oppimistekoa saattoi tapahtua työskentelyn eri vaiheissa. Tulokset kertovat siitä, että ekspansiivista oppimista voidaan havaita myös nuorten Muutoslaboratorioissa.

Asiasanat: ekspansiivinen oppiminen, Muutoslaboratio, nuoret, yhteiskunnallinen vaikuttaminen, yläkoulu

Johdanto

Nuorten hyvinvoinnin haasteet ja koulunkäynti ovat ajankohtainen keskustelunaihe. Pohdintaa aiheuttavat muun muassa nuorten kokemat yksinäisyyden, masennuksen ja uupumuksen tunteet sekä kyynisyyden kokemukset suhteessa kouluun (ks. esim. Helakorpi & Kivimäki 2021; Read, Hietajärvi & Salmela-Aro 2022; Salmela-Aro 2022). Samanaikaisesti kouluun kohdistetaan suuria odotuksia erilaisten paikallisten ja globaalien haasteiden taitavana kohtaajana ja aktiivisten toimijoiden kasvattajana (ks. esim. Luoma-aho & Sulopuisto 2017).

Usein niin ongelmista kuin tulevaisuuden näkymistäkin puhuvat aikuiset (ks. myös esim. Lanas & Kiilakoski 2022). Nuorten antamat merkitykset vaikkapa koululle ja hyvinvoinnille saattavat tuolloin jäädä vähälle huomiolle. Esimerkiksi kouluissa on demokraattisten ja eri ilmiöiden kriittisen tarkastelemisen perinteiden todettu olevan Suomessa varsin heikkoja (esim. Fornaciari & Männistö 2015; Tenojoki, Rantala & Löfström 2018). Tärkeää olisikin kiinnittää huomiota toimintatapoihin, jotka tukevat nuoria heille merkityksellisten asioiden analysoimisessa ja uusien ratkaisujen kehittämisessä. Ikäluokan yhteen kokoavana paikkana koulu tarjoaa tälle erityisen ympäristön.

Artikkelissa tarkastelemme kahdeksaslukukalaisille nuorille suunnattuja Muutoslaboratorio-interventioita, joiden tarkoituksena oli luoda heille yksi väylä pohtia itselle merkityksellisiä asioita ja toteuttaa näihin liittyviä projekteja koulukontekstissa. Muutoslaboratoriot liittyvät Merkitystä etsimässä -tutkimushankkeeseemme.¹ Hankkeeseen mukaan valikoituneiden kahden koulun rehtorit olivat halukkaita yhteistyöhön ja edistämään Muutoslaboratorioiden tuomista kouluihinsa. Muutoslaboratoriot koostuivat alkuhaastatteluista, työpajoista ja tarpeen mukaan järjestetyistä seurantatyöpajoista. Työpajat toteutettiin koulupäivien aikana. Toisessa koulussa työpajat pidettiin terveystiedon ja oppilaanohjauksen tunneilla, toisessa koulussa ne jakautuivat eri tunneille.

Työpajoissa osallistujat toteuttivat pienissä ryhmissä omia projektejaan. He ideoivat itse projektinsa aiheen ja toteutustavan, eivätkä projektit siis ennalta määritellysti kytkeytyneet mihinkään tiettyyn opetussisältöön. Muutamia koulujen opettajia ja muuta henkilökuntaa osallistui Muutoslaboratorio-työpajoihin nuorten projekteja tukien. Muutoslaboratoriolle muodostettiin kummassakin koulussa koulun henkilökunnasta koostunut ohjausryhmä, joka kokoontui tietyin väliajoin kuulemaan ja keskustelemaan Muutoslaboratorion etenemisestä.

Muutoslaboratorio on kehittävä interventio, joka perustuu teoreettisesti kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan. Muutoslaboratorioita on aiemmin toteutettu lukuisissa maissa monilla työpaikoilla, mukaan lukien oppilaitokset (ks. esim. Kajamaa & Hyrkkö 2022; Spante, Varga & Carlsson 2022). Näissä osallistujina ovat tyypillisesti olleet aikuiset ja ratkaistavana jokin työyhteisön toimintaan liittyvä kysymys. Morselli, Costa ja Margiottan (2014) Muutoslaboratorioihin osallistui amatillisen koulutuksen opiskelijoita. Barma, Deslandes, Cooper ja Voyerin (2021) tutkimuksessa oli mukana muutamia yläasteikäisiä nuoria. Muutoslaboratorioita ei ole kuitenkaan aikaisemmin tietääksemme toteutettu siten, että peruskouluikäiset nuoret olisivat niiden keskeisimpiä osallistujia. Muutoslaboratorioidemme tehtävänanto oli lisäksi poikkeuksellisen avoin, mikä nostaa esille kysymyksen siitä, missä määrin Muutoslaboratoriot voisivat tulevaisuudessa tarjota osallistujille väylän laajasti itselle merkityksellisten asioiden tarkastelemiseen.

Tämän artikkelin analyysissä keskitymme kahteen nuorten Muutoslaboratorioissa toteuttamaan projektiin. Molemmat projektit kiinnittyvät osallistujien – kouluympäristössä ja laajemmin – epäkohdiksi kokemuksiin asioihin sekä pyrkimykseen muuttaa niitä. Samalla ne ovat esimerkkejä nuorten yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. Projekteja analysoimme ekspansiivisen oppimisen näkökulmasta (esim. Engeström, Ranta, Rantavuori & Brunila 2017).

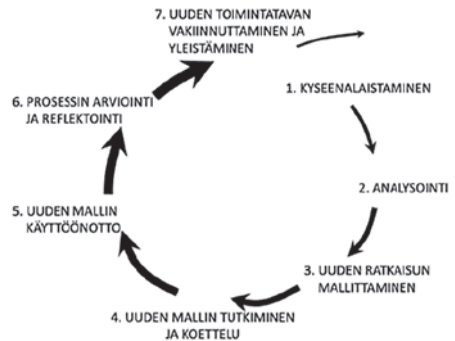
Yksittäisten projektien tarkastelemisen lisäksi kiinnitämme huomiota niiden sekä niihin liittyneen ekspansiivisen oppimisen yhtäläisyyksiin ja eroihin sekä yleisemmin toteuttamiemme Muutoslaboratorioiden erityispiirteisiin. Uutta luova ekspansiivinen oppiminen on keskeinen Muutoslaboratorion teoreettinen lähtökohta ja tavoite, joten on olennaista tarkastella, missä määrin tämä toteutuu nuorten Muutoslaboratorioissa. Samalla artikkelimme lähesyy kysymystä Muutoslaboratorion muokkautuvuudesta erilaisiin toimintaympäristöihin ja uudenlaisten haasteiden pariin.

Muutoslaboratorioissa tapahtuvaa ekspansiivista oppimista on tarkasteltu varsin paljon (esim. Augustsson 2021; Engeström, Ranta-vuori & Kerosuo 2013; Englund 2018; Garraway 2021; Skipper, Backman Nøhr & Engeström 2020). Muutoslaboratorioiden ulkopuolellakin ekspansiivista oppimista on usein analysoitu aikuisten työelämään liittyvän oppimisen kontekstissa, joskin myös lasten ja nuorten ekspansiiviseen oppimiseen on kiinnitetty huomiota (ks. esim. Grant & Kajee 2023; Martínez-Álvarez 2017, 2019; Martínez-Álvarez & Ghiso 2017; Stromholt & Bell 2018). Artikkelissamme yhdistämme nuorten ekspansiivisen oppimisen ja Muutoslaboratorioiden tarkastelemisen analysoiden ekspansiivista oppimista nuorten Muutoslaboratorioissa. Tutkimuskysymyksemme on: millaista ekspansiivista oppimista nuorten Muutoslaboratorioiden projekteissa tapahtui?

Muutoslaboratoriot ekspansiivisen oppimisen käynnistäjinä

Ekspansiivisella oppimisella tarkoitetaan toimintaan liittyvien ristiriitatilanteiden käsittelemistä ja uusien toimintatapojen luomista. Tarkoitus on kehittää ja oppia yhdessä jotakin uutta – sellaista, ”mitä ei vielä ole olemassa” (Engeström ym. 2017, 107). Seurauksena voivat olla muutokset niin yksilöllisissä teoissa kuin kollektiivisessa toiminnassakin sekä tämän kontekstissa (Sannino, Engeström & Lemos 2016, 603).

Ekspansiivista oppimista voidaan kuvata erilaisten oppimistekojen² muodostamana syklinä (ks. Kuvio 1).



KUVIO 1. Ekspansiivisen oppimisen sykli ja oppimistekot, Engeström & Virkkunen (painossa) Engeström & Sannino (2010, 8) pohjalta

Syklin ensimmäinen oppimisteko on 1) kyseenalaistaminen, jossa nykyisten käytäntöjen ja tietämyksen ulottuvuuksia ”kyseenalaistetaan, kritisoidaan tai torjutaan”³. Tästä siirrytään 2) analysointiin syitä ja selittäviä mekanismeja, historiallisia kehityskulkuja ja tilanteen sisäisiä systeemiä suhteita avaten. 3) Uuden ratkaisun mallittamisessa kehitetään yksinkertainen malli ideasta, jonka tarkoitus tarjota ratkaisu ongelmallisena nähtyyn vallitsevaan tilanteeseen ja jota seuravassa vaiheessa 4) tutkitaan ja koetellaan. Tutkimista ja koettelua seuraa 5) uuden mallin käyttöönotto eli implementoiminen, joka sisältää ”käytännön sovelluksia, rikastuksia ja käsitteellisiä laajennuksia”. Ekspansiivisen oppimisen syklin loppuvaiheeseen kuuluvat 6) prosessin arviointi ja reflektointi sekä 7) uuden toimintatavan vakiinnuttaminen ja yleistäminen. (Engeström & Sannino 2010, 7.) Todellisuudessa oppimistekot eivät kuitenkaan välttämättä seuraa toisiaan juuri tämän mallin mukaisesti, vaan niiden välillä liikutaan eri tavoin ja ekspansiivisten oppimistekojen rinnalla tapahtuu myös ei-ekspansiivisia oppimistekoa (Engeström ym. 2017, 107; Engeström ym. 2013; Sannino, Engeström & Lemos 2016, 627).

Ekspansiivista oppimista on luonnehdittu vaativaksi oppimisen muodoksi, jonka käynnistämiseen on usein käytetty ulkopuolisten tutkijoiden toteuttamia interventioita, esimerkiksi tutkimuksessamme hyödynnettyä Muutoslaboratoriota (Sannino, Engeström & Lahikainen 2016, 248). Muutoslaboratorio perustuu kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan sekä ekspansiivisen oppimisen teoriaan, ja se sisältää selkeästi määritellyt toimintatavat ja välineistön toiminnan erittelemiseen sekä uusien toimintatapojen kehittämiseen. Käytännössä Muutoslaboratorio koostuu tyypillisesti 6–12 viikoittaisesta tapaamisesta sekä seurantatapaamisista. (Sannino, Engeström & Lemos 2016, 601.) Vaikka tutkijoiden rooli onkin monella tavoin tärkeä ekspansiivisen oppimisen tukemisessa, alkavat osallistujat usein Muutoslaboratorion jossakin vaiheessa ottaa toiminnassa yhä vahvemman roolin ja tehdä myös tutkijoiden suunnitelmista poikkeavia oppimistekoja (esim. Engeström ym. 2013).

Menetelmä

Konteksti ja aineisto

Tutkimuskontekstinamme oli kaksi suurten kaupunkien yhtenäiskoulua pääkaupunkiseudulla ja Pirkanmaalla. Ensimmäinen Muutoslaboratorio toteutettiin pääkaupunkiseudulla lukuvuonna 2020–2021, ja siihen osallistui 14 nuorta. Toisessa, lukuvuonna 2021–2022 Pirkanmaalla toteutetussa Muutoslaboratoriossa oli 18 osallistujaa.

Ensimmäisen kerran tapasimme oppilaita kouluvierailuilla, joilla kerroimme tutkimushankkeesta kahdeksaluokkalaisille oppilaille. Tässä yhteydessä oppilaat tekivät ohjeistuksellamme myös henkilökohtaiset Maailmojen julisteet, joissa he tarkastelivat itselleen merkityksellisiä eri elämänalueisiin, maailmoihin, liittyviä asioita (ks. Engeström, Rantavuori, Ruutu & Tapola-Haapala 2022). Vierailukäynneillämme jaoin oppilaille tutkimushanketta koskevat tiedotteet ja suostumuslomakkeet. Tutkimushankkeeseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja nuorille kerrottiin heillä olevan mahdollisuus vetäytyä halutes-

saan myöhemmin siitä ilman kielteisiä seurauksia. Nuoret, jotka olivat kiinnostuneita osallistumaan, palauttivat täytetyt ja allekirjoitetut suostumuslomakkeet myöhemmin kouluilleen. Suostumus pyydettiin sekä nuorilta että huoltajilta.

Muutoslaboratoriot koostuivat nuorille toteutetuista eri maailmoja käsitteleistä alkuhaastatteluista, kahdeksasta työpajasta sekä seurantatyöpajoista, joita järjestettiin eri projektiryhmille tarpeen mukaan. Ensimmäisiä työpajoja varten valmistelimme nuorten alkuhaastattelujen sekä kirjallisuuslähteiden pohjalta diaesitykset nuorten maailmojen voimavaroista ja paineista ideointia tukeväksi peiliaineistoksi (ks. esim. Engeström & Sannino 2010,15). Peiliaineisto sisälsi myös esimerkkejä mahdollisista projektien toteutustavoista.

Yhteisen virittävän aloituksen jälkeen nuoret kirjoittivat itsenäisesti lapuille heitä kiinnostavia aiheita ja toteutustapoja, joita käytiin läpi yhdessä järjestellen niitä teemakokonaisuuksiksi. Työskentelyn pohjalta nuoret muodostivat ryhmiä, joissa he paneutuivat ideomiinsa projekteihin. Tehtävänanto oli vapaa, ja nuoret saivat itse määrittellä, millaista toimintaa projekti heille tarkoittaisi. Muutoslaboratorioissa toteutettiin yhteensä 11 projektia.

Tässä artikkelissa tutkimme kahta nuorten Muutoslaboratorioissa toteuttamaa projektia: Dokumenttiryhmää ja Turpakäräjiä. Nämä edustivat keskenään varsin erilaisia projekteja, ja ne toteutettiin eri Muutoslaboratorioissa. Dokumenttiryhmän osalta tutkimusaineisto koostui kahdeksan Muutoslaboratio-työpajan ja neljän seurantatyöpajan tallenteiden litteraateista. Turpakäräjien aineiston muodostivat Muutoslaboratorion neljän työpajan ja kuuden seurantatyöpajan litteraatit. Lisäksi analyysissä hyödynnettiin kenttämuistiinpanoja ja nuorten projektin aikana tuottamia dokumentteja.

Analyyisin toteutus

Engeström ym. (2013; ks. myös Engeström 2016) ovat kehittäneet tavan analysoida

Muutoslaboratorioissa tapahtuvia ekspansiivisia oppimistekoja. Tätä menetelmää on hyödynnetty ja sovellettu myöhemmin eri Muutoslaboratorioita koskevilla analyyseillä (esim. Augustsson 2021; Englund 2018). Kyseisessä analyysitavassa etsitään aineistosta kaikki ekspansiiviset oppimisteot tarkastellen myös näiden määriä sekä mahdollisesti esimerkiksi oppimistekojen alatyyppinä. Toisaalta aina Muutoslaboratoriossa tapahtuneen ekspansiivisen oppimisen analyysi ei ole sisältänyt oppimistekojen laskemista, vaan se on voinut perustua muutoin Muutoslaboratorioiden tapahtumien kuvaamiseen ja analysoimiseen eri teoreettisia käsitteitä hyödyntäen (esim. Garraway 2021; Engeström 2016; Skipper ym. 2020). Omassa analyysissämme hyödynnämme Engeströmin ym. (2013) ajatusta ekspansiivisten oppimistekojen tarkasta tunnistamisesta. Koska tarkoituksenamme oli muodostaa yleisluontoinen kuva ekspansiivisesta oppimisesta nuorten Muutoslaboratorioissa, emme kuitenkaan katsoneet tarkoituksenmukaiseksi ekspansiivisten oppimistekojen laskemista.

Analyysin kuluessa havaitsimme tiettyjen oppimistekojen vaikuttavan toisia merkittävämmiltä ekspansiivisen oppimisen näkökulmasta. Näistä oppimisteoista tuli analyysimme pääasiallinen huomion kohde. Apukäsitteeksemme tähän muodostui johtavan oppimisteon käsite. Johtavilla oppimisteoilla tarkoitamme oppimistekoja, joiden voi tulkita vievän ekspansiivista oppimista eteenpäin ja olevan täten erityisen olennaisia tämän kannalta. Engeström ym. (2017, 110) ovat käyttäneet osittain samankaltaisesti keskeinen oppimisteko -käsitettä Käsitteen johtava oppimisteko inspiraationa on meille toiminut kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian piirissä kehitelty johtavan toiminnan (*veduštšaja dejatelnost*, Liberman 2007; *leading activity*, Veresov 2006) käsite, jolla viitataan lapsen tiettyssä kehitysvaiheessa kehityksen kannalta erityisen olennaiseen toimintaan.

Kahdessa projektissa ilmenevien ekspansiivisten oppimistekojen analyysin ensimmäisessä vaiheessa luimme tutkimusaineiston useaan

kertaan läpi. Tämän jälkeen siirryimme tunnistamaan aineistosta projektiryhmissä toteutettuja oppimistekoja hyödyntäen ekspansiivisen oppimisen syklin sisältämiä oppimistekojen käsitteitä ja luonnehdintoja. Jokainen artikkelin kirjoittajista analysoi oppimistekoja ensin itsenäisesti, minkä jälkeen keskustelimme analyysistä yhdessä useaan kertaan tehden siihen tarkennuksia ja pyrkien yhteiseen näemykseen kohdista, jotka olimme koodanneet eri tavoin. Samalla tarkastelimme kunkin työpajan johtavia oppimistekoja.

Merkitsimme Muutoslaboratorio-työpajojen litteraatteihin kaikki oppimisteot, joita tulkitimme keskustelujen ilmentävän. Emme jakanee aineistoa etukäteen esimerkiksi puheenvuoroihin vaan kirjassimme aineistoon uuden oppimisteon aina, kun sellaisen tunnistimme. Yksittäinen tunnistettu oppimisteko koostui lyhimmillään yhden henkilön yhdestä tai parista virkkeestä mutta saattoi sisältää myös useamman osallistujan monivirkkeisen keskustelun. Joskus eri oppimisteot liittyivät läheisesti toisiinsa siten, että osallistujan lyhyt puheenvuoro sisälsi esimerkiksi niin kyseenalaistamista kuin analysointiakin.

Analyysin kuluessa määrittelimme yhä tarkemmin, minkälaisen ilmausten tulkitimme edustavan mitään oppimistekoa. Ekspansiivisen oppimisen ensimmäiseen vaiheeseen (ks. Kuvio 1) eli nykytilanteen kyseenalaistamiseen liitimme ilmaisut, joissa tuotiin esille epäkohtia vallitsevassa tilanteessa. Seuraavassa vaiheessa, analysoinnissa (ks. Kuvio 1), taas oli kyse muun muassa ilmiön tarkemmasta kuvaamisesta, sen tarkastelemisesta eri näkökulmista sekä lisätiedon hankkimisesta siitä. Uuden ratkaisun mallittamista (ks. Kuvio 1) katsoimme edustavan sellaisten ilmaisujen, joissa nuoret ideoivat ja suunnittelivat, mitä projektissa aiheeseensa liittyen tekisivät tai mihin suuntaan uutta toimintamallia veisivät. Uuden mallin tutkimista ja koettelua (ks. Kuvio 1) tapahtui aineistossa toisen ryhmän, Dokumenttiryhmän, kohdalla tilanteissa, joissa ryhmäläiset esittelivät ideoansa ulkopuolisille henkilöille tai tiedustelivat yhteistyökumppaneita. Samal-

la tuli testatuksi mallin – joka edellytti yhteistyötä toisten kanssa – toteuttamiskelpoisuus. Toisen ryhmän, Turpakäräjien, kohdalla tutkimista ja koettelu tapahtui ennen kaikkea, kun järjestettiin heidän suunnittelemansa luokkavaltuuston ensimmäinen kokous eli testattiin sen mallia käytännössä.

Koska aineisto ei Dokumenttiryhmän osalta sisältänyt tallenteita tietyistä mallin käytännön toteutuksen tilanteista (esimerkiksi dokumenttielokuvan kuvaustilanne), tulkitsimme uuden mallin käyttöönottoa (ks. Kuvio 1) aineistossamme edustavan myös ilmausten, joissa käyttöönottoa – omaa käytännön toimintaa ja aikatauluja tähän liittyen – suunniteltiin ja näihin liittyvistä asioista sovittiin. Engeström ym. (2013) ovat tunnistaneeet tämän käyttöönoton yhdeksi alatyypiksi. Prosessin arvioinnin ja reflektoinnin (ks. Kuvio 1) yhteydessä osallistujat tarkastelivat projektin lopputuotosta tai pohtivat esimerkiksi projektin avulla vahvistuneita taitojaan. Uuden toimintatavan vakiinnuttamista ja yleistämistä (ks. Kuvio 1) ilmeni ainoastaan toisessa projekteista. Suoraan aineistossa tämä näkyi erityisesti viittauksina seuraaviin mallia toteuttaviin Turpakäräjien kokouksiin tilanteessa, jossa malli oli jo muodostunut. Toisaalta vakiinnuttaminen kävi ilmi myös toisella, reaalisemmalla, tasolla siten, että aineistosta ilmenee uusia kokouksia todella järjestetyn.

Joidenkin työpajojen kohdalla tietty oppimisteke erottui selkeästi johtavana, kun taas toisinaan useampi korostui. Vaikka oppimistekekoja koskeviin taulukointeihin (ks. Taulukot 1 ja 2) olemme nostaneet ainoastaan jokaisen työpajan johtavat oppimisteot, olemme huomioineet kirjallisessa raportoinnissa myös eri työpajoissa muutoin ilmenneitä ekspansiivisia oppimistekekoja.

Annoimme tutkijoille pysyvät tunnisteet A, B, C ja D. Nuorten tunnisteet on merkitty ainoastaan kohtiin, joissa tämä on tarpeellista eri puhujien erittelemiseksi. Ne ovat sitaattikohtaisia niin, että ensimmäinen sitaatissa esiintyvä nuori on merkitty aina tunnisteella Nuori A, seuraava uusi nuori tunnisteella B ja niin edelleen.

Tarkastelussa kiusaaminen, erilaisuus ja hyväksyminen: Dokumenttiryhmä

Dokumenttiryhmä syntyi ensimmäisessä työpajassa Erilaisuus ja muiden hyväksyminen -aihepiirin ympärille. Ryhmässä oli neljä opiskilasta ja Tutkija B. Myöhemmässä vaiheessa ryhmän kanssa työskenteli muun muassa dokumentaristi, joka vastasi projektin lopputuotoksen, dokumenttielokuvan, kuvauksesta, editoinnista ja viimeistelystä. Dokumenttiryhmän projektiin liittyvät johtavat oppimisteot olemme kuvanneet taulukossa 1.

Ensimmäisessä työpajassa tunnistimme dokumenttiryhmän johtavaksi oppimisteoksi kyseenalaistamisen (ks. Taulukko 1). Ryhmäläiset kyseenalaistivat ihmisten tapaa kohdella toisiaan ja esittivät toiveita siitä, kuinka asioiden tulisi olla tulevaisuudessa. Keskusteluissa osallistujat käsitelivät aiheeseen liittyviä omaakohtaisia kokemuksiaan sekä epäasiallista kohtelua kokeneina että havainnoineina; aihe tuntui koskettavan niin koulua ja digitaalista maailmaa kuin laajemmin yhteiskuntaakin.

Ryhmän keskusteluissa edettiin myös toisten kohteluun liittyvien ilmiöiden tarkempaan analysointiin, jolloin analysointi muodostui työpajan toiseksi johtavaksi oppimisteoksi. Hyväksymättömyyden todettiin näkyvän arkielämässä, koulussa ja sosiaalisessa mediassa, joka päivä. Eriarvoista kohtelua ja kiusaamista voivat aiheuttaa esimerkiksi ihonväri, uskonto, vammaisuus tai vaikkapa vaatteet. Kritiikkiä sai osakseen koulu, jossa kiusaamista ei osallistujien mielestä käsitelty riittävästi. Omaan toimintaan liittyvät ristiriidat tulivat esille muun muassa pohdinnoissa siitä, kuinka toisten huonoon käytökseen koettiin mahdollisesti tarvetta puuttua, mutta tämän oli toisaalta huomattu voivan johtaa itselle ikäviin seurauksiin. Alustava uuden ratkaisun, projektin, mallittaminen kytketi vällitsevan tilanteen kyseenalaistamiseen: ryhmä halusi tehdä jotakin, jolla aihe saadaan esille.

Toisen työpajan johtavaksi oppimisteoksi (ks. Taulukko 1) tunnistettiin analysointi, joka ilmeni projektin aiheen merkityksen pohtimisena ja erityisesti kiusaamisen tarkastelemise-

TAULUKKO 1. Dokumenttiryhmän työskentelyn eteneminen Muutoslaboratoriossa

Työpaja	Aihe ja tehtävät	Johtavat oppimisteot
1 19.10.2020	Projektin aiheen valinta ja ryhmän muodostaminen	Kyseenalaistaminen Analysointi
2 26.10.2020	Projektin aiheen merkityksen ja tavoitellun lopputuotoksen käsitteellistäminen	Analysointi Uuden ratkaisun mallittaminen
3 2.11.2020	Projektisuunnitelman laatiminen	Uuden ratkaisun mallittaminen
4 9.11.2020	Haastateltavat	Uuden ratkaisun mallittaminen Uuden mallin tutkiminen ja koettelu
5 16.11.2020	Kiusaamisen toimintajärjestelmän mallittaminen Haastateltavien rekrytointi Haastattelukysymysten laatiminen	Uuden ratkaisun mallittaminen Uuden mallin tutkiminen ja koettelu
6 23.11.2020	Haastateltavien rekrytointi Taustatiedon hankkiminen kiusaamisesta Dokumentaristin tapaaminen	Uuden ratkaisun mallittaminen Analysointi Uuden mallin käyttöönotto
7 30.11.2020	Haastateltavat Dokumentaristin tapaaminen	Uuden ratkaisun mallittaminen Uuden mallin tutkiminen ja koettelu
8 7.12.2020	Käsikirjoituksen työstäminen Arviointikeskustelu	Prosessin arviointi ja reflektointi
9 (seuranta) 9.1.2021	Projektista kertominen luokkakavereille	Prosessin arviointi ja reflektointi
10 (seuranta) 20.1.2021	Kiusaamistarinoiden kirjoittaminen dokumenttielokuvaa varten	Uuden ratkaisun mallittaminen Uuden mallin käyttöönotto
11 (seuranta) 26.1.2021	Dokumenttielokuvan käsikirjoituksen viimeistely	Uuden ratkaisun mallittaminen
12 (seuranta) 1.4.2021	Dokumenttielokuvan katsominen ja palaute	Prosessin arviointi ja reflektointi Uuden mallin käyttöönotto

na. Työpajassa jokainen projektiryhmä työskenteli projekti-ideaa käsittelevän lomakkeen kanssa, mikä tuki projektin tarkemman mallittamisen käynnistämistä. Uuden ratkaisun mallittaminen tunnistettiin työpajan toiseksi johtavaksi oppimisteoksi. Työpajan aikana yksi ryhmän nuorista totesi, että projektissa olisi hauskaa tehdä dokumenttielokuva, jossa kiusaamis- ja hyväksymisasihetta käsiteltäisiin toisia kiusanneen ja kiusatun näkökulmista. Työpajan loppuyhteenvedossa ryhmän nuoret tiivistivät projektin idean:

”Me haluttais, että me voitais haastatella jotain vanhaa kiusattua. Ja sit ois kiva tietää, et mikä on niitten kiusaajien motiivi siihen kiusaamiseen. Sit me tarvittais näyttelijöitä, ja tota semmonen kiusatun haastattelu vois olla semmosen dokumentin alussa, joka me aateltiin tehdä siitä aiheesta. Ja mistä pienistä asioista kiusataan, ja miks sitä on niin paljon.” (Muutoslaboratorion työpaja 2.)

Kolmannessa työpajassa ryhmän työskentely keskittyi vahvasti dokumenttielokuvan konkreettiseen suunnitteluun, jolloin johtavaksi oppimisteoksi muodostui uuden ratkaisun mallittaminen (ks. Taulukko 1). Nuorten suunnitelman mukaan dokumenttielokuva sisältäisi kiusaajan ja kiusatun näkökulman, jotta tuotaisiin esille näytelmäkohtauksilla erilaisista kiusaamistilanteista, kiusaamiseen liittyvillä tarinoilla sekä erilaisuutta tai kiusaamista kokeneiden ja kiusaajien haastatteluilla. Ryhmäläiset toteuttivat mallittamista sekä uuden mallin käyttöönottoa myös laatimalla projektisuunnitelman, johon kirjattiin dokumenttiin haastateltavia henkilöitä ja aikataulua sekä omia tulevia työtehtäviä. Mallittaminen kytkeytyi kyseenalaistamiseen ja ilmiön analysointiin pohdittaessa esimerkiksi sitä, millaista koulun käytävillä tapahtuva haukkuminen on.

Työpajoissa neljä ja viisi johtaviksi oppimisteoiksi tunnistettiin uuden ratkaisun mallittaminen ja uuden mallin tutkiminen ja koettelu (ks. Taulukko 1). Kunnianhimoinen ja laaja lopputuotos, dokumenttielokuva, vaati aikaa niin sisällön suunnitteluun kuin toteuttamiseenkin. Mallittaminen eteni muun muassa siten, että ryhmäläiset pohtivat dokumenttiin mahdollisesti haastateltavia henkilöitä ja laativat haastattelukysymyksiä. Yhtenä haastateltavana esille nousi Suomen entinen presidentti, ja ryhmäläiset suunnittelivat, kuinka he ottaisivat tähän yhteyttä ja kuinka haastattelu käytännössä toteutettaisiin (käyttöönotto). Suunnitelman tutkiminen ja koettelu alkoi, kun ryhmäläiset soittivat presidentin toimistoon ja lähettivät sitten sihteerille sähköpostia. Mallia koeteltiin myös menemällä keskustelemaan dokumentista koulun rehtorin kanssa. Rehtori suhtautui dokumentti-ideaan positiivisesti ja ehdotti haastateltavaksi viittomakielistä opettajaa. Tämä idea tuli koetelluksi heti, kun ryhmäläiset menivät kysymään asiasta opettajalta, joka suostui haastatteluun.

Kuudennessa työpajassa (ks. Taulukko 1) mallittamisen lisäksi johtaviksi oppimisteoiksi tunnistettiin analysointi ja uuden mallin käyttöönotto. Ryhmäläiset olivat kiinnostuneita kiusaamisesta ilmiönä, minkä vuoksi työpajan aikana oltiin yhteydessä Aseman Lapset ry:n edustajiin. Keskustelu oli hyvin analyttinen ryhmäläisten esittäessä edustajille kysymyksiä kiusaamisilmiöstä, kuten miten kiusaaja valitsee kiusattavan tai miten kiusaaminen saadaan loppumaan. Uuden mallin käyttöönottoon liittyivät suunnitelmat esimerkiksi haastattelujen toteuttamisesta ja näyttelijöiden rekrytoinnista. Kuudennen työpajan aikana ryhmäläiset aloittivat niin ikään työskentelyn dokumentaristin kanssa. Keskustelu dokumentaristin kanssa sisälsi uutta mallittamista ja mallin tutkimista ja koettelua, käyttöönoton suunnittelua ja ilmiön analysointia tämän antaessa palautetta sekä esittäessä ryhmälle vinkkejä ja kysymyksiä.

Seitsemännen työpajan (ks. Taulukko 1) johtavat oppimisteot, mallittaminen ja uu-

den mallin tutkiminen ja koettelu, ilmenivät nuorten pohtiessa haastateltavien valintaa ja laatiessa haastattelukysymyksiä. Dokumentaristi osallistui mallittamiseen kysymyksin ja vinkein. Työpajan loppupuolella yksi ryhmäläisistä kertoi lähettäneensä työpajan aikana tuntemilleen nuorille kyselyn kiusaamisesta; idea tällaisesta kyselystä oli tullut lyhyesti esille jo aiemmassa työpajassa. Kyselyn voi tulkita tutkimisen ja koettelun (kuinka toiset nuoret suhtautuvat tämän ilmiön tarkastelemiseen?) ja ilmiön analysoinnin (lisätiedon saaminen kiusaamisilmiöstä) yhdistelmäksi. Työpajan aikana esiintyi myös analysointia, kun dokumentaristi ja ryhmäläiset tarkastelivat kiusaamisteemaa pohtiessaan haastattelukysymyksiä ja dokumentin käsikirjoitusta, muun muassa yksinäisyyttä korostavia paikkoja sekä tyypillisiä TikTok-kommentteja miettien.

Prosessin arviointi ja reflektointi muodostui kahdeksannen ja yhdeksännen työpajan (ks. Taulukko 1) johtavaksi oppimisteoksi. Kahdeksänsä työpajassa järjestetyssä kaikkien projektiryhmien yhteisessä arviointikeskustelussa ja siihen valmistautumisessa keskityttiin miettimään projektissa vastaan tulleita haasteita, mukavia asioita, oppimiskokemuksia ja onnistumisia. Yhdeksänsä työpajassa toteutettu eri projektien esittely sisälsi projektin arviointia ja reflektointia ryhmän kuvatessa prosessia varsin yksityiskohtaisesti omalle opetusryhmälle, koulun rehtorille ja muutamille opettajille.

Molemmissa työpajoissa (8 ja 9) tunnistettiin myös muita oppimisteoja. Mallin käyttöönottoa edusti esimerkiksi sen suunnitteleminen, millaisia tehtäviä ryhmäläisillä dokumentin kuvaustilanteessa olisi; näyttölemisen he päättivät jättää ulkopuolisille näyttölemisestä kiinnostuneille nuorille. Käsikirjoitusta tutkittiin ja koeteltiin käymällä sitä läpi dokumentaristin kanssa, joka antoi dokumentin tekemistä tukevaa palautetta. Mallin tutkimista ja koettelua sivuttiin myös, kun kyselyn tehnyt nuori kertoi kyselyyn tulleen 18 vastausta. Tästä seurasi mallittamista suunniteltaessa sitä, kuinka vastauksia hyödynnetään dokumentin teossa. Ky-

seenalaistamisen ja analysoinnin yhdistelmää edusti hetki, jolloin ryhmäläiset kertoivat esityksessään aiheen olevan heidän mielestään tärkeä, sillä monet jäävät erilaisuuden vuoksi ulkopuoliseksi ja tätä tulisi tuoda enemmän esiin.

