

Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää?

– 14 eläytymismenetelmä-
tutkimusta

Toimittaneet
Jari Eskola
Ilona Nikanto
Satu Virtanen

**Aikamme kasvatus:
vain muutos on pysyvää?**

**Aikamme kasvatus:
vain muutos on pysyvää?**
– 14 eläytymismenetelmätutkimusta

Jari Eskola & Ilona Nikanto & Satu Virtanen (toim.)



Tämä teos on lisensoitu Creative Commons
Nimeä-EiKaupallinen-EiMuutoksia 4.0
Kansainvälinen -lisenssillä

Copyright ©2018 Tampere University Press ja tekijät

Graafinen suunnittelu ja taitto
Sirpa Randell

ISBN 978-952-03-0907-7 (nid.)

ISBN 978-952-03-0908-4 (pdf)

Sisällys

Eläytymismenetelmäaineistojen muuttuva luonne? <i>Jari Eskola & Ilona Nikanto & Satu Virtanen</i>	9
Tyttö tuollainen – Kertomuksia tyttöydestä <i>Ilona Nikanto & Inkeri Rissanen & Petteri Eerola & Jari Eskola</i>	21
”Keitä ne on ne sankarit?” – Uutisten väkivaltakertomusten sankarit ja konnat lasten silmin <i>Pauliina Puikkonen & Reijo Kupiainen & Jari Eskola</i>	47
Nuoren kännykän käytön rajoittamisen puheeksiotto – Vanhemman kanssa käytävän keskustelun haasteet nuorten kertomuksissa <i>Saaga Härkönen & Eero Suoninen & Sanna Raudaskoski</i>	73
Etäinen, autoritaarinen, tasavertainen ja epäröivä – Isyyden neljä tarinatyyppiä <i>Sanna Kaukinen & Petteri Eerola & Jari Eskola</i>	93

Onko Suomessa liian hyvä olla? – Ammattikoulussa opiskelevien nuorten suhtautumisesta maahanmuuttajiin ja monikulttuurisuuteen <i>Elina Kangastupa</i>	111
Mullistaako laaja-alaisuus kouluopetuksen? – Luokanopettajien käsityksiä laaja-alaisuudesta vuoden 2016 opetussuunnitelmassa <i>Inka Oinonen & Sanna-Mari Salonen-Hakomäki & Terhi Mäntylä & Jari Eskola</i>	137
Toiminnallinen opetus opettajan arjessa <i>Fia-Maria Savolainen & Anne Jyrkiäinen & Jari Eskola</i>	165
”Se vaikenee, joka pelkää” – Ilmastonmuutos traumaattisena tietona <i>Anette Mansikka-aho & Antti Saari & Johanna Lätti & Jari Eskola</i>	187
Opetussuunnitelman monet tulkinnat – Eläytymismenettelmäkertomuksia kasvatustieteiden tiedekunnasta <i>Anne Jyrkiäinen & Tuulikki Ukkonen-Mikkola & Pirjo Kulju & Jari Eskola</i>	211
Oppilaitoksista työpaikoille – Työelämäyhteistyön haasteet ja mahdollisuudet ammattillisessa erityisopetuksessa <i>Petri Vanhalakka & Laura Pylväs & Jari Eskola</i>	235
Substanssiasiantuntijasta alan opettajaksi – Ammatillinen opettajankoulutus opiskelijoiden kertomana <i>Sirpa Levo-Aaltonen & Hanna Vilkkä & Marita Mäkinen & Jari Eskola</i>	259
Yhteisöllinen työkalutuuuri lukiossa – Kollaboratiivisuutta, ammatillista yhteistyötä ja jaettua johtajuutta <i>Maria Kaakkolammi & Anne Jyrkiäinen & Jari Eskola</i>	289

Muutoksen johtaminen korkeakoulujen yhdistyessä – Viestintä, osallistaminen ja luottamus tutkimus- ja opetushenkilökunnan kertomuksissa <i>Pia-Christina Roth & Sini Teräsahde & Marita Mäkinen & Jari Eskola</i>	319
Tulevaisuustaidot ja Open Badges -osaamismerkkit – Osaamismerkkien mahdollisuudet ja haasteet korkeakoulutuksessa <i>Heli Karjalainen & Jyri Lindén & Jari Eskola</i>	347
Aikamme kasvatusilmiöitä jäljittämässä <i>Jari Eskola & Ilona Nikanto & Satu Virtanen</i>	377
Liite: Miten eläytymismenetelmää on käytetty ja käytetään	385
Näin käytät eläytymismenetelmää: hyvät käytännöt ja kiperät kysymykset <i>Ilona Nikanto & Jari Eskola</i>	385
Eläytymismenetelmä 2000–2017 – Systemaattinen kirjallisuushaku <i>Jari Eskola & Ilona Nikanto & Anna Wallin</i>	398
Kirjoittajat	405

Eläytymismenetelmäaineistojen muuttuva luonne?

Jari Eskola & Ilona Nikanto & Satu Virtanen

Terrorismin uhka mediassa. Ilmastonmuutos ja kasvatustiede. Muutosjohtaminen korkeakoulujen yhdistymisessä. Uuden opetussuunnitelman seuraukset. Digitaaliset osaamismerkkit.

Tunnetusti elämme melkoisten muutosten aikaa ja tämä koskee tietenkin myös kasvatusta. Tämän kasvatuksen eri ilmiöitä käsittelevän artikkelikokoelman keskeisiä katalyyttejä ja teemoja ovat kasvatuksen ja kasvatusympäristön muutokset. Kaikki artikkelit perustuvat nopearytmiseen tutkimukseen, lähes kaikki osaprojektit on käynnistetty vuosi sitten syksyllä 2017.

Kaikki kokoelman tutkimusartikkelit perustuvat nk. eläytymismenetelmän (Eskola 1997; 1998; Eskola & Suoranta 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009; Wallin ym. 2015; Eskola ym. 2018) käyttöön. Eläytymismenetelmällä tarkoitetaan tiedonhankintamenetelmää, jossa vastaajat kirjoittavat kertomuksen tutkijan antaman, kehyskertomukseksi kutsutun orientaation perusteella. Kehyskertomuksia on vähintään kaksi erilaista, joten aineisto analysoidaan tavallaan kahteen kertaan: sekä normaalina tutkimuksen tematiikasta kertovana laadullisena aineistona että kokeellisen tutkimuksen asetelmaa imitoiden pelkistäen sitä, mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan yhtä keskeistä tekijää.

Vuosi sitten ilmestyneessä teoksessa *Eläytymismenetelmä 2017. Perusteema ja 11 muunnelmaa* (Eskola ym. 2017b) kaivattiin (Eskola 2017a) menetelmän käyttöön teoreettista kurinpalautusta ja analyysimenetelmiin syventymistä. Samassa yhteydessä ennustettiin, että monikieliset aineistot ja erilaiset sähköiset tavat kerätä aineistoa tulevat yleistymään. Eläytymismenetelmän soveltamisen hyviä käytäntöjä, aineistojen analysointia ja metodologisia kysymyksiä pohdimme tarkemmin teoksen liiteosan artikkeleissa.

Tämän kokoelman aineistoista suurin osa onkin kerätty sähköisesti. Tämä siirtymä on hyvä esimerkki siitä, kuinka näennäisesti pieneltä vaikuttava muutos aineistojen keräämisessä tuottaa myös metodologista pohdintaa vaativia haasteita. Ensinnäkin, sähköisen aineiston kerääminen ei ole mikään helppo ratkaisu, pikemminkin päinvastoin. Useimpien tämän kokoelman tutkimusartikkeleiden kerääminen oli varsin työlästä, erittäin paljon työläämpää kuin vaikkapa koulun kaikkien oppilaiden kokoaminen yhteen, jolloin aineiston kerääminen kestäisi 20 minuutissa ja litteroi neljässä tunnissa. Sama hankaluus koskee toki nykypäivänä osapuilleen kaikkea tutkimusaineiston keräämistä.

Toiseksi, sähköisesti kerätyt vastaukset ovat pääsääntöisesti paljon käsin kirjoitettuja tarinoita pidempiä. Vuosi sitten ilmestyneessä teoksessa (Eskola 2017b) vastausten keskipituus oli noin 50 sanaa, tämän kokoelman tutkimusaineistojen vastausten keskipituus on noin kaksinkertainen. Kerätyt aineistot ovat kirjaimellisesti tarinoita; useimmiten – vaan ei aina – kokonaisia kertomuksia, pohdittuja ja punnittuja kannanottoja kehyskertomuksessa tarjottuun tematiikkaan. Tosin vastausten pituus ei selity suoraan tekniikalla, sillä tämänkin teoksen aineistoista yksi analysoinnin kannalta rikkaimmista ja laajimmista on tuotettu käsin kirjoitettuna. Jos – niin kuin menetelmän alkuperäinen idea oli – käytetyt kehyskertomukset ovat innostavia ja kirjoittamiselle on varattu riittävästi aikaa, niin kirjoittamisen tapa ei ratkaise aineistosta oikeastaan mitään.

Toiseksi, aineistojen luonne on muuttunut kenties ratkaisevalla tavalla. Kun parhaimmillaan aineistosta voi sanoa sen edustavan jotain tiettyä perusjoukkoa, kuten *Eläytymismenetelmä 2017* -kokoelmassa hyödynnetyistä, yhdellä kertaa kaikilta oppilaitoksen oppilailta kerätyistä aineistoista voi sanoa, on tilanne toinen sähköisten aineistojen kohdalla. Kerättyä aineistoa sähkö-

köisesti enemmän tai vähemmän avoimilla aineistonkeruupyynnöillä emme loppujen lopuksi tiedä miten aineistot ovat valikoituneet. Todennäköistä on, että vaikkapa Tampere3-prosessista kertoivat ne, joilla on siitä jotain sanomista aivan samoin kuin vaikkapa digitaalista osaamismerkeistä. Toisaalta yhdestä lukioista koottu aineisto on valikoitunut nimenomaan sen lukion oppilaisiin.

Aineistojen luonne vaatii jatkossa enemmän pohdintaa, mutta tämä ei koske missään nimessä vain eläytymismenetelmää, vaan yhä enemmän on siirrytty hyvinkin valikoituneisiin aineistoihin; julkaistaanhan alan arvostetuissa tiedelehdissä nykyään kyselyaineistoon perustuvia tutkimuksia, joiden vastausprosentti on ollut kymmenen. Pidemmät ja rikkaammat vastaukset ovat kaiken kaikkiaan tutkijan kannalta ilmeinen etu, varsinkin jos niitä on onnistunut keräämään riittävän monelta vastaajalta. On kuitenkin syytä kysyä, onko jatkossa analyysitapoja kehitettävä narratiivisempaan suuntaan ja unohdettava perinteinen puhe vastaajien käsityksistä. Joka tapauksessa jatkossa on palattava entistä vahvemmin eläytymismenetelmän perusideaan, eli kehyskerotomusten varioinnin tuottaman ilmiön logiikan pelkistämiseen.

Perinteiset ajatukset aineiston edustavuudesta eivät siis ole relevantteja tämän kaltaisessa tutkimuksessa, vaan tutkijan on pohdittava tulostensa käytökelpoisuutta toisella tavalla. Hyvässä tutkimuksessa on edelleenkin yksi mielenkiintoinen ajatus tai idea, enempää ei tarvita. Hyvä ihmistieteellinen tutkimus antaa lukijalleen ajattelemisen aihetta: lukijana voin olla vapaasti eri mieltä kirjoittajan kanssa, mutta en myöskään voi sanoa, ettei kirjoittajan esittämälläkin tavalla voi ajatella. Olennaisinta siis edelleenkin on se, että tutkimus on kaikin tavoin uskottava.

Varsin kauan sitten (Eskola 1990) eläytymismenetelmän väitettiin sopivan silloista kenkämainosta mukailen henkilöille, jotka kulkevat omia polkujaan. Tässä kokoelmassa ote on huomattavasti striktimpi, vaalien tiukkaa tieteellisen artikkelin rakenteen formaattia. Onko siis vaihtoehtoisten raporttikaavojen aika ohi (vrt. Eskola 2006)? Mahdollisesti, mutta jatkossakin eläytymismenetelmän kaltaiset nopeakäyttöiset, usein tulevaisuuteen suuntaavat, vastaajien käsityksiä monipuolisesti ja avoimesti luotaavat menetelmät ovat tarpeellisia, myös niiden kaikessa villeydessään, niin kasvatustieteissä kuin monella muullakin alalla.

Artikkelissa *Tyttö tuollainen – kertomuksia tyttöydestä*, tutkitaan tyttöyden rakentumista alakouluikäisten tyttöjen kuvaamana. Artikkelissa selvitetään, miten 10–11-vuotiaat tytöt rakentavat kertomuksissaan tyttöyttä, ja miten he tekevät erontekoa tavallisuuden ja epätavallisuuden välille. Tyttöjen kirjoittamat tarinat osoittavat, että tyttöyteen liittyvät odotukset ovat edelleen varsin perinteisiä ja tyttöyden normi tytöille itselleen kovin selvä. Tästä huolimatta tarinoista oli tulkittavissa myös tyttöyden erilaiset, tarjolla olevat roolit. Näyttää siltä, että vaikka tytöt näyttäisivät hyvin tunnistavan, mitä heiltä sukupuolensa edustajina odotetaan, he itse kuitenkin suhtautuvat erilaisuuteen varsin hyväksyvästi. Aineiston perusteella tyttöys rakentuu kuuden tekijän myötä: ulkoisen olemuksen, luonteenpiirteiden ja käytöksen, koulumenestyksen, harastusten sekä ystävien ja perheen kautta. ”Normaalius” täytyy saavuttaa jokaisessa kategoriassa. Toisaalta sukupuoltaan voi rakentaa myös tietoisesti vastakarvaan, tästä esimerkkinä tarinoista konstruoitu epätavallisen tytön tyyppi: määrätietoinen johtaja, joka vähät välittää muiden mielipiteistä.

Väkivaltauutisoinnista on tullut osa päivittäistä tietotulvaamme. Samaan aikaan uutiset ovat muuttuneet viihteellisemmiksi ja niissä hyödynnetään yhä useammin kertomuksellisuuden keinoja. Hyvässä kertomuksessa seurataan yleensä kahden ääripään, hyvän ja pahan taistelua, ja tämä perinteisen tarinankerronnan piirre on tullut entistä voimakkaammin osaksi myös uutismaailmaa. Artikkelissa *”Keitä ne on ne sankarit?” Uutisten väkivaltakertomusten sankarit ja konnat lasten silmin* kartoitetaan lasten käsityksiä väkivaltauutisten sankareista ja konnista. Tutkimuksessa selvitettiin millaisia sankari- ja konnahahmoja lapset näkevät väkivaltaisista tapahtumista kertovissa uutisissa ja vastaavatko lasten mielikuvat uutisten esittämiä kuvauksia. Tutkimuksen taustalla oli kiinnostus uutisten omalta osaltaan vahvistamia stereotyyppioita ja näiden stereotyyppioiden kasvatuksellista merkitystä kohtaan. Tulokset osoittivat, että uutisten ja muun median välittämät kuvaukset toistuvat ainakin jossakin määrin lasten mielikuvissa ja käsityksissä. Kiinnostava havainto oli myös, että viittauksia terroristisiin iskuihin ei aineistosta juurikaan löytynyt, huolimatta terrorismin varsin suuresta näkyvyydestä uutisissa.

Monissa perheissä keskustelut nuorten kännykän käytöstä ja sen rajoittamisesta ovat arkipäivää. Myös mediassa nuorten kännykän käyttö on toistuvasti esillä, saaden usein joko korostuneen positiivisen tai negatiivisen sävyn. Tutkijat puolestaan ovat huomanneet, että nuorten kännykän käytön ympärillä käytävästä keskustelusta puuttuu usein nuorten oma näkökulma. Artikkelissa *Nuoren kännykän käytön rajoittamisen puheeksiotto* tarkastellaan nuorten tuottamien kertomusten avulla sitä, millaisia kertomisen tapoja ja selontekoja nuorilla on käytössään kirjoittaessaan perheissä käytävistä keskusteluista kännykän käyttöön liittyen. Tutkimuksessa haluttiin paikantaa, millaisia kulttuurisia resursseja hyödyntäen tarinoissa jäsennetään nuoren ja vanhemman välistä vuorovaikutusta. Tarinoiden vanhempien ja nuoren välistä vuorovaikutusta tarkasteltiin erityisesti vuorovaikutussiirtojen näkökulmasta pohtien sitä, miksi ja milloin keskustelut kännykän käytön rajoittamisesta päätyvät erimielisyyteen tai yhteisymmärrykseen nuoren ja vanhemman välillä. Tulosten mukaan kännykän käytön rajoittamiseen tähtäävissä keskusteluissa on yhteisymmärryksen saavuttamiseksi tärkeää, että vanhemmat ovat valmiita huomioimaan myös nuoren näkökulmia ja pyrkivät ymmärtämään kännykän käyttöä nuoren merkitysmaailmasta käsin. Toisaalta olennaista on se, millaisia mahdollisuuksia nuorelle tarjoutuu vanhemman näkökulman ja reaktioiden tulkintaan. Lisäksi kiinnostavaa oli nuorten monipuoliset kännykälle annetut merkitykset. Kännykkä näyttäytyi nuorille erityisen tärkeänä välineenä esimerkiksi oman identiteetin rakentamisessa ja sosiaalisten suhteiden ylläpidossa. Tästä syystä sen käytön rajoittamiseen tähtäävät keskustelut voivatkin olla räjähdysherkkää aluetta, jossa vanhempien on tasapainoitava eri tavoin konfliktien välttämiseksi.

Suomalaisessa yhteiskunnassa isät kamppailevat monien roolien välillä. Yhteiskuntamme asettaa erilaisia haasteita ja odotuksia, ihanteita ja normeja isyydelle. Tämän takia isyyden muodot ovat moninaistuneet ja isät saavat itse määrittää oman isyytensä ehdot. Artikkelissa *Etäinen, autoritaarinen, tasavertainen ja epäroivä: Isyyden neljä tarinatyyppeä* tarkastellaan isien tuottamia kertomuksia isyydestä, keskittyen näiden sukupuolittuneihin käsityksiin. Tarinoista muodostettiin neljä isyyden tarinatyyppeä: etäinen isä, autoritaarinen isä, tasavertainen isä ja epäroivä isä. Nämä isäkertomukset hahmottavat

isyyden moninaista kenttää ja vastaavat paljon aikaisemmissa tutkimuksissa esiintyneitä isäkuvia. Tarinatyyppien sukupuolittuneet käsitykset vanhemmuudesta näkyivät tarinoiden sukupuoliroolikäsityksissä. Vastuullisen kasvattajaisän ja etäisen isän tarinatyyppit muodostuivat perinteisistä ja selkeistä sukupuoliroolikäsityksistä. Tasavertaisen ja epäroivän isän tarinatyypeissä selkeät ja perinteiset käsitykset sukupuolirooleista olivat kyseenalaistettu tai täysin muuttuneet.

Artikkelissa *Onko Suomessa liian hyvä olla? Ammattikoulussa opiskelevien nuorten suhtautumisesta maahanmuuttajiin ja monikulttuurisuuteen* tarkastellaan nuorten näkemyksiä maahanmuuttajista ja monikulttuurisuudesta osana suomalaista yhteiskuntaa. Artikkelissa peilataan aiempaa asennetutkimusta ammattikoululaisilta nyt eläytymismenetelmällä saatuihin tuloksiin. Tutkimuksen tuloksissa tulee esiin nuorten moninaiset suhtautumistavat maahanmuuttajiin, joiden arvot nähdään usein suomalaisesta poikkeavina välillä positiivisesti, mutta useimmiten negatiivisesti. Heidät esitetään usein suomalaisesta yhteiskunnasta hyötyjinä. Toisaalta tuloksissa tulee esiin myös se, että Suomessa eläminen ei aina ole lottovoitto edes kantaväestölle, saati siten maahanmuuttajille. Tutkimustuloksista välittyy niin maahanmuuttoon liittyvien käsitteiden muutos, median ja maahanmuuttopolitiikan rooli kuin kulttuurien väliset neuvottelut. Tulokset vahvistavat aiempia aihepiiriin liittyviä tutkimuksia ja lisäarvoa tuottaa tutkimuksen kohderyhmä: ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien näkemyksiä monikulttuurisuudesta ei ole aiemmin juuri tutkittu laadullisesti.

Tutkimuksen *Mullistaako laaja-alaisuus kouluopetuksen? Luokanopettajien käsityksiä vuoden 2016 opetussuunnitelmasta* kartoittaa luokanopettajien käsityksiä siitä, millaisena vuonna 2016 käyttöön otettu opetussuunnitelma näyttäytyy viiden vuoden kuluttua. Erityisenä kiinnostuksen kohteena ovat uudessa opetussuunnitelmassa ilmenevät laaja-alaisuus, monialaiset oppimiskokonaisuudet sekä niiden rooli koulun arjessa. Tutkimuksessa pyrittiin avaamaan opettajien näkemyksiä uuden opetussuunnitelman mahdollisuuksista ja uhkista opetustyölle. Muutos ei ole aina toivottu eikä sen toteuttamiseen aina tarjota riittäviä resursseja. Erityisesti juuri resurssien, esimerkiksi laitteiden ja opetushenkilökunnan, puute ja opetussuunnitelman asettamat koventuneet

vaatimukset vaivasivat osaa opettajista. Toiveikkuus ja optimismi kuitenkin välittyi monista vastauksista, vaikka opetussuunnitelman käyttöönotto on vasta suhteellisen alussa. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista näki uuden opetussuunnitelman tarjoamat mahdollisuudet ja luotti siihen, että laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista tulee tulevaisuudessa luonteva osa koulun arkea.

Uusi opetussuunnitelma perustuu aktiiviseen oppimiskäsitykseen ja toiminnalliset menetelmät mainitaan useasti opetussuunnitelmassa. Artikkelin *Toiminnallinen opetus opettajan arjessa* tavoitteena on rakentaa ymmärrystä siitä, miten opettajat kokevat toiminnallisen opetuksen. Asiaa tarkastellaan opettajan näkökulmasta, eli millaisen roolin hän ottaa toiminnallisen opetuksen aikana. Lisäksi tutkimuksessa keskityttiin toiminnallisen opetuksen tuomiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Tulokset osoittivat, että opettaja ottaa toiminnallisessa opetuksessa usein ohjaavan ja tarkkailevan roolin. Lisäksi huomattiin, että toiminnallisen opetuksen haasteita ovat tuen puute, fyysiset tekijät, kuten materiaali- ja tilaongelmat sekä stressi ajan hallinnasta. Toiminnallisen opetuksen todettiin olevan oppilaan oppimiselle ja oppilaiden yhteiselle oppimiselle ja kouluviihtyvyydelle mahdollisuus.

Artikkelissa *”Se vaikenee joka pelkää” Traumaattinen tieto ympäristökasvatuksessa* käsitellään ilmastonmuutosta traumaattisena tietona sekä tarkastellaan siihen mahdollisesti liittyviä defenssimekanismeja. Traumaattinen tieto on tietoa, jonka tiedostaminen on ahdistavaa ja siksi usein tiedostamattomasti torjuttua. Analyysin keskiössä on ympäristökäyttätymisen ja traumaattisen tiedon välinen yhteys. Aiheen tutkiminen on tärkeää, sillä ymmärrys ympäristökäyttätymisen perusteluista ja sen takana mahdollisesti vaikuttavista defenssimekanismeista voisi auttaa kehittämään ympäristökasvatusta. Pitkään on ajateltu, että ilmastonmuutoksesta opettaminen lisäisi ympäristötietoisuutta, mutta tiedon määrän lisäämisellä ei ole havaittu olevan tehokasta vaikutusta ympäristötietoisuuden kasvattamiselle. Traumaattisen tiedon käsite selittää osaltaan, miksi ympäristötieto ei aina kasva ympäristötietoisuudeksi ja siten näy ympäristöystävällisenä käyttätymisenä. Artikkelissa käsitellään sitä, miten traumaattinen tieto ilmastonmuutoksesta näyttäisi vaikuttavan ilmas-

tonmuutoksen kieltämiseen sekä analysoidaan millä tavoin eläytymismenetelmällä kerätyissä tarinoissa perustellaan ympäristökäyttötymistä.

Opetussuunnitelman monet tulkinnat Eläytymismenetelmäkertomuksia kasvatus-tieteiden tiedekunnasta -artikkelissa tarkastellaan henkilöstön ja opiskelijoiden tulkintoja opetussuunnitelman toteutumisesta ja osallistumisen mahdollisuuksista. Tuloksia peilataan Annalan, Lindénin ja Mäkisen (2016) jäsentämiin opetussuunnitelman käsitteellistämisen kategorioihin: opetussuunnitelma sisältöjen varmistajana, kompetenssien tuottajana, neuvotteluna tai valtaistumisena. Tämän tutkimuksen valossa teorian ja käytännön suhde näyttäytyy kompleksisena, ja ideaalina nähdään teoreettisen tiedon ja käytännön työn kiinteä vuoropuhelu. Parhaimmillaan opetussuunnitelma tukee yksilön valtaistumisen kokemuksia ja luo osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia sekä opiskelijoille että henkilöstölle.

Artikkelissa *Oppilaitoksista työpaikoille: työelämäyhteistyön haasteet ja mahdollisuudet ammatillisessa erityisopetuksessa* kartoitetaan erityisopettajien näkemyksiä opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen kehittymisen muutoksista vaativan erityisen tuen oppilaitoksessa. Tutkimuksessa käytettiin kolmea erilaista kehystymistä, joiden varioinnin avulla selvitettiin erityisopettajien käsityksiä opiskelijoiden oppimisesta ja osaamisen kehittymisen muutoksista ammatillisten opintojen aikana. Tarinoissa luotiin osaamisperusteisuuden ja integroivaiseen pedagogiikkaan liittyvää koheesiota oppilaitoksen ja työelämän välille, jota kuvattiin tarinoissa opiskelijoiden monipuolisena vertikaalisena ja horisontaalisena ammatillisen osaamisen kehittämisenä sekä formaaleissa että informaaleissa oppimisympäristöissä. Tulosten perusteella vaativaa erityistä tukea ammatillisessa kontekstissa tulisi edelleen kehittää, esimerkiksi opiskelijoiden yksilöllistä osaamisen kehittämistä tukevien hybridioppimisympäristöjen ja infrastruktuurin osalta. Vaativan erityisen tuen opetus vaatiikin toteutuakseen joustavia oppilaitoksen rakenteita sekä erityisopettajilta osaamisperusteista, integroivaisen pedagogiikan mukaista toimintakulttuuria, jotta asiakaslähtöinen vaativan erityisen tuen opetus mahdollistuu.

Myös ammatillisen opettajankoulutuksen suorittaneilta edellytetään valmiuksia ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä valmiutta kehittää opetusalaansa. Artikkelissa *Substanssiasiantuntijasta alan opettajaksi: amma-*

tillinen opettajankoulutus opiskelijoiden kertomana tarkastellaan koulutuksen antia ammatillisille opettajaopiskelijoille sekä tarvittavia koulutuksen kehittämistarpeita opettajaopiskelijoiden kertomana. Tutkimuksessa arvioitiin koulutuksen vaikuttavuutta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita koulutuksen onnistumisesta ja kehittämistarpeista. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia lähestyttiin soveltaen Niemen ja Kemmisin (1999) kommunikatiivista arviointia, jonka ulottuvuuksia ovat vaikuttavuuden tasot ja vaikuttavuuden funktiot. Tähän tutkimukseen mallia piti kehittää, jolloin syntyi kaksi vaikuttavuuden tasoa ja kaksi vaikuttavuuden funktiota. Tutkimuksessa keskityttiin koulutuksen onnistumisiin ja kehittämistarpeisiin. Tutkimustulokset osoittivat, että opiskelijat olivat kehittäneet opettajan ammattiin liittyviä valmiuksia tietojen, taitojen, itsetuntemuksen sekä yhteisöllisyyden alueella. Opettajan valmiuksien kehittymisen ja lisääntymisen tukemiseksi nykyisessä koulutuksessa nähtiin kehittämistarpeina yhteiskunnan muutokseen vastaaminen, koulutuksen järjestelyjen ja pedagogiikan kehittäminen sekä opiskelijoiden muutosvastarinnan vähentäminen. Työelämäyhteistyön ja osaamisen hyödyntäminen oli koulutuksessa onnistunut, mutta edelleen nähtiin tärkeänä sen lisääminen ja kehittäminen.

Lukiokoulutus on parhaillaan remontissa. Lukioon kohdistetaan monenlaisia uudistumiseen liittyviä vaatimuksia, joiden mukaan lukiossa tulisi mm. lisätä tiimityötä ja kehittää lukiosta yhä vahvemmin oppiva yhteisö. Oppimisen tulisi olla sekä yksilöllistä että yhteisöllistä, ja opiskelijan yksilölliseen ohjaukseen vaaditaan lisäresursseja. Oman paineensa luo korkeakouluhaun uudistus, jossa lukiossa saavutetuilla arvosanoilla on yhä suurempi merkitys jatko-opintoihin hakeuduttaessa. Muutosvirrassa selviytyminen ja muutostyössä onnistuminen paranee, kun työyhteisö toimii professionaalisen oppivan yhteisön periaatteiden mukaisesti. Mitä lukion opettajat työyhteisöistä ajattelevat, millainen yhteisöllisyys ja millaiset yhteistyön muodot tukevat opettajien työyhteisöä? Tätä selviteltiin artikkelissa *Yhteisöllinen työkalutuuuri lukiossa: kollaboratiivisuutta, ammatillista yhteistyötä ja jaettava johtajuutta*.

Artikkelissa *Muutoksen johtaminen korkeakoulujen yhdistyessä: Viestintä, osallistaminen ja luottamus tutkimus- ja opetushenkilökunnan kertomuksissa* tarkasteltiin korkeakoulujen yhdistymisprosessia muutoksen johtamisen

ja sen sitouttamiskyvyn näkökulmasta. Eläytymismenetelmän avulla tutkimus- ja opetushenkilökunnalla oli mahdollista pohtia muutoksen johtamisen onnistumis- ja epäonnistumisvaihtoehtoskenaarioiden kautta sitä, millainen johtaminen sitouttaa muutokseen ja miltä korkeakoulu yhteisön arki – johtamisen onnistuessa tai epäonnistuessa – tulevaisuudessa näyttää. Tulosten mukaan muutoksen johtamisessa on ollut puutteita. Onnistunut sitouttaminen muutokseen edellyttäisi johtamistyylin suunnanmuutosta siten, että viestintä ja osallistaminen olisivat tietoisesti valittuja johtamismetodeja. Tämä synnyttäisi luottamusta ja sitä kautta koko korkeakoulu yhteisön sitoutumista muutokseen, jolloin Tampere3 voisi tuottaa odotettuja innovaatioita ja kilpailla menestyksekkäästi niin tiede-, tutkimus-, kuin opetus alalla sekä kansallisilla että kansainvälisillä korkeakouluareenoilla.

Työn, sen tekemisen tapojen ja osaamisvaatimusten kiihtyvät muutokset ovat olleet eri alojen tutkijoiden ja asiantuntijoiden kasvavan kiinnostuksen kohteina. Uusien teknologioiden ja työn muotojen on esitetty vaativan uudenlaisia taitoja ja osaamista haastaen samalla muodollisen koulutuksen käytännöt, tavoitteenasettelun ja oppimisen arvioinnin. *Tulevaisuustaidot ja Open Badges -osaamismerkit. Osaamismerkkien mahdollisuudet ja haasteet korkeakoulutuksessa* -artikkelissa tarkastellaan, millaisia tulevaisuustaitoja digitaalisten osaamismerkkien avulla voidaan tunnustaa ja millaisia perusteita tai esteitä merkkien hyödyntämiselle on löydettävissä muodollisessa koulutuksessa.

Tämä vertaisarvioituista artikkeleista koostuva teos on pääosin syntynyt Jari Eskolan fasilitoiman EskolaMEBS2.0-ryhmän työn tuloksena lukuvuonna 2017–2018 Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Ryhmää yhdisti paitsi kahden opintojakson (tutkielmaseminaari ja syventävä tutkimusmenetelmäkurssi) integroiminen toisiinsa niin myös tiukka yhteinen aikataulu, vahva motivaatio ja yhteisöllisyys; ryhmän vahva tuki ja asiantuntemus on ollut merkittävä kaikkien artikkelien synnyssä. Tämän joukon lisäksi mukaan oli rekrytoitu joukko tutkimusaiheiden asiantuntijoita. MEBS-nimi tulee tietenkin eläytymismenetelmän englanninkielisestä lyhenteestä (ks. Wallin ym. 2018).

Tutkimusartikkelien dokumentaatiokäytännöt noudattavat Kasvatus-lehden ohjeita, mutta artikkelien rakenteellisena ohjeistuksena on toiminut monia eläytymismenetelmäartikkeleita julkaiseen Liikunta & tiede -lehden ohjeet kirjoittajille. Artikkelit on kirjoitettu pääsääntöisesti tiukasti perinteisen IMRD-rakenteen mukaisesti. Viitekäytännöt ovat Kasvatus-lehden ja kirjoittajien panos on nk. Vancouver-ohjeen¹ mukainen ja kirjoittajien nimijärjestys määräytyy pääosin työpanoksen mukaan projektin vetäjää lukuun ottamatta.

Seuraavaksi sovellamme eläytymismenetelmää erityisesti kasvatustieteilijän työhön muuttuvissa oppimis- ja toimintaympäristöissä työnimellä *Kasvatustieteilijän ammatillista ja eettistä identiteettiä paikantamassa*. Mikäli olet kiinnostunut kirjoittamaan teokseen, niin kerro kiinnostuksestasi hyvissä ajoin (*jari.eskola(at)tuni.fi*). Vertaisarvioitavaksi tarkoitettut käsikirjoitukset tarvitaan viimeistään 30.4.2019.

¹ ”Artikkelin kirjoittajana oleminen edellyttää, että kirjoittajiksi ilmoitetuilla on merkittävä vaikutus artikkelin syntyyn siten, että he ovat osallistuneet sekä (1) tutkimuksen suunnitteluun tai tulosten analyysiin ja tulkintaan että (2) artikkelin kirjoittamiseen tai sen tieteellisen sisällön muokkaamiseen ja ovat lisäksi (3) hyväksyneet artikkelin lopullisen, julkaistavaksi tarkoitetun version. Lisäksi voidaan artikkelin kiitososassa mainita henkilöt, jotka ovat edesauttaneet tutkimuksen toteuttamista. Tarkemmat Vancouver-ohjeet, katso www.icmje.org.” (Liikunta & tiede 6/2016, numerointi MEBS-ryhmän; ks. myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan suositus 2018 Tieteellisten julkaisujen tekijyydestä sopiminen: <http://www.tenkin.fi/tenkin-ohjeistot>).

Kirjallisuus

- Eskola, J. 1990. Tulevaisuuden tutkimus ja Camel-bootsit – eli sosiaalipsykologin seikkailut tulevaisuuden tutkimuksen maailmassa. *Futura* 1, 6–13.
- Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: TAJU.
- Eskola, J. 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankinta menetelmänä. Tampere: TAJU.
- Eskola, J. 2006. Kaksi tapaa kirjoittaa tutkimusta. *Kasvatus* (37) (3), 292–300.
- Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. 2017a. Digitalisoitua ja monikielistyvä eläytymismenetelmä aikamme muutosten tutkimusvälineenä. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017*. Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Tampere University Press, 6–14.
- Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (toim.) 2017b. *Eläytymismenetelmä 2017*. Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Virtanen, S. & Walin, A. 2018. Tiedettä tarinoista: Eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-viestintä, 63–77.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. *KvaliMOTV*. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja. http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/kvalimotv.html. (Luettu 1.1.2018).
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.
- Wallin, A., Koro-Ljungberg, M. & Eskola, J. 2018. The Method of Empathy-Based Stories. *International Journal of Research & Method in Education*. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533937>.

Tyttö tuollainen

– Kertomuksia tyttöydestä

Ilona Nikanto & Inkeri Rissanen & Petteri Eerola & Jari Eskola

Johdanto

Tyttöjä ja tyttöyttä on yhteiskunnallisessa keskustelussa tarkasteltu monista eri kulmista: milloin heidät on asetettu alistettuun uhriasemaan, milloin on kummasteltu heidän avointa seksuaalisuuttaan ja girl power -uhoaan (esim. Tormulainen 2018). Tarkastelukulmasta ja tarkastelijasta riippuen tavoitteena on ollut joko tyttöjen vapauttaminen tai heidän palauttamisensa perinteisiin, ”soveliaampiin” sukupuolirooleihin. Kun tyttöys on ollut esillä, valokeilassa ovat olleet lähinnä tyttöyden ääripäät: hiljaiset ja avuttomat tytöt tai liian äänekkäät ja näkyvät nuoret naiset.

Sukupuoli on ollut viime vuosina keskustelun ytimessä myös koulukontekstissa. Sukupuolten tasa-arvon edistäminen on nostettu vahvasti muun muassa opetushallituksen agendalle. Taustalla on ollut huoli sukupuolittuneesta esiopetuksesta ja peruskoulusta. Tavoitteeksi onkin asetettu tasa-arvotietoinen opetus sekä ohjaus- ja toimintakulttuuri, sillä lasten sukupuolta, seksuaalisuutta ja tasa-arvoa koskevien näkemysten ja asenteiden on esitetty vakiintuvan juuri esi- ja peruskouluiässä. (Jääskeläinen ym. 2015, 12.)

Tässä artikkelissa olemme kiinnostuneita siitä, **miten ala-asteikäiset tytöt rakentavat kertomuksissaan tyttöyttä**. Tutkimalla tyttöjen käsityksiä su-

kupuolestaan pyrimme avaamaan niitä sosiaalisia ja kulttuurisia uskomuksia, asenteita ja arvostuksia, jotka vaikuttavat siihen miten tytöt hahmottavat ja rakentavat sukupuoltaan. Tyttöys ei ole vain pakollinen elämänvaihe ennen aikuisuutta, vaan itsessään arvokas ja merkityksellinen ajanjakso. Tyttöjä ja tyttöyttä ei siis tutkita vain kasvun ja kehityksen näkökulmasta, vaan tyttöjen kulttuurista ja tyttöyteen liitettävistä merkityksistä ollaan kiinnostuneita sellaisenaan (ks. Ojanen 2011b).

Tämän tutkimuksen lähestymistapa rakentuu tyttö tutkimuksen, lapsilähtöisen tutkimuksen sekä feministisen tutkimuksen näkökulmia yhdistelemällä. Tutkimusta ohjaa Judith Butlerin teoria sukupuolen performatiivisuudesta, joka on pitkään ollut yksi keskeisimmistä teoreettisista lähestymistavoista sekä feministisessä tutkimuksessa että tyttö tutkimuksessa (esim. Suomessa aiemmin Isotalo 2015; Lehtonen 2003; Oinas 2001, 27–38; Ojanen 2011b, 11; Paumo 2012, 83–89; Saarikoski 2009, 45–48; Tolonen 2001a, 38–40). Butler (2006) käsittää sukupuolen tekojen sarjana, jota tuotetaan erityisesti sosiaalisissa käytännöissä, diskursseissa ja instituutioissa. Sukupuoli siis rakentuu ajassa, paikassa, kulttuurissa ja sosiaalisissa tilanteissa. Tässä tutkimuksessa Butlerin teoriaa sovelletaan sukupuolen normittamisen näkökulmasta: miten tyttöyttä rakennetaan esimerkiksi ulkonäön, käyttäytymisen ja kiinnostuksen kohteiden kautta.

Tyttö tutkimus on Suomessa 1980-luvulla yleistynyt poikkitieteellinen tutkimussuuntaus. Sitä voidaan pitää feministisenä tutkimuksena, jonka kohde ryhmänä ovat eri-ikäiset tytöt ja erityisesti tyttöyden ja identiteetin tuottaminen. Tyttö tutkimuksen keskeisinä osa-alueina ovat olleet esimerkiksi tyttöjä koskevat ihanteet, tyttöjen ja koulutuksen suhde sekä tyttöyden yhteiskunnallinen ja kulttuurinen tila (Ojanen 2010). Tyttöjä ja tyttöyttä käsittelevä tutkimus on systemaattisesti nostanut esille tyttöyden rakentumisen ja tyttöinä olemisen, jotka ovat olleet merkittäviä tutkimukselta varjoon jääneitä teemoja (Ojanen 2011b). Tyttö tutkimus ymmärtää tyttöyden neuvoteltavissa olevaksi ja jatkuvasti liikkeessä olevaksi historialliseksi ja kulttuuriseksi konstruktioksi, jossa yhdistyvät sukupuoleen liittyvät odotukset sekä konventionaaliset sukupuolen esittämisen ja tekemisen tavat (Ojanen 2011b).

Kansainvälinen tyttötutkimus on kulkenut pitkän matkan feminististä liikettä aluksi hallinneesta ajatuksesta, jonka mukaan tytöt ovat holhottavia ”tulevaisuuden naisia” (Kearney 2009). Tänä päivänä kansainvälinen tyttötutkimus on aktiivista (Kearney 2009) ja monitieteisenä tutkimusalana tyttöjä tutkitaan monesta eri näkökulmasta, muun muassa osana laajempia nuorisokulttuureja, tyttöjen omia kulttuurisia käytäntöjä sekä sukupuoleen sosiaalistumista esimerkiksi normien kautta. Kasvatustieteellisesti painottunut tyttötutkimus on ollut kiinnostunut sosioekonomisen taustan vaikutuksesta tyttöjen oppimistuloksiin (ks. esim. Shahidul & Karim 2015) oppimateriaalien sukupuolittuneisuudesta (esim. Palmu 2003; Tainio & Teräs 2010; Jurva 2012), seksuaalisesta häirinnästä koulussa ja sosiaalisessa mediassa (esim. Ringrose, Harvey, Gill & Livingstone 2013) sekä tyttöjen suhteesta teknologiaan ja matemaattisiin tieteisiin (esim. Leder 2017).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on nostaa tutkittavat, alakouluikäiset tytöt, ”objektista aktiivisiksi subjekteiksi” (Woodhead & Faulkner 2000). Tämänkaltainen näkökulma arvostaa lapsia tiedontuottajina ja aktiivisina subjekteina, pyrkien antamaan heille mahdollisuuden kertoa mitkä asiat ovat juuri heille merkityksellisiä (Renold 2005). Tämänkaltaista näkökulmaa edustaa nk. lapsilähtöinen tutkimus, joka korostaa lapsia sekä hetkessä toimivina subjekteina, mutta myös muuttuvina toimijoina, joilla on yhteiskunnallisesti merkittävää tietoa sekä sellaisia näkökulmia ja kokemuksia, joita muilta ikäpolvilta puuttuu (Karlsson 2010; Kennedy 2006; Lee 2001; Prout 2005; Rainio 2010).

Lapset ovat tutkittavina erikoislaatuinen kohderyhmä: heidät nähdään sekä suojelua tarvitsevinä toimijoina että osallistuvina vaikuttajina, jotka saattavat paljastaa vallitsevia diskursseja ja kulttuurisia käytäntöjä (Karlsson 2010). Tämän tutkimuksen tavoitteena on antaa tytöille mahdollisuus kertoa omasta sukupuolestaan, tyttönä olemisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. He, jos ketkä, ovat asian asiantuntijoita. Tyttöjen käsityksiä sukupuolestaan on kuitenkin tutkittu yllättävän vähän. Sukupuolta alakouluikässä käsittelevät tutkimukset ovat olleet pitkälti joko aikuisten näkökulmaan keskittyviä (esim. opettajien tai vanhempien haastattelut) tai ne ovat keskittyneet tyttöjen ja poikien vertailuun ja erontekoon. Toistaiseksi kotimainen tutkimuskenttä

on keskittynyt enemmän yläasteikäisten tai tätä vanhempien nuorten kokemuksiin omasta sukupuolestaan (esim. Käyhkö 2006; Honkasalo 2011; Herjala 2015; Kulmalainen 2015). Nuorempien, ala-asteikäisten lasten näkökulma on jäänyt vielä kovin niukaksi.

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita siitä, minkälaisia kertomuksia tytöt tuottavat omasta sukupuolestaan sekä tyttöyttä koskevista normeista ja mahdollisista ihanteista. Lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, miten tytöt määrittelevät tavallisen tyttöyden ja mitä jää tavallisuuden ulkopuolelle. Tutkimuksen tietokäsitys noudattelee väljästi tiedon sosiaalista luonnetta korostavaa, konstruktionistista näkemystä (Burr 2015). Toisin sanoen tyttöyden rakentamista tutkitaan tyttöyteen liittyvien, tyttöjen tuottamien sosiaalisten määrittelyjen ja erontekojen kautta. Tässä tutkimuksessa puhutaan käsitteistä *tavallinen* ja *epätavallinen* tyttö¹. Tutkimuksen ei ole tarkoitus arvottaa tyttöjä tai tyttöyksiä paremmuusjärjestykseen, eikä esittää tutkimuksen lopputulemana mitä tavallinen tai epätavallinen tyttöys on. Kyseisillä tavallisuuden ja epätavallisuuden termeillä viitataan tyttöyden erilaisiin *sosiaalisiin konstruktiioihin*. Olemme siis kiinnostuneita tarinoiden muodostamasta tyttöyden kokonaiskuvasta sekä siihen liittyvistä mahdollisista poikkeamista. Tutkimuskysymyksemme on: *miten 10–11-vuotiaat tytöt rakentavat kertomuksissaan tyttöyttä?*

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Kun tutkitaan lasten ja varhaisnuorten käsityksiä omasta sukupuolestaan, kirjoittaminen on luonteva tiedonhankintatapa. Tekstit ja kielelliset aineistot tarjoavat mahdollisuuden saada tietoa tutkittavien asenteista ja arvoista, käsityksistä, mielikuvista sekä uskomuksista, eli ajattelun logiikoista ja sosiokulttuurisista representaatioista (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 248). Tässä tutkimuksessa käytetty eläytymismenetelmä sopii hyvin myös lasten käsitysten tutkimiseen (esim. Helavirta 2006; Mesimäki 2010; Teräväinen 2011; Toivikko, Sinkkonen, Wallin & Eskola 2017).

¹ Tekstissä ei jatkossa kursivoida tai laiteta lainausmerkkeihin ”tavallisen” ja ”epätavallisen” tytön käsitteitä. Termeillä viitataan tyttöjen itse kertomuksissaan tuottamiin kuvauksiin epätavallisuudesta ja tavallisuudesta tyttöydessä.

Tutkimuksen aineisto (n=41) kerättiin huhtikuussa 2017 isossa, yli 500 oppilaan alakoulussa Pirkanmaalla sekä Kanta-Hämeessä pienessä, alle 200 oppilaan alakoulussa. Vastaajina olivat neljäs- ja viidesluokkalaiset tytöt. Eläytymismenetelmälle tyypillisesti myös tässä tutkimuksessa käytettiin kahta erilaista kehyskertomusta ja analysoinnissa keskityttiin siihen, mikä vastauksissa muuttuu, kun yhtä tekijää varioidaan. Kukin oppilas kirjoitti vain yhden kuvauksen ja kirjoitettavan kehyskertomuksen versio määräytyi sattumalta kullekin kirjoittajalle. Aineisto koostuu kahden koulun neljästä eri luokasta. Aineisto kerättiin oppilaiden kirjoitustuntien aikana, jolloin he olivat jo valmiiksi motivoituneita kirjoittamaan. Kirjoittamiseen käytettiin aikaa yksi 45 minuutin oppitunti, osa oppilaista käytti kirjoittamiseen koko oppitunnin, osa oli valmis noin kahdenkymmenen minuutin kirjoittamisen jälkeen. Oppilaat kirjoittivat kuvauksensa käsin A4-paperille, jotka olivat valmiiksi viivoitettu ja johon oli valmiiksi tulostettu yksi kehyskertomusversio.

Keräystilanteen aluksi oppilaita ohjeistettiin hyvin lyhyesti kirjoitustilanteeseen. Heille kerrottiin kirjoittajan anonymiteetin säilymisestä sekä siitä, että vain tutkijat saavat kuvaukset luettavakseen, eivätkä ne taten vaikuta millään tavoin esimerkiksi äidinkielen arvosanaan. Aineistonkeräystilanteessa tutkittavilta ei pyydetty sukupuolen lisäksi muita taustatietoja. Luokan kaikki oppilaat kirjoittivat kuvaukset, mutta aineiston analyysi kohdistuu tässä artikkelissa ainoastaan tyttöjen kirjoittamiin kuvauksiin.

Tutkimuksen vastaajaksi valittiin 10–11-vuotiaat tytöt, sillä kyseinen ikävaihe lapsuuden ja nuoruuden välissä, varhaisnuoruus, on jäänyt aikaisemmalta tutkimukselta pitkälti huomiotta, tyttötutkimuksen keskittyessä enemmän yläasteikäisiin tai tätä vanhempiin tyttöihin. Varhaisnuoret tytöt ovat kiinnostavassa iässä murrosiän alkaessa: sukupuolen aktiivinen rakentaminen alkaa kiinnostaa uudella tavalla kehon muuttuessa ja omaan sukupuoleen liittyvät asiat ovat yhä enemmän ajatuksissa. Kyseisen ikäryhmän valintaan vaikutti myös ymmärrys siitä, että lasten asenteet sukupuoleen vakiintuvat juuri esi- ja peruskouluiässä (Jääskeläinen ym. 2015). Valitun aineistonkeruumenetelmän näkökulmasta tämän ikäisillä voidaan olettaa olevan lisäksi jo varsin hyvät taidot ilmaista itseään kirjallisesti.

Kahden koulun ja viiden eri koululuokan valinnan taustalla oli pyrkimys saada mahdollisimman rikas ja monipuolinen aineisto. Sukupuoleen liittyvät käsitykset voivat olla vahvasti sidoksissa paikalliskulttuuriin, luokan toimintakulttuuriin sekä opettajan toimintaan. Kun luokkia on neljä, ja koulutkin hyvin erityyppisiä, voidaan mahdollisesti minimoida luokan toiminta- ja puhekulttuurin vaikutus oppilaiden vastauksiin. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan etsitä eroja tutkimukseen osallistuneiden luokkien tai koulujen väliltä.

Kun tutkimusta tehdään koulussa, on huomioitava ympäristön vaikutus: vaikka oppilaille korostettiin, ettei kirjoitelmia arvostella eikä niitä lue kukaan muu kuin tutkijat, on koulu aina jossain määrin toimintaa määrittävä ympäristö. Koulussa oppilaat omaksuvat virallisen opetus suunnitelman ohella yhteiskunnan valtarakenteiden mukaisia asenteita (esim. Törmä 2003), jotka saattavat vaikuttaa oppilaiden kirjoituksiin. Tutkimustilannetta ylipäänsä voidaan pitää lähtökohtaisesti hierarkkisena, tutkijoina olemme määritelleet aiheen ja kontrolloineet tutkimuksen vaiheita kohderyhmän valinnan ja otoksen koon suuruuden osalta. Tässä tutkimuksessa tutkittavana olivat lapset, jolloin tutkittavien ja tutkijoiden välillä on ikäeron lisäksi institutionaalinen ero (esim. Kay & Tisdall 2016).

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden huoltajilta kysyttiin suostumus tutkimukseen osallistumiseen, yksikään huoltaja ei kieltänyt huollettavaansa osallistumasta tutkimukseen. Tämän lisäksi tutkimusluvut pyydettiin koulujen rehtoreilta. Varsinaisessa kirjoitustilanteessa oppilaille korostettiin kirjoittamisen vapaaehtoisuutta. Kaikki oppilaat halusivat kirjoittaa tarinan ja osallistua tutkimukseen. Oppilaille täsmennettiin, ettei kirjoitelmapaperiin tule kirjoittaa omaa nimeä, ainoastaan maininta oma sukupuoli. Heitä myös muistutettiin siitä, ettei kirjoitustilanne ole missään määrin arvioitava, eikä oikeita vastauksia täten ole. Oppilaiden kirjoittamia kertomuksia on siis käsitelty nimettöminä, ainoana tunnistetietoinaan sukupuoli ja vuosiluokka.

Kehyskertomukset oli pyritty rakentamaan vastaajien ikätasolle sopiviksi ja riittävän väljiksi. Tästä huolimatta kehyskertomukset ohjaavat aina jossain määrin kirjoittajan tulkintaa. Kertomukset eivät koskaan synny tyhjästä. Kertoessaan lapset – kuten aikuisetkin – hyödyntävät aiemmin kuulemaansa, kokeemaansa ja pohtimaansa (esim. Karlsson 2010). Tarinallisuutta ja sisäisiä tari-

noita tutkineen Vilma Hännisen (2004) mukaan kulttuurisia tarinamalleja ei omaksuta mielivaltaisesti tai mekaanisesti, sen sijaan yksilö valitsee tietoisesti tai tiedostamattaan tarjolla olevista malleista sen, jonka hän kokee omakseen, muokaten sitä itselleen paremmin sopivaksi. Yksilö yhdistää kulttuurisia aineksia omaan henkilöhistorialliseen kokemukseensa (Hänninen 2004). Tämä pätee luonnollisesti myös lasten kohdalla: kertomuksissaan lapset tuovat esiin kokemusmaailmaansa siinä kontekstissa ja yhteiskunnallis-historiallisessa tilanteessa, jossa he elävät. Näin lapsen kertomus peilaa yhteiskunnassa ja yhteisössä esiin nousevia käsitteitä (Karlsson 2010).

Ennen varsinaista aineistonkeruutilannetta kehyskertomuksia testattiin useampaan eri otteeseen luetuttamalla niitä eri henkilöillä sekä kirjoittamalla molemmista kehyskertomusversioista tarinat esitutkimuksena. Valmiissa kehyskertomuksissa varioitiin yhtä tekijää, eli tytön tavallisuutta. Oppilaita ohjattiin kirjoittamaan kolmannessa persoonassa. Toisen henkilön rooliin asettuminen on tyypillistä eläytymismenetelmälle, mutta sen arveltiin myös helpottavan nuoria kirjoittajia kertomaan heitä henkilökohtaisesti koskettavasta asiasta. Kehyskertomuksessa mainittua tyttöä ei nimetty, mutta valmiissa kirjoituksissa osa kirjoittajista oli itse keksinyt tytölle nimen. Kehyskertomukset olivat:

- A) *Luokkaasi tulee uusi tyttö. Kun tutustut häneen paremmin, huomaat, että hän on aivan tavallinen tyttö. Kerro, millainen hän on.*
- B) *Luokkaasi tulee uusi tyttö. Kun tutustut häneen paremmin, huomaat, että hän ei ole aivan tavallinen tyttö. Kerro, millainen hän on.*

Kirjoitetut kuvaukset olivat keskimäärin puolen sivun mittaisia, lyhyin kuvaus oli yhden virkkeen mittainen, pisin kuvaus oli kolme täyteen kirjoitettua A4-sivua. Koko aineistosta (N=41) neljäsluokkalaisten tyttöjen kirjoittamia kuvauksia on yhteensä 24 ja viidesluokkalaisten tyttöjen kirjoittamia kuvauksia yhteensä 17. Lopullisessa aineistossa kahden eri kehyskertomusversion osuudet jakautuvat varsin tasaisesti: 21 kuvausta tavallisesta tytöstä ja 20 kuvausta ei-niin-tavallisesta tytöstä. Kaikki kirjoitetut kuvaukset hyväksyttiin osaksi tutkimusta.

Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla tarinat yhdeksi tiedostoksi (yhteensä 10 sivua, fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1). Aineisto oli yhteensä

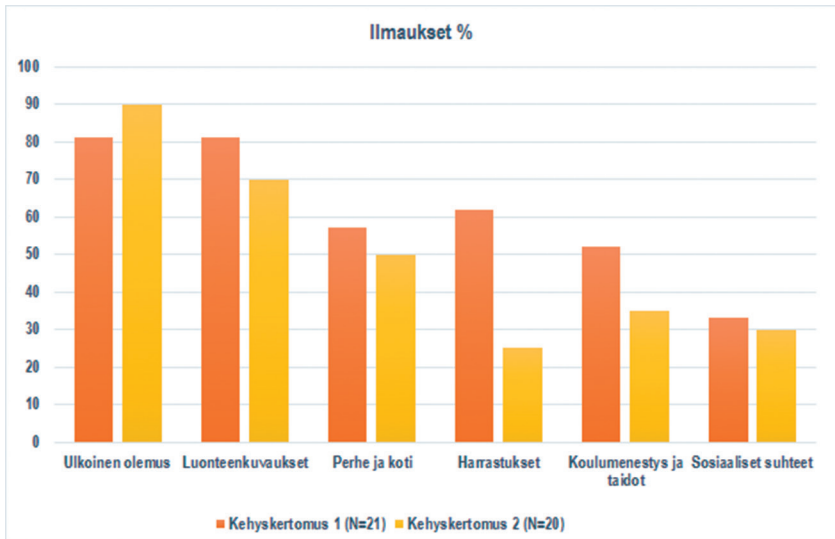
3560 sanan mittainen ja keskimääräinen vastaus 86 sanan pituinen. Molempiin kehyskertomuksiin sovellettiin laadullista sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajarvi 2018). Ensin tarinoita luettiin yhtenä aineistokokonaisuutena, jonka jälkeen niitä tarkasteltiin kehyskertomusversiottain. Kertomukset koodattiin eri värein tekstissä esiintyvien aihepiirien mukaan ja kertomuksia kvantifioitiin, toisin sanoen laskettiin tiettyjen aihepiirien esiintymistä ja ilmausten määrää. Ilmaukset laskettiin maininta per vastaus -periaatteella, eli yhdestä kirjoituksesta laskettiin vain yksi maininta, vaikka sama asia olisi toistunut tekstissä useamminkin. Tämän jälkeen yksittäisistä havainnoista muodostettiin lähiluvun avulla laajempia teemoja ja lopulta koodauksen pohjalta muodostettiin luokittelurunko, jota käytettiin molempiin kehyskertomusversioihin. Seuraavassa luvussa esitellään tutkimustuloksia aihekokonaisuuksittain sekä tehdään vertailua siitä, mikä muuttuu kun kahta eri kehyskertomusversiota verrataan toisiinsa.

Aineiston analyysi eteni kehämäisenä prosessina vaihe vaiheelta eteenpäin. Aluksi saavutettiin tyttöden kuvailun yleinen taso, eli se millaisia asioita tytöt ylipäänsä nostivat esiin kertoessaan tyttöydestä. Analyysin seuraavassa vaiheessa saavutettiin luokittelun taso, jota tarkasteltiin yhdistelemällä kertomuksissa esiintyneitä sisältöelementtejä toisiinsa. Tässä analyysin vaiheessa muodostettiin tyttöden tyyppikuvaukset. Aineiston tyyppikuvauksissa yhdistyy kertomusten tyyppilliset elementit, jotka ovat eräänlaisia läpileikkauksia ja tiivistelmiä aineistosta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 108). Tyyppittely sopii erityisen hyvin juuri eläytymismenetelmällä kerättyihin aineistoihin, sillä niissä tiivistyvät eri kehyskertomusversioiden väliset erot (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 108). Tyttöden tyyppien määrittely, sisältöelementtien tutkiminen sekä toistuva lähiluku johtivat tyttöden kokonaiskuvan muodostumiseen. Tulkintaa tehtiin siis analyysin kaikissa vaiheissa jatkuvana prosessina, jonka pyrkimyksenä oli ilmiön mahdollisimman tarkka selittäminen ja ymmärtäminen.

Tulokset

Analyysivaiheen koodauksen pohjalta kertomuksista oli selkeästi tulkittavissa kuusi erilaista teemaa: *ulkoinen olemus, luonteenkuvaukset, perhe ja koti, vapaa-aika ja harrastukset, koulumenestys ja -taidot* sekä *sosiaaliset suhteet*. Seuraavassa kuviossa (kuvio 1) esitellään kvantifioinnin pohjalta edellä mainittuihin teemoihin lukeutuvien ilmauksien esiintyminen kehyskertomusversioittain.

Tytön **ulkoisen olemuksen** kuvaaminen nousi keskeisimmäksi ja eniten ilmauksia saaneeksi teemaksi kehyskertomusversiosta riippumatta. Tämän aineiston perusteella erityisesti normista poikkeaminen tai epätavallisuus (n=18/20) näyttäisi kytkeytyvän voimakkaasti ulkonäköön, sillä ainoastaan kaksi kirjoittajaa ei kirjoittanut mitään epätavallisen tytön ulkonäöstä. Puhtaus ja siisteys kuuluvat selkeästi myös tavallisen (n= 13/21) tytön perusolemuksen. Puhtaus ja siisteys tuottavat neutraalia ja suotavaa tyttöyttä. Kirjoittajien mukaan vaatteiden ja muun olemuksen epäsiisteys, takkuiset hiukset,



Kuvio 1. Tyttöyttä kuvaavien ilmaisujen jakautuminen teemoittain eri kehyskertomuksissa

mustelmat ja likaiset tai rikkinäiset vaatteet ovat puolestaan varsin selkeitä merkkejä epätavallisuudesta:

Tyttö on erittäin outo. Hänellä on todella likainen ja rikkinäinen paita. Hänen hiukset on todella rasvaiset. Hänellä on todella löysät housut.

Paitsi olemuksen puhtaus ja siisteys, myös pukeutumisolinnat nousivat keskeisesti esiin. Pukeutuminen on ryhmään kuulumista, tapa tehdä sukupuolta ja se osoittautui merkittäväksi osatekijäksi ”normaalin” tekemisessä myös tässä tutkimuksessa (esim. Isotalo 2015, 109; myös Duits & van Zoonen 2006, 114–115). Kertomusten mukaan tavallisen tytön ”univormuna” voidaan pitää farkkuja ja hyvin tavallista, huomiota herättämätöntä pukeutumista. Varsin mielenkiintoista oli tyyppillisesti feminiiniseksi luokiteltavien hameiden ja mekkojen maininnat ainoastaan epätavallisten tyttöjen kuvauksissa. Toisaalta tätä havaintoa tukee esimerkiksi Tolosen (2001a; 2001b) aiemmin tekemä tutkimus hieman vanhemmilla tyttö-oppilailta; liiallinen naisellisuus, johon hameet ja mekotkin näyttäisivät kuuluvan, eivät kuulu ihannetyttöyteen (aiheesta myös Aaltonen 1998, 161).

Tyttöjen kertomuksista konstruoitu tavallisen tytön ulkoinen olemus muodostui varsin selkeäksi pukeutumisen ja siisteyden osalta, tietynlaista tavallisuuden eetosta edustivat myös määritelmät pitkistä ja luonnollisista, tyyppillisesti vaaleanruskeista hiuksista. Sen sijaan ulkoisen epäsiisteyden ja pukeutumisolintojen ohella työstä saattoi tehdä epätavallisen värjätty tukka, urheilullinen vartalo, lyhyet hiukset tai tumma ihonväri, joiden katsottiin poikkeavan tavallisuudesta.

Vaikka tutkimukseen osallistuneet tytöt mielsivät tavallisuuteen kuuluvan tietynlaisen ulkoisen erottautumattomuuden, liittyy heidän mukaansa tyttöyteen kuitenkin omasta ulkonäöstä huolehtiminen ”laittautumalla”, meikkaamalla ja koruja käyttämällä. Puolet tavallisen tytön kuvauksista pitivät sisällään kuvauksia tytön kiinnostuksesta omaan ulkonäköön ja sen esiintuomiseen koruin, erikoisin vaattein tai meikein. Naiseksi ”koristautuminen” oli osa toimijuutta ja sukupuolen aktiivista rakennusprosessia:

Minjalla oli tummat pitkät hiukset ja ruskeat silmät, Minja oli pitkä n. 159 cm ja hän tykkäsi meikata ja laittautua muutenkin kauniisti.