Kuvauksia edeltävät kaksi viimeistä seuranta-työpajaa (työpajat 10 ja 11, ks. Taulukko 1) olivat johtavien oppimistekojen näkökulmasta tarkasteltuina hyvin samansuuntaisia. Koska oltiin lähellä kuvauspäiviä, molemmissa työpajoissa esiintyi mallin käyttöönoton suunnitelmista liittyen niin kuvauspäivien aikatauluihin kuin haastattelujen toteuttamiseenkin. Työpajoissa keskityttiin eniten kuitenkin mallittamiseen, joka painottui erityisen vahvana työpajassa 11. Ryhmäläisten kanssa tarkennettiin dokumentin kiusaamiskohtauksissa käytettäviä vuorosanoja, viimeisteltiin kohtauksissa esiintyviä tilanteita ja laadittiin haastattelukysymykset dokumenttiin osallistumisensa varmistaneelle rap-artisti Pastoripikelle.

Viimeisen työpajan (12) johtaviksi oppimisteoiksi tunnistettiin prosessin arviointi ja reflektointi ja uuden mallin käyttöönotto (ks. Taulukko 1). Tapaamisessa katsottiin lähes valmis dokumenttielokuva ensimmäisen kerran. Dokumentista ja ryhmän toiminnasta antoivat palautetta dokumentaristi, tutkijat B, C ja D sekä ryhmäläiset, kuten seuraavassa Nuori A: ”Siis mun mielestä toi koko kokonaisuus, siitä tuli tosi hyvä ja semmonen just, mitä me niin kun ajateltiin ja haettiin tolta jutulta. Siitä tuli tosi hyvä.”

Työpajan lopussa jatkettiin vielä käyttöönoton suunnitteleminen keskustelemalla ajatuksesta järjestää koko Muutoslaboratoriolle yhteinen julkinen päätöstilaisuus, jossa dokumenttielokuva esitettäisiin ensimmäisen kerran laajemmalle yleisölle. Myöhemmin dokumenttielokuva saikin ensi-iltansa Muutoslaboratorion päätöstilaisuudessa.

Luokkademokratian edistäminen: Turpakäräjät

Turpakäräjät-projektiryhmän muodosti Muutoslaboratorioon 2 osallistuneen koulun vakiintunut

pienryhmä, johon kuului 10 nuorta sekä ryhmän opettaja ja ohjaaja. Tutkija D työskenteli ryhmän kanssa koululla, ja tutkija A osallistui projektiin etänä. Seurantavaiheessa myös tutkijat B ja C osallistuivat Turpakäräjien kokouksiin. Projekti sai alkunsa, kun luokkaan kuuluvien nuorten itse valitsemat projektit valmistuivat nopeasti ja olivat viimeistelyvaiheessa jo neljännen työpajan jälkeen. Viidennessä työpajassa päätettiin aloittaa koko ryhmän yhteinen uusi projekti. Uutta projektia pohtiessaan tutkijat huomioivat luokan henkilöstön aiemmin useita kertoja ilmaiseman toiveen, että Muutoslaboratorion työpajat sisältäisivät nuorille ohjatumpaa ja strukturoidumpaa toimintaa suhteessa aiempiin työpajoihin.

Turpakäräjät-projektiin liittyvät johtavat oppimisteot olemme kuvanneet taulukossa 2. Kyseenalaistamisen ja analysoinnin tunnistimme johtaviksi oppimisteoiksi projektin aloittaneessa viidennessä sekä kuudennessa työpajassa (ks. Taulukko 2). Viidennessä työpajan alussa tutkijat A ja B pitivät kaikille Muutoslaboratorio 2:n projektiryhmille yhteisen aloituksen koulupaineisiin liittyen. Tämän jälkeen tutkija D hyödynsi pienryhmän nuorten kanssa alkuhaastattelujen pohjalta kokoamaansa peiliaineistoa (diaesitys). Nuorilta pyydettiin puhelimitse lupa heidän henkilökohtaisten haastattelunäytteidensä nimettömään käyttämiseen luokkatovereille näytettävässä esityksessä.

Peiliaineistossa käsiteltiin erityisesti yhtä nuorten alkuhaastatteluissa esille nostamaa teemaa: aloitteiden tekemisen vaikeutta kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Toisaalta nuorilla oli toiveena vaikuttaa; toisaalta tämä koettiin vaikeaksi, sillä vaikuttamisen ajateltiin vievän vapaa-aikaa tai sisältävän liikaa vastuuta. Muutamalla ryhmän nuorella oli kokemuksia koulun virallisista vaikuttamiskanavista, esimerkiksi oppilaskunnan hallituksen työskentelyyn osallistumisesta. Näitä kanavia ei kuitenkaan koettu kovin mielekkäiksi, eikä kukaan ryhmän nuorista osallistunut haastattelujen aikaan niihin.

Yhteisen keskustelun jälkeen nuoret analysoivat ja mallittivat 3–4 hengen ryhmissä oman luokkansa toimintaa koulussa kolmiomallin

TAULUKKO 2. Turpakäräjät-projektin työskentelyn eteneminen Muutoslaboratoriossa

Työpaja	Aihe ja tehtävät	Johtavat oppimisteot
5 15.2.2022	Luokan toiminnan analysointi kolmiomallin avulla pienryhmissä ja yhdessä	Kyseenalaistaminen Analysointi
6 8.3.2022	Luokan toiminnan kolmiomallin syventäminen: ristiriidat	Kyseenalaistaminen Analysointi
7 14.3.2022	Luokan oman vaikuttamistoiminnan suunnittelu	Uuden ratkaisun mallittaminen
8 23.3.2022	Ensimmäinen Turpakäräjät-kokous ja kokouksen käytänteiden hahmottelu (esimerkiksi roolit, säännöt ja aloitteiden käsittely)	Uuden ratkaisun mallittaminen Uuden mallin tutkiminen ja koettelu
9 (seuranta) 4.4.2022	Toinen Turpakäräjät-kokous	Uuden mallin käyttöönotto
10 (seuranta) 27.4.2022	Muutoslaboratorion projektien yhteinen seurantatapaaminen ja projektien esittely ikätovereille	Prosessin arviointi ja reflektointi
11 (seuranta) 12.5.2022	Kolmas Turpakäräjät-kokous	Uuden toimintatavan vakiinnuttaminen ja yleistäminen
12 (seuranta) 28.9.2022	Neljäs Turpakäräjät-kokous	Uuden toimintatavan vakiinnuttaminen ja yleistäminen
13 (seuranta) 3.10.2022	Luokan toiminnan kolmiomallin syventäminen: Kohti yhteistä ja jaettua mallia sekä Turpakäräjien ensimmäinen malli	Uuden ratkaisun mallittaminen Prosessin arviointi ja reflektointi
14 (seuranta) 31.10.2022	Viides Turpakäräjät-kokous ja Turpakäräjien mallin viimeistely	Uuden toimintatavan vakiinnuttaminen ja yleistäminen Prosessin arviointi ja reflektointi

(Engeström 1987, 2015) avulla. Tämä tapahtui osan aikaa luokan henkilöstön kanssa, osan aikaa itsenäisesti. Ryhmätyön jälkeen käytiin yhteinen kokoava keskustelu tutkijan D ohjaamana. Keskustelun aikana tutkija D ja yksi ryhmän nuorista kokosivat ääneen puhutut havainnot isoon julisteeseen luokan seinälle. Yksi teema oli nuorten kokemus, että koulun henkilöstö päättää asioista ja nuorilla on vähän mahdollisuuksia vaikuttaa kouluun. Tätä vaikuttamisen teemaa käsiteltiin vielä työpajan lopulla tutkijan D johdolla kytkien teema alkuhaastattelussa esille nousseisiin aloitteiden tekemisen haasteisiin. Pienryhmissä tehdyt kirjalliset mallit sisälsivät runsaasti havainnoita, joista nuoret eivät puhuneet ääneen pienryhmissä eivätkä yhteisessä koennissa. Kuudenteen työpajaan tutkija D kokosi kaikki kirjatut ja ääneen puhutut havainnot yhteen kolmiomalliin PowerPoint-dialle analyysin jatkamiseksi ja syventämiseksi.

Luokan toiminnan analysoinnista edettiin luokan oman vaikuttamistoiminnan suunnitteluun (uuden ratkaisun mallittaminen) ja koetteluun. Inspiraationa ja esimerkkinä toimivat luokkavaluuston aiemmat mallit (ks. esim. Moilanen 2019). Tutkija D esitteli luokkavaluuston ideaa osallistujille seitsemännessä työpajassa. Idea ei ollut osallistujille ennalta tuttu, mutta he olivat halukkaita kokeilemaan sitä omassa luokassa. Seitsemännen työpajan johtavaksi oppimisteoksi tunnistimme uuden ratkaisun mallittamisen (ks. Taulukko 2).

Luokkavaluuston ensimmäinen kokous pidettiin työpajassa kahdeksan, jossa korostuivat johtavina oppimistekoina mallittaminen sekä uuden mallin tutkiminen ja koettelu (ks. Taulukko 2). Samassa yhteydessä luokkavaluustolle valittiin nimi Turpakäräjät. Kokouksessa määriteltiin Turpakäräjien luonnetta, luotiin alustavia kokouskäytäntöjä ja harjoiteltiin niitä sekä käsiteltiin ensimmäiset aloitteet. Osal-

listujat omaksuivat luokkavaltuuston malliin kuuluvia perinteisiä kokouskäytäntöjä, kuten puheenjohtajan ja sihteerin valitseminen.

Tutkija kannusti osallistujia pohtimaan myös Turpakäräjien sääntöjä, joista nuoret sopivat yhteisessä keskustelussa luokan henkilösten kanssa. Sääntöjä olivat muun muassa puheenjohtajan ja sihteerin kiertävä rooli, koulusioihin keskittyminen, asiallisten aloitteiden tekeminen, puheenvuoron saaminen viittaamalla sekä sarkasmin välttäminen. Seuravassa on aineisto-ote opettajan ja nuorten keskustelusta:

Opettaja: Niin, no ehkä se, että jatkossa toivon, että nää on asiallisia nää kommentit, et semmoiset alatyyliset ilmaiset ei kuulu tähän kokoukseen.

Nuori A [kokouksen puheenjohtaja]: Eli sääntöihin pitää pistää sensuuri?

Opettaja: Semmoinen orastava sensuuri joo.

Nuori A [kokouksen puheenjohtaja]: Sensuuri joo, pistä sinne, että täytyy sensuroida schaijaa.

Nuori B [kokouksen sihteeri]: Mä oon laittanut sen.

Nuori A [kokouksen puheenjohtaja]: Okei.

Nuori C: Kohti diktatuuria siis.

Opettaja: Ei, vaan asiallista kokouskäyttämistä ja asiallista kommentointia.

(Muutoslaboratorion työpaja 8.)

Uuden mallin tutkimista ja koettelua oli tunnistettavissa myös myöhemmissä Turpakäräjien kokouksissa. Erityisesti sääntöjä tarkasteltiin lähes kaikissa kokouksissa, esimerkiksi liittyen asiattomina pidettyihin aloitteisiin sekä aikaisemmin käsiteltyjen aloitteiden tilanteeseen. Kokouskäytänteisiin tehtiin tarkennuksia. Uuden mallin käyttöönoton tulkitsimme tapahtuneen Turpakäräjien toisessa kokouksessa 9. työpajassa, vaikka kokous sisälsi edellä mainitulla tavalla myös mallin tutkimista ja koettelua sekä mallittamista (ks. Taulukko 2).

Tunnistimme prosessin arviointiin ja reflektointiin liittyviä johtavia oppimistekoja, kun nuoret kertoivat projektistaan toisille nuorille (työpaja 10, ks. Taulukko 2). Yhteisessä seurantatapaamisessa nuorten oli mahdollis-

ta esitellä ja arvioida toimintaansa sekä vastata vertaisten ja tutkijoiden tarkentaviin kysymyksiin. Tässä aineistositaatissa nuori A esittelee Turpakäräjät:

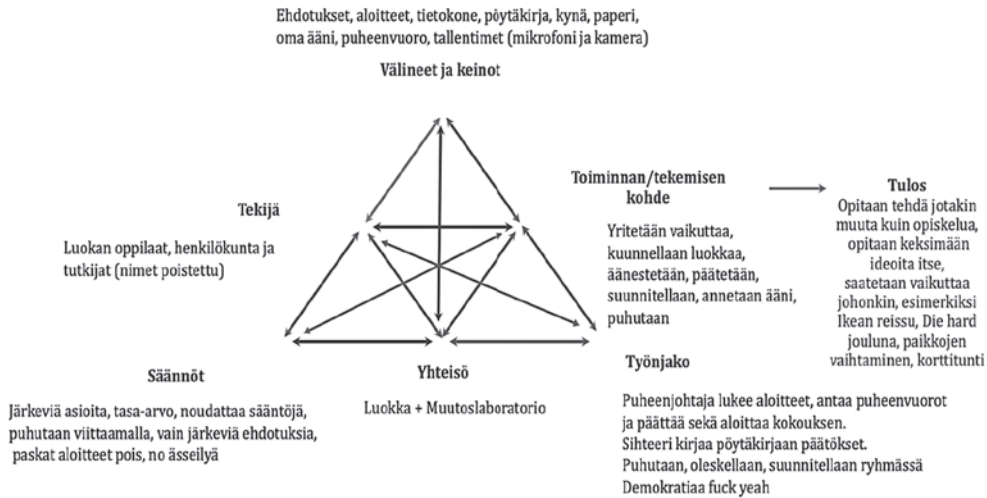
Niin se on sellainen meidän luokan kokous, missä puhutaan meidän luokankin asioista. Ja sitten meillä on laatikko, mihin jokainen saa laittaa oma asia, mitä niinku kiinnostais, joku aloite tai joku tällöinen, mitä siellä käsitellään siellä. - - Aluks me ollaan tehty tällöinen ihme kolmio, mis kerrotaan sit niinku luokan sääntöjä [kolmiomalli luokan toiminnasta] ja - ja välineistä ja mitä siel tehdään ja tuloksista - - ja niin. Se on aina välillä sit käräjät, siel puheenjohtaja ja sihteeri ja ne valitaan joka kerta uus.

(Muutoslaboratorion työpaja 10.)

Prosessin arviointia ja reflektointia tapahtui myös työpajassa 13 (ks. Taulukko 2), kun ryhmän nuoret mallittivat Turpakäräjiä toimintajärjestelmän 3–4 hengen ryhmissä ja yhdessä (ks. Kuvio 2).

Mallittamisen tavoitteena oli tutkia, onko Turpakäräjät itsessään toimintaa, jota voi tarkastella vakiintuneena toimintajärjestelmänä. Kolmiomalli tarjosi mahdollisuuden jäsentää, mihin toiminnalla tähdätään ja mitä sillä voi saavuttaa, mikä kytkeytyi näin myös mallittamiseen. Toiminnan kohteena keskusteluisa tuotiin esille muun muassa vaikuttamisen yrittäminen sekä luokan kuunteleminen, mikä tuloksena nuorten sanomana ”saattaa asiat muuttuu”.

Uuden toimintatavan vakiinnuttaminen ja yleistäminen alkoi työpajasta 11 (ks. Taulukko 2), jolloin toiminta oli saanut jo pitkälti nykyisen muotonsa koskien esimerkiksi sääntöjä ja aloitteiden käsittelyä. Tapaamisen yhteydessä ryhmän opettaja linjasi, että toiminta tulee jatkumaan luokan käytäntönä myös seuraavan lukuvuoden. Tässä vaiheessa mallia ei juuri muutettu, mutta sitä hienosäädettiin. Vakiinnuttamisen vaihetta analysoidessamme havaitsimme sen sisältävän erilaisia aiempien vaiheiden kaltaisia oppimistekoja, esimerkiksi mallittamista sekä uuden mallin tutkimista ja arviointia.



KUVIO 2. Yhdessä muodostettu luokkademokratian edistämisen malli: Turpakäräjät

Jokaisessa Turpakäräjien kokouksessa osallistujat tekivät useita aloitteita merkitykselliseksi kokemistaan aiheista. Toteutuneet aloitteet liittyivät oppituntien sisältöihin (koripallo liikuntatunneille, levyraati ja korttitunti), välipalan tuomiseen, luokan istumajärjestykseen, ylimääräiseen työelämään tutustumisen jaksoon, luokan retkiin (retki Ikeaan), kouluruokaan, välitunneille siirtymiseen ja vapaaseen oleiluun koulussa. Olennaista oli, että kokoukseen osallistui opettaja, jonka kanssa asioista pystyttiin käymään keskustelua. Osallistujat tekivät myös aloitteita, jotka aikuiset tai muut totesivat mahdottomiksi toteuttaa, esimerkiksi liittyen koulun juomaveden maakuun tai paloportaiden käyttämiseen.

Aloitteiden esittelemiseen ja käsittelemiseen kytkeytyi useita oppimistekoja: eri ilmiöiden kyseenalaistamista ja analysointia, uusien ratkaisujen mallittamista ja tutkimista sekä prosessin arviointia ja reflektointia. Aloitteiden tarkempi analyysi saattaisikin osoittaa aloitteista lähteneen liikkeelle uusia, sisällöllisesti erilaisia ekspansiivisen oppimisen syklejä. Projektissaan osallistujat tulivat siis kenties luonneeksi käytännön ja mallin, joka sisältää mahdollisuuden aloittaa ja ylläpitää ekspansiivisen oppimisen syklejä osallistujille merkityksellisistä aiheista.

Ekspansiivisen oppimisen erityispiirteitä nuorten Muutoslaboratorioissa

Olemme tarkastelleet, millaista ekspansiivista oppimista nuorten Muutoslaboratorioissa tapahtui keskittyen kahteen erilaiseen nuorten projektiin. Dokumenttiryhmän kohdalla tunnistimme kuudenlaisia ekspansiivisia oppimistekoja, Turpakäräjät-projektin prosessista taas kaikkia tunnettuja ekspansiivisia oppimistekoja (ks. Kuvio 1). Eri työpajoihin liittyneet johtavat oppimisteot noudattelivat varsin selkeästi, joskaan eivät täysin suoraviivaisesti, ekspansiivisen oppimisen sykliä. Kuten aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu (esim. Augustsson 2021; Engeström ym. 2013; Englund 2018), ei ekspansiivisen oppimisen sykli yleensä toteudu täysin yksiselitteisen etenevänä, vaan tiettyä oppimistekoa saattaa ilmetä eri vaiheissa prosessia. Tämä näkyi myös meidän analyysissämme, jonka mukaan syklin aikaisemman vaiheen oppimistekoon saatettiin palata myös myöhemässä vaiheessa. Kaikkiaan tutkimustuloksemme kertovat ekspansiivista oppimista voivan tapahtua myös nuorille suunnatuissa Muutoslaboratorioissa.

Muutoslaboratoriomme poikkesivat tietyn osin useimmista aiemmin toteutetuista

ta Muutoslaboratorioista. Nuoret olivat nyt Muutoslaboratorioiden keskeisimpiä osallistujia. Lisäksi Muutoslaboratorioiden tehtävänanto oli poikkeuksellisen avoin, sillä osallistujia kannustettiin käsittelemään projekteissaan itselleen merkityksellisiä asioita. Asetelma on erilainen kuin tavanomaisissa Muutoslaboratorioissa, joissa aihepiiri on yleensä lähtökohtaisesti tarkemmin rajattu, usein oman työyhteisön toiminnan kehittämiseen liittyvä. Myös itse projektimuoto ja pienissä ryhmissä työskentely olivat erityisiä piirteitä verrattuna useimpiin muihin Muutoslaboratorioihin. Tällä sekä laajalla vapaudella projektien suunnittelun suhteen pyrittiin tukemaan sitä, että nuoret pystyisivät keskittymään itselleen merkityksellisiin aiheisiin.

Artikkelissa tarkastelemamme projektit olivat keskenään erilaisia, ja edellä mainitut Muutoslaboratorioidemme piirteet ilmenivät erityisesti Dokumenttiryhmän prosessissa. Turpakäräjät-projekti toteutettiin laajemmassa vakiintuneessa ryhmässä keskittyen vahvasti juuri kyseisessä ryhmässä koettuihin paineisiin ja haasteisiin sekä ryhmän toimintaan ja sen muuttamiseen. Näin Turpakäräjät muistuttaa vahvemmin aikuisten Muutoslaboratorioita, onhan Muutoslaboratio-interventio kehitetty työyhteisöjen toiminnan kehittämiseen (esim. Engeström 2015).

Yhteinen piirre Turpakäräjien ja työelämän Muutoslaboratorioiden välillä on myös se, että molempien toteuttamiskonteksteihin kytkeytyy valtasuhteita, jotka potentiaalisesti voivat vaikuttaa osallistujien toimintaan. Havaitsimme, että kyseenalaistaessaan ja analysoidessaan asioita nuoret puhuivat suoraan ja rohkeasti huolimatta siitä, että paikalla olivat luokan aikuiset. Toisaalta nuoret itse totesivat keskustelun saattaneen lipsua helposti myös ”lähin puolelle”. Uuden toimintatavan vakiinnuttamisessa ja yleistämisessä oli keskeisessä roolissa opettaja, jolla oli valta päättää, että luokkavaltuustokokousten pitämistä jatketaan. Työpaikoilla vastaavaa valtaa on usein johdolla. Toisaalta toiminta tuskin olisi vakiintunut ilman nuorten innostusta ja sitoutumista.

Tehtävänannon avoimuus vaikutti siihen, että Dokumenttiryhmässä käsiteltiin ihmisten välisiä suhteita rajaamatta käsittelyä vain kouluympäristöön. Ryhmä keskittyi sellaisen uuden ratkaisun mallittamiseen, jossa ideana oli ihmisten tietoisuuden lisääminen ja heidän toimintaansa vaikuttaminen. Tavoitteena tämä on laaja, pitkäkestoinen ja korostuneesti toisiin ihmisiin kohdistuva. Projektin kertaluonteisuuden vuoksi prosessiin ei kuulunut vakiinnuttamisen ja yleistämisen oppimistekoja. Ratkaisun toteuttamisen todellisten seurausten mittaaminen ei ole yksinkertaista, eivätkä käytettävissämme olevat tutkimusaineistot anna mahdollisuuksia tämän tarkastelemiseen. Projektissa valmistunut dokumenttielokuva on kuitenkin saanut varsin paljon huomiota, ja sitä on esitetty esimerkiksi kouluissa. Tämä on potentiaalisesti vaikuttanut katsojien ajatuksiin ja toimintaan toisten ihmisten kohtelemisen suhteen (dokumenttielokuvien mahdollisuuksista sosiaalisten muutosten innostajina, ks. esim. Borum Chattoo 2020).

Huolimatta Dokumenttiryhmän erityispiirteistä voidaan tämänkin projektin katsoa ilmentävän ekspansiivisen oppimisen peruslähdekohtia. Projektin nuoret olivat tyytymättömiä vallitsevaan asiantilaan, ihmisten tapaan kohdella toisiaan. Ilmiön kyseenalaistaminen ja analysointi oli pitkälti kokijan ja havainnoijan roolissa olemista, mutta osallistujat kehittivät Muutoslaboratoriossa itselleen uudenlaista, kenties vaikuttavampaa, tapaa lähestyä ilmiötä ja kantaa oma kortensa kekoon toivomansa yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaamiseksi.

Turpakäräjät-projektissa muodostui kolmiomalli erityisen tärkeäksi työvälineeksi niin projektin alkuvaiheessa luokan toiminnan analysointiin kuin myöhemmin Turpakäräjien arviointiin. Projektissa hyödynnettiin myös tutkijan työskentelyyn tuomaa valmista luokkavaltuustomallia, joka muovautui omanlaisekseen. Tällainen aiemmin kehitettyjen mallien tai toisten henkilöiden aikaisempien kokemusten ja tiedon hyödyntäminen on varsin tyypillistä myös aikuisten Muutoslaboratorioissa (ks. esim. Engeström 2009; Engeström ym. 2012).

Lopuksi

Analysoimme tuo esiin sen, että Muutoslaboratoriot soveltuvat hyvin myös nuorten kanssa toteutettaviksi ja että nuorten Muutoslaboratorioissa voi tapahtua ekspansiivista oppimista. Molemmat tarkastelemme projektit kiinnittävät, omilla tavoillaan, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja ilmentävät henkilökohtaisista kokemuksista ponnistaneiden aiheiden laajenemista yhteiskuntaan: pyrkimyksiksi vaikuttaa yleisemmin ihmisten tapaan kohdella toisiaan sekä kouludemokratian edistämiseen käytännön tasolla.

Näissä Muutoslaboratorioissa koulu toimi kontekstina, joka saattoi nuoret ja tutkijat yhteen sekä tarjosi työskentelylle tilat. Prosessien aikana ilmenneisiin Muutoslaboratorioihin kytkeytyneisiin tarpeisiin suhtauduttiin kouluissa myönteisesti ja joustavasti. Muutoslaboratorioiden työskentelyyn osallistui joitakin koulujen henkilökunnan jäseniä projekteja tukien. Projektien käytännön toteutuksen kannalta olennaista oli, että nuoret saivat osallistua Muutoslaboratorio-työpajoihin koulupäivien aikana. Jälkikäteen tarkastellen projekteilla voi nähdä olevan yhteyksiä moniin eri opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin, vaikka nämä yhteydet eivät toimineet työskentelyn lähtökohtana eikä niitä muutoinakaan juuri nostettu suoraan esille.

Kouluille, joiden toimintaa ohjaavat pitkälti ennalta määritellyt oppisisällöt, ekspansiivinen oppiminen tarjoaa haasteen sen korostaessa uuden luomista ja jonkin vasta kehittymässä olevan oppimista. Kaikkiaan koulut olivat valmiita monin tavoin joustamaan tavanomaisista toimintatavoistaan Muutoslaboratorioiden toteuttamiseksi. Emme ajattele, että nuorten Muutoslaboratoriot olisi välttämätöntä toteuttaa juuri kouluympäristössä. Kouluille ne voivat kuitenkin tarjota tulevaisuudessa yhden tavan kohdata nuorten merkityksellisyyden etsinnän kysymyksiä, jotka eivät todennäköisesti ainakaan vähene ajankohtaisten yhteiskunnallisten haasteiden myötä.

Niin ikään Muutoslaboratoriot antavat nuorille yhden väylän vaikuttamiseen kou-

lussa ja laajemmin yhteiskunnassa. Muutoslaboratorioiden yhteydessä toteuttamissamme haastatteluissa kävi ilmi, että nuoret eivät ole välttämättä kokeneet esimerkiksi oppilaskuntatyöskentelyä itselleen mielekkäänä tapana vaikuttaa. Tämä muistuttaa Boldtin (2021) tutkimuksen havaintoa siitä, kuinka kaikki nuoret eivät pidä virallisia osallisuusrakenteita itselleen luontevina tai ne voivat jopa vahvistaa ulkopuolisuuden tunnetta. Vaikuttaa siltä, että Muutoslaboratoriot tarjosivat osallistujille mahdollisuuksia työskennellä suoremmin juuri heille itselleen merkityksellisten asioiden parissa sopivan arjisella tasolla. Turpakäräjissä myös luotiin pienryhmälle pysyvä rakenne, jolla nuoret ovat pystyneet myöhemminkin tekemään kouluarkeensa liittyviä aloitteita.

Yhtenä analyysimme puutteena voidaan pitää sitä, että aivan kaikista projektien kannalta tärkeistä hetkistä ei meillä ollut tallennettua tutkimusaineistoa, sillä aineistomme kattoi lähinnä vain varsinaiset Muutoslaboratorio-työpajat ja näiden seurantatyöpajat. Projektityöskentelyyn liittyneen vuorovaikutuksen hienojakoisempi analyysi saattaisi myös paljastaa erilaisia – potentiaalisesti esimerkiksi merkityksellisyyden kokemuksesta etäännyttäviä – valta-asetelmia ja kompromisseja, joiden erittelemiseen tässä analyysissä ei keskitytty. Valtaosuhteitten analysointi sekä oppimistekojen ennististä yksityiskohtaisempi ja määrällinen tarkastelu olisivatkin jatkotutkimuksen aiheita. Niin ikään johtavan oppimistekon idea, jonka hyödyntämiseen päädyimme analyysin aikana, vaatii jatkossa tarkempaa avaamista. Lisäksi analysoimme ulkopuolelle jääneet Muutoslaboratorioiden projektit voisivat avata uudenlaisia näkökulmia aiheeseen, ja niiden suhde ekspansiiviseen oppimiseen saattaa olla erilainen.

Nuorten antama palaute Muutoslaboratorioista oli valtaosin myönteistä; kiitosta sai erityisesti tehtävänantoon liittynyt vapaus ja vaikutusvalta, prosessin omistajuus (Sannino, Engeström & Lemos 2016, 600). Muutoslaboratoriomme tuovat esille nuorten innostuksen ja potentiaalin itselle merkityksellisten asioiden tarkastelemisessa ja edistämisessä. Ne

osoittavat myös, että Muutoslaboratorion ideaa on mahdollista laajentaa merkityksellisyyden, oman elämän ja moninaisten elämänilmiöiden tarkastelemisen sekä yhteiskunnallisen vaikuttamisen suuntaan. Tämä avaa Muutoslaboratorioille uudenlaisia sovelluskohteita.

Viitteet

- 1 Merkitystä etsimässä – nuorten liikkuminen maailmossensa välillä on Suomen Akatemian rahoittama tutkimushanke (rahoitusnumero 325599), jonka johtajana toimii emeritusprofessori Yrjö Engeström. Hankkeen muu tutkijaryhmä koostuu tämän artikkelin kirjoittajista.
- 2 Ekspansiivisten oppimistekojen tarkat nimet vaihtelevat hieman eri lähteissä (vrt. esim. Engeström 2004; Engeström ym. 2017). Tässä artikkelissa käytämme oppimisteoista kuvion 1 käsitteitä.
- 3 Kaikkien englanninkielisistä lähteistä peräisin olevien suorien sitaattien suomennokset ovat tekemiämme.

Lähteet

Augustsson, D. 2021. Expansive learning in a change laboratory intervention for teachers. *Journal of Educational Change* 22, 475–499. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09404-0>

Barma, S., Deslandes, R., Cooper, E. A. & Voyer, S. 2021. School community involvement to address student decision-making regarding personal health. *School Community Journal* 31 (2), 155–180.

Boldt, G. 2021. Citizens in training. How institutional youth participation produces bystanders and active citizens in Finland. Tampereen yliopiston väitöskirjat 374. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1850-5>

Borum Chattoo, C. 2020. *Story movements. How documentaries empower people and inspire social change.* New York, NY: Oxford University Press.

Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskäyttely työssä. Tampere: Vastapaino.

Engeström, Y. 2009. From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory* (2), 17–33.

Engeström, Y. 2015. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. 2. painos. New York, NY: Cambridge University Press.

Engeström, Y. 2016. *Studies in expansive learning. Learning what is not yet there.* New York, NY: Cambridge University Press.

Engeström, Y., Kaatrakoski, H., Kaiponen, P., Lahikainen, J., Laitinen, A., Mylly, H., Rantavuori, J. & Sinikara, K. 2012. Knotworking in academic libraries: Two case studies from the University of Helsinki. *Liber Quarterly* 21 (3–4), 387–405. <https://doi.org/10.18352/lq.8032>

Engeström, Y., Ranta, K., Rantavuori, J. & Brunila M. 2017. Oppiminen tuottavissa yhteiskunnallisissa liikkeissä. Teoksessa H. Savolainen, R. Vilkkö & L. Vähäkylä (toim.) *Oppimisen tulevaisuus.* Helsinki: Gaudeamus, 106–122.

Engeström, Y., Rantavuori, J. & Kerosuo, H. 2013. Expansive learning in a library: Actions, cycles and deviations from instructional intentions. *Vocations and Learning* 6, 81–106. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9089-6>

Engeström, Y., Rantavuori, P., Ruutu, P. & Tapola-Haapala, M. 2022. The hybridisation of adolescents' worlds as a source of developmental tensions: A study of discursive manifestations of contradictions. *Educational Review.* <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2033704>

Engeström, Y. & Sannino, A. 2010. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>

Engeström, Y. & Virkkunen, J. painossa. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian tarjoamat haasteet ja mahdollisuudet Suomen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus* 54 (3).

Englund, C. 2018. Exploring interdisciplinary academic development: The Change Laboratory as an approach to team-based practice. *Higher Education Research & Development* 37 (4), 698–714. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1441809>

Fornaciari, A. & Männistö, P. 2015. Yhteiskunta- ja demokraatiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika* 9 (4), 72–86. <https://journal.fi/kasvatusja aika/article/view/68556>. (Luettu 5.4.2023.)

Garraway, J. 2021. Academics' learning in times of change: A change laboratory approach. *Studies in Continuing Education* 43 (2), 223–243. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1792436>

Grant, C. & Kajee, F. A. 2023. Expansive learning in the leadership development of school learners: A Southern African case study. *International Journal of Leadership in Education* 26 (3), 359–376. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1836405>

Helakorpi, S. & Kivimäki, H. 2021. Lasten ja nuorten hyvinvointi – kouluterveyskysely 2021. Iso osa lapsista ja nuorista on tyytyväisiä elämäänsä – yksinäisyyden tunne on yleistynyt. Tilastoraportti 30/2021. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk_tilastoraportti2021_2021-09-09_kuviot_kuvana.pdf. (Luettu 11.3.2023.)

Kajamaa, A. & Hyrkkö, S. 2022. Change Laboratory method for facilitating transformative agency and collective professional learning – case from a Finnish elementary school. Teoksessa M. Goller, E. Kyndt, S. Paloniemi & C. Damşa (toim.) *Methods for researching professional learning and development.* Challenges,

- applications and empirical illustrations. Cham: Springer, 535–556.
- Lanas, M. & Kiilakoski, T. 2022. Johdanto: Mirka heittää kirjansa lätkkään. Teoksessa M. Lanan & T. Kiilakoski (toim.) Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa. Tampere: Vastapaino, 7–30.
- Lieberman, A. A. 2007. Concept of leading activity: Its place and possible functions. *Cultural-Historical Psychology* 3 (2), 12–20. https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2007_n2/Lieberman. (Luettu 13.6.2023.)
- Luoma-aho, V. & Sulopuisto, O. (toim.) 2017. Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja. Askelmerkkejä kestävä koulutuksen kehittäjille. Sitran selvityksiä 124. Helsinki: Sitra. <https://www.sitra.fi/app/uploads/2017/07/Selvityksia1241.pdf>. (Luettu 11.3.2023.)
- Martínez-Álvarez, P. 2017. Special ways of knowing in science: Expansive learning opportunities with bilingual children with learning disabilities. *Cultural Studies of Science Education* 12, 521–553. <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9732-x>
- Martínez-Álvarez, P. 2019. What counts as science? Expansive learning actions for teaching and learning science with bilingual children. *Cultural Studies of Science Education* 14, 799–837. <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09909-y>
- Martínez-Álvarez, P. & Ghiso, M. P. 2017. On languaging and communities: Latino/a emergent bilinguals' expansive learning and critical inquiries into global childhoods. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20 (6), 667–687. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1068270>
- Moilanen, A. 2019. Luokkavaluusto. Opas kouludemokratian edistämiseen. Helsinki: Kehittämiskeskus Opinkirjo. https://opinkirjo.fi/wp-content/uploads/2020/01/Luokkavaluusto_opas-kouludemokratian-edistamiseen.pdf. (Luettu 11.3.2023.)
- Morselli, D., Costa, M. & Margiotta, U. 2014. Entrepreneurship education based on the Change Laboratory. *The International Journal of Management Education* 12 (3), 333–348. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.07.003>
- Read, S., Hietajarvi, L. & Salmela-Aro, K. 2022. School burnout trends and sociodemographic factors in Finland 2006–2019. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 57, 1659–1669. <https://doi.org/10.1007/s00127-022-02268-0>
- Salmela-Aro, K. 2022. Nuorissa on tulevaisuus, mutta masennus ja uupumus kalvavat heitä useammin kuin koskaan. *Tieteessä tapahtuu* 3/22. <https://journal.fi/tt/article/view/119877/71248>. (Luettu 17.5.2023.)
- Sannino, A., Engeström, Y. & Lahikainen, J. 2016. The dialectics of authoring expansive learning: Tracing the long tail of a Change Laboratory. *Journal of Workplace Learning* 28 (4), 245–262. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2016-0003>
- Sannino, A., Engeström, Y. & Lemos, M. 2016. Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences* 25 (4), 599–633. <https://doi.org/10.1080/10580406.2016.1204547>
- Skipper, M., Backman Nøhr, S. & Engeström, Y. 2020. The change laboratory in medical education: Two examples of tackling contradictory challenges. *Medical Education* 55 (1), 93–100. <https://doi.org/10.1111/medu.14298>
- Spante, M., Varga, A. & Carlsson, L. 2022. Triggering sustainable professional agency: Using change laboratory to tackle unequal access to educational success collectively. *Journal of Workplace Learning* 34 (2), 162–175. <https://doi.org/10.1108/JWL-02-2021-0019>
- Stromholt, S. & Bell, P. 2018. Designing for expansive science learning and identification across settings. *Cultural Studies of Science Education* 13, 1015–1047. <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9813-5>
- Tenojoki, A.-M., Rantala, J. & Löfström, J. 2018. Koulussa vai koulun ulkopuolella? Nuorten kokemukset yhteiskunnallisen vaikuttamisen oppimisesta. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.) *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2018*. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, opetus- ja kulttuuriministeriö, 133–148. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri_2017_WEB.pdf. (Luettu 5.4.2023.)
- Veresov, N. 2006. Leading activity in developmental psychology: Concept and principle. *Journal of Russian and East European Psychology* 44 (5), 7–25. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405440501>

Saapunut toimitukseen: 18.11.2022

Hyväksytty julkaistavaksi: 5.5.2023



ANNALISA SANNINO

Tutkijoiden monet roolit Muutoslaboratoriossa

Sannino, Annalisa. 2023. TUTKIJOIDEN MONET ROOLIT MUUTOSLABORATORIOSSA. Kasvatus 54 (3), 253–270.

Artikkeli käsittelee ekspansiivista oppimisponnistusta asunnottomien tai asunnottomuusvaarassa olleiden nuorten tuetun asumisen yksikössä. Toiminnan teoriaan nojautuvien tutkijoiden tiimi toteutti yhdessä asumisyksikön henkilökunnan kanssa intervention, jolla tuettiin muutosta valvonnan ja pelon kulttuurista avoimen vuorovaikutuksen ja ohjauksen kulttuuriin. Tutkimuksen kohteena ovat monet roolit, joita tutkijat ottavat pyrkiessään ruokkimaan ekspansiivisen oppimisen vaatimia tekoja eli vallitsevan käytännön kyseenalaistamista, yksikön toiminnan siihenastisen kehityksen analysointia, uuden toimintatavan mallittamista, mallin tutkimista ja koettelua, uuden mallin toimeenpanemista, oppimisprosessin arviointia sekä uuden toimintatavan vakiinnuttamista. Tutkimus rikastaa interventiotutkimusta koskevaa kirjallisuutta esittämällä kattavan analyysin erilaisista rooleista, joita tutkijat voivat ottaa Muutoslaboratorion eri vaiheissa. Hyödyntäen kasvatustieteellisiä interventioita ja Muutoslaboratoriota koskevaa aiempaa tutkimusta artikkeli tuottaa interventiotutkijan roolien alustavan kirjon ja tunnistaa eri roolien avainpiirteitä. Artikkeli antaa interventiotutkijoille välineitä toimintansa suunnitteluun ja arviointiin sekä edesauttaa interventiomenetelmien vertailua ja systemaattista kehittämistä.

Asiasanat: ekspansiivinen oppiminen, interventio, Muutoslaboratorio, roolit

Johdanto

Tämä on tutkimus rooleista, joita tutkijat ottivat toiminnan teoriaan perustuvassa Muutoslaboratorio-interventiassa asunnottomina tai asunnottomuusvaarassa olleiden nuorten tuetun asumisen yksikössä. Muutoslaboratorio on toiminnan yhteistoiminnallista kehittämistä palveleva interventiomenetelmä, joka toteutetaan toiminnan teorian käsitteellisiä välineitä hyödyntävän osallistavan analyysin ja suunnittelun avulla (Virkkunen & Newnham 2013). Muutoslaboratorio-menetelmää ja sen taustaa on laajemmin esitelty Engeströmin ja Virkkusen artikkelissa tässä teemanumerossa.

Tutkijat toteuttivat yhdessä asumisyksikön henkilökunnan kanssa intervention, joka tuki ekspansiivista oppimisprosessia (Engeström 2015; Engeström & Sannino 2010) valvonnan ja pelon kulttuurista avoimen vuorovaikutuksen ja ohjauksen kulttuuriin. Tämän tyyppisiä interventioita kutsutaan formatiivisiksi eli kehitäviksi (Engeström 2011), millä viitataan menetelmän avoimeen lopputulokseen sekä sen pyrkimykseen edistää toiminnan muutoksen edellyttämää oppimista ja toimijuutta.

Muutoslaboratorio toteutetaan yleensä toimintaympäristössä, joka on vaativien muutoshaasteiden edessä. Asunnottomien yksikön johto ja henkilöstö käynnistivät muutoksen havaittuaan, että haavoittuvien nuorten asukkaiden terveydentila ja mieliala heikkenivät. Tämä oli vaikea vaihe yksikölle; poliisi ja ambulanssi vierailivat usein, ja moni työntekijä erosi. Yksikön työntekijöiden muutosponnistusta voidaan pitää ekspansiivisena oppimisena, koska asukkaiden tilanne oli muodostunut kestäättömäksi ja uuden toimintatavan löytäminen oli välttämätöntä, joskaan tulevaisuuden visiota ei ollut tiedossa. (Augustsson 2021; Morris, Reid, Ledger & Teodorczuk 2021; Virkkunen & Ahonen 2011).

Menetelmä edellyttää verraten perusteellista valmistelemaa etnografista kenttätöytä, jonka avulla kootaan aineistoa muutoshaasteista. Tämän jälkeen toteutetaan viidestä kymmeneen Muutoslaboratorio-istuntoa, joissa työntekijät yhdessä esimiesten ja tutkijoiden kanssa analy-

soivat koottua aineistoa sekä video-otteita edeltävistä istunnoista. Analyysillä pyritään saavuttamaan ymmärrys toimintajärjestelmän dynaamisista suhteista ja ristiriidoista, jotka selittävät koetut haasteet ja antavat perustan toiminnan uuden kehitysvaiheen suunnittelulle (esim. Sannino & Engeström 2017; Augustsson 2021; Virkkunen & Ahonen 2011).

Muutoslaboratoriota on 1990-luvun puolivälistä alkaen käytetty pitkään eri maissa, ja sitä on tutkittu muun muassa ekspansiivisten oppimisyksien ja muutostoimijuuden mahdollistajana (Engeström, Rantavuori & Kerosuo 2013; Morselli & Sannino 2021). Aiemmin on tutkittu myös tutkijoiden, etulinjan työntekijöiden ja esimiesten välisiä suhteita ja työnjakoa tämän analyysin kohteena olevassa asumisyksikössä (Prokopis, Sannino & Mykkänen 2022). Muun muassa Helsingin kotihoidossa toteutetun interventiotutkimuksen (Nummijoki 2020) liikkumissopimuksen vaikutukset tuntuvat usean tuhannen kotihoidon asiakkaan arjessa. Toistaiseksi ei kuitenkaan ole tehty kattavaa analyysia rooleista, joita tutkijoiden tulisi vaurautua ottamaan tällaisissa kasvatustieteellisissä interventioissa. Edes tunnetuimmissa interventio-otteissa, kuten satunnaistetut vertailukokeet, toimintatutkimus ja design-perustainen tutkimus, ei selvitetä sitä, mitä interventionistit niiden aikana tekevät ja millaisia eroja eri interventio-otteiden välillä on tämän seikan suhteen. Tämän artikkelin tavoitteena on täyttää kyseistä aukkoa kirjallisuudessa.

Roolit määritellään yleensä toimijoiden saamiksi tai yhteiskunnassa ottamiksi positioiksi, ja käsitteeseen kytkeytyy verraten staattisia käsityksiä esimerkiksi asiantuntijuudesta, tehtävänkuvauksista ja muodollisista sopimuksista. Tässä artikkelissa tarkastelen sen sijaan tutkijoiden rooleja hyödyntäen Hilger, Rose ja Keilin (2021) katsausta, jossa tutkijoiden roolit tunnistettiin heidän muutosprosesseissa suorittamiensa tekojen avulla. Artikkelini tuottaa interventiotutkijan roolien alustavan kirjon ja tunnistaa eri roolien avainpiirteitä.

Omaksumani roolin käsite nojautuu toiminnan teoriaan (Leontjev 1977), jossa roolien voi-

daan ymmärtää olevan sidoksissa toimintaan ja sen tarkoitukseen. Tällöin ne ilmenevät ennen muuta konkreettisissa teoissa. Tässä tutkimuksessa analysoin rooleja, joita tutkijat voivat ottaa Muutoslaboratorion eri vaiheissa: intervention valmistelussa, toteutuksessa ja seurannassa. Roolit tulevat esiin tutkijoiden teoissa heidän pyrkiessään ruokkimaan ekspansiivisen oppimisen vaatimia tekoja, joita ovat vallitsevan käytännön kyseenalaistaminen, toiminnan siihenastisen kehityksen analysointi, uuden toimintatavan mallittaminen, mallin tutkiminen ja koettelu, mallin toimeenpaneminen, oppimisprosessin arviointi sekä uuden toimintatavan vakiinnuttaminen (Engeström & Sannino 2010).

Tämä artikkelin tarkoituksena on eritellä tutkijoiden rooleja ja tekoja Muutoslaboratoriossa, joka palveli vuonna 2018 alkanutta muutosponnistusta tuetun asumisen yksikössä. Tutkimus vastaa seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia rooleja tutkijatiimin jäsenet ottivat Muutoslaboratorion eri vaiheissa nuorten tuetun asumisen yksikössä? Kyse on siitä, millaiset roolit tulivat ilmi tutkijatiimin teoissa, kun he neuvottelivat ja valmistelivat interventiota, toteuttivat sen sekä seurasivat sen vaikutuksia.
2. Millaiset roolit liittyivät interventioistuntoja vetäneen tutkijan teoihin, joilla tämä tavoitteli asumisyksikön työntekijöiden ekspansiivisten oppimistekojen edistämistä? Tällöin tavoitteena on selvittää, mitkä roolit tulivat esiin Muutoslaboratorion istuntoja vetäneen tutkijan teoissa, kun hän koetti saada osanottajat toteuttamaan tiettyjä ekspansiivisia oppimistekoja interventioistunnoissa.

Oppimista ja muutosprosesseja tukevat interventiot

Muutoslaboratio-interventiomenetelmä on aiheellista paikantaa suhteessa aikaisempiin laajalti käytettyihin kasvatustieteellisen interventiotutkimuksen otteisiin. Tarkastelen lyhyesti kolmea tällaista tutkimusotetta: satun-

naistetut vertailukokeet, toimintatutkimus ja design-perustainen tutkimus.

Satunnaistetut vertailukokeet eivät ole peräisin kasvatustieteistä, mutta niillä on kauan ollut vahva asema myös kasvatusalan tutkimuksessa (Shaffer 1927; Styles & Torgerson 2018). Tyypillistä näille interventioille on, että tutkijoilla on lupaava menettely tai toimintatapa, joka pyritään opettamaan tai ottamaan käyttöön määrätyn ongelman ratkaisemiseksi ja merkittävän muutoksen aikaansaamiseksi. Esimerkkinä tällaisesta interventiosta on tutkijoiden kehittämä, tehokkaaksi osoittautunut ja miljoonien ihmisten elämään vaikuttanut menettelytapa erityisesti köyhimpien maiden lasten fyysistä ja mentaalista kehitystä vaurioitavien loismatojen hävittämiseksi.

Tällaisissa interventioissa tutkijoiden roolina on ennen kaikkea suunnitella ja valita huolella koe- ja kontrolliryhmät sekä varmistaa, että tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä. Rooli on luonnollisesti aivan erilainen kuin roolit Muutoslaboratorion tyypisessä kehittävässä interventiosta, jossa ratkaisu systeemiin muutoshasteeseen ei ole ennalta tiedossa.

Toinen kasvatustieteilijöille tuttu interventiotutkimuksen ote on toimintatutkimus (Lewin 1946). Sen alkupisteenä on niin sanottu jäätynyt ongelmatilanne, joka on sulatettava tukemalla osanottajia julkituomaan näkemyksensä sekä neuvottelemaan ja keskustelemaan ratkaisujen löytämiseksi. Ratkaisuja otetaan käyttöön yhteisten suunnitelmien pohjalta, ja niiden toimivuutta arvioidaan yhdessä. Prosessin toistot ovat tärkeitä ratkaisujen toimivuuden varmistamiseksi ja vakiinnuttamiseksi tai uudelleenjäädettämiseksi. Tällainen ote on lähempänä Muutoslaboratoriota. Kuitenkin Lewinin jälkeen toimintatutkimuksen pohjaksi on tarjottu hyvin erilaisia teorioita, ja kirjallisuudesta on haastavaa löytää selkeitä esityksiä tutkijoiden rooleista, puhumattakaan roolien vertailusta toimintatutkimuksessa ja muissa interventio-otteissa (esim. Adelman 1993).

Kolmas merkittävä, nimenomaisesti kasvatustieteellinen interventiotutkimuksen ote on design-perustainen tutkimus (Brown 1992),

jota kutsuttiin alun perin design-kokeiksi. Tutkija suunnittelee tällöin käytettävissä olevan tutkimustiedon pohjalta uuden oppimisympäristön tai vastaavan toimintatavan, joka tarjotaan tyypillisesti opettajien käyttöön kehitettäväksi ja edelleen kehitettäväksi. Alkuperäistä ratkaisua parannetaan toistuvilla käyttöönotoilla, kunnes sen katsotaan olevan valmis standardoitavaksi ja levitettäväksi laajempaan käyttöön. Ratkaisun suunnittelevan tutkijan tavoitteena on kontrolloida käyttötilanteen muuttujia samaan tapaan kuin perinteisessä kokeellisessa tutkimuksessa, joskin ratkaisua parannetaan kokemusten pohjalta käytännössä (Anderson & Shattuck 2012). Tämä interventiotutkimuksen suuntaus eroaa Muutoslaboratoriosta ennen muuta siinä, että jälkimmäisessä tuotettava uusi toimintamalli on myös tutkijoille uusi ja usein yllättävä.

Kasvatustieteellisessä keskustelussa on pitkään tiedostettu tarve kehittää kasvattajille ja tutkijoille välineitä muutosten tukemiseen monimutkaisessa ja epävakaa maailmassa (Hall 1979). Tätä tarvetta palvelevat tutkimukset ovat kuitenkin yleensä kohdistuneet muutosten osanottajiin mutta eivät niinkään tutkijoihin. On tarpeen tutkia, mitä tutkijat tyypillisesti kasvatustieteellisten interventioiden aikana tekevät ja mitä rooleja heidän on otettava osana tutkimusprosessia.

Kriittisiin ongelmiin samanaikaisesti yksilöiden, kollektiivien ja kokonaisten organisaatioiden tasoilla vastaavien muutoksien tukeminen vaatii erityistä tietotaitoa (Kolmos 2002). Kasvatustieteellinen kirjallisuus ei kuitenkaan juurikaan anna eväitä tällaisen osaamisen kehittämiseen ja toimivien interventioiden suunnitteluun. Menestyksellisiä muutosstrategioita koskevien väitteiden pohjaksi on vähän vahvaa näyttöä. Muutoksiin pyrkivän tutkimuksen tulisi sisältää pitkäjänteisiä interventioita, joiden tuottamat muutosstrategiat perustuvat toimintaympäristön ymmärtämiselle monimutkaisena järjestelmänä. (Henderson, Beach & Finkelstein 2011.)

Avoimen, luottamuksellisen ja yhteistoinnallisen tilan luomista, harkintaan kan-

nustamista ja kriittisten kysymysten muotoilemista pidetään yleensä yksilöllisen ja institutionaalisen muutoksen avaimina (esim. Aarnikoivu, Pennanen, Kiili & Nokkanen 2020). Muutostutkimukset perustuvat usein jälkikäteen tehtyihin haastatteluihin mutta eivät havaintoihin tai videotallenteisiin muutosten tukemisesta reaaliaikaisesti. Tällaiset tutkimukset harvoin tuottavat välineitä, joita toiset tutkijat voivat testata ja kehittää edelleen. Myös interventioimenetelmiä koskevassa kirjallisuudessa (esim. Jones 2021) painopiste on ensisijaisesti menetelmän hyödyllisyyden todistamisessa ja usein ilman pohdintaa siitä, millaisia rooleja tutkijoiden tulisi olla valmiita ottamaan käyttäessään metodologiaa. Tämän perusteellinen ja interventioiden empiiriseen analyysiin perustuva ymmärtäminen voi merkittävästi vahvistaa interventiotutkimuksen tiedeperustaa (Kim 2019).

Ekspansiiviset oppimisteot

Ekspansiivisen oppimisen syklin (Engeström & Sannino 2010, 8) ensimmäinen oppimisteko on olemassa olevan toimintatavan kyseenalaistaminen, joka tapahtuu yleensä nostamalla esiin vallitsevaan käytäntöön liittyviä huolenaiheita sekä arvostelemalla tai hylkäämällä vallitsevaa käytäntöä tukevia ajattelutapoja. Toinen oppimisteko on toimintaa koskevien haasteiden analysointi, joka tapahtuu etsimällä syitä ja selityksiä ongelmille toiminnan historiallisesta kehityksestä ja sen systeemistä ristiriidoista.

Kolmas oppimisteko on uuden ratkaisun mallittaminen, joka tarkoittaa visuaalisen tai sanallisen kokonaishahmon luomista halutusta tulevaisuuden toimintatavasta, joka voisi johtaa koettujen ongelmien ja ristiriitojen ratkaisemiseen. Neljäs oppimisteko on mallin tutkiminen, joka merkitsee keskustelua siitä, kuinka malli toimisi käytännössä sekä sen mahdollisuuksista ja rajoituksista. Viides oppimisteko on uuden mallin käyttöönotto, joka tarkoittaa käytännön sovellusten valmistelua ja toteuttamista.

Kuudes oppimisteko on prosessin ja sen tulosten arviointi ja reflektointi, joka yleensä painottuu prosessin lopulle, mutta sitä voi esiintyä myös sen eri vaiheissa. Seitsemäs oppimisteko on uuden toimintatavan vakiinnuttaminen ja yleistäminen sisältäen usein esimerkiksi uuden toimintatavan sääntöjen tarkentamista ja neuvotteluja yhteistyökumppaneiden kanssa uuden toimintatavan edellyttämistä järjestelyistä.

Menetelmät

Tutkimuksen konteksti ja aineisto

Tutkimuksen alkaessa vuonna 2018 tuetussa asumisyksikössä oli 15 iältään 30–50-vuotiaita työntekijää asumisohjaajan, palveluohjaajan tai päihde- ja mielenterveysongelmiin erikoistuneen sairaanhoitajan tehtävissä. Asumisyksikössä oli henkilökuntaa ympäri vuorokauden. Puolet henkilökunnasta oli työskennellyt yksikössä sen käynnistämisestä eli vuodesta 2012 alkaen ja muut lyhyemmän ajan, muutamasta viikosta neljään vuoteen.

Oppimisponnistus muodostui henkilökunnan ja asukkaiden välisten suhteiden, vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan uudelleen hahmottamisesta ja suunnittelusta. Tämä edellytti sitä, että työntekijät kohtasivat omassa keskuudessaan vallitsevat konfliktit sekä asukkaiden heikkenevän hyvinvoinnin. Henkilökunta siirtyi valvonnan ja pelon kulttuurista avoimen vuorovaikutuksen ja ohjauksen kulttuuriin sekä omassa keskuudessaan että henkilökunnan ja asukkaiden välillä. Merkittävä osa tästä prosessista toteutettiin Muutoslaboratorion avulla. Muutoksen tärkeitä ulottuvuuksia olivat:

1. Työntekijät siirtyivät pleksilasilla ja lukituilla ovilla eristetystä toimistosta, asukkaiden ja vierailijoiden tarkkailusta sekä valvonnan työskentelemään avoimeen aulaan, jossa he ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa asukkaiden ja vierailijoiden kanssa.
2. Työntekijät olivat tottuneet toimimaan tarkkojen ohjeiden mukaisesti yhteisössä, jota leimasivat hierarkia, tiukka työnjako sekä erilaiset klikit. He siirtyivät laajoihin ja jous-

taviin toimenkuviin, jotka korostavat työntekijän omia ratkaisuja, aloitteita ja vastuuta.

3. Aikaisemmin tärkeimpiä työkaluja olivat valvonnan ja rankaisemisen välineet, kuten valvontakamerat, hälyttimet sekä portti- ja vierailukiellot. Muutoksen myötä tärkeimmiksi välineiksi muodostuivat projektit ja työtoiminta, joissa työntekijät toimivat asukkaiden valmentajina ja rinnalla kulkejoina. Esimerkkejä tästä ovat yhteisökeittiön ja yhteisten ruokailujen järjestäminen, jalkapallojoukkueen organisointi ja bänditoiminta.

Tuetun asumisen yksikön Muutoslaboratorio toteutettiin kuuden varsinaisen istunnon sarjana. Niissä vetäjä (tutkija 1) ja avustava vetäjä (tutkija 2) yhdessä yksikön työntekijöiden kanssa analysoivat yksikön aikaisempaa ja kehityksessä olevaa toimintaa sekä muovasivat yhteisen vision yksikön tulevalle toiminnalle. Tutkija 3 (hankkeen johtaja ja tämän artikkelin kirjoittaja) oli läsnä kaikissa istunnoissa tehtävinään istuntojen videointi, aineistosta poimitujen video-otteiden ja ennalta valmisteltujen PowerPoint-diojen esittäminen osanottajille sekä muistiinpanojen teko siitä, kuinka prosessi noudatti tehtyä suunnitelmaa tai poikkesi siitä (poikkeamien analyysi, ks. Engeström, Rantavuori & Kerosuo 2013; Prokopis ym. 2022). Tutkija 1 valittiin vetämään vuorovaikutusta osanottajien kanssa istunnoissa, ja tutkija 2 kirjasi keskustelujen tuottamat ajatukset Muutoslaboratoriossa tyypillisesti käytetyille kolmelle valkotaululle.

Kaikki asumisyksikön työntekijät, mukaan lukien yövuorolaiset, osallistuivat ainakin joihinkin Muutoslaboratorion istuntoihin. Yksikön johtaja osallistui kaikkiin istuntoihin, ja hänen esimiehensä, yksikön omistavan järjestön varatoimitusjohtaja, osallistui kaikkiin paitsi yhteen istuntoon. Muutoslaboratorion osanotto kehittyi siten, että ensimmäisessä istunnossa oli viisi osanottajaa, toisessa kahdeksan, kolmannessa 12, neljännessä 11 sekä viidennessä ja kuudennessa istunnossa molemmissa 13 osanottajaa. Työntekijöiden laajeneva osal-

listuminen ja johdon sitoutuminen ilmenivät myös keskustelujen intensiivisyyden kasvuna ja määrätietoisena pyrkimyksenä toiminnan uudistamiseen käytännössä.

Interventiotutkimuksemme intensiivinen osuus kesti 17 kuukautta sisältäen neljän kuukauden neuvottelu- ja valmisteluvaiheen, viiden kuukauden intensiivisen tutkimusvaiheen, joka käsitti etnografisen kenttäaineiston keruun ja kuusi laboratorioistuntoa, sekä kahdeksan kuukauden seurantavaiheen. Seurantaistunnot toteutettiin viisi kuukautta ja kahdeksan kuukautta viimeisen laboratorioistunnon jälkeen. Covid-19-pandemian rajuimmat vaiheet 2020 rajoittivat kaikkea toimintaa yksikössä, ja tutkijat eivät niiden aikana voineet vieraillla siellä. Vuorovaikutus yksikön kanssa jatkui kuitenkin etäyhteyksin. Tämä artikkeli käsittelee 17 kuukauden intensiivistä tutkimusosuutta.

Tässä artikkelissa eritelty aineisto muodostui kaikkien tutkijoiden kenttämuistiinpanoista koko 17 kuukauden ajalta, tutkijoiden 2 ja 3 istunnoissa tekemistä muistiinpanoista, jokaisen kaksi tuntia kestäneen istunnon videotallenteista ja litteroinneista sekä suunnitelmista, jotka tutkijaryhmä kirjoitti ennen jokaista istuntoa. Ennen istuntoja toteutettiin laajamittainen valmisteleva kenttätyö, joka sisälsi tapaamisia yksikön ja sen omistavan järjestön edustajien kanssa sekä edellisten tahojen ja henkilökunnan sekä asukkaiden haastatteluja. Otteita videoiduista haastatteluista käytettiin istunnoissa peiliaineistona (Virkkunen & Newnham 2013), jonka avulla viritettiin ekspansiivisia oppimistekoja.

Analyysi

Aineiston analyysi muodostui kahdesta askeleesta. Ensimmäisen ja toisen analyysiaskeleen vaatimat koodaukset suorittivat toisistaan riippumatta tämän artikkelin kirjoittaja ja toinen tutkija, joka ei kuulunut intervention toteuttaneeseen tiimiin. Käsitelimme koodausten väliset eroavuudet yhdessä, kunnes niistä saavutettiin yksimielisyys.

Ensimmäinen askel oli karkeampi analyysi tutkijatiimin rooleista prosessin eri vaiheis-

sa. Sitä varten jäljitin tutkijatiimin teot aikajärjestyksessä käymällä läpi koko tutkimuksen aineiston. Tämän tuloksena tuotin interventio-nistien tekojen aikajanan, joka palveli eri roolien tunnistamisen lähtökohtana. Hilger ym. (2021) on nimennyt 15 roolia, joita tutkijat voivat ottaa toteuttaessaan muutoshakuista tutkimusta. Nämä roolit jaottelin teorialähtöisesti neljään Hilgerin ym. (2021) määrittelemään laajaan toiminnan alueeseen (ks. Liite 1).

Aineiston analyysissa tunnistin tutkijoiden teot, jotka vastasivat yhtä tai useampaa toiminnan aluetta. Kuvaan teot liitteessä 2 pelkistettyä käyttäen suoraan aineistosta poimittuja otteita tai kiteyttämällä niitä pysytellen mahdollisimman lähellä alkuperäisiä ilmauksia. Jotkut teoista tunnistin litteroitujen keskustelujen asemesta kenttämuistiinpanojen tai istunnoissa kirjattujen tapahtumien perusteella. Kuvaan teot kronologisessa järjestyksessä ja mainiten niiden yhteyden Hilgerin ym. (2021) toiminnan alueisiin. Koodasin jokaisen teon käyttäen kategorioina liitteessä 1 esitetyjä 15 roolia; kaikille rooleille löytyi vastineita tutkijatiimin tekojen erittelyssä. Löysin aineistosta myös tekoja, joita en voinut sijoittaa Hilgerin ym. (2021) luokitukseen. Nämä teot kuvasin ja tutkijoiden niissä ottamat roolit nimesin aineistolähtöisesti uusina, alkuperäistä luokitusta täydentävinä löydöksinä.

Toinen askel oli puolestaan hienojakoisempi analyysi vetäjätutkijan (tutkija 1) rooleista eri ekspansiivisten oppimistekojen virittämisessä. Se kohdistui rooleihin, joita vetäjätutkija otti virittäessään tiettyjä ekspansiivisiä oppimistekoja Muutoslaboratorion kuudessa istunnossa. Tämä analyysi koski intervention ydintä: istuntojen vetovastuussa olleen tutkijan tekoja hänen keskustellessaan osanottajien kanssa. Keskittyminen vetäjätutkijan tekoihin perustuu siihen, että niistä tallennettu kattava ja yksityiskohtainen videoaineisto mahdollistaa syvälle luotaavan analyysin tutkijan rooleista ekspansiivisen oppimisen edistäjänä säännöllisissä kohtaamisissa osanottajien kanssa.

Tunnistin ensin aineistossamme ekspansiiviset oppimisteot hyödyntäen aiempia tutki-

muksia (Bal, Afacan & Cakir 2018; Engeström ym. 2013). Oppimisteot muodostuivat puheenvuoroista, jotka ymmärretään puhe-tekoina (puheakti, Austin 1975; ks. myös Sanino 2008). Yksi oppimisteko saattoi sisältää yhden tai useampia puheenvuoroja. Analysoin sen jälkeen vetäjätutkijan puheenvuorot oppimisteoissa, joissa hän toimi kyseisen oppimisteon käynnistäjänä. Näissä tunnistin vetäjätutkijan ottamat roolit, jotka koodasin käyttäen liitteessä 1 esitettyä luokitusta.

Vaikka Muutoslaboratorion tarkoituksena on virittää ekspansiivisia oppimistekoja, vain systemaattinen analyysi voi osoittaa, toteutuivatko nämä teot todellisuudessa ja missä määrin ne vastasivat ennalta laadittuja suunnitelmia. Validointitarkoituksessa vertasin vetäjätutkijan suorittamia tekoja Muutoslaboratorioistuntojen yksityiskohtaisiin suunnitelmiin. Näin saatoin todeta, missä määrin vetäjätutkijan teot vastasivat suunnitelmia tai poikkesivat niistä. Tämän analyysin tuloksena syntyi kokonaiskuva tutkijan eri ekspansiivisten oppimistekojen yhteydessä ottamista rooleista (istuntojen suunnitelmien tarkempi analyysi, ks. Prokopis ym. 2022).

Tulokset

Tutkijatiimin roolit intervention eri vaiheissa

Liitteessä 2 kiteytän analyysin tulokset vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen kuvaten tutkijoiden tekojen ja niitä vastaavien roolien aikajanan käyttäen pohjana Hilgerin ym. (2021) luokitusta. Luokitukseen olen kurssiivilla merkittyinä lisännyt roolit, jotka eivät sisälly liitteessä 1 esitettyyn Hilgerin ym. (2021) alkuperäiseen luokitukseen, vaan löytyivät tässä tutkimuksessa. Liitteessä 2 saman periodin aikana suoritettujen tekojen keskinäisen aikajärjestyksen olen merkinnyt sulkeissa olevilla numeroilla. Tekojen kesto ja sisältö vaihtelevat suuresti; teko voi olla tutkijan yksittäinen lausuma tai tutkimusrahoitushakemuksen jättäminen. Teolla tarkoitan siis selvärajais-tavoitteellista toimenpidettä, jonka ajallinen

ja sisällöllinen mittakaava on kuitenkin joustava (Leontjev 1977, 92–94).

Hankkeen idea syntyi elokuussa 2018, jolloin tutkijatiimin asunnottomuuden poistamiselle uransa omistanut avainasiantuntija mainitsi kyseisen nuorten asumisyksikön olevan yksi valtakunnan haasteellisimmista. Yksikkö palveli asukkaita, joille oli vaikea löytää asuntoa ja joiden oli vaikea pitää asuntonsa rikostaustan, velkojen, päihderiippuvuuk-sien ja mielenterveysongelmien vuoksi. Juuri haasteista johtuen tutkijatiimi päätti toteuttaa Muutoslaboratorion tässä yksikössä (ks. Liite 2, teko 1 sarakkeessa 8/2018). Tämä teko edustaa Asiantuntijoihin tukeutuva akuuttien yhteiskunnallisten tarpeiden tunnistaja -roolia (ks. Liite 2, rooli 1.4.), joka ei sisälly Hilgerin ym. (2021) luokitukseen.

Pian tämän päätöksen jälkeen yksi tutkijoista esitti hypoteesin, että onnistunut interventio kyseisessä yksikössä voisi virittää Muutoslaboratorioita ylempillä palvelujen tuottamisen ja päätöksenteon tasoilla, esimerkiksi kokonaisen kaupungin tai valtakunnan tasoilla (ks. Liite 2, teko 2 sarakkeessa 8/2018). Kyseisen yksikön maine ja sen osallisuus asunnottomuuden haasteiden kohtaamisessa antaisivat tutkimukselle strategista näkyvyyttä ja painoa kehitettäessä ratkaisuja asunnottomuuden poistamiseen koko maassa. Tämän hypoteesin omaksuessaan tutkijatiimi otti Pitkän aikavälin strategi suuremman vaikuttavuuden saavuttamiseksi -roolin (ks. Liite 2, rooli 4.5.). Myöskään tämä rooli ei ole mukana Hilgerin ym. (2021) luokituksessa. Koska hypoteesissa oli kyse prosessin tulosten poliittisen soveltamisen ennakoinnista, kyseinen teko merkitsi samalla Soveltamisasiantuntija-roolin ottamista (ks. Liite 2, rooli 1.3.).