Tyttöyteen liittyvä sopiva ulkonäön koristaminen nostettiin esiin useissa kertomuksissa, mutta lähinnä vertailukohtana ja suhteessa muihin tyttöihin. Koristautumisen motiivit liittyivät siis oman sukupuolen rakentamiseen ja kokeiluun. Aineiston perusteella voidaan tulkita, että toiset tytöt ovat tytöille merkittävä vertailu- ja samaistumiskohde. Neljäs-viidesluokkalaiset tytöt tarvitsevat oman ruumiillisuuden ja alkavan naiseuden rakentamiseen oman sukupuolensa edustajia vertaisryhmäksi, ikään kuin oman normaaliuden peilaamiseen ja varmistamiseen.

Ulkoisen olemuksen jälkeen eniten ilmauksia saivat kuvaukset niin tavallisen ($n=17/21$) kuin ei-niin-tavallisen ($n=14/20$) tytön **luonteesta** tai **käyttäytymisestä**. Luontekuvauksissa kehyskertomusten väliltä löytyi yllättävää yhtäläisyyttä: sekä tavallinen että epätavallinen tyttö nähdään ujoina. Erona näyttäisi olevan ujouteen liitettävät luonteenpiirteet: tavallinen tyttö on ujoina huolimatta hauska ja kiltti, kun taas epätavallinen tyttö on ujoina lisäksi hiljainen tai toisaalta itserakas ja ylimielinen. Vaikuttaa siis siltä, että tytöt mieltävät olevan olemassa kahdenlaista ujoutta: toinen on hyväksyttävää, tyttöyteen kuuluvaa, toinen poikkeavaa, normiin kuulumatonta.

Aineiston perusteella vaikuttaisi siltä, että tavallisen tytön mielletään osaan käyttäytyä riittävän hillitysti ja sopeuttavan käytöstään tilanteen mukaan: *Hän on luonteeltaan vilkas. Koulussa hän on aika rauhallinen. Vapaa-ajalla hän on utelias ja vilkas.* Mielenkiintoinen huomio oli se, että siinä missä tavallisen tytön kuvaukset käytöksen osalta olivat varsin yhteneväisiä ja tyttö kuvattiin sovinnaisena, kaikkien ystävänä, kuva epätavallisen tytön käyttäytymisestä oli paljon moniulotteisempi. Epätavalliselle tytölle ei ole niin tärkeää miellyttää muita. Tämä on mielenkiintoinen huomio, sillä varhaisnuorille on hyvin tyypillistä ryhmään kuulumisen tarve ja muiden hyväksynnän hakeminen (esim. Korkiamäki & Ellonen 2010), epätavallisen käytöksen tietoisesti valitsevaa tyttöä voidaan siis pitää rohkeana ja itsenäisenä. Näin ollen käytökseltään epätavallista tyttöä ei voida määritellä muiden syrjimäksi sivustakatsojaksi, vaan pikemminkin tietoisena valinnan tehneeksi tytöksi.

Valtaosassa aineistoa tyttöä kuvattiin ikään kuin ulkokohtaisesti ja vailla aktiivista toimijuutta. Siinä määrin, kun tyttö esitettiin aktiivisena toimijana, toiminta keskittyi lähinnä muiden auttamiseen. Tavallisen tytön toimi-

juutta tuotiin esiin lyhyiden ilmausten myötä yhteensä kuudessa kuvauksessa (n=6/21). Aktiivisuus näyttäytyi toisten auttamisena: *joskus hän auttaa läksyissä* tai haluna huolehtia, että kaikki pääsevät mukaan porukkaan: *Hän tykkää leikkiä porukassa, eikä halua jättää ketään yksin*. Aktiivinen toimijuus liittyi myös roolien valitsemiseen: *Hän kehuu itseään isommassa porukassa, mutta kun olen hänen kanssaan kaksin, niin hän on todella mukava*.

Tavallisen tytön **koulumenestyksestä** ja **-taidoista** oli kirjoitettu liki 60 % teksteistä (n=11/21). Kahdessa kuvauksessa mainittiin tytön viihtyvän tai pitävän koulusta, loput kuvaukset olivat mainintoja tytön hyvästä pärjäämisestä koulussa. Tavallinen tyttö näyttäisi siis pärjäävän hyvin koulussa, vaikka ei välttämättä aina viihdykään siellä. Epätavallisen tytön (n=7/20) koulumenestys ja -taidot poikkesivat sen sijaan melkoisesti tavallisen tytön kuvauksista: hänellä saattoi olla selviä puutteita perustaidoissa kuten lukutaidoissa tai vastaavasti hänellä oli sellaisia taitoja, jotka ylittivät jopa opettajan ymmärryksen. Kouluun liittyvien taitojen ohella epätavallisen tytön tunnollisuus poikkesi tavallisesta työstä. Hän saattoi laiminlyödä läksynsä tai vastaavasti olla ylitunnollinen koulunkäynnin suhteen:

Tytöllä pyöri koko ajan kouluasiat päässä. Hän kysyi koko ajan, että mitä tuli läksyksi, mutta lopussa sanoin, että rauhoitu, koulu on kyllä tärkeää, mutta et voi miettiä sitä koko ajan. Tyttö sanoi, että hyvä, koska pelkkään aina, että saan unohduksia.

Tyttöjen kertomuksissa koulumenestys oli keskeinen tyttöyttä rakentava tekijä. Tyttöjen koulumenestys on huomioitu myös yhteiskunnallisesti: koulumenestyksen takaa on etsitty monenlaisia selityksiä tyttöjen ahkeruudesta ja halusta miellyttää, kiltteydestä tai tunnollisuudesta (Naskali 2010) sekä ”kypsyydestä” ja kyvystä keskittyä (esim. Ginsberg, Shapiro & Brown 2004), toisaalta myös heidän omaksumastaan poikia korkeammasta oppimis- ja menestysorientaatiosta (Niemi-virta 2002; 2004). Valitettavasti tyttöjen tunnollisuus on jo pitkään otettu itsestäänselvyytenä: tyttöjen odotetaan tekevän ja toimivan, kiinnosti heitä tai ei (ks. esim. Käyhkö 2006). Tyttöjen näennäinen viihtyminen koulussa peittää kuitenkin alleen monenlaisia ilmiöitä, kuten sen että tyttöihin kohdistetaan kouluissa poikia voimakkaampaa ruumiillista kontrollia (Koski 2003, 288).

Tavalliseen tyttöyteen liitettäviin mielikuviin näyttäisi kuuluvan kiistatta **sosiaaliset suhteet** ja useat **ystävät**: jokainen teksti (n=7/21) tavallisesta tytöstä, joissa mainittiin jollain tapaa hänen sosiaaliset suhteensa, kuvasivat työllä olevan paljon ystäviä. Myös epätavallisen tytön kuvauksissa ystävät olivat yhtä usein toistuva ilmaus (n=6/20), mutta käänteisessä merkityksessä: vain yhdessä kertomuksessa työllä oli paljon kavereita, kaikissa muissa kuvauksissa työllä ei ollut kavereita lainkaan tai muut jopa kiusasivat häntä. Toisaalta epätavallinen tyttö esitettiin myös koviksena ja luokan ”kunkkuna”, jolla ei ollut oikeita ystäviä, mutta muut alistuivat hänen tahtoonsa hänen asemansa vuoksi.

Se, että aineistossa ystävyys ja kaverisuhteet nousivat näin suuren asemaan, ei ollut yllätys, sillä ystävien merkitys tytöille on havaittu aiemminkin (esim. Evaldsson 2007; Ralph & Epkins 2015; Winkler-Reid 2016). Tytöille näyttäisi olevan erityisen tärkeää muodostaa ystävyysuhteita ja pyrkiä täyttämään ystävyuden ihanteita. Tärkeintä on välttyä jäämästä suhteiden ulkopuolelle, sillä tyttöjen ystävyyskulttuurissa irrallisuus merkitsee onnettomuutta ja yksinäisyyttä (Tolonen 2001a). Tässäkin tutkimuksessa ystävät olivat selkeä tae tytön kuulumisesta normiin.

Aapolan (1991) tutkimuksessaan haastattelemat tytöt kertoivat, että luokassa itseään muita parempana pitävistä ja omilla saavutuksillaan kehuskelevista tytöistä ei pidetty ja heitä välteltiin. Tämä huomio nousi esiin myös tässä tutkimuksessa: raja epätavallisen ja tavallisen tytön välille piirtyi muun muassa juuri näiden käytösten välille.

Tytön ilme oli tosi ylimielinen ja odotin pahinta. Hänestä tulisi uusi ”luokan kunkku” ja Minna... Oih, mikä sotku! Koitin silti ajatella positiivisesti.

Hieman kärjistäen voidaan esittää, että ”hyvin” käyttäytyvillä tavallisilla tytöillä on paljon kavereita, mutta poikkeaminen tästä voi johtaa yksinäisyyteen ja täten suistaa tytön kulttuuristen normien ulkopuolelle (myös Winkler-Reid 2016). Myös tämän tutkimuksen aineisto osoitti, että normeista poikkeavan, epätavallisen tytön kuvattiin jäävän tavallista tyttöä todennäköisemmin ilman kavereita, tai joutuvan erilaisuutensa vuoksi jopa kiusatuksi. Yksin, ilman ystäviä jättämistä on perusteltu aiemman tutkimuksen (Laine 1990) mukaan lasten taholta aggressiivisuudella, vähemmistökuulttuurin tavoilla, erikoisella käytöksellä, jollain tavoin epäilyttävänä pidetyllä sairaudella tai huonolla kou-

lumenestyksellä. Kaikki edellä kuvatut syyt nousivat esille myös tämän tutkimuksen aineistossa:

Tyttö on tuntunut ujolta, mutta kun tutustuin tyttöön paremmin, hän kertoi, että hänellä on ollut sairauksia ja on edelleen. Hän kävi viikoittain lääkärissä. Tytöllä ei ole kavereita, koska tytöllä on tumma iho niin muut ajattelevat, että ei hänen kavერი voi olla.

Vastaavasti ulkoinen viehättävyys ja samankaltaisuus ovat keskeisiä ystäväksi valitsemisen kriteereitä tyttöjen keskuudessa (Rose 2002). Tämän voidaan katsoa tuottavan kaksinkertaisen ”normaaliuden vaateen”: tyttöjen tulee paitsi käyttäytyä kuten tytöiltä odotetaan, mutta myös näyttää ”oikeanlaiselta” tytöltä saadakseen ystäviä, jotka ovat edelleen tae normaaliudesta.

Ilmaukset **perheestä ja kodista** mainittiin vähintään puolessa kertomuksista sekä tavallisen (n=12/21) että epätavallisen tytön (n=10/20) kohdalla. Tavallisen tytön perhesuhteet ja kodit piirtyivät varsin ideaaleina ydinperheinä. Ainoastaan yhdessä kertomuksessa tytön vanhemmat olivat eronneet, kaikissa muissa kertomuksissa perhe muodostui vanhemmista ja sisaruksista, mahdollisesti myös lemmikeistä.

Hänen perheeseen kuuluu äiti, isä, sisarus ja kaksi kissa. Hän asuu Vantaalla vihreässä omakotitalossa ja heillä on iso piha, missä Venla voi olla kavereitensa kanssa.

Siinä missä tavallisen tytön perhettä ja kotia kuvattiin kovin laveasti aina vanhempien ammatteja ja oman huoneen verhojen sävyä myöten, epätavallisen tytön perhesuhteista kirjoitettiin kovin niukasti. Valtaosassa tarinoita tytöllä ei kerrottu olevan perhettä ollenkaan tai se oli hajonnut esimerkiksi sodan tai arkisemmin avioeron seurauksena: *Tytöllä ei ole isää eikä sisaruksia. Tyttö ei asu tavallisessa kodissa vaan talossa asuu monta pakolaisperhettä.*

Harrastuksiin ja vapaa-aikaan liittyvät ilmaukset jakautuivat tässä tutkimuksessa kaikkein selvimmin: tavallisen tytön kohdalla harrastuksista mainittiin valtaosassa (n=13/21) kuvauksia, kun taas epätavallisen tytön kohdalla mainintoja oli vain neljännessä (n=5/20) kirjoituksista. Tavalliseen tyttöyteen nähtiin keskeisesti kuuluvan useat harrastukset, jotka ovat joko musiikkiin tai liikuntaan liittyviä: tavallinen tyttö soittaa pianoa tai ratsastaa. Tyttöjen kirjoittamien tarinoiden perusteella vaikuttaa siltä, että tyttöyttä rakennetaan

vahvasti juuri harrastusten ja kiinnostuksen kohteiden kautta. Oikeanlaiset harrastukset ja kiinnostuksen kohteet tuottavat tavallisuutta, siinä missä niiden puute tuottaa epätavallisuutta. Mikäli epätavallisella työllä olikin harrastuksia, ne olivat perinteisemmin poikien lajeiksi miellettyjä harrastuksia, kuten jalkapallo tai jääkiekko. Aineistossa epätavallinen tyttöys kuvataankin vastakohtana feminiinisyydelle: hän on ”poikamainen” harrastusvalintojensa ja kiinnostuksen kohteidensa osalta. Näin ollen harrastukset näyttäytyivät tyttöjen tarinoissa voimakkaan sukupuolittuneina:

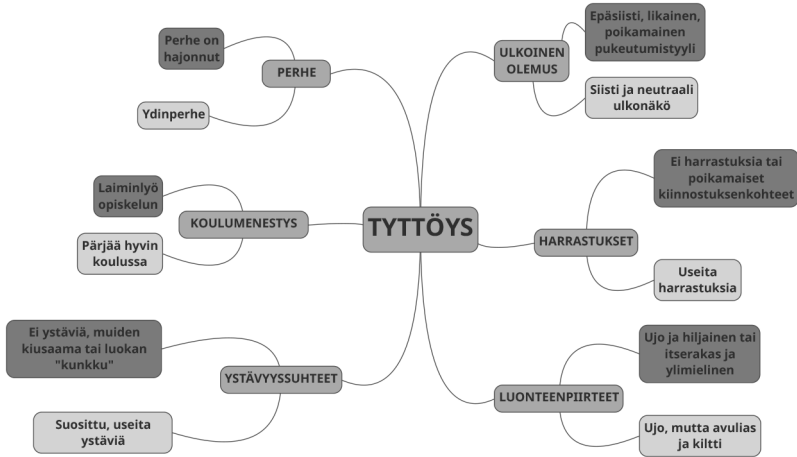
Annika aloitti täällä uuden harrastuksen, joka oli jääkiekko. Olin hieman yllättyneyt kuullessani siitä, sillä Annika vaikutti niin herttaiselta. Ennen jääkiekkoa Annika harrasti balettia, mikä ei ollut yhtään Annikan juttu. Hän lopetti sen miltein heti alkuunsa.

Esimerkki kuvaa oivasti niitä käsityksiä, joita tytön harrastusvalinnat aikaansaavat: jääkiekkoa pelaava tyttö ei voi olla samaan aikaan herttainen, vaan hänen poikkeava harrastusvalintansa ikään kuin muuttaa myös hänen perusolemuksensa.

Kehyskertomusversiosta riippumatta tyttöys rakentui kuuden edellä kuvattun teeman kautta. Tyttöjen kirjoittamien kertomusten pohjalta muodostettiin kaksi tyyppikuvausta, jotka antavat yleisen kuvan aineiston tyyppillisistä elementeistä. Kaikki tyyppikuvausten teemat eivät sellaisenaan esiinny jokaisessa kertomuksessa. Emme myöskään väitä, että tosielämän tytöt olisivat sijoitettavissa oheisiin tyyppikuvauksiin. Niiden avulla voidaan kuitenkin tarkastella tyttöyteen kulttuurisesti liittyviä tekijöitä.

Kuviossa 2 on esitetty paitsi tyttöyden rakennuspalikat, myös kaksi erilaista kuvausta tyttöydestä. Kertomus tavallisesta tyttöydestä syntyy neutraalin ulkoisen olemuksen ja altruististen luonteenpiirteiden kautta. Tavallisuutta ovat myös ”tyttömäiset” harrastukset ja kiinnostuksen kohteet sekä koulu-menestys, jotka olivat kirjoitusten perusteella kaikkein keskeisimmät tavallisuuden tekijät. Normaaliutta tuottava sosiaalinen lahjakkuus näkyi siis sekä koulussa että vapaa-ajalla.

Siinä missä tavallisen tyttöyden tunnusmerkit olivat melko yhteneväiset, epätavallisen tytön kohdalla voidaan erottaa kaksi toisistaan poikkeavaa tyyppiä: erilaisuutta on ujous ja siihen liittyvä hiljaisuus, mutta myös liika



Kuvio 2. Epätavallisen ja tavallisen tytön tyyppikuvaukset

äänekkyys ja luokassa tai kaveriporukassa ”näkyminen”. Liika äänekkyys on esimerkiksi itsekehuskelua tai muiden pomottamista. Epätavallinen tyttö voi olla koko luokkaa tyrannisoiva kingi, jolla ei ole yhtään oikeaa ystävää, mutta muut ovat näennäisesti alistuneet tämän vallan alle. Tutkimuksemme tuottaa kuvausta tavallisuuden ulkopuolelle jäävästä tyttödestä onkin siis hyvin moninaista, eikä sitä tule tulkita yhtenä kokonaisuutena.

Epätavallisuus harrastusten osalta puolestaan merkitsee joko sitä, ettei tyttöllä ole lainkaan harrastuksia tai että hän harrastaa ”poikamaisia” lajeja, kuten jalkapalloa tai jääkiekkoa – ja on kaiken lisäksi hyvä siinä. Myös koulumenestyksen osalta epätavallisuuden kertomuksissa oli havaittavissa kaksi erilaista tytön tyyppiä: *yliälykkö* ja *perustaidoiltaan puutteellinen oppilas*. Yliälykkötyttö omaa opettajienkin ymmärryksen ylittäviä taitoja, kun taas heikolla tyttöoppilaalla on selviä puutteita peruskommunikaatioaidoissaan.

Ulkoisen olemuksen osalta tavallisuudesta poikkeavaksi kerrottiin erityisesti likaisuus ja epäsiisteys tai toisaalta liiallinen naisellisuus (ks. myös Aaltonen 2008), esimerkiksi pukeutuminen mekkoon tai tunikaan. Tavallisuutta tuottavat sen sijaan puhtaus ja neutraalius. Epätavallisen tytön kuvauksissa korostuikin voimakkaasti ulkoisen olemuksen yhteys kaverisuhteiden muodos-

tumiselle: epäsiisti tai poikkeava ulkoinen habitus tulkitaan helposti yksilön persoonaan liittyväksi ja hänet voidaan siten kokea epäsovivaksi ystäväksi.

Molemmista kehyskertomusversioista kirjoitetut kertomukset tuottivat pääasiassa neutraaleja tai positiiviseksi tulkittavia kuvauksia tyttöydestä. Pelkästään negatiivissävytteisiä kuvauksia tyttöydestä ei juurikaan esiintynyt.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu alakouluikäisten tyttöjen käsityksiä tyttöydestä sen perusteella, miten he kuvaavat tarinoissaan tyttöyttä, ja mitkä asiat tekevät heidän mielestään työstä tavallisen, mitkä asiat poikkeavan. Huolimatta siitä, että tyttöjen kuvauksissa oli jonkin verran variaatioita, oli teksteistä huomattavissa sukupuolta koskevia yleistyksiä. Tytöt kirjoittivat kertomuksen kuvitteellisesta henkilöstä ainoana tietonaan hänen sukupuolensa ja tavallisuutensa tai epätavallisuutensa kehyskertomusversiosta riippuen. Tästä huolimatta kertomukset noudattelivat samankaltaisia teemoja ja kuvaukset olivat yllättävän yhdenmukaisia. Voidaan siis väittää, että tyttöyden normi piirtyi esiin varsin selkeänä, ja että tutkimukseen osallistuneet 10-11-vuotiaat tytöt tiedostavat oman sukupuolensa rakentamisen ja omaan sukupuoleensa liittyvät kulttuuriset normit ja ihanteet.

Tyttöjen kertomuksiin tavallisesta ja epätavallisesta työstä mahtui kuitenkin hyvin monenlaisia tyttöyden kuvauksia. Analyysimme osoittaa, että kuvaus tyttöyden tavallisuudesta on varsin yhtenäinen, ja poikkeamat tästä tavallisuuden normista kuvataan herkästi epätavallisuudeksi. Tavallisuuden takaava ”normaalius” pitää kuitenkin saavuttaa monella eri alueella; käytöksen, ulkoisen olemuksen, harrastusten ja kiinnostuksen kohteiden kautta. Tyttöyttä voidaan täten kuvata aktiivisena rakennustyönä, jonka tulos joko sopii normiin tai jää normin ulkopuolelle. Tutkimuksemme tuloksia tulkittaessa on kuitenkin syytä huomioida, että tutkimukseen osallistuneet tytöt eivät tuottaneet jakoa epätavallisuuden ja tavallisuuden välille itse, vaan jako oli tutkijoiden kehyskertomuksin tuottama. Tutkijoiden kysymyksenasettelu ohjasi siis tyttöjä tekemään tulkintaa tavallisuudesta ja epätavallisuudesta sekä pohtimaan tyttöyden normia.

Tarinoista oli tulkittavissa, että tyttöyttä normien vastaisesti rakennettaessa seurauksena saattaa olla leimautuminen epätavalliseksi tytöksi. Samankaltaisia havaintoja omista aineistostaan suomalaisessa kontekstissa ovat tehneet muun muassa sukupuoli- ja häirintätutkimus Aaltonen (2006), tyttöjen mainetta tutkinut Saarikoski (2001), sukupuoli-ideaaleja tutkinut Tolonen (2001a) sekä somalittyttöjen mainetta tutkinut Isotalo (2015). Epätavallinen maine vaikuttaa merkittävästi muun muassa tytön sopivuuteen ystäväksi toisten tyttöjen näkökulmasta. Toisaalta tyttöjen kirjoittamat tarinat osoittivat myös, ettei normista poikkeaminen lähtökohtaisesti suinkaan merkinnyt esimerkiksi yksinäisyyttä ja onnettomuutta. Useampi kertomus kuvasi, kuinka alkuun epätavallisena näyttäytynyt tyttö lopulta paljastui mukavaksi tyypiksi ja hyväksi ystäväksi. Voidaan siis väittää, että tytöt tunnistavat sukupuoleensa liittyvän tavallisuudesta poikkeamisen ja sopimattomuuden varsin tarkasti, mutta he eivät välttämättä itse ajattele sen määrittävän sosiaalisia suhteita.

Tavallisuuden ja siitä poikkeavuuden rajapintojen tarkastelussa keskeistä oli binäärinen sukupuolijärjestys (esim. Girshick & Green 2008). Tavallinen tyttö nähtiin pojan vastakohtana paitsi fyysisiltä ominaisuuksiltaan myös kiinnostuksen kohteiltaan. Tyttöjen kuvauksissa tavallinen tyttö on tarpeeksi tyttö, erontekona poikaan, olematta kuitenkaan liian huomiota herättävä tai itsevarma. Tytöstä saattoi tehdä epätavallisen sekä liian naisellisen ulkonäkö, mutta myös liian poikamainen olemus. Sopiva tyttöys on siis jotain tältä väliltä; tasapainoilua liiallisen naisellisuuden ja maskuliinisuuden välillä. Ruumiillisuus näyttäisi määrittelevän laajemminkin naiseuden sosiaalisuuden rajoja: tytöt tuottivat kertomuksia, joissa tulkittiin epätavallisen tytön ruumiillisuutta ja tehtiin sen perusteella päätelmiä tytön järkevyydestä, koulumenestyksestä sekä ennen kaikkea soveltuvuudesta ystäväksi (ks. myös Tolonen 2001a). Tuotetut kertomukset ilmentävät myös, kuinka epäsiisti ulkonäkö liitetään ajatukseen tytön epäsovivasta käytöksestä ja siten myös sopimattomuudesta ystäväksi.

Keräämässämme aineistossa tyttöyttä rakennetaan varsin kiistattomasti kuuden teema-alueen kautta: ulkoisen olemuksen, kaverisuhteiden, perheen, harrastusten, koulumenestyksen sekä luonteenpiirteiden kautta. Mahtuminen näiden tekijöiden osalta normiin aikaansaa tavallisuuden, joka vaikuttaisi

tutkimukseen osallistuneiden tyttöjen mielestä olevan varsin yksiselitteistä ja kiistatonta. Vastaavasti normista poikkeaminen oli kirjavampaa ja moniselitteisempää. Epätavallisuus, normin ulkopuolelle jääminen ei tässä tutkimuksessa näyttäytynyt lähtökohtaisesti surkeana kohtalona, vaan esimerkiksi tietoisena päätöksenä ja toisintekemisenä. Normin ulkopuolelle jäävä tyttö voi olla rohkea johtajatyyppejä, joka uskaltaa astua esiin ja sanoa oman mielipiteensä, vaikka se ei kaikkia miellyttäisi.

Siinä missä tavallisuudesta poikkeamiseen liittyi piileviä mahdollisuuksia, näyttäytyi tavallisuus edelleen varsin perinteisenä ja muuttumattomana: hyvin käyttäytyvä tyttö, joka menestyy koulussa ja on suosittu ystävien keskuudessa. Näyttäisi siltä, että 2010-luvun tyttöyden ideaali ei ole suuresti muuttunut vuosikymmenten saatossa. Tässä tutkimuksessa tutkittiin tavalliseksi kuvattua ja siitä poikkeavaa tyttöyttä, mutta on mielenkiintoista, että tutkimukseen osallistuneiden kymmenvuotiaiden tyttöjen kuvaama tavallinen tyttö vastasi varsin hyvin yleistä hyvän tytön ideaalia (ks. naisihanteista enemmän esim. Gorham 2013, myös Ojanen 2011c).

Onkin mielenkiintoista pohtia jo aiemmin mainittua tavallisuudesta poikkeavan tytön moninaista kuvaa suhteessa tavalliseen tyttöön: epätavallisuus ei näyttäytynyt lähtökohtaisesti negatiivisena. Tämä kertoo muun muassa tyttöyden monista mahdollisista rooleista ja täten mahdollisuuksista tuottaa tyttöyttä eri tavoin, myös normien vastaisesti. Normista poikkeavuuden moninaisuus viestii, että tyttöys on muuttuvaa ja tilannesidonnaista ja käsitykset tyttöydestä vaihtelevat ajan ja paikan mukaan. Tytöt voivat halutessaan yhdistellä erilaisia tyttöyden ominaisuuksia kulloiseenkin tilanteeseen sopivalla tavalla. Esimerkiksi Ojaseen (2011a) tutkimus ratsastustalliympäristössä osoitti, että hevostalleilla tytöt omaksuvat hyvin erityyppisen roolin: tallille mennään meikittä ja haistaan hevoselta, tallilla likaisuus ei ole ristiriidassa tyttöyden kanssa. Talleilla myös tehdään fyysisistä voimaa vaativia töitä sekä omaksutaan vallankäyttäjän rooli. Tutkimuksemme tuloksia täytyykin tulkita niin, että ne kuvaavat tyttöyden normeja ja rooleja erityisesti kouluympäristössä.

Näyttäisi siltä, että tytöille on kulttuurisesti tarjolla hyvinkin erilaisia tyttöyden malleja, joita he voivat sulauttaa omaan identiteettiinsä ja näin valita aktiivisesti erilaisia tilanteeseen sopivia rooleja. Kuten aiemmissa tutkimuk-

sisä on havaittu, tytöt ovat sosiaalisesti älykkäitä mutta myös sopeutuvia (Lähteenmaa & Näre 1992; Taylor & Gonzaga 2006): on siis mahdollista, että tytöt tiedostavat sukupuoleensa kohdistetut odotukset ja ovat yksinkertaisesti havainneet pääsevänsä helpommalla noudattamalla heihin kohdistettuja odotuksia. Esimerkiksi koulukontekstissa heikko toimijuus voi olla tietoisesti valittu positio: tytöt ovat huomanneet, että hiljaisuus ja kiltteys palkitaan hyvillä arvosanoilla ja opettajan silmissä hyvällä maineella (Gordon 2005).

Toimijuutta voi siis yhtä lailla olla tiedostetuista rooliodotuksista poikkeaminen ja niiden kyseenalaistaminen avoimesti ja näkyvästi, tai vastaavasti stereotyyppisten repertuaarien käyttäminen itselleen edullisella tavalla (Ojanen 2011b, 25). Tyttöjä sosiaalistetaan yhä perinteisellä tavalla perheen, vertaisryhmien, median ja erilaisten yhteiskunnallisten instituutioiden, kuten koulun kautta (esim. Jääskeläinen ym. 2015). Tässä prosessissa tytöillä on mahdollisuutena joko sopeutuminen tai haastaminen. Näre ja Lähteenmaa (esim. 1992, 333) ovatkin pohtineet tyttöjen kehittyneitä kompetenssia suhteessa tyttöihin liitettyihin sukupuolirooleihin ja moninaisiin, ristiriitaisiin odotuksiin. Voidaan ajatella, että harjoittaessaan itsekontrolliaan ja tasapainoillessaan eri normien ja kulttuuristen koodien välillä, tytöt tulevat samalla hankkineeksi sosiaalista joustavuutta ja kykyä sopeutua uusiin asioihin.

Judith Butlerin (2006) mukaan sekä subjekti että ruumis rakentuvat vallan verkoissa ja sosiaalisissa käytännöissä. Näin ollen nuori tyttö ei ole kulttuurin uhri, muttei myöskään vapaa toimija, joka puhtaasti itse valitsisi tulkintansa omasta ruumiistaan (Oinas 2001, 26). Butlerin (2006) sukupuolen performanssiteorian näkökulmasta tarkasteltuna tytöt eivät siis käyttäydy tietyllä tavalla, vaan tietyllä tavalla toistetut eleet tekevät tytön. Hänen mukaansa sukupuolen esittäminen on mahdollista, koska hallussa on kulttuurisesti vakiintunut eleistö, jota voidaan matkia sekä omaksuttavissa olevat sääntöjärjestelmät. Tiettyyn sääntöjärjestelmään yhdistetään tietynlaisen ruumiin kanssa syntynyt yksilö. Näin ollen sukupuolta ovatkin itse asiassa vain ne eleet ja tavat, joita pidetään sukupuolen ilmentymänä. (Butler 2006.)

Sukupuolen performatiivisuudesta puhuminen saattaa tuottaa sen harhan, että sukupuolen voisi noin vain valita tai ”näytellä”. Tämä ei kuitenkaan Butlerin (2006) mukaan pidä paikkaansa, sillä performatiivinen sukupuoli itse

asiassa muokkaa ja luo subjektin: sukupuoli on meissä jo syntyessämme. Sukupuolen konstruktivistiseen luonteeseen kuuluu kuitenkin epätäydellisyys: sukupuolen tekeminen vaatii jatkuvaa työtä, eikä prosessi ole koskaan täysin valmis. Tähän perustuu toisintekemisen mahdollisuus: sukupuolta toisin, ”väärin” toistamalla avautuu mahdollisuus horjuttaa vallitsevia valtarakenteita. Sukupuolittava valta on pakottavaa, mutta se ei kuitenkaan jähmetä sukupuolta. Toisin sanoen Butlerin tapa lähestyä sukupuolta genealogian näkökulmasta tarjoaa mahdollisuuden muutokseen: sukupuoleen liitettävät merkitykset eivät ole pysyviä, tytöt eivät synnynnäisesti ole tietynlaisia, vaikkapa kilttejä ja sovinnollisia, vaan aikojen saatossa nämä käsitteet ovat sukupuolittuneet juuri tyttöyden tekemisen välineiksi (Butler 2006, 41). Aineistostamme konstruoidut tyyppikuvaukset osoittivat, että tyttöydessä on tyttöjen itsensä mukaan sellaista sosiaalista liikkumatilaa, joka voi mahdollistaa tyttöyden tekemisen myös toisella tavalla, vallitsevien normien vastaisesti. Muutoksen mahdollisuus ei kuitenkaan piile yksilön päättäväisyydessä, vaan sääntöjärjestelmän sisällä eleitä ”väärin” toistamalla (Oinas 2001, 26).

Tässä tutkimuksessa konstruoitu kuvaus tyttöydestä on varmasti osittain yhteneväinen ylipäänsä tyyppillisenä ikäluokkansa edustajana: 10-11-vuotiaat, sukupuolesta riippumatta, kokevat tarvetta kuulua joukkoon ja tulla hyväksytyiksi. Näin ollen tässä tutkimuksessa tyttöyteen yhdistetyt kuvaukset eivät välttämättä ole yksinomaan tyttöyteen liittyviä, vaan niillä voi olla laajempiaakin, sukupuolesta riippumattomia merkityksiä. Tyttöjen kirjoittamat kertomukset tavallisesta ja ei-niin-tavallisesta työstä eivät myöskään kerro koko totuutta siitä, miten tytöt tyttöyttä rakentavat, mutta ne antavat vahvan viitteen tyttöyteen liittyvistä kulttuurisista näkemyksistä ja ideaaleista. Vaikka tässä tutkimuksessa tyttöyden normi piirtyi varsin selkeänä, tytöt ovat keskenään erilaisia ja tyttöys moninaista.

Tutkimalla tyttöjen käsityksiä tyttöydestä saadaan samalla tietoa siitä, miten lapset ja varhaisnuoret ylipäänsä hahmottavat ja rakentavat sukupuoltaan ja millaisia erontekoja tähän prosessiin liittyy. Tyttöjen käsityksiä sukupuolestaan olisi siis syytä tutkia edelleen, ei pieninä tulevaisuuden naisina, vaan itsessään arvokkaina yhteiskunnan jäseninä. Tyttö tutkimuksen velvollisuutta onkin kuvattu kahdenlaiseksi: toisaalta sen tulisi nostaa esiin piilossa olevia

käytäntöjä ja toisaalta kuvitella maailma toisenlaisena (Aaltonen 2011, 295). Tyttöjä on pidetty symbolisina airueina, joiden kautta on peilattu yhteiskunnallisia muutoksia, ja tämän vuoksi tyttötutkimuksessa onkin tutkittu paljon sitä, miten yhteiskunnalliset muutokset näkyvät tytöissä ja miten he niitä käsittelevät (Ojanen 2011b, 28).

Sukupuolten välisestä tasa-arvosta kansainvälisessä viitekehyksessä puhuttaessa Suomi kuvataan usein mallimaana. On kuitenkin selvää, että tasa-arvo ei ole Suomessakaan ”valmis”, vaan sen edistämiseksi ja ylläpitämiseksi tulee toimia myös jatkossa. Sukupuolen näkeminen rajoittavana, binäärisenä kategoriana vaikuttaa lasten ja nuorten tapaan rakentaa sukupuoltaan. Lasten ja nuorten sukupuolikäsitysten yksilöllistä rakentumista pitäisi tukea tarkastelemalla kriittisesti erilaisia kulttuurisesti rakentuneita normeja ja lisäämällä tietoisuutta niistä. Opettajat ja muut aikuiset ovat edelleen merkittävässä asemassa sosiaalistettaessa sukupuoleen liittyviä käsityksiä. Kasvattajien tulisi pystyä itsekriittiseen reflektioon koskien omia normatiivisia oletuksiaan.

Lähteet

- Aaltonen, S. 2006. Tytöt, pojat ja sukupuoliainen häirintä. Nuorisotutkimusseuran/ Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 69. Helsinki: Yliopistopaino.
- Aaltonen, S. 2008. Itseluottamusta, varovaisuutta ja vaaraa. Yhteiskuntaluokka ja tyttöjen tulkinnat sukupuolisesta häirinnästä. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 36–57.
- Aaltonen, S. 2011. Tytöt ja maine. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari & S. Aaltonen (toim.) Entäs tytöt – johdatus tyttötutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 269–304.
- Aapola, S. 1991. Ystävyyden keinulauta. Helsingiläistyttöjen ystävyyskulttuurista. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja. Sarja D: Naistutkimusmonisteita 2/1991. Helsinki.
- Burr, V. 2013. *Social Constructionism*. London: Routledge.
- Butler, J. 2006. Hankala sukupuoli: Feminismi ja identiteetin kumous. Suom. T. Pulkkinen & L-M. Rossi. Helsinki: Gaudeamus.
- Duits, L. & van Zoonen L. 2006. Headscarves and Porno-Chic. Disciplining Girls' Bodies in the European Multicultural Society. *European Journal of Women's Studies* 13(2), 103–117.
- Evaldsson, A-C. 2007. Accounting for Friendship: Moral Ordering and Category Membership in Preadolescent Girls' Relational Talk. *Research on Language and Social Interaction* 40 (4), 377–404.
- Girshick, L. & Green, J. 2008. *Transgender Voices: Beyond women and men*. New Hampshire: University Press of New England.
- Ginsberg, A., Shapiro, J. & Brown, S. 2004. *Gender in urban education: Strategies for student achievement*. Portsmouth: Heinemann.
- Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Gorham, D. 2013. *The Victorian Girl and the Feminine Ideal*. New York: Routledge.
- Helavirta, S. 2006. Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. *Acta Universitatis Tamperensis*, 1669.
- Herrala, H. 2015. Tytöt kaukalossa: etnografinen tutkimus tyttöjen jääkiekkoharrastuksesta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 303. Rovaniemi.
- Honkasalo, V. 2011. Tyttöjen kesken. Monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä. *Julkaisuja* 109. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Hänninen, V. 2004. A Model of narrative circulation. *Narrative Inquiry* 14 (1), 69–85.
- Isotalo, A. 2015. Mistä on hyvät tytöt tehty? Somalitytöt ja maineen merkitykset. *Turun yliopiston julkaisuja, sarja C* osa 407.
- Jurva, R. 2012. Seksuaalinen painostus ja väkivalta heteroseksuaalisessa kohtaamisessa terveystiedon oppimateriaaleissa. Teoksessa P. Atjonen (toim.) *Oppiminen ajassa – kasvatustieteiden tutkimus*. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. *Kasvatustieteiden tutkimuksia* 61. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 293–305.

- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. 2015. Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015:5. www.oph.fi/download/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji.pdf (Luettu 5.4.2018.)
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rautanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Verkkojulkaisu 106. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 121–142.
- Kearney, M. C. 2009. Coalescing: The Development of Girls' Studies. *NWSA Journal* 21 (1), 1–28.
- Kennedy, D. 2006. The well of being. Childhood, subjectivity and education. New York: State University of New York Press.
- Korkiamäki, R. & Ellonen, N. 2010. Ikätoverisuhteet sosiaalisina resursseina yläkouluiässä. *Nuorisotutkimus* 28 (3), 18–35.
- Koski, L. 2003. Naisten paikat ”miesten maailmassa”. Näkökulmia sosiologiseen nais-tutkimukseen. Teoksessa R. Turunen & M. Roivas (toim.) Mikä ero? Kaksikymmentä kirjoitusta yhteiskunnasta, kulttuurista ja sukupuolesta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 273–293.
- Kulmalainen, T. 2015. Tyttöjen kaverisuosio – etnografinen tutkimus yläkoulun epävirallisista järjestyksistä. Jyväskylä: Grano.
- Käyhkö M. 2006. Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöstä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuu: Joensuu University Press.
- Laine, K. 1990. Huono-osaisuus kouluikäisten lasten toverisuhteissa. *Kasvatus* 21 (1), 21–26.
- Leder, G.C. 2017. Do girls count in mathematics? Teoksessa G.C. Leder & S.N. Sampson (toim.) *Educating girls. Practice and reasearch*. London: Routledge, 84–97.
- Lee, N. 2001. *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Nuorisotutkimusverkoston/ Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 31. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lähteenmaa, J. & Näre, S. 1992. Tyttötkutimuksen palmikkoja punomassa. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murreksessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–21.
- Mesimäki, M. 2010. Tutkimusmenetelmän kuvaus: kirjallinen eläytymismenetelmä kouluikäisten näkemyksiä kartoittamassa. Ympäristöministeriön Lähiöiden kehittämisohjelman 2008–2011 tutkimus- ja selvityshanke Leppoisa lähiömme 2009–2011. Hankkeen tutkimusosio: Leppoistavat tilat kaupunkikouluissa – kartoitus ja kehittämisvaihtoehtoja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Naskali, P. 2010. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 277–291.
- Niemivirta, M. 2002. Valmiuksia, virikkeitä vai vaihtelua? Kansanopisto-opiskelijan motivaatio ja opiskelukokemukset. Helsinki: Yliopistopaino.

- Niemivirta, M. 2004. Tyttöjen ja poikien väliset erot oppimismotivaatiossa. Teoksessa E. Vitikka (toim.) *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus, 42–53.
- Näre, S. & Lähteenmaa, J. 1992. Moderni suomalainen tyttöys: altruistista individualismia. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan*. Tyttö-kulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 328–341.
- Oinas, E. 2001. *Making Sense of the Teenage Body. Sociological Perspectives on Girls, Changing Bodies and Knowledge*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Ojanen, K. 2010. Tyttö tutkimus. Teoksessa T. Saresma, L-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 123–127.
- Ojanen, K. 2011a. Tyttöjen toinen koti. Etnografinen tutkimus tyttö kulttuurista ratsastustalleilla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ojanen, K. 2011b. Katsaus tyttö tutkimuksen suomalaiseen historiaan ja keskusteluihin. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari & S. Aaltonen (toim.) *Entäs tytöt – johdatus tyttö tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 9–43.
- Ojanen, K. 2011c. ”Siel kunnioitettii kauheest semmost kiltteyttä”. *Kuuliaiset tytöt tallilla*. Nuorisotutkimus 29(4), 3–18.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Paumo, M. 2012. Paljon puhetta pissiksistä – tyttöys määrittelykysymyksenä. Teoksessa M. Salasuo, J. Poikolainen & P. Komonen (toim.) *Katukulttuuri. Nuorisoesiintymiä 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston/ Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 124, 83–115.
- Prout, A. 2005. *The future of childhood. Towards the interdisciplinary study of children*. Lontoo & New York: Routledge Falmer.
- Rainio, A.P. 2010. *Lionhearts of the Playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. Helsinki: University Print.
- Ralph, L. E. R. & Epkins, C. C. 2015. Aspects of girls’ friendships: Practice implications for internalizing problems. *Child & Youth Care Forum* 44 (3), 395–417.
- Renold, E. 2005. *Girls, boys and junior sexualities: exploring children’s gender and sexual relations in the primary school*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Ringrose, J., Harvey, L., Gill, R. & Livingstone, S. 2013. Teen girls, sexual double standards and ‘sexting’: Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory* 14(3), 305–323.
- Rose, R. J. 2002. How do adolescents select their friends? A behavior-genetic perspective. Teoksessa L. Pulkkinen & A. Caspi (toim.) *Paths to Successful Development: Personality in the Life Course*. United Kingdom: Cambridge University Press, 106–128.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/metelmäopetus>. (Luettu 19.4.2018.)

- Saarikoski, H. 2001. *Mistä on huonot tytöt tehty?* Helsinki: Tammi.
- Saarikoski, H. 2009. Nuoren naisellisuuden koreografioita. Spice Girlsin fanit tyttöyden tekijöinä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Shahidul, S. M. & Zehadul Karim, H. M. 2015. Factors contributing to school dropout among the girls: a review of literature. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences* 3(2), 25–36.
- Tainio, L. & Teräs, T. 2010. Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Opetushallitus Raportit ja selvitykset 2010:8. http://www.oph.fi/download/126079_Sukupuolijäsennys_perusopetuksen_oppikirjoissa.pdf. (Luettu 16.4.2018.)
- Taylor, S. & Gonzaga, G. 2006. Evolution, relationships, and health: the social shaping hypothesis. Teoksessa M. Schaller, J. Simpson & D. Kenrick (toim.) *Evolution and social psychology*. New York: Psychology Press, 211–236.
- Teräväinen, V. 2011. Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio. *Acta Universitatis Tamperensis* 1637. Tampere.
- Tisdall, E. Kay M. 2016. Participation, rights and "participatory" methods. Teoksessa A. Farrell, S.L. Kagan & E. Kay M. Tisdall (toim.) *The SAGE Handbook of early childhood research*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd., 73–88.
- Toivikko, P., Sinkkonen, H-M., Wallin, A. & Eskola, J. 2017. Kaikki pitää ottaa mukaan välkällä. Maahanmuuttajaoppilaiden näkemyksiä ystävydestä ja oppimisesta. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press, 151–169. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0597-0>.
- Tolonen, T. 2001a. Tyttöjen käsityksiä ihannenaiveudesta. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.) *Nuori ruumis*. Tampere: Gaudeamus, 73–88.
- Tolonen, T. 2001b. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolen arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tormulainen, A. 2018. Tyttöenergialla kasvaneet. Postfeministisen populaarikulttuuri-ilmiön yhdessä muistellut merkitykset. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisu 207.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Törmä, S. 2003. Piilo-opetus suunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 109–130.
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.
- Winkler-Reid, S. 2016. Friendship, bitching, and the making of ethical selves: what it means to be a good friend among girls in a London school. *J R Anthropol Inst* 22 (1), 166–182.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. 2000. Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research With Children*. London: Falmer, 10–39.

”Keitä ne on ne sankarit?”

Uutisten väkivaltakertomusten sankarit ja konnat lasten silmin

Pauliina Puikkonen & Reijo Kupiainen & Jari Eskola

Johdanto

Väkivalta näkyy uutisissa lähes päivittäin. Vuosina 2008–2010 rikosuutisointi käsitti suomalaisen uutismedian turvallisuuden aihepiireistä arviolta 10 prosenttia. Turvallisuuden aihepiireihin laskettiin mukaan rikoksia, onnettomuuksia sekä maanpuolustusta koskevat uutiset. (Suikkanen, Holma & Raittila 2012, 17.) Väkivaltaisista tapahtumista käsittelevät uutiset ovat vallanneet yhä enemmän palstatilaa, vaikka väkivaltaiset tapahtumat eivät todellisuudessa ole juurikaan lisääntyneet (Kivivuori, Kemppi & Smolej 2002; Smolej 2011a). Aiheesta ei ole tuoretta tutkimusta, mutta vuonna 2007 toteutetun tutkimuksen mukaan väkivaltaiset tapahtumat saavat määrällisesti enemmän huomiota kuin muut aiheet ja erityisesti iltapäivälehtien lööpeissä väkivalta näyttäytyy varsin yleisenä ilmiönä (Syrjälä 2007, 23). Väkivaltalööppien aiheina ovat mm. kuolemaan johtaneet väkivallan teot sekä pahoinpitelyt, ampumiset ja puukotukset (Syrjälä 2007, 27–28). Väkivaltaotsikoiden määrän kasvun lisäksi ne ovat muuttuneet myös väkivaltaisemmiksi. Otsikoissa kerrotaan entistä yksityiskohtaisemmin väkivallanteosta ja siinä käytetyistä välineistä (Syrjälä 2007, 32–36).

Väkivallan saama näkyvyys on saattanut vaikuttaa niin kutsutun pelon kulttuurin muodostumiseen, jossa pelot voivat kohdistua moniin eri asioihin, kuten esimerkiksi ruokaan tai tuntemattomiin ihmisiin (Furedi 1998, 23–24). Pelon kulttuuri syntyy voimakkaasti lisääntyneen turvallisuuden oloissa. Todellisuudessa turvallisuudessa on ollut nähtävissä kohoava trendi jo vuosikymmeniä esimerkiksi terveyden ja elinajanodotteen osalta (Altheide 2006, 421), mutta siitä huolimatta pelosta on tullut osa arkipäivää (Busso 2014). Rikollisuus ja yleiseen järjestykseen liittyvät uhat ovat osa pelon kulttuuriin perustuvaa uutisointia, mutta niiden tarkemmat aiheet vaihtelevat ajassa. Yhteistä tämän aihepiirin uutisille on osoittaa jokin ulkopuolinen pelon aiheuttaja, niin kutsuttu ”toinen”. (Altheide 2006, 419.) Median vaikutuksista on olemassa useita erilaisia teorioita, kuten esimerkiksi kultivaatioteoria (Gerbner, Gross, Morgan & Signorielli 1986), jonka mukaan media voi muokata yleisön todellisuuskäsityksiä. Kultivaatioteoria korostaa median pelko- ja ahdistusvaikutuksia ja sen mukaan mediaväkivalta voikin aiheuttaa sosiaalisten pelkojen lisääntymistä (Mustonen 2001, 64–65.) Riskijournalismi voimistaa riskitunnetta, mutta ei aiheuta sitä, vaan taustalla on pelon kulttuuri (Furedi 1998, 172). Myös suomalaisessa tutkimuksessa on todettu väkivaltauutisoinnin ja väestön kokeman pelon lisääntyminen rinnakkain ja on kiinnitetty huomiota rikollisuudesta käytävän julkisen keskustelun vaikutuksiin turvattomuuden kokemuksen lisääntymisessä. Suoraa vaikutusta väkivaltauutisten ja ihmisten pelkojen välillä on kuitenkin mahdotonta osoittaa. (Haara, Reunanen, Näsi & Kivivuori 2017, 32; Kivivuori, Kemppi & Smolej 2002, 47.)

Tarinoiden kertominen on vahva osa ihmisyyttä ja narrativisointi eli kertomuksellistaminen helpottaa uusien asioiden sisäistämistä ja se on hyväksi todettu menetelmä myös opetuksessa (Ropo & Huttunen 2013). Kertomukselle olennaista on merkitys, eli syy, miksi se kerrotaan, sekä kiinnostuksen herättäminen sen esittelemää asiaa kohtaan. Kiinnostuksen herättämiseen vaaditaan yleensä jokin ongelma, joka kertomuksessa pyritään ratkaisemaan. Ilman ongelmaa kertomus ei ole kiinnostava ja yleisö menettää mielenkiintonsa. Kiinnostukseen vaaditaan myös kertomusten kantamia ja aiheuttamia tunnereaktioita. (Alexander 2011, 6–7.) Myös uutisoinnissa on alettu hyödyntämään entistä enemmän narrativisointia eli uutisten muuttamista kertomuk-

sellisemmiksi (Pietilä 1995). Uutisten kohdalla kertomuksellistaminen on alkanut yhä useammin tarkoittaa journalismin muutosta viihteeksi eli hyvän tarinan kerronnaksi faktojen välittämisen sijaan. Vaikka journalismin välittämät narratiivit myös auttavat lukijoita tai katsojia muodostamaan mielikuvia todellisuudesta, usein lukijoille välitetään tapahtumista kahtiajakautunut kuva, jossa hyvä ja paha taistelevat (Liebes 1994), aivan kuin perinteisessä kertomusperinteessä. Uutisissa median viihteellistyminen näkyy entistä voimakkaampana yleisön tunteisiin vetoamisena sekä yksittäisten ihmisten kokemuksiin keskittymisenä (Smolej 2011b).

Hyvän ja pahan taistelu on aihe, josta sukupolvet kautta historian ovat olleet kiinnostuneita, eikä kiinnostus tätä kaksinapaisuutta kohtaan vaikuta olevan katoamassa. Selkeimmin se on havaittavissa erityisesti perinteisissä saduissa, jotka nojaavat hyvin pitkälti ikaikaiseen tarinaan sankareista ja konnista. Uutisten kertomuksellisuuden lisääntyessä sankarit ja konnat ovat alkaneet vallata alaa myös fiktiivisten tarinoiden ulkopuolelta. Kuulemme ja luemme erilaisia tosielämän sankaritarinoita. Sankaritarinat vaativat kuitenkin lähes poikkeuksetta rinnalleen kertomuksen konnasta eli siitä, jonka päihittämisen ansiosta joku on saanut sankarin viitan harteilleen (Kristensen, Rothbauer & McKechnie 2016, 16). Sankariteko voi tietysti liittyä onnettomuuteen tai vaikkapa luonnonmullistukseen, mutta hyvä kertomus sisältää kuitenkin lähes poikkeuksetta selkeän konnan hahmon, pahuuden henkilöitymän. Konnan hahmo ikään kuin luo sankarin hahmon asettumalla tätä vastaan ja tarjoamalla mahdollisuuden aktiiviseen toimintaan passiivisuuden sijaan. Konna mahdollistaa sankarin toimijan roolin. (Kristensen, Rothbauer & McKechnie 2016, 12.)

Sankaruudelle ei löydy yhtä yksiselitteistä määritelmää, koska sankareita on monenlaisia. Sankaruuden määrittelyn tekee haastavaksi se, että on vaikeaa määrittellä, mikä oikeastaan tekee henkilöstä sankarin (Keczer, File, Orosz & Zimbardo 2016, 11), ja toisaalta eri lukijat saattavat löytää samasta tekstistä monenlaisia sankareita (Bal 1997, 131). Perinteisen kirjallisuuden määritelmän mukaan saduissa sankarin rooliin kuuluu pääsääntöisesti etsiä kadonnutta henkilöä tai hahmoa, hyvin usein prinsessaa (Propp 1994). Kirjallisuudessa kertomukset muotoutuvat pitkälti sankarin ympärille ja monissa kertomuk-

sissa sankarin nimi näkyykin jo otsikossa. Yleensä sankari on kuitenkin erotettavissa muista hahmoista tekstuaalisten vihjeiden perusteella. Sankarista ja hänen taustoistaan ja ajatuksistaan kerrotaan enemmän, ja hän on läsnä kaikissa merkittävissä tapahtumissa. Ennen kaikkea sankari on aktiivinen toimija, joka tekee valintoja ja toimii niiden pohjalta. (Bal 1997, 132.) Sankarin matka noudattaa yleensä samaa kaavaa, joka on nähtävissä jo antiikin myyttisissä kertomuksissa: sankari kohtaa epätavallisen haasteen ja hänen eteensä tulee erilaisia, jopa kuolettavia esteitä, jotka hän päihittää ja lopulta palaa kotiin voitokkaana. (Campbell 1990.)

Tosielämän sankarit eivät kuitenkaan noudata kirjallisuuden stereotyyppistä sankarikuvausta. Tosielämässä voidaan erottaa toisistaan niin sanotut todelliset sankarit ja arkipäivän sankarit. Näiden kahden erottaminen on vaikeaa, koska arkipäivän sankariin liitetään osittain samoja piirteitä kuin todelliseen sankariin, kuten rohkeus ja hyvä kestävyys. Arkipäivän sankarin kohdalla nämä piirteet eivät kuitenkaan korostu yhtä voimakkaasti kuin todellisen sankarin kohdalla. (Keczer, File, Orosz & Zimbardo 2016, 10–11.) Todellinen sankaruus viittaa siihen, että yksilö tekee jotakin epätavallisen sankarillista, mutta arkipäivän sankaruuteen riittää, että tekee oikein (Keczer, File, Orosz & Zimbardo 2016, 14). Yleisesti sankaruuteen liitetään rohkeus ja erityisen tärkeänä piirteenä itsensä uhraaminen toisten puolesta (Keczer, File, Orosz & Zimbardo 2016, 12; Becker & Eagly 2004, 163–164; Kinsella, Ritchie & Igou 2015, 117). Sankari on siis yksilö, joka päättää ottaa riskin jonkun toisen vuoksi huolimatta mahdollisuudesta, että voi itse kuolla tai kärsiä vakavista fyysisistä seurauksista. Riskin ottaminen vain hovin vuoksi esimerkiksi extreme-urheilussa ei riitä, vaan sankaruuden statuksen saavuttamiseen vaaditaan myös sosiaalinen ulottuvuus eli toisen ihmisen pelastaminen. (Becker & Eagly 2004, 163–164.) Sankaruus liittyy myös vahvasti ihmisen moraaliseen toimintaan, joka voidaan Urmsonin mukaan jakaa kolmeen kategoriaan: kiellettyyn, sallittuun ja vapaavalintaiseen.

Sankarilliset teot eivät sovi mihinkään näistä kategorioista ja siten erottuvat normaalista toiminnasta. Sankarillinen teko ei ole vapaavalintainen, koska tällaisia tekoja voimme odottaa ja vaatia toisilta, eikä sankarillisia tekoja voi odottaa, vaan ne ovat jotakin, jota voimme vain toivoa saavamme osaksemme

hädän hetkellä. (Ks. Markovits 2012, 299–300.) Sankaruus on myös aina riippuvainen näkökulmasta, sillä se mitä pidämme sankarillisena, eli mitä emme voi odottaa ja vaatia toisilta, riippuu siitä, millaisia valmiuksia meillä itselämme on eri tilanteissa. Sankarillinen teko on jotakin, jonka toteuttamiseen suurin osa ihmisistä ei olisi kyennyt moraalisesti tai fyysisesti samoissa olosuhteissa kuin missä teon tehnyt henkilö on sen toteuttanut. Sankaruus ei siis määrity sen perusteella, olisiko henkilö toteuttanut tekonsa vaikeammassakin olosuhteissa, vaan sen perusteella, miten muut olisivat toimineet samoissa olosuhteissa. Sankareiden ihailu perustuu juurikin tähän ajatukseen: emme olisi itse pystyneet samaan samoissa olosuhteissa kuin sankarillisen teon tehnyt henkilö pystyi. (Markovits 2012, 297–300.)

Sankarin vastakohtana voidaan pitää konnaa. Mikäli sankarilta odotetaan sankarillista oikein toimimista erikoisissa olosuhteissa, konna olisi moraalinäkökulmasta henkilö, joka toimii väärin, vaikka suurin osa ihmisistä olisi toiminut samassa tilanteessa oikein (Markovits 2012, 309). Konnat yhdistetäänkin yleensä etiikkaan ja moraaliin, ja niiden toiminta nähdään negatiivisena odotetun humanin toiminnan taustaa vasten (Cámara Arenas 2011, 7).

Aina sankarin ja konnan erottaminen ei ole aivan yksinkertaista. Toisinaan kummallakin hahmolla saattaa olla samanlaisia piirteitä, kuten laaja näkyvyys kertomuksessa ja yksinpuhelut (Ball 1997, 131), ja esimerkiksi kirjallisuudessa ja elokuvissa konnakin voi vaikuttaa välillä sankarilta, eivätkä sankarit ole aina läpeensä hyviä. Perinteisen kategorisen dualismin hyvä–paha sijasta varsinkin nykyisin esiintyy erilaisia variantteja.

Konnan määritelmä voidaan jakaa kahteen erilaiseen tasoon: heikkoon ja vahvaan. Heikkoon määritelmään sisältyy käsitteen kaikki mahdolliset metaforiset muodot: konna voi siis olla vaikkapa luonnonmullistus. Esimerkiksi animaatioissa ja sarjakuvissa voi esiintyä myrskypilvi tms. Robert Redfordin tähdittämässä *All is lost* (2013) elokuvassa puolestaan meri luonnonvoimana esiintyy sankarin vastapoolina. Sankari ja konna esiintyvät kahtena vastavoimana, jossa sankari pyrkii voittamaan vastustajansa.

Vahva määritelmä taas kaventaa konnan määritelmää siten, että konnaa edustaa aina jokin hahmo. Tämän määritelmän mukaan konnan roolissa ei siis voi olla esimerkiksi luonnonmullistus. Konnalla ei kuitenkaan tarvitse olla

konkreettista ihmishahmoa, vaan se voi esiintyä kertomuksessa esimerkiksi pahana henkenä tai liekehtivänä silmänä, kuten Sauron *Taru Sormusten Herrassa*. Konna eroaa sankarin kohtaamista muista vastuksista ja haasteista juuri siinä, että se on selkeästi jokin hahmo. Konnalla on kyky ohjata omaa toimintaansa, tehdä valintoja ja taistella sankaria vastaan. (Cámara Arenas 2011, 6–7.) Konnan ulkonäköön liitetään tyypillisesti jonkin asteinen rumuus, mutta se ei ole kuitenkaan välttämättä fyysistä. Jotkut konnat ovat hyvinkin kauniita. Näin erityisesti silloin kun konna on naisen hahmossa, kuten esimerkiksi Kissanainen Batman-elokuvissa tai ns. *femme fatale film noir* -rikosdraamoissa. Sukupuolistereotyyppisen draaman ainekset on jo Homeroksen tarinoissa viettelevistä seireneistä.

Konnan rumuus voi puolestaan liittyä myös hahmon julmuuteen ja sen aiheuttamaan pelkoon tai ahdistukseen. (Cámara Arenas 2011, 10.) Konna edustaakin narratiivina ihmisen psyyken pahimpia ja syvimpiä pelkoja (Yakali-Çamoglu & Fahraeus 2011, 1), jotka ilmentyvät esimerkiksi kirjoissa ja elokuvissa yhdessä hahmossa, jonka tunnistamme mielessämme muodostamamme stereotyyppisen kategorisoinnin avulla (Cámara Arenas 2011, 11). Mielessämme on siis tietty mielikuva konnasta, sen ulkonäöstä ja toiminnasta, ja tämän mielikuvan perusteella määrittelemme tietynlaiset hahmot konniksi. Viime vuosina konnuutta ja pahuutta ovat edustaneet uutisissa yhä useammin terrorismi ja terroritekoja toteuttaneet henkilöt ja ryhmittymät. Terroristiseen toimintaan liittyäkin hyvin vahvasti konnan hahmon edustamat pelot, joihin sisältyy yleensä hyvin voimakkaasti menetyksen näkökulma, joka käsittää niin viattomuuden ja rakkauden kuin voiman, itsen ja identiteetin menetyksen (Yakali-Çamoglu & Fahraeus 2011, 1).

Tutkimusta väkivaltautisoinnista sekä sankareista ja konnista on tehty jonkin verran, mutta lasten näkökulma on näiden aihepiirien kohdalla jätetty aikaisemmin lähes täysin huomiotta. Vaikka median vaikuttavuudesta ollaan montaa eri mieltä, on erityisesti lasten kanssa otettava huomioon median mahdolliset vaikutukset esimerkiksi stereotyyppien muodostumiseen. Mediakasvatuksen näkökulmasta sankari- ja konnakuvausten tutkiminen saattaa avata mielenkiintoisia lähtökohtia myös opetuksen kehittämiseen.

Mediakasvatuksessa konnat ja sankarit liitetään usein mediarepresentaation käsitteeseen. Representaatiolla viitataan siihen, että media ei ole ikkuna todellisuuteen, vaan se tuottaa välitetyn version todellisuudesta. Mediaesityksiin luodaan hahmoja ja tapahtumia sekä tehdään valintoja. Näin ne kutsuvat katsomaan todellisuutta aina jollakin tietyllä tavalla, joka sulkee muita mahdollisuuksia pois. Esitysten suhteen voidaan näin kysyä esimerkiksi miten ne tuottavat todellisuusvaikutelman, miten ne tukevat tiettyä näkemystä maailmasta, miten tietyt sosiaaliset ryhmät niissä esitetään tai miten ne vaikuttavat näkemyksemme todellisuudesta? (Buckingham 2003.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin selvittää, millaisia käsityksiä lapsilla on median väkivaltauutisia käsittelevien kertomusten sankari- ja konnahahmoista. Vertailemalla lasten käsityksiä uutisten väkivaltaisia tapauksia käsitteleviin kertomuksiin, pyritään myös selvittämään, löytyykö niistä yhtäläisyyksiä. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. *Millaisia sankari- ja konnatyyppejä lapset näkevät uutisten väkivaltaisista tapahtumista kertovissa kertomuksissa?*
2. *Korostuvatko lasten kertomuksissa samat sankari- ja konnatyyppit kuin uutisten kertomuksissa?*

Tutkimusaineisto ja -menetelmä

Tutkimuksen aineisto (n=46) kerättiin eläytymismenetelmällä tammikuussa 2018 suuresta pirkanmaalaisesta kaupungista viidennen luokan oppilailta. Eläytymismenetelmä soveltui tähän tutkimukseen, koska tavoitteena oli muodostaa narratiiveja, ja kertomuksellisuus on selkeä osa eläytymismenetelmää ja sen avulla aikaansaatu aineistoa.

Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa käytettiin kahta erilaista kehyskertomusta. Kehyskertomuksissa varioitiin uutisen näkökulmaa siten, että toisella kehyskertomuksella pyrittiin saamaan vastaajilta erilaisia sankarinarratiiveja ja toisessa keskityttiin tapahtuman konnaan. Kumpikin kehyskertomuksista alkoi johdantolauseella, jossa annettiin raamit uutisen aiheelle. Tällä lauseella pyrittiin suuntaamaan vastaajien ajatukset nimenomaan luettuun uutiseen esimerkiksi kuullun jutun sijasta, koska tarkoituksena oli selvittää

uutisten esittämää narratiivia. Uutisen lähde jätettiin avoimeksi, jotta vastaajat saivat mahdollisuuden itse päättää, millaisesta jutusta on kyse. Avoin lähde salli myös vapaamman kirjoittamisen kuin esimerkiksi lehdestä luetuksi rajattu teksti olisi tehnyt.

Väkivaltaiseksi teoksi valikoitui lopulta ampumistapaus monien erilaisten variaatioiden valikoimasta. Ampumistapaus tarjosi mahdollisuuden kirjoittaa kolmen henkilön välisestä tapahtumasta (ampuja, uhri, auttaja), mutta toisaalta tarinassa saattoi olla myös useita henkilöitä. Tällainen kehyskertomus myös sisälsi selkeästi sekä konnan että sankarin, koska kyseessä ei voinut olla onnettomuus. Ampumistapausta ei liitetä välttämättä heti suoraan viimeaikaisiin terroritekoihin, kuten esimerkiksi puukotus tai autolla tapahtunut yliajo saatettaisiin liittää, mutta se sisältää kuitenkin myös terroriteosta kirjoittamisen mahdollisuuden. Kehyskertomuksilla ei haluttu ohjailta vastaajia liikaa, vaan antaa mahdollisimman vapaat raamit konna- ja sankarinarratiivien muodostamiselle.

Johdantolauseen jälkeen kerrottiin kummasta näkökulmasta vastaajan odotettiin kirjoittavan. Konnanarratiiveihin tähdättiin pyytämällä vastaajia kirjoittamaan ampujasta, ja sankarinarratiiveja pyrittiin saamaan käyttämällä sanoja auttaja ja pelastaja. Sankarinarratiiveihin tähtäävästä kehyskertomuksesta käytettiin lopulta kahta erilaista versiota, joista toisessa vastaajat kirjoittivat auttajasta ja toisessa pelastajasta. Käsitteen vaihtamista kokeiltiin, koska haluttiin nähdä, vaikuttaako sanan muutos auttajasta pelastajaan voimakkaampiin kuvauksiin sankareista. Pelastaja on käsitteenä aktiivisempi kuin auttaja ja tällä muutoksella yritettiin saada kehyskertomusten hahmot samalle aktiivisuuden tasolle. Muutoksella ei kuitenkaan ollut vaikutusta syntyneisiin kertomuksiin, joten tutkimuksessa auttaja- ja pelastajakertomukset on käsitelty yhtenä kehyskertomuksena. Kehyskertomukset olivat seuraavat:

- A) *Ruu lukee pari päivää sitten tapahtuneesta ampumistapauksesta. Jutussa kerrotaan paikalla olleesta auttajasta/pelastajasta. Kirjoita tarina siitä, mitä on tapahtunut ja mitä auttajasta/pelastajasta kerrotaan Ruun lukemassa jutussa.*

B) *Ruu lukee pari päivää sitten tapahtuneesta ampumistapauksesta. Jutussa kerrotaan ampujasta. Kirjoita tarina siitä, mitä on tapahtunut ja mitä ampujasta kerrotaan Ruun lukemassa jutussa.*

Vastaajia ohjattiin eläytymään tapahtuneeseen kolmannessa persoonassa. Kolmannen persoonan käyttö oli erityisen tärkeää, koska aihe on vaikea ja olisi saattanut aiheuttaa ahdistusta, mikäli se olisi tuotu liian lähelle vastaajia. Vastaajien ikä oli myös otettava huomioon. Kehyskertomuksissa väkivaltainen tapahtuma on etäännytetty vastaajista sekä kolmannen persoonan käytöllä että tapahtumasta lukemisella, jolloin vastaajien ei tarvinnut eläytyä varsinaisesti itse ikävään tapahtumaan, vaan pelkästään siitä kirjoitettuun juttuun. Nimeksi valikoitui sukupuolineutraali Ruu, jotta vastaajat saattoivat kirjoittaa tytöstä tai pojasta oman valintansa mukaan. Kehyskertomukset pyrittiin muokkaamaan mahdollisimman lyhyiksi ja vähän johdatteleviksi.

Aikaa vastausten kirjoittamiseen annettiin korkeintaan yhden oppitunnin eli 45 minuutin verran ja suurin osa oppilaista käytti kirjoittamiseen noin 20–25 minuuttia. Tekstit tuotettiin käsin A4-kokoiselle paperille, jonka yläreunassa oli yksi kehyskertomusversio. Paperit rivitettiin, koska oppilaiden opettajat pitivät tätä parempana vaihtoehtona kuin tyhjää paperia. Tarvittaessa vastaajille tarjottiin myös lisäpaperia. Aineistonkeruu toteutettiin oppituntien aikana. Vastauspaperit jaettiin siten, että joka toinen oppilas sai auttajasta tai pelastajasta kertovan kehyskertomuksen ja joka toinen ampujasta kertovan kehyskertomuksen. Kirjoitusta edeltävässä suullisessa ohjeistuksessa korostettiin anonymiteettia ja sitä, että kyseessä ei ole koe tai muu arvioitava koulu-tehtävä. Jokaisen vastauksen tärkeys tuotiin kuitenkin esille. Tutkimuksessa ei pyritty selvittämään vastaajien taustatekijöiden vaikutuksia, joten mitään taustatietoja ei kerätty. Yhteistä vastaajille on samassa koulussa opiskelu ja sama luokka-aste.

Kirjoitettujen kertomusten pituus vaihteli muutamasta lauseesta useamman sivun pituisiin vastauksiin. Aineistossa molempien kehyskertomusten mukaisia vastauksia on 23. Aineisto litteroitiin sanatarkasti yhdeksi tiedostoksi (11 sivua, fontti Arial, fonttikoko 11, riviväli 1,15) ja järjestettiin variaatioiden mukaisesti. Aineistoa kertyi yhteensä 3414 sanan verran ja tarinoiden keskipituus oli 74 sanaa.

Aluksi tarinoita käsiteltiin yksittäisinä tapauksina, sitten yhtenä kokonaisuutena. Ensin kaikki vastaukset luettiin huolellisesti läpi, jonka jälkeen niistä etsittiin toistuvia teemoja. Toistuvista aiheista muodostettiin taulukko, jossa vastaukset eriteltiin kehyskertomuksittain. Taulukon avulla pystyttiin havaitsemaan variaatioiden tuottamat erot ja löytämään vastauksista sankareihin ja konniin liitetyt tyypilliset piirteet. Tämän jälkeen vastaajien tuottamien kertomusten piirteitä verrattiin saman aihepiiriin aikaisempien tutkimusten tuloksiin sekä pohdittiin niiden vastaavuutta väkivaltauutisiin.

Tässä artikkelissa käytetyt sitaatit ovat alkuperäisessä muodossa, eikä niissä mahdollisesti esiintyviä kielivirheitä ole korjattu.

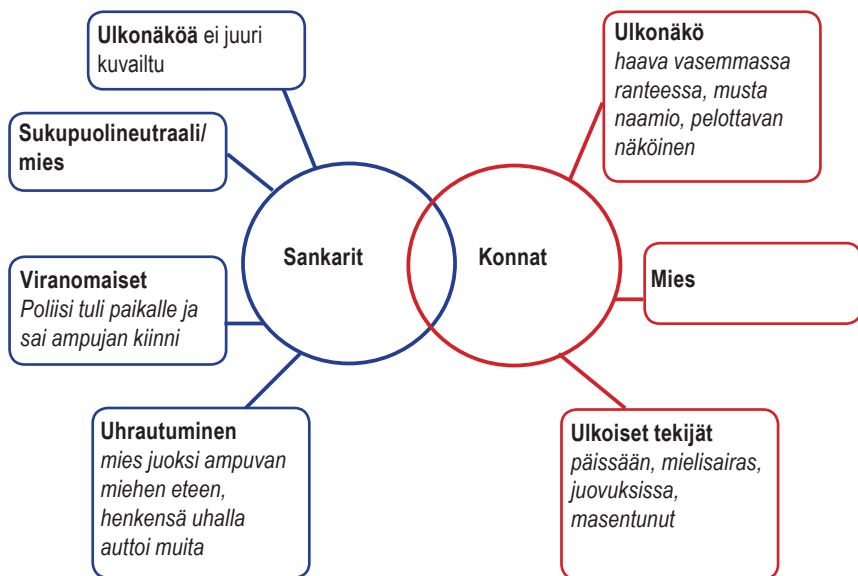
Tulokset

Kehyskertomukset antoivat vastaajille varsin vapaat kädet valita millä tavoin he haluavat tapahtuneesta kirjoittaa. Ainoastaan tapahtuman yleisluonne ja kehyskertomuksen näkökulma oli rajattu. Vaikka kehyskertomuksissa ei viitattu suoraan tiettyyn lähteeseen, vastaajat kirjoittivat pääsääntöisesti lehtijutuista. Joissakin vastauksissa lehti oli jopa nimetty. Tällä lehtijuttu-näkökulmalla oli todennäköisesti melko suurikin vaikutus vastausten muotoon ja tapaan kertoa tapahtuneesta. Monet vastauksista saivat selvästi inspiraationsa oikeista lehti uutisista. Niissä mainittiin samoja asioita kuin uutisissa vastaavista tapauksista yleensä on tapana mainita ja joistakin vastauksista löytyi myös viittauksia todellisiin tapahtumiin, kuten esimerkiksi Jokelan kouluampumiseen ja ulkomailla tapahtuneisiin väkivaltaisiin konflikteihin.

Osa vastaajista muodosti kehyskertomusten pohjalta täysin uutismaailman ulkopuolelle sijoittuvan kertomuksen. Näissä kertomuksissa seikkailivat eläinhahmot ja elokuvista tutut hahmot: esimerkiksi James Bond ja Indiana Jones löytyivät vastauksista, samoin kuin viittaus Star Wars -saagaan. Sekä sankareilla että konnilla saattoi olla yliluonnollisia kykyjä, kuten kyky lentää tai liikkua yliluonnollisen nopeasti paikasta toiseen. Esimerkiksi eräässä vastauksessa sankari hallitsi useita erilaisia kykyjä: *Yhtäkkiä Quicksarf tuli teleportaamalla ja otti luodin kiini.*

Näkökulman muutos ampujasta auttajaan tai pelastajaan tuotti jonkin verran erilaisia vastauksia, mutta vastauksissa oli myös havaittavissa yhteneväisyyksiä. Näkökulmasta riippumatta lähes kaikki vastaajat (n=43/46) kirjoittivat jotakin ampujasta eli kertomuksen konnasta, myös ne, joiden kehyskertomus oli auttajan tai pelastajan näkökulmasta. Konnan hahmo herätti siis selvästi enemmän kiinnostusta kuin sankarin.

Aktiiviset toimijat vastauksissa olivat pääsääntöisesti miehiä. Sekä sankarit, että konnat saivat yleisesti mieshahmon, mutta konnan sukupuoli oli vielä useammin selkeästi määritelty kuin sankarin. Sankari pysyi hyvin usein sukupuolineutraalina ja noin puolessa tarinoista (n=21/46) poliisi toimi joko yksin tai yhdessä jonkun muun toimijan kanssa sankarin roolissa. Erityisesti konnanäkökulmasta kirjoitetuissa vastauksissa sankarina olivat yleistetyksi poliisit.



Kuvio 1. Sankareiden ja konnien ominaisuudet vastaajien mukaan

Toisten puolesta uhrautuvat sankarit

Sankarinarratiiveja pyrittiin löytämään auttajaa tai pelastajaa käsittelevillä kehyskertomuksilla. Vaikka sankaruuteen ei varsinaisesti viitattu kehyskertomuksissa, vastauksissa näkyi hyvin sekä perinteisiä kirjallisuudesta tuttuja sankarikuvauksia että tosielämän sankareiden piirteitä. Joissakin vastauksissa auttaja ja pelastaja jopa viitattiin sanalla sankari. Kehyskertomusten alun tapahtumakuvaus ohjasi kirjoittamaan enemmän varsinaisista sankareista eikä arjen sankareista. Ampumistapaus vaatii epätavallisia sankarillisia tekoja, eikä pelkästään oikein toimiminen tällaisessa tilanteessa riitä. (Keczer, File, Orosz & Zimbardo 2016, 14.)

Ulkonäkö. Vastaajien kertomuksissa sankaruus näyttäytyi varsin neutraalina. Vain muutamassa vastauksessa sankarin ulkonäköä oli kuvailtu, yleensä hänet mainittiin lähinnä nimellä auttaja tai pelastaja, joka saapuu paikalle sopivasti: *Mies ampui tuntematonta ihmistä ja auttaja meni auttamaan, että koita kestää. Sitten hän soitti 112. Auttaja oli rohkea mies. Hän pelkäsi itsekin, että ampuja ampuu häntäkin.*

Sukupuoli. Sankarit olivat konnia useammin **sukupuolineutraaleja** hahmoja, mutta jos sankarin sukupuoli oli mainittu, se oli yleensä **mies**. Tähän saattaa vaikuttaa se, että julkista huomiota saaneista sankareista suurin osa on miehiä (Becker & Eagly 2004, 163). Toisaalta sankaruuteen liitetyt ominaisuudet eli riskin ottaminen ja toisista huolehtiminen ovat yhdistelmä maskuliinisuutta ja feminiinisyttä (Becker & Eagly 2004, 166), joten voitaisiin ajatella sankaruuden olevan androgyyni ja sankarin roolin soveltuvan sekä miehille että naisille yhtä hyvin. Yleisesti ottaen sankaruuteen liitetään kuitenkin hyvin voimakkaasti fyysinen vahvuus ja kestävyys, jotka ovat maskuliinisia ominaisuuksia. Monet roolit ja ammatit, joihin sankaruus yleensä yhdistetään, vaativat fyysisistä vahvuutta, kuten palomies, poliisi tai sotilas. Naisilla on siis vähemmän mahdollisuuksia julkisiin sankarillisiin rooleihin. (Rankin & Eagly 2008, 414–415; Eagly & Becker 2005, 344.) Julkisuudessa ja uutisissa sankarit ovat siis pääasiassa miehiä, vaikka henkilökohtaiset sankarit saattaisivatkin olla tasaisesti sekä miehiä että naisia (Rankin & Eagly 2008, 418).

Viranomaiset. Hyvin usein sankarin rooliin oli asetettu yleisesti **poliisit** ilman sen tarkempaa kuvausta. Aikaisemmassakin tutkimuksessa julkiseen

sankarin rooliin on nimetty yleisimmin palomiehet tai poliisit (Rankin & Eagly 2008, 417). Vaikka poliisi sankarina ei varsinaisesti kategorisoi sankaria mieheksi tai naiseksi, sen voidaan nähdä sisältävän maskuliinisuuden oletuksen poliisin ammatin miesvaltaisuuden vuoksi (Rankin & Eagly 2008). Näennäisestä sukupuolineutraaliudesta huolimatta sankareiden sukupuoli kallistui siis myös tässä tutkimuksessa enemmän miesten puolelle. Niin sanottuihin arjen sankareihin mahtuu yhtä paljon naisia kuin miehiäkin, mutta tällaista sankaruutta ei kuitenkaan usein huomioida julkisesti (Rankin & Eagly 2008, 418–419). Tämän tutkimuksen painotus oli nimenomaan uutisten sankareissa, joten vastaajien kertomukset kertovat erityisesti julkisesta sankaruudesta.

Toiminnan aikaansaava tekijä. Sankarin tärkein ominaisuus vastausten perusteella oli kyky ja halu **uhrautua** toisten puolesta, kuten esimerkiksi seuraavassa vastauksessa:

Mystinen auttaja oli tullut hätiin ja tökännyt mieheltä joka sekopäissään oli ampunut ihmisiä. Vain kaksi ihmistä kuoli, mjaa kymmenen loukkaantui. Ruu ei ollut lukenut koko raporttia kotona, joten hänelle tuli positiivisena yllätyksenä, että maailmassa on vielä henkilöitä jotka uhraavat henkensä toisten ihmisten vuoksi.

Usein uhrautuminen tarkoittaa fyysistä oman hengen vaarantamista muiden hyvinvoinnin takia, mutta aina sankarin ei tarvitse olla suoranaudessa hengenvaarassa pelastaessaan muita (Rankin & Eagly 2008, 418). Sankaruus on nähtävä ennen kaikkea sisäisenä ominaisuutena. Vastaajien kertomusten perusteella sankarit voivat olla oikeastaan keitä tahansa sukupuolesta, iästä tai muista ulkoisista tekijöistä riippumatta, kunhan heillä on rohkeutta ja halua asettaa itsensä alttiiksi vaaralle. Sankarin rooli on siis psykologisempi kuin konnan rooli ja tärkeässä asemassa onkin henkilön yksin omassa mielessään tekemä päätös toimia sankarillisesti (Franco, Blau & Zimbardo 2011, 103). Sankaruuteen on myös aiemmassa tutkimuksessa liitetty voimakkaasti riskin ottaminen, rohkeus ja itsensä uhraaminen jonkun toisen takia (Rankin & Eagly 2008; Keczer, File, Orosz & Zimbardo 2016; Becker & Eagly 2004). Sankari siis toimii epäitsekästi ja haluaa auttaa muita omasta hyvinvoinnistaan välittämättä (Kinsella, Ritchie & Igou 2015, 116). Toisaalta sankaruus vaatii erityiset olosuhteet, kuten tässä tutkimuksessa ampumistapauksen, koska ta-

vallisten ongelmien kanssa painivaa henkilöä ei pidetä sankarillisena, vaikka ns. arjen sankarikin saattaa huolehtia enemmän muiden hyvinvoinnista kuin omastaan (Rankin & Eagly 2008, 416–418). Usein sankariksi päätyminen vaatii myös tuntemattomuuden aspektin, eikä esimerkiksi yhdysvaltalainen sankareita palkitseva järjestö Carnegie Hero Fund myönnä palkintoa perheenjäsenen pelastamisesta, vaan vaatimuksena on, että pelastaja ja pelastettava ovat toisilleen ennestään tuntemattomia (Becker & Eagly 2004, 167). Tämän tutkimuksen vastaajien kertomuksissa sankarit olivatkin pääasiassa anonyymeja ja he olivat tapahtumapaikalla täysin sattumalta.

Pelottavan näköiset konnat

Konnanarratiiveihin haluttiin päästä käsiksi ampujasta kertovalla kehyskertomuksella. Samoin kuin sankarinarratiivien kohdalla, myöskään konnaan ei viitattu suoraan, vaan kehyskertomuksissa konnan roolissa oli ampuja. Konna herättikin vastaajissa selvästi enemmän kiinnostusta kuin sankari, ja häntä kuvailtiin yksityiskohtaisemmin ja useammassa vastauksissa.

Ulkonäkö. Vastauksissa oli kuvattu konnien ulkoista olemusta varsin paljon. Heidän ikänsä, pituutensa ja vaatetuksensa oli kuvailtu useissa kertomuksissa. Tällainen kuvailu muistuttaa hyvin paljon rikosjournalismista tuttua kuvaustapaa. Erityisesti kertomukset, joissa ampuja ei ollut jäänyt vielä kiinni, toistivat rikos- ja katoamistapauksista kertovien lehtijuttujen kaavaa:

Poliisit eivät valitettavasti saanut ampujaa kiinni, mutta pelkoa ei ole. Miehellä oli tummanruskeat hiukset, pitkät jalat ja haava vasemmassa ranteessa. Jos saat tietoa kyseisestä miehestä, ilmoittakaa siitä heti poliisille. Kadonneen ampujan löytämisestä luvataan 4000 euron palkkio.

Usein konnat kuvattiin **pelottavan näköisiksi**: he olivat pukeutuneet mustiin, käyttivät naamioita ja heillä oli arpia. Rumuus onkin myös yleisesti vahva osa konnan ulkoista olemusta. Nämä ulkoiset rumuuden merkit ovat yksi tapa kuvata konnan aiheuttamaa pelkoa ja ahdistusta. Ulkoisten pelottavien merkien kuvailu liittyy mielessämme tapahtuvaan stereotyyppiseen kategorisointiin, joka helpottaa konnan tunnistamista. (Cámara Arenas 2011, 10–11.)

Sukupuoli. Konnan sukupuoli oli mainittu suurimmassa osassa kirjoituksista (n=29/46) ja näistä mainituista vain yksi oli nainen. Myös sellaisissa vastauksissa, joissa sukupuolta ei oltu suoraan määritelty, konnat saivat usein **maskuliinisia piirteitä**. Aikaisemmassa lastenkirjallisuutta koskevassa tutkimuksessa on todettu, että naiskonnien määrä lapsille suunnatuissa kirjoissa on huomattavasti mieskonnia vähäisempi. Naisten pahoille teoille annetaan myös enemmän tekosyitä sekä niihin liitetään lieventäviä ominaisuuksia useammin kuin miesten, vaikka miehet ja naiset ovat lastenkirjoissa konnina yhtä voimakkaita. Aggressiivisuutta pidetään selvästi maskuliinisena ominaisuutena. (Kristensen, Rothbauer & McKechnie 2016, 18–19.) Tämä saattaa kuvastaa yhteiskunnassa vallitsevaa sukupuolistereotyyppia, jonka mukaisesti naisia ei pidetä luontaisesti pahoina, eikä heitä kenties sen takia oteta tosissaan konnina (Kristensen, Rothbauer & McKechnie 2016, 21). Myös väkivaltautisoinnissa on havaittavissa tekijöiden ja uhrien sukupuolten jakautuminen siten, että naiset ovat huomattavasti useammin uhrin kuin tekijän roolissa. Todellisuudessa uutisten välittämä kuva sukupuolijakaumasta on vääristynyt, eivätkä naiset joudu uhreiksi miehiä useammin. (Kivivuori, Kemppi & Smolej 2002, 61–62; ks. myös Venäläinen 2013.)

Toiminnan aikaansaava tekijä. Jos sankareiden toimintaa selitettiin hällulla uhrautua toisten puolesta, niin konnien toimintaa selitettiin usein ns. ulkoisilla tekijöillä. Konnat olivat menettäneet kaiken, sekä materiaalsen omaisuuden että perheen, he käyttivät paljon päihkeitä ja heillä oli mielenterveysongelmia. *Ampuja oli niin mielisairas ja päissään että halusi tappa*a. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa mielenterveyshäiriöistä kärsivät ja päihdeongelmaiset on nimetty ns. ennakoimatonta uhkaa edustaviksi. Tällaisten henkilöiden pelätään tekevän yllättäen jotakin väkivaltaista. (Haara, Reunanen, Näsi & Kivivuori 2017, 42.) Halutaanko pahuutta selittää siis mieluummin ulkoisilla tekijöillä, koska ei haluta nähdä, että pahuus voisi olla sisäsyntyinen ominaisuus? Stereotyyppisen määritelmän mukaan konnat tekevät pahoja tekoja, koska ovat pahoja, mutta todellisuudessa konnan toimintaan vaikuttavat usein monet muutkin seikat (Cámara Arenas 2011, 18–19). Toiminnan selittäminen ulkoisten ongelmien aiheuttamana saattaa tuntua helpommalta käsittää kuin sisäsyntyisen pahuuden olemassaolon tunnustaminen. Mielen-

terveysongelmiin ja päihteiden käyttöön viittaaminen on yleistä myös väkivalta-
tapauksista kertovissa uutisissa. Hyvin usein kerrotaan, oliko tekijä esimer-
kiksi alkoholin vaikutuksen alainen, ja monissa tapauksissa tekijälle tehdään
mielentilatutkimus oikeudenkäynnin yhteydessä.

Konnuus ja terrorismi

Ennako-oletuksena oli, että kehyskertomukset herättäisivät vastauksia, joissa terrorismi olisi läsnä tavalla tai toisella, koska mediassa väkivaltaisten tapahtumien terroristiset yhteydet nostetaan usein hyvinkin voimakkaasti esille, kuten esimerkiksi artikkelin kirjoitushetkellä käynnissä olevan Turussa 2017 tehdyn puukotusiskun oikeudenkäyntiin liittyvässä uutisoinnissa. Vain yhdessä vastauksessa mainittiin terrorismi: *Poliisin mukaan miehellä ei ollut terroristisia yhteyksiä*. Vaikka Suomessa terrorismi on vielä melko kaukaisena pidetty aihe, eikä sen kenties vielä Turussa tapahtuneen terroristiseksi teoksi epäillyn iskun jälkeenkään ajatella koskettavan suomalaista arkipäivää, näkyvät eri puolilla maailmaa tehdyt iskut kuitenkin myös uutisissamme. Terrorismiuutisoinnissa media rakentaa yleensä varsin voimakkaasti kuvaa vihollisesta ja me-muut -asetelmasta, jossa vihollinen epäinhimillistetään (Steuter & Wills 2009, 8). Usein konflikteja ja verenvuodatusta käsittelevissä uutisissa teot yhdistetään suoraan ääri-islamiin ja sitä edustaviin muslimeihin. Kanadassa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin median luovan systemaattisesti metaforia muslimeista vihollisena ja islaminuskoiset erotettiin kantaväestöstä termeillä, jotka antoivat ymmärtää, että he eivät ole kanadalaisia. (Steuter & Wills 2009, 8–11.) Myös suomalaisessa väkivaltakonflikteja koskevassa uutisoinnissa mainitaan hyvin herkästi tekijän mahdollinen yhteys terroristisiin järjestöihin ja usein tässä yhteydessä myös tekijän uskonnollinen vakaumus nousee esille. Tästä syystä on mielenkiintoista, että tämän tutkimuksen aineistossa uskonto mainittiin vain yhdessä vastauksessa ja siinäkin ampujan kerrottiin olevan kristinuskoinen. Konnien kansalaisuutta ei myöskään mainittu kuin muutamassa (n=4/46) kertomuksessa, eivätkä mainitut kansalaisuudet viittaneet yhdessäkään vastauksessa terrorismiin uutisissa liitettyihin maihin.

Yhdysvalloissa terrorismiuutisointia on tutkittu 9/11-iskun jälkeen melko paljon. Kyseisen iskun jälkeen pelko liitettiin rikosuutisoinnissa entistä vahvemmin terrorismiin ja sanoja pelko sekä terrorismi nähtiin suurten yhdysvaltalaislehtien otsikoissa merkittävästi useammin kuin aikaisemmin (Altheide 2006, 428). Mielipidemittauksissa oli nähtävissä iskua koskevien uutisten vaikutukset kansaan: esimerkiksi Yhdysvaltain armeijan toimintaa haluttiin tukea huomattavasti enemmän kuin ennen (Altheide 2006, 423). Uutisten pääasiallisena lähteenä toimivat tuolloin hallinnolliset tiedoksiannot (Altheide 2006, 424), joten uutisten poliittinen merkitys oli varmasti varsin suuri. Terrorismiin liittyvistä kirjoituksista tuleekin helposti enemmän propagandaa kuin journalismia ja tämän aihepiirin uutisoinnilla saattaa olla merkittäviä vaikutuksia yleisön mielipiteisiin (Steuter & Wills 2009, 10; ks. myös Woods 2012). Esimerkiksi Yhdysvalloissa 9/11-iskua käytettiin hyväksi rakentamalla uutisissa kuvaa kasvavasta uhkasta ja pelosta, jonka myötä esitettiin vaatimuksia saada kajota kansan yksityisyyteen kansan turvallisuuden nimissä (Altheide 2007, 288).

Terrorismin uhkan leviämiseen on liitetty sekä meillä, että maailmalla kasvava maahanmuutto ja siihen liittyvät riskit. Heti Turussa tapahtuneen puukotusiskun jälkeen sosiaalisessa mediassa olikin havaittavissa maahanmuuttovastaisuuden lisääntymistä. Suomessa aiheetta onkin tutkittu vihapuheen näkökulmasta ja maahanmuuttoon liittyvän vihapuheen ja siitä tehtyjen uutisten on todettu lisääntyneen erityisesti vuoden 2015 eurooppalaisen pakolaiskriisin jälkeen, jolloin turvanpaikanhakijoiden määrä Suomessakin hetkellisesti nousi huomattavasti. Niin sanottuun maahanmuuttokriittiseen keskusteluun ovat ottaneet osaa myös suomalaiset poliitikot. (Ks. Maasilta 2012; Niemi & Perälä 2018.) Osa kansalaisista pelkää maahanmuuttajien häiritsevän yhteiskuntarauhaa ja islaminuskoisuus mainitaan entistä useammin maahanmuuttokeskustelussa pelkoa aiheuttavana tekijänä (Haara 2012). Mediakeskustelussa on noussut esille erityisesti kolme niin sanottua tunnediskurssia, järjen ja hyödyn diskurssi, kaunan ja epäluulon diskurssi sekä pelon diskurssi (Maasilta 2018). Uhkakuvien luominen on varsin yleistä. Myös suomalaisessa mediassa islam ja väkivalta liitetään toisiinsa varsin helposti ja vaikka tämän aihepiirin uutisissa on pääasiassa kyse radikalisoituneesta ääri-islamista, ne

saattavat herättää yleisössä mielikuvia koko uskontokunnan yhteydestä iskuihin. Islamia koskevassa journalismissa myös terrorismi nousee usein esille. Koska terrorismi ei ole suomalaisille arkipäivää, ei terrorismista tai islamin yhteydestä terrorismiin ole juurikaan muuta tietoa kuin tiedotusvälineiden välittämä kuva. (Maasilta, Rahkonen & Raittila 2008, 37.)

Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli rakentaa kuvaa siitä, millaisia sankari- ja konnahahmoja lapset näkevät väkivaltaisista tapahtumista kertovissa uutisissa. Lasten käsityksiä verrattiin aikaisempiin samaa aihepiiriä koskevien tutkimusten tuloksiin, kirjallisuuden sankari- ja konnanarratiiveihin sekä pohdittiin lasten muodostamien kuvausten yhtäläisyyksiä ja eroja suhteessa väkivaltautisointiin. Tutkimuksen taustalla oli halu selvittää, miten uutisten sankari- ja konnahahmot kenties toistuvat lasten kertomuksissa ja löytyykö lasten kuvauksista stereotypioita, joiden muodostumiseen olisi syytä kiinnittää huomiota myös mediakasvatuksen näkökulmasta.

Tulokset osoittivat, että konnan hahmo kiinnosti vastaajia selvästi enemmän kuin sankarin. Konnaa oli kuvailtu lähes jokaisessa vastauksessa ja kuvaukset olivat huomattavasti tarkempia kuin sankarin kuvaukset. Sama ilmiö on havaittavissa myös väkivaltautisoinnissa ja se onkin varsin luonnollista, koska jokaisessa väkivaltaisessa tapahtumassa on mukana konna, mutta usein sankarit jäävät puuttumaan. Toisaalta konnan kuvaukset sisälsivät lähinnä ulkoisen olemuksen kuvailua ja myös toimintaa selitettiin pitkälti ulkoisilla tekijöillä, kun sankarin toiminnan pääsyy oli halu uhrautua toisten puolesta. Vaikka sankarinarratiivit jäivät siis melko lyhyiksi ja vaatimattomiksi, ne kuvastivat varsin voimakkaasti sankarillisten tekojen psykologista luonnetta. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa sankaruuteen on liitetty vahvasti oman hyvinvoinnin riskeeraaminen toisten pelastamiseksi (Rankin & Eagly 2008; Keczer, File, Orosz & Zimbardo 2016; Becker & Eagly 2004).

Konnan ulkoisen olemuksen runsas kuvaus on osittain selitettävissä lastenkirjallisuuden, sarjakuvien, televisiosarjojen ja elokuvien tarjoaman stereotyyppisen konnan hahmon kautta. Aivan kuten lastenkirjoissa myös lasten- ja

aikuisten elokuvissa konnat ovat yleensä pelottavan näköisiä ja heidät tunnistaa ns. pahiksiksi heti kun hahmo esiintyy ensimmäisen kerran. Tätä tukee myös aivojemme tapa muodostaa stereotyyppisiä mielikuvia, jotka auttavat meitä tunnistamaan samantyyppiset hahmot kun törmäämme niihin uudestaan (Cámara Arenas 2011, 11). Toisaalta tutkimustuloksissa oli havaittavissa yhtäläisyyksiä myös rikosjournalismiin ja erityisesti sellaiseen uutisointiin, jossa pyydetään yleisöviuhjeita liittyen tapahtuneeseen rikokseen, jonka tekijää ei olla saatu vielä kiinni. Tällaisissa uutisjutuissa kerrotaan usein tarkkoja tuntomerkkejä tekijästä, kuten esimerkiksi pituus ja vaatetus tekohekellä. Konnan hahmon ulkoisen olemuksen kuvailun taustalla ovat siis todennäköisesti lasten aikaisemmin näkemät ja kuulemat kuvaukset niin uutisista kuin muustakin mediasta.

Ampujan toiminnan selittäminen ulkoisilla tekijöillä, kuten mielenterveysongelmilla ja alkoholismilla, on mielenkiintoinen yksityiskohta tämän tutkimuksen tuloksissa. Mielenterveys- ja päihdeongelmista kärsivät henkilöt nähdään helposti pelottavina ja heidän käyttöksensä ennakoimattomuus herättää ahdistusta (Haara, Reunanen, Näsi & Kivivuori 2017, 42). Väkivaltauutisointi ja rikosjournalismi tukee tällaista ajattelua maininnoilla tekijöiden päihteiden vaikutuksenalaisuudesta sekä mielentilatutkimuksista. Toisaalta ulkoisten tekijöiden käyttämistä selityksenä pahoille teoille voidaan tarkastella myös toisenlaisen pelon näkökulmasta. Mikäli tekijän toiminnalle ei löydy ulkoista selitystä, on hänen pahuutensa nähtävä sisäisenä, ja se saattaakin tehdä teosta huomattavasti pelottavamman.

Tuloksista on nähtävissä vastaajien kertomusten aktiivisten toimijoiden, ampujien sekä auttajien ja pelastajien, voimakas sukupuolittuneisuus. Tätä havaintoa tukevat myös aikaisemmat tutkimukset (esim. Becker & Eagly 2004; Rankin & Eagly 2008; Kristensen, Rothbauer & McKechnie 2016), joissa on todettu sankari- ja konnahahmojen maskuliinisuuden painottuminen. Vaikka sankarin ominaisuuksiin liitetään sekä maskuliinisia että feminiinisiä piirteitä, nähdään sankarin roolin usein vaativan tietynlaista fyysistä vahvuutta, joka taas liitetään maskuliinisuuteen (Becker & Eagly 2004). Tämänkin tutkimuksen tulokset osoittavat, että vaikka sankarit olivat näennäisesti melko sukupuolineutraaleja hahmoja, heihin liitettiin kuitenkin sellaisia ominai-

suuksia ja ammatteja, jotka tulkitaan maskuliiniseksi. Konnien osalta sukupuolijakauma oli selvempi ja tulosten perusteella konnan rooli onkin määriteltävissä selvästi maskuliiniseksi. Tulokset vahvistavat aikaisempaa tutkimusta lastenkirjallisuudesta (Kristensen, Rothbauer & McKechnie 2016), ja sama ilmiö on havaittavissa väkivaltautisointia koskevan tutkimuksen tuloksissa, joiden mukaan uutisten välittämä kuva tekijöiden ja uhrien sukupuolijakaumasta on vääristynyt (Kivivuori, Kemppi & Smolej 2002, 61–62).

Ennako-oletuksesta huolimatta terrorismi ei näkynyt vastaajien kertomuksissa yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Näin voimakkaasti uutisissa esillä olevan aiheen puuttuminen on vähintäänkin mielenkiintoista. Esimerkiksi Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota terrorismiutisoinnin vaikutuksista kansan mielipiteisiin (Altheide 2006, 423). Miksi siis tämän tutkimuksen tutkimusjoukko ei tarttunut terrorismin aihepiiriin? Vastauksen saamiseksi olisi tehtävä lisätutkimusta, mutta kenties aihe on lapsille niin pelottava, että he eivät halua kirjoittaa siitä, jolloin he saattavat vältellä sitä joko tietoisesti tai alitajuisesti. Toisaalta terrorismi saattaa olla nykyään jo niin yleisesti esillä ja osa päivittäistä tietotulvaa, että siihen ei kiinnitetä enää huomiota ellei isku ole jollakin tavalla erityisen merkittävä, eli esimerkiksi uhrilukumäärältään suuri tai maantieteelliseltä tapahtumapaikaltaan yleisölle läheinen.

Tässä tutkimuksessa haluttiin kerätä tietoa nimenomaan lasten näkökulmasta. Tutkimusjoukoksi valittiin viidesluokkalaisia oppilaita, koska heillä uskottiin ikänsä puolesta olevan jo riittävät taidot kirjoittaa tutkimusaiheesta ja toisaalta heidän myös ajateltiin jo seuraavan uutisia ja muita medioita sen verran, että he ovat tietoisia uutisissa näkyvistä väkivaltaisista tapahtumista. Vastauksissa yhdistyikin ymmärrys Suomessa ja maailmalla tapahtuvista väkivaltaisista konflikteista ja lasten tapa jäsentää tällaisia vaikeita aiheita. Lapset kuvasivat tapahtumia kertomuksellisesti ja yhdistelivät sujuvasti uutismaailmasta tuttuja piirteitä satumaailmaan ja jopa yliluonnollisiin ilmiöihin. Vaikka ei voida suoraan sanoa, kuinka paljon uutiset tai muu media vaikuttavat lasten maailmankuvaan, tämän tutkimuksen tuloksista on havaittavissa paljon samankaltaisuuksia kuin uutisissa. Aiemmat tutkimukset aikuisten osalta

osoittavat samanlaisia tuloksia, joten on todettava jonkinlaisen vaikutusyhteyden olevan olemassa.

Uutiset ja muu media tarjoavat meille erilaisia mielikuvia todellisuudesta, ja yhdessä muiden ympäristötekijöiden kanssa nämä kuvat muokkaavat asenteitamme ja rakentavat stereotypioita. Väkivaltauutisoinnissa esitetyt sankari- ja konnanarratiivit saattavat siirtyä sekä lasten että aikuisten asenteisiin ja aiheuttaa esimerkiksi pelkoa. Kasvatuksen ja erityisesti mediakasvatuksen näkökulmasta tällaisten asenteiden ja stereotypioiden kehittyminen on mielenkiintoista, sillä niiden kautta tarjoutuu mahdollisuus mediakriittisyyden ja medialukutaidon kehittämiseen. Näitä taitoja tulisikin harjoitella lasten kanssa medioituneessa maailmassa entistä enemmän, jotta stereotypiat eivät muodostuisi liian voimakkaiksi. Stereotypiat vaikuttavat paljon myös suvaitsevaisuuteen: konnaksi lokeroitu henkilö voi saada osakseen vihaa ja tulla kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti. Tämän tutkimuksen tuloksissa ei ollut havaittavissa kansalaisuuteen tai uskontoon liitettyä konnan statusta. Tulokset ovat mieltä huojentavia, sillä maahanmuuttoon liittyvän vihapuheen lisääntyessä eri medioissa (Maasilta 2012) ei olisi ihme, jos tällaiset teemat näkyisivät myös lasten käsityksissä.

Tässä tutkimuksessa käytettiin kehyskertomuksissa tapausesimerkkinä ampumistapausta. Ampumisen ajateltiin olevan nykyisessä uutistilanteessa neutraalimpi kuin vaikkapa puukotus tai autolla väkijoukkoon ajaminen, koska edellä mainitut ovat olleet viime aikoina vahvemmin liitettävissä terroritekoihin. Väkivaltaisuuden lajin määrittelyllä saattoi olla vaikutusta tuloksiin ja erityisesti konnanarratiiveihin, joissa ei ollut havaittavissa yhteyttä uutisissa paljonkin näkyviin terroritapauksiin. Myös tutkimuksen ajankohdalla oli oletettavastikin vaikutusta siihen, millaisia kuvauksia vastaajat kirjoittivat. Aineiston keräämisen aikaan uutisissa ei ollut erityistä kohua aiheuttaneita iskuja tai väkivallantekoja, joista vastaajat olisivat saattaneet saada aineksia kertomuksiinsa. Lisätutkimuksena olisikin mielenkiintoista selvittää, miten väkivaltatapauksen muutos vaikuttaisi erityisesti konnakuvauksiin. Olisivatko vastaukset erilaisia, jos kehyskertomuksen tapausesimerkki otettaisiin muualla joltain ajankohtaista terroritekoa tai ampumista koskevaa uutista.

Tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että uutisten ja muun median välittämät kuvaukset toistuvat ainakin jossakin määrin lasten mielikuvissa ja käsityksissä. Lasten kertomuksissa väkivaltatapausten sankarit ja konnat vastaavat pitkälti stereotyyppisiä kuvauksia, joita myös uutiset omalta osaltaan vahvistavat. Lasten kasvatuksessa tulisikin kiinnittää huomiota näihin stereotypioihin ja käsitellä niitä myös esimerkiksi koulussa. Runsaasta terrorismiuutisoinnista huolimatta vaikuttaisi tulosten perusteella kuitenkin siltä, että lapset eivät yhdistä tiettyä kansalaisuutta tai uskontoa edustavia henkilöitä automaattisesti konniin. Stereotyypit liittyvät pikemminkin konnien ulkonäköön. Mutta keitä ne onkaan ne sankarit? Oikeastaan keitä tahansa, kenellä on tarpeeksi rohkeutta ja halua puolustaa muita, vaikka oman henkensä uhalla.

Lähteet

- Alexander, B. 2011. *The new digital storytelling: creating narratives with new media*. Santa Barbara: Praeger.
- Altheide, D. L. 2006. Terrorism and the politics of fear. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 6 (4), 415–439. doi: 10.1177/1532708605285733.
- Altheide, D. L. 2007. The mass media and terrorism. *Discourse & Communication* 1 (3), 287–308. doi: 10.1177/1750481307079207.
- Bal, M. 1997. *Narratology: Introduction to the theory of narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Becker, S. W. & Eagly, A. H. 2004. The heroism of women and men. *American Psychologist* 59 (3), 163–178. doi: 10.1037/0003-066X.59.3.163.
- Busso, S. 2014. Modern institutions between trust and fear: elements for an interpretation of legitimation through expertise. *Mind & Society* 13 (2), 247–256. doi: 10.1007/s11299-014-0153-9.
- Buckingham, D. 2003. *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- Campbell, J. 1990. *Sankarin tuhannet kasvot*. Suom. H. Virrankoski. Helsinki: Otava.
- Cámara Arenas, E. 2011. Villains in our mind: a psychological approach to literary and filmic villainy. Teoksessa D. Yakali-Çamoglu & A. Fahraeus (toim.) *Villains and villainy: embodiments of evil in literature, popular culture and media*. Amsterdam: Editions Rodopi, 3–28.
- Eagly, A. H. & Becker, S. W. 2005. Comparing the heroism of women and men. *American Psychologist* 60 (4), 343–344. doi: 10.1037/0003-066X.60.4.343.
- Furedi, F. 1998. *Culture of fear: risk-taking and the morality of low expectation*. Lontoo: Cassell.
- Franco, Z. E., Blau, K. & Zimbardo, P. G. 2011. Heroism: A conceptual analysis and differentiation between heroic action and altruism. *Review of General Psychology* 15 (2), 99–113. doi: 10.1037/a0022672.
- Gerbener, G., Gross, L., Morgan, M. & Signorelli, N. 1986. Living with television: The dynamics of the cultivation process. Teoksessa J. Bryant & D. Zillman (toim.) *Perspectives on media effects*. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 17–40.
- Haara, P. 2012. Poliittinen maahanmuuttokeskustelu Helsingin Sanomien verkkokeskusteluissa. Teoksessa M. Maasilta (toim.) *Maahanmuutto, media ja eduskuntavaalit*. Tampere: Tampere University Press, 52–86.
- Haara, P., Reunanen, E., Näsi, M. & Kivivuori, J. 2017. *Väkivalta pirstaloituvassa media-
maisemassa: fokusryhmätutkimus uhkan kokemuksesta ja rikostiedon lähteistä*. Tampere: Tutkimuskeskus COMET.
- Keczer, Z., File, B., Orosz, G. & Zimbardo, P. G. 2016. Social representations of hero and everyday hero: A network study from representative samples. *PLoS ONE* 11 (8). doi: 10.1371/journal.pone.0159354.

- Kinsella, L. E., Ritchie, T. D. & Igou, E. R. 2015. Zeroing in on heroes: A prototype analysis of hero features. *Journal of personality and social psychology* 108 (1), 114–127. doi: 10.1037/a0038463.
- Kivivuori, J., Kemppe, S. & Smolej, M. 2002. Etusivujen väkivalta: väkivalta iltapäivälehtien etusivuilla, todellisuudessa ja ihmisten peloissa 1980–2000. Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos, Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 196.
- Kristensen, E., Rothbauer, P. & McKechnie, L. 2016. Villains, heroes and parents: An examination of gender stereotypes and representation of female characters in Canadian award-winning children's books.
- Liebes, T. 1994. *Narrativization of the news: An Introduction*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1–8.
- Maasilta, M. 2012. Perinteinen ja sosiaalinen media ruokkivat toinen toisiaan. Teoksessa M. Maasilta (toim.) *Maahanmuutto, media ja eduskuntavaalit*. Tampere: Tampere University Press, 23–51.
- Maasilta, M. 2018. Maailma tulee kylään: vastaanottokeskuksen aikaansaama tunnekeskustelu. Teoksessa M. Maasilta & K. Nikunen (toim.) *Pakolaisuus, tunteet ja media*. Tampere: Vastapaino, 48–70.
- Maasilta, M., Rahkonen, J. & Raittila, P. 2008. Islam suomalaisissa joukkoviestimissä. Tampereen yliopisto, journalismin tutkimusyksikkö. *Julkaisuja / Tampereen yliopisto, tiedotusopin laitos, Sarja A* 103.
- Markovits, J. 2012. Saints, heroes, sages and villains. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition* 158 (2), 289–311. doi: 10.1007/s11098-012-9883-x.
- Mustonen, A. 2001. *Mediapsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Niemi, M. K. & Perälä, A. 2018. Keiden ääni kuului, keiden “kriisistä” puhuttiin? Ylen journalistiset valinnat turvapaikanhakijoita käsittelevissä ohjelmissä. Teoksessa M. K. Niemi & T. Houni (toim.) *Media & populismi. Työkaluja kriittiseen journalismiin*. Tampere: Vastapaino, 146–172.
- Pietilä, V. 1995. *Tv-uutisista, hyvää iltaa*. Tampere: Vastapaino.
- Propp, V. 1994. *Morphology of the folktale*. Austin: University of Texas Press.
- Rankin, L. E. & Eagly, A. H. 2008. Is his heroism hailed and hers hidden? Women, men and the social construction of heroism. *Psychology of Women Quarterly* 32 (4), 414–422. doi: 10.1111/j.1471-6402.2008.00455.x.
- Ropo, E. & Huttunen, M. 2013. *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä*. Tampere: Tampere University Press.
- Smolej, M. 2011a. *News media, crime and fear of violence*. Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos, Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 257.
- Smolej, M. 2011b. *Rikosuutisoinnin muutokset*. Haaste 4/2011. <http://www.haaste.om.fi/fi/index/lehtiarkisto/haaste42011/rikosuutisoinninmuutokset.html>. (Luettu 29.3.2018.)

- Steuter, E. & Wills, D. 2009. Discourses of dehumanization: Enemy construction and Canadian media complicity in the framing of the war on terror. *Global Media Journal* 2 (2), 7–24.
- Suikkanen, R., Holma, A. & Raittila, P. 2012. Muuttumaton uutinen? Suomalaisen uutismedian vuosiseuranta 2007–2012, loppuraportti. Tampere: Tutkimuskeskus COMET.
- Syrjälä, H. 2007. Väkiältä lööppijulkisuudessa. Tampereen yliopisto, tiedotusopin laitos. Julkaisuja / Tampereen yliopisto, tiedotusopin laitos 101.
- Venäläinen, S. 2013. Väkivallan sukupuoli iltapäivälehdissä. *Media & viestintä* 36 (3–4), 23–39.
- Woods, J. 2012. *Freaking out: A decade of living with terrorism*. Washington: Potomac Books.
- Yakali-Çamoglu, D. & Fahraeus, A. 2011. *Villains and villainy: embodiments of evil in literature, popular culture and media*. Amsterdam: Editions Rodopi.

Nuoren kännykän käytön rajoittamisen puheeksiotto

Vanhemman kanssa käytävän keskustelun haasteet nuorten kertomuksissa

Saaga Härkönen & Eero Suoninen & Sanna Raudaskoski

Johdanto

Nuorten kännyköiden käyttö on yleinen riidanaihe perheissä ja keskustelunaihe mediassa. Se on herättänyt runsaasti keskustelua myös tutkijoiden keskuudessa (esim. van Deursen, Bolle, Hegner & Kommers 2015; Hawi & Samaha 2017; Lauricella, Cingel, Blackwell, Wartella & Conway 2014; Mazzarella 2007; Tapscott 2010). Usein sekä julkinen että tutkijoiden parissa käyty keskustelu on polarisoitunut mustavalkoiseksi siten, että nuorten kännykän käyttöön suhtaudutaan joko korostuneen positiivisesti tai hyvin huolestuneesti (Härkönen 2017; Kupiainen 2005, 15; Livingstone & Bober 2006, 93–94). Sen sijaan nuorten oma näkökulma on usein jäänyt puuttumaan näissä keskusteluissa (esim. Mulari, Vilmilä & Merikivi 2017, 2). Tässä artikkelissa kartoitetaan *nuorten omia tapoja jäsentää vanhempien kanssa käytäviä keskusteluja kännykän käytön rajoittamisesta*. Kartoituksen perusteella tehdään myös päätelmiä näihin keskusteluihin kätkeytyvistä riskeistä ja mahdollisuuksista.

Tutkimusaineisto- ja menetelmät

Nuorten tapoja jäsentää vanhempiensa kanssa käytyjä keskusteluja tarkastellaan sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä (Burr 2015; Gergen 2009; Hacking 1999). Emme pyri kuvaamaan sitä, mitä perheissä todella tapahtuu. Sen sijaan tarkastelemme kulttuurisia, yhdessä jaettuja merkityksenannon resursseja, joiden avulla nykynuoret tekevät ymmärrettäväksi arjen keskusteluja ajankohtaisesta aiheesta.

Aineisto on kerätty eläytymismenetelmällä 9.-luokkalaisten äidinkielen tunnin yhteydessä. Aineiston tuottamiseen osallistuneita nuoria ohjeistettiin eläytymään orientaatioksi annetussa kehystarinassa esiintyvän 15-vuotiaan Kanelin asemaan. Kehystarinan pohjalta nuorten ajateltiin pystyvän tuottamaan sellaista arkeen paikantuvaa tietoa, jota ei välttämättä olisi osattu esimerkiksi kysyttäessä kertoa. Kertomuksellisuus kutsuu kirjoittajaa monivaihteisempaan kuvaukseen tavallista haastattelua paremmin. (Eskola 1998; Eskola ym. 2017.) Kuvitteellisen eläytymisen avulla tuotetun aineiston analysointi tukee kulttuurisesti mahdollisten vuorovaikutuskulkujen kartoittamista, sillä myös fiktiiviset kertomukset kumpuavat jaetusta kulttuurisesta tarinavarannosta (esim. Hyvärinen 2007, 135; Suoninen 2015, 235, 259). Kehystarinasta oli kaksi variaatiota:

- A) *Kaneli lähtee kotoaan iloisena. Hän on juuri keskustellut vanhempansa kanssa kännykän käyttöön liittyvästä asiasta. Kirjoita pieni tarina siitä mitä on tapahtunut.*
- B) *Kaneli lähtee kotoaan ärtyneenä. Hän on juuri keskustellut vanhempansa kanssa kännykän käyttöön liittyvästä asiasta. Kirjoita pieni tarina siitä mitä on tapahtunut.*

Käsinkirjoitettuja tarinoita kertyi yhteensä 21 kappaletta (kolmetoista ärtymiseen päättyvää ja kahdeksan iloisuuteen päättyvää tarinaa). Niiden pituus vaihteli puolikkaasta liuskasta useamman sivun mittaisiin tarinoihin. Analyysissä otteet tarinoista esitetään sanatarkasti siinä muodossa, jossa nuoret ovat ne alun perin kirjoittaneet. Kappalejakoja on kuitenkin editoitu lukemista helpottavaksi. Saaga Härkönen (2017) on analysoinut tarinoita aiemmin pro gradu -tutkimuksessaan. Hän muodosti analyysin pohjalta kaksi tarinatyyppiä, joihin tarinat jaoteltiin sen perusteella, päättyivätkö tarinoiden tilanteet

nuoren ja vanhemman välillä konfliktiin vai yhteisymmärrykseen. Härkönen nimesi nämä tarinatyytit konfliktitarinaksi ja yhdistämistarinaksi.

Tässä artikkelissa aineistoja analysoidaan uudelleen. Lähtökohtana on se, että molemmat kehyskertomukset tuottivat kuvauksia, joissa ongelmanratkaisut näyttäytyivät tarpeellisina. Kehyskertomuksissa esiintyi kännykkään liittyvä keskustelu, ei erityisesti kännykän käytön rajoittamiseen liittyvä keskustelu, mutta siitä huolimatta sekä yhteisymmärrykseen että eripuraan päättyvät tarinat koskivat jollain tapaa kännykän käytön rajoittamista. Analyysimme kohdistuu siihen tapaan, jolla tarinoiden vanhempien ja nuorten vuorovaikutussiirot rakentavat tai estävät kanssakäymistä ja yhteisen ymmärryksen muotoutumista nuorten kirjoittamissa kertomuksissa. Tällainen analyysi tuottaa kahdenlaista tietoa. Ensinnäkin se tekee näkyväksi niitä kulttuurisia selontekopotentiaaleja, joita nuorilla on käytössään kännykkää koskevan kanssakäymisen jäsentämiseen. Toiseksi analyysi kartoittaa niitä mahdollisuuksia ja riskejä, joita kätkeytyy sukupolvien välisiin suhteisiin arkisten kännykkäkeskustelujen yhteydessä.

Jatkossa käytämme tekstissämme käsitteitä kännykkä, älypuhelin ja puhelin viitattessamme matkapuhelimeen. Kehyskertomuksissa pyydettiin nimenomaan tarinoita kännykän käyttöön liittyvistä keskusteluista, mutta nuorten tarinoissa ”kännykkä” ymmärrettiin lähinnä datansiirto-ominaisuuksilla varustetuksi älypuhelimeksi, johon nuoret itse viittasivat useimmiten käsitteellä ”puhelin”. Nykypäivän nuorille käsitteet puhelin ja kännykkä vaikuttavat toimivan synonyymeina älypuhelimelle.

Tutkimustulokset

Analyysi toi esiin, että tarinoiden nuorten mahdollisuus osallistua vanhempien kanssa käytävään keskusteluun vaihteli. Tutkimustulokset on jaettu tarinan nuoren osallistumisasteen perusteella kolmeen luokkaan: hän joko (1) jää ulkopuoliseksi suhteessa vanhempiinsa tarinan keskustelutilanteessa, (2) jää osittain ulkopuoliseksi, tai (3) saavuttaa yhteisymmärryksen vanhempiensa kanssa. Tulosten esittely etenee tämän numeroinnin mukaisessa järjestyksessä.

Täysin eri maailmoissa

Nuoren ulkopuolisuus vuorovaikutuksen kokonaisuudessa näkyi vahvasti useissa kertomuksissa. Tarkastelemme lähemmin kahta sellaista aineisto-otetta, joissa nuoren ulkopuoliseksi jättävä vuorovaikutus toimii eri tavoin. Ensimmäinen ote koostuu kahdesta toisiaan muistuttavasta katkelmasta, jotka ovat peräisin eri kirjoittajilta.

Ote 1. Argumentit jyrän alla

Vanhemmat valittavat siitä kuinka Kaneli käyttää aivan liikaa puhelinta. Vanhemmat käskevät Kanelia jättämään puhelimen kotiin koulun ajaksi. Koulun jälkeen Kaneli saisi käyttää max. 2 h puhelinta. Kaneli ei innostu asiasta. Kaneli kertoo kuinka hänen olisi pitänyt juuri tänään saada näyttää kavereilleen hauska video. Vanhemmat ottavat Kanelin puhelimen. Kello on jo sen verran ettei Kaneli voi asialle mitään ja hänen täytyy lähteä.

— — —

Kanelin kaveri lähti ulkomaille, hän kuitenkin soitteli hänelle päivittäin ja kertoi kuulumisia. Muutaman päivän päästä Kanelin isälle tuli puhelinkutsu, se oli järkytys isälle. Kun Kaneli tuli kotiin hänen vanhempansa kertoivat hänelle, että hänellä ei ole nyt kuukauden puhelimesta nettiä, se oli järkytys nyt sitten Kanelille. Kaneli lähti ärtyneenä kotoa sillä nyt monet hänen sovelluksensa eivät toimi ellei hänellä ole wifiä.

Ensimmäisessä tarinassa vanhemmat aloittavat keskustelun nuoren kännykän käytöstä valittamalla sen liiallisuudesta. Liiallisuus saa merkityksen liiallisena ajan käyttämisenä puhelimen kanssa. Vanhemmat käskevät jättää puhelimen koulun ajaksi kotiin ja rajoittaa myös kotona sen käyttöä kahteen tuntiin päivässä. Vanhemmat eivät tunnu ymmärtävän – tai edes olevan kiinnostuneita siitä –, miksi nuori käyttää paljon puhelintaan. He esittävät kysymyksiä kuuntelematta nuoren näkökulmaa. Nuori yrittää kuitenkin selittää, että kännykän käytölle olisi nytkin tärkeä syy, mutta vanhemmat ovat jo tehneet päätöksensä. He ottavat nuoren kännykän pois, kuten olivat alun alkaenkin päättäneet tehdä. Tarinan nuoren argumentit jäävät siis täysin noteeraamatta, eikä nuori voi asialle mitään, varsinkin kun hänen on kiirehdittävä kouluun. Keskustelu on sijoitettu nuoren kannalta epäedulliseen, kiireiseen ajankohtaan.

Nuorten medialaitteiden käyttöä koskevassa tutkimuksessa on huomattu, että nuoret hahmottavat kännykän käytön määrää ensisijaisesti sen funktio-

naalisuuden, ei ajallisen käytön perspektiivistä. Näin ollen kännykän käyttöä ei tulkita liialliseksi silloin, kun siihen on jokin syy. (Vrt. Noppari 2014, 51–52.) Edes jatkuva kännykän käyttö ei siten ole välttämättä liiallista nuoren näkökulmasta, sillä etenkin älykännykkä on niin tiivis osa nuorten elämää olemalla esimerkiksi kanava erilaisten medioiden selailuun, muuhun ajanvietteeseen sekä kavereiden kanssa yhteydenpitoon (Merikivi, Myllyniemi & Salasuo 2016, 7, 25, 33–34; Rahja 2013, 4; Vanden Abeele 2014).

Otteen jälkimmäisessä katkelmassakin kännykän käytön merkityksen arviointi korvataan teknisellä mittaamisella, tällä kertaa *rahan* kulumisella. Koska nuoren puhelinlasku on ollut vanhempien mielestä liian suuri, nuoren kännykästä otetaan nettiyhteys pois kuukaudeksi. Tarinan nuori järkyttyy asiasta, sillä ilman nettiä hän ei esimerkiksi voi käyttää monia itselleen tärkeitä sovelluksia. Vanhemmat eivät myöskään ole kiinnostuneita siitä, miksi lasku on tällä kertaa niin suuri. Nuoren näkökulmasta suurelle laskulle on tietysti ymmärrettävä syy, sillä hän on pitänyt yhteyttä ulkomailla olevaan ystäväänsä. Tässäkin tarinassa kännykkä ei ole nuorelle vain ”ajankulun” väline, vaan siinä oleva nettiyhteys mahdollistaa nuorelle tärkeiden sovellusten käytön ja erityisesti yhteydenpidon ystäviin (esim. Uusitalo, Vehmas & Kupiainen 2011, 37–38; Myllyniemi 2015, 77–78). Molemmissa katkelmissa tarinan nuoren ongelma näyttää koskevan erityisesti sitä, että vanhemmat eivät ole kiinnostuneita siitä, mikä kännykän käytössä on hänelle juuri nyt tärkeää.

Seuraavassa aineisto-otteessa ongelmana ei ole ainoastaan vanhemman kiinnostuksen puute, vaan se, etteivät vanhemmat vaikuta lainkaan ymmärtävän nuoren maailmaa. Tämä ote myös sisältää kiinnostavalla tavalla tarinan kerrontaa kahdella eri tasolla. Kirjoittaja on kuvannut vanhemman kanssa käytävän keskustelutilanteen lisäksi tarinan minäkertojan sisäisiä ajatuksia ja tuntemuksia, jonka kautta tarinan todellisuus laajentuu toiselle tarkastelutasolle.

Ote 2. Huutaminen ja itsesensuuri

”Käytät kännykkääsi liikaa! Nykynuoret vain tuijottavat tuijottamistaan näyttöihin. Tyhmistyvät sukupolvelta toiselle!” huusi äiti. En minä tyhmis-ty, vaan minusta tulee tietoisempi maailmasta ja sen takia minä jatkan tämän käyttämistä. Tietoja tuhansista e-kirjoista, blogeja toisten ajatuksista,

tuhansia tiedepalstoja. Jos menettäisin nämä kaikki, olisin vain tyhjä ruumis. ”Mitä sinä minusta tiedät! En minä soita tai tekstaa paljon, joten enhän minä kuluta saldoa niin paljoa!” ”Pää kiinni! Olemme saaneet tarpeeksemme sinusta! Kotiarestia viikon!” isä huusi. Menin huoneeseeni. Vanhemmat huutavat silti seinän läpi. Jatkakaa vaan huutamistanne – ette osaa tehdä mitään muuta, kun olette paniikissa. Minä inhoan teitä, inhoan teidän ajatuksianne, inhoan teidän ulkonäköänne, inhoan teitä läpikotaisin.

Tarinan vuorovaikutustilanne alkaa äidin huutamalla syytöksellä, joka kohdistuu nuoreen henkilökohtaisesti ja tämän jatkona äiti syyttää koko nyky-nuorisoa. Äidin esittämä, tarinassa kohtuuttomana näyttäytyvä kritiikki kutsuu tai jopa provosoi tarinan nuorta vastakritiikkiin. Niinpä kertomuksen nuori turvautuu itsekin painokkaaseen äänenkäyttöön. Isän reaktio esitetään tarinassa täysin kohtuuttomana ja se sinetöi vuorovaikutuksen dramaattisen epäonnistumisen ja nuoren jäämisen täysin ulkopuoliseksi sekä ajatuksellisesti että spatiaalisesti, nuoren vetäytyessä vihaisena huoneeseensa.

Nuoren muotoilemassa kertomuksessa on kuitenkin myös toinen mielenkiintoinen taso, jonka hän kirjoittaa kertojan äänenä äidin esittämän kritiikin ja oman vastakritiikkinsä väliin. Siinä hän perustelee kännykän käyttöönsä laajasti ja monipuolisesti sivistävänä asiana, joka voisi ääneen lausuttuna toimia vahvana vastapuheena äidin syytökselle kännykän tyhmentävästä vaikutuksesta. Nuori korostaa kännykän merkitystä maailmaa koskevan tietoisuuden saavuttamisessa, valtavaa e-kirjojen, blogien ja tiedepalstojen kokoelmaa. Lisäksi hän painottaa runollisesti näitä oman identiteettinsä keskeisenä aineksena kuvaamalla itseään ”pelkäksi tyhjäksi ruumiiksi”, jos jää ilman näitä resursseja. Viittaus ruumiillisuuteen muistuttaa ajatusta kännykästä ruumiin jatkeena, johon nimitys ”kännykkä” myös alun perin pohjautuu (Raudaskoski 2009, 43). Vaikka kyseessä on pelkkä kertomus, jonka päähenkilön mieleen 15-vuotias kirjoittaja sijoittaa suuria ajatuksia, tämä tarinallinen ratkaisu osoittaa, että tutkimukseen osallistuneella kirjoittajalla on käytössään kulttuurisia selontekopotentiaaleja tällaiseen poikkeuksellisen vahvaan perusteluun.