Samoihin aikoihin tutkijatiimi otti ensi kertaa yhteyttä asumisyksikköön ehdottaen tapaamista, jossa se esittelisi tutkimushankkeen idean. Yksikkö vastasi, että siellä vallitsi voimakas kuuhunta tilan ja toimintatapojen muutosten johdosta. Johtopäätös oli, että yhteinen tapaaminen voisi toteutua muutamia kuukausia myöhemmin. Tässä yhteydenotossa tutkija-

tiimi otti Kenttäasiantuntija-roolin (ks. Liite 2, rooli 1.2.) tarjotessaan osaamistaan yksikön käyttöön sekä Käytännön asiantuntija -roolin (rooli 3.6.) keskittyen käytännön osaamiseen ja tiedon käyttöön tosielämän muutoksessa. Lisäksi tämän teon voidaan katsoa edustavan Kommunikaattori-roolia (ks. Liite 2, rooli 4.3.).

Yhteydenoton jälkeen kaksi tutkijatiimin jäsentä epärooi, oliko kyseinen asumisyksikkö paras toimintaympäristö asunnottomuustyöhön vaikuttavan Muutoslaboratorion toteuttamiseksi Suomessa. He pohtivat erityisesti sitä, että yksikössä oli jo aloitettu sen oma muutosponnistus. Tiimin kolmas jäsen sai muut vakuuttumaan, että tämä oli itse asiassa erinomainen mahdollisuus antaa panos muutosponnistukseen – olihan kyseinen työpaikka jo sitoutunut uudistumiseen ja kamppaili muutokseen sisältyvien vaikeuksien kanssa. Tiimi päätti ottaa uudelleen yhteyttä asumisyksikköön (ks. Liite 2, teko 4 sarakkeessa 8/2018). Tällä teolla tiimi otti uudelleen Pitkän aikavälin strategi suuremman vaikuttavuuden saavuttamiseksi -roolin (ks. Liite 2, rooli 4.5.).

Tutkijatiimi otti yhteyttä kansallisen AUNE-asunnottomuusohjelman koordinaattoriin ympäristöministeriössä esitelläkseen tälle ideansa muutostutkimuksesta (ks. Liite 2, teko 1 sarakkeessa 9/2018). Tällä teolla tiimi otti Kenttäasiantuntija-, Käytännön asiantuntija- ja Kommunikaattori-roolit (ks. Liite 2, roolit 1.2., 3.6. ja 4.3.). Ohjelman koordinaattori tarjosi tiimille mahdollisuuden esitellä hankeidea kansallisen ohjelman johtoryhmän seuraavassa kokouksessa. Samoihin aikoihin tutkijatiimi jätti toisiaan täydentävät hankerahoitushakemukset Suomen Akatemialle ja Koneen säätiölle (ks. Liite 2, teko 2 sarakkeessa 9/2018). Tässä tiimi otti Ulkopuolisen rahoituksen hakija -roolin (ks. Liite 2, rooli 2.3.), joka ei sisälly Hilgerin ym. (2021) luokitukseen.

Seuraavaksi tutkijatiimi osallistui Suomen asunnottomuusstrategian kymmenvuotis-seminaariin (ks. Liite 2, teko 1 sarakkeessa 10–11/2018). Seminaarin järjesti Y-säätiö, joka on keskeinen tuettujen asuntojen tuottaja maassa. Tiimi kävi seminaarissa keskustelua lukuisten asunnottomuustoimijoiden kanssa. Tässä tutki-

jat ottivat Omistautunut ja helposti lähestyttävä keskustelukumppani -roolin (ks. Liite 2, rooli 1.5), joka ei myöskään kuulu Hilgerin ym. (2021) luokitukseen.

Niin ikään lokakuussa toteutettiin tutkijatiimin ensimmäinen tapaaminen asumisyksikön johdon ja useiden työntekijöiden kanssa (ks. Liite 2, teko 2 sarakkeessa 10–11/2018). Tutkijatiimi esitteli Muutoslaboratorion idean sovellettuna asumisyksikön toimintaympäristöön. Ehdotus otettiin vastaan odottamattoman suurella innostuksella; osanottajat ilmaisivat suuren ja akuutin tarpeen tarjoamallemme tulle. Tässä tutkijatiimi otti Kenttäasiantuntija-, Tiedon yhteistuottaja - ja Kommunikaattori-roolit (ks. Liite 2, roolit 1.2., 3.1. ja 4.3.).

Lokakuussa tutkijatiimi myös esitteli hankkeen ideaa AUNE-ohjelman johtoryhmän kokouksessa ympäristöministeriössä (ks. Liite 2, teko 3 sarakkeessa 10–11/2018). Kokouksen puheenjohtaja huomautti heti alussa, että kokouksen osanottajamäärä oli kaksin- tai kolminkertainen tavanomaiseen verrattuna. Hän myös totesi, että tutkijatiimin tarjoama käyttöarvo oli korkea, mutta toivoi referenssejä sen tueksi. Referenssitutkimuksen (Nummijoki 2020) lisäksi tutkijatiimi suositteli, että ohjelman toimijat kääntyvät suoraan Helsingin kaupungin kotihoidon toimijoiden puoleen saadakseen lisätietoja. Tähän tilaisuuteen osallistui asumisyksikön omistavan järjestön toimitusjohtaja, joka toivoi yhteyden jatkamista asumisyksikköön sekä sitä, että yksikön suurta muutosta edistävä interventiohanke muodostuu merkitykselliseksi referenssiksi. Tässä kokouksessa tutkijatiimin jäsenet ottivat Kenttäasiantuntija- ja Tiedon yhteistuottaja -roolit (ks. Liite 2, roolit 1.2. ja 3.1.) sekä Kommunikaattori- ja aiemman tutkimuksen Tulosten levittäjä -roolit (ks. Liite 2, roolit 4.3. ja 4.4.).

Tutkijat haastattelivat seuraavassa vaiheessa asumisyksikön johtajaa ja sopivat peiliaineiston kokoamisesta Muutoslaboratorion pohjaksi (ks. Liite 2, teko 4 sarakkeessa 10–11/2018). Tässä yhteydessä tutkijat ottivat Kenttäasiantuntija-, Tiedon yhteistuottaja - ja Kommunikaattori-roolit (ks. Liite 2, roolit 1.2., 3.1. ja 4.3.).

Muutoslaboratoriota valmisteleva etnografinen kenttätöy alkoi joulukuussa ja jatkui tammikuuhun 2019 (ks. Liite 2, teko 1 sarakkeissa 1/2018 ja 1/2019). Tutkijatiimi toteutti kaksi tapaamista asumisyksikön ja sen omistajajärjestön johdon sekä asumisyksikön työntekijöiden kanssa. Kenttätöyssä toteutettiin 20 nykyisten ja entisten työntekijöiden sekä entisten asukkaiden haastattelua. Tässä tutkijat ottivat Tiedon kokoaja -roolin (ks. Liite 2, rooli 2.2.).

Tällä ajanjaksolla tutkijatiimi osallistui toiseen tapaamiseen ympäristöministeriössä sopiakseen seuraavista askelista (ks. Liite 2, teko 2 sarakkeessa 12/2018). Tässä toisessa tapaamisessa aloitettiin valtakunnallisen asunnotomuustyön Muutoslaboratorion suunnittelu, ja tutkijat kertoivat asumisyksikön muutoksen etenemisestä. Keväällä 2019 aloitettu valtakunnallinen Muutoslaboratorio sai vahvoja vaikutteita asumisyksikön interventtiosta, ja yksikön omistavan järjestön varatoimitusjohtaja osallistui säännöllisesti molempiin Muutoslaboratorioihin (Muutoslaboratorioiden yhteyksistä, ks. Sannino 2020). Joulukuun tapaamisessa tutkijat ottivat Kenttäasiantuntija-, Tiedon yhteistuottaja -, Välittäjä- ja Kommunikaattori-roolit (ks. Liite 2, roolit 1.2., 3.1., 3.4. ja 4.3.).

Tammikuussa 2019 etnografisen kenttätöy päättyttyä Muutoslaboratorion istuntojen runkosuunnitelmasta keskusteltiin asumisyksikössä, ja yksikön johto hyväksyi sen (ks. Liite 2, teko 2 sarakkeessa 1/2019). Tässä tutkijat ottivat Tiedon yhteistuottaja -roolin (ks. Liite 2, rooli 3.1). Niin ikään tammikuussa tutkijat työstivät kenttätöy tuottamaa aineistoa valiten siitä haastavia video-otteita Muutoslaboratorion istuntojen peiliaineistoksi (ks. Liite 2, teko 3 sarakkeessa 1/2019). Tässä tutkijat toimivat sekä Tieteellinen analyttikko - että Ärsyttäjä-rooleissa (ks. Liite 2, roolit 2.1. ja 3.2.).

Helmikuusta huhtikuuhun toteutettiin kuusi Muutoslaboratorion istuntoa. Tutkijat kirjoittivat ennen kutakin istuntoa sille yksityiskohtaisen suunnitelman (ks. Liite 2, teko 1 sarakkeessa 2–4/2019). Tässä tutkijat ottivat sekä Tieteellinen analyttikko - että Itsereflektoiva osallistuja - roolit (ks. Liite 2, roolit 2.1.

ja 3.3.). Toteuttaessaan itse istuntoja (ks. Liite 2, teko 2 sarakkeessa 2–4/2019) tutkijat toimivat Tiedon kokoaja -, Välittäjä-, Fasilitaattori- ja Koreografi-rooleissa (ks. Liite 2, roolit 2.2., 3.4., 3.5. ja 4.2.). Jokaisen istunnon jälkeen tutkijat pitivät myös kokouksen (ks. Liite 2, teko 3 sarakkeessa 2–4/2019), jossa eriteltiin istunnossa tehtyjä havaintoja sekä mahdollisia poikkeamia istunnon suunnitelmasta, ottaen näin Itsereflektoiva osallistuja - ja Tieteellinen analyttikko -roolit (ks. Liite 2, roolit 3.3. ja 2.1.). Maaliskuussa 2019 tutkijat pitivät yksikön johdon ja omistajajärjestön varatoimitusjohtajan kanssa puolivälipalaverin Muutoslaboratorion etenemisestä (ks. Liite 2, teko 4 sarakkeessa 2–4/2019). Tällöin tutkijat ottivat Koordinaattori- ja Kommunikaattori-roolit (ks. Liite 2, roolit 4.1. ja 4.3.).

Toukokuussa tutkijatiimiä haastateltiin yksikön omistajajärjestön verkkosivuille (ks. Liite 2, teko 1 sarakkeessa 5–6/2019); tässä tutkijat ottivat Aineiston tuottaja -roolin (ks. Liite 2, rooli 1.1.) suhteessa järjestön kehittämisponnistuksiin. Kesäkuussa tutkijat pitivät kansallisen asunnottomuusohjelman johtoryhmän kokouksessa esityksen asumisyksikön, kaupungin ja valtakunnan tasojen Muutoslaboratorio-työskentelystä (ks. Liite 2, teko 2 sarakkeessa 5–6/2019). Tällöin tutkijat ottivat Tulosten levittäjä - ja Välittäjä-roolit (ks. Liite 2, roolit 4.4. ja 3.4.).

Syyskuussa tutkijat kirjoittivat suunnitelman Muutoslaboratorion ensimmäistä seurantaistuntoa varten (ks. Liite 2, teko 1 sarakkeessa 9–12/2019) ottaen Tieteellinen analyttikko - ja Itsereflektoiva osallistuja -roolit (ks. Liite 2, roolit 2.1. ja 3.3.). Tässä vaiheessa tutkijatiimi myös haki uudelleen rahoitusta hankkeelle, jälleen tuloksetta (ks. Liite 2, teko 2 sarakkeessa 9–12/2019). Ensimmäisessä seurantaistunnossa oli 11 osanottajaa mukaan lukien yksikön johtaja (ks. Liite 2, teko 3 sarakkeessa 9–12/2019). Istunnossa työntekijät raportoivat käynnistämiensä muutoksen kärkihankkeiden etenemisestä, ja tutkijat raportoivat kaupungin ja valtakunnan tasojen Muutoslaboratorioista ottaen Välittäjä-, Fasilitaattori-, Koreografi- ja Tiedon

kokoaja -roolit (ks. Liite 2, , roolit 3.4., 3.5., 4.2. ja 2.2.). Istunnon jälkeen tutkijat kokoontuivat arvioimaan sitä (ks. Liite 2, teko 4 sarakkeessa 9–12/2019) Itsereflektioiva osallistuja - ja Tieteellinen analyytikko -rooleissa (ks. Liite 2, roolit 3.3. ja 2.1.).

Marraskuussa tutkijat pitivät Kasvatustieteen päivillä esityksen hankkeesta (ks. Liite 2, teko 5 sarakkeessa 9–12/2019) toimien Tulosten levittäjä -roolissa (ks. Liite 2, rooli 4.4.). Joulukuussa suunniteltiin ja toteutettiin toinen seurantaistunto, jossa oli 12 osanottajaa. Tällöin toistettiin teot 1, 3 ja 4 liitteen 2 sarakkeessa 9–12/2019 sekä niitä vastaavat roolit. Koska tutkijat toisessa seurantaistunnossa myös raportoivat prosessin tuloksista, rooleihin lisättiin Tulosten levittäjä -rooli (ks. Liite 2, rooli 4.4.).

Muutoslaboratorion ensimmäisessä eli esiselvitysten ja neuvottelujen vaiheessa (elokuusta marraskuuhun 2018) tutkijat ottivat yhteensä kymmenen eri roolia 18 teollaan. Teoista seitsemän sijoittui Hilgerin ym. (2021) ensimmäiseen toiminnan alueeseen: asiantuntijatoiminnot, jotka liittyvät käsittelyn kohteena olevaan ongelmaan ja sen vaatimiin ratkaisuihin (ks. Liite 1). Niin ikään seitsemän tekoa sijoittui Hilgerin ym. (2021) neljänteen toiminnan alueeseen eli rajojen hallintaan, toisin sanoen organisatorisiin järjestelyihin, viestintään ja vuorovaikutukseen, joita tarvitaan tiedon yhteistuottamisen toteuttamiseksi (ks. Liite 1).

Muutoslaboratorion toisessa eli intensiivisen aineistonkeruun ja varsinaisten laboratorioistuntojen vaiheessa (joulukuusta huhtikuuhun 2018–19) tutkijat ottivat yhteensä 11 eri roolia 19 teollaan. Teoista kuusi kuului Hilgerin ym. (2021) toiseen toiminnan alueeseen: akateeminen tutkimus (ks. Liite 2). Seitsemän tekoa puolestaan sisältyi Hilgerin ym. (2021) kolmanteen toiminnan alueeseen: tiedon yhteistuottaminen (ks. Liite 1).

Muutoslaboratorion kolmannessa eli seurantaivaiheessa (toukokuusta joulukuuhun 2019) tutkijat ottivat yhteensä yhdeksän eri roolia 12 teollaan. Teoista viisi kytkeytyi Hilgerin ym. (2021) kolmanteen toiminnan aluee-

seen: tiedon yhteistuottaminen (ks. Liite 1) koskien erityisesti Itsereflektiivinen osallistuja - ja Välittäjä -rooleja. Kolme tekoa sijoittui neljänteen toiminnan alueeseen.

Tunnistamissani tutkijatiimin teoissa vahvimmin olivat edustettuina Kommunikatori- (6 tekoa), Kenttäasiantuntija- (5 tekoa), Tieteellinen analyytikko -, Tiedon kokoaja - ja Välittäjä- (4 tekoa) sekä Tiedon yhteistuottaja - ja Tulosten levittäjä -roolit (3 tekoa). Ajallisesti tutkijoiden roolit muotoutuivat siten, että alkuvaiheessa painottuivat paneutuminen ratkaistavaan ongelmaan sekä rajojen hallinta ja viestintä, keskivaiheessa tutkimustoiminta ja tiedon yhteistuottaminen ja loppuvaiheessa tiedon yhteistuottaminen sekä rajojen hallinta ja viestintä.

Vetäjätutkijan roolit Muutoslaboratorion kuudessa istunnossa

Liite 3 kiteyttää analyysin toisen askeleen tulokset vetäjätutkijan rooleista eri ekspansivisten oppimistekojen virittämisessä. Eniten vetäjätutkijan aloitteita vaatineita ekspansiivisia oppimistekoja olivat mallittaminen, käytön otto ja analysointi (ks. Liite 3). Erillinen analyysi (Prokopis ym. 2022) kuitenkin osoitti, että myös työntekijät olivat tässä Muutoslaboratoriossa kautta linjan erittäin aloitteellisia ekspansivisten oppimistekojen käynnistäjinä ja toteuttajina.

Fasilitaattorin rooli oli läpikäyvästi mukana kaikissa oppimistekojen virittämisissä (ks. Liite 3). Tämä kuuluu Muutoslaboratorioihin niiden ollessa osanottajien toimintajärjestelmän ristiiriitoja heijastelevien konfliktien työstämistä ja erilaisten näkemysten saattamista vuoropuheluun keskenään. Muutoslaboratorio perustuu kuitenkin myös aineellisten välineiden, kuten peiliaineiston ja graafisten mallien, systemaattiselle käytölle. Ilman niitä vuoropuhelu jäisi helposti vaille kokoavaa kohdetta ja sisältöä.

Liitteen 3 ensimmäinen esimerkkiote sisältää vetäjätutkijan puheenvuoron, jolla hän halusi käynnistää olemassa olleen toimintatavan kyseenalaistamisen. Puheenvuorossa mainittu ”pikkupöytä” oli osa valvontaan ja kontrol-

liin perustuvaa toimintatapaa, jonka perintö oli yhä vahvasti läsnä yksikössä. Pöytä sijaitsi vielä muutamia kuukausia aikaisemmin pleksilasilla eristetyn toimiston edessä, ja asukkaat täyttivät pöydän äärellä, usein polvillaan, esimerkiksi sosiaaliviranomaisille ja Kelalle tarkoitettuja hakemuslomakkeita työntekijöiden valvovan katseen alla. Yksikön uusi johtaja purki joidenkin työntekijöiden tukemana tämän nöyryytävänä pidetyn asetelman, mikä synnytti vahvoja konflikteja toisten työntekijöiden kokiessa turvallisuutensa vaarantuvan. Konfliktit olivat akuutisti läsnä, kun Muutoslaboratorio käynnistettiin; puheenvuorollaan ja näyttämällä kuvan pöydästä vetäjätutkija nosti ne avoimesti käsiteltäviksi. Hän otti näin yhtäältä Ärsyttäjä-roolin, toisaalta Välittäjä- ja Fasilitaattori-roolit avatesaan eri näkökantojen edustajille tilan käsityksensä esittämiseen ja toistensa kuuntelemiseen.

Toisessa esimerkkiotteessa (ks. Liite 3) vetäjätutkija viritti analysointia syistä, jotka johtivat vallitsevaan kuohuntaan yksikössä. Tätä varten vetäjätutkija ehdotti osanottajille aikajanan rakentamista yksikön toiminnan kehitysvaiheista ja tärkeistä tapahtumista. Osanottajat kuvasivat seinän mittaiselle pinnalle kokemukseensa ja kiinnittivät seinälle tärkeinä pitämiään dokumentteja. Vetäjätutkija otti Tiedon tuottaja - ja Fasilitaattori-roolit.

Kolmas esimerkkiote (ks. Liite 3) edustaa tulevan toimintatavan visiointia ja mallittamista. Vetäjätutkija nosti puheenvuorossaan esiin ”pystyakselin” tarpeen viitaten siihen, että osanottajat olivat kuvanneet tarvittavaa uutta toimintamallia vaaka-akselilla etenemisenä valvojasta kohti valmentajaa ja rinnalla kulkijaa, mutta tämä suunta yksin ei poista asunnottomien yhteiskunnassa saamaa stigmaa. Siihen tarvitaan etenemistä pystyakselilla, jolle vetäjätutkija kehotti osanottajia antamaan sisältöä. Pystyakseli määriteltiin asumisyksikön etenemiseksi suljetusta simpukasta kohti avointa vaikuttajaa eli yksikön avautumiseksi ympäröivään yhteiskuntaan. Tässä vetäjätutkija otti Tiedon yhteistuottaja -, Välittäjä- ja Fasilitaattori-roolit.

Mallin tutkimista ja koettelua edustavassa esimerkkiotteessa (ks. Liite 3) vetäjätutki-

ja pyysi osanottajia tunnistamaan yksikköön muotoutuvan uuden toimintamallin heikkouksia tai kitkakohtia ottaen Tiedon yhteistuottaja - ja Fasilitaattori-roolit. Uuden mallin käyttöönottoa edustavassa esimerkkiotteessa (ks. Liite 3) vetäjätutkija kehotti osanottajia kertomaan mallin toimeenpanemiseksi sovitujen viidentoista konkreettisen kärkihankkeen etenemisestä. Niistä ensimmäisenä oli vuorossa ”yhteiskeittiö ja yhteisruokailu”.

Prosessin arviointia ja reflektointia edustavassa esimerkkiotteessa (ks. Liite 3) vetäjätutkija kertoi tutkijoiden havainnoista koskien aikajanan jatkuvaa täydentämistä. Tällä hän pyrki avaamaan yhteistä pohdintaa muutosprosessin etenemisestä ottaen Itsereflektioiva osallistuja - ja Fasilitaattori-roolit. Varsinaisissa Muutoslaboratorion istunnoissa ei edetty uuden toimintatavan vakiinnuttamiseen ja yleistämiseen; tämä oppimisteko nousi esille seurantaistunnoissa.

Vaikka istunnoissa on yleensä yksi vetäjätutkija näkyvämmässä roolissa vuorovaikutuksen ohjaajana, hänen tekonsa etenivät Muutoslaboratoriossa koko tutkijatiimin rakentaman suunnitelman pohjalta. Tämä kaksitasoisuus tulee selväksi vertaamalla liitettä 2 ja liitettä 3. Kuten liite 2 osoittaa, tutkijatiimin teot edustivat laajasti koko roolien kirjoa eli kaikkia neljää Hilgerin ym. (2021) nimeämää toiminta-alueetta (ks. Liite 1). Vetäjätutkijan aloitteet oppimistekojen virittämiseksi (ks. Liite 3) keskittyivät sen sijaan kokonaan Hilgerin ym. (2021) kolmannelle toiminnan alueelle eli tiedon yhteistuottamisen rooleihin (ks. Liite 1). Tiimin teot kattoivat laajan kirjon, mutta vetäjätutkijan teot menivät syvemmälle suppeammalla roolien alueella.

Vertaamalla liitettä 2 ja liitettä 3 voidaan myös havaita, että Tiedon yhteistuottaja -, Ärsyttäjä- ja Käytännön asiantuntija -roolit olivat käytössä vetäjätutkijan ohjaamassa istunton vuorovaikutuksessa, mutta niitä ei esiinny vastaavalla ajanjaksolla koko tiimin ottamien roolien joukossa. Kahden tason analyysien yhdistäminen voi näin ollen johtaa tutkijoiden roolien hienojakoisempaan ymmärtämiseen.

Pohdinta ja päätelmät

Olen tässä artikkelissa tutkinut, millaisia rooleja tutkijatiimin jäsenet ottivat Muutoslaboratorion eri vaiheissa nuorten tuetun asumisen yksikössä. Tulokset osoittavat, että Muutoslaboratorio edellyttää tutkijoilta laajan roolikirjon käyttöä. Tutkijatiimin ottamat roolit vastasivat pitkälti Hilgerin ym. (2021) luokitukseen sisältyviä rooleja; jokaista luokituksen sisältämää roolia edusti ainakin yksi tutkijoiden teko. Analyysissa kuitenkin tunnistettiin myös neljä luokitukseen sisällymätöntä uutta roolia. Nämä kytkeytyivät ennen muuta interventio-prosessin ulkopuolisiin suhteisiin: rahoituksen hankkimiseen ja tutkijoiden toimintaan akuuttien yhteiskunnallisten tarpeiden tunnistajina, omistautuneina keskustelukumppaneina sekä pitkän aikavälin strategina suuremman vaikuttavuuden saavuttamiseksi.

Olen myös tarkastellut, millaiset roolit liittyivät vetäjätutkijan tekoihin, joilla tämä pyrki edistämään asumisyksikön työntekijöiden erilaisia ekspansiivisia oppimistekoja. Tulokset osoittavat, että vetäjätutkijan aloitteet oppimistehtävien virittämiseksi keskittyivät kokonaan Hilgerin ym. (2021) kolmannelle toiminnan alueelle eli tiedon yhteistuottamisen rooleihin. Lisäksi uusia, Hilgerin ym. (2021) luokittelusta poikkeavia rooleja ei tässä analyysissa löytynyt.

Hilgerin ym. (2021) luokittelu muutostutkijan rooleista osoittautui hyödylliseksi. Tämä tutkimus kuitenkin antaa viiteitä siitä, että luokittelua on syytä avartaa kahdella tavalla. Ensimmäkin alkuperäisen luokittelun sisältämiin rooleihin on Muutoslaboratorion aineiston perusteella lisättävä neljä uutta roolia, jotka avartavat kuvaa interventiotutkijoiden työstä. Toiseksi analyysin toteuttaminen kaksitasoisena avartaa kuvaa interventiotutkijoiden työstä osoittaen, miten yhtäältä toimiminen tutkijatiiminä ja toisaalta toimiminen yksilönä vetäjätutkijan tehtävässä varsinaisissa istunnoissa eroavat toisistaan ja samalla edellyttävät toisiaan.

Esittämäni analyysi antaa eväitä erilaisten interventiotutkimuksen otteiden konkreettiseen vertailuun. Organisaatiotutkimukses-

sa tällaisia vertailuja on ajoittain tehty (Edmondson 1996), mutta kasvatustieteellisessä tutkimuksessa niitä ei vielä juurikaan löydy. Tämän tutkimuksen tulokset kutsuvat tutkijoita empiirisiin analyyseihin muutostutkijoiden toteuttamista teoista ja rooleista. Interventiotutkimus vaatii vahvaa ankkurointia toteuttamisympäristön systeemiseen monimutkaisuuteen, joten empiirisistä tutkimuksista kumpuavat metodiset oivallukset voivat olla hyödyllisempiä kuin oppikirjojen usein ohuet yleistyksiset.

Tämä tutkimus on lajissaan ensimmäinen ja sen vuoksi väistämättä eksploratiivinen, alustava kartoitus, joten lisää tutkimusta tarvitaan löydösten mahdollisen yleistettävyyden toteamiseksi. Tutkimukseni tuottama tutkijoiden ottamien roolien kirjo voi muodostua jatkoanalyysien lähtökohdaksi, kun sitä verrataan kulttuurisesti vakiintuneisiin tutkijoiden rooleihin muun tyyppisissä tutkimuksissa ja toimintaympäristöissä. Olisi lisäksi hyödyllistä tutkia, ovatko jotkin roolit tai toiminta-alueet erityisen merkityksellisiä interventiotutkimusten vaikuttavuuden ja niiden seuraamusten kestävyuden kannalta. Toiminnan teorian näkökulmasta erityisesti kiinnostava tutkimuskohde on tutkijoiden eri rooleja toteuttavissa teoissaan käyttämät välineet, minkä erittely syventäisi samalla myös roolin käsitettä.

Lähteet

- Aarnikoivu, M., Pennanen, M., Kiili, J. & Nokkala, T. 2020. Multidisciplinary peer-mentoring groups facilitating change? A critical educational praxis perspective. *Learning and Teaching* 13 (3), 18–40. <https://doi.org/10.3167/latiss.2020.130303>
- Adelman, C. 1993. Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research* 1 (1), 7–24. <https://doi.org/10.1080/0965079930010102>
- Anderson, T. & Shattuck, J. 2012. Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher* 41 (1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Augustsson, D. 2021. Expansive learning in a Change Laboratory intervention for teachers. *Journal of Educational Change* 22 (4), 475–499. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09404-0>

- Austin, J. L. 1975. How to do things with words. 2. painos. Harvard, MA: Harvard University Press.
- Bal, A., Afacan, K. & Cakir, H. I. 2018. Culturally responsive school discipline: Implementing learning lab at a high school for systemic transformation. *American Educational Research Journal* 55 (5), 1007–1050. <https://doi.org/10.3102/0002831218768796>
- Brown, A. L. 1992. Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences* 2 (2), 141–178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Edmondson, A. C. 1996. Three faces of Eden: The persistence of competing theories and multiple diagnoses in organizational intervention research. *Human Relations* 49 (5), 571–595.
- Engeström, Y. 2011. From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology* 21 (5), 598–628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Engeström, Y. 2015. Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press
- Engeström, Y., Rantavuori, J. & Kerosuo, H. 2013. Expansive learning in a library: Actions, cycles and deviations from instructional intentions. *Vocations and Learning* 6 (1), 81–106. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9089-6>
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2010. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Hall, G. E. 1979. The concerns-based approach to facilitating change. *Educational Horizons* 57 (4), 202–208.
- Henderson, C., Beach, A. & Finkelstein, N. 2011. Facilitating change in undergraduate STEM instructional practices: An analytic review of the literature. *Journal of Research in Science Teaching* 48 (8), 952–984. <https://doi.org/10.1002/tea.20439>
- Hilger, A., Rose, M. & Keil, A. 2021. Beyond practitioner and researcher: 15 roles adopted by actors in transdisciplinary and transformative research processes. *Sustainability Science* 16 (6), 2049–2068. <https://doi.org/10.1007/s11625-021-01028-4>
- Jones, J. 1991/2021. Action research in facilitating change in institutional practice. Teoksessa O. Zuber-Skerritt (toim.) *Action research for change and development*. Lontoo: Routledge, 207–223. <https://doi.org/10.4324/9781003248491>
- Kim, J. S. 2019. Making every study count: Learning from replication failure to improve intervention research. *Educational Researcher* 48 (9), 599–607.
- Kolmos, A. 2002. Facilitating change to a problem-based model. *International Journal for Academic Development* 7 (1), 63–74. <https://doi.org/10.1080/13601440210156484>
- Leontjev, A. N. 1977. *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Suom. P. Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Lewin, K. 1946. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2 (4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Morris, C., Reid, A.-M., Ledger, A. & Teodorczuk, A. 2021. Expansive learning in medical education: Putting Change Laboratory to work. *Medical Teacher* 43 (1), 38–43. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1796948>
- Morselli, D. & Sannino, A. 2021. Testing the model of double stimulation in a Change Laboratory. *Teaching and Teacher Education* 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103224>
- Nummijoki, J. 2020. Breaking new ground in home care encounters: Shared transformative agency between home care workers and their elderly clients. *Helsinki Studies in Education* 18. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6108-6>
- Prokopis, D., Sannino, A. & Mykkänen, A. 2022. Toward a new beginning: Exploring the instructional dynamics of expansive learning with workers in a youth supported housing unit. *Journal of Workplace Learning* 34 (7), 628–642. <http://doi.org/10.1108/JWL-11-2021-0157>
- Sannino, A. 2008. From talk to action: Experiencing interlocation in developmental interventions. *Mind, Culture, and Activity* 15 (3), 234–257. <https://doi.org/10.1080/10749030802186769>
- Sannino, A. 2020. Enacting the utopia of eradicating homelessness: Toward a new generation of activity-theoretical studies of learning. *Studies in Continuing Education* 42 (2), 163–179. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1725459>
- Sannino, A. & Engeström, Y. 2017. Co-generation of societally impactful knowledge in Change Laboratories. *Management Learning* 48 (1), 80–96. <https://doi.org/10.1177/1350507616671285>
- Shaffer, L. F. 1927. A learning experiment in the social studies. *Journal of Educational Psychology* 18 (9), 577–591. <https://doi.org/10.1037/h0068639>
- Styles, B. & Torgerson, C. 2018. Randomised controlled trials (RCTs) in education research – methodological debates, questions, challenges. *Educational Research* 60 (3), 255–264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1500194>
- Virkkunen, J. & Ahonen, H. 2011. Supporting expansive learning through theoretical-genetic reflection in the Change Laboratory. *Journal of Organizational Change Management* 24 (2), 229–243. <https://doi.org/10.1108/09534811111119780>
- Virkkunen, J. & Newnham, D. 2013. *The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Saapunut toimitukseen: 18.11.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 5.5.2023

LIITE 1: Tutkijan roolit muutoshakuisissa tutkimusprosesseissa ja toiminnan alueet (Hilger ym. 2021)

Toiminnan alueet	Roolit	Roolin ottajat
1. Asiantuntijatoiminnat, jotka liittyvät käsittelyn kohteena olevaan ongelmaan ja sen vaatimiin ratkaisuihin	1.1. Aineiston tuottaja osallistuu haastatteluihin, antaa informaatiota ja tukee tutkijoita aineiston kokoamisessa.	Lähes yksinomaan käytännön toimijat tai laajempi yleisö
	1.2. Kenttäasiantuntija tarjoaa myös kokemuksellista tai hiljaista tietoa tai yhteyksiä kentän toimijoihin.	
	1.3. Soveltamisasiantuntija soveltaa käytäntöön prosessin tuloksia tai mahdollisesti vie niitä päätöksentekoprosesseihin.	
2. Akateeminen tutkimus	2.1. Tieteellinen analyttikko toteuttaa aineiston analyyssejä, tuottaa tieteellistä tietoa tai valmistelee systeemianalyyssejä, ei välttämättä prosessin jälkeen, vaan myös itse muutostutkimusprosessin aikana.	Tavallisesti akateemiset toimijat, mutta toisinaan myös käytännön toimijat
	2.2. Tiedon kokoaja toteuttaa "perinteisiä" tutkimustehtäviä kuten aineiston kokoamista havainnoimalla, haastattelujen avulla ja kokoamalla relevantteja dokumentteja. Tämä rooli sisältää myös osallistavien tutkimusprosessien toteuttamista ja dokumentointia. Viime kädessä rooli sisältää myös prosessissa tuotetun tiedon esittelyä.	
3. Tiedon yhteistutkiminen	3.1. Tiedon yhteistuottaja on aktiivisesti osallisena tiedon yhteistuottamisen prosessissa, sopii ongelmasta, johon keskitytään, ja tutkimusprosessin tavoitteista, jakaa ideoita tai visioita, keskustele alustavista tai lopullisista tutkimustuloksista.	Tutkijat ja ei-akateemiset toimijat yhtä lailla
	3.2. Ärsyttävä tarttuu erimielisyyksiin tai haastaviin vuorovaikutussuhteisiin ja konflikteihin (tätä sisältyy myös rooleihin 1.1. ja 1.2)	
	3.3. Itsereflektioiva osallistuja harkitsee oman persoonallisuutensa ja normiensä mahdollisia vaikutuksia sekä sitä, kuinka nämä saattavat vaikuttaa prosessin sisäisiin ja ulkoisiin vallan dynamiikkoihin.	
	3.4. Välittäjä pyrkii integroimaan erilaisia perspektiivejä. Tämä eroaa fasilitaattorin roolista, joka ei tässä luokituksessa keskity pelkästään tiedon tuottamiseen sinänsä.	
	3.5. Fasilitaattori keskittyy ihmisten välisten suhteiden neuvottelemiseen. Siihen sisältyy sekä sovittelua että voimaannuttamista kokousten ja työpajojen vetämisessä, erilaisten intressien tasapainottamista tai useiden näkökantojen julkituomisen tukemista ja tilan antamista kriittiselle reflektoinnille.	
	3.6. Käytännön asiantuntija toimii samaan tapaan kuin soveltamisasiantuntija sillä erolla, että käytännön asiantuntija keskittyy käytännön osaamiseen ja tarjoaa soveltamisorientoitunutta tietoa tosielämän muutoksessa.	
4. Rajojen hallinta, toisin sanoen organisatoriset järjestelyt, viestintä ja vuorovaikutus, joita tarvitaan tiedon yhteistuottamisen toteuttamiseksi	4.1. Koordinaattori johtaa prosessia ja toimii sen pääasiallisena kontaktina.	Usein akateemiset toimijat
	4.2. Koreografi organisoii ja strukturoi prosessia, mihin sisältyy puitteiden luominen tuottavalle vuorovaikutukselle sekä prosessin tai projektin tarpeiden ja odotusten arviointi ja nostaminen keskusteluun.	
	4.3. Kommunikaattori varmistaa virallisen ja epävirallisen viestinnän tehokkuuden ja vaikuttavuuden.	
	4.4. Tulosten levittäjä tulkitsee ja levittää prosessin tuloksia sekä politiikkarelevanttia tietoa, suosituksia tai työkaluja.	

LIITE 2: Tutkijoiden tekojen ja vastaavien roolien aikajana

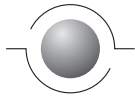
	8/2018	9/2018	10–11/2018	12/2018	1/2019	2–4/2019	5–6/2019	9–12/2019
Roolit								
1.1. Aineiston tuottaja							(1) Tutkijoiden haastattelu asumisyksikön omistajajärjestön verkkosivuilla	
1.2. Kenttäasiantuntija	(3) Ensimmäinen yhteydenotto asumisyksikköön	(1) Yhteydenotto kansallisen asunnottomuusohjelman (AUNE) koordinaattoriin	(2) Ensiikäynti asumisyksikössä; projektin idean esittely (4) Johtajan haastattelu ja neuvottelu aineiston kokoamisesta	(2) Toinen tapaaminen ympäristöministeriössä; keskustelu ja neuvottelu				5
1.3. Soveltamisasiantuntija	(2) Hypoteesin muodostaminen vaikuttamisesta yleisimmillä tasolla							1
1.4. Asiantuntijoihin tukeutuva aikuisten yhteiskunnallisten tarpeiden tunnistaja	(1) Päätös toteuttaa Muutoslaboratorio asumisyksikössä							1
1.5. Omistautunut ja helposti lähestyttävä keskustelukumppani			(1) Osallistuminen Suomen asunnottomuusstrategian 10. vuosipäivän seminaariin					1
2.1. Tieteellinen analytikko					(3) Peliaineiston työstäminen Muutoslaboratorion valmisteluna	(1) Muutoslaboratorion istuntojen yksityiskohtaisten suunnitelmien kirjoittaminen (3) Tutkijatimien kokous jokaisen istunnon jälkeen	(1) Seuran istuntojen suunnitelmien kirjoittaminen	4

2.2. Tiedon kokoaja			(1) Etnografisen kenttätöön aloittaminen asumisyksikössä	(1) Etnografisen kenttätöön jatkaminen asumisyksikössä	(2) Muutoslaboratorion istuntojen toteuttaminen	(3) Muutoslaboratorion seuranta-istuntojen toteuttaminen	4
2.3. <i>Ulkopuolisen rahoituksen hakija</i>		(2) Kahden tutkimusrahoitus-hakemuksen valmistelu ja jättäminen				(2) Kahden tutkimusrahoitushakemuksen valmistelu ja jättäminen	2
3.1. Tiedon yhteistuottaja		(2) Ensikäynti asumisyksikössä; projektin idean esittely	(2) Toinen tapaaminen ympäristöministeriössä; keskustelu ja neuvottelu	(2) Muutoslaboratorion istuntojen runkosuunnitelman esittely ja käsittely asumisyksikössä			3
3.2. Ärsyttäjä				(3) Peilaineiston työstäminen Muutoslaboratorion valmisteluna			1
3.3. Itsereflektioiva osallistuja					(1) Istuntojen suunnitelmien kirjoittaminen	(1) Seurantaistuntojen suunnitelmien kirjoittaminen	4
3.4. Välittäjä			(2) Toinen tapaaminen ympäristöministeriössä; keskustelu ja neuvottelu		(2) Muutoslaboratorion istuntojen toteuttaminen	(3) Turkijäiimin kokous jokaisen seuranta-istunnon jälkeen	4
3.5. Fasilitaattori					(2) Muutoslaboratorion istuntojen toteuttaminen	(3) Muutoslaboratorion seurantaistuntojen toteuttaminen	2

3.6. Käytännön asiantuntija	(3) Ensimmäinen yhteydenotto asumisyksikköön	(1) Yhteydenotto kansallisen asunnottomuusoh- jelman (AUNE) koordinaattoriin							2
4.1. Koordinaattori				(4) Puolivälipalaveri Muutoslabora- toriota yksikön johtoon kanssa					1
4.2. Koreografi				(2) Muutoslaboratorio istuntojen toteuttaminen			(3) Muutoslaboratorion seurantaistuntojen toteuttaminen		2
4.3. Kommuniktaattori	(3) Ensimmäinen yhteydenotto asumisyksikköön	(1) Yhteydenotto kansallisen asunnottomuus- ohjelman (AUNE) koordinaattoriin	(2) Ensiläynti asumisyksikössä; projektin idean esittely (3) Esitys hankkeesta ympäristö- ministeriössä	(2) Toinen tapaaminen ympäristö- ministeriössä; keskustelu ja neuvottelu			(4) Puolivälipalaveri Muutos- laboratoriosta yksikön johtoon kanssa		6
4.4. Tulosten levittäjä			(3) Esitys hankkeesta ympäristö- ministeriössä				(5) Konferenssiesitys hankkeesta		3
4.5. <i>Pitkin aikavälin strategi suuremman vaikuttavuuden saavuttamiseksi</i>	(2) Hypoteesin muodostaminen vaikuttamisesta ylemmillä tasoilla (4) Päätös ottaa uudelleen yhteys asumisyksikköön myöhemmin						(2) Esitykset tutkimuk- sesta kansallisen asunnottomuus- ohjelman johto- ryhmän kokouksessa ja kansainvälisissä konferenssissa		2
Roolien ja tekojen lukumäärä toiminnan aluetta kohden		10 roolia; 18 tekoa		11 roolia; 19 tekoa			9 roolia; 12 tekoa		

LIITE 3: Vetäjätutkijan teot ja roolit ekspansiivisten oppimistekojen virittämässä

Vetäjätutkijan käynnistämät ekspansiiviset oppimisteot	Lukumäärä	Esimerkkiotteet istuntojen vuoropuhelusta	Roolit
Kyseenaistaaminen	6	Vetäjätutkija: "Katotaas sitä alkutilannetta, mistä niin lähtee... meille on aika tärkeä, tärkeä kuva toi, mikä tossa nyt on. Eliikkä tossa on se info vasemmalla ja tos on oikealla puolella se pikkupöytä. ... Ekö [yksikön johtaja] sen siirsi pois sieltä?" (Istunto 2.)	3.2. Ärsyttäjä 3.4. Välittäjä 3.5. Fasilitaattori
Analysointi	18	Vetäjätutkija: "Tota nyt kokeillaan mitä täs on muuttunu. Siis niinku tehään vähän niinku teidän kanssa aikajanaa tästä hommasta, että tää on tämmönen... me kerättiin muutamii dokumentteja tästä matkan varrelta, että ja, ja nyt on tarkoitus panna tavallaan näkyville, et mitkä on ne päämuutokset mitkä on täs matkan varrelta tapahtunu. Tämän dokumentin varmaan tunnistatte. Se on siis En [yksikön johtaja] viesti: 'Neijäs päivä kuudetta alkaa aulatyö'. Hän on lähettänyt sen siis 25 päivä viidettä elikkä tää on ollu varmaan aika kuuma vaihe." (Istunto 2.)	3.1. Tiedon yhteistuottaja 3.5. Fasilitaattori
Uuden ratkaisun mallittaminen	32	Vetäjätutkija: "Joo, mutta tässä se tuleekin, tämä leima. Sitä vaan pitää purkaa pois. Ja se on pitkä homma. Se on vaativaa. Ja siinä [vaaka-akselilla] riittää tietyllä tavalla se, että teillä on hyvät välit asiakkaisiin. Et siellä on muutenkin. Sen takia me ajateltiin nostaa tää pystyakseli täällä." (Istunto 5.)	3.1. Tiedon yhteistuottaja 3.4. Välittäjä 3.5. Fasilitaattori
Uuden mallin tutkiminen ja koettelu	1	Vetäjätutkija: "Nyt mä tota kysyn teiltä tämmöstä. Nyt kun tää on kuvattu tässä niin... niin missä tökkii tällä hetkellä eniten? Missä on niinku ne... niinku ne tavallaan muutoksen tarpeet. Ja tässä tänä päivänä. Valmis ei oo tietenkään. Se on todettu, että te sanoitte, et työyhteisö on käymistilassa ja täst tulee keskeneräisyys näis tuost tuloksissa esille." (Istunto 4.)	3.1. Tiedon yhteistuottaja 3.5. Fasilitaattori
Uuden mallin käyttöönotto	22	Vetäjätutkija: "No nyt, saadaanko me nyt mennä ne yks kerrallaan läpi? Vai onko vielä jäänyt muuta kun tää koko paletti. Jos ei oo, aloitetaan ykkösestä. ... Se oli siis tää yhteiskeittä ja yhteisruokailu. Missä mennään?" (Istunto 6.)	3.5. Fasilitaattori 3.6. Käytännön asiantuntija
Prosessin arviointi ja reflektointi	11	Vetäjätutkija: "Ja tosiaan me on huomattu, että tota historiaseinää on jatkuvasti täydennetty. Ja se on tosi hienoo, että... me aina otetaan foto niistä uusimmista, uusimmista lisäyksistä siinä. Alkää jättäkö sitä, ainakaan vielä tässä vaiheessa. ... koska se on tavallaan yks tapa nähdä se, miten tää prosessi etenee. Että muutos niinku tossa heti alussa todettiin, et tähän ei ole siis kerralla valmis. Eikä se ole nyt vielä lähitkinä valmis, vaan, että tässä on niin isosta kulttuurimuutoksesta kysymys. Ei voi sanoa, että milloin se on valmis. Mutta on se jossain vaiheessa saavutettava semmonen tietynlainen tasapainotila. Ja mä luulen, että on aika paljon lähempänä sitä kuitenkin tällä hetkellä, koska teillä on nää henkilöresurssit aika hyvässä kunnossa. Ja monet perusasiat toimii ja varmasti yleinen mieliala, mitä me ollaan huomattu, on ihan erilainen kuin se oli muutama kuukausi sitten." (Istunto 6.)	3.3. Itsereflektioiva osallistuja 3.5. Fasilitaattori



NIINA MYKRÄ – ANNA LEHTONEN –
TERHI NOKKALA – HANNU L. T. HEIKKINEN

Ekspansiivinen oppiminen kohtaa kestävyysosaamisen

Ihmiskunnan suurin haaste on, kuinka voisimme saavuttaa tasapainon ihmisen toiminnan ja ekosysteemien hyvinvoinnin välille. Tämän haasteen voittaminen vaatii oppimista, joten kasvatusta ja koulutusta ovat keskeisiä muutoksen välineitä. Osaamista tarvitaan, jotta muutos kohti kestävyyttä voi onnistua. Viime aikoina on puhuttu kestävyysosaamisesta vihreän siirtymän ja kestävyysmurroksen edellytyksenä (Bianchi 2020; Euroopan unionin neuvosto 2022). Ajatellaan, että kestävyysosaamista kehittämällä voidaan torjua uhkaava ekologinen katastrofi ja samalla turvata myös sosiaalisesti sekä taloudellisesti kestävä kehitys.

Kestävyysosaamisen käsite on kuitenkin ongelmallinen. Osaamisen käsite on kiinteä osa taloudellisen kasvun ja kilpailukykyyn sanastoa ja OECD:n ja EU:n asiantuntijapuhetta. Myös kestävä kehityksen käsitettä on tulkittu niin, että taustaoletuksena on jatkuvan talouskasvun edistäminen (Matero & Arffman 2023). Niinpä kestävyysosaaminen on yhteydessä kokonaisuuteen, jota voi pitää ekologisen kriisin juurisyynä. Toisaalta kestävyysosaamisen käsitettä on käytetty myös tavoilla, joissa sitä ei ole kavennettu talouskasvun välineeksi. Tämän kirjoituksen kirjoittajat edustavat tällaista tulkintaa. Ratkaisua kestävyysosaamisen haasteisiin ei voida löytää valmiista osaamisluelleista, vaan tarvitaan uusia ratkaisuja. Näke-

myksemme mukaan ekspansiivisen oppimisen teoria (Engeström 2015) tarjoaa hyödyllisiä näkökulmia sellaisen luomiseen, mitä ei ole vielä olemassa.

Tämän kirjoituksen tavoitteena on tuoda kestävyysosaamiseen uusi näkökulma. Pää-tarkoituksena on asettaa kestävyysosaamisen ja ekspansiivisen oppimisen teoria vuoropuheluun, vaikka näitä lähestymistapoja voidaan pitää lähtökohdiltaan yhteensopimattomina. Kirjoituksessa tunnustellaan mahdollisuutta kehittää kestävyysosaamista ekspansiivisen oppimisen teoriaperinnettä soveltaen. Kestävyysosaamisen soveltaminen käytäntöön ja muutosprosessin tutkiminen on olennaista.

Kirjoituksen ensimmäisessä osassa kuvataan kestävyysosaamiseen liittyvää ajankohtaista keskustelua kriittisestä näkökulmasta, minkä jälkeen hahmotellaan ekspansiivisen oppimisen teorian pääpiirteet. Tämän jälkeen eurooppalainen kestävyysosaamisen GreenComp-viitekehys (Bianchi, Pisiotis & Cabrer Giraldez 2022) ja ekspansiivisen oppimisen teoria (Engeström 2015) asetetaan rinnakkain. Kohtaaminen auttaa viitoittamaan tietä GreenCompin abstraktista osaamisen luettelosta konkreettiseen muutokseen koulussa ja koulutuksessa. Ymmärrys muutosprosessista on välttämätön, jotta koulutus voisi entistä paremmin toimia kestävä kehityksen tekijänä.

Kestävyysosaaminen koulutuskeskustelussa

Osaaminen on tämän päivän koulutuspoliittisessa keskustelussa keskeinen teema. Se on avainkäsite esimerkiksi OECD:n ja EU:n koulutuspolitiikassa (Bianchi 2020; Miettinen, Pehkonen, Lang & Pihlainen 2021). Osaaminen on kuitenkin käsitteenä monitulkintainen, ja siihen liittyy sekavuutta (Miettinen ym. 2021). Vare, Rieckmann ja Laussetin (2022) mukaan osaamisesta voidaan puhua, kun puhutaan 1) tilannesidonnaisista opituista ominaisuuksien yhdistelmästä, 2) laajemmasta henkilökohtaisten ominaisuuksien yhdistelmän kehittämisestä tai 3) organismin tai systeemin sisäisestä laadusta ja pätevyydestä.

Osaamiskurssi on herättänyt kritiikkiä ennalta määritellyn tavoitteen sekä yksilö-, työelämä- ja kilpailukeskeisyyden takia. Talouspoliittisessa puhettavassa, esimerkiksi EU:n ja OECD:n edustamissa diskursseissa, osaaminen on kietoutunut osaksi uusliberalistista, talusvetoista ajattelutapaa (Heikkinen & Kukkonen 2019). Elinikäisen oppimisen merkitys nähdään kilpailukyvyyn ja inhimillisen pääoman kartuttamisena, jolloin esimerkiksi kestävyys merkitys jää toissijaiseksi (Miettinen ym. 2021).

Kritiikistä huolimatta osaamiskeskustelu on voimissaan. Euroopan unionin neuvosto (2018) on määritellyt elinikäisen oppimisen avaintaitoja ja osaamista kansallisten koulutuspolitiikkojen perustaksi. Vuonna 2022 EU julkaisi eurooppalaisen kestävyysosaamisen GreenComp-viitekehityksen (Bianchi, Pisiotis & Cabrera Giraldez 2022), joka luotiin laajassa kansainvälisessä yhteisuunnitteluprosessissa. Kestävyysosaamisten luettelo sisältää 169 tietoa, taitoa ja asennetta. Osaamiset on ryhmitelty neljään osa-alueeseen: 1) kestävyysarvojen ilmentäminen, 2) kestävyys monitahoisuuden hallinta, 3) kestävien tulevaisuuksien visiointi sekä 4) kestävyystoiminta. GreenComp mainitaan yhtenä välineenä Euroopan unionin neuvoston (2022) vihreää siirtymää ja kestävää kehitystä koskevassa suosituksessa, johon Suomi on sitoutunut. Opetushallitus onkin ottanut

GreenCompin työkalukseen kestävyyskasvatuksen kehittämisessä (Opetushallitus 2023).

Osaamiskeskusteluun sisältyy kuitenkin riskejä kestävyysosaamisen näkökulmasta (Vare 2022; Wiek & Redman 2022). Keskittyminen osaamisiin voi johtaa ajatukset pois koulutuksen tarkoituksesta ja johtaa kapeaan, ennalta määrättyyn taloudelliseen tavoitteeseen. Lisäksi osaaminen on kontekstisidonnaista. Opettaja ei voi olla teknikko, joka tuottaa ennalta määriteltäviä tuloksia; oppijan tiedot, ajatukset ja kokemukset sekä konteksti ovat olennaisia lähtökohtia oppimisessa. Jos kestävyysosaaminen jää vain osaamisten kuvailuksi, tarvittavaa muutosta ei tapahdu koulutuksessa.

Ekspansiivisen oppimisen teoria ja kestävyyskasvatus

Engeströmin (2015) kehittämässä ekspansiivisen oppimisen teoriassa oppiminen ymmärretään osana historian kulkua ja kulttuuria. Yksilöiden toiminta ja oppiminen nähdään kietoutuneeksi käytössä oleviin välineisiin, vallitseviin sääntöihin, työnjakoon ja koko yhteisöön. Muutos merkitsee koko yhteisön oppimisprosessia. Ekspansiivisuudella tarkoitetaan toiminnan motiivin ja päämäärien (eli toiminnan kohteen) laajenemista tai muutosta oppimisen kautta.

Ekspansiivisen oppimisen sykllillä voidaan erottaa seitsemän oppimistekoa (Engeström & Sannino 2010): 1) kyseenalaistaminen, 2) historiallinen ja aktuaalis-empiirinen analyysi, 3) mallintaminen, 4) mallin koettelu, 5) mallin käyttöönotto, 6) prosessin arviointi ja 7) vakiinnuttaminen. Vakiinnuttamisen vaiheessa uusi toiminta kohtaa rinnakkaiset toimintajärjestelmät, joille myös syntyy tarve muuttua. Syklin eri vaiheissa syntyvät ristiriidat ovat tärkeitä uudistumisen moottoreita ja muutoksen tarpeen luoja. Syklillä saatetaan joutua palaamaan takaisin, tai muutos saattaa pysähtyä kokonaan, jos ristiriitoja ei saada ratkaistua.

Ekspansiivista oppimista on jo tarkasteltu myös kestävyyskasvatuksen näkökulmasta. Syklin kaikki vaiheet ovat olleet tunnistetta-

vissa paitsi koko koulun muutoksessa myös minisykleillä, jotka keskittyvät johonkin kestävyysteemaan ja rakentavat kokonaisuutosta. (Mykrä 2021.)

Ekspansiivisen oppimisen teorian keskeinen ajatus on, että oppimistulosta ei voida määrittellä ennalta, vaan päämäärä muuttuu prosessissa ja opitaan jotain, mitä ei ole vielä olemassa. Ymmärrys osaamisista luettelona, johon ei ole liitetty kontekstin ja prosessin näkökulmia, on taustaltaan hyvin erilainen kuin ekspansiivisen oppimisen teorian lähtökohdat. Toisaalta esimerkiksi GreenComp on nähtävissä pikemmin aihepiirin kuin täsmällisen sisältöjen kokoelmana. Voisikin ajatella, että kestävyysosaamisen viitekehykset ovat syntyneet osana jo alkanutta koulun muutoksen analyysivaihetta: on syntynyt tarve muuttaa koulutusta, mutta yhteisöllisesti koostettu osaamisen luettelo pikemmin vasta kertoo, millä alueilla muutosta kaivataan.

Kestävyysosaamisen ja ekspansiivisen oppimisen teorian rinnakkaista tarkastelua

GreenCompin neljä osaamisaluetta ja ekspansiivisen oppimisen teorian oppimisteot ovat määrittäviä. Niiden avulla suunnitetaan seuraavassa kohti koulutuksen kestävyysmuutosta.

Maapallon hyvinvointi toiminnan motiivina ja arvolähtökohtana

Ekspansiivisen oppimisen teorian (Engeström & Sannino 2010) mukaan muutos lähtee liikkeelle kyseenalaistamisesta: nykytoiminta ei enää tyydytä, joten halutaan löytää uusia toimintatapoja. Esimerkiksi hyvinvointia on tavoiteltu talouden kasvun kautta, mutta onkin huomattu, että luonnon riistämisen avulla saavutettu taloudellinen hyvinvointi johtaa ympäristöongelmiin ja sitä kautta hyvinvoinnin vähenemiseen kasvamisen sijaan. Ymmärrys maapallon rajoista siis kyseenalaistaa taloudellisen kasvun keskeisimpänä toiminnan motiivina. Myös koulutuksessa voidaan kyseenalaistaa kestävämmät toimintatavat ja opetus, joka

ei huomioi ekologisen kestävyuden sisältöjä. Muutos voi lähteä liikkeelle toisaalta yksittäisten opettajien, toisaalta koulun hallinnon vaatimuksista (Mykrä 2021).

GreenComp-viitekehyksen (Bianchi ym. 2022) Kestävyysarvojen ilmentäminen -osaamisalue sisältää kestävyuden arvostamiseen, oikeudenmukaisuuden tukemiseen ja luonnon tärkeyden tunnustamiseen keskittyviä tietoja, taitoja ja asenteita. Ne auttavat pohtimaan erilaisten arvolähtökohtien ja kontekstien merkitystä ekologisen kestävyuden näkökulmasta sekä lisäävät ymmärrystä ihmisestä erottamattomana osana luontoa. Tämä osaamisen alue auttaa sen selvittämisessä, miksi nykyistä toimintaa pitää muuttaa ja miksi kestävyyttä pitää edistää.

Arvot ymmärretään yleisesti ihmisten subjektiivisiksi näkemyksiksi, kun taas toiminnan motiivi on yhteisöllinen. Häiriöt toiminnassa kertovat ristiriidasta toiminnan motiivin suhteen, kyseenalaistavat nykytoiminnan ja samalla sen päämäärät. GreenCompassissa arvot ovat kriittisen tarkastelun kohde. Erilaisten arvojen törmäys yhteisössä voi olla merkki motiivien ristiriidasta, joka puolestaan luo tarpeen ekologisesti kestävämmän toiminnan muutokselle.

Kestävyysongelmat osana aikaan ja paikkaan sidottua systeemiä kokonaisuutta

Ekspansiivisen oppimisen syklillä siirrytään (Engeström & Sannino 2010) analyysiin, kun herää tarve saada tarkemmin selville, minkälaista toimintaa on nykyhetkellä, minkälaisia eri näkökulmia toimintaan osallistuvien joukossa esiintyy, mikä nykytilanteeseen on johtanut ja minkälainen on koko toimintaympäristö. Toimintaympäristö voi sisältää elementtejä, jotka ovat ristiriidassa uuden toiminnan motiivin, kuten kestävä tulevaisuuden tavoittelun, kanssa, ja tämä hankaloittaa muutosta. Analyysi paljastaa kestävyuden esteitä ja mahdollisuuksia sekä yksityiskohtia koulutustoiminnan ympäristökuormituksesta. Onnistunut analyysi edellyttää yhteisiä keskusteluita ja piilossa olevien näkökulmien paljastamista (Mykrä 2021).

GreenCompin (Bianchi ym. 2022) Kestävyyksymysten monitahoisuus -osaamisalue liittyy systeemiseen ja kriittiseen ajatteluun sekä ongelman kehystämiseen. Tarvitaan tietoa vaikutussuhteista sekä taitoja lähestyä kestävyysongelmia useista näkökulmista erilaiset taustatodetukset ja ongelmien juurisyyt tunnistaen. Keskeistä on ymmärtää, kuinka toimintamme liittyy kestävyteen ja toimijoiden verkostoon.

GreenCompin kestävyyskysymysten monitahoisuutta käsittelevä osaaminen sisältää tietoja, taitoja ja asenteita, joita tarvitaan ekspansiivisen oppimisen teorian mukaiseen nykytilanteen analyysiin sekä historiallisesta että vallitsevan kulttuurin näkökulmasta. GreenComp siis erittelee osa-alueita, joita kestävyysnäkökulmasta kannattaa analysoida. Ekspansiivisen oppimisen teoria puolestaan tarjoaa reitin eteenpäin; nykytilanteen analyysi synnyttää tarpeen kehittää uusia, entistä parempia toimintamalleja.

Tulevaisuuden visiot muutoksen malleina

Seuraavaksi ekspansiivisen oppimisen syklillä (Engeström & Sannino 2010) siirrytään mallintamiseen eli uusien entistä parempien toimintamallien kehittelyyn ja testaamiseen tehdyn analyysin pohjalta. Uusi toimintamalli voi olla ristiriidassa vakiintuneen käytännön kanssa, mikä voi aiheuttaa vastustusta ja debattia muutoksen suunnasta sekä luonteesta. Mallia muokataan, jotta ristiriidat saataisiin ratkaistua. Koulussa keskeisiä muutoksen mahdollistajia ovat yhteissuunnittelu, muiden teemojen yhdistäminen ekologisen kestävyysnäkökulman edistämiseen sekä toimintaympäristön muokkaaminen tai muokkaantuminen ekologisen kestävyysnäkökulman edistämisen mahdollistavaksi (Mykrä 2021).

GreenCompin (Bianchi ym. 2022) Kestävien tulevaisuuksien visiointi -osaamisalue sisältää tulevaisuuslukutaitoon, sopeutumiskykyyn ja tutkivaan ajatteluun liittyviä tietoja, taitoja ja asenteita. Taito määritellä askelia kohti kestävä tulevaisuutta ja sopeutuminen muutokseen ovat muutoksen näkökulmasta olennaisia, kun päätöksiä pitää tehdä epävarmoissa,

monitulkintaisissa, riskejä sisältävissä ja tunteita herättävissä tilanteissa. Tieteidenvälisyys, luovuus ja kokeilu ovat reittejä uusiin ideoihin tai innovatiivisiin menetelmiin.

Ekspansiivisen oppimisen teorian mallintamisen vaiheen tehtävänä on synnyttää ja analysoida uusia luovia ratkaisuja yhteisöllisesti. GreenCompin kestävien tulevaisuuksien visiointiin liittyvä osaaminen puolestaan tarjoaa näkökulmia, jotka tässä uuden luomisen prosessissa on tärkeä ottaa huomioon. Yksilön osaamisen lisäksi yhteisöllä tulee olla kykyä tukea muutosta. Prosessi vaatii neuvottelua ja sopeutumista.

Toiminta kestävästä vasta vakiinnuttuaan

Ekspansiivisen oppimisen teorian (Engeström & Sannino 2010) viimeiset oppimisteot keskittyvät uuden toimintamallin käyttöönottoon ja vakiinnuttamiseen sekä prosessin arviointiin. Uusi malli saattaa olla yhteensopimaton ympäröivien toimintajärjestelmien kanssa, joten yhteisten asioiden äärellä voi synergian lisäksi syntyä myös konflikteja. Lopulta uusi käytäntö saattaa vakiintua. Koulussa muutospyrkimykset voivat törmätä ympäröivien toimintajärjestelmien, kuten ruokapalveluiden tai kiinteistöhoitoon, toimintatapoihin (Mykrä 2021). Ristiriita voi laajentaa ekologisuuden vaatimukset koulun kanssa yhteistyötä tekevien tahojen toimintaan. Uusien ekologisen kestävyysnäkökulmien vakiinnuttaminen vaatii koko koulun yhteisiä päätöksiä ja kirjauksia koulun omiin toimintaa ohjaaviin dokumentteihin (Mykrä 2021).

GreenCompin (Bianchi ym. 2022) Kestävyysoiminta -osa-alue kuvaa poliittiseen toimijuuteen, yhteistyöhön ja yksilön aloitteellisuuteen liittyvää osaamista. On tärkeää tunnistaa mahdollisuudet toimia aloitteentekijänä ja yhteistyössä aktiivisesti sekä vaikuttavasti planeetaarisen hyvinvoinnin puolesta.

GreenCompin esittämä ajatus toiminnasta yhtenä osaamisen osa-alueena voidaan tulkita kapeammaksi kuin toiminnan käsite ekspansiivisen oppimisen teoriassa, jossa toiminta sisältää koko prosessin elementteineen ja tuloksineen. GreenCompin kuvaama osaa-

minen on kuitenkin hyödyksi, kun toimintaa vakiinnutetaan ja yhteistyö rinnakkaisten toimintajärjestelmien kanssa on ajankohtaista. GreenCompissa poliittisen toiminnan päämääränä on vaikuttaa muihin toimintajärjestelmiin; vastaavasti ekspansiivisen oppimisen teorian mukaan muuttunut toiminta vaikuttaa toimintaympäristöön. Itse asiassa muutos kohti ekologista kestävyttä vaatii GreenCompin kuvaamaa kestävyystoiminnan osaamista kaikissa ekspansiivisen oppimisen vaiheissa, ja muutkin kestävyysosaamiset ovat kietoutuneet yhteen: osaamisista ei voida ajatella toisiaan seuraavina vaiheina syklillä, vaikka eri osaamiset painottuvat eri oppimisteoissa.

Ymmärrys kestävyysosaamisesta ja ekspansiivisesta oppimisesta viitoittamassa tietä kohti kestävää tulevaisuutta

Tässä kirjoituksessa kestävyttä koulussa ja koulutuksessa on tarkasteltu toisaalta osaamisen käsitteen lähtökohdista, toisaalta ekspansiivisen oppimisen teorian ja muutosprosessin kautta. Luettelot kestävyysosaamisista ovat nähtävissä näkökulmien kokoelmana, joita koulutuksessa olisi hyvä huomioida. Kyse ei kuitenkaan ole ennalta määrättyistä ominaisuuksista, joiden mukaisiksi oppijat managerialistisesti muovataan, sillä ratkaisut kehittyvät vasta oppimisen kautta. Kun päämääränä on kestävä tulevaisuus, tarvitaan ymmärrystä sekä muutoksen vaatimista osaamisista että muutosprosessista.

Osaamiskeskustelu ja ekspansiivisen oppimisen teoria ponnistavat erilaisista lähtökohdista. Voidaan jopa väittää, että erilaiset lähtökohdat tekevät erilaiset lähestymistavat yhteismitattomiksi: tieto ei voi laajentua siirryttäessä paradigmasta toiseen (Kuhn 1962). Moninäkökulmainen ilmiöiden tarkastelu voi kuitenkin auttaa laajentamaan ajattelua ja löytämään entistä kokonaisvaltaisemman ymmärryksen (Ghiara 2020).

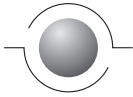
Olisiko kestävyys ajateltavissa koulutuskeskusteluja yhdistäväksi yhteiseksi ilmiöksi, jonka äärellä moninaiset ajatukset voivat kohda-

ta? Erilaisten tulkintojen kohtaamisessa syntyy uusia ajatuksia, ja kaikki osapuolet oppivat jostain sellaista, mitä ennen kohtaamista ei ollut olemassakaan. Tällainen tieteen alojen rajat ylittävä ajattelu on tärkeää viheliäisten kestävyyskysymysten (*wicked problems*) äärellä, jotta hyvä tulevaisuus olisi mahdollinen.

Lähteet

- Bianchi, G. 2020. Sustainability competences. A systematic literature review. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/200956>
- Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera Giraldez, M. 2022. GreenComp – the European sustainability competence framework. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/13286>
- Engeström, Y. 2015. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2010. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Euroopan unionin neuvosto. 2018. Euroopan unionin neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista. 2018/C 189/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN). (Luettu 16.6.2023.)
- Euroopan unionin neuvosto. 2022. Ehdotus neuvoston suositukseksi vihreää siirtymää ja kestävää kehitystä koskevasta oppimisesta. 9242/22. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9242-2022-INIT/fi/pdf>. (Luettu 16.6.2023.)
- Ghiara, V. 2020. Disambiguating the role of paradigms in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 14 (1), 11–25. <https://doi.org/10.1177/1558689818819928>
- Heikkinen, H. & Kukkonen, H. 2019. Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna. Osaaminen, sivistys ja tiedon in-tressit. *Aikuiskasvatus* 39 (4), 264–275. <https://doi.org/10.33336/aik.88096>
- Kuhn, T. S. 1962. The structure of scientific revolutions. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Matero, R.-M. & Arffman, A. 2023. An economic tail wagging an ecological dog? Well-being and sustainable development from the perspective of entangled history. Teoksessa M. Elo, J. Hytönen, S. Karkulehto, T. Kortetmäki, J. S. Kotiaho, M. Puurtinen & M. Salo Interdisciplinary perspectives on planetary well-being. Abingdon: Routledge, 99–112. <https://doi.org/10.4324/9781003334002>
- Miettinen, R., Lang, T., Pehkonen, L. & Pihlainen, K. 2021. Euroopan unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot, eurooppalainen tutkintoviitekehys ja oppilaitosten opetus-suunnitelmien kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 23 (2), 13–31.