Ääneen lausuttuna vastapuheena tarinan nuori kuitenkin käyttää vain taoudellista argumenttia: hän ei juurikaan puhu puhelimesta tai lähetä tekstiviestejä, eikä siis kuluta saldoa (=rahaa), vaikka kuluttaakin aikaansa laitteen parissa. Hän näyttää orientoituvan vanhempiinsa sillä oletuksella, että he

voivat ymmärtää korkeintaan taloudellisia argumentteja. Tämä aineisto-ote kuvaa havainnollisesti sitä sosiaalipsykologisesti kiinnostavaa ilmiötä, miten oletukset toisesta osapuolesta, toisen osapuolen ”mielen luenta”, voivat ohjata sitä, mitä hänelle vuorovaikutustilanteessa sanotaan (Suoninen 2015). Kuten tässäkin tarinassa, kyse voi olla sellaisesta itsensensuurista, joka toimii toisinaan vahingollisesti ihmisten välisissä suhteissa.

Lisäksi se, että kertomuksessa nuori ei saa lausuttua ääneen monipuolista perusteluaan vanhemmilleen, voi kuvata osuvasti sitä tapaa, jolla nuoret jäsentävät vanhempiensa kanssa käymiään keskusteluja. Tarinassa nuori sijoitetaan siinä määrin erilaiseen maailmaan kuin hänen vanhempansa, että vanhemmille olisi toivotonta selittää laajasti omaa (sukupuolvi)kokemustaan, kun vanhempien ei edes oleteta jakavan samaa kokemuspintaa (Clark 2009; vrt. Marin 2007). Tarinan nuoren näkökulmasta vanhempia on siis turha yrittää vakuuttaa niillä samoilla syillä, joilla nuori kännykän käyttöönsä perustelee. Näin siitä huolimatta, että nuorille älypuhelin on tärkein – ja usein ainoa – väline esimerkiksi erilaisten internetin palvelujen käyttöön. Ilman nettiyhteyttä puhelin on nuorille ”mykkä”, sillä nuoret eivät juurikaan soita perinteisiä äänipuheluita, vaan kanssakäyminen perustuu nimenomaan nettipohjaisten sovellusten käyttöön. (DNA 2017; eBrand 2016; Merikivi ym. 2016, 7, 21, 23; Mulari & Vilmilä 2016, 127.) Tarinan vanhempien ei kuitenkaan oleteta ymmärtävän tai jakavan niitä erilaisia syitä ja merkityksiä, joiden vuoksi kännykkä on nuorelle tärkeä.

Otteissa 1 ja 2 vuorovaikutustilanne vanhempien kanssa päättyy siis nuoren ulkopuoliseksi jäämiseen, sillä hän ei tule kuulluksi. Joko vanhemmat ohittavat nuoren esiin tuomat perustelut ja selitykset, tai sitten vanhempien vuorovaikutustyyli on niin jyrkkä, ettei nuoren ajatuksille ja merkityksenannoille jää tilaa. Näissä otteissa vanhempien valitsema vuorovaikutustyyli on siis keskeinen syy siihen, ettei yhteistä ymmärrystä synny ja tarinan nuori on tyytymätön keskustelun johtamaan lopputulokseen.

Ulkopuolisuus jaetusta ymmärryksestä huolimatta

Osassa tarinoista kontrasti nuoren ja vanhemman välillä oli edellä esitettyä lievempi. Näissä tarinoissa nuoren kännykän käyttö kuvataan liialliseksi, eli

näissä otteissa liiallisuus ei ole enää vain vanhempien mielipide. Näiden tarinoiden kirjoittajat ovat hyödyntäneet tarinoissaan kännykän koukuttavuuteen ja kännykkäriippuvuuteen liittyviä selontekoja kuvaillessaan käytön ongelmallisuutta. Seuraavassa otteessa on katkelma kahdesta eri kertomuksesta, jossa nuoren kännykän käyttö esitetään ongelmallisena.

Ote 3: Puhelimesta riippuvainen nuori

Ja Iida¹ sai lahjaksi kännykän hän käytti sen jälkeen tosi paljon puhelinta. Hän oli riippuvainen ja hänen vanhempansa olivat huolestuneita. Eräänä päivänä hänen vanhempansa pyysivät Iidan keskustelemaan asiasta. Vanhemmat suuttuivat ja huusivat, että emme olisi ostaneet sinulle kännykän, jos tietäisimme, että sinusta tulisi niin riippuvainen. Iida lähti kotoaan vihaisena, eikä kuunnellut vanhempiaan.

Kaneli viettää puhelimella päivästään suuremman osan. Hän snäppäilee, on instagramissa ja muissa sosiaalisissa medioissa. Kaneli ei käy pihalla kavereiden kanssa, koska on juuttunut puhelimeen. Puhelin laskut alkavat olemaan jo suuria viestejen ja puhelujen takia. Kanelilla menee huonosti koulussa, koska hänen mielestä ei jää aikaa läksyille, vaikka on sen ajan puhelimella. Jos hän ei ala panostaa niin puhelin lähtee pois. Kaneli oli tosi suuttunut, koska puhelin oli hänelle tosi rakas. Puhelin alkaa tuhota hänen elämää jos jatkaa.

Molemmissa katkelmissa kertomuksen nuoren kuvataan käyttävän älypuhelintaan liikaa (jopa riippuvuuteen asti), joten vanhempien huoli on kuvattu ymmärrettäväksi. Ensimmäisessä katkelmassa vanhemmat haluavat ottaa asian puheeksi nuoren kanssa, mutta keskustelun sijaan vanhemmat suuttuvat ja huutavat nuorelle. Tällainen vuorovaikutussiirto ei kutsu nuorta ymmärtämään vanhempien huolta, vaan saa myös nuoren suuttumaan. Vaikka vanhempien huoli vaikuttaa olevan aiheellinen, vanhempien tapa ottaa asia esille vie mahdollisuuden yhteisymmärryksen ja rakentavan dialogin syntymiseen, vaikka huolesta olisi ollut tarpeen keskustella.

Jälkimmäisessä tarinassa käy vielä selvemmin ilmi, että vanhemmilla on todellinen syy puuttua kännykän käyttöön, sillä puhelin “alkaa tuhota” nuoren

¹ Kirjoittaja on itse valinnut käyttää nimeä Iida, vaikka onkin saanut saman Kanelista kertovan kehyskertomuksen kuin toisetkin osallistujat. Sama tilanne on otteessa 6, jossa kirjoittaja käyttää Salla-nimeä.

elämää. Vanhemmat uhkaavat ottaa puhelimen kokonaan pois, mikäli nuori ei ala panostaa koulunkäyntiin. Mahdollisista ratkaisuksista ei keskustella nuoren kanssa, vaan vanhemmat asettavat nuorelle ankaran uhkavaatimuksen. Puhelimen takavarikoinnilla uhkaaminen suututtaa nuorta, sillä puhelin on hänelle ”tosi rakas”, mikä kuvastaa älypuhelimen tärkeyttä nuorten elämässä. Tässäkin tarinassa vanhemmat keskittyvät kännykän käytön rajoittamiseen, ymmärtämättä sen merkitystä nuorelle. He näkevät vain sen, että kännykällä vietetty aika on pois kouluun keskittymisestä, kysymättä nuorelta, miksi kännykkä on nuorelle niin rakas. Usein vanhempien mediakasvatus keskittyykin nimenomaan käyttöajan rajoittamiseen, ilman keskustelua siitä, miksi kännykkää käytetään paljon (Bachen 2007, 242; Rahja 2013, 24; Uusitalo, Vehmas & Kupiainen 2011, 117–118; Kalmus, Blinka & Ólafsson 2015). Vaikka kummassakin katkelmassa olisi ollut edellytyksiä jaetulle ymmärrykselle aikaisemmin esitettyjä aineisto-otteita enemmän, vanhempien vuorovaikutussiirron jyrkkyys ja nuoren näkökulman huomiotta jättäminen herätti nuoressa yhteisymmärrystä estävän suuttumuksen.

Joissakin kertomuksissa on vielä ilmeisempää, että tarinan nuori on tietoinen kännykän käytön ongelmallisuudesta. Seuraava aineisto-ote havainnollistaa tätä jaetun ymmärryksen olemassaoloa.

Ote 5: Selkeä ongelman tiedostaminen

Kaneli nauroi ja jutteli kaverinsa kanssa kyseisestä kuvasta. Hän lupasi itselleen, että hän juttelee vain viisi minuuttia. Kanelia alkoi väsyttää ja hän katsoi kelloa. Kello näytti 04:53!! ”Apua!” hän huusi. Kaneli ei halunnut herätä, kun äitinsä kutsui aamupalalle. Äitinsä tuli yläkertaan herättämään Kanelia, mutta kun hän näki Kanelin hän pelästyi. Kaneli näytti niin väsyneeltä, että hänen silmänsä menivät koko ajan kiinni. Kanelilla oli myöskin suuret silmäpussit. ”Äiti... arvaa monelta Kantsu meni nukkua”, kuiskasi Kanelin pikkuveli oven pielestä, kun äiti oli auttamassa Kanelia ylös. Kanelin pikkuveli näytti äidille puhelimesta Kanelin viimeistä online tilaa watsapista. Äiti oli hirveän vihainen Kanelille. Kanelin äiti laittoi Kanelin arestiin ja otti hänen puhelimensä.

Tässäkin otteessa kuvataan selkeä syy vanhemman puuttumiselle kännykän käyttöön ja myös tarinan nuori on tietoinen siitä, ettei kännykän käyttö ole kontrolloitua. Nuori ei selvästikään kykene hallitsemaan älypuhelimen käyt-

töään sen ollessa niin koukuttava, että nuori juuttuu sen äärelle itselleen tehdyistä lupauksesta huolimatta. Vaikka huoli hallitsemattomasta kännykän käytöstä on tarinassa jaettu nuoren ja vanhemman välillä, rakentava dialogi jää tässäkin otteessa syntymättä vanhemman reagointi- ja menettelytavan vuoksi. Vanhemman vihaisuus sekä puhelimen takavarikointi ja kotiaaresti ovat oletettavasti tässäkin tarinassa nuoren näkökulmasta kohtuuttomia, sillä kehystarinassa, jonka pohjalta tarina on kirjoitettu, tilanne päättyy siihen, että nuori lähtee ärtyneenä kotoa.

Vaikka näissäkin otteissa dialogin syntyminen estyy vanhempien vuorovaikutustyylin ja puuttumisvalintojen takia, erona edellisen osion aineisto-otteisiin näissä tarinoissa kännykän käyttö todella oli nuorelle jollain tavalla haitaksi. Onkin merkillepantavaa, että tämän osion tarinoiden kirjoittajat kuvasivat vanhempien reagoinnille todellisen syyn, kuten huolen ja halun toimia nuoren parhaaksi. Näillä kirjoittajilla on siis valmius reflektoida kiistoja myös vanhempiensa ja vuorovaikutusprosessin näkökulmasta.

Sopuisa ratkaisu yhteiseen huoleen

Viimeisessä osiossa vanhemman huoli ja sen kommunikointuminen nuorelle nousee tähän asti esitettyjä kertomuksia keskeisempään asemaan. Tällä on suuri merkitys vuorovaikutusosapuolten ja -tilanteen kannalta.

Ote 6: Sopuisa oppimistarina

Salla on yksin huoneessa puhelin kädessä. Oikeastaan hänellä ei ollut hyvää syytä miksi hän käyttää paljon kännykkää, vaikka on katsonut instan läpi ja vastannut kaikille wapissa ja on selaillut myös snapchatissa. Hän ei voinut keskittyä tunnilla, koska Salla oli niin riippuvainen, että syyttä hän oli käyttämässä puhelinta. Sallan vanhemmat olivat tosi huolestuneita hänestä, koska asia tuntui siltä, että Sallan ainoa kaveri on hänen puhelimensa. Hänen vanhempansa halusivat puhua asiasta Sallalle. Eräänä iltana Sallan vanhemmat kutsuivat Sallan olohuoneeseen, jotta he pystyisivät puhua asiasta. Vanhemmat aloittivat keskustelun ja sanoivat mitä haittoja puhelimen liikaa käytöstä on ja mitä hyötyä puhelimesta voi olla. Vanhemmat selittivät yhdessä asian niin hyvin ja rauhallisesti, että Sallalla ei tulisi paha mieli ja että ymmärtäisi asiat hyvin. Keskustelun jälkeen Salla mieltii vielä itsekseen. Mieltii mitä hän on menettänyt siinä ajassa, kun hän on ollut puhelimella. Hyvät ystävät perheillat ja vapaat ajat. Salla ymmärsi mitä haittoja on ollut

ja haluaisi kaverinsa takaisin. Hän lähti keskustelun jälkeen iloisena hakemaan hänen kaverinsa, jotta se voi vihdoin viettää aikaa hänen kanssaan.

Tämä sopusointuinen tarina voisi olla oppikirjaesimerkki ihanteellisesta vanhempien ja nuoren ongelmanratkaisuprosessista. Ongelma ja vanhempien huoli ovat (kertojan äänellä kuvattuna) todellisia, sillä nuori on riippuvainen kännykästään. Nuori käyttää kännykkäänsä silloinkin, kun käyttöön ei edes nuoren omasta näkökulmasta ole mitään syytä. Tämä tarinan yksityiskohta tukeekin sitä aiemmin esiin tuotua huomiota, että nuoret itse määrittelevät kännykän liikakäyttöä ajan sijaan sen perusteella, miksi sitä käytetään (Merikivi ym. 2016, 7, 25, 33–34).

Vanhemmat ottavat asian puheeksi rauhallisesti ja yksipuolisuutta välttäen, eli myös kännykän positiiviset puolet tuodaan keskusteluun. Näin myös nuoren näkökulma saa keskustelussa tilaa, kun vanhemmat tuovat ymmärtävästi esiin myös niitä syitä, miksi kännykkä voi olla tärkeä nuorelle. Vanhemmat onnistuvat siten luomaan avoimen keskusteluilmapiiirin, jossa kännykän käytön rajoittamisesta voidaan puhua kännykän eri puolet huomioiden (vrt. Rodríguez-de-Dios, van Oosten & Igartua 2018; Rahja 2013, 24). Tässä asian mahdollista ”arkaluontoisuutta” ymmärtävässä puhetyylissä vältetään nuoren provosoitumista vastarintaan. On myös luontevaa olettaa, että nuorelle annetaan tällaisessa keskustelutyylissä tilaa pohtia asiaa dialogisesti vanhempiensa kanssa, vaikkei tätä suoranaisesti tarinassa mainitakaan.

Vanhempien rauhallisesti selittävä puhetapa houkuttelee myös tarinan nuoren uudenlaiseen omakohtaiseen puntarointiin ja oivallukseen siitä, että puhelimen käyttö on ollut liiallista ja vienyt aikaa esimerkiksi kasvokkaisalta kanssakäymiseltä ystävien kanssa. Onnistunut vuorovaikutusprosessi ei tuota pelkästään asenteiden vaan myös toiminnan muutosta (vrt. Lee 2013; Hwang, Choi, Yum & Jeong 2017). Tarinan lopussa nuori nimittäin voimaantuu lähtemään *iloisena hakemaan hänen kaverinsa, jotta se voi vihdoin viettää aikaa hänen kanssaan.*

Sopuisan tarinan lisäksi vanhemman huoli voi kuitenkin välittyä myös räväkempien juonenkäänneiden kautta, kuten seuraavasta otteesta on nähtävissä.

Ote 7: Huolta, raivoa ja läheisyyttä

Hän kuitenkin unohti jotakin hyvin tärkeitä koulun jälkeen. Laittaa puhelimelle äänet päälle, sillä koulussa ei saa olla puhelimesta. Hänen äitinsä oli keittiön pöydällä. Hän näytti erittäin huolestuneelta. Kun äiti huomasi Kanelin, hän kysyi: ”Missä olit ollut? Miksi puhelin ei ollut päällä? Tiedätkö, että minä olin hyvin huolestunut sinusta, että soitin poliisille!?” sanoi äiti raivoissaan. Kaneli koitti selittää, että hän oli unohtanut, koska hänellä oli liian kivaa kavereittensa kanssa. Kaneli tiesi, että hän oli tehnyt väärin. Raivoissaan äiti otti Kanelin puhelimen ja käski Kanelin menevän nukkumaan. Kaneli heräsi surullisin mielin ja meni heti pyytämään äidiltä anteeksi. Äiti halasi Kanelia ja selitti, että vanhemmat huolestuvat paljon jos lapsistaan ei ole kuulunut mitään. Äiti antoi puhelimen takaisin Kanelille ja sanoi: ”Muista nyt ilmoittaa menoistasi pikkuiseni.” Kaneli halasi äitiä takaisin ja vastasi myönteisesti. Nyt Kanelilla oli hyvä mieli ja hän lähti iloisena koululle.

Tämän aineisto-otteen asetelma eroaa keskeisesti muista otteista. Tässä ongelmana ei ole nuoren liiallinen puhelimen käyttö, vaan päinvastoin se, että puhelin on ollut kiinni. Aikaisemmin esitelyjen aineisto-otteiden tapaan vanhemman huoli ilmenee tässäkin tarinassa suuttumisena ja raivona. Nuori yrittää selittää toimintansa syitä vanhemmalle, mutta unohtamisselonteko ei saa vanhemman suuttumusta laantumaan. Vaikka nuoren toiminnalle on hänen näkökulmastaan järkevä syy, samalla hän kokee toimineensa väärin, jakaen tämän näkemyksen vanhempansa kanssa. Siten vanhemman huoli ja reaktio ovat nuorenkin näkökulmasta oikeutettuja, eivätkä tässä tapauksessa houkuttele nuorta vastarintaan. Aineisto-otteessa korostuukin puhelimen rooli vanhempien ja lasten välisen yhteydenpidon välineenä (vrt. Bachen 2007, 247). Usein kännykän mukana myös kulkee nuorelle asetettu vastuu olla tavoitettavissa (Noppari 2014, 50).

Kun aiemmissa aineisto-otteissa vanhemmat eivät olleet kiinnostuneita syistä kännykän runsaalle käytölle, tässä otteessa vanhempi ei kiinnostunut niistä syistä, miksi nuori ei ole ollut tavoitettavissa puhelimitse. Mielenkiintoisella tavalla ongelmaksi otteessa nousee se, että nuori on viihtynyt niin hyvin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa kavereiden kanssa, että on *unohtanut* puhelimensa. Vanhempi rankaisee nuorta tämän unohduksesta ottamalla tämän

puhelimien pois ja käskemällä nukkumaan. Nuori vaikuttaa hyväksyvän nämä rangaistukset seurauksena tahattomasta virheestään.

Seuraavana aamuna nuori menee pyytämään anteeksi. Vanhempi on jo leppynyt, tai sitten anteeksipyyntö liennyttää suuttumuksen lopullisesti, sillä vanhempi haluaa puolestaan selittää nuorelle voimakasta reaktiotaan. Hän tuo ilmi, että raivostuminen johtui huolesta ja välittämisestä ja tekee näin nuorelle ymmärrettäväksi käyttäytymistään. Nuori on pyytänyt anteeksi ja vanhempi selittänyt käyttäytymisensä taustalla olevia syitä ja molemmat ovat nyt valmiita päättämään tilanteen sopuisasti. He halaavat ja nuori lähtee iloisena kotoa.

Tässä kertomuksessa on erityistä, että raivon mainitsemista edeltää huolta ilmaisevat kysymykset ja huolen mainitseminen. Koska nuori koki aiheutaneensa vanhemmalle huolta ja vanhemman raivo puolestaan johtui tästä huolesta, vanhemman raivoaminen oli tässä tarinassa myös nuoren näkökulmasta ymmärrettävää, eikä sitä tulkittu nuoren taholta kohtuuttomaksi. Vanhemman raivokin voi siis joskus tulla ymmärretyksi huolena. Tarinan nuori ei tulkinnut kohtuuttomaksi myöskään rankaisuksi tarkoitettuja puhelimen takavarikointia ja nukkumismääräystä. Nuoren syyllisyydentunteesta ja vanhemman toiminnan tulkinta oikeutetuksi johtavat siihen, että yhteisymmärryksen saavuttaminen on mahdollista. Olennaista ei siis välttämättä ole pelkästään se, ovatko vuorovaikutussiirrot ystävällisiä, vaan myös se, miten keskinäinen vuorovaikutuskulku tulkitaan. Vanhemman kannalta vuorovaikutussiirroissa voi olla vaativaa tasapainoilla sen suhteen, millä edellytyksillä vahva huolen ilmaisu tulee nuoren näkökulmasta tulkituksi vastustamiseen provosoivalla tavalla ja milloin taas yhteistyöhön kutsuvaksi huoleksi.

Viimeisessä aineisto-otteessa, joka koostuu kahdesta eri katkelmasta, vanhemmat näyttävät myös onnistuvan esittämään huolensa siten, että se tulee nuorelle ymmärretyksi.

Ote 8: Kaksi onnistunutta huolen ilmaisun tapaa

Eräänä päivänä hän on ajamassa ja ottaa puhelimensa esille. Kaneli ottaa kaverinsa kanssa kuvan. Mutta silloin äiti ajaa toista kaistaa vastaan ja näkee tämän taphtuman, jolloin hän soittaa Kanelin kotiin ja antaa kovan puhuttelun puhelimen käytöstä ajaessa.

— — —

Kanelin vanhempien mielestä Kaneli käyttää ehkä vähän liikaa puhelinta. Isän mielestä Kanelin pitäisi käyttää vähemmän aikaa, mutta äiti on sitä mieltä, että saa käyttää niinkuin aina ennenkin kunhan keskittyy kouluun ja muistaa liikkua ja ettei ihan aina tarvitsis istua puhelimen ääressä. Isä selittää uudesta sovelluksesta, joka kertoisi kuinka monta tuntia päivässä Kaneli olisi käyttänyt puhelinta. Kaneli innostuu siitä sillä oli kuullut että myös hänen kaverinsa käyttävät sitä. Vanhemmat sopivat ettei sovellusta laadattaisi käytön ajan kyttämiseen vaan sen takia että Kaneli itse huomaisi milloin olisi hyvä hieman irtoutua puhelimesta. Kaneli lupaa että vähentää joka tapauksessa. Hän lähtee iloisena kotoa.

Ensimmäisessä tarinassa vanhempi pitää nuorelle ”kovan puhuttelun”, koska nuori on käyttänyt kännykkää ajaessaan. Vanhemman reaktiolle on siten kuvattu tässäkin tarinassa todellinen syy. Nuori ei yritä selitellä tai vähätellä toimintaansa, sille kenties nuorelle on selvää, että hän on toiminut vaarallisesti liikenteessä. Tässä otteessa vanhemman vuorovaikutussiirtoa ei kuitenkaan edellä minkäänlaista sanallista huolen korostusta, vaikka vanhempi onkin varmasti huolissaan nuoren toiminnan mahdollisista seurauksista. Niinpä vanhemman puhuttelun tapa saattaa nuoren mielestä olla liian kova, koska tarina on kuitenkin kirjoitettu artyneen nuoren kehystarinan pohjalta. Tällaisen suorapuheisuuden voisi kuitenkin ajatella toimivan esimerkiksi sellaisessa perheessä, jossa sen sisältö tulkitaan aikaisempien keskusteluiden perusteella asialliseksi huolen ilmaisuksi.

Jälkimmäisessä katkelmassa vanhemmat tuovat esiin leppoisasti omia näkemyksiään nuoren kännykän käyttöä koskevassa keskustelussa. Isä kertoo nuorelle uudesta sovelluksesta, jonka avulla voi seurata älypuhelimien käyttöään ja tarvittaessa vähentää sitä. Kumpikaan vanhemmista ei syyllistä nuorta kännykällä vietetystä ajasta, vaan asiasta keskustellaan tavalla, joka antaa nuorellekin mahdollisuuden osallistua. Lähestymistapa puhelimen käytön vähentämiseen on nerokas usealla eri tavalla. Vaikka keskustelun keskiössä on kännykän käytön ajallinen ulottuvuus, vanhemmat ovat silti ymmärtäneet kännykän käytön olevan nuorelle tärkeää ja ratkaisukin pyritään löytämään kännykän käyttöä hyödyntämällä. Nuori saadaan näin itse innostumaan puhelimen käytön seuraamisesta. Sen lisäksi nuorelle annetaan tilaisuus olla itse vastuussa siitä, että kännykän käyttö pysyy kohtuullisissa ajallisissa rajoissa.

Vanhempien käyttämä strategia ei millään tavalla provosoi nuorta vastustukseen, sillä asiaa lähestytään nuoren näkökulma huomioiden, käyttäen apuna nuoren omia kiinnostuksen kohteita.

Onnistuneiden vuorovaikutustapojen ero antaa viitteitä siihen suuntaan, että vanhemmille ei ole tarjolla yhtä oikeaa tapaa lähestyä nuorta älypuhelimien käytön vähentämiseksi. Nuoren tapa jäsentää kohtuullisuutta ja perheiden sisäisiä vuorovaikutustapoja voi nimittäin vaihdella suuresti. Tarinoissa yhteisymmärryksen syntymiseen vaadittiin joko nuoren näkökulman huomioiva lähestymistapa vanhempien taholta tai vanhempien toiminnan tulkitseminen kohtuulliseksi nuoren taholta.

Pohdinta ja johtopäätökset

Artikkelissa esiin tuomamme huomiot voivat osaltaan valottaa sitä monivaiheista vuorovaikutusprosessia, jota nuoren ja vanhemman välillä voidaan käydä älypuhelimien käyttöön liittyen. Tarinoissa vuorovaikutuksen onnistuminen vaikuttaisi olevan kiinni useista seikoista. Ensinnäkin olennaista on se, miten vanhemmat ottavat asian esiin ja millaisia vuorovaikutussiirtoja vanhemmat tekevät. Toisaalta keskeistä on myös se, miten nuori tulkitsee vanhempien toiminnan ja sen taustalla olevat syyt. Kolmanneksi myös sillä näyttäisi olevan vaikutusta, kiinnittyykö vanhempien huoli nuoren elämysmaailmaan, esimerkiksi siten, että huolen lisäksi esiin tuodaan ymmärrystä älypuhelimien keskeisestä merkityksestä nykypäivän nuorille.

Vuorovaikutuksen etenemisen kannalta siihen, että vanhempi ottaa kännykän käytön puheeksi huutamalla, raivoamalla tai määräilemällä, kätkeytyy suuria riskejä. Vastavuoroista kommunikointia jarruttaa myös se, jos vanhemmat eivät huomioi nuoren näkökulmaa silloinkaan, kun nuori yrittää tuoda sitä esille. Auktoriteettiasemasta käsin käskyttäminen voi nuorten kertomusten logiikassa vaikuttaa kohtuuttomalta ja houkutella nuoren vastarintaan. Nuoren kannalta vanhemman raivo voi antaa ikään kuin oikeutuksen vahvalle vastustukselle.

Yksi keskeinen seikka siinä, johtaako vanhemman raivoaminen nuoren suuttumiseen, vaikuttaisi olevan se, millä tavoin nuori tulkitsee vanhemman

käyttäytymistä. Vanhemman kannalta arjen tilanteissa pulmallista saattaa olla se, että vaikka puheeksiotto olisi tarkoitettu omasta lapsesta huolehtimiseksi, nuori saattaa tulkita sen epäoikeudenmukaiseksi rajoittamiseksi. Kertomusten kirjo viittaa siihen, että huolen kommunikointumiseen ei ole yhtä oikeaa keinoa, joka toimisi kaikkien nuorten kohdalla. Sellaiset kertomukset, joissa kännykän käytön puheeksiotto tulkittiin pomottamisen sijasta rakentaviksi huolenilmauksiksi, olivat keskenään erityyppisiä. Tarinoissa sekä vanhemman lempeällä ymmärryksellä että huolesta johtuvalla raivoamisella päästiin lopulta yhteisymmärrykseen. Tarinoiden vuorovaikutussiiroissa olennaista onkin vanhempien lähestymistavan lisäksi myös se, millaisia resursseja nuorella on vanhempien näkökulman ymmärtämiseksi.

Älypuhelin monine sovelluksineen tarjoaa nuorelle erilaisia keinoja sekä yksilölliseen että sosiaaliseen toimintaan. Niinpä nuoret viettävät puhelimen äärellä paljon aikaa ja eräs vanhemman ja nuoren yhteisymmärrystä jarruttava seikka voikin olla se, jos vanhemmat ymmärtävät vain älypuhelimien käytön ajallisen määrän, eivätkä sen kokonaisvaltaisempaa merkitystä nuoren elämässä. Tarinoissa toistuikin ongelmana se, että vanhempi ei ymmärrä tai huomioi nuoren maailmaa. Nuorten kertomuksissa oli nähtävissä erilaisia kännykälle annettuja merkityksiä esimerkiksi oman identiteetin rakennuspalikkana, tiedon tarjoajana sekä sosiaalisten suhteiden ylläpidon välineenä.

Analyysin pohjalta on kiinnostavaa huomata kirjoittaja-nuorten eläytymiskyvyn monipuolisuus. Vaikka ohjeistuksessa pyydettiin eläytymään vain tarinan nuoren asemaan, kirjoittajat eläytyivät myös tarinoiden vanhempien asemaan tuoden esiin vanhemman toimintaa ja tuntemuksia havainnollistavia selontekoja. Usealle nuorelle näyttäisi tarinoiden pohjalta olevan selvää, etteivät vanhemmat yleensä raivoa syyttä suotta, vaan taustalla on välittäminen ja huoli. Silti vaikka nuorella olisi edellytykset pohtia rakentavasti kännykän käytön vanhemmalle aiheuttamia huolenaiheita, vanhemman tökerö keskustelunavaus voi estää ajatustenvaihdon ja yhteisymmärryksen synnyn.

Vaikka kehystarinoissa ei mainittu kännykän käytön rajoittamista keskustelun aiheena, sekä yhteisymmärrykseen että eripuraan päättyvissä tarinoissa keskustelujen kuvattiin sijoittuvan kännykän käytön rajoittamisen ympärillä. Onkin kiinnostavaa, että myös yhteisymmärrykseen päättyvissä tarinoissa

vanhemmat olivat huolissaan kännykän käytöstä ja sitä haluttiin rajoittaa. Tämä kuvastanee sitä, että nuorten ja vanhempien väliset kännykän käyttöä koskevat keskustelut paikantunevat usein perheiden arjessa nimenomaan *käytön rajoittamisen* ympärille. Toisaalta tämä kertonee myös siitä, että nuoret ovat tietoisia julkisesta keskustelusta liittyen älypuhelimien liialliseen käyttöön ja ovat ehkä pohtineet itsekkin omaa puhelinkäyttäytymistään.

Nuoret hyödyntävät tarinoissaan sellaisia kulttuurisia resursseja ja selontekopotentiaaleja, jotka ovat yhteiskunnassa läsnä ja ovat jollain tavalla tulleet osaksi nuorten kokemusmaailmaa: median, kavereiden, perheen ja lähipiirin välityksellä. Nuorten tarinoista on mahdollista nostaa esiin perheissä olevia, älypuhelimien käyttöön liittyviä keskeisimpiä kipupisteitä ja ristiriitojen aiheuttajia, sekä myös sellaisia hyviä käytänteitä, joiden avulla ristiriidoista voidaan keskustella ja niitä mahdollisesti ratkaista. Perheiden tavassa ottaa asioita puheeksi ja keskustella niistä on eroja. Kuitenkin sellaiset lähestymistavat, joissa vanhemmat ottivat asian puheeksi poikkeuksellisen varovaisesti ja ystävällisesti nuoren maailmaan ankkuroituen, esitettiin toimivina. Nuoren maailmaan ankkuroituminen edellyttää kuitenkin nuorelle tärkeiden asioiden jonkinasteista ymmärtämistä, tai vähintäänkin kiinnostusta kuulla ja huomioida nuoren näkemyksiä ja ajatuksia. Tältä kannalta nuoren kännykän käytön onnistuneeseen puheeksi ottoon tarvitaan vanhemman ja nuoren välistä jatkuvaa ja aitoa vuorovaikutussuhdetta.

Lähteet

- Bachen, C. M. 2007. Just part of the family? Exploring the connections between family life and media use. Teoksessa S. R. Mazzarella (toim.) 20 Questions about youth & the media. New York: Peter Lang Publishing, 239–252.
- Burr, V. 2015. Social constructionism. London: Routledge.
- Clark, L. 2009. Digital media and the generation gap. *Information, Communication & Society* 12 (3), 388–407.
- DNA. 2017. DNA Koululaistutkimus. DNA:n viestintä. https://corporate.dna.fi/documents/94506/930199/DNA+Koululaistutkimus+2017_yhteenveto_medialle.pdf/ed3a0fc8-754d-1702-5334-e4a2fb87f9f2. (Luettu 20.8.2018.)
- eBrand. 2016. Some ja nuoret. Suomessa asuvien 13–29 -vuotiaiden nuorten sosiaalisen median palveluiden käyttäminen ja läsnäolo. eBrand Suomi & Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut. <https://www.ebrand.fi/somejanuoret2016/>. (Luettu 17.9.2018.)
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A.-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa: J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Tampere University Press, 266–293.
- Eskola, J. 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU.
- Gergen, K. 2009. An invitation to social construction. London: Sage Publications.
- Hacking, I. 1999. The social construction of what? Cambridge: Harvard University Press.
- Hawi, N. & Samaha, M. 2017. Relationships among smartphone addiction, anxiety, and family relations. *Behaviour & Information Technology* 36 (10), 1046–1052.
- Hwang, Y., Choi, I., Yum, J.-Y. & Jeong, S.-H. 2017. Parental Mediation Regarding Children's Smartphone Use: Role of Protection Motivation and Parenting Style. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 20 (6), 362–368.
- Hyvärinen, M. 2007. Kertomus ja kertomuksen rajat. *Puhe ja kieli* 27 (3), 127–140.
- Härkönen, S. 2017. Konflikteja, yhteisymmärrystä ja monipuolisia merkityksiä: digitaalinen media nuoren ja vanhemman välisessä suhteessa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Kalmus, V., Blinka, L. & Ólafsson, K. 2015. Does it matter what mama says: Evaluating the role of parental mediation in European adolescents' excessive internet use. *Children & Society* 03/2015, 29 (2), 122–133.
- Kupiainen, R. 2005. Mediakasvatuksen etos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 86.
- Lauricella, A., Cingel, D., Blackwell, C., Wartella, E. & Conway, A. 2014. The mobile generation: Youth and adolescent ownership and use of new media. *Communication Research Reports* 31 (4), 357–364.

- Livingstone, S. & Bober, M. 2006. Regulating the internet at home: Contrasting the perspectives of children and parents. Teoksessa D. Buckingham & R. Willet (toim.) *Digital generations. Children, young people and new media*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 93–114.
- Lee, S.-J. 2013. Parental restrictive mediation of children's internet use: Effective for what and for whom? *New Media & Society* 15 (4), 466–481.
- Marin, M. 2007. Tarkastelukulmia ikään ja ikääntymiseen. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 17–48.
- Mazzarella, S. R. 2007. Why is everybody pickin' on youth? Moral panics about youth, media and culture. Teoksessa S. R. Mazzarella (toim.) *20 Questions about youth & the media*. New York: Peter Lang Publishing, 45–60.
- Merikivi, J., Myllyniemi, S. & Salasuo, M. (toim.) 2016. Media hanskassa. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2016 mediasta ja liikunnasta. Valtion nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisuja, 55 (verkkojulkaisu). http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/media_hanskassa.pdf. (Luettu 22.4.2018.)
- Mulari, H. & Vilmilä, F. 2016. Medioitunutta vapaa-aikaa – Näkökulmia vuorovaikutukseen ja mediaharrastuksiin. Teoksessa: J. Merikivi, S. Myllyniemi & M. Salasuo (toim.) *Media hanskassa. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2016 mediasta ja liikunnasta. Valtion nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisuja (verkkojulkaisu)*, 55, 125–136. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/media_hanskassa.pdf. (Luettu 22.4.2018.)
- Mulari, H., Vilmilä, F. & Merikivi, J. 2017. Huolipuheen yli - näkökulmia lasten ja nuorten medioituneeseen vapaa-aikaan. Näkökulma 2017, 43. Nuorisotutkimusseura. Nuorisotutkimusverkosto. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/nakokulmat/nakokulma_43_merikivi_mulari_vilmila.pdf. (Luettu 22.4.2018.)
- Myllyniemi, S. (toim.) 2015. Arjen jäljillä. Nuorisobarometri 2015. Nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisuja (verkkojulkaisu), 54. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2016/01/Nuorisobarometri_2015_ISSUU.pdf. (Luettu 22.4.2018.)
- Noppari, E. 2014. Mobiilimuksut. Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 3. Journalismin, viestinnän ja median tutkimuskeskus COMET. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Prensky, M. 2001. Digital natives, digital immigrants. *On the horizon* 9 (5), 8/2001. MCB University Press.
- Rahja, R. (toim.) 2013. Nuorten mediamaailma pähkinänkuoressa. Mediakasvatusseuran julkaisuja. http://www.mediakasvatus.fi/files/nuorten_mediamaailma_pahkinankuoressa.pdf. (Luettu 22.4.2018.)
- Raudaskoski, S. 2009. Tool and machine. The affordances of the mobile phone. Tampere: Tampere University Press. *Acta Universitatis Tamperensis* 1441.

- Rodríguez-de-Dios, I., van Oosten, J. & Igartua, J-J. 2018. A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior* 05/2018 (82), 186–198.
- Suoninen, E. 2015. Vuorovaikutuksen noidankehäät. Teoksessa M. Hyvärinen, E. Oinonen & T. Saari (toim.) *Hajoava perhe*. Tampere: Vastapaino, 234–261.
- Tapscott, D. 2010. Syntynyt digiaikaan. Sosiaalisen median kasvatit. Jyväskylä: WSOYpro. Suom. T. Hautala.
- Uusitalo, N., Vehmas, S. & Kupiainen, R. 2011. Naamatusten verkossa – Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 2. Journalismin tutkimusyksikkö. Tampere: Juvenes Print.
- Vanden Abeele M. 2014. Mobile lifestyles: Conceptualizing heterogeneity in mobile culture. *New Media & Society* 18 (6), 908–926.

Etäinen, autoritaarinen, tasavertainen ja epäröivä Isyyden neljä tarinatyyppeä

Sanna Kaukinen & Petteri Eerola & Jari Eskola

Johdanto

Pitkää päivää tekevä elättäjä, harrastuksiin kускаava äidin apulainen, lastenhoidosta vastaava perhe-elämän pyörittäjä, vai kenties jotain muuta? Nykypäivän isien on esitetty tasapainottelevan ja hakevan paikkaansa moninaisten roolien välillä niin Suomessa kuin laajemminkin länsimaissa (esim. Doucet 2006; Renshaw 2005, 7; Mykkänen 2010). Samaan aikaan, kun käsitykset isästä lapsen tasavertaisena hoivaajana äidin kanssa ovat laajentuneet, odotukset isästä perheen viimekäden elättäjänä ovat pysyneet vahvoina. Tämän lisäksi esimerkiksi työelämä asettaa omat vaatimuksensa ja reunaehdonsa, joiden puitteissa isyyttä ja isän roolia neuvotellaan. Onkin esitetty, että erilaisissa isänä olon tavoissa on edelleen pitkälti kyse miesten omista henkilökohtaisista valinnoista, joihin ei liity yhtä vahvaa moraalista ja yhteiskunnallista velvoitetta kuin äitiyteen (Kolehmainen & Aalto 2004, 17). Tämä neuvoteltavuus mahdollistaa isyydestä kertomisen usein eri tavoin.

Sekä suomalainen että kansainvälinen isyyttä ja vanhemmuutta käsittelevät tutkimus on jo pidempään korostanut kehityskulkua, jonka mukaan isän ja äidin roolit perhearjen käytännöissä ovat lähentyneet toisiaan useamman

vuosikymmenen ajan (Huttunen 2014; Miller 2011). Esimerkiksi Suomessa ajankäyttötutkimuksen kuvaavat, kuinka isien lastenhoitoon käyttämä aika on lisääntynyt huomattavasti enemmän kuin äideillä, ja perhevapaatilastot puolestaan osoittavat, kuinka isien pitämien perhevapaiden osuus on kasvanut viimeisen parinkymmenen vuoden aikana (Miettinen & Rotkirch 2012; Lammi-Taskula 2017). Toisaalta samaiset ajankäyttötutkimukset ja perhevapaatilastot kuvaavat, kuinka kehityskulku sekä isien ajankäytön että perhevapaiden pitämisen suhteen on kuitenkin ollut hidasta ja ajoittain jopa matelevaa. Näin ollen isien lisääntyneestä panostuksesta huolimatta äidit pitävät edelleen huomattavasti enemmän perhevapaita, ja hoitavat enemmän lapsia sekä pikkulapsivaiheessa että sen jälkeen. Äitien asemaa ensisijaisena vanhempana voi siis edelleen kuvata hyvin vankkana.

Jos isien rooli perheiden arjen pyörittäjinä on muuttunut vain vähän tai jossain määrin, niin isyyttä koskevat ihanteet näyttävät muuttuneen sitäkin enemmän. Kun vielä 1990-luvulla lapsen hoidosta ja perhearjen pyörittämisestä keskeistä roolia kantanut isä näyttäytyi kulttuuriseen kuvaan täysin kuumattomalta (Korhonen 1999), niin tämän päivän isyysihannetta on kuvattu nimenomaan vanhemmuutta jakavaksi, perhekeskeiseksi ja emotionaalisesti läheiseksi (Kekäle & Eerola 2014). Erityisen vahvana tämä ideaali näyttää elävän korkeakoulutettujen, heterosuhteessa ja ydinperheessä elävien kaupunkilaisten miesten keskuudessa (Eerola & Huttunen 2011).

Isyyden ihanteiden muutoksen on nähty olevan yhteydessä muuttuviin käsityksiin maskuliinisuuksista ja miehenä olosta. Yhteiskuntatieteellisessä mies- ja sukupuolentutkimuksessa maskuliinisuudella käsitetään useimmiten tietyssä ajassa ja paikassa miehiseksi luokiteltuja piirteitä ja ominaisuuksia, jotka ovat kulttuurisidonnaisia ja rakentuvat vuorovaikutuksessa (Connell 2005). Käsite ei siis ota kantaa siihen, mitä mieheys tai miehenä oleminen on ”oikeasti”, vaan kuvaa niitä odotuksia, joita miehenä oloon liitetään (Ojala & Pietilä 2013). Tutkijat ovat esittäneet, että kulttuuriset käsitykset maskuliinisuudesta ovat viimeisten vuosikymmenten aikana moninaistuneet, ja tämän myötä esimerkiksi hoivaa on alettu tulkita maskuliinisena piirteenä (Johansson & Klinth 2008). Johansson ja Klinth (2008) hahmottelevat, kuinka hoivaavassa maskuliinisuudessa luovutaan miehiseksi tulkitusta kovuudesta, ja korvataan

se pehmeämmillä ja hoivaavammilla arvoilla, kuten emotionaalisuudella, läheisyydellä ja keskinäisellä kiintymyksellä. Tällaisen maskuliinisuuden onkin nähty tarjoavan kasvualustaa myös hoivaaville isänä olon muodoille ja isän ja äidien tasavertaiselle vanhemmuudelle (Elliot 2016; Farstad & Stefansen 2015). Toisaalta hoivaavampien käsitysten rinnalla elää vahvasti myös perinteisempiä tulkintoja maskuliinisuudesta. Miller (2011) onkin esittänyt, tämän päivän isyyden malleja ohjaavissa maskuliinisuuskäsityksissä yhdistyy vahvasti sekä perinteiseksi tulkittuja että hoivaavia maskuliinisuuden piirteitä.

Isyyden muutosta on kuvattu muun muassa isyyden mallitarinoiden kautta (Kekäle 2007; Kekäle & Eerola 2014). Isyyden esimoderni, moderni ja postmoderni mallitarina kuvaavat miten isyyteen suhtaudutaan ja miten isyyden merkitystä ymmärretään tiettyinä aikakautena. Mallitarinat määrittävät vanhempien rooli- ja perhemalleista, isän ja lapsen suhteesta ja isyyden ja työn suhteesta. Esimodernia ja modernia isyyttä kuvaavat perinteiset sukupuoliroolit, joissa isän ja äidin roolit luokitellaan erilaisiksi ja isän rooli nähdään perheen elättäjänä. Postmodernissa tarinassa taas sukupuolierot ovat pienet ja tasavertainen vanhemmuus koetaan keskeiseksi osaksi isän roolia (Kekäle & Eerola 2014, 27). Tarinan kuvaamaa miesvanhemmuutta on tutkimuskirjallisuudessa kutsuttu usein ”uudeksi isyydeksi” (ks. Eerola & Huttunen 2011).

Miesten uusia tai ainakin jossain määrin muuttuneita isänä olon tapoja on tarkasteltu myös erilaisten vastuualueiden kautta. Tutkijat ovat ottaneet omakseen erityisesti kanadalaisen sosiologin Andrea Doucetin (2006) kolmi-jaon, joka tarkastelee isyyttä emotionaalisen, yhteisöllisen ja moraalisen vastualueen kautta. Emotionaaliseen vastuualueeseen kuuluu isän hoidollinen ja emotionaalinen suhde lapseen. Yhteisöllinen vastuualue tarkoittaa vastuuta lapsen kasvuun liittyvistä yhteisöllisistä tekijöistä, kuten esimerkiksi osallistumista kodin ja koulun vuorovaikutukseen. Moraalista vastuualuetta määrittävät puolestaan käsitykset siitä, mitä isyyteen ja isän vastuuseen kuuluu yhteiskunnassa vallitsevien näkemysten mukaan. (Doucet 2006.) Kun isyyden mallitarinoita tarkastellaan Doucetin esittämän jaottelun kautta, muutoksia on havaittavissa kaikkien vastuualueiden kohdalla.

Tämä tutkimus sijoittuu perhettä ja sukupuolta tarkastelevalle kasvatustieteen ja sosiologian kentälle. Kentällä on tutkittu aiemmin muun muassa pien-

ten lasten isyyttä, kulttuurisia isyyden malleja ja miesten perhevapaita sekä Suomessa (Huttunen 2001; Lammi-Taskula 2007; Mykkänen 2010; Aalto 2012; Eerola 2015) että kansainvälisesti (Doucet 2006; Dermott 2008; Miller 2011; Ranson 2015; O'Brien & Wall 2017).

Tutkimuskysymyksemme on, *millaisia isyyttä kuvaavia tarinatyyppjeä miesten isyykertomuksista on löydettävissä*. Tarkastelemme miesten isyykertomuksia erityisesti sukupuolittuneen vanhemmuuden näkökulman kautta.

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimusaineisto (N=44) kerättiin isiltä eläytymismenetelmällä helmi-maaliskuussa 2018. Aineistoa kerättiin sähköisellä lomakkeella (N=23) ja henkilökohtaisesti (N=21). Kriteerinä tutkimukseen osallistumiseen oli, että vastaaja on mies, jolla on lapsia. Sähköisesti kerätyssä aineistossa käytettiin apuna isäaiheisia Facebook-sivustoja, joilla julkaistiin pyyntö ja ohjeet tutkimukseen osallistumiseen. Henkilökohtaisesti kerätty aineisto kerättiin pirkanmaalaisesta sisäaktiviteettipuistosta ja isäkerhoista. Vastaajilta kysyttiin taustatietoina ainoastaan korkein koulutus. Korkeakoulun suorittaneita isiä oli aineistossa eniten 24, ammattikoulun käyneitä oli 12, lukion 1 ja peruskoulun 3. Neljä isää ilmoitti koulutukseksi jonkin muun.

Kriteerinä tutkimukseen osallistumiseen oli siis isänä oleminen. Lasten määrällä tai iällä ei ollut merkitystä, sillä eläytymismenetelmässä on oleellista annettuun tarinaan eläytyminen ja siitä kirjoittaminen. Vastaajia pyrittiin johdattelemaan mahdollisimman vähän ja painotettiin, että tutkimukseen osallistujan henkilöllisyys ei ole tunnistettavissa. Vastaajille kerrottiin tutkimuksen käsittelevän isien käsityksiä vanhemmuudesta ja heitä opastettiin kirjoittamaan tarina annetun kehyskertomuksen perusteella. Vastausajaksi arvioitiin noin 10-15 minuuttia.

Isien tavoittaminen osoittautui haastavaksi, sillä useimpiin lapsille ja vanhemmille järjestettyihin tapahtumiin osallistuu äiti. Apuna käytettiin sähköistä lomaketta, sillä tämän oletettiin olevan isille mielekkäämpi tapa osallistua tutkimukseen. Sähköisellä lomakkeella saadut vastaukset olivatkin tässä aineistossa monipuolisempia kuin henkilökohtaisesti kerätyt kertomukset (vrt. Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 156).

Tähän tutkimukseen eläytymismenetelmä sopi hyvin, sillä se antaa mahdollisuuden uusien näkökulmien tuottamiseen (Wallin ym. 2015). Kehykertomuksessa varioitiin vanhemman sukupuolta, sillä tämän oletettiin tuovan tarinoissa esiin erilaisia käsityksiä vanhemmuuden rooleista ja niiden sukupuolittuneista käsityksistä. Vanhempien välinen keskustelu vanhempainiltaan osallistumisesta valittiin kehyskertomuksen aiheeksi, sillä tutkimuksessa haluttiin kiinnittää huomio isien käsityksiin vanhemmuudesta eikä näkemyksiin lapsesta. Vanhempainiltaan osallistumiseen voidaan liittää joitain stereotyyppisiä käsityksiä, joiden mukaan äitien oletetaan olevan itsestään selviä vanhempainiltaan menijöitä. Kehyskertomuksissa käytettiin myös verbiä kehottaa, joka ei ole täysin neutraali. Tämä antoi miehille tietynlaisen lähtöasetelman kirjoittamiseen.

Kehyskertomuksen ensimmäisessä versiossa oli vanhempainillan aiheeksi määritelty lapsen yläkouluun siirtyminen, joka määritteli lapsen iän. Näissä vastauksissa keskityttiin kuitenkin enemmän kuvaamaan vanhempainillan sisältöä. Kehyskertomusta muokattiin ja lapsen iäksi määriteltiin teini-ikä:

- A) *Teini-ikäisen lapsen vanhempainilta on tulossa ja vanhemmat keskustelvat siitä, kumpi vanhempainiltaan osallistuu. Äiti kehottaa puolisoaan osallistumaan. Eläydy isän rooliin ja kirjoita vapaasti keskustelusta.*
- B) *Teini-ikäisen lapsen vanhempainilta on tulossa ja vanhemmat keskustelvat siitä, kumpi vanhempainiltaan osallistuu. Isä kehottaa puolisoaan osallistumaan. Eläydy isän rooliin ja kirjoita vapaasti keskustelusta.*

Henkilökohtaisesti kerätty aineisto litteroitiin sanatarkasti. Eri tavoin kerättyä aineistoa oli yhteensä 8 sivua (fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1). Yhteensä kerättyä sanamäärää oli 3285 ja kertomusten keskipituus 75 sanaa.

Analyysissä kerronnallisuutta käytettiin analyttisenä viitekehyksenä. Kertomukset voidaan käsittää totuudenmukaisiksi näkemyksiksi tai laajemmiksi käsityksiksi ilmiöstä. (Ks. Hänninen 2010.) Kertomuksien nähtiin ammentavan kulttuurisista malleista ja tuovan esille isien stereotyyppisiä näkemyksiä kuin myös isien omia toimintatapoja. Tutkimukseen kerronnallisuus sopii hyvin, sillä eläytymismenetelmä tuottaa tietoa sekä kulttuurisesti mahdollisista tapahtumasarjoista että tutkittavien omista näkemyksistä (Wallin ym. 2015). Kertomuksista voidaan tarkastella miesten isyyteen liittämiä kult-

tuurisia merkityksiä. Kerronnallinen analyysi antaa hyvän pohjan tarkastella miesten rakentamia, välittämiä ja uusintavia näkemyksiä sekä henkilökohtaisia merkityksiä, että kulttuurisia käsityksiä todellisuudesta (Hänninen 2010).

Aluksi aineistoa tarkasteltiin kokonaisuutena erottelematta kehyskertomuksia. Ensimmäisillä lukukerroilla hahmotettiin aineistosta toistuvat teemat lajittelemalla kertomuksissa toistuvia piirteitä. Neljän aineistosta pelkistetyt teeman avulla (*ensisijainen kasvatusvastuu, käsitykset sukupuolirooleista, suhde lapseen ja isän osallisuus*) luotiin neljä erilaista tarinatyyppeä, jotka konstruointiin useammasta samantyyppisestä kertomuksesta (ks. Hänninen 2010). Nämä tarinatyypit luokiteltiin niissä esiintyvien sukupuoliroolikäsitysten mukaan kahteen eri kategoriaan (*perinteiset sukupuoliroolit ja kyseenalaisitetut sukupuoliroolit*). Kertomuksia vertailtiin lopuksi eläytymismenetelmän mukaisesti kehyskertomusten eri variaatioiden pohjalta. Tarinatyypit vastaa- vat siihen, millaisia tarinatyyppejä miesten kertomuksista on havaittavissa ja millaisia sukupuolittuneita käsityksiä niissä esiintyy.

Tulokset

Taulukossa 1 kuvaamme neljä isyyden tarinatyyppeä, jotka on konstruoitu isien tuottamien kertomusten pohjalta. Tarinatyypit (I) *etäinen isä*, (II) *autoritaarinen isä*, (III) *tasavertainen isä* ja (IV) *epäröivä isä* tuovat esille toisistaan poikkeavia tulkintoja isänä olon tavoista ja vanhemmuuden sukupuolirooleista. Tarinatyyppejä kuvataan aineistossa esiintyvien neljän isyyttä kuvaavan teeman kautta: *ensisijainen kasvatusvastuu, käsitykset sukupuolirooleista, suhde lapseen ja isän osallisuus*. Vanhempien vastuulla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa vastuuta lapsen kasvatuksesta. Käsitykset sukupuolirooleista tarkoittavat sitä, mitä miehet kuvasit isän ja mitä äidin tehtäväksi. Ne kuvaavat, kuinka eriytyneitä miehen ja naisen roolit ovat vanhemmuudessa ja mitkä tehtävät määrittelevät äidin ja isän roolia. Isän ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja läheisyyttä kuvataan isän suhteessa lapseen. Isän osallisuudella kuvataan sitä, kuinka paljon ja miten isä osallistuu lapsen kasvatukseen ja jakaa vanhemmuutta (Huttunen 2014).

Taulukko 1. Isyyden tarinatyyppit

	Etäinen isä	Autoritaarinen isä	Tasavertainen isä	Epäroivä isä
<i>Käsitykset sukupuolirooleista</i>	Perinteiset	Perinteiset	Kyseenalaistetut	Kyseenalaistavat
<i>Ensisijainen kasvatustavastuu</i>	Äiti	Isä	Molemmat	Äiti
<i>Suhde lapseen</i>	Etäinen, passiivinen	Läheinen	Tasa-arvoiset sukupuoliroolit	Kyseenalaiset sukupuoliroolit
<i>Osallisuus</i>	Vähäinen	Läheinen, kiinnostunut	Läheinen, rakastava	Läheinen

Seuraavaksi esittelemme tarinatyyppit sukupuoliroolien mukaan luokiteltuna. Ensimmäiseksi esitellään etäisen ja autoritaarisen isän tarinatyyppit, joissa sukupuoliroolit vastaavat perinteisiä käsityksiä. Tämän jälkeen esitellään perinteiseksi tulkittavat sukupuoliroolit kyseenalaistavat tasavertaisen ja epäroivän isän tarinatyyppit. Jokaisen tarinatyyppin edellä on esimerkkinä kuvattuna yksi tyyppillinen tarina, joka on konstruoitu useammasta yksittäisestä kertomuksesta.

Perinteiset sukupuoliroolit

(I) Etäinen isä

”Nainen. Eiköhän se ole sinun paikkasi mennä sinne koulunäytelmään.” Ilmoitin yliolkaisesti. Koen äidin olevan tärkeämpi lapsen elämässä, koska on äiti ja sitä paitsi minulla on päällekkäin jokin harrastus. Sanon vaimolle, että sä tiedät asiat paremmin kyllä sinä voisit osallistua. Sinne tulee kuitenkin vaan äitejä, joita minä en edes tunne. Sitä paitsi telkkarista tulee kiekko-ottelu ja turha on sohvaperunaksi haukkua, kävin eilenkin lenkillä ja ruokakaupassa myös. Rouva on hyvä ja menee puolustelemaan poikansa tekosia.

Etäisen isän tarinatyyppissä käsitykset sukupuolirooleista kuvaillaan perinteisiksi, ja isän ja äidin vastuu esitetään erilaisina. Äidin rooliin kuuluu kokonaisvaltainen vastuu lapsen kasvatuksesta ja hyvinvoinnista, sillä isät kuvailevat äidin olevan merkittävämpi lapsen elämässä. Isä taas kuvataan perheen elättäjänä: *Juu mee vaan kun mä oon pitkän kikyillan just sillon töissä ja kyllä*

sä niistä asioista muutenkin paremmin. Isän roolia voidaan kuvailla esimoder-
nin mallitarinan kaltaiseksi, jossa korostuu taloudellisen panoksen antaminen
perheelle (ks. Kekäle & Eerola 2014, 27).

Tarinityypissä kuvastuu myös lähtökohta, jonka mukaan naisen paikka äi-
tinä on ottaa vastuu lapsesta. Kasvatuksen ei olevan miehen tehtävä vaan “epä-
luonnollinen asetus”. *Minä voin mennä. Se ei oo mikään ongelma MUT-
TA, musta se olis nyt epäluonnollinen asetus.* Tarinityypissä kuvataan myös
miehen haluttomuutta astua naisen alueelle, sillä vanhempainillassa ajatellaan
olevan vain naisia.

Etäisen isän tarinityypissä kuvautuu äidin paikka läheisempänä vanhem-
pana lapsen elämässä. **Isän suhde lapseen kuvattiin sen sijaan etäiseksi.** Isät
kuvailivat äidin tietävän paremmin lapsen elämästä: *Mee nyt ihan rohkeasti
sinne. Teillä on kuitenkin M:n* (perheen teini-ikäinen, jota vanhempainilta
koskee) *ollut paljon enemmän kommunikaatiota kuin minulla ja hänellä.* Isän
suhdetta lapseen kuvaillaan toissijaiseksi verrattuna äitiin.

Vähäinen osallisuus lapsen elämää kohtaan määrittää etäisen isän tari-
nityypissä miehen osallisuutta lapsen elämässä. Etäisen isän tarinityypissä
voidaan havaita Huttusen (2014, 182–183) ”ohenevan isyyden” piirteitä, jos-
sa korostuu isän ja lapsen henkisellä tasolla etäinen suhde ja pinnallinen yh-
dessäolo. Tarinityypissä lapset kuvaillaan äidin haluamaksi ja toteuttamaksi
hankkeeksi: *Olen aina tukenut hölmöjä barrastuksiasi niin taloudellisesti kuin
kannustaenkin. Lapsetkin ovat olleet aina enemmänkin sinun projektisi. Kun
Pekka... Äiti: PETRI!!!* Etäisen isän tarinoissa on nähtävissä piittaamatto-
muutta lasta ja äitiä kohtaan. Isän puheesta kuvastuu myös vahva patriarkaa-
linen sävy, jossa naisen roolia ja tekemisiä kuvaillaan toisarvoiseksi miehen
toimintaan nähden.

(II) Autoritaarinen isä

*No meillä menen minä eli isä aina kun mahdollista noihin vanhempainil-
toihin ym. tapaamisiin. Vaimo evästää iltaa varten. En rekisteröi hänen ar-
gumenttejaan, koska tiedän missä mennään ja mitä aion kysyä. Iso kuva ja
punaisena lankana se, että pojasta pitää kasvaa kunnollinen mies, perheenisä
ja veronmaksaja. Tiivistäen: haluan tietää, olenko onnistunut isänä. Poika-
han on minun vastuullani eikä koulun. Mikäli lapsen koulunkäynnissä olisi*

jokin ongelma, esimerkiksi kiusatuksi tulemista tai käyttäytymisvaikeuksia niin todennäköisesti ottaisın puolisoa vahvemman roolin asioiden selvittämiseen.

Autoritaarisen isän tarinatyyppissä isä kuvataan **perinteisten sukupuoliroolien** mukaisesti perheen elättäjän roolissa ja perheenpäänä. Isän ja äidin vanhemmuuden roolien kuvaillaan olevan eriarvoisia ja erilaisia. Isät puhuvat äidin roolista vähättelevästi tai negatiivissävyytteisesti, kuten esimodernin ja modernin isän mallitarinassa (ks. Kekäle & Eerola 2014, 27). *Siksi vanhempainiltaan lähden minä enkä vaimo. Osaan suodattaa pois kaiken turhan.* Tarinatyyppissä näkyy myös isän kovuus ja rooli perheen asioiden päättäjänä. Aurtoritaarisen isän tarinatyyppissä maskuliinisuutta voidaankin luonnehtia kulttuurisesti ymmärretyn perinteisen maskuliinisuuden ihanteilla (Connell 2005). Tarinatyyppin mukaisissa kertomuksissa kuvastuu isän välittämä perinteiseksi oletettu maskuliinisuus myös kilpailun ja toiminnan kautta: *Isä: Käytän häntä joka viikko painissa ja jääkiekossa monta kertaa. Ä: Ja sielläkö kasvaa mieheksi? I: Kyllä Ä: Voi luoja sinun kanssasi. I: Lisäksi puhutaan tytöistä kun ollaan kaksin ja katsotaan Rambo ja Rocky elokuvia.* Autoritaarisen isän tarinatyyppissä miehiseksi kuvattu kasvattajuus korostuu. Isät haluavat kasvattaa pojistaan “tosimiehiä”. Tämä näkyy tarinatyyppissä myös siinä, miten miesten rooliin kuuluu kasvattaa pojat ja naisten rooliin kasvattaa tytöt: *Sinä hoidat tytön murrosiän yli ja minä sitten pojan.*

Toisin kuin etäisen isän tarinatyyppissä, autoritaarisen isän tarinatyyppissä kuvastuu isän vastuu niin kasvattajana kuin myös elättäjänä. Tarinatyyppissä kuvataan lapsen suoriutumisen ja oikeanlaisen käyttäytymisen määrittävän isyyttä: *Mitä halvatus väliä sillä on, vaikka hän saisi joka kokeesta kymppiä ja muistaisi aina kaiken eikä koskaan olisi myöhässä mutta olisi ihmisenä täysi mulkku. Sitä en kestäisi.* Isät kuvasivat myös isänä onnistumisen tärkeyttä: *Tiivistäen: haluan tietää olenko onnistunut isänä. Jos en, tiedän missä parantaa ja mitä korjata.* Isä on myös valmis ottamaan palautetta vastaan ja haluaa kehittyä isänä. Tarinatyyppi mukaileekin aikaisempien tutkimusten tuloksia, joiden mukaan nykypäivänä isien on kuvattu olevan valmiimpia pohtimaan isyyden tuomia haasteita ja iloja (Renshaw 2005).

Tarinatyypin kuvaama autoritaarinen isä **osallistuu aktiivisesti lapsensa elämään**. Tarinatyypin mukaisissa kertomuksissa näkyy miehen vahva osallistuminen lapsen arkeen ja sitoutuminen vanhemmuuteen. Vaikka tarinatyypissä painottuu miehen osallistuminen lasten hoitoon, korostuu siinä miehen ja naisen erilaisuus vanhempina. Isä osallistuu lapsen kasvatukseen ja elätykseen ja äiti on emotionaalinen ja hoitava vanhempi. Tällaista isyyttä on kuvattu aiemmin muun muassa maskuliinisen isyyden kautta (Vuori 2004).

Tarinatyypin mukaisissa kertomuksissa **isän ja lapsen suhteessa** kuvastuu isän kiinnostus ja välittäminen lasta ja lapsen elämään kohtaan: *haluan kuulla mitä lapselleni kuuluu ja ketkä hänen kanssaan aikaa päivisin viettävät*. Isän suhde lapseen näkyy kuitenkin enemmän kouluttajana ja oppaana kuin läheisenä ja empaattisena isänä, sillä perinteinen isäkuva ei anna tilaa isän tunteiden näyttämiselle tai hoivaavalle vanhemmuudelle (ks. Huttunen 1999, 171).

Kyseenalaistetut sukupuoliroolit

(III) Tasavertainen isä

Olen aina halunnut ja mielestäni pystynytkin osallistumaan hyvin tyttäreni elämään ja päiväkotiajoista alkaen olen mielenkiinnolla kuunnellut aikuisten näkemyksiä ja mielipiteitä tyttäremme käytöksestä ja kehityksestä. Valitettavasti minulla näyttäisi olevan töissä palaveri vanhempainiltana, mutta voin aivan hyvin siirtää sen. Keskustelemme tästä vaimoni kanssa ja toteamme että olemme onnistuneet vanhempina hyvin: tyttäremme on hyväkäyttöksinen, rebellinen ja toiset ihmiset hienosti huomioiva tyttö. Päätämme keskustelun vaimoni kanssa hyvillä mielin.

Tasavertaisen isän tarinatyypissä käsitykset vanhemmuuden sukupuoli-rooleista ovat tasaveroisia. Voidaankin puhua jaetusta vanhemmuudesta. Jaetussa vanhemmuudessa kasvatus käsitetään hoivatyöksi, mikä jakautuu tasaisesti molemmille vanhemmille. Vanhempien mahdolliset erilaiset roolit eivät muodostu sukupuolittuneiden roolijakojen mukaan. (Huttunen 1999, 186.) Tasavertaisen isän tarinatyypissä kuvataan myös parisuhteen ja perheen merkitystä isälle: *Päätämme keskustelun vaimoni kanssa hyvillä mielin. Pääasia että meidän parisuhteella ja perheellä kaikki on hyvin*. Hyvän parisuhteen onkin havaittu tukevan miehen osallistumista lapsen elämään ja jaettua vanhemmuutta (Doherty ym. 1998, 286).

Tasavertaisen isän tarinatyyppissä vastuu kasvatuksesta kuvataan jakautuvan tasaisesti molemmille vanhemmille. Tarinatyyppissä vastuun jakautumista kuvataan kolmella erilaisella tavalla. Kaikissa isän vastuu on yhtä suuri kuin äidin, mutta vastuunjaon tavat ja muodot vaihtelevat. Tätä kuvaa esimerkiksi erilaiset tavat jakaa vanhempainiltoihin meneminen. Ensimmäisessä vastuu jaetaan niin, että vanhemmat osallistuvat vanhempainiltoihin vuorotellen. Toisessa vanhemmat osallistuvat yhdessä vanhempainiltaan. Kolmannessa vastuu jaetaan tasaisesti, mutta vastuualueet ovat erilaiset: *mikäli äidillä on mahdollisuus osallistua vanhempainiltaan niin hän menee sinne. Meillä asiat on vain jaettu, kun itse olen aktiivisesti lapsen harrastuksissa mukana valmentajan roolissa.* Tasavertaisen isän tarinatyyppi mukailee aiempien tutkimuksissa esiintyviä vastuiden jakautumisia, missä vastuu jaetaan vanhempien kesken tasavertaisesti, mutta vastuualueet vaihtelevat (ks. Bach & Aarseth 2016). Tasavertaisen tarinatyyppin mukaisessa vastuun jakautumisessa on myös havaittavissa miesten vapaus valita vastuualueensa. Onkin esitetty, että vastuun jakamisessa vastuu lapsen koulunkäynnistä on enemmän äidillä ja isän vastuulla on lasten harrastukset ja toiminnallinen tekeminen (Doucet 2006).

Tasavertaisen isän tarinatyyppissä isän ja lapsen suhde on läheinen ja rakastava. Tarinatyyppissä on havaittavissa paljon uuden isyyden kaltaisia piirteitä. Isän tunteiden näyttäminen kuvastuu tasavertaisen isän tarinatyyppissä: *Minua harmittaa kovasti koska työmatkan vuoksi en pääse osallistumaan tyttäremme vanhempainiltaan.* Tarinatyyppin kuvausta maskuliinisuudesta voidaan kuvata hoivaavaksi, missä korostuu isän hoitava, läheinen ja emotionaalinen suhde lapseen ja omistautuminen lapsen elämään. **Tasavertaisen isän tarinatyyppin osallisuutta** voidaan kuvata sitoutuneella isyydellä. Sitoutunut isä kantaa vastuun lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista, osallistuu lapsen elämään ja panostaa vanhemmuuteen. Sitoutunut isä on emotionaalisesti läheinen ja läsnä lapsen arjessa (Eerola & Mykkänen 2014).

(IV) Epäroivä isä

Äidit yleensä käy lasten neuvolat, lääkärit ja vanhempainillat, miksei siis isätkin voisi noita asioita hoitaa, kun lapsikin on yhteinen. Kuvittelisin, että yleensä äidin kanssa on luontevampi keskustella lapsen kasvun vaiheista, oppimisesta ja pärjäämisestä koulu-yhteisössä. Tämäkin on siis vain kuvitel-

maani. Onhan tyttärellämme toisaalta vahva side kanssani ja uskon, että hän pitää minua kunnollisena ja rakastavana isänä.

Epäröivän isän tarinatyyppissä käsitykset vanhemmuuden sukupuolirooleista sekoittuivat perinteisen isyyden ja tasa-arvoisen vanhemmuuden ihanteiden kanssa. Tarinatyyppissä kuvastuu isän paikkaansa hakeva rooli niin isänä kuin kasvattajana. Isät tiedostavat yhteiskunnassa vallitsevat ihanteet sitoutuneesta isyydestä ja tasa-arvoisesta vanhemmuudesta. Epäröivän isän tarinatyyppissä esiintyvät näkemykset sekoittuvat niin perinteisen kuin uuden isyyden mallien välille. Isät yrittävät tasapainotella roolien välillä.

Vastuu lapsen kasvatuksesta on perinteisten sukupuoliroolien mukaisesti äidillä epäröivän isän tarinatyyppissä. Toisaalta tarinatyyppi kuitenkin kyseenalaistaa perinteisen vastuunjaon: *Ehkä otan itseäni niskasta kiinni ja hoidan vanhempainillan kuin mies.* Epäröivän isän tarinatyyppissä kuvastuuakin pohdinnat isyyden vastuusta ja isänä olemisesta: *Rennot vaatteet päälle, niin ehkä tyttärenikään ei häpeä olla isän kanssa vakava mielisessä keskustelussa. Ja toki pari ”isä-vitsiä” voisi rentouttaa tilanteen.* Epäröivän isän tarinatyyppissä kuvastuu isän halu olla miehinen kasvattaja sekä läheinen ja empaattinen isä. Onkin esitetty, että miehet ylläpitävät maskuliinisuuttaan tekemällä naisille kulttuurisesti ajatellut asiat omalla tavallaan (Doucet 2006, 173).

Epäröivän isän tarinatyyppissä **kuvastuu halu osallistua lapsensa elämään.** Tarinatyyppissä kuvastuu osallistumisen haasteellisuus, sillä isien tuottamat kertomukset kuvaavat äidin roolin olevan osaavampi ja tärkeämpi kuin isän. Tämän takia isät näyttäytyvät jossain määrin ulkopuolisina suhteessa lapsen kasvatukseen:

Äiti: Oot ihan oikeessa, mutta.. no en haluais aloittaa tätä, mutta nää on yh-tei-siä asioita. Vaikka mulla ja M:llä on nyt ollut paljon herkempää ja läbeisempää kommunikaatioo siitä koulu- ja kaverimaailmasta niin mä en haluis, että sä rajaudut sen ulkopuolelle.

Epäröivän isän tarinatyyppissä näkyy myös äidin suuri rooli isän kannustamisessa ja tukemisessa kohti jaettua vanhemmuutta.

Epäröivän isän tarinatyyppin kertomuksissa **isän ja lapsen suhde on läheinen.** Isä pohtii myös lapsen näkemystä ja hänelle on tärkeää, että lapsi näkee hänet rakastavana isänä. On esitetty, että miesten reflektoiva puhe on lisään-

tynyt isyyden kertomuksissa (Eerola 2015). Epäröivän isän tarinatyyppissä on havaittavissa pohtivaa otetta. Isyyden ihanteista ja isyyden muutoksesta onkin puhuttu paljon nykypäivänä, mikä näyttäisi vaikuttavan isien kertomuksiin.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme miesten tuottamia kertomuksia isyydestä keskittyen niissä esiintyviin sukupuolittuneisiin käsityksiin vanhemmuudesta. Tulokset osoittivat isyyskertomusten olevan hyvin monimuotoisia. Aineistosta löytyi neljä erilaista isyyden tarinatyyppiä: (I) *etäinen isä*, (II) *autoritaarinen isä*, (III) *tasavertainen isä* ja (IV) *epäröivä isä*. Nämä tarinatyyppit hahmottavat monimuotoisia kulttuurisia käsityksiä isyydestä. Ne monin osin myös yhteneväisiä aikaisemmassa tutkimuksessa esiintyneiden isäkuvien kanssa (Doucet 2006; Eerola & Mykkänen 2013; Kekäle & Eerola 2014). Siinä missä kaksi ensimmäistä tarinatyyppiä näyttäytyvät jossain määrin kaikuina menneisyydestä, jälkimmäiset heijastelevat monin osin ajassamme eläviä kulttuurisia tapoja ymmärtää isyyttä.

Kehyskertomuksen variaatiosta huolimatta kaikissa isyyden kertomuksissa oli löydettävissä samoja teemoja, joista rakentuivat isyyden tarinatyyppit. Toistaan poikkeavat kehyskertomukset näyttivät tuottavan kuitenkin jossain määrin erilaisia kertomuksia. Autoritaarisen isän kertomukset muodostuivat lähinnä ensimmäisestä kehyskertomuksesta, jossa äiti kehottaa puolisoaan osallistumaan vanhempainiltaan. Etäisen isän kertomukset koostuivat vastaavasti toisesta kehyskertomuksesta, jossa isä kehottaa puolisoaan osallistumaan vanhempainiltaan. Tasavertaisen ja epäröivän isän tarinatyyppit muodostuivat molempien kehyskertomusten variaatioista. Kokonaisuutta tarkasteltaessa voidaan kuitenkin ajatella, että tuotettujen kertomusten yhteneväisyys kehyskertomuksesta riippumatta kertoo isyyden erilaisten tarinatyyppien laajasta kulttuurisesta tunnistettavuudesta.

Kokonaisuutta tarkastellen isyyskertomukset toivat laajasti esille vanhemmuuteen sitoutuneen isyyden keskeisenä kulttuurisena ideaalina. Tasavertaisen, autoritaarisen ja epäröivän isän tarinatyypeissä isyyteen sitoutuminen kuvattiin vahvaksi ja isän rooli kasvattajana keskeiseksi. Isyyden tarinatyyppit

erosivat kuitenkin toisistaan käsityksissä vanhemmuuden sukupuolirooleista. Autoritaarisen ja etäisen isän tarinatyytit muodostuivat perinteisiksi usein kutsutuista ja selkeistä sukupuolirooleista. Tasavertaisen ja epäröivän isän tarinatyypeissä selkeät ja ”perinteiset” käsitykset sukupuolirooleista olivat kyseenalaistettu tai täysin muuttuneet. Isyyden tarinatyytit muistuttavat aiemmissä tutkimuksissa esiintyneitä isyyden mallitarinoita. Tasavertaisen ja epäröivän isän tarinatyytit mukailivat postmodernia isyydenmallia, jossa sukupuoliroolit ovat tasa-arvoiset ja isyyteen kuuluu läheinen ja emotionaalisesti läsnä oleva isä. Autoritaarisen isän ja etäisen isän tarinatyypeissä näkyi esimodernin ja modernin isyyden piirteitä ja niissä korostuivat miehen ja naisen välisen vanhemmuuden erot.

Tutkijat ovat kuvanneet kautta länsimaiden kehityskulkua, jonka myötä isyys on muuttunut perhekeskeisemmäksi ja vanhemmuus tasavertaisemmaksi kuin aiemmin. Isyyden muutos on kuitenkin hidas prosessi sekä käytäntöjen että ihanteiden tasolla. Esimerkiksi ”uudeksi” kutsuttu hoivaavampi ja jaetun vanhemmuuden mukainen isyys on noussut kulttuuriseksi ideaaliksi erityisesti nuorehkojen, korkeastikoulutettuja kaupunkilaismiesten keskuudessa, mistä se on vasta pikkuhiljaa kohonnut laajemmaksi ihanteeksi. Miller (2011) kuvaa tätä isyyden ihanteiden käytännön muuttumista hitaaksi tai viivytteleväksi muutokseksi.

Vanhemmuuden ”perinteisiä” sukupuolirooleja kuvaavissa kertomuksissa isän ja äidin välinen työnjako kerrottiin usein itsestäänselvyydeksi. Tämä kuvaa, kuinka sukupuolittuneita representaatioita on vaikea tunnistaa ja havainnoida, sillä monet sukupuolittuneet toimintatavat otetaan yhteiskunnassamme itsestään selvyytenä ja niitä on vaikea paikantaa (Miller 2011, 45). Toisaalta myös näissä kertomuksissa kommentoitiin vanhemmuuden tasavertaistumiskehitystä mm. kuvaamalla, kuinka äidit halusivat isän vastustuksesta huolimatta toteuttaa jaetumpaa vanhemmuutta.

Tutkimukseen vastanneista (N=44) yli puolet olivat korkeakoulutettuja. Vastausten hyvästä suomen kielestä voidaan vastaajien olettaa olevan suomalaisia tai pitkään Suomessa asuneita. Miesten koulutustaso ei kuitenkaan näkynyt missään tarinatyypeissä korostuneesti. Kuvaukset työstä korostuivat erityisesti jossain määrin erityisesti etäisen isän tarinatyypeissä. Aineiston taus-

talla olleessa kehyskertomuksessa määriteltiin lapsi teini-ikäiseksi, sillä isyyden ajateltiin olevan erilaista pienten lasten kuin teini-ikäisten lasten vanhemmilla. Lapsen ikä ei kuitenkaan näkynyt isyyskertomuksissa merkittävästi. Kertomukset toivat isyyttä esille enemmän yleisellä tasolla.

Paikantamamme tarinatyyppit kuvaavat, kuinka isyyteen liitetään yhteiskunnassamme useita erilaisia merkityksiä. Nykypäivän isille on myös tarjolla useita erilaisia tapoja olla isä. Yhtenäistä kuvaa isyydestä on siis mahdoton piirtää, ja tutkijat ovatkin peräänkuuluttaneet isyyden sijaan puhumista isyyksistä (Kolehmainen & Aalto 2004, 10). Tämä kehoitus näyttäytyy mielekkäältä myös tekemämme tutkimuksen ja löytämiemme tarinatyyppien pohjalta.

Lähteet

- Aalto, I. 2012. Isyyden aika. Historia, sukupuoli ja valta 1990-luvun isyyskeskusteluissa. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 112. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Bach, A.S. & Aarseth, H. 2016. Adaptation, equality, and fairness. Towards a sociological understanding of 'the supportive husband'. *NORMA: International Journal for Masculinity Studies* 11 (3), 174–189.
- Bjørnholt, M. 2014. Changing men, changing times – fathers and sons from an experimental gender equality study. *The Sociological Review* 62 (2), 295–315. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1111/1467-954X.12156>.
- Connell, R.W. 2005. *Masculinities*. Polity Press: Cambridge.
- Dermott, E. 2008. *Intimate fatherhood*. London: Routledge.
- Dermott, E. & Miller, T. 2015. More than the sum of its parts? Contemporary fatherhood policy, practice and discourse. *Families, Relationships and Societies* 4 (2), 183–195. <https://search.proquest.com/docview/1885953891?pq-origsite=summon>.
- Doherty, W. & Kouneski, E. & Erickson, M. 1998. Responsible Fathering: An Overview and Conceptual Framework. *Journal of Marriage and the Family* 60 (2), 277–292. <https://search.proquest.com/docview/1683920307?pq-origsite=summon>.
- Doucet, A. 2006. *Do men mother?* Toronto: University of Toronto Press.
- Eerola, P. 2015. Responsible fatherhood: a narrative approach. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 520.
- Eerola, P. & Huttunen, J. 2011. Metanarrative of the “new father” and narratives of young Finnish first-time fathers. *Fathering*, 9 (3), 211–231.
- Eerola, P. & Mykkänen, J. 2013. Paternal masculinities in early fatherhood: dominant and counter narratives by Finnish first-time fathers. *Journal of Family Issues* 36 (12), 1674–1701. <http://journals.sagepub.com/helios.uta.fi/doi/full/10.1177/0192513X13505566>.
- Eerola, P. & Mykkänen, J. 2014. Isyys kokemusten jäljillä. Teoksessa P. Eerola & J. Mykkänen (toim.) *Isän kokemus*. Tampere: Gaudeamus, 7–18.
- Elliott, K. 2016. Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept. *Men and Masculinities* 19 (3), 240–259. <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1097184X15576203>.
- Farstad, G. R. & Stefansen, K. 2015. Involved fatherhood in the Nordic context: dominant narratives, divergent approaches. *NORMA: International Journal for Masculinity Studies* 10 (1), 55–70. <http://dx.doi.org/10.1080/18902138.2015.1013348>.
- Forsberg, L. 2007. Homework as serious family business: power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education* 28 (2), 209–222. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425690701192695>.

- Gíslason, I.V. 2011. Introduction. Teoksessa J. Lammi-Taskula, B. Brandth, A.Z. Duvander & I.V. Gíslason Parental leave, childcare and gender equality in the Nordic countries. Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 13–30. http://ffdd.ru/activity/attach/information/182/parental_leave_childcare_and_gender_equality_in_the_nordic_countries.pdf.
- Huttunen, J. 1999. Muuttunut ja muuttuva isyys. Teoksessa A. Jokinen (toim.) Mies ja muutos. Tampere: Tampere University Press, 169–193.
- Huttunen, J. 2001. Isänä olemisen suunnat. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huttunen, J. 2014. Isyyden muutos ja tulevaisuus. Teoksessa P. Eerola & J. Mykkänen (toim.) Isän kokemus. Tampere: Gaudeamus, 178–196.
- Hänninen, V. 2014. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 168–184.
- Johansson, T. & Klinth, R. 2008. Caring fathers: The ideology of gender equality and masculine positions. *Men and Masculinities* 11 (1), 42–62. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1097184X06291899>.
- Kekäle, J. & Eerola, P. 2014. Isyyden tarinamarkkinoilla. Teoksessa P. Eerola & J. Mykkänen (toim.) Isän kokemus. Tampere: Gaudeamus, 19–31.
- Kolehmainen, J. & Aalto, I. 2004. Johdanto isyyksien tutkimiseen. Teoksessa I. Aalto & J. Kolehmainen (toim.) Isäkirja. Mies vanhemmuus ja sukupuoli. Keuruu: Vastapaino, 7–25.
- Korhonen, M. 1999. Isyyden muutos. Keski-ikäisten miesten lapsuudenkokemukset ja oma vanhemmuus. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja.
- Lammi-Taskula, J. 2007. Parental leave for fathers? Gendered conceptions and practices in families with young children in Finland. Tampere: Tampere University Press Stakes.
- Lammi-Taskula, J. 2017. Fathers on Leave Alone in Finland: Negotiations and Lived Experiences. Teoksessa M. O'Brien & K. Wall (toim.) Comparative Perspectives on Work-Life Balance and Gender Equality: Fathers on Leave Alone. Life Course Research and Social Policies 6. New York: Springer, 89–106.
- Miettinen, A. & Rotkirch, A. 2012. Yhteistä aikaa etsimässä. Lapsiperheiden ajankäyttö 2000-luvulla. Väestöntutkimuslaitos Katsauksia E42/2012. Helsinki: Väestöliitto.
- Miller, T. 2011. Making sense of fatherhood. Gender, caring and work. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mykkänen, J. 2010. Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 382.
- O'Brien, M & Wall, K. 2017. Comparative Perspectives on Work-Life Balance and Gender Equality: Fathers on Leave Alone. Fathers on leave alone in Finland: Negotiations and lived experiences. Comparative Perspectives on Work-Life Balance and Gender Equality. Life Course Research and Social Policies 6. New York: Springer.

- Ojala, H. & Pietilä, I. 2013. Maskuliinisuuden hegemoniasta monenkirjaviin eroihin: Kriittisen miestutkimuksen avauksia vanhenemisen tutkimukseen. Teoksessa H. Ojala & I. Pietilä (toim.) *Miehistä puhetta. Miehet, ikääntyminen ja vanhenemisen kulttuuriset mallit*. Tampere: Tampere University Press, 17–37.
- Ranson, G. 2015. *Fathering, masculinity and the embodiment of care*. New York: Palgrave Macmillan.
- Renshaw, D. C. 2005. *Fathering Today*. *The Family Journal* 13 (1), 7–9. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1066480704269815>.
- Vuori, J. 2004. *Isyyden mallit ja isien valinnat*. Teoksessa I. Aalto & J. Kolehmainen (toim.) *Isäkirja. Mies vanhemmuus ja sukupuoli*. Keuruu: Vastapaino, 29–64.
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. *Eläytymismenetelmän kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi*. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.
- World Economic Forum 2016. *The Global Gender Gap Report 2016*. http://www3.weforum.org/docs/GGGR16/WEF_Global_Gender_Gap_Report_2016.pdf.

Onko Suomessa liian hyvä olla?

Ammattikoulussa opiskelevien nuorten suhtautumisesta maahanmuuttajiin ja monikulttuurisuuteen

Elina Kangastupa

Johdanto

Maahanmuuttajat ja eri kulttuurit ovat päivittäisenä puheenaiheena yhteiskunnallisessa keskustelussa ja medioissa. Eri ryhmien suhtautumistapoja ja asenteita monikulttuurisuutta kohtaan on tutkittu paljon. Suomi on viimeisten parin vuosikymmenen aikana monikulttuuristunut huomattavasti, mutta monikulttuurisuus maassamme on tuoretta ja vasta muotoutuvaa, joten suhtautumistavat ovat jatkuvassa muutoksessa ja niitä on tärkeää tutkia edelleen. Suomi olikin selkeästi maastamuuttomaa ennen 1980-luvun loppupuolta, vaikka eri kulttuureja Suomessa on ollut aina. Suomen laissa maahanmuuttajalla tarkoitetaan ”Suomeen muuttanutta henkilöä, joka oleskelee maassa muuta kuin matkailua tai siihen verrattavaa lyhytaikaista oleskelua varten myönnettyllä luvalla” (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010). Maahan muutetaan niin perheen kuin työn perässä tai turvapaikanhakijana pakolaisen statusta tavoitellen (Pitkänen 2006). Pakolaisten oikeusasemaa koskevassa sopimuksessa pakolaisella tarkoitetaan henkilöä, joka oleskelee muualla kuin kotimaassaan ja ei pysty tai pelon takia ei halua turvautua kotimaansa tarjoamaan suojaan.

Viime vuosina sanan maahanmuuttaja merkitys on alkanut muuttua neutraalista ja demografisesta termistä kulttuurista erilaisuutta ja vierautta, jopa pakolaisuutta kuvaavaksi käsitteeksi. Arkikielessä maahanmuuttajaksi koetaan ei-länsimaalainen, mahdollisesti islaminuskoinen henkilö, vaikka suurin osa maahanmuuttajista tulee yhä muualta Euroopasta ja Venäjältä. Tiettyjen termien käyttöä ei kuitenkaan tutkimuksessa voi lopettaa yhtäkkiä, sillä on tarpeellista tehdä näkyväksi erilaistamisen ja eriarvoisuuksien prosesseja ja näitä asioita voi käsitellä ainoastaan, jos niillä on nimi. (Haikkola 2014, 93–96.)

Kulttuurin ja monikulttuurisuuden käsitteestä on kirjoitettu laajasti. Kulttuurin voi nähdä määrittävän arkielämää ja maailmankatsomusta (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 26), mutta ne voidaan nähdä myös yhteisöllisinä ja moninaisina merkitysten verkostoina, joita muokkaantuu ja muodostuu jatkuvasti lisää ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Korhonen 2013). Tässä artikkelissa kulttuurilla tarkoitetaan lähinnä sen arkikielessä yleisesti käytettyä merkitystä eli laajasti elämäntapaan, arvoihin, arjen käytäntöihin, perinteisiin ja yhteiskuntaan liittyviä asioita. Puhuttaessa Suomesta monikulttuurisena yhteiskuntana ajatellaan yleensä etnisten ryhmien määrän kasvua (Huttunen ym. 2005, 117). Monikulttuurisuuden voidaan myös ajatella olevan yksi hyvää yhteiskuntaa määrittävä tekijä, jolloin on kyse myös muun muassa siitä, että pyritään takaamaan yhtäläiset oikeudet kaikille yhteiskunnan jäsenille siten, että vapautta erilaisuuteen ei rajoiteta (Honkasalo & Souto 2007, 117). Kun monikulttuurisuus nähdään ideologiana, ymmärretään ja hyväksytään, että kaikki yhteiskunnan ryhmät ja jäsenet eivät mahdu samaan muottiin (Modood 2007, 50).

Käsitykset muista kulttuureista pohjautuvat usein käsitykseen omasta kulttuurista. ”Me” muodostuu yleensä vuorovaikutuksessa ”muiden” kanssa, jonkun toisen muodostaman peilin kautta (Lehtonen 2004, 15; Räsänen 2005, 89). Tavat ymmärtää me ja muut riippuvat aina ajasta ja paikasta, kulttuurista ja kielestä (Pietikäinen, Dufva & Laihiala-Kankainen ym. 2002, 10). Esimerkiksi suomalaisuus saattaa kuulostaa yksinkertaiselta käsitteeltä selittää: on kyse tietyistä ominaisuuksista kuten hiljaisuudesta, rehellisyydestä, luonnosta ja sisusta, jostain muuttumattomasta. Todellisuudessa suomalaisuus on joustavaa, jatkuvasti muuttuvaa ja sitä tuotetaan koko ajan siinä, missä muitakin

kansallisia identiteettejä ja kulttuureja. Se on myös yhdistelmä eri paikoista tulleita vaikutteita. (Laihiala-Kankainen, Pietikäinen & Dufva 2002, 19–20; Huttunen ym. 2005, 29.)

Aiempien tutkimusten perusteella on voitu osoittaa useiden tekijöiden olevan yhteydessä monikulttuurisuusasenteisiin. Esimerkiksi sukupuoli, ikä, sosioekonominen asema, koulutus, asuinpaikkakunnan koko, tottumattomuus ja vähäinen kontakti muiden kulttuurien edustajiin, pelko suomalaisen kulttuurin heikkenemisestä sekä kilpailu samoista resursseista vaikuttavat suhtautumiseen maahanmuuttoa ja monikulttuurisuutta kohtaan. Karkeasti ottaen voi sanoa, että naiset ja korkeasti koulutetut suhtautuvat maahanmuuttoon ja monikulttuurisuuteen muita positiivisemmin. (Mm. Coenders & Scheepers 2003; Haavisto 2012; Jaakkola 2005; 2009; Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2013.) Myös kulloinenkin yhteiskunnallinen tilanne vaikuttaa asenteisiin. On viitteitä siitä, että poliittisten puolueiden valta-asemien muutoksilla ja taloudellisella taantumalla 2000-luvun lopussa on ollut vaikutusta maahanmuuttoasenteisiin (Saukkonen 2013, 89). Myös 1990-luvun lama sai suomalaiset suhtautumaan etnisyyteen aiempaa kielteisemmin (Jaakkola 2009).

Monikulttuuristuvan Suomen on nähty olevan ensisijaisesti monikulttuurisessa yhteiskunnassa kasvaneita nuoria koskettava asia. Julkisessa keskustelussa on toivottu, että sukupolvisuus olisi ratkaisevassa asemassa maahanmuuttoon liittyvissä ongelmissa. Aiempi tutkimus ei kaikilta osin kuitenkaan tue tällaista näkökulmaa, eli sukupolvisuus ei yksin riitä tilanteen muuttamiseen. (Haikkola 2010, 219.) Nuoret suhtautuvat joka tapauksessa maahanmuuttoon ja sen yhteiskunnallisiin vaikutuksiin myönteisemmin kuin aiemmat sukupolvet ja kokevat aiempia sukupolvia useammin maahanmuuton Suomelle hyödylliseksi (Kallio, Kangas & Niemelä 2013; Jaakkola 2005; 2009). Suomessa nuoret suhtautuvat etnisten ryhmien oikeuksiin kuitenkin kielteisemmin verrattuna kansainväliseen keskiarvoon. Tyttöjen suhtautuminen on niin Suomessa kuin kansainvälisestikin positiivisempaa kuin poikien. Suurimmat erot maahanmuuttoasenteissa sukupuolten välillä löytyivät Suomesta ja Ruotsista. (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2001; Jaakkola 2005.) Samankaltaisia tuloksia on saatu myös tuoreemmissa tutkimuksissa. Mähösen (2011) yläkouluikäisten maahanmuuttoasenteita selvittävän tutkimuksen

mukaan suomalaisnuorten asenteet ovat keskiarvoltaan neutraaleja, mutta esimerkiksi sukupuolten ja iän välillä on eroja: tyttöjen ja nuorimpien asenteet maahanmuuttoa kohtaan olivat myönteisempiä. (Mähönen 2011, 163.) Nuoret siis suhtautuvat maahanmuuttoon vaihtelevasti. Varsinkin nuorille ystävien, ympäröivien ryhmien ja yhteisöjen asenteet ovat omien mielipiteiden muodostamisessa tärkeitä sekä tiedostetusti että tiedostamattomasti. Nuoret viettävät suuren osan ajastaan koulussa, jossa luodaan ja ylläpidetään ryhmäsuhteita ja ryhmien välisiä erotteluja (Keskisalo & Perho 2001). Myös medialla ja varsinkin sosiaalisella medialla on osansa monikulttuurisuuskeskusteluun niin nuorten kuin aikuisten osalta. Muun muassa Suomessa 2010-luvun alusta saakka käydyn maahanmuuttokriittisen keskustelun voi nähdä alkaneen sosiaalisessa mediassa (Maasilta 2012).

Vaikka suomalaisnuorten asenteita ja suhtautumistapoja maahanmuuttajia ja monikulttuurisuutta kohtaan onkin tutkittu paljon, ainakin yksi suhteellisen tutkimaton alue löytyy: Ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelevien nuorten näkemykset maahanmuuttajista ja monikulttuurisuudesta ovat laadullisen tutkimuksen näkökulmasta suhteellisen tutkimatonta maaperää. Laajoissa määrällisissä tutkimuksissa vastaajien joukossa on ollut ammatillista perustutkimtoa suorittavia nuoria, mutta heidän ajatuksistaan ja näkemyksistään Suomen monikulttuuristumista kohtaan ei juurikaan löydy tietoa. Myös tätä ryhmää on tärkeä tutkia, sillä kyseessä ei ole marginaalinen osa suomalaisnuoria, vaan noin puolet nuorista päätyy peruskoulun jälkeen ammatillisen koulutuksen piiriin (SVT2014a; b). Ammattikouluissa on myös huomattavasti enemmän maahanmuuttajataustaisia nuoria kuin esimerkiksi lukioissa. Esimerkiksi vuonna 2013 ammatillista peruskoulutusta kävi yli 7 200 vieraskielistä opiskelijaa, mikä on kolme prosenttia kaikista ammatilliseen peruskoulutukseen osallistuvista (Hietala & Ouakrim-Soivio 2015, 48). Lisäksi, aiempien tutkimusten perusteella nuoret antavat itsestään kvantitatiivisessa tutkimuksessa suvaitsevaisemman kuvan kuin miltä tilanne vaikkapa monen etnografisen tutkimuksen näkökulmasta näyttää (Harinen 2005).

Tässä artikkelissa selvitetään eläytymismenetelmän keinoin joukon ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelevien nuorten tapoja nähdä maahan-

muuttajat kulttuureineen sekä sitä, miten heidät ja monikulttuurisuus nähdään osana suomalaisesta yhteiskuntaa ja kulttuuria.

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tässä tutkimuksessa eläytymismenetelmään päädyttiin, koska ammattikoululaisten näkemyksiä maahanmuuttajista on tutkittu laadullisesti vain vähän. Kyseessä on herkkä ja paljon keskustelua herättävä aihe, johon saattaa olla helppo tarttua, kun saa halutessaan kertoa fiktiivisen tarinan. Eläytymismenetelmäkertomukset voivat myös tilannekuvausten ja sanavalintojen kautta tarjota merkittävää näkemystä nuorten kokemusmaailmasta. Artikkelin perustuu kirjoittajan pro gradu -tutkielmaan (Kangastupa 2016).

Tutkimuksessa käytettiin kolmea kehyskertomusta:

- A) *Kuvittele, että juttelet maahanmuuttajataustaisen Yusufin kanssa. Yusufin mielestä suomalainen kulttuuri on hänen kotimaansa kulttuuria parempi. Eläydy tilanteeseen ja kerro, millaisilla asioilla Yusuf perustelee väitettään.*
- B) *Kuvittele, että juttelet maahanmuuttajataustaisen Yusufin kanssa. Yusufin mielestä hänen kotimaansa kulttuuri on parempi kuin suomalainen kulttuuri. Eläydy tilanteeseen ja kerro millaisilla asioilla Yusuf perustelee väitettään.*
- C) *Kuvittele, että juttelet suomalaisen Matin kanssa. Matin mielestä suomalainen kulttuuri on muita parempi. Eläydy tilanteeseen ja kerro, millaisilla asioilla Matti perustelee väitettään.*

Tutkimuksen aineiston muodostavat tarinat, jotka kerättiin valikoidulta joukolta pirkanmaalaisissa ammattikouluissa opiskelevia nuoria. Kirjoittajat opiskelivat tekniikan ja liikenteen aloilla. Tarinat kirjoitettiin äidinkielen tunneilla toukokuussa 2015 neljässä eri oppilaitoksessa ja viidessä eri ryhmässä. Kehyskertomukset jaettiin vastaajille sattumanvaraisesti, joten jokaiseen tarinaan vastattiin jokaisessa ryhmässä. Käyttökelpoisia vastauksia kertyi jokaiseen tarinaan 16–18, yhteensä 53. Osa tarinoista oli lähemmäs sivun mittaisia, mutta osassa oli vain muutama sana, joten aineisto jäi kooltaan pieneksi. Aineisto litteroitiin yhteen tiedostoon (yhteensä 5 sivua, fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1). Aineistossa oli yhteensä noin 1900 sanaa, joten keskimää-

rin tarinat ovat 35 sanan mittaisia. Vastaajien ikähaarukka oli 16–24 vuotta. Suurin osa vastaajista oli 16–18-vuotiaita. Vastaajissa oli 50 miestä ja kolme naista. Tutkimuksen aineisto on kerätty muutamaa kuukautta ennen Euroopan vuoden 2015 pakolaiskriisin alkamista, minkä voi olettaa vaikuttaneen kertomusten sisältöön.

Kehyskertomukset suunniteltiin siten, että niissä olisi nuorille tarpeeksi tarttumapintaa kirjoittamiselle, mutta kertomus olisi samalla tarpeeksi niukka, jotta vastauksessa keskityttäisiin tutkimuksen kannalta oleellisiin asioihin. Kaikissa kehyskertomuksissa on mukana vertaileva elementti. Vertailuasetelman vuoksi kehyskertomukset eivät ole aivan neutraaleja ja se saattaa tuoda tarinoihin vastakkainasettelua, mutta samalla pohjustaa ajatukselle useamman kulttuurin yhtäaikaisesta olemassaolosta Suomessa. Viime aikoina eläytymismenetelmää käytettäessä on alettu kiinnittää huomiota kehyskertomuksessa olevien henkilöiden sukupuolen valintaan ja usein käytössä onkin sukupuolineutraali nimi (Eskola, Virtanen & Wallin 2018). Tutkimuksessani päädyin kuitenkin siihen, että henkilö, jonka tilanteeseen eläydytään, on geneerisesti nimetty mies. Tiesin etukäteen suurimman osan vastaajista olevan miehiä, ja ajattelin, että heidän voisi olla helpompi asettua miespuolisen henkilön asemaan. Halusin tarjota nimen, jonka pohtimiseen ei tarvitsisi käyttää aikaa, sillä kirjoitettava aihe oli jo itsessään hankala.

Yleensä eläytymismenetelmää käytettäessä kehyskertomuksissa varioidaan tiettyä asiaa. Tässä tutkimuksessa kyseistä kaavaa ei noudateta täysin, eli kertomus, jossa Matti pitää muista kulttuureista enemmän kuin suomalaisesta, puuttuu kokonaan. Syitä on kaksi: kyseinen kehyskertomus olisi saattanut osoittautua liian haastavaksi lyhyessä ajassa pohdittavaksi, eikä vastauksista olisi luultavasti muodostunut kokonaisuutta, sillä ”muu kulttuuri” olisi voinut olla mitä tahansa. Toiseksi ennakkotietojen perusteella oletin vastaajajoukon olevan suurempi. Myös poissaolijoiden määrä oli tarinoiden keräämishetkellä suuri ja osa papereista palautui tyhjänä. Jos kaikki olisivat olleet paikalla tai kaikki paikallaolijat olisivat kirjoittaneet, tarinoita olisi tullut kolmanneksen enemmän.

Kuten eläytymismenetelmän perinteeseen kuuluu, analysoitiin aineisto sekä kokonaisuutena että eritellen tarinat kehyskertomusten mukaan ja etsien

kunkin kehyskertomuksen alta toistuvia teemoja ja käsiteltyjä aiheita. Aineisto on analysoitu kahdesti, ensin koko aineiston tasolla ja sitten kehyskertomuksittain. Teemoittelu on tyypillinen tapa analysoida eläytymismenetelmäaineistoa ja kehyskertomusten variaatiot toimivat syntyvien teemojen pohjana (Eskola & Suoranta 1998, 134). Vaikka jotkut vastaukset kuuluvat selkeästi vain yhden teeman alle, monesti yhdessä kirjoituksessa yhdistyy useampi teema. Teemoittelun jälkeen etsinkin tarinoista yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, joiden pohjalta ryhmittelin pelkistetyistä ilmauksista teemoja. Koska samassa tarinassa saattoi olla useampaan teemaan sopivia vastauksia, muodostin tarinatyyppejä vertailemalla syntyneitä teemoja muiden kehyskertomusvariaatioiden tuottamiin teemoihin sen perusteella, miten maahanmuuttajien asemaa tarinoissa kuvattiin. Samantapaista tyypittelyä teemoittelun sisällä on sovellettu eläytymismenetelmätutkimuksiin aikaisemminkin (ks. Wallin 2012).

Vaikka eläytymismenetelmän käyttäminen on yleensä eettisesti suhteellisen kestävä, on siinäkin haasteensa. Eläytymismenetelmää on käytetty selvittämässä ammattikoululaisten näkemyksiä liikunnasta ja sosiaalisesta medias-
ta (Wallin ym. 2014), mutta muuten opiskelijaryhmän näkemyksiä ei juuri ole tutkittu kyseisen menetelmän avulla. Tässä tutkimuksessa haasteena oli aineiston kerääminen ja keräämisen suunnittelu ryhmältä, jota ei juuri ollut aiemmin eläytymismenetelmän keinon tutkittu. Suurimpia vaaranpaikkoja on kehyskertomuksen muotoilu, sillä se sisältää itsessään jo paljon valintoja. Muotoilemissani kertomuksissa valintoja olivat muun muassa sukupuoli ja maahanmuuttajataustaisuus. Toinen paljon pohtimani asia oli sanan maahanmuuttaja valinta kehyskertomuksiin. Koska sana on nykyään jo hieman negatiivisesti väritynyt, sen tilalla olisi voinut käyttää käsitettä ulkomaalais-
taustainen. Kehyskertomusten laatiminen oli haastavaa, sillä olin tietoinen, että asettamalla kulttuurit vertailuasemaan, olen osaltani luonnollistamassa kulttuurien välisiä eroja (ks. Souto 2011). Toisaalta, jotta nuoret saisi kirjoittamaan, on kertomuksen oltava ymmärrettävä ja hieman provosoiva. Lisäksi keräystilanne vaikutti keräämäni aineiston luonteeseen, koska osa oppilaista keskusteli keskenään kirjoittamisen aikana ja joihinkin tarinoihin Yusuf ja Matti olivat jopa päätyneet toistensa keskustelukumppaneiksi. On vaikeaa sanoa, kuinka paljon keskustelua aiheista tapahtui ja miten se lopulta vaikutti

tarinoihin. Saamani aineiston perusteella päädyin kehyskertomusten suhteen oikeaan ratkaisuun, sillä varauksella, että tuloksissa on huomioitava kertomusten luonne.

Tulokset

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelevien nuorten tapoja nähdä maahanmuuttajat ja monikulttuurisuus suomalaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Ensin tarkastellaan teemojen avulla sitä, millaisia kuvauksia maahanmuuttajista ja näiden kulttuureista tarinoissa muodostettiin. Teemojen pohjalta muodostettiin tyypejä, joiden kautta pureudutaan siihen, kuinka ammattikoululaisnuoret kuvaavat maahanmuuttajia ja monikulttuurisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa.

Näkemyksiä maahanmuuttajista esitettiin kaikkien kehyskertomusten alla. Taulukossa 1 on kuvattu sitä, millä tavoin maahanmuuttajat ja heidän kulttuurinsa tarinoissa tuotiin esille.

Taulukko 1. Maahanmuuttajan ja tämän kulttuurin kuvaaminen

	Yhteiskunnan tila	Toimeentulo	
YHTEISKUNTA	sota, rauhattomuus, pakolaisuus	arvostus Suomen järjestelmää kohtaan, ristiriitaisia näkemyksiä	
	Perhe ja sukupuoli	Tapakulttuuri	Välittömyys
ARVOT, TAVAT JA LUONNE	yhteisöllisyys, naisten epätasa-arvo	ruoka, urheilu, nähtävyydet	ystävällisyys, avoimuus, sosiaalisuus, suvaitsevaisuus

Tarinoista oli löydettävissä yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja arvoihin, tapoihin sekä luonteeseen liittyviä kuvauksia. Jälkimmäisiin luetaan ihmisten välittömyys ja suvaitsevaisuus, tapakulttuuri sekä perheet ja sukupuoliroolit. Yhteiskuntaa kuvailtaessa puolestaan tuotiin esiin yhteiskunnallinen tilanne Yusufin kotimaassa ja toimeentulo. Välillä arvo- ja mielipide-erot suomalaisten kanssa liittyvät kevyisiin asioihin, kuten ruokaan ja urheiluun, mutta välillä ne ovat perustavanlaatuisia ja muuttumattomia. Vaikka maahanmuuttajalla voidaan periaatteessa tarkoittaa ketä vaan maasta toiseen pysyväisluontoisesti

muuttanutta, tarinoissa maahanmuuttaja tulee pääsääntöisesti Suomea köyhemmästä maasta, jonka arvot ja olot poikkeavat usein suomalaisista.

Maahanmuuttajan kulttuuri ja maahanmuuttajat itsessään käsitettiin tarinoissa huomattavasti suomalaisia sosiaalisempina. Maahanmuuttajat nähtiin yhteisöllisinä, avoimina ja ystävällisinä. Yusufin kotimaan ihmisiä kuvattiin usein välittömiksi ja suvaitseviksi: *ihmiset ovat paljon avoimimpia ja iloisempia toisilleen. Melkein kaikki vaan tulee tervehtimään ja juttelemaan vaikkei ois aiemmin tavannutkaan.* Yusufin kotimaata kuvailtiin myös monikulttuurisemmaksi ja siten asenneilmapiiriä suvaitsevammaksi kuin Suomessa, jossa toisia kulttuureita kohtaan ei aina olla kovin suvaitsevaisia.

Perhe- ja sukupuolirooleja käsiteltiin tarinoissa jonkin verran. Yhdessä tarinassa tuotiin esille perheen ja suvun läheisyys. Toisaalta muutamassa tarinassa kerrotaan naissukupuolen epätasa-arvoisuudesta, asemasta yhteiskunnassa ja naisen tehtävistä:

naisia pitäisi alistaa enemmän ja antaa vähemmän mahdollisuuksia työelämään, koska miehet ovat ylempiarvoisia työelämässä. – – naisten pitäisi pitää huntua ja mustaa kaapua päällensä, jotta heitä ei esinesteitä tai raiskata.

Myös Yusufin kotimaan yhteiskunnallisesta tilanteesta kerrottiin. Vaikka vain muutamassa tarinassa mainitaan Yusufin kotimaa nimeltä (mm. Irak, Etelä-Afrikka ja Kosovo), maan sotaisuus ja rauhattomuus sijoittavat sen tiettyyn maantieteelliseen ja taloudelliseen kontekstiin. Maassa saattoi myös olla huonot olosuhteet eikä maata koettu yhtä vapaaksi kuin Suomea. Myös uskonto rajoitti vapautta. Koska Yusuf usein vastauksissa arvostaa suomalaisen yhteiskunnan toimivuutta, parempaa elintasoja ja turvallisuutta, voisi kuvitella, että vastaajat mielsivät Yusufin olevan etnisyydeltään jotain muuta kuin länsimaalainen ja kotoisin Suomea vähemmän kehittyneestä ja turvattomammasta maasta. Maahanmuuttajien läsnäoloa Suomessa puolustavatkin ihmisoikeudelliset näkökulmat ja niihin liittyvä parempiosaisten ihmisten vastuu heikommissa asemassa olevien auttamisesta (Souto 2011, 124). Sanaa pakolainen ei kuitenkaan käytetty kertomuksissa. Yusuf ei myöskään aina tullut Suomeen turvaan. Eräässä tarinassa pohdittiin syitä sille, miksi Yusuf pitää suomalaisesta kulttuurista: Tämä saattoi tulla joko sotaisasta Lähi-idän maasta ja kokea olonsa Suomessa turvallisiksi, mutta hänen kotimaansa saattoi yhtä hyvin olla

Yhdysvallat, jossa häntä on kiusattu paljon ja sen jälkeen muuttanut Suomeen, jonka jälkeen kiusaaminen on loppunut.

Kaikissa tarinoissa Suomen tilanne ei ollut itsestään selvästi parempi. Yhdessä tarinassa Yusufin kotimaa oli vapaampi, sillä virkavalta ei puutu tekemisiin. Toisessa tarinassa Yusuf löysi helpommin töitä ja tuli paremmin taloudellisesti toimeen omassa maassaan, kun verojakaan ei ollut. Toisaalta Suomessa oli paremmat puitteet toimeentulolle kuin entisessä kotimaassa. Myös kevyempiä tapoihin ja tottumuksiin liittyviä asioita kirjoituksissa mainittiin, eivätkä kulttuurien edustajien väliset erot olleet aina kovin vakavia. Kahdesti tuli esille, että muualla ei alkoholia kuluteta yhtä runsaasti kuin Suomessa. Mainintoja tuli myös nähtävyyksien, urheilulajien ja syömistottumusten eroista: *Te suomalaiset pidätte jääkiekosta ja minä en. Minun maassani pidetään enemmän tenniksestä.*

Maahanmuuttajia ja monikulttuurisuutta osana suomalaista kulttuuria ja yhteiskuntaa käsiteltiin kaikkien kehyskertomusten alla. Kuvaukset ovat tyypiteltävissä kolmeen osioon, joita ovat **maahanmuuttaja hyvinvointiyhteiskunnasta hyötyjänä, suomalaisten ihanteiden, arvojen ja tapojen paremmuus** sekä huomio siitä, että **Suomessakaan ei aina ole täydellistä** kantaväestön, saati sitten maahanmuuttajien kannalta. Tyypit on koottu taulukkoon 2.

Taulukko 2. Maahanmuuttajuus suomalaisessa yhteiskunnassa

	Yusuf pitää suomalaisesta kulttuurista enemmän	Yusuf pitää oman kotimaansa kulttuurista enemmän	Matti pitää suomalaisesta kulttuurista enemmän
Maahanmuuttajat suomalaisesta yhteiskunnasta hyötyjinä	helppo toimeentulo – työ, yhteiskunnan taloudellinen tuki hyvinvointiyhteiskunnan palvelut	hyötyjällä ei oikeutta valittaa saamastaan kohtelusta	liian hyvä sosiaali- turva maahanmuuttajat vievät työpaikat
Suomalaisten ihanteiden, arvojen ja tapojen paremmuus	turvallisuus ja väkivallattomuus pohjoismaiset arvot, kuten vapaus ja tasa-arvo	suomalaisuus on parempaa maahanmuuttajan kulttuuri uhkaa länsimaalaisia arvoja	pohjoismaiset arvot kulttuurin tuttuus – helppous, vapaus toteuttaa itseään
Suomessakaan ei ole kaikki hyvin	yhteiskunnan avunanto kohdistuu väärin	suomalaisten sulkeutuneisuus ja epäsosiaalisuus sopeutuminen vaikeaa liiallinen alkoholin- käyttö	liiallinen alkoholin- käyttö Suomessa ongelmia siinä missä muual- lakin

Yusuf nähtiin monessa kertomuksessa **hyvinvointiyhteiskunnasta hyötyjänä**. Esimerkiksi erään Yusufin myönteistä suhtautumista suomalaisuuteen kuvaavan tarinan mukaan suomalaisen kulttuurin paremmuudesta kertoo se, että *Suomi tarjoaa maahanmuuttajille hyvät oltavat*. Varsinkin hyvä ja vai-
vaton toimeentulo on tärkeää: *Yusuf saa sossulta massii*. Siihen kuuluvat yhteiskunnan takaamat palvelut ja hyvä elintaso silloinkin, kun työtä ei löydy sekä paremmat työllistymismahdollisuudet. Suomessa on positiivista se, että toimeentulo on Kelan ja sosiaalitoimiston avulla taattu, vaikka työtä ei saisi tai edes haluaisi. Suomalaisessa monikulttuurisuudessa viranomaisilla onkin perinteisesti ollut suuri rooli kotoutumisessa ja erilaisten toimintamallien suunnittelussa (Harinen & Suurpää 2003) kolmannen sektorin toimijoiden ohella. Tarinoiden mukaan maahanmuuttajat saattavat jopa saada etuuksia, jotka eivät suomalaisille kuulu:

Jotkut maahan muuttajat saattavat saada enemmän kuin työssä käyvät suomalaiset. Heille autokoulut on ilmaisia, heillä voi olla enemmän rahaa, kun perus suomalaisella.

Toimeentulon lisäksi suomalainen yhteiskunta tarjoaa maahanmuuttajille myös muita palveluita, kuten ilmaista koulutusta ja halpaa terveydenhuoltoa. Työpaikka löytyy useimmiten helpommin ja palkkakin on parempaa kuin Yusufin kotimaassa. Työmuotona kebabin tekeminen ja siivoaminen on mairittu erikseen. Muutamassa kertomuksessa Yusufia kuvailtiin työntekijänä, taloudellisesti hyödyllisenä yhteiskunnan osana, mutta useammin tämä kuitenkin koettiin rasitteeksi Suomen taloudelle. Jos Yusuf pitää omasta kulttuuristaan enemmän ja nauttii sosiaalietuuksista, tällä ei muualta tulleenä olisi oikeutta arvostella suomalaista kulttuuria. Toisaalta eräässä tarinassa tulee esiin asian kääntöpuoli ja median vaikutus suomalaisten mielipiteisiin:

– – media antaa sellaisen kuvan, että jokainen maahanmuuttaja tulee Suomeen vain laiskottelemaan ja elämään valtion kustannuksella. Vaikka tämä saattaakin olla totta joissain tapauksissa, niin ei se kaikissa ole näin.

Yhtenä syynä yhteiskunnan tuottamien palvelujen määrään nuorten kirjoittamissa tarinoissa saattaa olla se, mistä ja miten eri medioissa uutisoidaan (vrt. Rastas 2009).

Matin tarinoissa maahanmuuttajat yhteiskunnasta hyötyjinä eivät ole yhtä vahvasti läsnä kuin muissa kertomuksissa. Kun Matti puhuu suomalaisesta yhteiskunnasta, hän saattaa arvostella liian hyvää sosiaaliturvajärjestelmää. Matti myös kokee, että maahanmuuttajat ovat vieneet suomalaisten työt ja kulttuurin, ja he yrittävät muuttaa suomalaisia heidän kulttuurinsa mukaisiksi.

Suomalaisten ihanteiden, arvojen ja tapojen paremmuus on yksi kertomusten keskustelluimmista aiheista. Kun Yusuf näkee suomalaisen kulttuuri parempana, syinä olivat usein suomalaisen yhteiskunnan turvallisuus ja väkivallattomuus verrattuna Yusufin omaan maahan. Kotimaassa voi olla terrorin tai sodan jatkuva uhka, mutta *täällä* [Suomessa] *ei sodita kokoajan ja ihmiset elävät sovussa*. Suomalaisen kulttuurin paremmuutta perusteltiin myös länsimaisilla ja pohjoismaisilla perusarvoilla, joita olivat muun muassa vapaus, tasa-arvo ja oma tila: *Suomen kulttuuri on parempi, sillä – – ihmiset yleisesti jättävät toisensa rauhaan*. Toisten rauhaan jättämisen voi myös ajatella viit-

teeksi suomalaisen kansanluonteeseen usein liitetystä vaiteliaisuudesta (vrt. Helkama 2015). Tasa-arvona ajateltiin naisten ja miesten välistä sekä ylipäänsä erilaisuuden ymmärtämiseen liittyvää samanarvoisuutta. Yusuf on myös tyytyväinen siihen, että uskonto ei Suomessa näyttele arkielämässä suurta osaa. Yusufin kotimaan mahdollinen uskonnollisuus näyttäytyy elämää rajoittavana tekijänä, joka yhdistyy muihin toisen kulttuurin rajoittavuuden piirteisiin. Myös suomalaisen tapakulttuuriin liittyvät asiat saivat Yusufin pitämään suomalaisesta kulttuurista.

Niissä tarinoissa, joissa Yusuf pitää omasta kulttuuristaan enemmän, kirjoittaja saattoi ilmaisista, että Yusuf ei ole väitteessään oikeassa. Tätä perusteltiin useimmiten suomalaisten arvojen paremmuudella, mutta usein perusteluksi riitti pelkkä suomalaisuus. Yhdessä näistä tarinoista kiellettiin suomalaiseen luonteeseen usein liitetty negatiivisuus ja mainittiin, että kulttuuria ei saisi tuomita syntymäpaikan perusteella, mutta samalla leimattiin Yusufin tausta: – – *Sellaisen kuvan saan Yusufista että hän on kateellinen Suomen vapaudelle ja isänmaallisuudelle. Jotkin maat eivät ole yhtä vapaita.*

Näissä tarinoissa oli myös jonkin verran asiattomuuksia, esimerkiksi suomalaisen kulttuurin paremmuutta perusteltiin sillä, että Suomi on Suomi ja joissa maahanmuuttajaa saatettiin verrata esimerkiksi apinaan, koska tämä ei pitänyt suomalaisesta kulttuurista.

Suomalaisten arvojen paremmuus tuli esille myös kerrottaessa Yusufin kotimaan kulttuurin arvoista, joita Yusuf itse piti parempana, mutta jotka sotivat länsimaalaisia arvoja vastaan. Tällaisia tarinoita oli vain muutama, mutta ne tuovat esille maahanmuuttajiin ja Suomen monikulttuuristumiseen julkisessa keskustelussa liitettyjä uhkakuvia, joissa pelätään muun muassa maahanmuuton lisäävän väkivaltaa, Islamin levittäytymistä Suomeen tai muuten suomalaisen kulttuurin haurastumista (esim. Jaakkola 2005; 2009). Tarinoissa Yusuf ei suostunut toimimaan suomalaisen yhteiskunnan vaatimalla tavalla vaan toteutti omaa kulttuuriaan, ja sai siitä maksaa:

Yusuf tuli puhumaan mulle kulttuuristansa. Minä sanoin ”maassa maan tavalla”. Yusuf tappoi naisen ja Yusuf karkoitettiin takaisin sinne, mistä tulikin. Media uutisoi tapauksesta ja suomalaiset olivat tyytyväisiä, koska kaikki maahanmuuttajat, jotka olivat tehneet vakavan rikoksen karkoitettiin.

Edellisen tarinan tapaan etnisyys voidaan nähdä luonnollisena ilmiönä, jolla voidaan selittää toisia ilmiöitä. Maahanmuuttajan käytöstä voidaan perustella vedoten tämän etnisyyteen tai maailmalla tapahtuvia poliittisten ristiriitojen selitetään johtuvan kulttuurien eroista. (Huttunen 2005, 120.)

Suomalaisten ihanteiden, arvojen ja tapojen paremmuudesta kerrottiin Matista kertovissa tarinoissa oletetustikin eniten. Ne tulivat esille puhuttaessa pohjoismaisista arvoista, suomalaisen kulttuurin tuttuudesta ja suomalaisista tavoista sekä tottumuksista. Tottumuksista tuli esiin esimerkiksi ruoka ja tapa käyttää alkoholia. Tarinoissa oli myös syvempiä tulkintoja, joissa suomalainen kulttuuri edustaa perimmäisiä pohjoismaisia tai länsimaisia arvoja ja tapoja toimia. Toimiva hyvinvointiyhteiskunta, hyvät oltavat, tasavertaisuus, suvaitsevaisuus, vapaus sekä turvallisuus ja rauhallisuus tulivat esiin usein.

Matti koki suomalaisen kulttuurin paremmaksi myös sen tuttuuden vuoksi. Tarinoissa kerrottiin kulttuurin helppoudesta ja rikkaudesta, vapaudesta olla sellainen kuin haluaa ja elää kuten parhaaksi näkee. Kuten yhdessä tarinassa mainittiin, täällä *annetaan ihmisten olla semmoisia kuin haluavat*. Vapaudella saatettiin tarkoittaa joko yksilöllistä kulttuuria tai sodattomuutta ja rauhaa. Edellä mainitut seikat kielivät siitä, että Matti tietää millaista suomalainen kulttuuri on ja kuinka siinä pärjää mahdollisimman hyvin. Toisen kulttuurin edustajia pidetään usein enemmän kulttuurinsa vankeina kuin oman kulttuurin piirissä eläviä (esim. Huttunen ym. 2005). Esitetyt kuvailemisen tavat kertovat usein oman ympäristön tuttuuden lisäksi toisen elämänpiirin tuntemattomuudesta, jolloin se on helppo luokitella tiettyjen piirteiden – kuten vapauden ja helppouden – vastakohtien alle, kuten seuraavassa tarinassa on tehty:

Suomalaisessa kulttuurissa on paljon vapauksia, mitä muissa kulttuureissa ei ole uskontojen tai perinteiden takia. Suomalainen kulttuuri on myös huoleton ja sitä on helppo elää.

Kaikissa tarinoissa **Suomessakaan ei ole täydellistä**. Vaikka Yusuf pitää suomalaisesta kulttuurista enemmän, Suomi ei aina näyttäytyä optimaalisena paikkana elää, koska yhteiskunnan apu ei mene sinne, minne sen kuuluisi. Eräässä tarinassa todettiin Yusufin olevan väärässä kokiessaan suomalaisen kulttuurin paremmaksi, sillä Suomen talous ei ole kunnossa eikä yhteiskunta

auta niitä, jotka ansaitsisivat tukea, vaan työttömille ohjautuu liikaa veronmaksajien rahoja eikä opiskelijoita tueta tarpeeksi.

Silloin, kun Yusuf pitää omasta kulttuuristaan enemmän hyvin usein tulee ilmi se, että Suomessa asiat eivät ole hyvin. Useimmiten syynä Yusufin kokemukselle oli suomalaisten sulkeutuneisuus tai rasistisuus. Yusufin kotimaan asukkaat kommunikoivat enemmän ja heillä on avoimempi luonne, mikä tekee kanssakäymisen miellyttävämmäksi ja helpommaksi. Asiasta kerrottiin suomalaisten epäsosiaalisuuden kautta: *suomalaiset ovat hänen mielestä liian hiljaisia ja epäkohteliaita ja myös vähän rasistisia*. Aiemmassa tutkimuksessa on tullut esille median taipumus keskittää maahanmuuttajien kritiikki suomalaisuutta kohtaan koskemaan suomalaisten juroutta ja hiljaisuutta eikä niinkään maahanmuuttajien yhteiskunnassa kohtaamia ongelmia (Horsti 2005). Viime vuosien tapahtumat, kuten Euroopan pakolaiskriisi, ovat saattaneet muuttaa tilannetta. Toisaalta suomalaisnuoret itsekin kokevat suomalaiset ujoina ulkomaalaisiin verrattuna (Tolonen 2002, 257). Lisäksi joissakin tarinoissa suomalaisen kulttuurin ja yhteiskunnan puutteita lähestytään siten, että Suomeen saattaa olla vaikea sopeutua. Ulkomaalaisen on vaikea löytää työtä tai opiskelupaikkaa ja kielen oppiminenkin saattaa olla ongelmallista.

Varsinkin Matista kertovissa tarinoissa vaikuttaa siltä, että suomalaisten alkoholinkäytöstä hyveenä kirjoitettiin sarkastiseen sävyyn. Muutenkin suomalaisesta kulttuurista stereotyyppioinen ja sen joskus negatiivisina pidetyistä erityispiirteistä kirjoitettiin vitsailevasti. Leikittelyssä saatettiin esittää suomalainen kulttuuri yhtä aikaa kielteisessä ja myönteisessä valossa, kuten seuraavassa tarinassa, jossa Matti tarvitsee alkoholia ollakseen sosiaalinen:

Törmäsin netissä Mattiin. – – – Hän selitti miten joka juhlapyhänä on mukavaa avata Koskenkorvapullo ja viettää iltaa ystävien kanssa. Alkoholin vaikutuksen alaisena on helpompi tutustua ihmisiin, jotka ovat muuten pidättäytyviä.

Löytyn (2015) mukaan omaa kulttuuria koskevat stereotypiat eivät aina ole negatiivisia vaan niillä voidaan osoittaa omaa kykyä vitsailla omista heikkouksista ja itselleen nauramisen voi ajatella olevan edellytys sille, että kykenee arvostamaan myös toista. Myös Anttilan (2007, 260) mukaan suomalaisuudesta

tehtyjen stereotyyppisten luonnekuvausten tuominen esiin tutkimustilanteessa on yhteydessä suvaitsevaan suhtautumiseen maahanmuuttajia kohtaan.

Ajatusta suomalaisesta lintukodosta murrettiin parissa Matista kertovassa vastauksessa siten, että Matti on mielipiteessään kirjoittajan mukaan väärässä eikä osannut esittää suomalaisen kulttuurin paremmuudelle riittävän vakuuttavia perusteita, sillä myös suomalaisessa yhteiskunnassa on ongelmia:

Matin mukaan Suomi on parempi, koska Suomessa pieni määrä rikoksia, poliittisia ongelmia ja muita semmoista. Hän vaikei, kun näytin hänelle Iltalehden etusivun.