- Mykrä, N. 2021. Peruskoulu ekologista kestävyyttä edistämässä. Toiminnanteoreettinen tutkimus koulun monitasoisesta muutostaasteesta. Tampereen yliopiston väitöskirjat 384. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1878-9>
- Opetushallitus. 2023. Kestävyyskasvatuksen kehittämishanke. <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/kestavyyskasvatuksen-kehittamishanke>. (Luettu 19.2. 2023.)
- Vare, P. 2022. The competence turn. Teoksessa P. Vare, N. Laussetlet & M. Rieckmann (toim.) *Competences in education for sustainable development: Critical perspectives*. Cham: Springer, 11–18. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6_2
- Vare, P., Rieckmann, M. & Laussetlet, N. 2022. Introduction. Teoksessa P. Vare, N. Laussetlet & M. Rieckmann (toim.) *Competences in education for sustainable development: Critical perspectives*. Cham: Springer, 3–10. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6_1
- Wiek, A. & Redman, A. 2022. What do key competencies in sustainability offer and how to use them. Teoksessa P. Vare, N. Laussetlet & M. Rieckmann (toim.) *Competences in education for sustainable development: Critical perspectives*. Cham: Springer, 27–34. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6_4



JAAKKO HILPPÖ

Nukkumaan oppimassa: Lasten unikäytännöt kulttuurisena ja historiallisena toimintana

Unta ja oppimista koskevissa keskusteluissa – niin akateemisissa kuin arkisissa – uni nähdään usein tärkeänä osana niin lasten ja nuorten kuin aikuisten oppimista. Unitutkimusten perusteella tiedämme esimerkiksi, että työmuistimme toimintakyky kärsii ja uusien muistijälkien muodostaminen vaikeutuu, elleimme saa riittävää määrää laadukasta unta (esim. Maquet 2001). Uni ei ole myöskään tärkeää vain oppimistilanteen jälkeen, sillä esimerkiksi huonosti nukuttu yö vaikuttaa siihen, miten hereillä opetuksen aikana olemme (Walker 2008). Ajatuksen unen ja oppimisen suhteesta voi kääntää myös toisinpäin, sillä esimerkiksi vastasyntyneet oppivat perheensä unirytmien elämänsä ensimmäisten kuukausien aikana. Vastavuoroisesti myös vanhemmat oppivat samalla tulkitsemaan, miten heidän lapsensa kertoo unen tarpeestaan tai miten on viisainta toimia yösyöttöjen kanssa.

Unen määrä ja laatu ovat kuitenkin olevan tällä hetkellä uhattuina, eikä pelkkä tieto unen tärkeydestä (oppimiselle, terveydelle tai vaikka taloudelle) tunnu riittävän käytäntöjen muuttamiseen (esim. Wolf-Meyer 2012). Hyvän esimerkin tästä tarjoaa Ylen raportit (esim. Koskinen 2019) Helsingissä, Turussa sekä Tampereella tehdystä kokeilusta, jossa lukion aamuntunteja myöhäistettiin. Myöhäistämistä pidettiin tutkimustiedon valossa hyvänä, mutta kokeilua ei kuitenkaan jatkettu, sillä lukiopäivien pidenty-

minen vaikeutti opiskelijoiden arjen muuta aikatauluttamista. Yhtä lailla uuden äärellä olemme myös uusimpien unitutkimusten kautta kehitettyjen unta koskevien hoitomuotojen, lääkkeiden sekä unen seurantaan helpottavan teknologian osalta. Vaikka innovaatiot ovat helpottaneet uniongelmiin hoidossa, on niiden leviäminen yhteiskuntaan samalla lisännyt ongelmia, kuten unilääkkeiden liikakäyttöä tai orthosomniaa eli unen liiallista tarkkailua (Baron, Abbott, Jao, Manalo & Mullen 2017; Chong, Fryar & Gu 2013). Lasten unen määrän vähentymisen sekä aikuisten uniongelmiin kasvun (Mattriciani ym. 2017) voi myös ajatella kertovan siitä, etteivät unikäytäntömme ole pysyneet yhteiskunnallisen muutoksen mukana.

Uniongelmiin vastaaminen näyttää vaativan meiltä näin ollen uusia tapoja ja toimintaa niin yksilöiden ja yhteisöjen kuin koko yhteiskunnan tasolla. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian ja erityisesti ekspansiivisen oppimisen (Engeström 2015) näkökulmasta kyse on sen oppimisesta, mitä ei vielä ole. Kun huomoidaan myös, että Maailman terveysjärjestö WHO on luokitellut yhteiskunnallisen univajeen globaaliksi epidemiaksi (Stranges, Tigbe, Gómez-Olivé, Thorogood & Kandala 2012), vaikuttaa uni ja unikäytännöt tällä hetkellä hyvinkin niin kutsutulta kohtalokkaalta kohteelta, jota koskevien ongelmien ratkaiseminen edellyttää monitahoisten verkostojen ja toimijatahojen yhteis-

työtä (Engeström & Sannino 2021). Uutta, erityisesti kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta tehtyä unitutkimusta näytetään siis tarvitsevan teknisessä, yhteiskuntaa sekä arkeamme parantavassa mielessä, mutta myös ymmärtääksemme kriittisesti uneemme vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimuksen tekemiselle voi kuitenkin esittää myös muita perusteita. Tässä kirjoituksessa tarkastelen, mitä mahdollista muuta hyötyä kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan pohjautuvasta tutkimuksesta voisi olla tämän hetken unitutkimukselle. Lisäksi pohdin lyhyesti, mitä hyötyä lasten unen tutkimisesta voisi olla varhaiskasvatuksen, varhaiskasvatuksen pedagogiikan ja varhaiskasvatustieteen - ja tutkimuksen näkökulmasta. Pohdin myös unitutkimuksen antia kulttuurihistorialliselle toiminnan teorialle.

Unitutkimuksen lähikehityksen vyöhyke

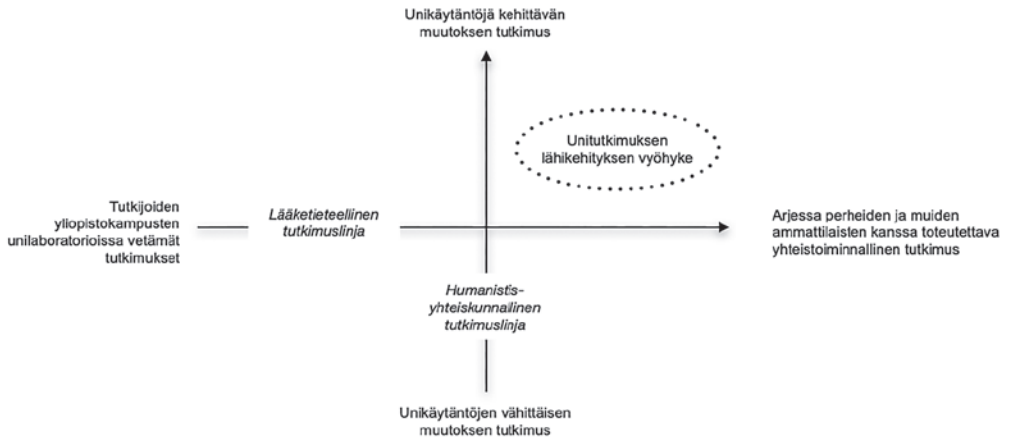
Tämän hetken unitutkimus voidaan karkeasti ottaen jakaa kahteen eri päälinjaan. Ensimmäinen näistä on lääketieteellinen unitutkimus, jonka yleisenä tavoitteena on unen neurofysiologian, sirkadisen rytmin ja unen terveydellisen merkityksen parempi ymmärtäminen. Toinen tutkimuslinja on puolestaan humanistis-yhteiskunnallinen ja pitää sisällään laajan kirjon antropologista, historiallista, sosiologista sekä kasvatustieteellistä tutkimusta unesta ja nukkumisesta. Tätä kirjoa yhdistää pyrkimys ymmärtää unen sosiaalista puolta, esimerkiksi sen vaihtelua sosiaaliluokkien mukaan tai ajan saatossa.

Lääketieteellistä unitutkimusta on viimeisen 15 vuoden aikana pyritty siirtämään pois unilaboratorioista askel askeleelta kohti ihmisten arkea. Näitä askelia on vauhdittanut unta mittaavan teknologian kehitys sekä unitutkijoiden itsensä tunnistama haaste muuttaa perustutkimuksen tuloksia kliiniseksi, arjen uniongelmia ratkovaksi tutkimustiedoksi (Gruber ym. 2016). Edistyksestä huolimatta esimerkiksi lasten unta koskevien interven-

tioiden vaikutukset ovat edelleen suhteellisen pieniä. Hyvän esimerkin tarjoaa Fangupon ym. (2021) katsaus, jonka mukaan lasten unta koskevat interventiot onnistuivat lisäämään heidän unen määräänsä vain noin yhdeksällä minuutilla.

Interventioiden tehon puute johtunee kahdesta seikasta. Ensinnäkin osallistujien rooli Fangupon ym. (2021) analysoimissa interventioissa oli pinnallinen. Usein interventio perustui lasten huoltajien informointiin unen merkityksestä, ja niissäkin tutkimuksissa, joissa menetelmät ovat olleet osallistavampia, on osallistujien tehtävänä ollut pitkälti kerätä aineistoa tutkijoiden käyttöön (esim. Chung ym. 2019). Toisekseen lasten ja perheiden kulttuuritaustojen ja arjen käytäntöjen moninaisuutta ei olla vielä osattu ottaa riittävästi huomioon (Wolf-Meyer 2012). Tämän takia interventioiden tarjoama tieto tai suositukset eivät sovi kaikkien lasten ja perheiden arkeen, vaikka sinänsä olisivatkin osallistavampia tutkimusperustaisia.

Unen humanistis-yhteiskunnallisen linjan tutkimus on puolestaan ansiokkaasti valottanut uneen ja nukkumiseen liittyvää sosiaalista, kulttuurista ja historiallista vaihtelua. Mikä olennaisinta, tutkimuslinjan muodostaman kokonaiskuvan perusteella voidaan sanoa, että ajatukset esimerkiksi luonnollisesta unirytmistä tai unen määrästä ovat läpeensä kulttuurimme ja oman aikamme käsitysten kyllästämiä (Wolff-Meyer 2012). Esimerkiksi kahdeksan tunnin yhtäjaksoinen yöni sekä lasten uniongelmat ovat suhteellisen tuoreita, 1900-luvun aikana syntyneitä ilmiöitä (Ekirch 2001). Unemme tai unikäytäntöjemme muutoksen osalta humanistis-yhteiskunnallisen linjan tutkimus voidaan edelleen jakaa kahteen leiriin: unikäytäntöjen historiallista tai lyhytaikaisempaa muutosta koskeviin tutkimuksiin. Molemmat leirit keskittyvät kuitenkin vähitellen muutoksen kuvaamiseen. Wolf-Meyerin (2016) mukaan haasteena onkin, ettei unitutkimus riittävästi kerro, miten uneen liittyviä käytäntöjämme voidaan kehittää niin, että nukkuisimme paremmin.



KUVIO. Unitutkimuksen tämänhetkiset haasteet ja sen lähikehityksen vyöhyke

Molempien tutkimuslinjojen haasteet on mahdollista suhteuttaa toisiinsa ja esittää oheisen kuvion nelikentän muodossa. Tutkimuslinjojen muodostamien akselien välistä löytyy unen tutkimuksen tämän hetken lähikehityksen vyöhyke (ks. Kuvio): alue, jolle tutkimus näyttää olevan suuntaamassa ja jolta voi löytää ratkaisuja niin lasten vähenevän unen määrän kuin aikuisten unen laadun haasteisiin (vrt. Vygotsky 1978).

Miten kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria voi auttaa?

Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorialla on paljon annettavaa ylläkuvatun lähikehityksen vyöhykkeen tutkimuksessa. Vaikka nukkuminen eräänlaisena ei-toimintana näyttäisi alkuun sopivan huonosti kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian tutkimuskohteeksi, tarkempi tarkastelu paljastaa esimerkiksi, että toiminta-teko-operaatio-jako (Leontjev 1977) sekä tähän kolmikkoon sovitettu käytännön käsite (Engeström 2022) jäsentävät hyvin myös nukkumista.

Nukahtaminen vaatii, kuten Merleau-Ponty (2002, 189) on hyvin kuvannut, nukkuvan tietoista matkintaa: käppyrään asettumista, mielen rauhoittamista ja unelle antautumista eli tavoitteellisia tekoja, jotka sovittavat nukkumisen materiaaliseen ympäristöön. Näiden

tekojen toistuvat sarjat puolestaan muodostavat käytäntöjä, kuten perheiden iltarutiinit tai päivälevolle asettuminen päiväkodissa. Esimerkiksi päivälepo on yksi keskeinen osa päiväkodin toimintaa ja sen kohdetta, lasten kasvatuksen, opetuksen ja hoivan muodostamaa kokonaisuutta.

Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian (Engeström 2015) avulla voi myös jäsentää uneenliittyviä ongelmia. Teorian näkökulmasta ongelmat juontuvat toimintajärjestelmien sisäisistä ja niiden välisistä jännitteistä sekä ristiriidoista. Alustavan tarkastelun (Hilppö 2021) mukaan näyttää siltä, että lasten unen ympäriltä on tunnistettavissa jännitteitä ja mahdollisia ristiriitoja. Hyvän esimerkin tarjoaa vanhempien sekä varhaiskasvatuksen opettajien ja muiden työntekijöiden raportoimat lasten päivälepoon liittyvät haasteet: Liian pitkät päiväunet voivat pidentää ja vaikeuttaa yöunille nukahtamista ja näin vaikuttaa perheen arjen rutiineihin sekä rytmeihin (ks. Korvela 2003.) Unta tarvitsevan lapsen herättäminen kesken päivälevon puolestaan voi vaikeuttaa tiimikokousten pitämistä, työn suunnittelua tai olla muuten haasteellista, ellei hereillä oleville lapsille ole omaa leikkilataa kauempana nukkujista. Uneen liittyvistä jännitteistä kertoo myös monelle tuttu tilanne, jossa joutuu pohtimaan yöunista tinkimistä työn takia, vaikka tietää tämän vaikuttavan työn laatuun.

Alustava tarkastelu ei kuitenkaan vielä riitä, sillä kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta ei ongelmia voi ymmärtää saati ratkaista abstraktisti, etäällä käytännön toiminnasta tai toimijoiden kokemukselta. Tämä vaatii lasten arjessa toteutettavaa ja uneen keskittyvää ongelmaetnografiaa (Engeström 2000), yhteistyötä perheiden, päiväkotien sekä esimerkiksi neuvoloiden kanssa ja ratkaisujen yhteiskehittelyä Muutoslaboratorio-työskentelyn kautta (esim. Virkkunen & Newnham 2013).

Muutoslaboratorio ja sen erilaiset sovellukset tarjoavat menetelmänä osallistujille aiempaa unitutkimusta syvemmän mahdollisuuden olla mukana ratkaisemassa uneen liittyviä ongelmia. On kuitenkin tärkeää muistaa, etteivät uudet ratkaisut välttämättä auta uniongelmiin ratkomisessa niitä kehittäneiden yhteisöjen ulkopuolella. Ne kuitenkin tarjoavat muille uniongelmiin kanssa kamppaileville yhden (tai useamman) esimerkin siitä, millainen muutos on mahdollista ja miten se voidaan saada aikaan (*possibility knowledge*, Engeström 2007a).

Mitä unen tutkiminen voi antaa varhaiskasvatustieteelle tai kulttuurihistorialliselle toiminnan tutkimukselle itselleen?

Lasten unen ja varhaislapsuuden unikäytäntöjen tutkimisen voi ajatella olevan tärkeää myös varhaiskasvatustieteelle sekä varhaiskasvatuksen pedagogiikan tutkimukselle laajemmin. Varhaiskasvatuksen tutkimuksen määrä on 1990-luvulta lähtien kasvanut tasaisesti, ja tästä määrästä myös yhä suurempi osa on kohdistunut varhaiskasvatuksen pedagogiikan tutkimukseen (Alasuutari & Raittila 2017). Lepokäytäntöjä suoraan koskevia tutkimuksia olen suomalaisesta tutkimuskirjallisuudesta tunnistanut kuitenkin vain yhden (Siren-Tiusanen & Robinson 2001; ks. myös Alasuutari 2015). Jos tarkastelun laajentaa englanninkieliseen kirjallisuuteen, haaviin osuvien tutkimusten määrä kasvaa vain hieman kolmen-

kymmenen yläpuolelle. Kyseinen epäsuhta selittyy luultavimmin sillä, että perustoimintoja, joihin lepo- tai päiväuniaika rinnastuu, tai niiden pedagogiikkaa koskeva tutkimus on ylipäänsä tällä hetkellä varhaiskasvatuksen kentällä vielä hyvin ohutta (Kettukangas 2017). Tästä näkökulmasta katsottuna päiväkotien unikäytännöt näyttävät suhteellisen tunte mattomalta tutkimuskentältä.

Merkittävän yllämainitusta tutkimusaukosta tekee se, että lasten lepo- tai päiväuniaika, yhdessä muiden perustoimintojen kanssa, voi muodostaa jopa kolmasosan lasten päiväkodissa viettämisestä kokonaisuudesta (Kyhälä, Reunamo & Valtonen 2021). Tässä suhteessa lepo- tai päiväuniaika, sen järjestelyt aina levolle menosta sieltä nousemiseen sekä päiväuniajan kestosta neuvottelu vanhempien ja huoltajien kanssa ovat keskeinen osa kokonaisvaltaisen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja merkittävä pedagoginen resurssi. Mikä olennaista, muiden perustoimintojen tavoin lepo- ja päiväuniaika istuu hyvin varhaiskasvatuksen kolmen ydinalueen – kasvatuksen, opetuksen ja hoivan – leikkauspisteeseen. Kenties lepo- ja unihetkien pedagogisten järjestelyiden tutkiminen tarjoaa uusia näkökulmia siihen, mitä varhaiskasvatuksen pedagogiikka ytimeltään voi olla. Näillä tuloksilla saattaa olla oma antinsa myös esimerkiksi lasten huoltajille suunnattujen unikoulujen ja unioppaiden sisältöön sekä niiden sisältämään pedagogiikkaan, joka tällä hetkellä näyttää hyvin behavioristiselta (Scherer & Norman 2023).

Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta lasten unikäytäntöjen tutkiminen tarjoaa ennen kaikkea mahdollisuuden toteuttaa neljännen sukupolven toiminnan teorian mukaista muutostutkimusta (Engeström & Sannino 2021). Ottaen huomioon, että varhaiskasvatuksen ja päiväkotien haasteista on puhuttu paljon, lasten uni ja unikäytännöt voivat olla juuri sopiva ongelmakenttä, joka koostuu eri toimijatahot yhteen. Hieman spekulatiivisesti olen pohtinut, että tässä työssä dokumenttielokuvilla voi olla tärkeä asema (Hilppö 2023). Parhaimmillaan dokumenttielokuvat onnistuvat nimittäin tuomaan taiteellisesti yh-

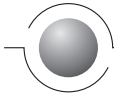
teen erilaisten haasteiden ja muutosvoimien kanssa kamppailevien toimijoiden oman näkökulman ja kokemukset tavalla, joka vetoaa katsojaan ja samalla pystyy vakuuttamaan dokumentin näkökulman tutkimusperustaisuudesta (Borum Chattoo 2020).

Dokumenttielokuvat saattavat osaltaan toimia erityisinä, mahdollisia maailmoja (*tertiary artifacts*, Wartofsky 1979) tai muutoksen mahdollista suuntaa (*where to artifacts*, ks. esim. Engeström 2007b) kuvaavina työkaluina. Ne voivat antaa katsojille fiktiota paremmin kuvan siitä, että muutos on mahdollinen ja saavutettavissa. Samalla niiden käytön seuraaminen ja ennen kaikkea niistä syntyvien seuraamusten tutkiminen voi tuoda oman antinsa neljännen sukupolven toiminnan teorian tutkimukseen ja metodologiseen kehittämiseen. Mikä kuitenkin tärkeintä, tutkimus toivottavasti auttaa niin lapsia kuin aikuisiakin nukkumaan aiempaa paremmin.

Lähteet

- Alasuutari, M. 2015. Documenting napping: The agentic force of documents and human action. *Children & Society* 29 (3), 219–230. <https://doi.org/10.1111/chso.12111>
- Alasuutari, M. & Raittila, R. 2017. Varhaiskasvatustutkimuksen kaksi vuosikymmentä: Tieteenalat, kysymyksenasettelut ja metodit. *Kasvatus & Aika* 11 (3) 51–59.
- Baron, K. G., Abbott, S., Jao, N., Manalo, N. & Mullen, R. 2017. Orthosomnia: Are some patients taking the quantified self too far? *Journal of Clinical Sleep Medicine* 13 (2), 351–354. <https://doi.org/10.5664/jcsm.6472>
- Borum Chattoo, C. 2020. *Story movements: How documentaries empower people and inspire social change*. New York, NY: Oxford University Press.
- Chong, Y., Fryar, C. D. & Gu, Q. 2013. Prescription sleep aid use among adults: United States, 2005–2010. *NCHS Data Brief* 127. National Center for Health Statistics, 1–8. <https://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db127.pdf>. (Luettu 13.6.2023.)
- Chung, A., Williams, N., Robbins, R., Seixas, A., Rogers, A., Chanko, N., Chung, D. & Jean-Louis, G. 2019. Community-based participatory research methods in sleep medicine: Lessons learned. *Sleep* 42 (1), 399–400. <https://doi.org/10.1093/sleep/zsz067.990>
- Ekirch, A. R. 2001. Sleep we have lost: Pre-industrial slumber in the British Isles. *The American Historical Review* 106 (2), 343–386. <https://doi.org/10.1086/ahr/106.2.343>
- Engeström, Y. 2015. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. 2000. From individual action to collective activity and back: Developmental work research as an interventionist methodology. Teoksessa P. Luff, J. Hindmarch & C. Heath (toim.) *Workplace studies recovering work practice and informing system design*. Cambridge: Cambridge University Press, 150–166.
- Engeström, Y. 2007a. Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration. *Mind, Culture, and Activity* 14 (1–2), 23–39. <https://doi.org/10.1080/10749030701307689>
- Engeström, Y. 2007b. From stabilization knowledge to possibility knowledge in organizational learning. *Management Learning* 38 (3), 271–275. <https://doi.org/10.1177/1350507607079026>
- Engeström, Y. 2022. Learning in activity. Teoksessa R. K. Sawyer (toim.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. 3. painos. Cambridge: Cambridge University Press, 134–155.
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2021. From mediated actions to heterogenous coalitions: Four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity* 28 (1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Fangupo, L. J., Haszard, J. J., Reynolds, A. N., Lucas, A. W., McIntosh, D. R., Richards, R., Camp, J., Galland, B. C., Smith, C. & Taylor, R. W. 2021. Do sleep interventions change sleep duration in children aged 0–5 years? A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Sleep Medicine Reviews* 59. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2021.101498>
- Gruber, R., Anders, T. F., Beebe, D., Bruni, O., Buckhalt, J. A., Carskadon, M. A., Cote, K., McLaughlin Crabtree, V., El-Sheik, M., Gozal, D., Ivanenko, A., Mindell, J. A., Owens, J., Redline, S., Shatkin, J. P., Weiss, S. & Wise, M. S. 2016. A call for action regarding translational research in pediatric sleep. *Sleep Health* 2 (2), 88–89. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2016.03.003>
- Hilppö, J. 2021. Cultures of sleep in early childhood. *Konferenssiesitys* 26.11.2021. Kasvatustieteen päivät 2021, Jyväskylän yliopisto.
- Hilppö, J. 2023. Video-documentaries as tertiary artifacts: A tool for tracing the transformations of children's sleeping practices? *Konferenssiesitys* 13.4.2023. AERA annual meeting Chicago, IL, Yhdysvallat.
- Leontjev, A. N. 1977. *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Suom. P. Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Kettukangas, T. 2017. *Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa*. Dissertations in Education, Humanities, and Theology 110. Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-2574-9>
- Korvela, P. 2003. *Yhdessä ja erikseen: Perheenjäsenten kotona olemisen ja tekemisen dynamiikka*. Tutkimuksia 130. Helsinki: Stakes. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201901232771>
- Koskinen, A. L. 2019. Isojen kaupunkien piti luopua kouluista kahdeksan aamuista – syksyn lukujärjestys osoittaa toista useissa kouluissa. <https://yle.fi/a/3-10921349>. (Luettu 13.6.2023.)

- Kyhälä, A.-L., Reunamo, J. & Valtonen, J. O. 2021. Children's time use and moderate-to-vigorous physical activity in early childhood education and care in Finland. *South African Journal of Childhood Education* 11 (1), 1–8. <https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.933>
- Maquet, P. 2001. The role of sleep in learning and memory. *Science* 294 (5544), 1048–1052. <https://doi.org/10.1126/science.1062856>
- Matricciani, L., Bin, Y. S., Lallukka, T., Kronholm, E., Dumuid, D., Paquet, C. & Olds, T. 2017. Past, present, and future: Trends in sleep duration and implications for public health. *Sleep Health* 3 (5), 317–323. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2017.07.006>
- Merleau-Ponty, M. 1945/2002. *Phenomenology of perception*. 2. painos. Käänt. C. Smith. Lontoo: Routledge.
- Scherer, L. & Norman, A. 2023. The sleeping voices: Evaluating parenting 'self-help' books, narratives of rule, routine and ritual. *Children & Society*. <https://doi.org/10.1111/chso.12714>
- Siren-Tiusanen, H. & Robinson, H. A. 2001. Nap schedules and sleep practices in infant-toddler groups. *Early Childhood Research Quarterly* 16 (4), 453–474.
- Stranges, S., Tigbe, W., Gómez-Olivé, F. X., Thorogood, M. & Kandala, N.-B. 2012. Sleep problems: An emerging global epidemic? Findings from the INDEPTH WHO-SAGE study among more than 40,000 older adults from 8 countries across Africa and Asia. *Sleep* 35 (8), 1173–1181. <https://doi.org/10.5665/sleep.2012>
- Virkkunen, J. & Newnham, D. S. 2013. *The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher mental processes*. Toim. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, M. P. 2008. Cognitive consequences of sleep and sleep loss. *Sleep Medicine* 9, S29–S34. [https://doi.org/10.1016/S1389-9457\(08\)70014-5](https://doi.org/10.1016/S1389-9457(08)70014-5)
- Wartofsky, M. W. 1979. *Models. Representation and the scientific understanding*. Dordrecht: Reidel.
- Wolf-Meyer, M. J. 2012. *The slumbering masses: Sleep, medicine, and modern American life*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Wolf-Meyer, M. 2016. Can we ever know the sleep of our ancestors? *Sleep Health* 2 (1), 4–5. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2015.12.008>



MARIANNE TERÄS

Kotoutuminen, integraatio, etablering – millaisia mahdollisuuksia toiminnan teoria tarjoaa integraation tutkimukseen?

Tässä puheenvuorossa paneudun eri maihin muuttaneiden henkilöiden integraatioon tai tutummin kotoutumiseen (*etablering*). Tarkastelen sitä viime aikojen keskustelun ja tapahtumien pohjalta Ruotsissa, missä tällä hetkellä asun ja työskentelen. Suomessakin keskustelu maahanmuuttopolitiikasta on vilkasta, ja Ruotsia käytetään usein esimerkkinä epäonnistuneesta integraatiosta. Ruotsissa tapahtuneet viimeaikaiset ampumiset ja räjähdykset ovat vain lisänneet vettä keskustelun myllyyn. Kyseessä on organisoituneen rikollisuuden yhteenotot, mutta rivien välistä voi lukea – jälleen kerran – ainakin jonkinlaisen yhteyden kotoutumisen epäonnistumiseen.

Aloitan käsittelemällä integraatiokeskustelua ja integraation käsitettä ja jatkan esittelemällä tutkimusta osaavien maahan muuttaneiden työelämään pääsystä. Tämän jälkeen pohdin kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian mahdollisuuksia integraatiotutkimukselle, sillä toiminnan teoria tarjoaa vankan käsitteellisen ja metodologisen välineistön tutkijan käyttöön. Erityisesti silloin kun halutaan tarkastella monitahoisia ilmiöitä, kuten maahanmuuttoa ja integraatiota.

Integraatiosta

Poliittisessa puheessa maahanmuuttoa halutaan vähentää, ja syksyllä 2022 muodostettu

Ruotsin hallitus on ilmoittanut maahanmuuttopolitiikan paradigmatuotoksesta. Käytännössä se tarkoittaa tiukennuksia maahanmuuttopolitiikkaan. Nykyhallitus ei kuitenkaan huomioi sitä, että edelliset hallitukset ovat jo tehneet osansa asiassa. Muutin Ruotsiin osana suurta niin kutsuttua pakolaisaaltoa vuonna 2016, jolloin Ruotsi vastaanotti yli 160 000 maahantulijaa, mutta nyttemmin luvut ovat vähentyneet noin 80 000–90 000 vuosittaiseen muuttajaan. Maahanmuuttoon liittyviä lakeja on kiristetty useita kertoja, ja monet toimet, jotka aiemmin olivat vapaaehtoisia tulijoille, ovat nyt pakollisia. Tämä koskee erityisesti Pohjoismaiden ja EU-maiden ulkopuolelta pakolaisena tai turvapaikanhakijana muuttaneita ja heidän läheisiään. Tutkimuksen mukaan kaikilla Pohjoismailla on vakavia haasteita integroida maahan muuttaneet työmarkkinoilleen (Calmfors & Sánchez Gassen 2019).

Maahan muuttaneiden kotouttaminen ja osallistaminen on julistettu painopisteeksi monissa EU-maissa. Euroopan komissio on julkaissut kotouttamista ja osallisuutta koskevan toimintasuunnitelman vuosille 2021–2027. Päätoimia ovat esimerkiksi osallistava koulutus, keskittyminen tutkintojen tunnustamiseen ja jatkuva kielenoppiminen. Toimintasuunnitelmalla edistetään myös työllistymismahdollisuuksia erityisesti naisten osalta ja aiemman osaamisen tunnustamista (European Com-

mission 2020). Ruotsissa tarjotaan osaaville tulijoille niin sanottuja Snabbaspår- tai Kor-ta vägen -lyhytkoulutuksia. Nämä on tarkoi-tettu henkilöille, joilla on lähtömaastaan am-matillinen tai akateeminen tutkinto. Koulutus koostuu erilaisista kursseista sekä harjoitte-lusta työpaikalla ja kestää puolesta vuodesta vuoteen riippuen henkilökohtaisesta opinto-suunnitelmasta.

Siirtolaisuuteen liittyvä sekä akateeminen että julkinen keskustelu on vahvasti juurtunut erilaisiin historiallisiin, sosiaalisiin ja poliittisiin olosuhteisiin ja visioihin yhteiskunnasta. Tutki-jat ovat keskustelleet kiihkeästi esimerkiksi inte-graation käsitteestä ja myöntäneet sen kiista-nalaisuuden. Esimerkiksi tanskalainen tutkija Rytter (2018, 691) esitti, että integraatio ei ole ratkaisu vaan tärkeä osa ongelmaa, minkä vuoksi tarvitaan enemmän puhetta ja ajattelua sekä ”integraatiota vastaan kirjoittamista”. Myös hollantilainen tutkija Schinkel (2018) vastusti jyr-kästi käsitettä ja julisti sen uuskolonialistiseksi tiedon tuottamiseksi.

Toiset tutkijat taas ovat esittäneet, että kä-sitteen saamasta kritiikistä tulee olla tietoinen; sen sijaan että se hylättäisiin, sitä on kehitettä-vä edelleen (Spencer & Charsley 2021.). No-jaudun tässä puheenvuorossa tähän käsityk-seen. Maahanmuuttotutkimuksissa termilä integraatio viitataan asettumisprosessiin, vuorovaikutukseen vastaanottavan yhteis-kunnan kanssa ja yhteiskunnallisiin muutok-siin, joita maahanmuutosta seuraa (Penninx & Garcés-Mascareñas 2016, 11). Käsite itsessään heijastaa laajempaa kotoutumisen prosessia, mutta se on tulkittu kapeasti useissa maissa, myös Ruotsissa, niin, että kyseessä on kotou-tuminen työelämään.

Kohti työelämää

Kirjallisuuskatsauksen (Eliasson, Osman & Teräs 2020) mukaan on olemassa useita toi-siinsa kietoutuneita tekijöitä, jotka voivat hel-pottaa tai haitata ammattitaitoisten maahan muuttaneiden henkilöiden pääsyä aikaisem-paan ammattiinsa ja sitä kautta työelämään.

Lisäksi näillä tekijöillä on kaksinainen luonne, ja ne toimivat samanaikaisesti eri tasoilla. Toi-sin sanoen sama tekijä voi helpottaa tai estää siirtolaisten palaamista omaan ammattiinsa, ja nämä tekijät ovat vuorovaikutuksessa keske-nään mikro-, meso- ja makrotasolla.

Esimerkiksi kielitaito on mainittu usein eri tutkimuksissa. Hyvä kielitaito voi helpot-taa ammattiin pääsyä ja heikko taas estää sen. Mikrotasolla yksilöllä voi olla hyvä tai heik-ko kielitaito. Mesotasolla organisaatio voi hel-pottaa tai haitata pääsyä organisaatiossa käy-tettävään kieleen, eli organisaatiot kehittävät omia sosiaalisia kieliään, kuten omaa ammat-tikieltä. Organisaation kielipolitiikasta tai eri kielten käytöstä organisaatiossa johtuen tulijat voivat kokea osallisuutta tai syrjäytymistä työ-yhteisöissään. Makrotasolla yhteiskunnilla voi olla erilaisia kielipoliittisia ohjelmia, ja ne voi-vat tarjota koulutusta, kuten ammatillisia kie-likursseja, edistääkseen maahan muuttaneiden pääsyä ammattiin ja työelämään. Esimerkiksi Tukholman alueella tarjotaan tavanomaisten kielikurssien SFI (Svenska för invandrare) li-säksi myös niin sanottua SFX-kielikoulutus-ta, joka keskittyy ammattikielen oppimiseen. Koulutusta tarjotaan lähes kymmenelle eri alalle tietotekniikasta hoitoalaan.