Suurimpia eroja eri kehyskertomusten pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa oli niiden sävy. Kun Yusuf piti suomalaisesta kulttuurista enemmän, tarinoiden yleisilme vaikutti positiiviselta ja ne pysyivät yhteiskunnallisella tasolla. Toisaalta, koska osa tarinoista kertoo yksityiskohtaisesti, mitä kaikkea Yusuf yhteiskunnalta saa, voisi ajatella sävyn olevan katkera tai kateellinen. Kun Yusuf piti enemmän oman maansa kulttuurista, kirjoitusten tyyli muuttui negatiivisemmaksi ja Yusuf henkilökohtaisesti tai kulttuurinsa edustajana olisi halunnut toteuttaa arvoja, joita ei suomalaisessa kulttuurissa hyväksytä. Tarinoissa, joissa Matti piti kotimaansa kulttuurista muita enemmän, suhtautuminen suomalaisuuteen oli kevyempää kuin muissa tarinatyypeissä ja suomalaisuudella saatettiin leikitellä, mitä Yusufin tarinoissa ei juurikaan tapahtunut. Ilmeisesti Matilla, jonka koettiin olevan suomalainen, oli erilainen oikeus arvostella kulttuuriaan ja maatansa kuin toiseutta edustavalla Yusufilla.

Kun Yusuf pitää suomalaista kulttuuria omaa kulttuuriaan parempana, tarinat ovat huomattavasti yhdenmukaisempia kuin muiden kehyskertomusten vastaukset. Tämä johtunee siitä, että omasta kulttuurista on helpompi kertoa sen tuttuuden vuoksi. Tarinoissa painottuu yhteiskunnan ja kulttuurin linkittäminen yhdeksi ja samaksi sekä suomalaisuuteen liitetyt arvot. Kun Yusuf piti kotimaansa kulttuuria suomalaista kulttuuria parempana, keskeisiä teemoja ei ollut yhtä helppo löytää, vaan vastaukset olivat aiheiltaan hajanaisempia. Nimeämätöntä, vierasta kulttuuria voikin olla vaikea kuvailla. Kyseisen kehyskertomuksen tarinat olivat keskimäärin asiattomampia ja muita tarinoita negatiivisempia suhteessa muihin kulttuureihin. Toisaalta näissä tarinoissa tuotiin esiin eniten myös muiden kulttuurien hyviä puolia suhteessa

suomalaiseen kulttuuriin. Suomalaisen kulttuurin paremmuutta ja ylipäänsä suomalaista kulttuuria kuvataan Matista kertovissa tarinoissa useilla tavoilla. Omalaatuista on tarinoiden leikittelevä sävy suomalaisuuden stereotyyppisistä puolista.

Yusufin ja tämän kulttuurin kuvailut sisältävät jonkin verran etnisiä ennakkoluuloja ja stereotyyppioita. Eläytymismenetelmää käytettäessä on normaalia, että stereotyyppioita esiintyy vastauksissa (Eskola ym. 2018), mutta ei ole yhden-tekevää, millaisia käytetyt yleistyksiset ovat. Tarinoiden sävy maahanmuuttoa kohtaan näyttäytyi enemmän kielteisenä kuin myönteisenä. Lisäksi tarinoissa toistettiin useita maahanmuuttajiin liitettyjä kielteisiä ennako-oletuksia. Toisaalta, kehyskertomuksissa annettu vertailuasetelma saattaa olla otollinen kyseisen kaltaisten käsitysten synnylle. Aina tarinoissa ei vastattu kehyskertomuksen viitoittamalla tavalla, mutta tämä on eläytymismenetelmäaineistoissa suhteellisen yleistä, sillä kirjoittajaa on vaikea estää tekemästä omia valintojaan. Joissakin tarinoissa kirjoittaja jäi ”väittelemään” Yusufin tai Matin kanssa ja halusi kertoa oman mielipiteensä.

Tarinoissa eroaa myös se, kuinka läpinäkyvänä tai muuttumattomana omaa tai toisen kulttuuria pidetään. Kulttuurit eivät tarinoissa juurikaan keskustelleet keskenään, vaikka kehyskertomuksessa ei esiintynyt väitteitä muodossa ”paras”. Tarinoiden kuvailemat kulttuurit sopivat useimmiten perinteiseen fundamentalistiseen kulttuurikäsitteeseen, jossa korostetaan kulttuurien eroja eikä anneta sijaa mahdollisille yhtäläisyyksille (vrt. Souto 2011). Jos tarinoiden Yusuf piti kotimaansa kulttuurista enemmän, kulttuuri esitettiin useimmiten suomalaisesta ihanteesta poikkeavaksi. Negatiivisimmissä tarinoissa suomalaisen kulttuurin ja Yusufin kotimaan kulttuurin arvot olivat täysin erilaisia. Kulttuurien sisällön erilaisuuden koetaan tekevän etnisistä ryhmistä mitä ne ovat ja siten saamaan aikaan niiden väliset erot tai yhtäläisyydet. Ongelmallista kulttuurien ja etnisten ryhmien yhteen nivomisessa on se, että etniset ryhmät eivät ole sisäisesti ollenkaan niin yhtenäisiä, kuin miltä ne kulttuurien kautta määriteltäessä saadaan välillä näyttämään. (Huttunen 2005.)

Pohdinta ja johtopäätökset

Tarinoista löytyi erilaisia käsityksiä ja jäsennyksiä maahanmuuttajista ja heidän kulttuureistaan kuten myös monikulttuurisuudesta suomalaisessa yhteiskunnassa. Maahanmuuttaja nähtiin usein suomalaisesta yhteiskunnasta hyötyjänä. Kun Yusuf piti suomalaisesta kulttuurista enemmän, tämä arvosti helppoa toimeentuloa joko sosiaalietuuksien tai harvemmin paremman työtilanteen vuoksi. Yusuf osasi myös arvostaa yhteiskunnan palveluita kuten koulua ja terveydenhuoltoa. Maahanmuuttajat nähtiin tarinoissa monesti suomalaisen hyvinvointivaltion passiivisina eläteinä. Jos Yusuf taas ei pitänyt suomalaisesta kulttuurista, tuotiin tarinoissa esille, että hänellä ei ole oikeutta valittaa saamastaan kohtelusta, sillä Suomi on hyvä paikka elää. Kun Matti piti suomalaisesta kulttuurista, koki tämä, että Suomessa maahanmuuttajilla saattaa olla jopa liian hyvät oltavat ja Suomi tulisi pitää suomalaisena, jotta maahanmuuttajat eivät veisi työpaikkoja.

Toinen tyypillinen tarina oli suomalaisten ihanteiden, arvojen ja tapojen paremmuus suhteessa muihin kulttuureihin. Kun Yusuf piti Suomesta, arvosti tämä maan turvallisuutta ja väkivallattomuutta ja pohjoismaisia arvoja kuten vapautta ja tasa-arvoa. Yusufin arvostaessa kotimaansa kulttuuria enemmän, olivat tämän arvot usein suomalaisista arvoista huomattavasti negatiivisesti poikkeavia. Osassa tarinoista Yusufin mielipidettä ei kuultu, vaan tuotiin esille suomalaisuuden paremmuus, yleensä sen enempiä perustelematta. Matin mielestä suomalaiset arvot ovat parempia niin maassa noudatettavien pohjoismaisten arvojen kuin kulttuurin tuttuuden mahdollistaman helpon elämisen vuoksi.

Kolmannessa tyypissä ymmärretään, että Suomessakaan asiat eivät aina ole hyvin. Jos Yusuf pitää suomalaisesta kulttuurista, ei tämän koeta näkevän suomalaisuudessa puutteita, vaan niin tekevät lähinnä tämän keskustelukumppanit, joiden mukaan yhteiskunnan avunanto kohdistuu välillä väärin ja raha ei mene oikeisiin taskuihin. Yusuf ei aina koe oloaan hyväksi Suomessa, mikä johtuu useimmiten suomalaisten sulkeutuneisuudesta ja epäsosiaalisuudesta, sopeutumisen vaikeudesta sekä suomalaisten alkoholinkäytöstä. Mattikaan ei aina pidä suomalaisesta kulttuurista alkoholin liikakulutuksen vuoksi. Matin

tarinoissa kerrotaan, että ei sovi unohtaa Suomessa olevan ongelmia siinä missä muuallakin.

Tarinoissa rakennetaan usein maahanmuuttajaa, joka on sidoksissa yhteiskunnan rakenteisiin, ei niinkään maahanmuuttajien omaan aktiiviseen toimintaan. Yusufilla on pääosin hyvä ja turvallinen olla Suomessa, jossa valtio auttaa taloudellisesti enemmänkin kuin tarpeeksi, vaikka välillä suomalaisten epäsosiaalisuus vaivaakin. Esimerkiksi ”kebabin pyörittäminen” tai siivoaminen näyttäytyvät hyvinä vaihtoehtoina yhteiskunnan tukien varassa elämiselle. Toisaalta tarinoissa korostuu suomalaisen kulttuuriin kuuluva vapaus toteuttaa itseään, olla mitä haluaa ja kuinka haluaa. Erilaisten kulttuuriperinteiden ja elämäntapojen kirjo kyllä tunnustetaan ja kuten eräässä kirjoituksessa mainittiin: *mistä Yusuf olikaan niin eiköhän lähes joka maassa ole erilainen kulttuuri*. Voisiko siis olla, että kunhan maahanmuuttaja istuu hänelle suomalaisessa yhteiskunnassa asetettujen rajojen sisälle, on hänelläkin oikeus kuulua yhteiskuntaan? Ongelmaksi saattaa tosin muodostua se, kuka, kuinka ja minkä vaikutuksesta ja mistä lähtökohdista ulkomaalaistaustaisille rajoja muodostetaan. Kuinka stereotyyppisiä toiminnan rajat ovat tarinoiden lisäksi käytännössä?

Maahanmuuttajan määrittelemine ei aina ollut nuorille yksiselitteistä. Vaikka aineistonkeruun yhteydessä kerätyt taustatiedot eivät tässä artikkelissa ole kiinnostuksen kohteena, myös ryhmässä, jossa oli mukana maahanmuuttajataustainen opiskelija, vastaajat kertoivat, ettei heillä ole maahanmuuttajataustaisia tuttavuuksia. Maahanmuuttaja ei käsitteenä ole yhtä neutraali kuin vielä joitain vuosia sitten, vaan nykyään se kuvaa yhä enenevässä määrin erilaisuutta ja toiseutta, vaikka suurin osa maahanmuuttajista todellisuudessa tulee Suomeen naapurimaista (Haikkola 2014; SVT 2015). Näin ollen omaan luokkaan ja ryhmään kuuluvaa ei välttämättä mielletä ensimmäisenä maahanmuuttajaksi vaan oman ryhmän jäseneksi. Kuvauksissa näkyy maahanmuuttajan käsitteen historia ja sen viimeaikainen merkityksen muutos. Tutkimustulosten perusteella nuoret kuitenkin elävät monikulttuurisessa yhteiskunnassa, jossa maahanmuuttajuus on läsnä eri muodoissaan.

Se, kuinka Yusufin juuret sijoitettiin maantieteellisesti yleensä Suomea köyhempiin maihin, voi kertoa nuorten maahanmuuttajista tekemistä jäsen-

nyksistä. Yusufille, jonka nimi saattaa viitata läntisen Euroopan ulkopuolelle, ei kehyskertomuksissa nimen lisäksi annettu muita määritelmiä kuin maahanmuuttajataustaisuus. Osatekijä suhtautumisten ja näkemysten muodostumiseen saattaa löytyä suomalaisesta monikulttuurisuuspolitiikasta, joka oli pitkään pakolaispainotteista ja työperäisestä maahanmuutosta alettiin puhua vasta kun viimeisin taloudellinen taantuma oli jo lähes alkamassa (Saukkonen 2013; Suomen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006). Myös mediasta samankaltainen kehityskulku on ollut nähtävissä, sillä Suomessa maahanmuutosta uutisoitiin aluksi muista maista poiketen lähinnä turvapaikanhakijoista eikä mahdollisesta työvoiman lisääntymisestä. Uutisointi keskittyi pitkään joko rikoksiin tai pakolaisiin viranomaisten näkökulmasta. (Maasilta 2012; Horsti 2013.) Toisaalta aikaisempien tutkimusten perusteella pakolaisuus näyttäytyy yhtenä ainoista oikeutetuista syistä tulla Suomeen (Souto 2011).

Vaikka eri tiedotusvälineitä ei kovin usein tarinoissa mainittu, kertomuksissa oli useita medioissa ja varsinkin sosiaalisessa mediassa keskustelua herättäneitä aiheita. Maahanmuuttajien rikoksia Suomessa käsiteltiin tarinoissa kuitenkin verrattain vähän, vaikka väkivaltaisuus ja turvattomuus tulivat usein esiin puhuttaessa Yusufin kotimaasta. Tiedotusvälineet usein päättävät ketä kuullaan ja kuka saa määritellä ongelmat ja mahdolliset ratkaisut (Horsti 2013). Median tavalla uutisoida maahanmuutosta on eittämättä kauaskantoisia seurauksia: varsinkin sosiaalisessa mediassa ja lehtien keskustelupalstoilla maahanmuuttoa koskeva keskustelu on moninaista (Maasilta 2012). Kuten eräässä tarinassa mainittiin, media saattaa värittää ilmiöistä antamaansa kuvaa. Lisäksi sosiaalista mediaa käyttävät nuoret ovat jatkuvassa informaatio-tulvassa, josta voi olla vaikea poimia totuudenmukaista tietoa.

Kertomusten Yusufia usein suvaitaan, mutta suvaitsemiselle asetetaan tiettyjä ehtoja, joita maahanmuuttajan on hyvä käytöksellään noudattaa (vrt. Suurpää 2002). Joissain tarinoissa Yusuf kuitenkin toteuttaa täysin pohjoismaisille arvoille vastakkaisia arvoja ja on fundamentalistisen kulttuurikäsitteen (Huttunen ym. 2005) mukaan enemmän kulttuurinsa orja kuin suomalaiset. Vastauksissa tuli usein esille kulttuurien erilaisuus, jota pyritään kilpailevien ryhmien välisessä kanssakäymisessä jopa liioittelemaan, jotta toisen kanssa olisi helpompi olla eri mieltä (vrt. Lanas 2011). Jos vieraus ja toiseus pysyttele-

vät tarpeeksi kaukana, koetaan ne eksoottisena, mutta tullessaan liian lähelle ne saatetaan nähdä uhkana opitulle sosiaaliselle järjestykselle (ks. Harinen & Suurpää 2003, 8–10). Saattaa siis olla, että kantasuomalainen voi kokea suomalaisuutensa merkitykselliseksi vasta silloin, kun toisesta kulttuurista tullut yksilö tai ryhmä pyrkii neuvotteluihin omasta paikastaan ja jäsenyydestään suomalaisessa yhteisössä (Matinheikki-Kokko 2002, 224) esimerkiksi arvostelemalla aiheettomasti suomalaista kulttuuria. Pelkona suomalaisilla on maahanmuuton lisääntymisen aiheuttama oman kulttuurin liiallinen muuttuminen tai jopa katoaminen. Pidemmän aikavälin tutkimusten perusteella tarve suojella omaa kulttuuria on säilynyt yhtä vahvana jo 20 vuotta, vaikka Suomi on tuolla aikavälillä monikulttuuristunut huomattavasti. (Haavisto 2012, 8.)

Tarinoissa ei juuri oteta huomioon erilaisia käsityksiä vapaudesta tai hyvästä elämästä, vaan elämäntapaa katsotaan länsimaalaisella kulttuurilla laveeratujen lasien läpi. Esimerkiksi uskonnon harjoittamista pidetään kertomuksissa Yusufin elämää aiemmin rajoittaneena tekijänä, vaikka se tuo useiden tutkimusten mukaan nimenomaan harjoittajansa elämään vapautta: Niemelän (2003, 98) tutkimat somalitytöt pitäytyivät mieluummin somalikulttuurissa, sillä se tarjoaa selkeämmin oman paikan, jolloin vapautuu itsensä etsimisen aiheuttamista paineista. Välillä suomalaisen yhteiskunnan ja suomalaisuuden tarkastelusta puolestaan unohtuu kriittisyys (Inkala 2002). Suomalaiseen tai suomalaiseksi koettuun arvojärjestelmään suhtaudutaan helposti kritiikitömästi, mikä näkyy tarinoissa varsinkin, kun sitä suhteutetaan maahanmuuttajuuteen. Suomalaisuus on kritiikin kohteena, mutta usein sellaisten asioiden yhteydessä, joiden yleisemmin ajatellaan suomalaisuudessa olevan pielessä. Tarinoissa sekä pilkattiin suomalaista yhtenäiskulttuuria että käytettiin sitä hyödyksi, kun haluttiin osoittaa suomalaisuuden paremmuus (vrt. Suurpää 2005).

Yusuf saa tarinoissa paljon tukea suomalaiselta yhteiskunnalta niin rahan, koulutuksen kuin terveydenhuollon puolesta. Nuorisobarometrissa 2010 mitattiin nuorten suhtautumista maahanmuuttoon ja selvisi, että aiempaa useampi koki maahanmuuttajien tulevan Suomeen tarkoituksenaan hyötyä hyvinvointiyhteiskunnan tarjoamista palveluista. Tällaiset yhteiskunnan tilasta juontuvat käsitykset ovat usein pitkälti median ja muun julkisen keskustelun aikaansaamia. (Myllyniemi 2010.) Tarinoissa, joissa Yusuf hyötyi yhteis-

kunnan palveluista, sävy ei kuitenkaan aina ollut negatiivinen. Saattoivathan tarinoita kirjoittaneet nuoret olla ylpeitä yhteiskunnastaan ja sen tarjoamista palveluista ja halusivat tuoda esille yhteiskunnan puolia, joita itse pitivät tärkeinä. Tarinoissa on myös voitu ilmaista koettu asian tila, eikä niinkään omaa mielipidettä. Samankaltaisia tuloksia on saatu ainakin jo mainitussa nuorisobarometrissa: yksi osa-alueista, jonka nuoret kokivat Suomessa arvokkaaksi, oli nimenomaan hyvinvointiyhteiskunta ja sen instituutiot (Myllyniemi 2010). Nuoret arvostavat maataan ja haluavat ylläpitää hyvänä pitämänsä aspekteja omassa yhteiskunnassaan.

Lähteet

- Anttila, J. 2007. Kansallinen identiteetti ja suomalaisiksi samastuminen. Helsinki. Yliopistopaino. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23476/kansalli.pdf?sequence=2>. (Luettu 3.4.2016.)
- Coenders, M. & Scheepers, P. 2003. The Effect of Education on Nationalism and Ethnic Exclusionism: an International Comparison. *Political Psychology* 24:2, 313–343. Saatavilla: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0162-895X.00330/pdf>. (Luettu 1.3.2016.)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.
- Eskola, J. & Virtanen, S. & Wallin, A. 2018. Tiedettä tarinoista: eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–77.
- Haavisto, I. 2012. Ovi raottuu – suomalaisten maahanmuuttoasenteet 2012. Elinkeinoelämän valtuuskunta. Saatavilla: <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/05/Ovi-raottuu.pdf>. (Luettu 15.2.2016.)
- Haikkola, L. 2010. Etnisyys, suomalaisuus ja ulkomaalaisuus toisen sukupolven luokitteluissa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 219–238.
- Haikkola, L. 2014. Muuttoliikkeen tutkija jää maahanmuuttajan kategorian vangiksi. Teoksessa L. Haikkola, N. Pyrhönen, M. Pentikäinen & T. Pauha (toim.) *Ulos kammiosta! Muuttoliikkeiden ja etnisyyden tutkimus yhteiskunnallisena vaikuttamisena*. Tampere: ETMU, 86–99.
- Hallituksen maahanmuuttopolitiittinen ohjelma 2006. Työhallinnon julkaisu. Saatavilla: https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Documents/mins_1+2006.pdf. (Luettu 12.5.2016.)
- Harinen, P. & Suurpää, L. 2003. Nuoret kulttuurisessa välimaastossa. Teoksessa P. Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 5–13.
- Helkama, K. 2015. Suomalaisen arvot. Mikä meille on oikeasti tärkeää? Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Hietala, R. & Ouakrim-Soivio, N. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrä alueittain. Tampere. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 17:2015, 47–50.
- Honkasalo, V. & Souto, A.-M. 2007. Monikulttuurinen nuorisotyö. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävä: menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet*. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 76, 115–139.
- Horsti, K. 2005. Vierauden rajat: Monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat journalismissa. Tampere: Tampere University Press.

- Horsti, K. 2013. Maahanmuuttajat mediamaisemassa. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 301–318.
- Huttunen, L. 2005. Etnisyys. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 117–160.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 16–40.
- Inkala, L. 2002. Kansallisuus ja monikulttuurisuus – Pohdintaa suomalaisuuden synnystä, piirteistä ja tulevaisuuden näkymistä. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulun yliopisto, 49–60. Saatavilla: <http://jultika oulu.fi/files/isbn9514268075.pdf>. (Luettu 17.4.2016.)
- Jaakkola, M. 2005. Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987–2003. Työministeriö. Helsinki. Saatavilla: <https://multikult.files.wordpress.com/2008/05/suomalaisten-suhtautuminen-maahanmuuttajiin-1987-2003-tutkimus.pdf>. (Luettu 26.4.2016.)
- Jaakkola, M. 2009. Maahanmuuttajat suomalaisten näkökulmasta: Asennemuutokset 1987–2007. Helsingin kaupungin tilastokeskus. Prima.
- Kallio, J., Kangas, O. & Niemelä, M. 2013. Intohimo tasa-arvoon: Tuloero- ja maahanmuuttoasenteet erottavat suomalaiset muista pohjoismaalaisista. Teoksessa M. Apunen, I. Haavisto, J. Kallio, O. Kangas, P. Kiljunen, M. Niemelä & V. Perna *Politiikan sekahaku – Mitkä asiat yhdistävät ja erottavat puolueita*. Helsinki. Taloustieto, 47–68. Saatavilla: <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2013/09/Politiikan-sekahaku.pdf>. (Luettu 29.4.2016.)
- Keskisalo, A.-M. & Perho, S. 2001. Taistelua tilasta Joensuussa. Rasismi paikallisten nuorten neuvotteluvälisenä. Teoksessa M. Suutari (toim.) *Vallattomat marginaalit: yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 77–102. Saatavilla: <http://docplayer.fi/1179395-Vallattomat-marginaalit.html>. (Luettu 10.5.2016.)
- Korhonen, V. 2013. Haasteena monikulttuuriset ohjaustilanteet – sosiokulttuurisen oppimisen ja kulttuurienvälisen viestinnän näkökulmia. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.) *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–70. Saatavilla: http://www.uta.fi/edu/opiskelijaksi/paavalinta/elo/aineisto/A1_Korhonen_Vesa.pdf. (Luettu 13.6.2016.)
- Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/ 1386. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>. (Luettu 10.3.2015.)
- Laihiala-Kankainen, S., Pietikäinen, S. & Dufva, H. (toim.) 2002. *Moniääninen Suomi: kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylän yliopisto.

- Lanas, M. 2011. ”Maanpakoonajattelevillesitä, mitä kotionnaiville.” *Monikulttuurisuuden vastustuksesta ja kannattamisesta*. Kasvatus 42 (3), 268–272.
- Lehtonen, M. 2004. Suomi on toistettua maata. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty & P. Ruuska *Suomi toisin sanoen*. Tampere: Vastapaino, 129–156.
- Löytty, O. 2005. *Toiseus*. Teoksessa L. Huttunen, O. Löytty & A. Rastas (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 161–189.
- Maasilta, M. 2012. Perinteinen ja sosiaalinen media ruokkivat toinen toisiaan. Teoksessa M. Maasilta (toim.) *Maahanmuutto, media ja eduskuntavaalit*. Tampere: Tampere University Press, 23–51. Saatavilla: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65411/maahanmuutto_media_ja_eduskuntavaalit_2012.pdf?sequence=1. (Luettu 15.5.2016.)
- Matinheikki-Kokko, K. 2002. Kulttuuri-identiteetti oppimisprosessina. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.) *Moniääninen Suomi: kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 219–234.
- Modood, T. 2007. *Multiculturalism: A Civic Idea*. Cambridge: Polity.
- Myllyniemi, S. 2010. Puolustuskannalla. Nuorisobarometri 2010. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisotutkimusseura, Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta ja tekijät. Saatavilla: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/nuorisobarometri2010.pdf. (Luettu 15.2016.)
- Mähönen, T. A. 2011. Ympäristö säätölee ja muokkaa nuorten etnisiä asenteita. *Psykologia* 46 (2–3), 162–165. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/p/0355-1067/46/2-3/ymparist.pdf>. (Luettu 3.3.2016.)
- Mähönen, T. A. & Jasinskaja-Lahti, I. 2013. Etniset ryhmäsuhteet ja maahanmuuttajien akkulturaatio. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 247–261.
- Niemelä, H. 2003. Erottautumista ja ystävyyttä. Somalialaistytöjen käsityksiä ja kokemuksia suomalaisista tytöistä. Teoksessa P. Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 91–121.
- Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus. 77/1968. Saatavilla: http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1968/19680077/19680077_2. (Luettu 10.3.2015)
- Pietikäinen, S., Dufva, H. & Laihiala-Kankainen, S. 2002. *Kieli, kulttuuri ja identiteetti – ääniä Suomenniemeltä*. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.) *Moniääninen Suomi: kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 9–18.
- Pitkänen, P. 2006. *Etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus viranomaistyössä*. Helsinki: Edita.

- Rastas, A. 2009. Rasismin kiistäminen suomalaisessa maahanmuuttokeskustelussa. En ole rasisti mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä. Tampere: Vastapaino, 47–64.
- Räsänen, R. 2005. Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 87–111.
- Saukkonen, P. 2013. Maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikka. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Tallinna: Gaudeamus, 81–97.
- Souto, A.-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa: Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki. Nuorisotutkimusverkosto.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2014a Ammatillinen koulutus. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/aop/2014/aop_2014_2015-09-23_tie_001_fi.html. (Luettu 01.03.2016.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2014b. Lukiokoulutus Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/lop/2014/lop_2014_2015-06-10_tie_001_fi.html. (Luettu 19.1.2016.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2015. Väestötietojärjestelmä. Suomen väestö. Saatavilla: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html. (Luettu 4.5.2015.)
- Suoninen, A. & Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suurpää, L. 2002. Erilaisuuden hierarkiat – suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Suurpää, L. 2005. Suvaitsevaisuus. Teoksessa L. Huttunen, O. Löytty & A. Rastas (toim.) Suomalainen vieraskirja. Tampere: Vastapaino, 41–68.
- Tolonen, T. 2002. Suomalaisuus, tavallisuus ja sukupuoli nuorten näkemyksissä. Teoksessa T. Gordon, K. Komulainen & L. Lempiäinen (toim.) Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 246–266.
- Wallin, A. 2012. ”Nykyään Kaino hiihtää ja syö kaurapuuroa” – Tarinoita liikunta-harrastuksen aloittamisesta ja lopettamisesta eri elämäntilanteissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/83533/gradu05884.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 16.6.2016.)
- Wallin, A., Saaranen-Kauppinen, A., Rosenberg, S. & Eskola, J. 2014. Liikun, siis jaan? Nuorten käsitykset liikuntapäiväkirjan jakamisesta sosiaalisessa mediassa. Liikunta & Tiede 51 (6), 78–84.

Mullistaako laaja-alaisuus kouluopetuksen?

Luokanopettajien käsityksiä laaja-alaisuudesta vuoden 2016 opetussuunnitelmassa

*Inka Oinonen & Sanna-Mari Salonen-Hakomäki
& Terhi Mäntylä & Jari Eskola*

Johdanto

Kansallisen opetussuunnitelman uudistaminen on merkittävä ja jatkuva koulutuksen kehittämisen prosessi osana yhteiskunnallista muutosta ja kehitystä. “Ilman toimivaa, relevanttia ja ajalliseen ja paikalliseen kontekstiinsa tiiviisti sidottua opetussuunnitelmaa ei koulua voi olla olemassa eikä sillä instituutiona ole tulevaisuutta” (Autio & Ropo 2004, 234). On monia syitä siihen, miksi kansallista opetussuunnitelmaa tarvitsee uudistaa. Ensinnäkin on olemassa yhteiskunnallisia tarpeita, joihin opetussuunnitelman uudistajien täytyy reagoida, kuten esimerkiksi sivistyksen, hyvinvoinnin tai valtion kilpailukyvyyn turvaaminen. Toinen syy liittyy siihen, että koulutuksessa vallitsee tarve ratkaista ongelmia ja haasteita, jotka liittyvät pedagogiaan ja olosuhteisiin koulutuksen kentällä – tai halu kehittää niitä uuden tiedon ja ymmärryksen pohjalta entistä paremmaksi. Opetussuunnitelma onkin kuin risteys, jossa kohtaavat

koulutukselle asetetut yhteiskunnalliset odotukset ja kehittämisvaateet, koulujen arjessa näkyvät erilaiset tarpeet, pedagogisen kehityksen tuulet sekä toisaalta myös koulutuksen merkittävä rooli yhteiskunnan kehittäjänä. Koulutusuudistuksen päämäärät ja valitut suunnat näyttävät lopulta konkreettisesti sen, mihin suuntaan koulutusta halutaan kehittää. (Salonen-Hakomäki & Soini & Pietarinen & Pyhältö 2016, 673, ks. myös Sarjala 2006, 36.)

Yhteiskunnan ja siten myös koulun kehittämistarpeet ovat muuttuneet koko ajan kompleksisemmiksi ja kietoutuneet toisiinsa yhä tiiviimmin. Maailman muutosten keskellä yksilöihin kohdistuu yhä enemmän odotuksia ja haasteita, joiden ratkaiseminen vaatii kokonaisuuksien ymmärtämistä ja hallintaa, sekä koulussa opitun soveltamista koulun ulkopuolella, vaikkapa työelämässä. Tästä syystä niin maailmalla kuin Suomessakin opetussuunnitelman uudistamisen yhtenä päämääränä on korostaa yksittäisiin oppiaineisiin keskittymisen sijaan laaja-alaisen osaamisen merkitystä. Tämä tutkimus selvittää sitä, *miten laaja-alaisuus käytännössä toteutuu ja millaisia mahdollisuuksia ja haasteita siihen liittyy koulun arjessa*. Suomessa viimeisin opetussuunnitelmauudistus toteutettiin vuosina 2012–2016 ja tämän tutkimuksen tekemisen hetkellä opetussuunnitelman käyttöönnotosta on kulunut noin puolitoista vuotta, joten kyseessä on varsin ajankohtainen aihe – ainakin opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyen. Luokanopettajilla on jo varmasti jonkinlainen käsitys siitä, millä tavoin he itse toteuttavat opetussuunnitelman velvoittavaa laaja-alaista osaamista.

Laaja-alaisuus ei ole opetussuunnitelman käsitteenä täysin uusi, sillä jo vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oli ajatus oppiainerajoja läpäisevistä teemoista. Tällöin käytettiin käsitettä aihekokonaisuus. (POPS 2004; Norrena 2015, 19.) Laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ovat opetussuunnitelman uudistuksen yhteydessä täsmennetty vastaamaan paremmin tulevaisuudessa tarvittavia taitoja, joten niiden nimet ja sisällöt ovat muuttuneet tai täsmentyneet aiemmasta opetussuunnitelmasta. Uudessa opetussuunnitelmassa kiinnitetään aiempaa enemmän huomiota eheyttämiseen, jonka tavoitteena on yhdistää eri tiedonalojen tietoja toisiinsa ja jäsentää niitä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Laaja-alaisen tavoitteiden mukaan ottaminen opetukseen on mahdollistettu aiempaa paremmin, sillä opetussuunni-

telman oppiaineosioon on lisätty oppiaineiden tavoitteiden kohdalle, mihin laaja-alaiseen osaamiskokonaisuuteen mikäkin tavoite liittyy. Lisäksi uutena asiana ovat monialaiset oppimiskokonaisuudet, jotka omalta osaltaan mahdollistavat laaja-alaisuuden ja cheyttämisen toteuttamisen. (POPS 2014; 2004.)

Tutkimuksessa keskeisinä kiinnostuksen kohteina ovat opetussuunnitelmassa ilmenevä laaja-alainen osaaminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet sekä niiden rooli koulun arjessa. Laaja-alaisuus tarkoittaa siis sitä, että luodaan yhteyksiä tiedon ja sen saavuttamisen sekä koulussa opettavien aihepiirien ja koulun ulkopuolisen elämän välille (Ni, Li, Li & Zhang 2011) oppiainerajoja ylittäen, laajempaa kokonaisymmärrystä ja kompleksisessa maailmassa kansalaisena ja työntekijänä pärjäämistä tavoitellen. Tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahto ovat laaja-alaisuuden ytimessä, sillä laaja-alaiseen osaamiseen kuuluu se, että tietoja ja taitoja osataan käyttää tilanteen vaatimalla tavalla. Arvot, asenteet ja tahto taas vaikuttavat siihen, miten oppilaat käyttävät tietoja ja taitoja. (POPS 2014.) Laaja-alainen osaaminen liittyy siis vahvasti oppilaan ajatteluun ja tekoihin yhteiskunnan jäsenenä (Norrena 2015, 27). Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvataan seitsemän laaja-alaisista osaamiskokonaisuutta, joita ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7). Edellytyksenä laaja-alaisen osaamisen kehittymiselle on rohkeus irrottautua oppiainejakoisuudesta sekä uudenlaisten työskentelytapojen kokeileminen (Halinen & Jääskeläinen 2015, 28).

Monialaiset oppimiskokonaisuudet taas ovat opintojaksoja, jotka liittyvät opetuksen cheyttämiseen ja oppiaineiden yhteistyöhön ja pyrkivät tukemaan laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. Ajatus monialaisista oppimiskokonaisuuksista on ollut mukana jo aiemmassa opetussuunnitelmassa juuri cheyttämisen kautta (POPS 2004, 38), mutta uusimmassa opetussuunnitelmassa monialaisten oppimiskokonaisuuksien käsittelyyn on paneuduttu yksityiskohtaisemmin ja laajemmin (POPS2014, 31–32). Monialaisten oppimiskokonaisuuksien keskeisen idean mukaisesti kouluilla itsellään on valinnanvapaus

siinä, mitä teemoja halutaan opettaa ja opiskella monialaisesti. Teemat on tar-
koitus valita lukujärjestyksessä olevista oppiaineista ja niissä käsiteltävät valit-
tuun teemaan liittyvät oppitunnit muodostavat sisällöllisen kokonaisuuden.
(Cantell 2015, 12.) Opetussuunnitelma voidaan tällöin nähdä jatkumona, jon-
ka yhdessä vaiheessa oppiaineiden väliset rajat pyritään hämärtämään tai jopa
rikkomaan. Tällöin oppiaineiden sisältöjä opiskellaan sekä oppiaineiden sisäl-
lä että niiden välillä, jolloin eri oppiaineet tukevat ymmärrystä opiskeltavaa
aihetta kohtaan. (Vitikka 2009, 111.) Monialaisten oppimiskokonaisuuksien
tulisi olla tavoitteellisia, suunnitelmallisia sekä selvästi yksittäistä teemapäi-
vää tai opintokäyntiä pidempiä kokonaisuuksia (Halinen & Jääskeläinen 2015,
31) ja opetussuunnitelma velvoittaa, että jokaisen oppilaan opintoihin täytyy
sisältyä vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuoden aikana
(POPS 2014, 31). Tämä ei tosin yksin riitä tukemaan laaja-alaista osaamista.
Siksi onkin mielenkiintoista selvittää, miten luokanopettajat näkevät laa-
ja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien roolin koulun arjessa.
Kiinnostavaa on, jäävätkö ne pelkästään yhdeksi teemaviikoksi tai -päiväksi
lukuvuoden aikana, vai otetaanko laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskoko-
naisuudet laajempaan käyttöön osaksi koulun arkea.

Laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien taustalla laa-
jempana tekijänä vaikuttaa opetussuunnitelman integraatio. Opetussuunni-
telman integroinnin yhtenä tarkoituksena on yhdistää oppiaineita niin, että
saavutetaan opetussuunnitelmassa olevia tavoitteita yleisesti, eikä vain yhden
oppiaineen osalta (Morris 2003, 164), eli integroinnin yhtenä tavoitteena on
laaja-alaisuus. Opetussuunnitelman integroinnin laajempaan tarkoituksena
on etsiä yhteyksiä mahdollisimman moneen eri suuntaan: esimerkiksi mennei-
syyteen, yhteisöön ja eri oppiaineiden välille. Lisäksi integrointi pitää sisällään
neljä merkittävää näkökulmaa, joita ovat kokemusten yhdistäminen, sosiaali-
nen yhdistyminen, tiedon yhdistäminen sekä integraatio opetussuunnitelman
suunnittelun kautta. Opetussuunnitelman integrointi ei siis ole pelkästään
oppituntien uudelleenjärjestämistä siten, että tietyt oppiaineet limittyvät.
(Beane 2016.) Tehokkaassa integroinnissa tieto on mielekkäästi yhdistetty
muihin oppimisen alueisiin sekä oikeaan elämään (Morris 2003, 164). Inte-
graatio ei ole toimintatapana absoluuttinen, eikä aina paras lähtökohta oppi-

miseen. Sitä ei myöskään tule tehdä vain sen itsensä vuoksi. (Hinde 2005, 107; Morris 2003, 164.) Opetussuunnitelman integrointi on siis paljon muutakin kuin kahden eri oppiaineen yhdistämistä, mutta koulutyössä täytyy kuitenkin huomioida laissa määrätty asetus, jossa linjataan, että jokaista oppiainetta täytyy opettaa tietty vähimmäismäärä vuosiviikkotunteina lukuvuoden aikana (Perusopetuslaki 422/2012 § 6). Oppiaineita ei siis voi kokonaan häivyttää kouluopetuksesta ja se tuskin tavoitteena onkaan.

Integraation taustalla vaikuttavat sekä siihen läheisesti liittyvät Lehrplan- ja Curriculum-traditiot. Lehrplan-mallin mukaan toteutetussa opetussuunnitelmassa esitetään oppiaineet sekä niihin liittyvät tavoitteet ja opetussisällöt, eli se on tiedonalapainotteinen. Ikään kuin vastakkaisena mallina toimii Curriculum, jonka mukaan opetussuunnitelmaa ei sidota ainejakoiseen opetukseen. Curriculum-mallin mukainen opetussuunnitelman laadinta pitää sisällään oppilaan toimintaan läheisesti liittyvien oppikokemusten suunnittelua, eli se on sisällöltään oppilaspainotteinen. (Malinen 1992, 12–13, 23; Vitikka 2009, 72–73; Westbury 2000.) Oppilas- ja oppiainekeskeinen näkemys ikään kuin kilpailevat keskenään. Oppilaskeskeisen koulutuksen olennaisin aspekti on elinikäinen oppiminen, mikä ilmenee lukuisissa sosiaalisissa konteksteissa, joista yhtenä esimerkkinä voidaan mainita formaali koulu. Sen tarkoitus on vähentää kokeiden roolia ja korostaa jatkuvan arvioinnin merkitystä, jotta päästään lähemmäksi oppilaskeskeistä pedagogiikkaa. (Chisholm & Leyendecker 2008, 197.) Tavoitteena on siis laaja-alainen osaaminen, toisin kuin oppiainekeskeisessä näkemyksessä, joka korostaa enemmän behavioristista lähestymistapaa opetukseen (Bulut 2007, 204).

Suomessa ei ole haluttu erotella edellä mainittuja käsitteitä Lehrplan ja Curriculum, vaan tavoitteena on ollut ikään kuin yhdistää suunnittelun hallinnollinen ja pedagoginen puoli (Malinen 1992, 14–15). Opetushallitus linjaa, että opetussuunnitelmalla tarkoitetaan koulun toiminnan pedagogista kokonaissuunnitelmaa, eikä pelkästään oppiaineiden sisältöjä ja tavoitteita (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013, 191). Kaikissa peruskoulun aikaisissa opetussuunnitelmissa on ikään kuin kaksi eri osaa: opetussuunnitelman perusteissa näkyy Curriculum- ja Lehrplan-koulukuntien rakenteellinen ja ohjauksellinen kaksijakoisuus, mutta niiden taustaksi ei kuitenkaan muodostu

yhtenäistä teoreettista viitekehystä. Ensimmäisessä on esitetty yleisemmän tason periaatteita, jotka sisältävät laajoja kasvatustavoitteita ja pedagogisia tehtäviä (Curriculum) ja toisessa oppiainekohtaisia tavoitteita ja sisältöjä, joissa korostetaan enemmän oppimiskeskisyyttä (Lehrplan). (Ks. Salminen & Annevirta 2014; Cantell 2013, 196.) Suomalaisessa opetussuunnitelmassa huomioidaan siis sekä oppiaine- että oppilaskeskisyys. Tavoitteena on siirtyä enemmän oppilaskeskiseen, yhteistoiminnallisen oppimisen suuntaan, mutta oppiainekeskisellä lähestymistavalla on vielä varsin vahva rooli koulutuksessa (Salonen-Hakomäki ym. 2016, 679–680).

Suomalaisilla peruskoulun opettajilla ei kuitenkaan näyttäisi olevan yhtenevää käsitystä siitä, miten opetussuunnitelman eri osien on tarkoitus ohjata koulujen opetustyötä (Salminen & Annevirta 2014, 337). Asiaa hankaloittaa lisäksi se, ettei laaja-alaiselle osaamiselle ole varattu erillisiä tunteja, vaan niitä on tarkoitus käsitellä oppiaineiden sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen (POPS 2014). Myöskään monialaisille oppimiskokonaisuuksille ei ole varattu erillistä tuntiresurssia (Cantell 2015, 13). Opetussuunnitelmauudistus asettaa monia yhteiskunnallisesti merkittäviä tavoitteita, kuten tällä hetkellä laaja-alaisuuden, mutta ne eivät välttämättä toteudu sellaisenaan, sillä koulun arjessa ja käytännön opetuksessa niiden käyttöön ottaminen on monin tavoin haastavaa. (Salonen-Hakomäki ym. 2016, 671.) Herääkin kysymys siitä, miten opettaja saa yhdistettyä nämä kaksi toisistaan eroavaa opetussuunnitelman osaa mielekkääksi kokonaisuudeksi sekä huomioitua laaja-alaisuuden tavoitteen kaikkien oppiainesisältöjen lisäksi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien käsityksiä laaja-alaiseen osaamiseen sekä monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen. Keskiössä on myös se, miten luokanopettajat näkevät niiden roolin koulun arjessa sekä millaisia mahdollisuuksia ja haasteita niiden toteuttamiseen liittyy.

Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

- 1) *Miten monialaiset oppimiskokonaisuudet ja sitä kautta laaja-alainen osaaminen näkyy opetuksessa?*
- 2) *Millaisia käsityksiä opettajilla on laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien roolista koulun arjessa?*

- 3) *Miten laaja-alaisuus on muuttanut opetusta?*
- 4) *Mitkä asiat mahdollistavat ja estävät laaja-alaisuuden sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista?*

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimuksen aineisto (N=32) kerättiin eläytymismenetelmällä tammikuun 2018 ja maaliskuun 2018 välisenä aikana luokanopettajilta sekä muutamalta peruskoulussa toimivalta aineenopettajalta. Kiinnostuksen kohteena oli se, millä tavoin laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet näkyvät tai voisivat näkyä opettajan opetuksessa ja millaisia mahdollisuuksia ja haasteita niihin liittyy koulun arjessa. Eläytymismenetelmän avulla saadaan tietoa tutkittavien subjektiivisista käsityksistä, eikä tarinoista tavallisesti voi tehdä johtopäätöksiä siitä, miten tutkittavat todellisuudessa toimisivat tietyssä tilanteessa. Todellisesta toiminnasta tai asenteista voi kuitenkin saada viitteitä, jos tutkittava on vastannut kehyskertomukseen päinvastaisella tavalla kuin olisi alun perin ollut tarkoitus. (Ks. Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015.)

Eläytymismenetelmä sopii käytettäväksi tulevaisuudentutkimuksessa, johon sitä onkin käytetty paljon (Eskola, Virtanen & Wallin 2018). Eläytymismenetelmä siis soveltuu tutkimukseen, jossa pohditaan tulevaisuutta erilaisista näkökulmista (Wallin ym. 2015), tässä tapauksessa luokanopettajien antamia merkityksiä laaja-alaisuudelle. Kehyskertomukset rakennettiin siten, että vastaaja asemoi itsensä tulevaan. Kiinnostuksen keskiössä on siis se, miten opettajat näkevät laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien merkityksen viiden vuoden kuluttua uuden opetussuunnitelman käyttöönotosta. Tulevaisuuden pohdinta voi lisäksi tuottaa mielenkiintoista tietoa siitä, miten opettajat mahdollisesti kokevat oman sekä työyhteisön toiminnan vaikuttavan laaja-alaisuuden tavoitteeseen. Tutkimuksen molemmissa kehyskertomuksissa vastaaja keskustelee opettajakollegansa kanssa opetussuunnitelmasta. Kehyskertomuksen ensimmäisessä variaatiossa keskustelu tapahtuu (A) innostuneena ja toisessa variaatiossa (B) huolestuneena:

- A) *Kuvitellaan, että eletään vuotta 2021 ja uuden opetussuunnitelman käyttöönotosta on kulunut viisi vuotta. Kerrot opettajakollegallesi innostuneena opetussuunnitelman laaja-alaisuuden tavoitteesta ja toteuttamistasi monialaisista oppimiskokonaisuuksista sekä niiden roolista koulun arjessa. Kirjoita tarina keskustelustanne.*
- B) *Kuvitellaan, että eletään vuotta 2021 ja uuden opetussuunnitelman käyttöönotosta on kulunut viisi vuotta. Kerrot opettajakollegallesi huolestuneena opetussuunnitelman laaja-alaisuuden tavoitteesta ja toteuttamistasi monialaisista oppimiskokonaisuuksista sekä niiden roolista koulun arjessa. Kirjoita tarina keskustelustanne.*

Tutkimusaineisto kerättiin useista eri paikoista ja useana eri ajankohtana. Alun perin aineisto päädyttiin keräämään Facebookista, sillä sen avulla ajateltiin saatavan tarpeeksi vastauksia, sillä erilaiset Facebook-ryhmät tavoittavat kymmeniä tuhansia opettajia. Toisaalta riskinä oli myös se, että ei ole varmuutta siitä, ovatko kaikki vastaajat opettajia. Aineistoa kerättiin kahdesta eri Facebookin kasvatukseen ja opetukseen liittyvästä ryhmästä. Tämä aineistonkeruutapa ei tuottanut tutkimusaineistoa yksittäisiä vastauksia enempää.

Osa aineistosta kerättiin OAJ:n opettajille tarkoitettussa jäsenillassa. Tilaisuudessa vastaajia ohjeistettiin lyhyesti. Vastaajille annettiin tarinoiden kirjoittamiseen aikaa noin 10–15 minuuttia ja heille jaettiin A4-arkit, joiden ylälaidasta löytyi vielä kertauksena lyhyet ohjeet vastaamiseen sekä kehyskerptomus. Jäseniltään päädyttiin siitä syystä, että siellä olisi mahdollista tavoittaa kerralla suuri joukko opettajia. Aineiston kerääminen tälläkään tavoin ei kuitenkaan tuottanut toivotunkaltaista tulosta, sillä paikalla olleista opettajista vain vajaa 10 vastasi kyselyyn. Käsinkirjoitetut vastaukset olivat myös muuhun aineistoon verrattuna selvästi lyhyimpiä.

Suurin osa vastauksista kertyi työn yhteydessä tavatuilta luokanopettajilta, joille kerrottiin lyhyesti tutkimuksesta ja lähetettiin heidän sähköposteihinsa internetistä löytyvä vastauslomake saatekirjeen kera. Lisäksi tutkimuksessa sovellettiin harkinnanvaraista otantaa, eli tuttuja opettajia pyydettiin vastaamaan tutkimukseen. Tällä tavalla saatiin muutama vastaus. Joissakin tapauksissa tutkijan ja vastaajien tunteminen entuudestaan voi vaikuttaa vastauksiin. Tässä tutkimuksessa se ei kuitenkaan todennäköisesti vaikuttanut, sillä ylipäänsä suurin osa vastauksista oli pitkiä, eivät pelkästään tuttujen opettajien

vastaukset. Tutkimuksen aihepiiri ei myöskään ole sellainen, johon edellä mainittu asia voisi vaikuttaa.

Ainoastaan OAJ:n jäsenilläsa tutkimukseen osallistuneet vastasivat kyselyyn heti. Kaikkien muiden aineistonhankintamenetelmien kautta vastaajat saivat pohtia tutkimukseen osallistumishalukkuuttaan, sillä vastaaminen ei tapahtunut juuri sillä hetkellä, kun tutkimuksesta kerrottiin. Vastaajat olivat siis jo antaneet suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen, paitsi Facebook-ryhmissä tavoitetut opettajat, mutta saivat vielä pohtia vastaamishalukkuuttaan. Tutkimuksessa ei kerätty taustatietoja, sillä tarkoituksena ei ollut vertailla vastaajia keskenään.

Vastauksia kertyi yhteensä 33, joista yksi tyhjä jätettiin aineiston analyysin ulkopuolelle. Aineiston 32 kertomusta jakautuvat tasan kehyskertomuksen eri variaatioiden A ja B välille (16+16). Kertomusten pituudet vaihtelivat kuuden virkkeen mittaisista vastauksista 2 sivun (fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1,5) pituisiin vastauksiin. Aineiston koko oli kaiken kaikkiaan 17 sivua, sanamäärä 5651 ja yhden vastauksen keskipituus 170 sanaa. Eläytymismenetelmäaineistoksi vastaukset olivat siis poikkeuksellisen pitkiä.

Aineiston analyysi aloitettiin keräämällä käsin kirjoitetut kertomukset niiden litteroinnin jälkeen sekä internetin vastauslomakkeista saadut kertomukset samaan tiedostoon. Aineiston analyysi eteni huolellisen lukemisen jälkeen kohti tutkimuskysymysten mukaista teemoittelua. Aineistosta värikoodattiin sanoja tai virkkeitä, jotka ilmensivät tutkimuskysymystä. Sama virke saattoi sopia joissakin tapauksissa kahteen tutkimuskysymykseen, joten se huomioitiin värikoodauksessa. Word-ohjelman kommenttiominaisuuden avulla virkkeet ja sanat nimettiin lyhyesti kuvaamaan jotakin käsitettä tai kirjoitettiin lyhyempään muotoon. Näiden kuvailujen perusteella luotiin erillinen tiedosto, jonne lisättiin kehyskertomuksen variaatioiden perusteella kaikki tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat. Nämä jäsennettiin alateemoiksi (esimerkiksi koulun arkeen liittyvän tutkimuskysymyksen alateemoiksi: käytössä, toiveena/tavoitteena, ei yhteistä toimintakulttuuria, yhteistyö jne.).

Vastausten kokonaismäärä ei ollut kovin suuri, mutta yksittäisten vastausten keskipituus mahdollisti kuitenkin sen, että aineistosta saatiin teemoiteltua mielekkäitä kokonaisuuksia. Aineistonkeruutapojen ja -paikkojen monipuol-

lisuus mahdollisti vastausten keräämisen eri kouluissa ja kaupungeissa työskenteleviltä opettajilta. Tulokset eivät siis kuvaa vain yhden koulun tai alueen opettajien näkemyksiä, vaan ne kuvaavat tiettyssä hetkessä ja paikassa kerättyä aineistoa sekä tiettyjen opettajien näkemyksiä laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Aineiston koosta huolimatta opettajat esittivät monipuolisia näkemyksiä laaja-alaisuuteen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen. Tulokset ovat kiinnostavia erityisesti siitä syystä, että ne ilmentävät opettajien käsityksiä laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista hetkellä, jolloin uuden opetussuunnitelman käyttöönotosta on kulunut vasta reilu vuosi. Tulososiossa aineistoa lähestytään tutkimuskysymysten kautta. Tulosten käsittelyssä edetään päätulosten kautta muihin mielenkiintoisiin aineistossa ilmeneviin tekijöihin.

Tulokset

Vastaukset poikkesivat toisistaan sen mukaan mihin kehyskertomusversioon oli vastattu. Toki yhtäläisyyksiäkin oli havaittavissa, esimerkiksi koulun arkeen liittyen kumpaankin kehyskertomukseen vastanneet esittivät toiveita ja tavoitteita laaja-alaisuuteen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen. Osasta kirjoitelmia oli nähtävissä, että vastaajan oli haastavaa eläytyä tiettyyn, valmiiksi annettuun, näkökulmaan. Osa vastaajista olikin ikään kuin kiertänyt huolestuneesti opetussuunnitelmaan suhtautuvan opettajan näkökulman, jolloin he esittivät itsensä neuvojana ja ongelmanratkaisijana uuden opetussuunnitelman haasteiden edessä ja tarjosivat kollegalleen ratkaisuja. Tästä eteenpäin eri kehyskertomuksista puhuttaessa käytetään ilmaisuja *innostunut opettaja* ja *huolestunut opettaja*, opetussuunnitelmaan innostuneesti tai huolestuneesti suhtautuvan opettajan sijaan. Kuten jo todettu, tuloksiin perehdytään tarkemmin tutkimusongelmien kautta kuljettaen mukana kehyskertomuksen eri variaatioita.

Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja laaja-alainen osaaminen opetuksessa

Laaja-alaisen osaamisen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien kuvailu oli suhteellisen monipuolista molemmissa kehyskertomusvariaatioissa. Tutki-

mukseen vastanneet opettajat puhuivat monessa kertomuksessa laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista erillään, vaikka ne liittyvätkin keskeisellä tavalla toisiinsa. Tästä syystä niitä käsitellään tulososiossa kahden teeman kautta: **monialaiset oppimiskokonaisuudet opetuksessa** sekä **laaja-alaisuus opetuksessa**.

Innostuneesta ja huolestuneesta näkökulmasta tarinan kirjoittaneet opettajat kuvailivat toteuttamiaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia sekä jo olemassa olevien oppiaineiden että tiettyjen aihealueiden kautta. Innostuneista opettajista puolet ($n=8/16$) kuvaili **opettamiaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia**, kun taas huolestuneiden opettajien ($n=5/16$) vastauksissa toteutetut monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät olleet erotettavissa yhtä selkeästi. Tämä saattaa liittyä kehyskertomusvariaatioissa olevaan eroon (innostuneena – huolestuneena), sillä huolestuneet opettajat ovat keskittyneet arvioimaan enemmän laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien kautta ilmentyviä haasteita toteuttamiensa oppimiskokonaisuuksien sijaan. Opettajat olivat toteuttaneet monialaisia oppimiskokonaisuuksien esimerkiksi seuraavien oppiaineiden ja aihealueiden kautta: kestävä kehitys, avaruus, median monet kasvot, Egypti, maantieto, maanosien ihmisten elämä, Eurooppa, Aasia, keskiaika, metsä, yhteiskuntaoppi. Vastauksista esiin nousseet aihealueet ja oppiaineet olivat kaiken kaikkiaan hyvin monipuolisia ja niiden toteuttamisessa oli käytetty useaa eri opetussuunnitelman integroinnin tapaa, esimerkiksi jaettua opetussuunnitelmaa, verkko-opetussuunnitelmaa sekä jaksotettua opetussuunnitelmaa (ks. Fogarty & Pete 2009).

Laaja-alaiseen opetukseen ja oppimiseen liittyvä toteutustapojen pohdinta näkyi molempien kehyskertomusvariaatioiden tuottamissa vastauksissa. Innostuneiden opettajien vastauksissa ($n=6/16$) oli nähtävissä selkeämmin positiivinen asenne laaja-alaisuutta kohtaan, kun taas huolestuneiden opettajien ($n=9/16$) vastauksissa ilmentyi kriittisempi ja pohtivampi ote. Eräs innostunut opettaja mainitsi pitävänsä laaja-alaisuutta mukana opetuksessa esimerkiksi joustamalla tiettyjen oppituntien paikoista ja tutkimalla tiettyä aihetta pidemmän aikaa eri oppiaineiden kautta. Eräs huolestunut opettaja kertoo laaja-alaisen oppimisen toteuttamisesta: *Keskustelimme kollegani kanssa siitä, että näitä värikkään ympyrän osa-alueita tulee oikeastaan sisällytettävä – ainakin jossain*

määrin – kaikkiin oppiaineisiin ja lähes jokaiselle oppitunnille. Pohdimme, että tuskin on kuitenkaan tarkoituksenmukaista, että opettajat huomaavat jälkikäteen sisällyttäneensä opetukseensa laaja-alaisen osaamisen alueita. Olisikin tärkeää sisällyttää laaja-alaisen osaamisen tavoitteita systemaattisesti mukaan omaan opetukseensa, jotta kaikki seitsemän eri sisältöaluetta tulisi huomioitua opetuksessa (ks. POPS 2014).

Laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien rooli koulun arjessa

Aineistosta oli erotettavissa yhteensä neljä eri teemaa, jotka liittyivät siihen, millä tavalla laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet ilmentyvät koulun arjessa: 1) laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat **osa koulun arkea**, 2) ovat **toiveena/tavoitteena**, 3) koululla **ei ole yhteistä toimintakulttuuria** ja 4) yhteistyö opettajien kesken laaja-alaisuuteen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen. Yhteistyö opettajien kesken nousi esille ainoastaan huolestuneen opettajan skenaariossa tämän tutkimuskysymyksen kohdalla.

Innostuneen opettajan skenaariosta (n=5/16) oli erotettavissa se, että laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat tulleet **osaksi koulun arkea**. Opettajien vastausten mukaan monialaiset oppimiskokonaisuudet voivat käsitellä koko syksyn tai kevään ja myös laaja-alaisuus otetaan huomioon. Toiminta nähtiin kokonaisuutena, ei vain yhtenä irrallisena teemaviikkona. Vain yhdessä huolestuneen opettajan skenaariossa mainittiin uuden opetus suunnitelman tulleen luontevaksi osaksi koulun arkea. Tämä voi liittyä siihen, että opetussuunnitelma asettaa runsaasti vaatimuksia ja tavoitteita opettajille, mutta antaa vain vähän vinkkejä niiden konkreettisesta toteuttamisesta. Koulun arjessa on selkeästi erotettavissa aineosan toteutuminen, mutta yleisosa jää helposti sen varjoon. (Pyhältö & Soini 2007, 150.) Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet sijaitsivat opetussuunnitelman yleisosassa. Opetussuunnitelman aineosassa on kuitenkin nykyään mainittu, mihin laaja-alaiseen osaamistavoitteeseen oppiainetavoitteet voi liittää (POPS 2014). Tämä mahdollistaa sen, että laaja-alaisen osaamisen tuominen osaksi opetusta ja koulun arkea voi olla nykyisin helpompaa.

Kirjoitelmissa huomionarvoista oli se, että vaikka innostuneet opettajat painottivat laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien roolia koulun arjessa, he esittävät silti joitakin **toiveita ja tavoitteita** (n=3/16) niihin liittyen: *Olen pitänyt tärkeänä sitä, että monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät ole päälle liimattuja tai keksimällä keksittyjä koulun arjessa, uudistusta uudistuksen vuoksi.* Toiveisiin ja tavoitteisiin liittyvät ajatukset olivat havaittavissa myös huolestuneiden opettajien (n=6/16) kirjoitelmissa: *Laaja-alaiset tavoitteet tulisi täyttyä pitkin vuotta ja lisäksi vielä olisi viikon monialainen kokonaisuus.* Laaja-alaisuuteen liittyvä yleinen pohdinta voi osittain juontaa juurensa opetussuunnitelmissa esiintyviin rakenteellisiin ongelmiin, eli kasvatukseen liittyvän yleisen tekstiosion ja oppiainekohtaisten tekstiosioden irrallisuuteen ja erillisyyteen toisistaan (Cantell 2013, 196). Opettajien voisi olla haastavaa ottaa laaja-alaisuuteen liittyvät asiat huomioon omassa opetuksessaan kaikkien oppiainekohtaisten tavoitteiden lisäksi. Sama huomio on tehty jo aiemmin: ”Mikäli perusopetuksen yleisiä valtakunnallisia tavoitteita ei määritellä riittävän selkeästi, määrittyvät opetuksen tavoitteet lähinnä eri oppiaineiden tavoitteiden kautta” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 22).

Yhteisen toimintakulttuurin puute näkyi erityisesti huolestuneiden opettajien (n=5/16) vastauksissa: *kouluissa tämä uuden opetussuunnitelman hieno tavoite toteutuu käytännössä vain tämän yhden viikon ajan.* Myös osa innostuneista opettajista (n=2/16) koki ettei koko koulu yhdessä ole sitoutunut laaja-alaisuuden tavoitteeseen, vaikka eräs opettaja sitä itse pyrkiikin toteuttamaan: *Niin onhan noita teemaviikkoja sun muita tempauksia ollut useampia, mutta ite oon yrittänyt pitää tuota laaja-alaisuutta mukana arjessa koko ajan.* Eräs vastaajista mainitsi, että silloin kun opetussuunnitelma tuli eduskunnan käsittelyyn, oli lukujärjestyksessä varattu tietty tuntimäärä muuhun kuin oppiaineiden substanssin opetteluun: *Laaja-alaisten kokonaisuuksien saamisesta osaksi opetusta ei tarvitsisi kantaa niin paljon huolta, jos niille olisi alunperin varattu aikaa tuntikehyksestä.* Aihekokonaisuuksille (nykyiselle laaja-alaisella osaamiselle) esitettiin varattavaksi ensimmäistä kertaa oma tuntiresurssi, mutta kyseiset tunnit kuitenkin poistuivat eduskuntakäsittelyn aikana. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 29.) Laaja-alaiset taidot ja monialaiset oppimisko-

konaisuudet voisivat mahdollisesti olla paremmin osa koulun arkea, jos niille olisi jo alunperin varattu tilaa tuntikehyksestä ja sitä kautta lukujärjestyksestä.

Yhteistyö opettajien kesken laaja-alaisuuteen ja monialaisiin oppimiskonaisuuksiin liittyen oli erotettavissa huolestuneen opettajan (n=3/16) vastauksissa:

Eihän kaikki olekaan sinun käytävää, onhan meitä täällä koulussa muitakin opettajia. Jospa vaikka yhdessä katsoisimme, mikä osa-alue sujahtaa luontevasti jonkun toisen opettajan aihkokonaisuuksiin tai oppiaineeseen.

Saamansa opettajankoulutuksen ansiosta opettajat voivat tehdä luovia ja pedagogisesti relevantteja ratkaisuja omassa opetuksessaan. Opettajien rooli on tärkeä myös opetussuunnitelmaprosessissa, sillä he ovat oman työnsä ammattilaisia ja jakavat opetukseen, oppimiseen ja arviointiin liittyviä vinkkejä. (Vahtivuori-Hänninen, Halinen, Niemi, Lavonen & Lipponen 2014, 25.) Opettajan työn luonteeseen kuuluu, että opettajan tulee osallistua opetuksen ja muiden koulussa tapahtuvien aktiviteettien kehittämiseen yhdessä kollegoidensa ja muun henkilökunnan kanssa (Nevalainen, Kimonen & Alsbury 2017, 215). Edellä mainittujen aktiviteettien kehittämiseen voi kuulua esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen tuominen entistä enemmän osaksi koulun arkea. Laaja-alaisen taitojen käsittely ja käyttöönotto opetuksessa varmasti helpottuu, jos opettajat alkavat suosimaan aiempaa enemmän kollegiaalista yhteistyötä.

Laaja-alaisuuden vaikutukset opetukseen

Ennen vastausten tarkempaa lukemista ja analyysia ajateltiin, että vastauksista saattaisi olla löydettävissä opetussuunnitelman tuoma mahdollinen muutos koulutyöhön. Vaikka kehyskertomukset eivät varsinaisesti johdatelleet kertomaan uuden opetussuunnitelman ja siinä ilmenneiden uusien käsitteiden (laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskonaisuudet) tuomista muutoksista, niin ne olivat kuitenkin selkeästi erotettavissa. Muutosta jäsennettiin niin **opettajan, oppilaan** kuin **opetussuunnitelman sisällön** (innostunut opettaja) kautta. Tästä selkeästä jaottelusta johtuen muutosta käsitellään edellä mainittujen teemojen pohjalta.

Yhteisenä tekijänä näiden eri kehyskertomusten variaatioiden välillä voidaan mainita se, että osa **opettajista** (n=5/32) koki toteuttaneensa samankal-

taisia sisältöjä, kuin uudessa opetussuunnitelmassa mainitaan, jo ennen kuin ne oli kirjattu opetussuunnitelmaan velvoittavina tekijöinä. Innokas opettaja totesi:

Olimme kumpainenkin olleet luokanopettajan työssä jo useita vuosia ennen uutta OPSia ja tehneet paljon luokkatasoyhteistyötä sekä erilaisia projekteja, jotka toteuttivat monialaisuuden. Myös tavoitteita oli laadittu oppilaiden kanssa. Joten siinä mielessä ei mitään niin ihmeellistä paitsi uusia käsitteitä.

Sekä huolestuneen että innostuneen opettajan vastauksista oli havaittavissa kriittisyyttä opetussuunnitelmassa esiintyviä uusia puolia, laaja-alaisuutta ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia, kohtaan. Tämä ilmeni koettuna stressinä ja lisääntyneinä töinä. Lisäksi innostuneet opettajat (n=6/16) kuvasivat omassa ajattelussaan tai toiminnassaan tapahtunutta muutosta. Eräs innostunut opettaja totesi: *Joutunut itekin miettimään omaa opettajuuttaan ja työyhteisön toimintakulttuuria.* Henkilökohtaiset tekijät varmasti jollain tasolla vaikuttavat siihen, miten kokee muutoksen. Kuten jo edellä on todettu, jotkut opettajat ovat voineet koko työuransa ajan toteuttaa vuoden 2016 opetussuunnitelmassa ilmeneviä laaja-alaisia ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien kaltaisia kokonaisuuksia. Perinteisen koulukulttuurin muutos vaatii opettajilta kriittistä suhtautumista omiin opetustapoihinsa sekä niiden uudistamista. Opettajien täytyy siis luoda uusi koulukonteksti uuden opetussuunnitelman myötä. (Nevalainen, Kimonen & Alsbury 2017, 215.) Opetussuunnitelmassa entistä enemmän korostunut laaja-alaisen oppimisen tavoite haastaa opettajia pohtimaan omaa opetustaan.

Osa tutkimukseen vastanneista huolestuneista opettajista (n=5/16) nostaa esille huolen **oppilaista** uuden opetussuunnitelman ja siinä ilmenevien uusien käsitteiden myötä. Huoleen liittyy esimerkiksi se, että oppilasryhmät ovat entistä heterogeenisempiä ja tukea tarvitsevat oppilaat eivät pysy mukana opetuksessa, sillä he tarvitsisivat strukturoidummat tehtävät ja tuntirakenteet. Kuten jo edellä todettu, laaja-alaisuuteen liittyy läheisesti opetussuunnitelman integrointi, joka voi näkyä usean eri oppiaineen tiedonsisältöjen käsittelemisenä jonkin tietyn aiheen kautta (ks. Fogarty & Pete 2009). Tämän johdosta koulun tuntirakenteet eivät välttämättä ole aina yksiselitteisiä, sillä kaikkia oppitunteja ei voida merkitä lukujärjestykseen minkään tietyn op-

piaineen alle. Laaja-alaisuus saattaa näyttäytyä oppilaille aluksi sekavana, jos opettajakaan ei ole vielä täysin selvillä siitä, millä tavalla hän ottaa laaja-alaisen oppimisen mukaan omaan opetukseensa. Eräs opettaja kertookin tarinassaan siitä, että välillä oppiaineiden ja laaja-alaisen kokonaisuuksien yhdistäminen ei ole helppoa, jolloin lopputuloksesta saattaa tulla pakotetun oloinen.

Opetussuunnitelman sisällöissä tapahtuneita muutoksia nostettiin esille innostuneiden opettajien (n=3/16) vastauksissa. Eräs opettaja totesi uuden opetussuunnitelman käyttöönoton olleen aluksi hankalaa suurilinjaisten muutosten johdosta, mutta käytännöt ovat hioutuneet ja selkiytyneet ajan mittaan. Vastausten mukaan uudessa opetussuunnitelmassa ilmenevät laaja-alaiset tavoitteet suuntaavat opettajan arviointia oppilaan työskentelytaitoihin aiempaa enemmän. Muutoksena mainitaan lisäksi se, että oppiainesisällöissä painottuvat nykyisin aiempaa enemmän isommat tavoitteet. Esimerkiksi liikunnan osalta aiemmin painottuivat lajitaitojen harjoittelu ikätaso huomioon, kun taas nykyisin painotetaan laajempia asioita, kuten lasten motoristen taitojen kehittämistä. Laaja-alaisuus painottuu siis myös oppiainesisällöissä entistä enemmän. (POPS 2014.)

Vuosien ajan vallalla ollut ajattelu oppikirjojen täyttämisestä kokonaan alkaa väistyä ainakin erään innostuneen opettajan kertomuksen mukaan:

Ja kun kirjaa ei seurata orjallisesti, oppilaat oppivat hakemaan ja tuottamaan tietoa laajemmin ja opiskelu on projektiluontoisempaa. Opitaan elämää varten eikä kokeita tai opettajaa varten.

Ellei opetussuunnitelmassa ole selkeästi ilmaistu eri oppiaineiden tehtäviä ja tavoitteita, oppimateriaalien tuottajat lähtevät itse tekemään tulkintoja sisällöistä. Tällöin oppimateriaaleista voi pahimmassa tapauksessa tulla opetussuunnitelman korvikkeita. (Cantell 2013, 196.) Monesti oppikirjat keskittyvät yhteen oppiaineeseen ja sen sisältöihin. Opetuksen siirtyessä laaja-alaisempaan suuntaan, kirjojen merkitys oppimisvälineenä voi vähentyä.

Eräs huolestunut opettaja tuo esiin huolen oppilaiden luku- ja kirjoitustaidosta: *Ei siinä paljon laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia opi kun on tuo luku- ja kirjoitustaito jo teknisenäkin rapistunut.* PISA-tutkimuksen tulokset vuodelta 2015 viittaavat samaan, vaikka suomalaiset nuoret ovat edelleen parhaiden lukijoiden joukossa. Tutkittaessa lukutaidossa tapahtunutta muutosta,

voidaan huomata, että heikkojen lukijoiden määrä on lisääntynyt ja huippulukijoiden määrä on vähentynyt tai pysynyt samana Suomessa. Vallitsevaa trendiä on kuitenkin mahdollisuus muuttaa kiinnittämällä entistä enemmän huomiota nuorten lukemiseen sitouttamiseen ja lukuinnon herättämiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016.) Lukutaito on yksi tärkeimmistä kouluissa opittavista ja myöhemmin elämässä tarvittavista taidoista. Lukutaidolla on siis suuri merkitys myös laaja-alaisten taitojen oppimisen kannalta. Laaja-alaisen oppimisen myötä tapahtuneista muutoksista huolimatta koulun yksi tärkeimmistä tehtävistä voidaan tiivistää seuraavasti:

Ja lopulta oppilaat kaipaisivat kohtaamista, läsnäoloa, kuuntelua, hyväksyntää. Samoja asioita mitä me aikuisetkin haluamme.

Laaja-alaisuutta ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista mahdollistavat ja estävät tekijät

Sekä innostuneet että huolestuneet opettajat löysivät laaja-alaisuutta ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia **mahdollistavia** ja **estäviä** tekijöitä. Innostuneesti asiaan suhtautuvat opettajat näkivät asiat positiivisemmassa valossa kuin huolestuneet opettajat, mutta hekin olivat löytäneet myös edellä mainittuja asioita mahdollistavia seikkoja. Huolestuneiden opettajien kertomat laaja-alaisuutta estävät tekijät on lisäksi jaoteltu alateemoihin niiden suuren määrän sekä yhteneväisyyden takia. Näitä alateemoja ovat **aika/kiire, laitteet** sekä **opettajat**.

Mahdollistaviksi tekijöiksi mainittiin erityisesti innostuneiden opettajien (n=5/16) kertomuksissa opettajan ja oppilaiden innostus laaja-alaisuutta ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia kohtaan. Opettajan ja oppilaiden innostunut asenne laaja-alaisuuteen liittyen oli nähtävissä myös huolestuneiden opettajien kertomuksissa. Yhteisopettajuus ja muunlainen yhteistyö opettajakollegoiden kanssa sekä koulun ulkopuoliset asiantuntijat mainittiin molemmissa kehyskertomusvariaatioissa (n=8/32) mahdollistavina tekijöinä:

Onneksi sitä tajusi pikkuhiljaa olla armollinen itselleen ja löysi sen oman juttunsa, miten toteuttaa uutta OPSia vanhoja hyviä juttuja unohtamatta. Siinä tietysti tärkeänä osana yhteistyö opettajakollegoiden kanssa.

Yhteisopettajuuden hyödyntäminen koulutyössä voidaan nähdä olevan osa integroitua opetussuunnitelmaa, jossa tarkoitus on häivyttää oppiaineiden rajoja suunnittelemalla ja toteuttamalla eri tieteenaloja yhdistäviä kokonaisuuksia. Tässä opetussuunnitelman integraation mallissa opettajatiimi, joka koostuu eri tieteenalojen asiantuntijoista, suunnittelee yhdessä opetuskokonaisuuden. (Ks. Fogarty & Pete 2009; Vitikka 2009.)

Innostuneet opettajatkin (n=6/16) mainitsivat joitakin laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista estäviä tekijöitä. Näitä tekijöitä olivat esimerkiksi opettajan asenne, kiire ja ajanpuute, stressi sekä tilat ja välineet. Opettajan asenteen ei suoraan mainittu olevan estävä tekijä, mutta sen pystyi lukemaan rivien välistä: *En jaksaa uudistua koko ajan tai Lissää hommia vaan...* Opettajan asenne estävänä tekijänä saattaa johtua traditionaalisesta kouluorganisaatiosta, joka saattaa rajoittaa opettajia. Este ei siis kaikissa tapauksissa liity välttämättä suoraan opettajaan itseensä. (Welker 2017, 33.) Kuten jo edellä todettiin, innostuneet opettajat nostivat esiin kiireen ja ajanpuutteen: *Ei tämä arkemme riitä edes perusopetukseen.* Jos perusopetuksena tarkoitetaan ainejakoista opetusta, niin opettajia voisi auttaa se, että he pohtisivat laaja-alaisuutta oppiaineiden kautta, niin kuin eräs opettaja neuvoi auttaessaan huolestunutta kollegaansa: *jos miettii noita kokonaisuuksia vaikka perinteisen oppiainejaon mukaan, niin selkiytyiskö hommat yhtään?* Eheyttäminen ja ainejakoisuus opetussuunnitelmaa toteuttaessa eivät ole toisiaan poissulkevia (Atjonen 1992, 11). Ehkä juuri tästä syystä suomalaisessa opetussuunnitelmassa on kaksi erilaista osaa, joita kumpaakin on mahdollista hyödyntää saavuttaakseen kokonaisvaltaisen oppimisprosessin. Stressi mainittiin laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista estävänä tekijänä:

Olipa mielenkiintoista keskustella pitkästä aikaa kollegan kanssa vuonna 2016 lanseeratusta OPSista ja sen tuoneista muutoksista koulumaailmaan. Puhuimme paljon siitä, mitä kaikkea olemme tehneet näinä viitenä vuotena ja kuinka opetusomme on muuttunut vai onko muuttunut? – – kauheaa stressi ensimmäiset pari vuotta.

Stressiä kokee OAJ:n Työolobarometrin mukaan 33 % kyselyyn vastanneista. Työssä koettu stressi on korkealla tasolla verrattuna muuhun suomalaiseen

työelämään. (OAJ 2016.) Uusi opetussuunnitelma on voinut vaikuttaa barometrin, joka toteutettiin marraskuussa 2015, tuloksiin: kyseessä oli ajankohta, jolloin opetussuunnitelman valmisteluprosessi oli kiivaimmillaan.

Samoja teemoja kuin edellä liittyen laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista **estäviin** tekijöihin oli havaittavissa myös huolestuneiden opettajien vastauksissa. Huolestuneiden opettajien kertomuksissa ne kuitenkin korostuivat ja olivat vieläkin selkeämmin erotettavissa. Vastauksista yli puolessa (n=10/16) oli mainittu huoli **ajan riittämättömyydestä** ja/tai **kiireestä**. Eräs huolestunut opettaja nosti ajan käytössä esille sekä opettajan että oppilaiden näkökulman:

Lisää töitä, jotka vievät aikaa muulta koulutyöltä ja suunnittelulta. Millä ajalla kaiken saa tehtyä, en tiedä... Oppilaat tarvitvat aikaa oppimiseen, emme voi jatkuvasti paahtaa eteenpäin.

Tähän vastaukseen on tiivistettävissä se, mikä näkyi useassa vastauksessa – laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät ole vielä täysin tulleet luontevaksi osaksi koulujen arkea. Ne nähdään ikään kuin ylimääräisinä tehtävinä, jotka vaikeuttavat muuta koulutyötä.

Huolestuneiden opettajien (n=5/16) vastauksissa mainittiin **laitteet** ja niiden puute tai toimimattomuus yhtenä isona tekijänä, mikä estää laaja-alaisuuden toteuttamista. Kouluissa on vielä monia hyödyntämättömiä teknologisia mahdollisuuksia, jotka voivat liittyä esimerkiksi kommunikointiin eri teknologioiden välillä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 36). Tietotekniikkaa voi käyttää hyödyllisenä pedagogisena työkaluna ja oppimisympäristönä, jotta voidaan saavuttaa kaikki vuoden 2016 opetussuunnitelman uudet tavoitteet (Vahtivuori-Hänninen ym. 2014, 30). Näitä mahdollisuuksia olisi huomattavasti helpompi hyödyntää, jos kouluilla olisi tarpeeksi resursseja teknologisiin välineisiin ja laitteisiin: *laitteiden puute on ihan masentava*. Teknologia itsessään ei tuo muutoksia kouluihin tai ratkaise opettamisen ja oppimisen ongelmia, vaan tarvitaan teknologian pedagogista käyttöä (Niemi, Multisilta, Lipponen & Vivitsou 2014, 168). Voidaankin todeta teknologian olevan hyvä renki, mutta huono isäntä: teknologisia laitteita ei tule käyttää vain niiden itsensä takia, vaan toiminnalla tulee olla jokin pedagoginen tavoite, jonka toteuttamisessa laitteet auttavat.

Opettajan rooli laaja-alaisuutta ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia estävänä tekijänä oli havaittavissa huolestuneiden opettajien (n=8/16) vastauksissa, esimerkiksi opettajan oma asenne nostettiin esille monessa kertomuksessa. Asenteeseen liitettiin mielenkiintoisena huomiona arvot, joita opetussuunnitelmassa on jonkin verran:

Laaja-alaisissa tavoitteissa on osittain arvoja, arvot taas yksilöllisiä ja opettajat niitä yksilöitä. Voiko yksilö muuttaa omia arvojaan työpäivän ajaksi vastaamaan koulun arvoja? Eivät kaikki ainakaan tässä talossa.

Tämä on mielenkiintoinen huomio, sillä opettajan tulee viranhaltijana noudattaa opetussuunnitelmaa. Syitä, miksi opettajat eivät ole välttämättä ottaneet integraatiota osaksi opetustaan voi johtua monen muun tekijän lisäksi koulukulttuurista ja asenteista, jotka suosivat perinteisempää lähestymistapaa opetussuunnitelmaan (McBee 2000, 259). Tämä voi liittyä usean huolestuneen opettajan mainitsemaan kaipuuseen perinteistä luokkahuoneopetusta kohtaan. Perinteisellä luokkahuoneopetuksella tarkoitetaan todennäköisesti ainejakoista opetusta, mikä ei ota huomioon laaja-alaisuutta ja oppiaineiden integraatiota siinä määrin, kuin uusi opetussuunnitelma edellyttäisi. Koulukulttuuriin ja asenteisiin liittyy lisäksi opettajien kokemaa kollegoidensa taholta tuleva vastustus, joka ilmenee esimerkiksi yhteistyön välttelynä monialaisten oppimiskokonaisuuksien aikana. Tuloksia kuvataan tarkemmin taulukossa 1.

Taulukko 1. Innostunut vs. huolestunut opettaja

	Innostunut opettaja	Huolestunut opettaja	Molemmat
Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja laaja-alainen osaaminen opetuksessa	Opetettujen monialaisten oppimiskokonaisuuksien kuvailu (n=8/16) Laaja-alaiseen oppimiseen liittyvä pohdinta (n=6/16)	Opetettujen monialaisten oppimiskokonaisuuksien kuvailu (n=5/16) Laaja-alaiseen oppimiseen liittyvä pohdinta (n=9/16)	
Opettajien käsitykset laaja- ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien roolista koulun arjessa	Osa koulun arkea (n=5/16) Toiveena ja tavoitteena (n=3/16) Yhteisen toimintakulttuurin puute (n=2/16)	Osa koulun arkea (n=1/16) Toiveena ja tavoitteena (n=6/16) Yhteisen toimintakulttuurin puute (n=5/16) Yhteistyö (n=3/16)	
Laaja-alaisuuden aikaansaamat muutokset opetuksessa	Opettajan ajattelussa ja toiminnassa tapahtunut muutos (n=6/16) Opetussuunnitelman sisällöissä tapahtunut muutos (n=3/16) +Oppikirjojen merkityksen mahdollinen väheneminen	Huoli oppilaista (n=5/16) +Huoli oppilaiden luku- ja kirjoitustaidosta	Samankaltaisten sisältöjen toteutus jo ennen uutta opetussuunnitelmaa (n=5/32)
Laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen mahdollistavat tekijät	Opettajan ja oppilaiden innostus (n=5/16)		Yhteistyö opettajakollegoiden ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa (n=8/32)
Laaja-alaisuutta ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista estävät tekijät	Estäviä tekijöitä: esim. opettajan asenne, kiire ja ajanpuute, stressi, tilat ja välineet (n=6/16)	Ajan riittämättömyys/kiire (n=10/16) Laitteet ja niiden puute/toimimattomuus (n=5/16) Opettajan rooli (n=8/16)	

Pohdinta ja johtopäätökset

Opetussuunnitelman täytyy reagoida yhteiskunnallisiin muutostarpeisiin (ks. Salonen-Hakomäki ym. 2016). Suomessa nämä muutostarpeet ovat liittyneet esimerkiksi laaja-alaisuuden korostamiseen, sillä se näyttäytyy yhtenä merkittävimmistä uudessa opetussuunnitelmassa ilmenevistä tekijöistä. Ympäröivän maailman muutokset johtavat siihen, että laaja-alaista osaamista tarvitaan yhä enemmän. Esimerkiksi opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen tällä hetkellä sekä tulevaisuudessa edellyttävät yhä enemmän osaamista, joka yhdistää ja ylittää eri tiedon- ja taidonalat. (POPS 2014, 20.)

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat opettajilla olevan hyvin ristiriitaisia käsityksiä uudessa opetussuunnitelmassa ilmenevistä laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Opettajat olivat kuitenkin toteuttaneet useita monipuolisia, aihepiiriltään tai käsiteltävän oppiaineen suhteen toisistaan eroavia monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Myös laaja-alaisen osaamiseen liittyvä pohdinta oli keskeinen aineistoa kuvaava tekijä. Tutkimuksen tulosten perusteella ei voida sanoa, että laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet olisivat tulleet luontevaksi osaksi koulujen arkea, vaikka osa innostuneista opettajista niin totesikin. Monista vastauksista näki, että laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät olleet saavuttaneet sellaista asemaa, kuin uusi opetussuunnitelma velvoittaa. Tavoitteena tietenkin olisi, että edellä mainituista käsitteistä tulisi luonteva osa koulun arkea. Huomion kiinnitti se, että molempien skenaarioiden opettajat esittivät monia toiveita ja tavoitteita tähän liittyen. Tämä viittaa siihen, että opettajat pyrkivät löytämään mahdollisia ratkaisuja tai ajattelemaan positiivisesti hankalassa tilanteessa.

Uusi opetussuunnitelma ja siinä ilmenevät uudet käsitteet laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat vaikuttanut opetukseen ja jopa muuttaneet sitä monin tavoin. Muutokset liittyivät opettajan rooliin ja toimintaan, huoleen oppilaista sekä yleisesti opetussuunnitelman sisältöön. Opettajat mainitsivat monia laaja-alaisuutta mahdollistavia ja estäviä tekijöitä. Estäviä tekijöitä oli helpommin löydettävissä aineistosta ja tämä koski sekä innostuneita että huolestuneita opettajia. Kiire ja aika, laitteet sekä opettajan rooli mainittiin useimmiten laaja-alaisuuteen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin.

siin vaikuttavina estävinä tekijöinä. Syyt, miksi opettajat eivät ole välttämättä ottaneet integraatiota osaksi opetustaan voivat liittyä ajan ja työmäärän aiheuttamiin haasteisiin, materiaalien puuttumiseen sekä koulukulttuuriin ja asenteisiin, jotka suosivat perinteisempää lähestymistapaa opetussuunnitelmaan (McBee 2000, 259; Hargreaves, Earl, Moore & Manning 2001, 102–103). Samankaltaisiin tuloksiin on siis päädytty jo aiemmissakin tutkimuksissa. Edellä mainitut koulukulttuuri ja asenteet tulivat ilmi opettajien vastauksissa, sillä osa opettajista mainitsi kaipaavansa takaisin perinteiseen luokkahuoneopetukseen. Opettajien kokemana kollegoidensa taholta tuleva vastustus, mikä ilmenee esimerkiksi yhteistyön välttelyä monialaisten oppimiskokonaisuuksien aikana, liittyy myös koulukulttuuriin ja asenteisiin.

Laaja-alaisuus on tärkeä näkökulma, joka palvelee oppilaita muuttuvassa maailmassa. Sen toteutuminen ja toteuttaminen koulun arjessa on kuitenkin monin tavoin haastavaa. Herää myös kysymys siitä, mitkä tekijät ovat voineet vaikuttaa opettajien käsityksiin ja kokemuksiin laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Yksi tekijä, joka voi liittyä laaja-alaisuuden haastavuuteen kouluarjessa sekä opettajien kokemuksiin, saattaa olla vuosia jatkuneet koulutusleikkaukset, jotka ovat koskettaneet jokaista koulutusastetta. Työmarkkinakeskusjärjestön jäsenten mielestä suomalaisen yhteiskunnan merkittävimmät uhat ovat syrjäytyminen, eriarvoisuuden kasvu ja koulutuksen määrärahoista leikkaaminen (Akava 2017). Väite ei ole tuulesta temmattu, sillä edellä mainitut käsitteet liittyvät läheisesti toisiinsa: koulutusleikkaukset voivat aiheuttaa pitkällä tähtäimellä syrjäytymistä ja eriarvoisuuden kasvua. Yksi esimerkki koulutusleikkauksista on perusopetuksen opetusryhmien pienentämiseen liittyvä rahoitus. Vielä lukuvuodelle 2015–2016 oli mahdollisuus hakea valtion erityisavustusta opetusryhmien pienentämisen aiheuttamiin kustannuksiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015), mutta kyseisen rahoituksen hakeminen ei ole enää mahdollista. Tämä on saattanut kaupungit tulkita tilanteeseen, sillä vain osa on pystynyt pitämään ryhmäkoot entisellään valtionavustuksen loputtua (Yle 2016). Laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia sekä opetusta ylipäänsä olisi huomattavasti helpompi toteuttaa pienemmissä opetusryhmissä. Opettajat toivat esiin myös huolen siitä, että miten opettaa heterogeenisissä opetusryhmissä laaja-alaisuutta, kun monilla oppilailla on

vaikeuksia perustaidoissakin, esimerkiksi lukemisessa ja luetun ymmärtämisessä.

Koulutusleikkaukset liittyvät myös tutkimuksessa ilmi tulleeseen resurssipulaan. Suomalaista koulutusjärjestelmää kiitellään esimerkiksi maksuttomuudesta, koulukuljetuksista ja kouluruokailusta, joten jatkossakin on tärkeää turvata perusopetuksen riittävät resurssit ja mahdollisuuksien mukaan myös lisätä niitä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 50). Tämä on kunnianhimoinen tavoite, sillä ainakin tämän tutkimuksen perusteella koulutukseen varatut resurssit eivät ole riittäviä. Kouluilla ei välttämättä ole esimerkiksi mahdollisuutta hankkia uusia laitteita tai ohjelmia, jotka mahdollistaisivat opetussuunnitelmassa mainitun laaja-alaisen tavoitteen tieto- ja viestintäteknologisesta osaamisesta. Tieto- ja viestintätekniiikan kehitys on ollut todella nopeaa viimeisten vuosikymmenten aikana, mutta näyttää kuitenkin siltä, että olemme vasta teknologisen vallankumouksen alkuvaiheessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 35). Tämä aiheuttaa haasteita koulutuksen kentällä, sillä laitteet ja ohjelmat uudistuvat ja kehittyvät koko ajan. Haasteiden keskellä täytyy kuitenkin muistaa tieto- ja viestintäteknologian tarjoamat mahdollisuudet, joita ovat esimerkiksi niiden rooli oppimisen apuvälineenä sekä oppimisympäristöjen muuntaminen, laajentaminen ja monimuotoistaminen. Oppilaat käyttävät teknologiaa oppimiseen kaiken aikaa vapaa-ajallaan (Vah-tivuori-Hänninen ym. 2014, 27), joten sitä olisi tärkeää hyödyntää myös koulussa, sillä koulua ei voi eikä pidä sulkea sen seinien ulkopuolella olevalta maailmalta. Opetussuunnitelman integroinnin yksi tärkeimmistä puolista on se, että se hyödyttää kaikkia oppilaita tekemällä oppimisesta merkityksellisempää suhteessa heidän omaan elämäänsä (Hargreaves ym. 2001, 84). Kouluopetuksessa olisi siis tärkeää hyödyntää esimerkiksi samankaltaisia tieto- ja viestintäteknologisia mahdollisuuksia kuin mitä oppilaat käyttävät vapaa-ajallaan.

Yhteiskunnassa on tapahtunut valtava tiedonkäsityksen muutos kohti laaja-alaista osaamista. Tähän muutokseen nähden nykyinen kouluopetus on vielä liian sisältöpainotteista ja se perustuu yksittäisten tietoainesten oppimiseen. Lisäksi koulussa opiskeltu tieto on vielä suurelta osin pilkottu tiedonaloittain, mikä ei sellaisenaan tue laaja-alaista osaamista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 37.) Tästä näkökulmasta laaja-alaisuuden korostaminen opetus-

suunnitelmassa on erittäin toivottu ja tarvittu muutos: koulun ulkopuolisen maailman tapahtumia ei pysty arvioimaan pelkästään yksittäisten oppiaineiden kautta, joten miksi koulun tulisi olla jaoteltu niin tiukasti oppiaineisiin. Vaikka laaja-alaisen osaamisen mukaan ottaminen opetukseen nähdään tämän tutkimuksen tulosten perusteella osittain vaikeana ja monitulkintaisena asiana, niin siihen liittyy myös monia mahdollisuuksia. Laaja-alaisuuden myötä lapset voivat oppia näkemään asioita entistä monipuolisemmin, useaa eri näkemystä hyödyntäen. Laaja-alaisen oppimisen myötä olisi mahdollisuus siirtyä yhä enemmän oppilaskeskeisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen suuntaan (ks. Salonen-Hakomäki ym. 2016), joiden voidaankin sanoa olevan yhteiskunnasta nousevia tärkeitä muutostarpeita. Samaan aikaan on pidettävä mielessä, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien tuloksena syntyvä tieto jää usein pinnalliseksi ja sirpaloituneeksi, mikäli oppijalla ei ole riittävää rikasta ja jäsentynyttä tietorakennetta, johon monialaisen kokonaisuuden sisällöt pystyisi koherentisti liittämään (Applebee, Adler & Flihan 2007, Feng 2012).

Vaikka vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on otettu laaja-alaisuus jo paremmin huomioon verrattuna aiempiin opetussuunnitelmiin, niin lisää muutoksia tarvitaan. Seuraavan opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä olisi tärkeää saada laaja-alaisuus mukaan tuntikehykseen. Vain tällä tavalla kaikki opettajat varmasti sitoutetaan laaja-alaisen oppimisen pariin, unohtamatta tietenkään sitä, millainen merkitys tällaisella muutoksella on opettajien tuntuu suunnittelun helpottamisessa. Näin myös opettajien kokemaa stressiä voi vähentää – tällöin taas poistuisi yksi mahdollinen laaja-alaista oppimista estävä tekijä. Muutos voi usein alussa herättää vastarintaa, mutta tässä tutkimuksessa osa opettajista näki muutoksessa myös mahdollisuuden. Tämä luo uskoa siihen, että laaja-alaisesta oppimisestä voisi tulla yhä merkittävämpi osa suomalaista kouluopetusta. Ajalliseen kontekstiin tiiviisti sidotulla opetussuunnitelmalla on merkittävä rooli koulun tulevaisuuden kannalta (ks. Autio & Ropo 2004). Tällä hetkellä ajankohtaista on pyrkimys laaja-alaisuuteen, jonka tarve nousee yhteiskunnan tarpeista. Opetussuunnitelmauudistusten avulla ollaan koko ajan menossa kohti parempaa koulua, jonka tulevaisuus näyttää haasteista huolimatta ainakin tämän tutkimuksen perusteella toiveikkaalta.

Lähteet

- Akava. 2017. Sivistyskysely. Kantar TNS 2017. https://www.akava.fi/uutishuone/teemajutut/arkistoa/teemajuttuja_vuosi_2017/akava_selvitti_syrjaytyminen_eri-arvoistuminen_ja_koulutusleikkaukset_ovat_akavalaisten_mielesta_sivistysyhteiskunnan_uhkia. (Luettu 10.4.2018)
- Applebee, A., Adler, M. & Flihan, S. 2007. Interdisciplinary curricula in middle and high school classrooms: case studies of approaches to curriculum and instruction. *American Educational Research Journal* 44(4), 1002–1039.
- Atjonen, P. 1992. Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi cheyttää? Väitteitä ja vastaväitteitä. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, 1992:43.
- Autio, T. & Ropo, E. 2004. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Juvenes Print, 234–250.
- Beane, J. A. 2016. Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education. New York: Teachers College Press.
- Bulut, M. 2007. Curriculum reform in Turkey: A case of primary school mathematics curriculum. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education* 3 (3), 203–212.
- Cantell, H. 2013. Opetussuunnitelmat ja tuntijakouudistus: arvopohdintaa ja välttämättömiä valintoja. *Kasvatus* 44 (2), 195–198.
- Cantell, H. 2015. Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–15.
- Chisholm, L. & Leyendecker, R. 2008. Curriculum reform in post-1990s Sub-Saharan Africa. *Educational journal of educational development* 28, 195–205.
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. 2018. Tiedettä tarinoista: eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–77.
- Feng, L. 2012. Teacher and student responses to interdisciplinary aspects of sustainability education: what do we really know? *Environmental Education Research* 18(1), 31–43.
- Fogarty, R. & Pete, B. M. 2009. How to integrate the curricula. Corwin: A SAGE Company.
- Halinen, I., Holappa, A.-S. & Jääskeläinen, L. 2013. Opetussuunnitelmatyö ja yleisivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44 (2), 187–194.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016 – Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–36.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. Learning to change: Teaching beyond subjects and standards. San Francisco: HB Printing.

- Hinde, E. R. 2005. Revisiting Curriculum Integration: A Fresh Look at an Old Idea. *The Social Studies* 96 (3), 105–111.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- McBee, R.H. 2000. Why teachers integrate. *The Educational forum* 64 (3), 254–260. DOI: 10.1080/00131720008984762.
- Morris, R. J. 2003. A guide to curricular integration. *Kappa Delta Pi Record* 39 (4), 164–167.
- Nevalainen, R., Kimonen, E. & Alsbury, T.L. 2017. Educational change and school culture: Curriculum change in the Finnish school system. Teoksessa E. Kimonen & R. Nevalainen (toim.) *Reforming teaching and teacher education: Bright prospects for active schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 195–224.
- Ni, Y., Li, Q., Li, X. & Zhang, Z.-H. 2011. Influence of curriculum reform: An analysis of student mathematics achievement in mainland China. *International journal of education research* 50, 100–116. DOI:10.1016/j.ijer.2011.06.005.
- Niemi, H., Multisilta, J., Lipponen, L. & Vivitsou, M. What are innovations in the Finnish educational ecosystem? Teoksessa H. Niemi, J. Multisilta, L. Lipponen & M. Vivitsou (toim.) *Finnish innovations and technologies in schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 165–169.
- Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- OAJ. 2016. Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 4:2016. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/OAJn%20tyoolobarometri%20>. (Luettu 6.4.2018)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-913-4>. (Luettu 21.4.2018.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-129-9>. (Luettu 25.4.2018.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Perusopetuksen opetusryhmien pienentäminen. http://minedu.fi/avustukset/avustus/-/asset_publisher/erityisavustus-perusopetuksen-opetusryhmien-pienentamiseen. (Luettu 10.4.2018.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. PISA 15 Ensituloksia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-436-8>. (Luettu 3.4.2018.)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 422/2012. Annettu Helsingissä 28.6.2012. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. (Luettu 19.1.2018.)
- Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus: Uutta koulu-kulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–187.

- Salonen-Hakomäki, S.-M., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2016. The way ahead for Finnish comprehensive school? Examining state-level school administrators' theory of change. *Journal of curriculum studies* 48 (5), 671–691. DOI: 10.1080/00220272.2016.1143530.
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelma perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus* 45 (4), 333–348.
- Sarjala, J. 2006. Uudistukset nykypäivän näkökulmasta. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 36–39.
- Vahtivuori-Hänninen, S., Halinen, I., Niemi, H., Lavonen, J. & Lipponen, L. 2014. A new Finnish national core curriculum for basic education (2014) and technology as an integrated tool for learning. Teoksessa H. Niemi, J. Multisilta, L. Lipponen & M. Vivitsou (toim.) *Finnish innovations and technologies in schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 21–32.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Wallace, J., Sheffield, R., Rennie, L. & Venville, G. 2007. Looking back, looking forward: Re-researching the conditions for curriculum integration in the middle years of schooling. *The Australian Educational Researcher* 34 (2), 29–49. DOI: 10.1007/BF03216856.
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.
- Welker, R. Sr. 2017. *The Role of Integrated Curriculum in the 21st Century School*. University of Missouri Saint Louis.
- Westbury, I. 2000. Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach Curriculum? Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.) *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 15–39.
- Yle. 2016. Selvitimme koulujen luokkakokoja: säästöt purevat, ryhmät kasvavat. <https://yle.fi/uutiset/3-9082025>. (Luettu 11.4.2018.)

Toiminnallinen opetus opettajan arjessa

Fia-Maria Savolainen & Anne Jyrkiäinen & Jari Eskola

Johdanto

Toiminnalliset opetusmenetelmät ja peruskoulun uusi opetussuunnitelma ovat olleet esillä kouluun liittyvässä keskustelussa viime aikoina ja saaneet myös kansainvälistä huomiota. Esimerkiksi ruotsalainen tutkija Sahlgren (Pelli 2018) varoittaa suomalaisia tekemästä samoja virheitä, joita he ovat tehneet. Hänen mukaansa oppilaan vastuun lisääminen voi vaikuttaa negatiivisesti oppimistuloksiin. Toiminnallinen opetus voidaan joskus ymmärtää ainoastaan liikkumiseksi luokassa, vaikka se on paljon muutakin (Salo 2017, 10). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) toiminnalliset menetelmät liitetään oppilaan aktiivisuuteen, konkreettiseen tekemiseen, leikillisyyteen sekä omaan vastuuseen ja vapauteen oppimistilanteessa. Toiminnallisuus nähdään oppilaille luontaisena tapana oppia. Erityisesti toiminnallisuus voi auttaa oppilasta käsitteiden ymmärtämisessä. Esimerkiksi Saxe ja Gearhart (2001) havaitsivat, että kun opettajia autettiin kehittämään yhdessä matematiikan opetustaan, he löysivät opetukseensa erilaisia toiminnallisia menetelmiä, joiden avulla oppilaiden matemaattisten käsitteiden ymmärtämistä voitiin tukea. Leppäaho (2007) puolestaan etsi väitöstutkimuksessaan keinoja, joilla ongelmanratkaisutaitoja vahvistettaisiin yhteistoiminnallisuutta lisäämällä. Lengel ja Kuczala (2010) yhdistävät toiminnallisiin menetelmiin tekemällä oppimisen, oppimisen kehollistamisen sekä käden ja ajatuksen yh-

teistyyön. Lisäksi toiminnalliset menetelmät sisältävät keskustelua ja vuoro-vaikutusta. Myös oman mielikuvituksen ja oman ajattelun korostaminen on oleellista. Näiden menetelmien avulla oppiminen aktivoituu, keskittymis- ja ryhmätyötaidot kehittyvät ja oppilaan itsetuntemus ja itseluottamus kasvavat. Samalla kehittyvät myös oppilaiden metakognitiiviset taidot, jotka sisältävät itsearvioinnin ja itsesäätelyn taitoja (Lonka 2015, 77).

Toiminnalliset menetelmät liittyvät hallituksen useaan kärkihankkeeseen, joista Liikkuva koulu (Liikkuva koulu.fi -sivusto) tähtää oppilaan fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen koulupäivän aikana ja Oppimaisema.fi (Oppimaisema.fi-sivusto 2012) pyrkii luomaan ja tuomaan esille uusia fyysisiä ja virtuaalisia oppimisympäristöjä koulun toiminnan kehittämiseksi. Toiminnalliset menetelmät eivät ole sidottuja tiettyyn oppiaineeseen, vaan niitä voidaan hyödyntää eri oppiaineissa ja ottaa osaksi koko koulupäivää. Toiminnalliset menetelmät auttavat myös lisäämään oppilaiden liikkumista koulupäivien aikana. Vuonna 2016 Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytymisen tutkimuksessa (LIITU-tutkimus) todettiin, että vain kolmasosa oppilaista liikkuu suositusten mukaan vähintään tunnin päivässä (Kokko & Mehtälä 2016). Päivittäisestä reippaasta liikunnasta 34 % ja paikallaan olosta 47 % kertyy koulupäivän aikana. Lasten ja nuorten liiallisella istumisella on havaittu olevan haitallisia yhteyksiä sosiaaliseen kanssakäymiseen ja itsetuntoon (Liiallisen istumisen haittoja 2018). Siksi koululla onkin merkittävä rooli lasten fyysisen aktiivisuuden huolehtimisessa (Koulu liikkumisen mahdollistajana 2018).

Toiminnallisia työtapoja ovat esimerkiksi ryhmätyöt, leikit ja draama, joiden avulla pyritään edistämään oppilaan aktiivisuutta, toimintaa, vuorovaikutustaitoja ja kokemuksellisuutta. Tärkeää on, että oppilas saa onnistumisen kokemuksia, joiden kautta motivaatio ja oppimisen ilokin kasvavat. (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016, 14.) Toiminnallisuus tulee esille myös oppimisympäristöissä, jolloin pitää kiinnittää huomiota fyysisten ratkaisujen ja eri aistien kautta tapahtuvan oppimisen merkitykseen opetuksessa. Oppilailla ei välttämättä ole enää omia paikkoja ja pulpetteja, kun oppimisen tiloja uusitaan ja sähköiset oppimisympäristöt lisääntyvät (Oppimaisema.fi-sivusto 2012). Toiminnallisuutta on mahdollista aktivoida myös esineiden kautta; luokkaan voi-

daan hankkia jumppapallot, yhdisteltävät pöydät ryhmätyöskentelyä varten tai säädettävät pöydät, jotta oppilaat voivat seistä työskentelyn aikana.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Taustalla voidaan nähdä konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen on aktiivista ja osallistavaa, ja jossa oppilas rakentaa tietoa aktiivisesti (Järvinen 2011, 60; Tynjälä 1999). Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 17–32) todetaan, että leikit, fyysinen aktiivisuus, kokeellisuus ja muut toiminnalliset työtavat edistävät oppimisen iloa ja lisäävät mahdollisuuksia luovaan ajatteluun. Lisäksi toiminnallisten työtapojen ja liikkumisen todetaan vahvistavan motivaatiota. Erityisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien yhteydessä tarkoituksena on käsitellä toiminnallisesti lapsen kokemusmaailmaan liittyviä ja sitä avartavia kokonaisuuksia (POPS 2014, 31–32). Oppiminen tapahtuu aistien kautta oppilaan ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksessa, jossa oppilas valikoi, työstää ja tulkitsee informaatiota (Järvinen 2011, 60). Parhaimmillaan oppilas on aktiivinen oppija, joka asettaa yksin sekä yhdessä muiden kanssa oppimiselle tavoitteita ja ratkaisee ongelmia. Siihen kuuluvat tekeminen, ajattelu, suunnittelu, tutkiminen sekä oppimisen ja sen prosessien arvioiminen. Oppimisprosessissa keskeisintä on oppilaan tahto ja taito toimia ja oppia sekä yksin että yhdessä muiden oppilaiden kanssa. (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 90.) Aktiivisen oppimiskäsityksen peruseriaatteena on, että oppiminen tapahtuu käsiillä tehden, käytännön kokemuksen ja tehtävien kautta (Zahoor-ul-Haq, Khan & Tabassum 2015). Tällaista konkreettista tekemistä ovat leikki, draama, taide ja työn tekeminen (Paalasmaa 2000).

Toiminnallisuus opetuksessa liittyy pedagogisiin työtapoihin ja sillä voidaan tarkoittaa kognitiivista, sosiaalista tai fyysistä aktiivisuutta. Tällöin opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppimistyylit, ja sen avulla voidaan tavoitella itseohjautuvuutta, rakentavaa vuorovaikutusta, yhteisöllisyyden tunnetta ja osallisuuden kokemuksia. (Saaranen-Kauppinen, Lindblad, Pekanheimo & Muittari 2018.) Vastaavasti lapsilähtöinen pedagogiikka ottaa huomioon oppilaalle luontaisen oppimistavan, joka usein sisältää toimintaa ja liikettä (Jantunen & Haapaniemi 2013, 235). Lapsilähtöisen pedagogiikan lähtökohtana on, miten oppilaat oppivat helpoiten ja luontevimmin opittavan asian ja miten he

osaavat liittää sen jo aiemmin opittuun. Olennaista on myös luoda oppilaille samanaikaisesti mielenkiintoinen ja turvallinen oppimisympäristö. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 223.) Lapsilähtöisyys ja toiminnallisuus ovat kuuluneet jo kauan opetukseen, vaikka ne ovat viime aikoina nousseet korostetusti esille. Lapsilähtöisessä pedagogiikassa tähdennetään kokonaisvaltaisuutta, joka liitetään myös toiminnallisiin opetusmenetelmiin. Toiminnallisuus tapahtuu siis liikkeen tai eri aistien kautta. Oppilas voi kirjoittaa, piirtää, kokeilla, liikkua, nähdä ja kuunnella oppiessaan. Toiminnallisen ja kokonaisvaltaisen oppimisen aikana oppilas voi saada rikastavia kokemuksia ja oivalluksia (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016, 14). Kun oppiminen tapahtuu tällä tavalla monikanavaisesti, se tavoittaa suurimman osan oppilaista. Toiminnallinen opetus voidaan liittää lapsilähtöiseen pedagogiikkaan, mutta sekään ei ole välttämättömyys. Tässä tutkimuksessa keskitytään toiminnalliseen opetukseen omana erillisenä opetusmenetelmänä, vaikka sillä onkin paljon yhtäläisyyksiä lapsilähtöiseen pedagogiikkaan. Toiminnallista opetusta voidaan käyttää kaiken ikäisten kanssa, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään alakoulun oppilaiden toiminnalliseen opetukseen.

Lapsilähtöinen pedagogiikka korostaa oppilaslähtöistä opetusta, jossa opetus etenee oppilaan kiinnostuksen mukaan, mutta toiminnallinen pedagogiikka toimii eri tavalla. Se vaatii selkeää rakennetta sekä yleensä opettajan valmistelemaa ja suunnittelemaa kokonaisuutta. Tällä tavalla oppilaat tietävät mitä heiltä odotetaan ja osaavat toimia sen mukaan. Hyvin suunnitellun toiminnallisen tuokion kautta oppilaat pääsevät harjoittamaan ongelmanratkaisutaitojaan (Tortora 2006). Opetussuunnitelmassakin (POPS 2014, 17) mainitaan, että yhdessä oppiminen edistää oppilaiden ongelmanratkaisun taitoja. Myös yhteistyötaidot karttuvat, kun opitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Toiminnallisuuden käyttäminen oppituntien aikana on tehokas tapa tukea oppimista (Furmanek 2014).

Opetussuunnitelma (POPS 2014) velvoittaa opettajat käyttämään toiminnallisia menetelmiä opetuksessaan. Toiminnalliset opetusmenetelmät sisältävät oppilaille selkeitä toimintatapoja, ja opettajan rooli painottuu opetussuunnitelman tulkitsemiseen, opetustapahtuman suunnitteluun ja oppilaantuntemukseen. Tämä asettaa vaatimuksia opettajien osaamiselle ja am-

matillisen oppimisen tukemiselle (Heinonen 2005; Saxe & Gearhart 2001; Tynjälä & Heikkinen 2011). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja ei ole tiedon siirtäjä, vaan oppimisprosessin ohjaaja (Järvinen 2011, 36). Opettajalla tulee olla taitoa esittää opiskeltava asia siten, että opittavan asian ymmärtäminen on mahdollisimman selvää. Tällöin opettajan tulee tarkastella ja käsitellä opittavaa asiaa oppilaan ikäkauteen sopivalla tavalla (Järvinen 2011, 222). Oppilaan tulisi olla aktiivinen ja tällainen roolien muutos vaatii opettajalta pedagogisen vuorovaikutuksen uudenlaista suunnittelua (Toivakka & Maasola 2011, 38). Toisaalta opettaja on ohjaaja ja auttava käsi, toisaalta taas toiminnallisten menetelmien vetäjä. Millaisen roolin opettaja voi ottaa toiminnallisessa opetustilanteessa? Opettamisen tapoja ovat opettajajohtoinen opetustapa, jaettu vastuu opettajan ja oppilaan kesken sekä täysin oppilaan kontrolloitavissa oleva opetustilanne. Myös Stipek ja Byler (2004) jakavat opetuksen opettajajohtoiseen, lapsilähtöiseen ja lasten johtamaan opetukseen. Jaettu kontrolli on tyypillisin oppilaita aktivoiville opetusmenetelmille. Tällöin oppilaat ja opettaja jakavat opetustilanteen kontrollin. (Lonka 2015, 80–81.) Esimerkiksi opettaja pitää ensin opetustuokion tai kertoo tunnin tehtävistä ja mahdollisista työtavoista, jonka jälkeen oppilaat voivat valita tehtäville sopivan työtavan.

Liikkeellä ja aktiivisuudella näyttää olevan positiivinen vaikutus oppimiseen (Lengel & Kuczala 2010). Toiminnallisuuden vaikutuksesta oppimiseen on tehty useita tutkimuksia: on todettu, että ajattelu, oppiminen ja muisti ovat suorassa yhteydessä liikkeeseen (Ratey 2008, 4). Aivotutkimuksen saralla tutkijat ovat puolestaan selvittäneet, että lapset, joilla oli hyvä aerobinen kunto, saavuttivat parempia tuloksia lukemisessa kuin lapset, jotka olivat vähemmän aktiivisia (Scudder, Federmeier, Direito, Boyd & Hillman 2014). Jo lyhyet toiminnalliset tuokiot oppitunnin aikana lisäävät oppilaiden fyysistä aktiivisuutta ja vähentävät passiivisuutta (Tammelin, Laine & Turpeinen 2013, 75). Samaan aikaan toiminnallisuuden ja aktiivisen työskentelyn on todettu auttavan oppilaita myös oppimisprosessissa. Opettaja voi siis omalta osaltaan lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta ja liikettä toiminnallisten opetusmenetelmien avulla.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettamisen tapoja toiminnallisen opetuksen aikana ja selvitetään, millaisen roolin opettaja silloin ottaa. Lisäksi syvennytään siihen, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia toiminnallinen opetus tarjoaa opettajalle. Selvitetään myös, millaisia puheenvuoroja opettajat käyttävät toiminnallisesta opetuksesta. Tutkimusongelmat ovat:

- 1) *Mitä haasteita ja mahdollisuuksia toiminnallisessa opetuksessa on opettajan näkökulmasta?*
- 2) *Millainen rooli opettajalla on toiminnallisen opetustuokion aikana?*

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimusaineisto (n=28) kerättiin maaliskuussa 2018 eläytymismenetelmällä kahdeksasta alakoulusta luokanopettajilta sekä opettajille tarkoitettujen Facebook-ryhmien opettajilta. Kouluista pyydettiin tutkimusluvat ennen aineistojen keräämistä ja koulun henkilökunnasta yksi henkilö toimi yhteyshenkilönä, joka edesauttoi tutkittavien anonymiteettiä. Kouluja pyydettiin lähettämään muistutusviesti opettajille tutkimuksesta, kun vastausaika oli viikko jäljellä. Lisäksi pyydettiin yksittäisiltä opettajilta vastauksia, jolloin heidän oma lupansa ja suostumuksensa riittivät tutkimukseen osallistumiseen. Aineisto kerättiin opettajilta, joilla on opettajan kelpoisuus, koska tutkimuksessa tahdottiin selvittää opettajan roolia toiminnallisessa opetuksessa. Joillakin opettajilla saattoi olla aiheesta enemmän kokemusta kuin toisilla, mutta kaikilla oli todennäköisesti jokin mielikuva ja ajatus kyseisestä käsitteestä ja heidän siten oletettiin pystyvän kirjoittamaan eläytymiskertomukset riippumatta siitä, ovatko he luokan- vai aineenopettajia. Tutkimuksessa siis oletettiin, että toiminnallinen opetus on tuttu käsite vastaajalle. Tutkimuksessa haluttiin selvittää toiminnallisen opetuksen haasteita ja mahdollisuuksia opettajien näkökulmasta. Opettajilta ei kysytty taustatietoja, kuten ikää, sukupuolta tai työvuosia, koska tutkimuksessa ei ole tarkoitus vertailla eri ikäisten tai sukupuolten välisiä näkökulmia.

Aineistonkeruussa käytettiin kahta kehyskertomusta, joissa varioitiin toiminnallisen opettamisen onnistumisen kokemuksia:

- A) *Luokanopettaja Ruu Saarni tunnetaan koulussaan toiminnallisen opettamisen osaajana. Hän kertoo kollegalleen onnistumisen kokemuksistaan. Eläydy Ruun rooliin ja kirjoita, mitä hän kertoo.*
- B) *Luokanopettaja Ruu Saarni tunnetaan koulussaan toiminnallisen opettamisen osaajana. Hän kertoo kollegalleen haastavista kokemuksistaan. Eläydy Ruun rooliin ja kirjoita, mitä hän kertoo.*

Kehyskertomuksien myötä kirjoittajia pyydettiin eläytymään tilanteeseen kolmannessa persoonassa. Ruu määriteltiin luokanopettajaksi, jotta vastaajien olisi helpompi eläytyä tilanteeseen kuin kirjoittamalla nimettömästä opettajasta ja toisaalta se myös yhtenäisti vastauksia. Näin pyrittiin ohjaamaan vastaajia siihen, että he pohtivat peruskoulussa tapahtuvaa toiminnallista opetusta. Nimeksi valittiin sukupuolineutraali Ruu, koska oleellista ei ollut määrittellä sukupuolta vastaajille. Ruu oli toiminnallisen opetuksen osaaja, koska haluttiin korostaa Ruun ammattitaitoa ja toisaalta luoda vastaajille Ruusta sellainen kuva, että hänellä on toiminnallisesta opetuksesta jo kokemusta. Vastaajat kuitenkin itse määrittelivät sen, kertoiko Ruu yksittäisestä tunnista vai kertoiko hän ylipäätään toiminnallisen opetuksen haasteista ja onnistumisista. Kehyskertomus haluttiin pitää mahdollisimman lyhyenä, jotta vastaajaa ei johdateltaisi liikaa. Kehyskertomuksen lopussa Ruu kertoo kollegalleen joko haastavista tai onnistumisen kokemuksistaan. Tällainen tilanne valittiin, koska yleensä opettajat kertovat toisilleen päivänsä tapahtumia ja tilanne olisi siksi luonnollinen ja helppo eläytyä. Vastaajien tuli kirjoittaa Ruun puheenvuoro eli kertoa, mitä Ruu sanoo kollegalleen. Tavoitteena oli siis saada Ruun ajatuksia ja kokemuksia toiminnallisesta opetuksesta ja siksi kollegan puheenvuoron kirjoittaminen ei ollut oleellista tutkimuksen kannalta. Jotkut vastaajista kirjoittivat kolmannessa persoonassa ”Ruu sanoo”, kun taas toiset eläytyivät Ruun rooliin niin, että kirjoittivat yksikön ensimmäisessä persoonassa. Haasteista kirjoitettujen eläytymiskertomusten vastaukset olivat selkeästi pidempiä kuin mahdollisuuksista kirjoitettujen eläytymiskertomusten.

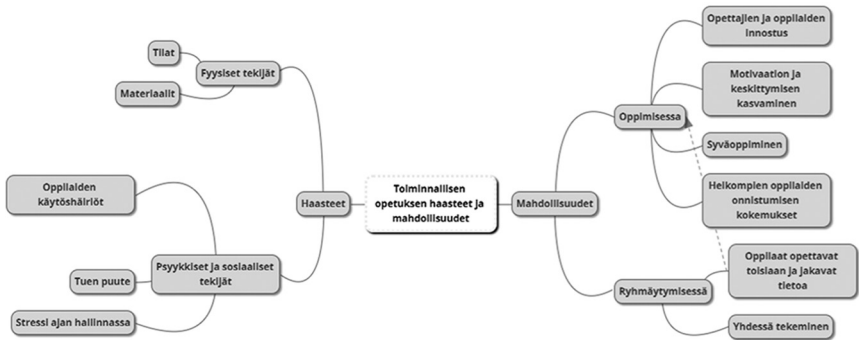
Aineiston keräämistä pohjustettiin lyhyellä viestillä, jossa kerrottiin eläytymismenetelmästä ja siitä, että tutkimuksessa tarkastellaan toiminnallista opetusta luokanopettajien näkökulmasta. Lisäksi korostettiin tutkittavien anonymiteettiä sekä sitä, että vastaus voi olla niin lyhyt tai pitkä kuin vastaa-

ja kokee hyväksi. Lisäksi mainittiin, että mielikuvitusta saa käyttää. Sähköisellä lomakkeella vastaajia ohjattiin valitsemaan kehyskertomus sukunimen aakkosten alkukirjaimen mukaan niin, että kehyskertomukseen A vastasivat henkilöt, joiden sukunimi alkoi kirjaimilla A–L ja kehyskertomukseen B vastasivat henkilöt, joiden sukunimi alkoi kirjaimilla M–Ö.

Tutkimukseen osallistuvia ohjeistettiin myös siinä, kuinka paljon aikaa kirjoittamiseen tulisi käyttää. Kirjoittamisajaksi ohjeistettiin noin 5–10 minuuttia, jotta vastaajat kirjoittaisivat tehtävän yhdellä kertaa loppuun. Toisaalta lyhyellä kirjoittamisajalla pyrittiin myös motivoimaan mahdollisimman monia osallistumaan tutkimukseen. Sähköisen aineiston kerääminen osoitautui haasteelliseksi toisaalta ehkä ajankohdasta ja toisaalta tutkimuslupien viivästyisestä johtuen. Vastauksia oli vaikea saada ja osa koulujen yhteyshenkilöistä mainitsi, että opettajilla saattaa olla liian kiire tai he saattavat olla liian väsyneitä vastaamiseen. Aineisto saatiin kasaan hiukan odotettua myöhemmin.

Koko aineiston sanamäärä oli 2920 sanaa. Kirjoitettujen tarinoiden pituus oli keskimäärin 104 sanaa, mutta selkeästi pidempiä vastauksia oli haasteista kertovan kehyskertomuksen puolella. Aineisto litteroitiin sanatarkasti yhdeksi tiedostoksi (pituus 7 sivua, fontti Calibri, fonttikoko 11, riviväli 1). Aluksi eläytymiskertomukset järjestettiin kehyskertomuksittain omiksi ryhmikseen ja tarkasteltiin omana kokonaisuutenaan. Tarinoiden sisällöistä etsittiin toistuvasti esiintyviä teemoja, joita ryhmiteltiin kokemusten mukaan. Haastaviin kokemuksiin liittyvän kehyskertomuksen vastauksissa esiintyi toistuvia teemoja, kun taas mahdollisuuksiin liittyvän kehyskertomuksen vastauksista löytyi enemmän erilaisia teemoja. Haastavien kokemusten eläytymiskertomuksista löytyi hyvin toiminnallisen opetuksen haasteita ja onnistumisen kokemuksista toiminnallisen opetuksen mahdollisuuksia. Opettajan roolin sijaan ei ollut suurimmassa osassa vastauksissa selkeästi esillä, mutta toisaalta tarinoista pystyi päättelemään, millaisen roolin opettaja on missäkin tilanteessa ottanut. Tulokset esitetään ensin kehyskertomuksittain. Haasteet ja mahdollisuudet käydään läpi erikseen ja sitten eritellään, millaisia opettajan rooleja aineistossa on esiintynyt. Lopuksi verrataan keskeisiä teemoja toisiinsa.

Tulokset



Kuvio 1. Aineistosta ryhmitellyt toiminnallisen opetuksen haasteet ja mahdollisuudet

Kuviossa 1 on ryhmitelty aineistosta erotetut toiminnalliseen opetukseen liittyvät haasteet ja mahdollisuudet. Haasteet ja mahdollisuudet teemoiteltiin niin, että haasteet jaettiin fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin tekijöihin ja mahdollisuudet oppimiseen ja ryhmäytymiseen liittyviin tekijöihin. Haasteiden ja mahdollisuuksien teemat erosivat toisistaan selkeästi, koska haasteissa keskityttiin enemmän opettajan kohtaamiin seikkoihin, kun taas mahdollisuuksia käsiteltiin oppilaan ja oppilaan oppimisen kautta. Mahdollisuudeksi nousi se, että oppilaat opettavat toisiaan ja jakavat tietoa toisilleen. Tämä on ryhmitelty ryhmäytymisen mahdollisuuksiin, vaikka se voisi olla myös oppimiseen liittyvissä mahdollisuuksissa. Tästä syystä se on kuviossa yhdistetty katkoviivalla myös oppimisen teemaan. Se on luokiteltu ryhmäytymisen mahdollisuuksiin, koska aineistossa korostui oppilaiden vuorovaikutus ja yhteistyö useammin kuin oppiminen.

Eläytymiskertomuksissa Ruun kokemista haasteista ja mahdollisuuksista puhuttiin joko yleisellä tasolla tai sitten ne oli liitetty johonkin oppiaineeseen, esimerkiksi matematiikkaan tai äidinkielen. Onnistumisen kokemuksiin liittyvissä eläytymiskertomuksissa oli useasti määritelty opetettava aine, kun taas haastavien kokemusten eläytymiskertomuksissa puhuttiin yleisellä tasolla. Molemmista tarinatyypeissä korostuivat kehyskertomusversion mukaiset

skenaariot, mutta joissain vastauksissa tuotiin esiin myös vastakkainen näkemys. Joissakin eläytymiskertomuksissa oli kuitenkin mainittu molempia asioita, sekä haasteita että mahdollisuuksia.

Haastavien kokemusten kehyskertomuksessa etsittiin toiminnallisen opetuksen haasteita ja eläytymiskertomuksissa erottui selkeästi kaksi yläteemaa: haasteet **fyysisten ja psyykkisten tekijöiden osalta**. Haastavien kokemusten eläytymiskertomuksissa (n=5/12) fyysisten haasteiden alateemoja olivat **tila- ja materiaaliongelmat**. Kertomuksissa koettiin haasteeksi materiaalin säilyttämisen, hajoamisen ja katoamisen ongelmat:

Välillä myös välineitä hajoaa ja menee hukkaan, kun oppilaat eivät pidä niistä huolta. Nytkään en ehdi opehuoneessa juuri istua, kun pitää seuravalle tunnille tarvittavat välineet metsästä useista eri kaapeista.

Kertomuksissa korostui se, että oppitunneilla oppilaat saattavat vahingossa rikkoa tai hävittää materiaalia, jolloin materiaalin joutuu tekemään uudestaan. Myös sopivien tilojen etsiminen toiminnalliselle opetukselle osoittautui haasteeksi. Eläytymiskertomuksissa pohdittiin vaihtoehtoisten tilojen saatuutta sääolojen muuttuessa niin, että pitäisi siirtyä ulkoa sisälle. Myös koulun yhteisten tilojen käytön ongelmat ja epäselvyys tuottivat haasteita, esimerkiksi kannattaako käytävää jakaa monen ryhmän kesken:

Voisimmeko yhdessä sopia, mitkä koulun yhteisistä tiloista ovat oikeasti näillä minun toiminnallisilla tunneilla käytettävissä? Ei onnistu, jos toiset äänittävät käytävällä näytelmiensä taustäääniä ja toisten pitäisi hyppiä sataruudukolla.

Haastaviin kokemuksiin liittyvistä eläytymiskertomuksista erottui myös **psyykkiset ja sosiaaliset haasteet**. Lähes kaikissa kertomuksissa mainittiin, kuinka aikaa vievää ja työlästä toiminnallisen opetuksen suunnittelu ja materiaalin valmistelu on. Aikaa ei myöskään ollut riittävästi tunnin aikana heikompien oppilaiden tukemiseen ja ohjaukseen. Toiminnallisessa opetuksessa ajanpuute tunnin aikana ja toisaalta aikaa vievyys tuntien suunnittelussa ja valmistelussa osoittautuivat haasteiksi. Voisi siis sanoa, että **stressi ajan hallinnasta** muodostui yhdeksi haasteeksi. Opettajan henkinen jaksaminen oli kovilla ja kertomuksissa esiintyi käsitteitä kuten työläs, kuormittava, raskas, väsynyt. Henkiseen jaksamiseen vaikutti myös tuen puute. Kertomuksissa

mainittiin toistuvasti se, miten Ruun toiminnallinen opetus herätti epäilyä ja arvostelua sekä kollegoissa että oppilaiden vanhemmissa: *Osalla kodeista ja myös kollegoista on sellainen fililis, että me vain leikimme, emmekä opiskele, kun kaikkia matematiikan tai äidinkielen oppikirjan tehtäviä ei ole tehty järjestyksessä, sillä olemme opiskelleet kyseiset asiat toiminnallisesti.* Kertomuksissa painotettiin myös toisen aikuisen läsnäolon merkitystä toiminnallisen oppituntin aikana ja samalla haasteeksi nousi yllättävät muutokset kouluavustajien käytettävyydessä, jolloin suunniteltu tunti meni uusiksi, kun ei ollut toista aikuista, jota olisi tarvittu. Se, kokeeko opettaja itsensä kollegoiden seurassa hyväksytyksi, vaikuttaa siihen, miten rohkeasti hän uskaltaa koetella omia työskentelytapojaan opettajana (Pyhäntö ym. 2008). Työyhteisön tuki on merkittävässä asemassa, kun opettaja haluaa kokeilla jotakin uutta (Marjakangas 2016).