Miksi työelämään pääsy on sitten niin haas-teellista maahan muuttaneille henkilöille? Täs-sä voidaan nähdä kolme eri kokonaisuutta. En-simmäinen kokonaisuus koskee niin kutsut-tua deficit-ajattelua, eli maahan muuttaneel-ta puuttuu jotakin verrattuna valtaväestöön, kielitaitoa, osaamista, tietoa ja niin edelleen. Toinen kokonaisuus kytkeytyy niin sanottuun kulttuuriajatteluun: maahan muuttaneen kult-tuuri on liian kaukana, liian erilainen, liian sitä ja tätä verrattuna valtaväestön kulttuuriin. Kol-mas haaste liittyy maassa vallitsevaan syrjin-tään ja rasismiin.

Tutkimuksessamme (Eliasson, Teräs & Os-man 2022) kiinnitimme huomiota maahan muuttaneisiin henkilöihin, jotka olivat onnis-tuneet jatkamaan työuraansa omalla allallaan. Haastattelimme 20 maahan muuttanutta osaa-jaa, joilla kaikilla oli ammatillinen tutkinto tai

alan työkokemusta lähtömaastaan. Tunnistimme heidän kertomuksistaan neljä erilaista polkua työelämään sekä kolme erilaista keskeistä kokonaisuutta, jotka olivat auttaneet heitä eteenpäin työelämään ja työelämässä. Neljä erilaista polkua olivat 1) työssään jatkaneet, 2) työssään alennetut, 3) jatkokouluttautuneet ja 4) alansa vaihtajat. Työssään jatkaneet henkilöt työskentelivät omalla alallaan ja samanlaisessa asemassa kuin lähtömaassaan, esimerkiksi hitsaajat. Työssään alennetut jatkoivat omalla alallaan mutta alemmassa asemassa kuin lähtömaassaan, kuten sairaanhoitajat, jotka työskentelivät perushoitajina. Osa haastateltavista oli jatkanut alaansa esimerkiksi ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja työskentelivät alansa opettajina. Viimeisenä ryhmänä olivat alanvaihtajat, jotka olivat työskennelleet omalla alallaan jonkin aikaa ja sitten kouluttautuneet uuteen ammattiin, esimerkiksi kokista perushoitajaksi. Tyypillistä oli myös se, että henkilöt vaihtelivat työelämän ja koulutuksen välillä tai että he opiskelivat kielikoulutuksessa ja työskentelivät samanaikaisesti, esimerkiksi sairaanhoitaja henkilökohtaisena avustajana.

Kolme kokonaisuutta, jotka tukivat pääsyä työelämään ja eteenpäin työelämässä olivat 1) vahva oma motivaatio ja toimijuus, 2) sosiaalinen tuki ja 3) verkosto sekä mahdollistavat rakenteet. Kaikki haastateltavat puhuivat periksiantamattomuuden tärkeydestä vaikeuksien keskellä; usko työpaikan löytymiseen auttoi jaksamaan. Kaikki puhuivat myös sosiaalisesta tuesta ja toisten ihmisten tärkeydestä, ovenavaajista, eli ystävät, perhe, työtoverit ja opettajat antoivat tietoa ja tukea työnhakuprosessissa. Kolmas kokonaisuus koostui yhteiskunnassa tarjottavista palveluista, esimerkiksi kielikoulutus, rahallinen tuki ja työnvälityspalvelut.

Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria ja integraatio

Toiminnan teorian parissa on tutkittu jonkin verran maahanmuuttoon liittyviä kysymyksiä, kuten vanhempien mahdollisuutta tukea lapsiaan tietokoneiden käytössä (Durán, Durán,

Perry-Romero & Sanchez 2001), maahanmuuttaneiden oppimista sosiokulttuurisena toimintana (Shan & Guo 2013), uuden kielen oppimista jokapäiväisessä toiminnassa (Werge-Olsen & Vik 2012) tai ammatillisen koulutuksen kehittämistä (Teräs 2007). Itse integraatiosta löytyy kuitenkin vain vähän tutkimusta, vaikka on ajateltavissa, että erilaiset oppimista edistävät toiminnot tukevat osaltaan myös integraatiota. Ekspanstiivinen oppiminen voisi tarjota uuden näkökulman integraatioprosessin tutkimukselle, mutta ainakaan vielä en ole tällaista tutkimusta havainnut tehtävän.

Integraation käsitettä on tutkittu erityisesti ammatillisessa koulutuksessa silloin, kun tarkastellaan koulun ja työn välisiä suhteita (esim. Choy, Wärvik & Lindberg 2018) tai kun tutkitaan eri oppiaineiden integraatiota ammatillisessa opetuksessa (Christidis 2020). Wärvik ja Lindbergin (2018) mukaan integraatiolla tarkoitetaan koulun ja työn välisiä yhteisiä yhteiskunnallisia motiiveja, kuten osaavien ammattilaisten siirtymistä työelämään. Tällöin tarvitaan välineitä ja keinoja, jotka auttavat ylittämään rajoja sekä ratkaisemaan systeemisiä ristiriitoja koulun ja työelämän välillä. Tällaisia keinoja voivat olla esimerkiksi eri pituiset harjoittelujaksot työelämässä. Systemisiä ristiriitoja syntyy, jos harjoittelujakson aikana ei muodostu yhteistä kohdetta koulun ja työelämän välille. Toiminnan teoriassa rakenne ja toimijuus ovat toisiinsa kietoutuneet niin, että yhteiskunnalliset motiivit, välineet ja keinot ovat toisiaan tukevia ja niitä ei voida ymmärtää ilman yhteyttä toisiinsa. Monimutkaisella toiminnalla on yleensä useita, toisinaan ristiriitaisia, yhteiskunnallisia motiiveja. (Wärvik & Lindberg 2018, 281.)

Tämä pätee myös maahanmuuttaneiden henkilöiden integraatioon. Yhtäältä halutaan, että tulijat työllistyvät mahdollisimman nopeasti ja sopeutuvat uuden yhteiskunnan normeihin; toisaalta heitä kannustetaan säilyttämään omaa kulttuuriaan. Toiminnan teorian käsitteistöön kuuluu myös niin sanottu double bind, eli tilanne, jossa henkilö kohtaa kaksi ristiriitaista vaatimusta tai valintaa kahden

ei-toivotun toimintatavan välillä. Esimerkiksi jos maahan muuttanut työllistyy, hän vie työnpaikan valtaväestöltä ja jos hän ei työllisty, hän elää valtaväestön kustannuksella.

Yksi haaste, joka mielestäni liittyy integraatiotutkimukseen, on sen keskittyminen yhteen osa-alueeseen: tutkimuksen painopiste voi olla koulussa, työelämässä, perheessä tai vaikkapa kielen oppimisessa. Tällöin voidaan puhua analyttisestä otteesta ja verrata sitä kokonaisvaltaiseen otteeseen. Mielestäni molempia tarvitaan, ja tutkimuksissa tulisi huomioida eri otteiden mahdollisuudet ja rajoitukset. Tutkimuksemme (Eliasson, Teräs & Osman 2022) osoitti, että asiat ovat yhteydessä toisiinsa ja tarvitaan tutkimusta, joka ottaa huomioon samanaikaisesti erilaisia integraation mahdollisuuksia ja esteitä.

Toiminnan teoriassa yksi avain löytyy itse toiminnan käsitteestä. Voidaan tutkia sitä, millaisiin toimintoihin tai toimintajärjestelmiin maahan muuttaneet osallistuvat ja mitkä toimintajärjestelmän piirteet tai osatekijät ovat tärkeitä integraation kannalta yksilöihin tai erilaisiin yksittäisiin tekijöihin keskittymisen sijaan. Esimerkiksi haastatteluissa osallistujat puhuivat oman periksiantamattomuuden tärkeydestä, jota toiminnan teoriassa voidaan tarkastella transformatiivisen toimijuuden käsitteen kautta. Teoria myös korostaa historiallisten, systeemisten ristiriitojen analyysiä, jotta voidaan tehdä näkyväksi toiminnan dynamiikkaa ja muutosta. Esimerkiksi Ruotsissa maahanmuutto oli pääasiassa työperäistä 1950-luvulta 1970-luvulle. 1970-luvulta alkaen humanitaarinen maahanmuutto oli valitsevana, ja nyt näyttää, että palataan jälleen työperäisen maahanmuuton korostamiseen.

Välittyneisyyden käsite myös edistää sitä, että asioita ei tarkastella kaksinapaisesti tai vastakkaisesti (me ja he). Kaksinapaisuuden ylittäminen on toiminnan teoriaa läpäisevä dialektinen periaate. Integraatiotutkimuksessa voidaan tarkastella vaikkapa kulttuuristen välineiden ja artefaktien merkitystä toiminnassa sekä erilaisia sosiaalisia suhteita ja rajojen ylittämisiä, joita maahanmuuttoon liittyy. Ylei-

sestikin välittyneisyys mahdollistaa tutkimuksen henkilön ja hänen ympäristönsä välisistä merkityksellisistä suhteista. Motiiviristiriitojen (yhteiskunnallisten ja henkilökohtaisten) tutkiminen puolestaan irrottaa integraatiotutkimuksen ajattelusta, että kulttuuria, kieltä tai synnyinmaata tarkastellaan selityksenä aktuaalisille tapahtumille (niin sanottu transnationaalinen metodologia).

Toiminnan teorian kulttuurihistoriallisuus viittaa siihen, että opimme vuorovaikutuksessa läheistemme ja ympäristömme kanssa tärkeät sekä tarpeelliset kulttuuriset välineet ja käytännöt. Kun henkilö muuttaa uuteen ympäristöön, hän tuo mukanaan oppimansa kulttuuriset välineet ja käytännöt. Esimerkiksi miten koulussa opiskellaan, millaista on vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden välillä tai vaikkapa miten puheenvuoroa pyydetään luokassa. Olen kutsunut sitä varjokäsikirjoitukseksi (Teräs 2007).

Toiminnan teorian näkökulmasta varjokäsikirjoitus on informaali sääntö siitä, miten asiat etenevät tietyissä tilanteissa. Opimme sen vuorovaikutuksessa ympäristömme kanssa; se seuraa meitä uusiin tilanteisiin automaattisesti kuin varjo auringonpaisteessa. Jos tilanteessa on kuitenkin useita varjokäsikirjoituksia, voi syntyä konfliktitilanteita. Tällöin oleellista on tehdä näkyväksi erilaiset varjokäsikirjoitukset, jotta voidaan jatkaa toimintaa, sopia toimintatavoista ja niin edelleen.

Maahan muuttaneiden integraation kannalta on oleellista tehdä näkyväksi erilaisia varjokäsikirjoituksia sekä erilaisia kulttuurisia välineitä ja käytäntöjä. Näiden avulla voimme rakentaa ymmärrystä eri ihmisten välisistä suhteista ja toiminnasta erilaisissa tilanteissa, joita kohtaamme arkipäivässä.

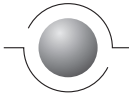
Lopuksi

Maahanmuuttoon liittyy monia ristiriitaisiakin keskusteluja, mikä osoittaa asian monitahoisuuden. Vaikeuksia syntyy, jos tämä monimutkainen kysymys halutaan painaa yksinkertaiseen muottiin ja tarjota yksioikoisia vastauksia. Ruotsissa esiin tulleet asiat, ku-

ten turvallisuus ja asuinalueiden eriytyminen, vaativat integraatiotutkimuksen näkökulmasta kokonaisvaltaista tutkimusotetta, joka huomioi samanaikaisia, eritasoisia ja toisiinsa kietoutuneita seikkoja yksittäisten tekijöiden sijaan. Toiminnan teoria ja sen käsitteellinen ja metodologinen välineistö tarjoavat hyvän mahdollisuuden maahanmuuttoon liittyvään integraatiotutkimukseen.

Lähteet

- Calmfors, L. & Sánchez Gassen, N. (toim.) 2019. *Integrating immigrants into the Nordic labour Markets*. Kööpenhamina: Nordic Council of Ministers. <https://doi.org/10.6027/Nord2019-024>
- Choy, S., Wärvik, G.-B. & Lindberg, V. 2018. Integration between school and work: Developments, conceptions and applications. Teoksessa S. Choy, G.-B. Wärvik & V. Lindberg (toim.) *Integration of vocational education and training experiences: Purposes, practices and principles. Technical and vocational education and training: Issues, concerns and prospects*, vol 29. Singapore: Springer, 3–18.
- Christidis, M. 2020. Integrated teaching for expanded vocational knowing: Studies in the Swedish upper secondary health and social care program. *Doktorsavhandlingar från Institutionen för pedagogic och didaktik* 62. Tukholman yliopisto.
- Durán, R., Durán, J., Perry-Romero, D. & Sanchez, E. 2001. Latino immigrant parents and children learning and publishing together in an after-school setting. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 6 (1–2), 95–113. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0601-2_6
- Eliasson, E., Osman, A. & Teräs, M. 2020. Integration of refugees through access to their previous vocation: A literature review. Teoksessa L. Moreno Herrera, M. Teräs & P. Gougoulakis (toim.) *Policies & partnership with the world of work – national and cross-national perspectives: Emerging issues in research on vocational education & training*. Vol. 6. Tukholma: Premiss, 110–138.
- Eliasson, E., Teräs, M. & Osman, A. 2022. 'Back to work' – factors facilitating migrants' re-entry into their previous vocations. *Journal of Education and Work* 35 (8), 828–842. <https://doi.org/10.1080/13639080.2022.2144168>
- European Commission. 2020. *The EC reveals its new EU action plan on integration and inclusion (2021–2027)*. [https://ec.europa.eu/migrant-integration/news/ec-reveals-its-new-eu-action-plan-integration-and-inclusion-2021-2027_en_\(Luettu 21.1.2023.\)](https://ec.europa.eu/migrant-integration/news/ec-reveals-its-new-eu-action-plan-integration-and-inclusion-2021-2027_en_(Luettu%2021.1.2023.))
- Penninx, R. & Garcés-Mascreñas, B. 2016. The concept of integration as an analytical tool and as a policy concept. Teoksessa B. Garcés-Mascreñas & R. Penninx (toim.) *Integration processes and policies in Europe*. Cham: Springer, 11–29. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21674-4_2
- Rytter, M. 2019. Writing against integration: Danish imaginaries of culture, race and belonging. *Ethnos Journal of Anthropology* 84 (4), 678–697. <https://doi.org/10.1080/00141844.2018.1458745>
- Schinkel, W. 2018. Against 'immigrant integration': For an end to neocolonial knowledge production. *Comparative Migration Studies* 6. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0095-1>
- Shan, H. & Guo, S. 2013. Learning as sociocultural practice: Chinese immigrant professionals negotiating differences and identities in the Canadian labour market. *Comparative Education* 49 (1), 28–41. <https://doi.org/10.1080/03050068.2012.740218>
- Spencer, S. & Charsley, K. 2021. Reframing 'integration': Acknowledging and addressing five core critiques. *Comparative Migration Studies* 9. <https://doi.org/10.1186/s40878-021-00226-4>
- Teräs, M. 2007. *Intercultural learning and hybridity in the culture laboratory*. Helsinki: Helsinki University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3652-1>
- Werge-Olsen, I. B. & Vik, K. 2012. Activity as a tool in language training for immigrants and refugees. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 19 (6), 530–541. <https://doi.org/10.3109/11038128.2012.661455>
- Wärvik, G.B. & Lindberg, V. 2018. Integration between school and work: Changes and challenges in the Swedish VET 1970–2011. Teoksessa S. Choy, G.-B. Wärvik & V. Lindberg (toim.) *Integration of vocational education and training experiences: Purposes, practices and principles. Technical and vocational education and training: Issues, concerns and prospects*, vol 29. Singapore: Springer, 279–301.



KEIJO LAKKALA – ANTTI RAJALA

Utopiapedagogiikan avulla opitaan, miten asiat voisivat olla

Ekokriisi edellyttää perustavanlaatuisia muutoksia siihen, miten koulutus ja sen merkitys yhteiskunnassa ymmärretään. YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unescon viimeaikainen raportti (Common Worlds Research Collective 2020) esittää painokkaasti, ettei koulutuksen jatkaminen ole mahdollista sellaisena kuin olemme sen tähän asti ymmärtäneet. Raportissa huomautetaan, että vaikka maailmassa on enemmän koulutettuja ihmisiä kuin ikinä aiemmin, olemme silti historiallisen lähellä ekologista romahduspistettä. Samaa viestiä ovat tuoneet esiin myös nuorten ilmastoaktiivien koululakot.

Viime vuosikymmeninä suuret koulutukselliset visiot ovat saaneet väistyä käytännöllisen ajattelun ja koulutuspoliittisen realismin tieltä (Biesta 2013). Suomessa koulutuskeskustelua ovat hallinneet OECD:n PISA-ohjelma ja siihen kytkeytyvät kansainväliset oppimistulosten vertailut. Keskittyminen oppimistuloksiin ja valtioiden väliseen kilpailuun koulutusvertailuissa voi kuitenkin kaventaa ymmärrystämme koulutuksen mahdollisuuksista. Lisäksi se voi piilottaa oppimistestien taustalla olevia oletuksia ja poliittisia näkemyksiä siitä, minkälaista maailmaa koulutuksen avulla rakennetaan ja ketä varten (Rajala, Jornet & Accioly painossa). Onkin huomionarvoista, miten vähän esimerkiksi mediassa keskustellaan koulutuksen tehtävästä ekokriisin aikakaudella, vaikka on perusteltua väittää, että ekokriisi on aikamme merkittävin haaste koulutukselle (Värri 2018). Koulutuksella olisi tärkeä

tehtävä edistää luopumista kestäättömästä, fossiilikapitalismiin ja luonnonvarojen ylikulutukseen perustuvasta elämäntavasta ja yhteiskuntajärjestelmästä. Koulutuksen pitäisi kasvattaa opiskelijoita kykeneviksi kuvittelemaan täysin uudenlaisia vaihtoehtoja nykyisille olemisen ja toimimisen tavoille.

Tässä puheenvuorossa esitämme¹, että kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian avulla on mahdollista edistää ja tutkia opiskelijoiden valmiuksia visioida ja toteuttaa radikaalisti totutusta poikkeavia toimintoja – konkreetteja utopioita – omassa oppilaitoksessa ja laajemmin yhteiskunnassa. Viimeaikainen kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian tutkimus on hyödyntänyt utopian käsitettä radikaalisti tavanomaisesta poikkeavien ratkaisujen ja järjestelyjen tutkimiseen ja kehittämiseen (Gutiérrez, Jurow & Vakil 2020; Rajala, Cole & Esteban-Guitart 2023; Sannino 2020). Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria antaa myös hyvät edellytykset tutkia utopia-käsitteen pedagogisia sovelluksia. Erityisesti Engeströmin (2016) ekspansiivisen oppimisen teoria sopii sellaisen oppimisen tutkimiseen, missä ei vain opita, miten asiat ovat, vaan miten ne voisivat olla. Ekspansiivinen oppiminen etenee vallitsevien käytäntöjen kyseenalaistamisesta ja analysoimisesta uusien systeemisten ratkaisujen hahmottamiseen, tutkimiseen ja lopulta vakiinnuttamiseen.

Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria tarkastelee oppimista ja koulutusta niiden sosio-kulttuurisissa ja historiallisissa asiayhteydessä

ja antaa välineitä ymmärtää yhteyksiä eritasoisten ajallisten kehityskulkujen ja oppimisprosessien välillä (Cole 2016). Esimerkiksi oppitunnin aikana tapahtuva oppiminen limittyy osaksi oppilaitoksen toimintajärjestelmää ja sen kehitystä. Oppilaitoksissa tapahtuva oppiminen kytkeytyy myös laajemmin osaksi yhteiskunnan historiallista kehitystä, joka erityisesti kriisiaikoina voi tapahtua hyvinkin nopeasti.

Esittelemme ensin, miten utopian käsitettä on käytetty kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa hyödyntävässä tutkimuksessa. Käymme samalla läpi käsitteen juuria monitieteisessä utopiatutkimuksessa. Annamme sen jälkeen joitakin esimerkkejä oman tutkimusryhmämme tutkimuksista, joissa on edistetty konkreettien utopioiden pedagogiikkaa suomalaisessa lukio-opetuksessa.

Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma utopioihin

Utopia on mahdollista ymmärtää paitsi tietynlaisia konventioita noudattavaksi kaunokirjallisuuden lajiksi myös renessanssifilosofi ja kirjailija Thomas Moren perustamaksi erityiseksi yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan muodoksi (More 1991; Vieira 2017). Fiktiivisten kirjoitusten ohella utopiat ovat aina kytkeytyneet monenlaisiin yhteisöllisiin käytäntöihin. Jokapäiväisen elämän toisin toimimisen kokeilut sekä erilaiset yhteiskunnallis-poliittiset liikkeet kytkevät utopiaa käytäntöön monin tavoin. Wrightin (2010) tutkimat niin kutsutut todelliset utopiat – kuten esimerkiksi osallistava budjetointi, Wikipedia ja perustulo – ovat esimerkkejä utopioiden merkityksestä yhteiskunnallisen muutoksen edistämiseksi. Radikaalisti toisenlaisten instituutioiden mahdollisuudet ja toteutettavuus ilmentävät Wrightin mukaan emansipatorisia vaihtoehtoja valitsevalle yhteiskuntajärjestykselle. Todelliset utopiat voivat vakuuttaa ihmisiä uskomaan vaihtoehtoihin, toivottuihin tulevaisuuksiin ja myös toimimaan niiden edistämiseksi. Utopioiden rakentamiseen osallistumista on tarkasteltu utopioiden historiassa myös niiden ih-

misluonnetta jalostavien kasvatuksellisten vaikutusten kautta (Moylan 2021).

Utopiat on totuttu sijoittamaan kaukaisiin paikkoihin – kuten tuntemattomille saarille tai planeetoille – tai kauaksi tulevaisuuteen. Tässä puheenvuorossa tarkastelemme kuitenkin utopioita nykyhetkessä tapahtuvana toisin toimimisena (Lakkala 2021), jolloin utopioiden suhde tulevaisuuteen ymmärretään prefiguratii-visesti. Prefiguraatiolla tarkoitetaan toimintaa, jossa ilmenee keinojen ja päämäärien samastaminen ja joka ruumiillistaa emansipatorisia arvoja (Franks 2018). Prefiguratiiviset utopiat eivät piirrä tulevaisuuden yhteiskunnan pohjapiirroksia, vaan ne pyrkivät luomaan uuden yhteiskunnan instituutioita tai toisin elämisen tapoja olemassa olevan yhteiskunnan sisälle. Kun esimerkiksi halutaan tavoitella maailmaa, jossa eläimiä ei tapettaisi ihmisten ravinnoksi, on lihansyönnistä luovuttava tässä ja nyt. Ja mikäli halutaan tavoitella hierarkiatonta yhteiskuntaa yleisesti, on myös elämäkäytänteidemme oltava hierarkiattomia jo nykyisyydessä. Kun utopiat tarjoavat yhteiselämämme järjestämiselle konkreettisia, kokemuksellisesti merkittäviä vaihtoehtoja, ne saattavat mahdollistaa vallitsevan yhteiskunnallisen todellisuuden näkemisen kokonaan uusin tavoin.

Lyhyt katsauksemme monitieteiseen utopia-tutkimukseen osoittaa, että utopioihin sisältyy uudenlaisia pedagogisia mahdollisuuksia. Utopioiden visioimiseen ja toteuttamiseen osallistuminen voivat opettaa näkemään toisin olemisen mahdollisuuksia jokapäiväisessä elämässä ja yhteiskunnassa. Tarvitaan kuitenkin konkreettisia kasvatustieteellisiä teoreettisia ja metodologisia välineitä käsitteellistämään utopioiden muodostumista ja toteuttamista koulutuksen toimintajärjestelmissä.

Sanninon (2020) tutkimuksessa kehitettiin uusia toimintamalleja asunnottomuusongelman ratkaisemiseksi Muutoslaboratorio-menetelmän avulla ja käytettiin toimeksipannun utopian (*enacted utopia*) käsitettä kuvaamaan tasa-arvoisen maailman tavoittelua asunnottomuustyössä. Menetelmän avulla oli mahdollista tuoda yhteen toimijoita sektorirajat

ja päätöksenteon tasot ylittävään yhteiskehittelyyn. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian vahvuus on Sanninon tutkimuksen mukaan siinä, että sen avulla utopioita voidaan tarkastella kehittyvinä toimintoina, toisin kuin on tyypillistä esimerkiksi sosiologisissa tarkasteluissa. Sannino tarkastelee tutkimuksessaan Muutoslaboratorio-työpajoja, joissa tutkijat ja käytännön toimijat analysoivat yhdessä toiminnan ristiriitoja ja etsivät niihin ekspansiivisia ratkaisuja. Poikkeuksellista tutkimuksessa on se, että Muutoslaboratorioita toteutettiin kolmella eri toiminnan ja päätöksenteon tasolla: asumisyksikössä, kaupungin tasolla sekä kansallisella tasolla. Näin eri tasoilla tapahtuva oppiminen ja uudet ratkaisut saatiin kytkettyä osaksi laajempaa pyrkimystä yhteiskunnalliseen muutokseen.

Toisen esimerkin utopian käsitteen käytöstä kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa hyödyntävässä tutkimuksessa muodostavat Gutiérrezin ym. (2020) tutkimukset. He käyttivät utopian käsitettä yhteiskunnallisessa design-tutkimuksessaan (*social design experiment*), jossa luotiin oppimisen ympäristöjä syrjittyihin ryhmiin kuuluville henkilöille. Tavanomaisesta design-tutkimuksesta poiketen menetelmässä pyritään muuttamaan instituutioita ja niiden suhteita laajempaan yhteiskuntaan sen sijaan, että pyrittäisiin etsimään parannuksia vallitsevien institutionaalisten reunaehtojen puitteissa. Nämä yhdysvaltalaiset tapausesimerkit kohdistuivat ruokaan keskittyvään yhteiskunnalliseen liikkeeseen sekä koulun iltapäiväkerhotoimintaan. Tutkimuksia ohjasi utopiavisio tasavertaisista, kestävästä ja tulevaisuusorientoituneista oppimisen ekologioista.

Gutiérrezin ym. (2020) käyttämässä tutkimusmenetelmässä on yhtäläisyyksiä ja eroja Sanninon (2020) käyttämään Muutoslaboratorio-menetelmään. Menetelmiä yhdistävät esimerkiksi etnografinen tutkimusote ja pitkäaikainen yhteistyö tutkimukseen osallistujien kanssa, pyrkimys yhteiskunnalliseen muutokseen, useiden vuorovaikutuksessa olevien toimintajärjestelmien huomioiminen sekä toiminnan analyysi ja uusien toiminnan muoto-

jen yhteiskehittely yhdessä tutkimukseen osallistujien kanssa. Erona Muutoslaboratorio-menetelmän ja yhteiskunnallisen design-tutkimuksen välillä on, että Muutoslaboratorio-menetelmässä noudatetaan selkeämmin hahmotettavia vaiheita, jotka perustuvat ekspansiivisen oppimisen teoriaan.

Kolmas esimerkki utopian käsitteen käytöstä kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa hyödyntävässä tutkimuksessa on Rajala, Cole ja Esteban-Guitartin (2023) tutkimus. He esittävät tutkimuksessaan metodologisen viitekehysten, jonka avulla voidaan visioida, toteuttaa ja ylläpitää sekä arvioida kriittisesti utopiavision motivoimia koulutuksellisia toimintoja. Viitekehys soveltuu käytettäväksi yhdessä monenlaisten design-tutkimuksen menetelmien kanssa. Se tarjoaa välineitä utopiatoimintojen tarkasteluun eri aikatasoilla alkaen yhteisestä tavoitteen muodostuksesta ja päättyen vuosikymmenien mittaiseen tutkimus- ja kehitystyöhön.

Esimerkki konkreettien utopioiden pedagogiikasta

Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian piirissä on kehitetty lupaavia teoreettisia ja metodologisia välineitä, joiden avulla utopiatyöskentelyä on mahdollista tutkia koulutusinstituutioissa sekä sosiaalisissa liikkeissä. Seuraavaksi esittelemme, miten olemme hyödyntäneet näitä välineitä omassa tutkimuksessamme. Olemme viime vuosina kehitelleet pedagogista mallia, jota kutsumme konkreettien utopioiden pedagogiikaksi (Rajala ym. 2021; Rajala ym. 2023; Rajala ym. painossa). Konkreetin utopian käsite viittaa toiminnassa oleviin todellisiin muutoksen mahdollisuuksiin, ja se erotetaan abstraktin utopian käsitteestä, jossa ajatuksena ei ole välttämättä se, että utopia voitaisiin toteuttaa (Bloch 1986). Tulkitamme käsitteestä muistuttaa Sanninon (2020) toimeksipannun utopian käsitettä, koska molemmissa huomio kohdistuu utopioiden toteutukseen ja tarkoitus on saada aikaan todellisia muutoksia toimintajärjestelmissä.

Tutkimuksessamme lukiolaiset ovat yhdessä opettajiensa sekä koulun ulkopuolisten toimijoiden – kuten kansalaisjärjestöjen – kanssa suunnitelleet ja toteuttaneet utopiaprojekteja, joissa he ovat visioineet ja toteuttaneet konkreetteja utopioita eli vaihtoehtoisia ratkaisuja järjestää asiat oppilaitoksessaan ja laajemmin yhteiskunnassa. Tutkimissamme lukioissa ratkaisut ovat liittyneet esimerkiksi ruokaan, liikkumiseen tai energian käyttöön. Tutkimusmenetelmänä olemme käyttäneet yhteiskunnallista design-tutkimusta, kuten Gutiérrez ym. (2020; ks. myös Rajala, Cole & Esteban-Guitart 2023). Tutkimuksemme nojautuu myös tutkimus-käytäntö-kumppanuuksiin (*research-practice partnerships*), joissa tutkijat, opettajat, opiskelijat sekä kansalaisjärjestöt yhdessä suunnittelevat opetusta (Coburn & Penuel 2016).

Esimerkki konkreettisesta utopiasta, jota Otaniemen lukion opettajat Kirsi Haapamäki ja Aki Saariaho ovat visioineet ja toteuttaneet opiskelijoidensa kanssa, on lukion ruokaoppimisympäristö (ks. tarkemmin Rajala ym. 2023). Sitä motivoi utopiavisio kiertotalouden ja vaihtoehtoisten ruoantuotannon keinojen kehittämistä. Opiskelijat ovat esimerkiksi kompostoineet ruokalan ylijäämäruokaa itse valmistamissaan bokashi-komposteissa sekä valmistaneet lukion pihalta keräämistään risuista biohiiltä. Ruokaoppimisympäristö voidaan tulkita eri biologian kurssien ja vapaaehtoisen ympäristöryhmän opiskelijoita yhdistävänä toiminnan kohteena, joka motivoi heitä ja organisoii yhteistoimintaa. Eri kurssien opiskelijat rakensivat esimerkiksi yhdessä kasvatusparvekkeen, jossa he kasvattivat vihanneksia.

Seuraava katkelma opiskelijoiden projektisuunnitelmasta havainnollistaa pedagogiikkaa heidän näkökulmastaan:

Maailmassa, jossa ruokajäte on valtava ongelma ja kaatopaikat täyttyvät jätteestä, joka ei todellakaan kuulu sinne, meidän ryhmämme halusi kokeilla, voimmeko saada vaihtoehtoisen kompostointimenetelmän toimimaan ja samalla oppia jotain mikrobeista ja kuinka niitä voidaan hyödyntää kompostoinnissa.

Koulussamme on kirjasto, jossa on kokeiltu bokashi-kompostointia viime vuoden ajan. Mahtavat kirjastotyöntekijät tutustuttivat meidät bokashien maailmaan ja kiinnostuimme välittömästi tästä uudesta ja innovatiivisesta tavasta hyödyntää ruuan tähteitä ja muuttaa ne ravinteikkaaksi lannoitteeksi, jota voidaan hyödyntää esimerkiksi puutarhassa. Kirjaston bokashi-kompostit olivat kuitenkin aika kalliita ja siksi sellaisia, joihin kaikilla ei ole varaa.

Pienen etsinnän jälkeen ryhmämme päätti laajentaa projektia vähän ja nähdä voimmeko mahdollisesti rakentaa oman bokashi-kompostin tavallisista arkisista materiaaleista, joita kenellä tahansa on kotona.

Esimerkissä voidaan nähdä piirteitä ekspansiivisesta oppimisesta: opiskelijat kyseenalaistavat kuluttamiseen perustuvaa elämäntapaa ja tekevät konkreettisia kokeiluja ja kehittävät uudenlaisia välineitä kiertotalousvision toteuttamiseksi oppilaitoksessaan.

Kurssin opettajat nivoivat taitavasti yhteen eri kurseja luodakseen edellytyksiä yhteiselle kohteelliselle toiminnalle, johon osallistui opiskelijoita eri kurseilta. Konkreettinen utopiavisio ruokaoppimisympäristön rakentamisesta mahdollisti ylisukupolvisen ja instituution rajoja ylittävän oppimisprosessin syntymisen, jossa opettajatkin olivat oppijan roolissa. Työn jakaminen eri kurssien opiskelijoiden välillä oli luova keino toteuttaa utopiavisioita käytännössä lukio-opetuksen rajatuissa puitteissa ja saada yhdessä enemmän aikaan.

Opiskelijat kertoivat haastatteluissa, että eri kurssien välinen yhteistyö ja monenlaisissa oppimisympäristöissä toimiminen saivat heidät kokemaan yhteenkuuluvuuden tunnetta toisten kurssien opiskelijoiden kanssa, mikä vähensi kokemusta opiskelun sirpaleisuudesta. Toisaalta opettajat toivat esiin monenlaisia utopiapedagogiikan toteuttamisen haasteita, jotka ovat tuttuja koulun uudistamista koskevasta keskustelusta: esimerkiksi lukio-opetuksen joustamattomat rakenteet ja utopiapedagogiikkaa tukevien rakenteiden puute, opiskelijoiden kokemat suorituspainet ja opiskelun suuri työmäärä sekä poliittiseksi koettujen aiheiden käsittely opettajan roolissa.

Lopuksi

Olemme tässä puheenvuorossa käsitelleet kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa hyödyntävässä tutkimuksessa kehiteltyjä teoreettisia ja metodologisia välineitä utopioiden visioimiseen, toteuttamiseen ja tutkimiseen erilaisissa formaaleissa ja informaaleissa oppimisen ympäristöissä (Gutiérrez ym. 2020; Rajala, Cole & Esteban-Guitart 2023; Sannino 2020). Olemme esittäneet, että tämän tutkimuksen pedagoginen sovellus – utopiapedagogiikka – on yksi mahdollinen keino vastata valtavaan murrokseen, jonka ekokriisi on laittanut liikkeelle koulutuksessa ja laajemmin yhteiskunnassa. Utopiapedagogiikassa tutkitaan konkreettisia, kokemuksellisesti merkittäviä vaihtoehtoja yhteiselämämme järjestämiselle. Se voi luoda edellytyksiä kriittiselle ajattelulle ja opettaa meitä näkemään toisin olemisen mahdollisuuksia jokapäiväisessä elämässämme ja yhteiskunnassa.

Viite

¹ Kummankin kirjoittajan osuus puheenvuoron kirjoittamiseen on yhtä suuri. Rahoittaja: Suomen Akatemia (projektinumero 331413).

Lähteet

- Biesta, G. 2013. Interrupting the politics of learning. *Power and Education* 5 (1), 4–15. <https://doi.org/10.2304/power.2013.5.1.4>
- Bloch, E. 1954/1986. *The principle of hope*. Käänt. N. Plaice, S. Plaice & P. Knight. Cambridge, MA: MIT Press.
- Coburn, C. E. & Penuel, W. R. 2016. Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher* 45 (1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Cole, M. 2016. Designing for development: Across the scales of time. *Developmental Psychology* 52 (11), 1679–1689. <https://doi.org/10.1037/dev000156>
- Common Worlds Research Collective. 2020. *Learning to become with the world: Education for future survival*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374923>. (Luettu 4.5.2023.)
- Engeström, Y. 2016. *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Franks, B. 2018. *Prefiguration*. Teoksessa B. Franks, N. Jun & L. Williams (toim.) *Anarchism. A conceptual approach*. New York, NY: Routledge, 28–43.
- Gutiérrez, K. D., Jurow, A. S. & Vakil, S. 2020. Social design-based experiments: A utopian methodology for understanding new possibilities for learning. Teoksessa N. S. Nasir, C. D. Lee, R. Pea & M. McKinney de Royston (toim.) *Handbook of the cultural foundations of learning*. New York, NY: Routledge, 330–347. <https://doi.org/10.4324/9780203774977>
- Lakkala, K. 2021. *Utopia as counter-logical social practice*. JYU dissertations 457. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8921-7>
- More, T. 1991. *Utopia*. 3. painos. Suom. M. Itkonen-Kaila. Juva: WSOY.
- Moylan, T. 2021. *Becoming utopian: The culture and politics of radical transformation*. Lontoo: Bloomsbury.
- Rajala, A., Cantell, H., Haapamäki, K., Saariaho, A., Sorri, M. & Taimela I. 2023. Engaging with the political in learning: Possible futures, learning, and agency in the Anthropocene. Teoksessa P. G. Patrick (toim.) *How people learn informal science environments*. Cham: Springer. 99–117. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13291-9>
- Rajala, A., Cole, M. & Esteban-Guitart, M. 2023. Utopian methodology: Researching educational interventions over multiple timescales. *Journal of the Learning Sciences* 32 (1), 110–136. <https://doi.org/10.1080/10508406.2022.2144736>
- Rajala, A., Jornet, J. G. & Accioly, I. painossa. *Utopian methodologies to address the social and ecological crises through educational research*. Teoksessa C. Damşa, A. Rajala, G. Ritella & J. Brower (toim.) *Re-theorizing learning and research methods in learning research*. *New Perspectives on Learning and Instruction*. Lontoo: Routledge.
- Rajala, A., Lehtinen, J., Lehtomäki, E., Soininmaa, P., Sorri, M. & Suhonen, R. 2021. Konkreetit utopiat keinona edistää nuorten kansalaisvaikuttamista. *Kasvatus & Aika* 15 (3–4), 410–424. <https://doi.org/10.33350/ka.111560>
- Sannino, A. 2020. Enacting the utopia of eradicating homelessness: Toward a new generation of activity-theoretical studies of learning. *Studies in Continuing Education* 42 (2), 163–179. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1725459>
- Vieira, F. 2017. *The four modes of thinking framed by utopian discursivity. Or why we need utopia*. Teoksessa M. do Rosário Monteiro, M. S. Ming Kong & M. João Pereira Neto (toim.) *Utopia(s) – worlds and frontiers of the imaginary*. Lontoo: CRC Press, 19–24.
- Väri, V.-M. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Wright, E. O. 2010. *Envisioning real utopias*. Lontoo: Verso.



**Tutkijalta
suoraan kuultua**

KASVATUS

Reijo Miettinen, emeritusprofessori Helsingin yliopistosta

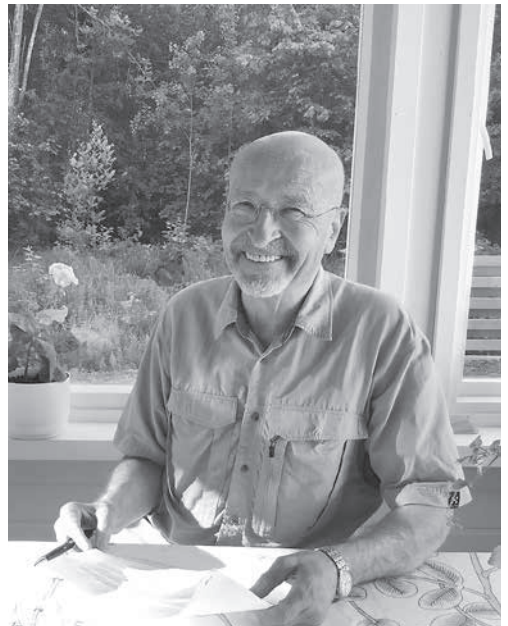
Kasvatuksen haastattelusarjassa vuorossa on emeritusprofessori Reijo Miettinen, jonka kiinnostuksen kohteina ovat olleet oppimisteoriat, oppiminen työssä ja työn kehittäminen sekä teknologiset innovaatiot ja luovuus. Lue lisää: <https://researchportal.helsinki.fi/en/persons/reijo-miettinen>.

Mitä kuuluu? Millainen päivä sinulla on tänään ollut?

Reijo Miettinen: Minulla on ollut emeritus-henkilön hyvä päivä. Heräsin omia aikojani. Aamukahvin ja uutisten jälkeen luin muutama tunnin. Söimme vaimoni kanssa lounaan ja kuuntelimme Yle Areenasta politiikkaradion. Sen jälkeen tein päiväkävelyn Vantaanjoen varteen. Ylitin Pikkukosken uimarannan takana olevan Pirunkallion. Sen takana koskelta pohjoiseen vie kävelytie rantametsässä uudelle Jokeri-raitiolinjan vuoksi rakennetulle kävelysillalle. Juuri ennen siltaa pensaikossa luritteli mustapääkerttu. Sillan poikittaispalkeissa pesii räystäspääsky-yhteisö. Kymmenien pääskysten kirmailu ja kirsunkunta pilvenä sillan ympärillä on minulle kesän ja toivon symboli. Iltapäivällä luin tietokoneelta viestit ja muokkasin pari tuntia meneillään olevan artikkelin käsikirjoitusta.

Miten päädyit tutkijaksi?

Reijo Miettinen: Ennen tutkijaksi tuloani toimin 20 vuotta koulutussuunnittelijana, ensin



Reijo Miettinen, <https://orcid.org/0000-0002-5308-4717> (Kuva: Maija Miettinen)

Helsingin kaupungilla ja sen jälkeen 1980-luvulla Valtion teknillisessä tutkimuskeskuksessa (nykyisin Teknologian tutkimuskeskus VTT), jossa vastuualueenani oli tutkijoiden koulutus. Koska he edustivat lähes kaikkia luonnontieteen ja tekniikan aloja, kurssit kohdistuivat tutkimustyön organisointiin, luovuuteen, innovaatioihin ja tutkimustulosten kaupallistamiseen. Tätä varten jouduin paneutumaan tieteen ja teknologian tutkimukseen.

Tutkimukseen aloin suuntautua kahden reitin kautta. Kehitimme 1980-luvun alussa Yrjö Engeströmin ja Jaakko Virkkusen kanssa henkilöstökoulutuksessa vallinneelle opetus-teknoogiselle lähestymistavalle vaihtoehtoista kurssien suunnittelun viitekehystä. Se perustui kognitiiviseen psykologiaan ja kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan, ja sen keskeisiä ideoita olivat muun muassa sisällöllinen tavoitteenmäärittely, oppimisen kytkeytyminen luokkahuoneen ulkopuolisiin käytäntöihin sekä oppilastehtävien käyttö opetusmenetelmänä. Kun koulutukseen osallistui yhä useammin kokonaiset työyhteisöt, kehittyi tästä kehittävästä työntutkimuksen viitekehys, jota sovelsin Suomen liikemiesten kauppaopiston ohjaavien opettajien työtä koskeneessa väitöskirjatyössäni. Ensimmäinen tutkijapestini oli kuitenkin VTT:n Teknologian tutkimuksen ryhmässä, jossa aloin tutkia teknologisten innovaatioiden dynamiikkaa. Kun sitten 1995 siirryin Helsingin yliopistoon vasta perustettuun Toiminnan teorian ja kehittävästä työntutkimuksen yksikköön, aloin johtaa tutkimusryhmää, jonka tutkimuskohteena olivat teknologiset innovaatiot ja tutkimustyö. Tutkimme muun muassa bioteknistä sellunvalkaisua, Benecol-margariniä, pohjoismaista matkapuhelinjärjestelmää, Neuromag-aiivokuvannusmenetelmän kehittämistä, pandemioiden leviämisen mallintamista ja tietomallien käyttöönottoa rakennusten suunnittelussa.

Mikä on parasta työssäsi?

Reijo Miettinen: Ehdottomasti mahdollisuus oppia ymmärtämään eri tutkimuksen alueita ja teoriatraditioita sekä yhteiskunnallisia toimintoja. Minulla on ollut tutkimuksen kohteena muun muassa opettajien työ, bioteknisen laboratorion tutkimustyö ja viimeisessä projektissani tietomallintaminen rakentamisessa. Vaikka aina on kauhistuttanut, miten voi oppia ymmärtämään uutta vaativaa alaa, on ponnistelu osoittautunut palkitsevaksi.

Ketkä ovat olleet keskeisiä henkilöitä urapolullasi?

Reijo Miettinen: Kun opiskelin soveltavaa psykologiaa Helsingin yliopistossa, professori Yrjö-Paavo Häyrysen luennot ammattien ja kvalifikaatioiden tutkimisesta ja kytkennästä koulutuspolitiikkaan avasivat ymmärrystä työelämästä. VTT:n suunnittelutoimiston vetäjä Tarmo Lemola rekrytoi minut innovaatioiden tutkimukseen, ja sain perehtyä tätä alaa hallitsevaan evolutionaariseen innovaatioiden taloustieteeseen. Ratkaiseva merkitys tutkijan uralleni oli professori Yrjö Engeströmillä. Hän innosti minut väitöskirjatyöhön ja veti minut mukaan tutkimukseen, kansainväliseen yhteistyöhön ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian yhteisöön (ISCAR, International society for cultural-historical activity research). Mieleeni on jäänyt myös Social Studies of Science -lehdessä toinen päätoimittaja professori Michael Lynch Cornellin yliopistossa. Lähetin lehteen ensimmäisen englanninkielisen artikkelini käsikirjoituksen. Lynch lähetti minulle arviointisijoiden lausuntojen pohjalta vastuullisen toimittajan kirjeen: kaksi sivua ykkösvälillä olevaa tekstiä, jossa hän innosti, kehotti täsmentämään englanninkielisiä käsitteitä ja teki ehdotuksia käsikirjoituksen parantamiseksi. Se oli minulle esimerkki siitä, mitä vertaisarviointi tieteessä voi parhaimmillaan olla.

Pohditko koskaan mitään muita ammatteja?

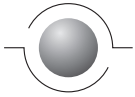
Reijo Miettinen: Kouluaikana mielessä oli mielessä kemia ja biologia, mutta lähipiirissäni ei ollut näitä aloja tuntevia ihmisiä. Niinpä päädyin isoveljeni esimerkin innoittamana opiskelemaan soveltavaa psykologiaa Helsingin yliopistossa. Mihin sitten erikoistuisin oli kuitenkin täysin avoinna. Henkilöstökouluttajan työn kautta ajauin sitten vähitellen kasvatustieteen ja tutkimuksen piiriin.

ron. Se kirjoitettiin kirjoituskoneella vahaksille ja tuotettiin jakeluun käsikäyttöisellä monistuskoneella Tricontin toimistossa Helsingin Kirkkokadun kellarissa. Myöhemmin minulla oli mahdollisuus vierailla tohtori Salvador Alendén johtamassa Chilessä, jossa kansanrintama oli asettanut tavoitteekseen yhteiskunnallisen tasa-arvon saavuttamisen. Tasa-arvon saavuttaminen globaalisti on ilmastonmuutoksen takia nyt entistä tärkeämpää, elämisen arvo-

sen maailman olennainen määre. Lisäksi tuollaisessa maailmassa ryhdyttäisiin päättäväisiin toimenpiteisiin ilmastonmuutoksen ja luontokadon torjumiseksi.

Mitä haluat kysyä seuraavalta haastateltavalta?

Reijo Miettinen: Mitä koulu ja kasvatus voisivat tehdä luontokadon ehkäisemiseksi?



TUIJA CORNÉR – SAKARI HYRKKÖ – EMMA KURENLAHTI

Väitöskirjatutkijana konferenssia järjestämässä – kokemuksia Nordic-Baltic ISCAR 2022 -konferenssista

International society of cultural-historical activity research, ISCAR, on kansainvälinen kulttuurihistorialliseen tutkimukseen keskittynyt tutkimusyhteisö, johon kuuluu tutkijoita muun muassa kasvatustieteiden, psykologian, sosiologian, antropologian ja filosofian aloilta. Yhteisö järjestää paikallisia alakonferensseja eri puolilla maailmaa. Pohjoismaihin ja Baltian maihin painottunut Nordic-Baltic ISCAR -konferenssi järjestettiin hybriditoteutuksena Helsingin yliopistolla kesäkuussa 2022, ja se houkutteli paikalle osallistujia ympäri maailmaa.

Konferenssin puheenjohtajana toimi yliopistonlehtori Jaakko Hilppö, ja järjestelytoimikunta jakautui tieteelliseen ohjausryhmään sekä niin kutsuttuun työnyrkkiin. Tieteelliseen ohjausryhmään kuului arvovaltainen joukko tieteentekijöitä Helsingistä ja muista kotimaisista yliopistoista puheenjohtajanaan professori Anu Kajamaa. Työnyrkin muodostimme me väitöskirjatutkijat, konferenssin varapuheenjohtajan, tutkijatohtori Liubov Vetoshkinan johdolla. Meillä kolmella väitöskirjatutkijalla oli kunnia päästä toteuttamaan tätä Pohjoismaiden vuoden suurinta toiminnanteoreettista tapahtumaa.

Suunnittelua pandemian keskellä

Konferenssin suunnittelu aloitettiin etäyhteyksin keskellä pahinta korona-aikaa talvella 2021;

koronapandemian uusi tilanne edellytti luovia ratkaisuja ja nopeita päätöksiä sekä useita erilaisia varasuunnitelmia eri skenaarioita varten. Konferenssin teemaksi muodostui Towards inclusive and just societies: A dialogue with, within and beyond CHAT – kohti inklusiivisia ja oikeudenmukaisia yhteiskuntia: dialogi kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian kanssa, sisällä ja tuolla puolen. Teemassa korostuivat tulevaisuuteen katsominen, tulevaisuuden mahdollisuuksien kuvittelu, visiointi ja hahmottelu sekä tutkimussuuntauksemme yhteiskunnallinen ulottuvuus.

Peräänkuulutimme kulttuurihistorialliselta tutkimusyhteisöltä itsekriittisyyttä, reflektiota ja avointa dialogia niin sisäisesti kuin ulospäin, kohti muita teoreettisia lähestymistapoja ja linssejä. Mahdollisia tulevaisuuksia kuvitella halusimme myös kysyä, kuka kuvittelee ja etenkin kenen ei ole mahdollista kuvitella.

Konferenssin teema näkyi myös käytännön järjestelyissä, esimerkiksi kokonaan vegaanisina ruokailuina. Lisäksi pidimme tärkeänä konferenssin saavutettavuutta: alhaisen tulotason maista saapuville sekä opiskelijoille tarjottiin matalampaa pääsymaksua. Hybridimuodossa edullisempi etäosallistuminen oli myös mahdollista kaikille niille, jotka eivät syystä tai toisesta päässeet paikan päälle. Lähitapahtuman paikkana oli Helsingin yliopiston Siltavuorenpenkereen kampus.

Kolme päivää toiminnan teoriaa

Konferenssin alkajaisiksi Helsingin yliopiston emeritusprofessorit Reijo Miettinen ja Yrjö Engeström pitivät yhteisen pääpuheenvuoronsa, jossa he käsitelivät kapitalistisen jatkuvan kasvun logiikan epäonnistumista maapallon kantokyvyn huomioimisessa sekä toiminnan teorian mahdollisuuksia luoda vaihtoehtoja kapitalismille ekspansiivisen oppimisen ja formatiivisten interventoiden, kuten Muutoslaboratorion, avulla.

Toisena konferenssipäivänä apulaisprofessori Shirin Vossoughi (Northwestern University, Yhdysvallat) piti pääpuheenvuoronsa *Lived imaginations, poetic knowledge and the study of human learning etäyhteyksin*. Hänen esityksensä käsiteli CHAT (cultural-historical activity theory) -tutkimuksen sekä siihen nojautuvan suunnittelun ja käytännön toiminnan roolia koulutusmahdollisuuksien toteutumisessa, niitä koskevassa mielikuvituksessa ja elytyissä kokemuksissa.

Kolmas konferenssipäivä huipentui päätöstilaisuuteen, jossa keskusteltiin myös vaikeista aiheista: Venäjän käymästä hyökkäyssodasta ja sen vaikutuksista globaaliin tiedeyhteisöömme. Sen teoreettiset juurethan ovat vielä vahvasti neuvostoliittolaisessa tutkimusperinteessä.

Konferenssiin osallistui yhteensä 163 osallistujaa, joista 94 paikan päällä ja 69 etänä. Osallistujat tulivat 25 eri maasta ja 102 eri instituutiosta. Kolmen konferenssipäivän aikana järjestettiin kuusi symposiumia, yksi roundtable-sessio, kolme työpajaa, yksi posterisesio sekä 26 paperiesityssessiota, joiden teemat vaihtelivat virtuaalisesta kehollisuudesta uusiin metodologisiin avauksiin.

Ohjelmaan saatiin myös viisi niin kutsuttua innovatiivista sessiota, joiden kautta halusimme uudistaa perinteistä konferenssiformaattia ja tarjota osallistujille mahdollisuuden uusiin ja luoviin avauksiin sekä esitystapoihin. Toivottavasti tällaista avointa, kokeilevaa formaattia kehitetään jatkossa vielä ilmaisuvoimaisemmaksi ja houkuttelevammaksi sessiotyypiksi.

Aidosti hybridiä toteutusta tavoiteltiin järjestämällä jokainen sessio lähtökohtaisesti etäsesiona, jossa myös lähiesitykset pidettiin Zoomin välityksellä.

Hybriditoteutuksen onnistumisessa tärkeä rooli oli teknisinä avustajina toimineilla tiedekuntamme opiskelijoilla. Meille väitöskirjatutkijoille sessioiden puheenjohtajan roolissa toimiminen oli uusi ja jännittäväkin kokemus, johon saimme tukea sekä toisiltamme että toimikunnan kokeneemmilta jäseniltä. Toiminnan teoriaa eri tavoin soveltavien tutkijoiden esityksiin tutustuminen ja niiden kommentoinen jatko-opiskelijana tarjosi laajan katsauksen ajankohtaiseen tutkimuskenttään sekä erinomaisen oppimiskokemuksen.

Kiittävää palautetta ja arvokkaita oppeja

Palautteiden perusteella hybridinä toteutettu konferenssi onnistui kokonaisuutena hyvin: tapahtumassa vallitsi hyvä henki, ja jopa 95,1 prosenttia esityksen pitäneistä arvioi kokemuksen hyväksi tai erittäin hyväksi. Kiitos saivat myös pitkät puolen tunnin tauot sessioiden välillä ja puolentoista tunnin lounastauot, jotka mahdollistivat verkostoitumisen ja kuulumisten vaihdon päivien aikana. Koronan vuoksi moni osallistuja ei ollut tavannut kollegoitaan kasvokkain vuosikausiin. Väitöskirjatutkijoille pitkät tauot olivat loistava tilaisuus päästä rakentamaan omia verkostoja, sillä aiemmat etäkonferenssit eivät olleet tarjonneet tähän niin hyviä puitteita.

Haastavaa oli globaalin hybridikonferenssin sessioiden aikataulutus tavalla, joka huomioi niin lähi- kuin etäosallistujat eri puolilta maailmaa. Oman kokemuksemme perusteella hybridi-toteutus mahdollisti kuitenkin sujuvan osallistumisen niin paikan päällä kuin etänä. Ehkä tämä toteutusmuoto on tullut jäädäkseen osaksi teellisten konferenssien maailmaa. Odotamme mielenkiinnolla, miten esimerkiksi Rotterdamissa 2024 järjestettävä ISCAR-kongressi onnistuu omassa hybriditoteutuksessaan.

Nordic-Baltic ISCAR 2022 -konferenssissa kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian kenttä näyttäytyi meille väitöskirjatutkijoille koko laajuudessaan ja kansainvälisyydessään. Väitöskirjatyöhön valitsemaamme tutkimusotetta kehitetään aktiivisesti eri puolilla maailmaa ja eri koulukunnissa, joita kuitenkin yhdistää sama materialistisen dialektiikan ajattelutapa sekä pyrkimys ammentaa muun muassa Karl Marxin filosofiasta ja Lev Vygotskin laajasta ja urauurtavasta ajattelusta. Toiminnan teorian skaala, joka meille konferenssissa

avautui, ulottuu mielen prosesseista aina paikallisten yhteisöjen alati kehittyvään toimintaan sekä globaalin mittakaavan sosiaalisten ja ekologisten ongelmien hahmottamiseen ja ristiriitojen ylittämiseen. Vanhempien tutkijoiden ja toisten väitöskirjatutkijoiden kanssa käymiemme moniäänisten keskustelujen perusteella opimme, että kompleksisessa ajassamme toiminnan teoria ei tarjoa helppoja vastauksia, mutta se auttaa ymmärtämään ongelmien moniulotteisuutta ja niiden taustalla vaikuttavia systeemiä ilmiöitä.

Etsimme teemanumeroaiheita

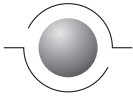
Onko mielessäsi hyvä aihe teemanumeroksi? Onko Sinulla halua ja asiantuntijuutta koota teemanumero? Kasvatus-lehti ottaa vastaan ehdotuksia vuoden 2025 teemanumeroiksi.

Teemanumeroehdotus on noin kolmen sivun esitys, jossa kerrotaan seuraavat tiedot:

- tarkasteltava teema, sen rajaus ja aiheen merkitys

- teemanumeron toimittajien tutkimus ja asiantuntijuus teeman parissa
- kirjoittajakutsu eli kuvaus siitä, millaisia tekstejä teemanumeroon toivotaan.

Lähetä teemanumeroehdotuksesi osoitteeseen kasvatus-toimitus@jyu.fi. **31.10.2023 mennessä.** Aikaisempiin teemoihin voi tutustua osoitteessa <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus/teemanumerot>.



Kasvatuksen toimitusneuvoston jäsenten tehtäviä 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 toimitusneuvoston jäseniä vastamaan Kasvatuksen korkeatasoisesta julkaisu-toiminnasta ja sen kehittämisestä vuoden 2024 alusta alkaen.

Kasvatuksen toimitusneuvoston jäsenet (3)

Toimitusneuvoston tehtävänä on ohjata Kasvatus-lehden julkaisemista yhteistyössä päätoimittajan kanssa; toimitusneuvosto tukee päätoimittajaa lehden kehittämisessä. Toimitusneuvoston jäsenyys tarjoaa erinomaisen näköalapaikan suomalaisen kasvatustieteellisen julkaisu-toiminnan edistämiseen ja kehittämiseen.

Etsimme toimitusneuvoston jäseniksi professoreita, apulaisprofessoreita, dosentteja tai meritoituneita post doc -vaiheen tutkijoita, joilla on kokemusta julkaisemisesta kansallisilla ja kansainvälisillä foorumeilla sekä kokemusta tieteellisten julkaisujen vertaisarviointitehtävistä. Sitoutuminen toimitusneuvoston jäsenen tehtävään on erittäin tärkeää. Toimitusneuvoston jä-

senet sitoutuvat arvioimaan 2–5 artikkelikäsi- kirjoitusta vuoden aikana tai hankkimaan vertaisarvioijan näille.

Toimitusneuvostoon valitaan kolme lisäjäsentä vuoden 2024 alusta. Jäsenyys on kolmi- vuotinen (2024–2026). Toimitusneuvoston työ- kentelytapa ja jäsenten vastuualueet tarkentu- vat myöhemmin. Toimitusneuvoston jäsenille ei makseta palkkiota.

Hakeminen ja aikataulu

Tehtäviin haetaan vapaamuotoisella hakemuksella, joka toimitetaan Suomen kasvatustieteellisen seuran sihteeri Satu Piispa-Hakalalle, satu.piispa-hakala(at)uef.fi, 31.8.2023 mennessä.

Hakemuksessa pyydetään kuvaamaan oma näkemys Kasvatus-lehden ja sen julkaisemisen kehittämisestä sekä omat ansiot tieteellisen julkaisemisen alueella. Hakemukseen pyydetään liittämään ansioluettelo ja julkaisu- luettelo.

Suomen kasvatustieteellisen seuran hallitus valitsee henkilöt tehtäviin yhteistyössä Kasvatus -lehden sekä Koulutuksen tutkimus- laitoksen kanssa siten, että toimituskunnasta muodostuu mahdollisimman ansioitunut ja monipuolinen. Tehtäviin valituille ilmoitetaan 31.10.2023 mennessä.

Tiedustelut: Suomen kasvatustieteellisen seuran varapuheenjohtaja Teemu Valtonen, teemu.valtonen(at)uef.fi.

Kasvatustieteen päivät 2023

23.-24.11.2023, Åbo Akademi, Vaasa

*Koulutus ja tutkimus yhteiskunnassa
– yhteiskunta koulutuksessa ja tutkimuksessa*

Teeman 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.

PÄÄPUHUJAT

Lisbeth Lundahl
Umeå universitet

Johan Korhonen
Åbo Akademi

Anne-Elina Salo
Turun yliopisto

HUOM!

**Esitysehdotukset
teemaryhmiin 15.8-30.9!**

**Konferenssiin
ilmoittautuminen 1.9 alkaen**

Kysymykset ja tiedustelut:
kt-paivat2023@abo.fi

Tutustu Kasvatustieteen päivien nettisivuihin
www.abo.fi/fi/kasvatustieteen-paivat-2023

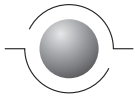


KT2023Vaasa



Kasvatustieteen päivät 2023 Vaasassa





Kasvatus 2023 Vol. 54 No 3

The Finnish Journal of Education

Engeström, Yrjö – Virkkunen, Jaakko. 2023. Challenges and possibilities offered by cultural-historical activity theory in Finnish educational research. *The Finnish Journal of Education* 54 (3), 191–205.

The article analyses threshold concepts that can be identified in the development of educational research based on cultural-historical activity theory in Finland and the challenges these concepts pose to educational sciences. Eight threshold concepts were found: learning activity, activity system, expansive learning, Change Laboratory, developmental transfer, operating concept, transformative agency, as well as fateful object and enacted utopia. On the basis of an analysis of these threshold concepts, three dialectical principles of cultural-historical activity theory are outlined, namely historicity, research as opener of new possibilities, and formative interventions as methodological foundation. These principles may be seen as possibilities to strengthen the societal impact of educational research in the 2020s.

Descriptors: cultural-historical activity theory, dialectics, threshold concepts

Kajamaa, Anu – Tuunainen, Juha – Hyrkkö, Sakari – Cornér, Tuija. 2023. Boundary crossing and expansive learning in expert organizations: Examples from three Change Laboratories. *The Finnish Journal of Education* 54 (3), 206–220.

The aim of this study is to widen our understanding of boundary crossing during expansive learning processes. We examined three Finnish expert organizations: a teacher training school, a children's and adolescents' care unit in a hospital, and a university entrepreneurship hub. In each of these organizations, research and development projects using the Change Laboratory method were carried out. For this paper, we analysed the data ensuing from these projects with a specific focus on the ways in which boundaries were crossed during the progress of expansive learning. Our findings show that regardless of the context, organizational boundaries acted as enablers of change in collective expansive learning. In all three cases, boundary crossing led to the creation of a new concept model for carrying out the organizations' key activities, which makes our findings especially significant for understanding continuous expansive learning at workplaces.

Descriptors: boundary, boundary crossing, Change Laboratory, collaboration, expansive learning, expert organization

Lund, Virpi – Juujärvi, Soile. 2023. The contradictions and expansive learning related to multisite digital support at the community workshops. *The Finnish Journal of Education* 54 (3), 221–236.

Digital support is a new form of operation that refers to guidance on the independent use of digital services and smart devices provided by various actors in society. Some citizens are being excluded from society due to a lack of digital devices and skills. The community workshops enabled building

cooperation among regional actors to support the digital inclusion of people in vulnerable positions. We utilized the tools of cultural-historical activity theory to figure out the contradictions related to digital support activities, first with the aid of the activity system model. In order to resolve contradictions, the so-called mirror data motivated participants to define contradictions embedded in activities and resolve them with the help of various tools. This process of double stimulation facilitated the manifestation of expansive learning actions. Expansive learning was manifested in the participants' talk as questioning and analysing current digital support practices, envisioning change, and looking for solutions to the existing problems. The analysis of the discussion data of the community workshops showed that contradictions in the digital support activities are particularly related to incomplete and contradictory rules and practices, which prevent the reception of comprehensive digital support and obscure the division of labour among the digital support providers. Clarification of the rules related to digital support, inclusion of smart devices in the guaranteed minimum income, networking of local providers of digital support, and agreement on the division of labour were suggested as solutions. This research brings new knowledge to fourth-generation activity theory on the problem of digital inequality and how to solve it in a collaborative learning process.

Descriptors: activity system, Change Laboratory, community workshop, contradictions, digital exclusion, digital support, double stimulation, expansive learning

Tapola-Haapala, Maria – Rantavuori, Pauliina – Ruutu, Piia. 2023. Expansive learning in adolescents' Change Laboratories. The Finnish Journal of Education 54 (3), 237–252.

The article examines two projects conducted by eighth graders in the Change Laboratories carried out in the context of two upper secondary schools in Finland. As far as we know, Change Laboratories have not been previously organized so that adolescents are the main participants of them. The examination brings forth adolescents as active analysers of issues that they find significant as well as developers of solutions. The data consisted mainly of the recordings of the Change Laboratory workshops and we analysed it by identifying expansive learning actions. Based on this, the specific features of the Change Laboratories conducted with adolescents were reflected upon. All the previously known expansive learning actions were found in the data of one of the projects and almost all in the other project's data. The learning actions followed the expansive learning cycle, although the same learning action could take place in the different phases of the process. The research results illustrate that expansive learning can take place also in adolescents' Change Laboratories.

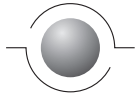
Descriptors: adolescents, Change Laboratory, civic engagement, expansive learning, school, youth

Sannino, Annalisa. 2023. Researchers' multiple roles in the Change Laboratory. The Finnish Journal of Education 54 (3), 253–270.

This article analyzes an expansive learning effort in a supported housing unit for young people who are homeless or at risk of homelessness. Together with the staff of the housing unit, our team of researchers working within the framework of cultural-historical activity theory conducted a Change Laboratory that facilitated transformation from the culture of control and fear to the culture of open interaction and guidance. The study focuses on the multiple roles taken by the researchers when they fostered expansive learning: questioning the existing practice, analyzing the development of the activity of the unit, modeling a new way of working, examining the model, implementing the new model, reflecting on and evaluating the learning process and consolidating the new way of working. The study enriches the literature on intervention research by presenting a comprehensive analysis of the roles that researchers may take in the different phases of a Change Laboratory intervention. Making use of previous studies of educational interventions and the Change Laboratory, the article produces a preliminary spectrum of the possible roles of an

intervention researcher and identifies their key features. The article gives interventionist researchers instruments to plan and assess their activity and facilitates the comparison and systematic development of intervention methods.

Descriptors: Change Laboratory, expansive learning, intervention, roles

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

CORNÉR, TUIJA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
tuija.corner@helsinki.fi

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

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

HILPPÖ, JAAKKO, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto
jaakko.hilppo@helsinki.fi

HYRKKÖ, SAKARI, väitöskirjatutkija
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
sakari.hyrkko@helsinki.fi

JUUJÄRVI, SOILE, yliopettaja
Laurea-ammattikorkeakoulu
soile.juujarvi@laurea.fi

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

KURENLAHTI, EMMA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
emma.kurenlahti@helsinki.fi

LAKKALA, KEIJO, tutkijatohtori
yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto
keijo.lakkala@ulapland.fi

LEHTONEN, ANNA, tutkijatohtori
Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto
anna.e.lehtonen@jyu.fi

LUND, VIRPI, lehtori
Laurea-ammattikorkeakoulu
virpi.lund@laurea.fi

MIETTINEN, REIJO, emeritusprofessori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
reijo.miettinen@helsinki.fi

MYKRÄ, NIINA, tutkijatohtori
Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto
niina.p.mykra@jyu.fi

NOKKALA, TERHI, yliopistotutkija
Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto
terhi.p.nokkala@jyu.fi

RAJALA, ANTTI, yliopistotutkija
kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto
antti.rajala@uef.fi

RANTAVUORI, PAULIINA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
pauliina.rantavuori@tuni.fi

RUUTU, PIIA, tutkijatohtori
kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto
piia.ruutu@helsinki.fi

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

TAPOLA-HAAPALA, MARIA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto
maria.tapola@helsinki.fi

TERÄS, MARIANNE, professori
Institutionen för pedagogik och didaktik, Tukholman yliopisto
marianne.teras@edu.su.se

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

VETOSHKINA, LIUBOV, tutkijatohtori
Tutkijakollegium, Helsingin yliopisto
liubov.vetoshkina@helsinki.fi

VIRKKUNEN, JAAKKO, emeritusprofessori
CRADLE, Helsingin yliopisto
jaakko.virkkunen@helsinki.fi