Monissa haastavien kokemusten eläytymiskertomuksissa ($n=6/12$) nousi esille myös **oppilaiden käytöshäiriöt**. Toiminnallisen opetuksen haasteeksi koettiin joidenkin oppilaiden oman toiminnan ohjauksen ongelmat, erilaiset käytöshäiriöt ja oppilaiden tottumattomuus toiminnalliseen opetukseen. Usein opettajien työssään kohtaamat haasteet liittyvät oppilaiden kanssa kohdattuihin ongelmiin (Huusko ym. 2007). Kertomuksissa mainittiin, että jotkut oppilaat eivät koskaan totu toiminnalliseen opetukseen vaan tarvitsevat oman turvallisen paikkansa ja selkeät rakenteet koulupäiviin:

Toinen tosi suuri ongelma tuntuu olevan joidenkin lasten kyvyttömyys ohjata ja ylläpitää toimintaansa. Todella moni lapsi tarvitsisi itselleen vieressäseisovan, avustajan tai jonkun muun vanhemman oppilaan, aina kun on toiminnallisia tehtäviä. Heidän maailmansa hajoaa, se on liian ennakoimatonta ja jännittävää. Heidän turvallisuuden tarpeensa ei tule tyydytetyksi.

Toisissa kertomuksissa taas painotettiin sitä, että oppilaat eivät ole tottuneet toiminnalliseen opetukseen ja luulevat, että silloin saa tehdä mitä vaan, jolloin he eivät ymmärrä sitä, että vapauden mukana tulee vastuuta. Haasteeksi muodostui siis se, että kaikille oppilaille toiminnallinen oppiminen ei yksinkertaisesti sovi tai sitä tulee harjoitella, tehdä pikkuhiljaa ja pienissä osissa. Vastauksissa saatettiin tarkoittaa, että isossa ryhmässä toimittaessa toiminnalliset menetelmät eivät sovi kaikille. Sen sijaan tarvittavan tuen ja ohjauksen kanssa

pienemmässä ryhmässä toimittaessa heikommatkin oppilaat pystyvät todennäköisesti käyttämään toiminnallisia menetelmiä.

Onnistumisen kokemusten kehskertomuksessa Ruuta pyydettiin kertomaan onnistumisen kokemuksista toiminnallisen opetuksen aikana. Mahdollisuuksia löytyi eläytymiskertomuksissa **oppimisessa** ja **ryhmäytymisessä**. Oppimisen alateemoja olivat innostus, syväoppiminen ja motivaation kasvaminen. Monissa eläytymiskertomuksissa (n=8/16) mainittiin esimerkiksi sanat, kiva, innostunut ja ihana. Oppilaat olivat monissa kertomuksissa innostuneita, sekä opettajalla että oppilailla oli kiva tunti. Mainittiin myös, että oppilaista tunti ei tuntunut pitkältä. Muissakin tutkimuksissa (Kantomaa, Syväoja & Tammelin 2013; Syväoja, Kantomaa, Laine, Jaakkola & Tammelin 2012) liikkeellä ja liikkumisella koulupäivän aikana on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden kouluviihtyvyyteen, keskittymiskykyyn ja oppimisvalmiuksiin. Kun on innostunut, myös motivaatio nousee:

Kylläpä oli taas ihana tunti. Oppilaat poukkoilivat ympäri luokkaa etsimässä vihjeitä, eivätkä olisi millään halunneet lähteä välitunnille.

Kertomuksissa korostettiin sitä, että oppilaat keskittyivät tekemiseen ja motivaatio oli korkealla. Näiden johdosta oppilaat sisäistävät asian paremmin, jolloin he oppivat oikeasti opetetun asian ja asiat jäävät paremmin mieleen toiminnan kautta:

Toiminnassa ja välineillä tehdessä näkee niin selvästi, kuka osaa ja mitä ne ajattelee. Ja voi vitsi, miten ne tänään innostu pohtimaan, miten se peilikuva muodostuu. Siinä se lopulta tuli koko peilauksen idea ihan lasten omin sanoin selitettynä ja omalla kropalla esitettynä. Myös heikompien oppilaiden onnistuminen koettiin mahdollisuudeksi.

Toiminnallisen opetuksen mahdollisuudeksi mainittiin myös ryhmäytymisen ja **yhdessä tekeminen**. Eläytymiskertomuksissa mainittiin oppilaiden itseohjautuvuus opettaa toisiaan, jakaa tietoa keskenään ja tuoda omia ideoitaan esille, jotka voidaan liittää konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Oppilaille pystyttiin antamaan lisää vastuuta. Mahdollisuudeksi koettiin myös yhdessä tekeminen joko koko luokan, pienen ryhmän tai parin kanssa. Tärkeäksi koettiin, että kaikki saavat osallistua ja olla mukana. Myös heikompien oppilaiden onnistuminen koettiin mahdollisuudeksi: *Viime viikolla oli aivan sama juttu,*

kun jopa heikoimmatkin kirjoittajat saivat monta lausetta tehtyä ihan huomattaan.

Molempien kehyskertomusten eläytymiskertomukset sisälsivät selkeästi oppilaan roolin, joka oli aktiivinen liikkeen, ajattelun ja vuorovaikutuksen kautta. Kun vertailtiin kehyskertomusten eläytymiskertomuksia keskenään, huomattiin, että variaatio näkyi ennen kaikkea eri teemojen painotuksessa. Haastavien kokemusten eläytymiskertomuksissa painottui toiminnalliseen opetukseen menevä aika ja se, miten työlästä se on, kun taas onnistumisen kokemusten eläytymiskertomuksissa suunnittelu koettiin innostavaksi ja mukavaksi asiaksi. Opettajan osaamisessa on keskeistä opetustaito, joka karttuu kokemuksen kautta (Tynjälä 2004). Siksi toiminnalliset menetelmät vievät paljon opettajan aikaa, jos niistä ei ole aikaisempaa kokemusta. Opettajuuden rakentumisessa tärkeää on juuri kokemuksen kautta hankittu käytännöllinen tieto, joka liittyy opettajan oman toiminnan ohjaamiseen (Tynjälä 2004). Toisen aikuisen tarve näyttäytyi haastavien kokemusten eläytymiskertomuksissa selkeästi useammin ja selvemmin kuin onnistumisen kokemusten eläytymiskertomuksissa, joissa toinen aikuinen mainittiin harvemmin, jos ollenkaan. Myös heikompien oppilaiden oppimisen laatu erosi onnistumisen ja haastavien kokemusten eläytymiskertomusten kesken. Onnistumisen kokemusten eläytymiskertomuksissa oltiin sitä mieltä, että heikoimmatkin oppilaat pärjäävät ja saavat onnistumisen kokemuksia ja opettaja ehtii auttamaan heitä toiminnallisen opetuksen aikana, kun taas haastavien kokemusten eläytymiskertomuksissa koettiin, että toiminnallinen opetus ei sovi heikommille oppilaille, eikä opettajallekaan jää aikaa auttaa.

Toisena tutkimusongelmana oli **opettajan rooli** toiminnallisessa opetuksessa, jota haettiin kaikista eläytymiskertomuksista. Haastavien kokemusten eläytymiskertomuksissa opettajan rooli näyttäytyi useasti sellaisena, jollainen se ei ole toiminnallisessa opetuksessa: *välillä voisin palata siihen, että oppilaat istuvat paikallaan ja tekevät samaa tehtävää tai: ei ole yhtä opejohtoista toimintaa sekä perinteiseen opetustapaan totuttu, jossa ope opettaa ja oppilaat kuuntelevat.* Opettajan roolin voidaan siis ajatella olevan näissä kertomuksissa muuta kuin luokan edessä tapahtuvaa yksisuuntaista opetusta opettajalta oppilaille. Nykykouluissa onkin havaittu siirtymistä opettajajohtoisuudesta oppilakes-

keisyyteen (Korkeakoski 2001, 187; Rasku-Puttonen ym. 2003). Myös toisen aikuisen rooli korostui haastavien kokemusten eläytymiskertomuksissa. Voisi ajatella, että opettajan rooliin toiminnallisessa opetuksessa saattaa liittyä yhteisopettajuus.

Onnistumisen kokemusten eläytymiskertomuksissa opettajan rooli tuli esille ennen kaikkea sanavalinnoissa. Suurimmassa osassa opettajat kirjoittivat tunnin kulusta monikon ensimmäisessä muodossa, jolloin opettaja tekee oppilaiden kanssa yhdessä valintoja roolien jakamisesta tai eläytyvät yhdessä opetettavaan asiaan. Opettaja on tällöin vahvasti itsekkin läsnä oppimisprosessissa ja toisaalta antaa oppilaille tilaa vaikuttaa tunnin sisältöön. Kun ryhmän tavoitteet on rakennettu yhdessä oppilaiden omien kiinnostuksen kohteiden pohjalta, voivat he sitoutua entistä paremmin tuntien kulkuun ja työskennellä yhdessä tavoitteita kohti (Kallio 2016, 125). Osassa kertomuksista taas korostui sanavalinta oppilaat tekevät, jolloin opettajan rooli jää enemmän sivusta seuraajaksi ja ohjaavaksi:

Ihana nähdä, millaisia ideoita lapsilta tulee. On mielekästä päästä ohjaamaan asiastaan innostuneita oppilaita.

Monissa eläytymiskertomuksissa korostui se, että opettaja pitää ensin lyhyen alustuksen aiheeseen liittyen ja sen jälkeen oppilaat kiertävät erilaisia pisteitä ja lopuksi opettaja kokoaa ryhmän yhteen ja keskusteleee yhdessä luokan kanssa aiheesta. Kaikissa kertomuksissa toistui oppilaiden aktiivisuus, mikä voidaan liittää konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Suurimmassa osassa kertomuksista lapsilähtöisyys korostui, jolloin opettaja antaa tilaa lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle ja samalla hänellä itsellään on aktiivinen ja ohjaava rooli (Lerikkanen 2014, 368). Myös lasten johtama opetus toistui kertomuksissa, jolloin lapset harjoittelivat taitoja itsenäisesti eikä opettaja juuri puuttunut oppimistilanteeseen (Lerikkanen 2014, 368). Toiminnalliseen opetukseen usein liitetty liikunnallisuus tuli esille molempien kehyskertomusten eläytymiskertomuksissa (n=12/28). Toiminnalliseen opetukseen ei sen sijaan kertomusten mukaan kuulu opettajajohtoinen opetus, vaan se on lähinnä vaihtoehto toiminnalliselle opetukselle.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien näkemyksiä toiminnallisen opetuksen haasteista ja mahdollisuuksista. Samalla tarkasteltiin opettajan roolia toiminnallisen opetuksen aikana. Tavoitteena oli selvittää, millainen rooli opettajalla on opetustuokion aikana ja löytyykö aineistosta selkeitä teemoja toiminnallisen opetuksen haasteille ja mahdollisuuksille. Tuloksista ilmeni, että perinteisen opettajajohtoisen opetuksen ei koettu kuuluvan toiminnalliseen opetukseen, vaan opettajan roolina on olla ohjaaja ja tarkkailija. Tuloksista ilmeni myös, että toiminnallisen tunnin suunnittelu ja materiaalin valmistaminen vievät paljon aikaa, ja opetukselle sopivien tilojen löytäminen tuottaa stressiä opettajille. Tutkimuksessa esiin tulleita toiminnallisen opetuksen haasteita voisi peilata myös yleisellä tasolla opettajan ammatin haasteisiin.

Tässä tutkimuksessa haasteiksi koettiin kollegoiden ja vanhempien tuen puute, mikä saattaa pitkällä aikavälillä johtaa jopa työuupumukseen. Soinin, Pietarisen ja Pyhällön (2008) tutkimuksessa opettajan jaksamiseen ja kuormittumiseen liittyvistä resursseista erottui muun muassa opettajan ja huoltajan sekä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Myös suhde kollegoihin vaikuttaa opettajan jaksamiseen ja työhyvinvointiin. Stressitekijät, kuten esimerkiksi toiminnallisen opetuksen suunnittelu, materiaalin valmistaminen ja kollegoiden ja vanhempien tuen puute, voivat johtaa pahimmassa tapauksessa työuupumukseen tai haitallisesti työyhiytyvyyteen. Työuupumus kehittyy yleensä silloin, kun työntekijä on tehnyt työtään liikaa ja uhrannut sille liian kauan aikaa (Marjala 2009). Ensimmäisen ja toisen asteen opettajien stressitekijöitä ovat aikapaineet, työn määrä ja suhteet opettajakollegoihin (Montgomery & Rupp 2005). Erityisesti opettajan työn alkuvaihe koetaan niin Suomessa kuin muualla raskaana, koska esimerkiksi työhön liittyvään vastuuseen ei ole aikaa totutella työuran alkuvaiheessa (Tynjälä & Heikkinen 2011). Myös resurssien puute voi aiheuttaa opettajissa stressiä ja vaikuttaa muun muassa opettajien opetuksen suunnitteluun. Koulujen tulisikin tarjota riittävät puitteet toiminnalliselle opetukselle. Opettajan vastuun kantaminen oppilaiden oppimisen laadusta ja määrästä on usein ristiriidassa oppilaiden valmiuksien, koulun resurssien, käytettävissä olevan ajan ja opettajan omien kykyjen välillä (Järvinen 2011, 35).

Onnistumisen kokemuksiin liittyvän kehyskertomuksen perusteella kirjoitetuissa kertomuksissa korostui oppilaiden hyötyminen toiminnallisuudesta. Opettajat korostivat oppilaiden intoa, joka johtaa motivaation nousuun ja samalla opitun aineen syvälliseen oppimiseen. Oppimiseen liittyvän kiinnostuksen merkitystä on korostettu aiemminkin (Hidi & Renninger 2006). Myös autonomian tunne herättää oppilaissa motivaatiota, kun he kokevat, että voivat omilla valinnoillaan vaikuttaa oppitunnin kulkuun tai sisältöön (Reeve, Ryan, Deci & Jang 2012). Oppilaiden innostuminen ja kiinnostuminen opiskeltavasta asiasta saa oppilaat sitoutumaan siihen entistä syvemmin ja panostamaan omaan oppimiseensa (Hirvonen 2013). Myös tämä tutkimus osoittaa, että opettajien näkemysten mukaan toiminnallinen oppiminen on oppilaille kannustava ja mielenkiintoinen oppimismenetelmä.

Kertomuksista havaittiin selkeästi liikunnan ja toiminnallisen opetuksen yhteys: opettajat yhdistivät liikkeen ja liikkumisen osaksi toiminnallisuutta ja he korostivat liikunnan merkitystä oppimisprosessissa. Esimerkiksi kirjoittamisen ja lukemisen taustalla vaikuttavia tekijöitä, kuten kehonhahmotusta, silmän ja käden koordinaatiota sekä kehon puoliskojen yhteistyötä, voidaan kehittää liikunnan avulla (Huisman & Nissinen 2005). Fyysisen aktiivisuuden avulla opitaan myös muun muassa matemaattisten käsitteiden perusteita (Huisman & Nissinen 2005; Saxe & Gearhart 2001). Opiskeltaessa matemaatiikkaa toiminnallisesti saatetaan esimerkiksi hyppiä lattiaan laitetulla luku-suoralla tai liikkua yhteenlaskun mukaan yhtä monta askelta. Liikkumisen ja oppimisen välistä yhteyttä voidaan selittää liikkumisen vaikutuksilla aivojen toimintaan ja rakenteisiin (Davis ym. 2011).

Opettajan rooli toiminnallisen opetuksen aikana näyttäytyi kaikissa eläytymiskertomuksissa varsin samanlaisena, vaikka asiaa olikin lähestytty eri näkökulmista. Onnistumisen kokemusten kertomuksissa pohdittiin toistuvasti, miten oppilaat tekevät ja ratkovat tehtäviä, joita opettaja on valmistellut ja suunnitellut etukäteen. Kertomusten mukaan opettaja samalla seuraa, havainnoi ja ohjaa oppilaita. Opettaja paitsi tukee, ohjaa ja kannustaa, hän myös toimii oppimisympäristön suunnittelijana ja oppimisen edellytysten luojana (Luukkainen 2004, 95). Oppilaat eivät ole enää vain opetuksen kohteita, vaan aktiivisia toimijoita ja tekijöitä (Hautamäki ym. 2002, 9). Samantyyppistä

toimijuuden muutosta on havaittu myös opettajankoulutuksessa, jossa opettajuuteen etsitään uusia sävyjä muun muassa erilaisten kehittämishankkeiden avulla. Esimerkiksi Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman (OKM 2016) tarkoituksena on vahvistaa suomalaista opettajankoulutusta, ja sen yhtenä strategisena linjauksena nähdään opettajat uutta luovina osaajina ja oppijat toimijoina oppimisen keskiössä. Opettaja ei enää työskentele yksin, vaan hän toimii vahvassa yhteistyössä kollegoidensa kanssa. Menestyäkseen muuttuvissa tilanteissa opettaja tarvitsee vahvaa motivaatiota, kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja sekä kykyä ymmärtää ja arvioida omaa työskentelyään. (Tikkanen 2018.) Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja sitoutuneisuus ovat keskeisessä asemassa pyrittäessä lisäämään opetuksen toiminnallisuutta, sillä opettajan oman asenteen on todettu vaikuttavan oppilaiden aktiivisuuteen koulupäivän aikana (Marjakangas 2016).

Haastaviin kokemuksiin liittyvissä kertomuksissa huomio kiinnittyi siihen, millainen opettajan rooli ei ole toiminnallisen opetuksen aikana. Näissä eläytymiskertomuksissa suljettiin pois perinteinen opettajajohtoinen opetus, joten opettajan rooli on jotakin muuta kuin tiedon syöttämistä oppilaille. Opettajan tärkein tehtävä on oppimisen ohjaaminen, eikä vain tiedon jakaminen (Tynjälä 2004). Kumpaankin kehyskertomusversioon kirjoitettujen kertomusten joukossa esiintyi myös sellainen opetustyyli, jossa opettaja pitää ensin tietoisikun, sitten oppilaat toimivat ja lopuksi opettaja vetää yhteisen keskustelun koko luokalle. Opettaja voi siis ohjata toiminnallista opetustuokiota monella eri tavalla. Toimintaan osallistuva opettaja voi mennä oppilaiden mukana ja näyttää mallia, kun taas toinen opettaja kokee, että riittää, että hän ohjeistaa oppilaille mitä heidän tulisi tehdä. Toiminnalliseen opetukseen liittyy kokemuksen reflektointia: opettaja voi esimerkiksi keskustella toiminnallisen opetustuokion päätteeksi oppilaiden kanssa siitä, miltä opetus tuntui, jotta hän voi muokata opetustaan oppilaille yhä sopivammaksi. Samalla opettaja saa myös tietoa oppilaiden osaamisesta. Toiminnallisia opetushetkiä varioimalla ne voidaan toteuttaa juuri tietyille luokalle sopivilla tavoilla. Toiminnallinen opetus vaatiikin opettajalta pitkäjänteisyyttä, jotta hän itse oppii itselleen ja luokalleen sopivimmat työskentelytavat.

Oppimiskäsitysten muutosten myötä myös perinteinen käsitys opettajuudesta on muuttunut; oppija on aktiivinen, kognitiivinen ja sosiaalinen toimija (Tynjälä 1999; 2004). Nykypäivänä tieto uusiutuu nopeasti, joten pelkkä tiedon siirtämiseen perustuva opetus ei riitä, vaan oppilaita tulee ohjata etsimään tietoa ja ohjata heitä toimimaan muuttuvassa maailmassa (Tynjälä 2004). Nykyisessä roolissaan opettaja toimii ikään kuin mentorina, joka ohjaa ja tarkkailee oppilaitaan. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa opettajan roolin muutos näkyi: opettajan rooli kuvattiin selkeästi ohjaavana eikä perinteisellä tapaa autoritäärisenä. Opettajajohtoinen tiedon jakaminen oppilaille on nyky maailmassa riittämätöntä, kun tietoa tulee koko ajan lisää ja se uusiutuu nopeasti; opettajan tärkeänä tehtävänä onkin opettaa oppilailleen tiedonhakutaitoja ja kriittistä tiedon arviointia.

Suurimmiksi mahdollisuuksiksi toiminnallisessa opetuksessa nähtiin oppilaiden kohtaamat hyödyt motivaation nousussa ja syväoppimisessa. Haasteiksi mainittiin opettajan kokemaa stressiä ajanhallinnasta sekä kollegoiden ja vanhempien tuen puute. Toiminnallisen opetuksen käyttäminen ja sen käyttöönotto voidaan kokea hankalaksi ja stressaavaksi, jos opettajalla on muutenkin kiirettä tai painetta työssään. Uuden toimintatavan omaksuminen vaatii opettajalta pitkäjänteisyyttä ja toistoa, jotta oppilaatkin tottuvat uusiin työskentelytapoihin. Toiminnallisten menetelmien käytössä tulisi olla jatkuvuutta, ja toisen aikuisen läsnäolon luokassa olisi hyvä olla säännöllistä, jotta opettaja voisi jo suunnitteluvaiheessa ottaa huomioon toisen aikuisen läsnäolon. Opetuksen suunnittelussakin yhteistyö on yleistymässä: nykyään opettaja ei enää työskentele yksin, vaan opettajuus koetaan kollektiivisena ominaisuutena, jolloin koulun toimintaa kehitetään ja arvioidaan yhdessä kollegoiden kanssa (Tynjälä 2004). Siihen kouluissa kannattaa panostaa.

Lähteet

- Carbonneau, K. J., Marley, S. C. & Selig, J. P. 2013. A meta-analysis of the efficacy of teaching mathematics with concrete manipulatives. *Journal of Educational Psychology* 105 (2), 380–400.
- Davis, C. L., Tomporowski, P. D., McDowell, J. E., Austin, B. P., Miller, P. H., Yanasak, N. E., Allison, J. D. & Naglieri, J. A. 2011. Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized, controlled trial. *Health Psychology* 30 (1), 91–98.
- Furmanek, D. 2014. Classroom choreography: Enhancing learning through movement. *YC Young Children* 69 (4), 80–85.
- Giammattei, J., Blix, G., Marshak, H. H., Wollitzer, A. O. & Pettitt, D. J. 2003. Television watching and soft drink consumption. Association with obesity in 11- to 13-year old schoolchildren. *Arch Pediatr Adolesc Medicine* 157 (9), 882–886.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Mehtäläinen, J., Niemivirta, M., Rantanen, P. & Scheinin, P. 2002. Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 2/2002.
- Heinonen, J. P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Tutkimuksia 257, Helsingin yliopisto.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. 2015. Helsinki: Into-kustannus.
- Hidi, S. & Renninger, K. 2006. The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist* 41 (2), 111–127.
- Hirvonen, R. 2013. Näkökulmia motivaation ja itsesäätelyn merkitykseen oppimisessa. Puheenvuoroja. *Kasvatus* 44 (5), 569–572.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – yhtenäisen perusopetuksen ehdot mahdollisuudet. *Kasvatusalan tutkielmia* 34. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ibrtora, S. 2006. *The Dancing Dialogue: Using the Communicative Power of Movement With Young Children*. Baltimore, MD: Brookes.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Ps-Kustannus. Juva: Bookwell.
- Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1595.
- Kallio, J. 2016. Opettamisen vallankumous: Opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi. Tallinna: Printon.
- Kantomaa, M., Syväoja, H. & Tammelin, T. 2013. Liikunta – hyödyntämätön voimavara oppimisessa ja opettamisessa? *Liikunta & Tiede* 50 (4), 12–16.

- Kokko, S. & Mehtälä, A. (toim.) 2016. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4.
- Korkeakoski, E. 2001. Opettajat opetuksen laadun rakentajina. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E.K. Niemi, M-L. Pernu & J. Uurto (toim.) Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Opetushallitus. Arviointi 1/2001, 147–190.
- Koulu liikkumisen mahdollistajana. LIKES. <https://www.likes.fi/tuloskortti/koulu>. (Luettu 31.1.2018.)
- Lengel, T. & Kuczala, M. 2010. *The Kinesthetic Classroom: Teaching and Learning Through Movement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Leppäaho, H. 2007. Matemaattisen ongelmanratkaisutaidon opettaminen peruskoulussa: ongelmanratkaisukurssin kehittäminen ja arviointi. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 298.
- Lerkkanen, M-K. 2014. Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosessissa. *Kasvatus* 45 (4), 367–372.
- Leskinen, E., Jaakkola, T. & Norrena, J. 2016. Toiminnallisuus. Teoksessa J. Norrena. (toim.) *Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14.
- Liiallisen istumisen haittoja. UKK-instituutti. http://www.ukkinstituutti.fi/tietoa_terveysliikunnasta/liikkumattomuus/liiallisen-istumisenhaittoja. (Luettu 21.4.2018.)
- Liikkuva koulu.fi -sivusto. <http://minedu.fi/liikkuvakoulu>. (Luettu 31.1.2018.)
- Lonka, K. 2015. *Oivaltava oppiminen*. Otava: Keuruu.
- Lovett, M., Barron, R. & Benson, N. 2003. Effective remediation of word identification and decoding difficulties in school-age children with reading disabilities. Teoksessa H.L. Swanson, K. Harris & S. Graham (toim.) *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press, 273–292.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Marjakangas, T. 2016. Onko koulussa pakko istua? Opettajan asenne ratkaisee kuinka paljon koulussa on liikettä. <https://yle.fi/uutiset/3-9325513>. (Luettu 15.4.2018.)
- Marjala, P. 2009. Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina – narratiivinen arviointitutkimus. *Acta Universitatis Ouluensis, Technica C* 315. Oulun yliopisto.
- Montgomery, C. & Rupp, A. 2005. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 28 (3), 458–486.
- Mäki, P., Hakulinen-Viitanen, T., Kaikkonen, R., Koponen, P., Ovaskainen, M-L., Sippola, R., Virtanen, S., Laatikainen, T. & LATE-työryhmä (toim.) 2010. Lasten terveys. LATE-tutkimuksen perustulokset lasten kasvusta, kehityksestä, terveydestä, terveystottumuksista ja kasvuympäristöstä. Helsinki: THL.

- OKM 2016. Opettajankoulutusfoorumi uudistaa opettajankoulutusta. <https://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi>. (Luettu 21.9.2018.)
- Oppimaisema.fi-sivusto. 2012. Oppimaisema.fi. (Luettu 21.4.2018.)
- Paalasmaa, J. 2000. Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pelli, P. 2018. Ruotsalaistutkija varoittaa: Suomi toistaa uudessa opetussuunnitelmassa Ruotsin virheet – ”Pelkään, että sitä tullaan katumaan, koska me kadumme nyt”. Helsingin Sanomat A3, 8. 24.4.2018.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Soini, T. & Huusko, J. 2008. Luokan-, aineen- ja erityisopettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. *Kasvatus* 39 (3), 121–137.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. 2007. Yhteisöllinen pedagogia. Helsinki: Arator.
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkkinen, P. 2003. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus korkeatasoisen oppimisen edistäjänä innovatiivisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus* 2003 (1), 43–55.
- Ratey, JJ. 2008. SPARK: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain. New York: Little, Brown.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E.L. & Jang, H. 2012. Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Motivation and selfregulated learning. Theory, research, and applications*. New York: Routledge, 223–244.
- Saaranen-Kauppinen, A., Lindblad, K., Pekanheimo, E. & Muittari, J. 2018. Tartu ToiMeen!: Toiminnallisten menetelmien koulutusmateriaali opettajille. (Luettu 20.9.2018.)
- Salo, S. 2017. Peppu irti penkistä. Yli 150 toiminnallista ideaa innostavaan oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saxe, G. B. & Gearhart, M. (2001). Enhancing students' understanding of mathematics: A study of three contrasting approaches to professional support. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4(1), 55–79.
- Scudder, M.R., Federmeier K.D., Raine L.B., Direito, A., Boyd J.K. & Hillman, C.H. 2014. ”The Association Between Aerobic Fitness and Language Processing in Children: Implications for Academic Achievement.” *Brain and Cognition* (87) (Jun), 140–52.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 244–257.
- Stipek, D. J. & Byler, P. 2004. The Early Childhood Classroom Observation Measure. *Early Childhood Research Quarterly* 19 (3), 375–397.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta ja oppiminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. (toim.) 2013. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 272. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.
- Tikkanen, T. 2018. Opettajuuden uudet sävyt.

- <https://www.opettaja.fi/tyossa/opettajuuden-uudet-savyt/>. (Luettu 15.4.2018.)
- Toivakka, S. & Maasola, M. 2011. Itsetunto kohdalleen! Harjoituksia itsetuntemukseen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Juva: Bookwell.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kuntayhtymä.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. 2011. Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14(1), 11–33.
- Zahoor-ul-Haq, Khan, A. & Tabassum, R. 2015. Effect of ABL method on student's performance in listening skill at grade-VI. *The Journal of Humanities and Social Sciences* 23 (3), 95–108.

”Se vaikenee, joka pelkää”

Ilmastonmuutos traumaattisena tietona

Anette Mansikka-aho & Antti Saari & Johanna Lätti & Jari Eskola

Johdanto

Joulukuussa 2017 Bio Science -tiedejulkaisussa julkaistiin harvinainen julkilausuma, jonka oli allekirjoittanut noin 15 000 tutkijaa ympäri maailmaa. Lausuma oli varoitus ihmiskunnalle: olemme toiminnallamme vaarantamassa nykyisen kaltaisen sivilisaatiomme tulevaisuuden ja pian on liian myöhäistä toimia. Ilmastonmuutos oli yksi keskeinen uhka, jonka tutkijat nostivat esille: maapallon kantokyky ei kestä nykyisen kaltaista ympäristökäyttötymistämme.

Vaikka kokonaiskulutuksemme maapallolla ei ole ympäristöystävällistä, koetaan ympäristön huono vointi huolestuttavana. Huolia kartoittavissa survey-tutkimuksissa, joissa vastaajia pyydetään nimeämään huolestuttavia asioita, ilmastonmuutos nousee listojen kärkeen (Stoknes 2015, 5–6). Myös suomalaiset nuoret kokevat huolta ympäristöasioista (Salonen & Konkka 2017; Myllyniemi 2017). Nuorten kokemat epävarmuuden ja turvattomuuden tunteet ilmastonmuutokseen liittyen ovat kasvaneet kymmenessä vuodessa jopa 70 % (Nuorisobarometrin 2018 ennakkotiedot). Samanaikaisesti maapallon kantokyky kuitenkin ylitetään joka vuosi aikaisemmin. Ympäristöhuoli ei siis näytä vaikuttavan ympäristökäyttötymiseen. Epäympäristöystävällinen käyt-

täytyminen on yleistä niin yksilöllisellä, valtiollisella kuin yritystenkin tasolla. (Stoknes 2014, 161; ks myös Brulle & Jenkins 2012.)

Ympäristöhuoli näyttääkin olevan länsimaissa yleisempää kuin ympäristöystävällinen käyttäytyminen. Tätä ympäristöhuolen ja ympäristökäyttäytymisen välistä kuilua selitettiin pitkään sillä, etteivät ihmiset tiedä tarpeeksi ilmastonmuutoksesta tai ympäristön kannalta kestävästä toimintamalleista. Niinpä kuilun kaventamiseen tarjottiin ympäristöongelmista tiedottamista ja ajateltiin, että tieto ilmastonmuutoksesta vaikuttaisi positiivisesti ympäristökäyttäytymiseen (Kollmuss & Agyeman 2002; vrt. Gifford & Nilsson 2014). Myöhemmin tämä oletus todettiin perusteettomaksi: ympäristöä koskeva tieto ei juuri vaikuta ympäristökäyttäytymiseen. Tällaiset havainnot johtivat epäilemään tiedon ja tietoisuuden merkitystä ympäristökäyttäytymisen taustavaikuttajana, ja tutkimus ympäristökäyttäytymisen ympärillä alkoi keskittyä muihin käyttäytymiseen vaikuttaviin tekijöihin. (Kollmuss & Agyeman 2002, 241–242.) On todettu esimerkiksi, etteivät ihmiset ole tottuneita ajattelemaan ilmastonmuutoksen kaltaista ongelmaa, joka on monimutkainen, etäinen ja hitaasti ilmenevä – ja ettei esimerkiksi länsimaissa vallitseva kulutuskeskeinen elämäntapa tue ympäristöystävällistä käyttäytymistä. (Ks. Stoknes 2015; Marshall 2014.) Ilmastonmuutoksen vakavuuden vuoksi myös ympäristökasvatuksessa on tärkeää ymmärtää, mitkä tekijät tekevät ymmärrettäväksi ympäristökäyttäytymisen ja ympäristöä koskevan tiedon välistä kuilua. Lisäksi on tutkittava sitä, mikä johtaa yksilön muuttamaan käyttäytymistään ympäristöystävälliseksi ja siten kaventamaan tuota kuilua ja miten kasvattaja voi olla tukemassa tätä prosessia.

Yhden tulkintaikkunan tälle ongelmalle tarjoaa psykodynaaminen ihmiskäsitys, joka kyseenalaistaa tietämisen ja toiminnan välille oletetun kuilun. Tästä näkökulmasta tietämisen ja tekemisen välillä katsotaan olevan monitahoinen sekä ristiriitoja sisältävä tietoisten ja tiedostamattomien psyykkisten prosessien kokonaisuus. Ihminen voi siis sanoa kunnioittavansa luontoa, olevansa huolissaan ympäristöongelmista ja haluavansa muuttaa käyttäytymistään ympäristöystävälliseksi – ja silti käyttäytyä samanaikaisesti epäympäristöystävällisesti. (Lertzman 2015, 7.) Toisinaan ihminen saattaa myös tietää käynnissä olevasta ilmastonmuutoksesta, mutta kokee asian liian ahdistavana

edes ajatella. (Dodds 2011, 59; Norgaard 2011, 57.) Siksi tieto ilmastonmuutoksesta ei myöskään vaikuta ihmisen käyttäytymiseen. Nimitämme tämänkaltaista opittua, mutta tietoisuudesta eristettyä ja torjuttua sisältöä traumaattiseksi tiedoksi (Saari 2016, 20).

Ilmastonmuutoksesta tekee traumaattisen tiedon avuttomuuden kokemus ja pelko itsen ja muiden menettämisestä. Nykykäsityksen mukaan yksilöt voivat kokea trauman joko suoraan tai todistaa traumaattista tapahtumaa tai sen tapahtumista jollekin muulle, eikä trauman syntymiseen tarvita välttämättä intensiivistä tunnereaktiota (Ruglass & Kendall-Tackett 2015, 4–5). Lisäksi ilmastonmuutokseen liittyvä traumaattinen tieto ei ole samalla tavalla henkilökohtainen trauma, kuin esimerkiksi itseä kohtaan koettu väkivalta voi olla, mutta sillä saattaa silti yhtä lailla herättää mielen suojaimekanismit. Psykodynaamisen käsityksen mukaan trauma muodostuu tilanteissa, joissa yksilö kokee avuttomuutta ja joissa hän ymmärtää kykenemättömyytensä korjata tilanne omalla toiminnalla. Traumaattisuutta tilanteessa lisää tunne siitä, ettei kukaan pysty auttamaan. (Britzman 2000, 202.) Tällainen kokemus saattaa monilla liittyä ilmastonmuutokseen, jonka edessä avuttomuuden tunne näyttäisi olevan yleinen. Avuttomuuden tunne saattaa kummuta kokemuksesta, jonka mukaan yksilö ei voi vaikuttaa suuriin asioihin. Näin yhteiskuntakäsityksellä saattaa olla yhteys ympäristökäyttäytymiseen. Länsimaissa syvälle juurtunut individualistinen ajattelutapa vaikuttaa myös yksilöiden käsitykseen vaikutusmahdollisuuksistaan ja kykyyn kuvitella yhteiskunnan toimivan muista kuin yksilökeskeisistä lähtökohdista käsin (Hursh, Henderson & Greenwood 2015). Uusliberalistinen ajattelutapa on merkittävä osa nykyaikaista länsimaista mielikuvitusta ja yleistä ajattelutapaa, jotka mahdollistavat jokapäiväiset käytännöt antaen niille merkityksen, järjen ja oikeutuksen (Hursh, Henderson & Greenwood 2015, 34).

Subjekti saattaa kokea ahdistusta (*anxiety*) tietoa kohtaan aivan kuten traumaattista tapahtumaakin kohtaan. Käsittelemätön ahdistus, joka syntyy traumaattisesta tiedosta, herättää erilaisia puolustuskeinoja, joilla subjekti pyrkii selviytymään ylitsepääsemättömän tunteen kanssa (Lertzman 2015, 4–5). Defenssimekanismit, eli mielen puolustusmekanismit, ovat mielen toimintoja, jotka estävät epämiellyttävien ja negatiivisina miellettyjen tunteiden (ahdistus,

masennus ja viha) vaikuttamista tietoisuuteen. Negatiivisia tunteita voidaan vältellä esimerkiksi torjunnan, selittelyn ja projektion keinoin. Ahdistukseen liittyy huoli siitä, että jotain pahaa tulee tapahtumaan, kun taas masentavassa ahdistuksessa on kyse pelosta, että jotain pahaa on jo tapahtunut. (Blackman 2004, 1–4.) Psykodynaamisen ihmiskäsityksen mukaan defenssit ovat suurimmaksi osaksi tiedostamattomia mekanismeja. Ne eivät ilmene pelkästään yksilötasolla, vaan niiden voidaan havaita toimivan myös kulttuurisella tasolla (ks. Cohen 2013). Kulttuurisesti jaetut defenssit ovat kytköksissä myös yhteiskunnassa ilmeneviin ihmis- ja yhteiskuntakäsityksiin. Tyypillinen kulttuurinen defenssimekanismi on kieltämisen kulttuuri, joka saa yksilöt vaikeemaan hankaliksi tai traumaattisiksi koetuista asioista. (Cohen 2013, 11; ks. myös Bowers 1997.) Esimerkiksi työkaverin kaukomatkan kyseenalaistaminen kertomalla siitä aiheutuvasta ympäristöhaitasta ei ole kulttuurisesti täysin hyväksyttävää. Pienet kulttuuriset kanssakäymiset luovat ilmastonmuutoksen ympärille hiljaisuutta ilman, että kukaan sitä erityisesti ohjailisi (Cohen 2013, 11). Kollektiivista kieltämistä tapahtuu etenkin tilanteissa, joihin ei ole ennalta olemassa keinoa, jonka avulla hankala tilanne voitaisiin selvittää tai jolla tilanteen vakavuus voitaisiin hyväksyä (Cohen 2013, 49). Defenssimekanismit traumaattista tietoa kohtaan voivat tarjota yhden tulkintamallin sille, minkä vuoksi tieto ilmastonmuutoksesta ei näytä vaikuttavan ympäristökäyttäytymiseen.

Tässä artikkelissa selvitetään eläytymismenetelmän avulla, miten lukiolaiset perustelevat ympäristöystävällistä (ja epäympäristöystävällistä?) käyttäytymistä. Tutkittavien kirjoittamista tarinoista tunnistetaan myös niissä käytettyjä defenssimekanismeja.

Tutkimusongelmamme ovat:

- 1) *Miten nuoret perustelevat ympäristökäyttäytymistä?*
- 2) *Onko vastaajien yhteiskuntakäsityksellä jotain yhteyttä esitettyihin ympäristökäyttäytymisen perusteluihin?*
- 3) *Millaisia defenssimekanismeja on pelkistettävissä ympäristökäyttäytymisen tyyppitarinoista?*

Aiheen kasvatustieteellinen tarkastelu on mielenkiintoista, sillä traumaattiseen tietoon reagoimisen selvittäminen voi auttaa kehittämään ympäristökasvatusta. Ympäristökäyttäytymisen erilaiset perustelemistavat ja niiden suhteuttaminen defenssimekanismeihin saattavat auttaa ymmärtämään, minkä vuoksi sama tieto saa toisen käyttäytymään ympäristöystävällisesti ja miksi se vaikuta toiseen. Työmme on yksi yritys ymmärtää tätä dilemmaa.

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tässä tutkimuksessa käytettiin eläytymismenetelmää, joka sopii hyvin tutkittavien asenteiden, arvojen ja käsitysten, eli ajattelun logiikoiden tutkimiseen (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 248). Tutkimusaihetta lähestyttiin näyttämällä vastaajille ilmastonmuutosta käsittelevä dokumenttielokuva, joka ohjasi myös kehyskertomusten rakentamista. Kehyskertomukseen valittu viittaus dokumenttielokuvaan sisälsi ajatuksen siitä, että ilmastonmuutosta käsittelevä dokumenttielokuva sisältää traumaattista tietoa. Kehyskertomuksessa varioitiin traumaattiseen tietoon reagoimista mahdollisimman pelkistetysti, jotta tulkintamahdollisuudet rajautuisivat kapeaan tulkintakehykseen. Tarkoituksena oli saada selville traumaattisen tiedon kohtaamiseen liittyvät reaktiot, jotka joko johtavat ympäristökäyttäytymisen muuttamiseen tai muuttamattomuuteen. Lukiolaisilta kerätyn aineiston kehyskertomuksena toimi seuraava kertomus yhdellä variaatiolla, joka tässä tuodaan esiin kehyskertomuksen sisällä vaihtoehtoisina lauseina A ja B. Vastaajille jaettiin satunnaisesti toinen variaatioista.

Tuisku näki ilmastonmuutosta käsittelevän dokumenttielokuvan.

- A) *Niinpä hän päätti muuttaa käyttäytymistään ympäristöystävällisemmäksi.*
- B) *Hän ei kuitenkaan päättänyt muuttaa käyttäytymistään ympäristöystävällisemmäksi.*

Kirjoita pieni tarina siitä, miksi Tuisku reagoi näin.

Ilmastonmuutosta käsittelevä dokumenttielokuva toimii vihjeenä traumaattisen tiedon kohtaamisesta. Taustaoletuksena on, että kertomuksen henkilöt tietävät jo ilmastonmuutoksesta ja kohtaavat sen nyt elokuvallisen ilmaisuuden

keinoin. Variaatio syntyy reagointitavan erilaisuudesta. Ensimmäisessä variaatioissa Tuisku muuttaa käyttäytymistään ja jälkimmäisessä hän ei sitä tee, vaikka näkee saman dokumenttielokuvan. Taustaoletuksena on, että dokumenttielokuvan jälkeen käyttäytymisen muuttuminen saattaisi johtua traumaattisen tiedon tiedostamisesta ja muuttumattomuus siitä, että defensiivimekanismit olisivat suhteellisen voimakkaat ilmastonmuutosta kohtaan. Dokumenttielokuva-vihjeellä oli tarkoitus saada esiin vastaajien käsitys traumaattisen tiedon kohtaamisen synnyttämistä reaktioista ja niiden yhteydestä käyttäytymiseen. Tuiskun ikä tai sukupuoli ei selviä kehyskertomuksesta, joten vastaaja tulkitsee sen ja Tuiskun elämäntilanteen omasta kokemusmaailmastaan käsin.

Tutkimuksessa päädyttiin keräämään ensimmäistä aineistoa täydentävä aineisto kehyskertomusta hieman varioimalla, sillä katsoimme, että keskusteluutoinen kehyskertomus saattaisi tuoda monipuolisemmin esille selitysmalleja siitä, miksi joku alkaa käyttäytyä ympäristöystävällisesti. Samaan tavoitteeseen pyrittiin myös muuttamalla vihjeitä konkreettisemmiksi. Kehyskertomuksessa varioitiin sitä, päättävätkö keskustelijat muuttaa käyttäytymistään vai päättävätkö he olla muuttamatta sitä. Dokumenttielokuvan osuutta pyrittiin lieventämään vihjaamalla jääkarhua kohtaan koetusta empatiasta. Kertomukseen lisättiin vihje tunteen heräämisestä. Sen tarkoituksena oli saada selville, miten kirjoittajat käsittävät tunteen olevan mukana traumaattisen tiedon kohtaamisessa ja ympäristökäyttäytymisen päätöksissä. Toisella aineistonkeruukierroksella kehyskertomukset olivat:

Tuisku ja Eppu järkyttyvät nähdessään riutuvan jääkarhun ilmastonmuutosta käsittelevässä dokumenttielokuvassa. Dokumentin mukaan lihansyönnin määrä voi vaikuttaa ilmastonmuutokseen ja siten jäätikön säilyismahdollisuuksiin. Elokuvan jälkeen Tuisku ja Eppu keskustelevat ilmastonmuutoksesta ja pohdinnan jälkeen

- A) *päättävät lopettaa lihansyönnin.*
- B) *eivät kuitenkaan aio lopettaa lihansyöntiä.*

Kirjoita pieni tarina Tuiskun ja Eppun keskustelusta.

Ensimmäistä aineistonkeruutilannetta pohjustettiin vain vastaamisen ohjeistamisella. Toinen kierros aineistonkeräämisessä suunniteltiin kolmivaihei-

seksi kokonaisuudeksi, joka sisälsi taidepohjustuksen, dokumenttielokuvan katsomisen ja kollektiivisen reflektion päiväkirjan muodossa. Taideosuus sisälsi ilmastonmuutoksen käsittelemistä taiteen avulla näyttämällä ilmastonmuutokseen liittyviä kuvataideteoksia. Lisäksi vastaajat katsoivat ilmastonmuutosta käsittelevän dokumenttielokuvan. Jokaisesta vaiheesta oli it-sereflectio-osuus, joka kirjattiin tutkijoille jaettuun dokumenttiin. Nuoria ohjeistettiin kirjoittamaan kokonaisuuden osista nousseita tunteita ja ajatuksia ylös. Jälkimmäinen aineistonkeruukerta ei poikennut ensimmäisestä, pohjustus ei näyttänyt vaikuttavan kirjoitettuihin tarinoihin. Syynä voi olla se, että nuorilla oli käsitys dokumenttielokuvan herättämistä tunteista ilman pohjustustakin. Nuoret kirjoittivat eläytymismenetelmätarinansa jakamaansa tiedostoon.

Tutkimuksen aineisto (N=129) kerättiin huhtikuun 2017 ja tammikuun 2018 välisenä aikana. Koko aineiston laajuus oli 45 sivua (fontti Calibri, kirjaisinkoko 12, riviväli 1,15), 14 150 sanaa ja yhden vastauksen keskimääräinen pituus 108 sanaa.

Aineiston analyysi toteutettiin nelivaiheisesti. Analyysi aloitettiin koodauksella, jossa huomattiin, että aineistosta löydettiin toistuvasti yhteiskuntakäsitys toiminnan perusteluna, joten aineistoa päädyttiin analysoimaan tästä näkökulmasta. Koodauksen jälkeen ensimmäisessä analyysivaiheessa aineisto tiivistettiin teoriasidonnaisesti sisältämään teemat, jotka käsittelevät yhteiskuntakäsitystä tai joissa mahdollinen traumaattinen tieto näkyi. Toisessa vaiheessa aineistoa tiivistettiin yhä tutkimuskysymysten, aineistosta luotujen teemojen sekä teorian pohjalta kuvioon 1. Kolmannessa vaiheessa kuvioon luotiin tyyppitarinoita. Yhteiskuntakäsityksen nähtiin olevan kytkettynä sekä ympäristökäyttäytymiseen että defenssimekanismeihin. Seuraavassa luvussa paneudutaan tähän analyysiin tarkemmin.

Lukiolaiset valikoituivat vastaajiksi, sillä he ovat käyneet peruskoulunsa vuoden 2004 (POPS 2004) ja 2014 (POPS 2014) opetussuunnitelmien perusteiden mukaan ja he opiskelevat lukiossa opetussuunnitelman 2015 mukaisesti (LOPS 2015). Näiden opetussuunnitelmien arvoperustoissa mainitaan nk. ekososiaalisen sivistyksen ymmärtämisen välttämättömyys: ”*Perusopetuksessa tunnistetaan kestävä kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys,*

toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen” (POPS 2014, 16) sekä *”Ekososiaalinen sivistys merkitsee ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi”* (POPS 2014, 16).

Ekososiaalisesti sivistynyt kansalainen ymmärtää muun muassa oman toimintansa vastuun ilmastonmuutoksen hillinnässä. Lukion opetussuunnitelmassa (LOPS 2015) mainitaan oppimisen tavoitteena ilmastonmuutokseen vaikuttavien tekijöiden ja niistä johtuvien seurausten merkityksen ymmärtäminen. Lisäksi ympäristötiedon, maantieteen ja biologian sisällöissä perehdytään ilmastonmuutokseen. Nykyisillä lukio-opiskelijoilla pitäisi siis olla tietoa ilmastonmuutoksesta entuudestaan (ks. Mykrä 2016).

Eläytymismenetelmällä hankittu tieto saattaa tuoda herkästi esiin stereotyyppioita, sillä mahdollisia tilanteita kuvaillessaan kirjoittaja tulee miettineeksi yleisiä ja stereotyyppisiä vastauksia ja jättää helposti perusteellisemman pohdinnan tekemättä. Tämä saattoi ilmetä aineiston tarinoiden samankaltaisuutena. Tieto, jota eläytymismenetelmällä saadaan, on riippuvaista vastaajan kuvittelukyvyistä sekä kirjoitustilanteessa vaikuttavista useista tekijöistä, kuten kirjoittajan jaksamisesta, kyseisenä päivänä koetuista tilanteista ja käydyistä keskusteluista. Jälkimmäisen aineiston tarinoissa näkyi opiskelijoiden aikaisempi kokemus samalla kurssilla näytetystä dokumenttielokuvasta hieman tarkempana elokuvakokemuksen kuvailuna. Lisäksi dokumenttielokuvassa selitetty lihansyönnin vaikutus ilmastonmuutokseen saattoi vaikuttaa vastauksiin, sillä kehyskertomuksen tarinoissa, joissa kaverukset eivät lopettaneet lihansyöntiä, useat vastaajat kirjoittivat tarinoiden henkilöiden kuitenkin vähentäneen sitä.

Tulokset

Lukiolaisten kirjoittamat tarinat olivat melko homogeenisiä: niissä käsiteltiin omaa koettua pienuutta globaalissa mittakaavassa sekä ympäristön arvostamista. Tältä pohjalta nelikentän toiseksi ulottuvuudeksi muodostettiin jako yksilölliseen tai yhteisölliseen yhteiskuntakäsitykseen ja toiseksi ympäristökäyttäytymisen ympäristöstävällisyys.

Ympäristöystävällisesti käyttäytyvä kuluttaja miettii aktiivisesti valintojensa ympäristövaikutuksia ja ottaa ne huomioon pyrkiessään vähentämään käyttäytymisensä negatiivista vaikutusta luontoon ja rakennettuun maailmaan (Kollmuss & Agyeman 2002, 240). Epäympäristöystävällinen käyttäytyminen on tämän vastakohta: kuluttaja ei mieti valintojensa ympäristövaikutuksia tai ei välitä niistä. Aineiston tarinat jakautuivat tältä osin selkeästi kehyskertomusten viitoittaman suunnan mukaisesti: puolet tarinoista sisälsivät henkilön, joka käyttäytyi ympäristöystävällisesti (tästä eteenpäin *aktiivinen tarina*) ja puolissa epäympäristöystävällisesti (tästä eteenpäin *passiivinen tarina*).

Tarinoiden välillä ilmeni jako myös sen mukaan, millainen yhteiskuntäkäsitys tarinan henkilö(i)llä oli. Tästä huomiosta nelikenttään muodostettiin toinen ulottuvuus yksilöllisen ja yhteisöllisen yhteiskuntäkäsityksen välille. Yksilöllisessä yhteiskuntäkäsityksessä subjekti näkee olevansa yhteiskunnassa irrallaan muista yksilöistä ja toimivansa itsenäisesti. Yhteisöllinen yhteiskuntäkäsitys taas viittaa verkostoituneeseen yhteiskuntäkäsitykseen, jossa subjekti kokee olevansa osa suurempaa kokonaisuutta. Yksilöllinen yhteiskuntäkäsitys painottui niin aktiivisissa (n=42/64) kuin passiivisissakin tarinoissa (n=48/65). Aktiivisten ja passiivisten tarinoiden välillä ero näkyi siinä suhteessa, millainen yhteiskuntäkäsitys tarinassa ilmeni: yhteisöllinen ajattelutapa esiintyi aktiivisissa tarinoissa (n=21) selkeästi useammin kuin passiivisissa tarinoissa (n=3) ja yksilöllinen ajattelutapa esiintyi passiivisissa tarinoissa (n=54) hieman useammin kuin aktiivisissa tarinoissa (n=43). Yleisin perustelu epäympäristöystävälliselle käyttäytymiselle näytti olevan käsitys siitä, ettei yksi ihminen pysty vaikuttamaan ilmastonmuutoksen kaltaisiin globaaleihin ilmiöihin. Toisaalta yleisin syy ympäristöystävälliselle käyttäytymiselle syynä nähtiin olevan se, että Tuisku uskoi voivansa vaikuttaa. Käsitys vaikutusmahdollisuuksista näyttää siis aineiston perusteella olevan yleinen perustelu ympäristökäyttäytymiselle.

Nelikentän lohkoihin konstruointiin aineistoa apuna käyttäen tyyppitarinoita sen mukaan, millainen yhteiskuntäkäsitys ja ympäristökäyttäytyminen kussakin lohkoissa on. Tyyppitarinoita konstruointiin nelikenttään yhteensä kuusi: *velvollisuudentuntoinen, vastuuntuntoinen, kieltäjä, kyyninen, rationa-*

lisoija ja piittaamaton. Kolmanteen lohkoon muodostettiin kolme erilaista tyyppitarinaa, jolloin aineiston monipuolisuus tulee paremmin esille.



Kuvio 1. Ympäristökäyttäytyminen suhteessa yhteiskuntakäsitykseen

(1) *Tuiskulla oli syyllinen olo. Hän päätti olevansa se, joka toimii mieluummin kuin se, joka ei toimi. Hänestä kuitenkin tuntuu, etteivät hänen tekonsa vaikuta maapallon pelastumiseen. Yhdellä ihmisellä on häviävän pieni vaikutus lopputulokseen. Hänen oli vaikea keksiä jotain vähän isompaa asiaa, jonka tekeminen voisi oikeasti auttaa.*

(1) Ensimmäisen kentän tyyppitarina nimettiin **velvollisuudentuntoiseksi** (n=42). Velvollisuudentuntoisen tyyppitarina sisältää ympäristöystävällistä käyttäytymistä, vaikkei tyyppitarinassa nähdäkään yksilön toiminnalla olevan vaikutusta ilmastonmuutoksen hillitsemisessä. Tyyppitarinaan kuuluukin yksilöllinen yhteiskuntakäsitys, joka saattaa johdattaa yksilön mitätöimään tekojensa vaikutuksen. Lisäksi muiden kuin yksilöllisten keinojen miettiminen tuntuu velvollisuudentuntoisen tyyppitarinassa olevan hankalaa.

Näyttäisi siltä, ettei yksilön tarvitse nähdä toimintansa olevan vaikuttavaa toimiakseen ympäristöystävällisesti. Perusteet toiminnalle voivat kummuta esimerkiksi velvollisuusetiikasta. Velvollisuusetiikka näkyy velvollisuudentuntoisen tyyppitarinassa käyttäytymisen perusteena, jolloin ympäristöystävällinen käyttäytyminen lähtee ensisijaisesti kokemuksesta, jonka mukaan se on velvollisuus. Arvoilla perusteleminen ei kuulu tähän tyyppitarinaan. Tässä tyyppitarinassa subjektin huomio keskittyy omiin tunteisiin pikemmin kuin

itse ongelmaan. Tunteisiinsa keskittyvillä on vaarana väsyä, eikä sitoutuminen ongelmaan jää pysyväksi. Lisäksi velvollisuudentunteen on todettu johtavan uupumiseen: pyrkiessään toimimaan aina oikein monimutkaisessa maailmassa, yksilö uupuu helposti ja kokee syyllisyyttä. (Ojala 2013, 202.)

(2) *Tuisku tajusi dokumentin katsottuaan miltä maailma tulee tulevaisuudessa näyttämään, jos ilmastonmuutokseen ei puututa. Häntä huolestutti ja hän koki huonoa omatuntoa. Tuisku halusi olla osana muutosta ilmastonmuutosta vastaan. Hän uskoo, että yksikin ihminen voi tehdä muutoksen isossa asiassa ja yhdessä he tekevät muutoksen parempaan.*

(2) Toiseen kenttään konstruointiin **vastuuntuntoisen** tyyppitarina, johon kuuluu ympäristöystävällinen käyttäytyminen. Vastuuntuntoisen tyyppitarina oli aineistossa hieman epätyypillisempi (n=21) kuin velvollisuudentuntoisen (n=42). Molemmat näistä tyyppitarinoista korostuivat aktiivisen kehyskerptomuksen tarinoissa. Vastuuntuntoinen tarina eroaa velvollisuudentuntoisen tarinasta muun muassa siten, että siihen kuuluu yhteiskunnan näkeminen yhteisöllisesti: tyyppitarinassa on läsnä kokemus isompaan kokonaisuuteen kuulumisesta ja toimimisesta yhdessä muiden kanssa: *Yhdessä voimme tehdä maailmasta paremman*. Vastuuntunnon on todettu muissakin tutkimuksissa olevan yhteydessä ympäristöystävälliseen käyttäytymiseen sitoutumisessa (Kollmuss & Agyeman 2002, 243).

Vastuuntuntoisen tyyppitarinan subjekti pyrkii käyttäytymään mahdollisimman hyvin perustellen käyttäytymistään arvoillaan. *Dokumentin vaikutuksesta hän huomaa, että on tärkeää toimia siten, ettei ympäristö ja luonto vahingoitu*. Toisin kuin velvollisuudentuntoisen tyyppitarinassa, jossa huomio kiinnittyy omiin tunteisiin, vastuuntuntoisen tyyppitarinassa korostui huomion kiinnittyminen ongelmaan ja omaan toimintaan. Tutkittaessa nuorten suhtautumista ilmastonmuutokseen on huomattu tunteisiinsa keskittyvien sekä ongelmaan keskittyvien olevan uupuneempia kuin ne, jotka ongelman tunnustamisen lisäksi pitivät yllä toivoa. (Ojala 2013.) Vastuuntuntoisen tyyppitarinassa toivo on läsnä: *Tuisku ajatteli tehdessään ympäristöystävällisempiä tekoja, että maapallo saattaisi pelastua*.

(3) *Tuisku ei dokumenttia katsoessaan uskonut siinä kerrottavia asioita, vaan ajatteli, että näin ei voi olla, koska hän ei ole itse nähnyt ilmaston-*

muutoksen vaikutuksia. Hän ei usko ilmastonmuutokseen tai ihmisten syyllisyyteen siinä.

(3) Kolmannessa kentässä sijaitsee **kieltäjän** tyyppitarina, jossa yhdistyvät niin yhteisöllinen yhteiskuntakäsitys kuin epäympäristöystävällinen käyttäytyminen. Tyyppitarina oli melko harvinainen (n=5). Kieltäjän tyyppitarinan subjekti selittää epäympäristöystävällisen käyttäytymisensä johtuvan siitä, ettei hän *usko* ilmastonmuutoksen olevan totta. Kieltäjätyyppi voi myös tunnustaa ilmaston muuttuvan, todeten sen aina muuttuneen tai kiistäen ihmisen syyllisyyden sen aiheuttajana. Tyyppitarinaan kuuluu myös ajatus siitä, ettei ilmastomuutos ole niin vakava ongelma kuin sen väitetään olevan, ja ettei se tulisi vaikuttamaan omaan elämään. Kieltäjän tyyppitarina koostettiin passiivisista tarinoista.

(4) Neljänteen kenttään konstruointiin kolme eri tyyppitarinaa (kynnikko n= 2, rationalisoija n= 33 ja piittaamaton n= 13), joista jokaisessa kiistetään oma vaikutus ilmastonmuutokseen. Näitä tyyppitarinoita yhdistää myös yksilöllinen yhteiskuntakäsitys, joka näkyi valtaosassa passiivisia tarinoita, mutta vain pienessä osassa aktiivisia tarinoita. Yksilöllinen ajattelutapa lisäänee irrallisuuden kokemusta yhteiskunnasta, jolloin omien tekojen vaikutus kokonaisuuteen näyttää hukkuvan ikään kuin tyhjiin. Yksilölliseen yhteiskuntakäsitykseen liittyvä individualismi näyttäisi olevan yhteydessä yksilön heikkoon uskoon omista vaikuttamismahdollisuuksista (Norgaard 2011, 204). Lisäksi oman pienuuden pohtiminen ja koettu voimattomuus näyttäisi olevan yleistä pohdittaessa vaikuttamiskeinoja ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi (ks. Norgaars 2011). Voimattomuuden tunne näyttää olevan yhteydessä individualismiin, poliittisen järjestelmän koettuun toimimattomuuteen sekä konsumerismiin (Norgaard 2011, 190–192). Tämän tutkimuksen aineistossa toistui voimattomuuden tunne erityisesti passiivisissa tarinoissa ja erityisesti nuorten on todettukin kokevan voimattomuutta ilmastonmuutoksen edessä (Stevenson & Peterson 2015).

Epäympäristöystävällisen käyttäytymisen perusteleminen nousee niin **kynnikon**, **rationalisoijan** kuin **piittaamattoman** tyyppitarinoissa sosiaalisesti opituista ja yleisesti hyväksytyistä selityksistä (Cohen 2013, 59): *Mitäpä yksi teini muka sille voi, että teollistumisen kautta on ilmakehään päässyt saas-*

teita. Ja kyllähän Kiina ja Intia saastuttavat myös. Saattaa olla, että ilmastonmuutoksen kieltäminen ei ollut aineistossa tämän yleisempää, sillä ainakin Suomessa luotetaan laajasti tieteeseen (Tiedebarometri <http://www.tieteentiedotus.fi/tiedebarometri.html>). Tieteeseen luottaminen saattaa vaikuttaa siihen, että ympäristökäyttötymisen muuttamisen ja ilmastonmuutoksen kieltämisen sijasta yksilö kieltääkin oman vaikutuksensa ilmastonmuutokseen. Yksittäisen ihmisen osuus voidaan kuitenkin osoittaa jopa valtiotason hiilidioksidipäästöistä: esimerkiksi Suomessa aiheutetuista hiilidioksidipäästöistä 68 % voidaan jäljittää loppukuluttajaan Suomen ympäristökeskuksen raportin (Salo & Nissinen 2017) mukaan.

Neljännän kentän tyyppitarinat päätettiin jakaa kolmeen eri tyyppitariinaan, sillä koettu toivo ilmastonmuutoksen ratkaisemisesta erotti tyyppitarinat oleellisesti kolmeen erilaiseen tarinaan. Tämän eroavaisuuden tulkittiin olevan merkittävä erottava tekijä sen suhteen, miltä epäympäristöystävällisen käyttötymisen perustelut vaikuttavat ja millaisia tunteita sekä defensesjä tyyppit mahdollisesti käyttävät. Lisäksi niiden mahdollittaminen yhteen tarinaan olisi jättänyt varjoon ilmiön erilaiset puolet.

(4.1) *Tuisku kokee oman toimintansa vaikutuksen niin merkityksettömäksi, ettei hän viitsi tehdä asioita ympäristöystävällisemmin. Vaikka Tuisku tekisi mitä, tulisi ilmastonmuutos kuitenkin. Suuret teollisuusmaat pitäisi saada mukaan, mutta päätöksiä on odotettu jo kauan, eikä muutosta tapahdu, vaikka ketä äänestäisi.*

(4.1) **Kyynikko** (n= 2) on näistä kolmesta kaikista epätoivoisin. Hänen ajattelussaan on yleistä miettiä varauksellisesti sitä, mitä tavallinen ihminen voi tehdä. Lisäksi kyynikko kyseenalaistaa myös poliittisten ja yritysten toimien mahdollisuuden muuttaa tilannetta ympäristöystävällisempään suuntaan: hän ei usko parempaan tulevaisuuteen. Kyynikko on ikään kuin jo heittänyt pyyhkeen kehään ilmastonmuutoksen osalta.

(4.2) *Tuisku kokee oman toimintansa vaikutuksen niin merkityksettömäksi, ettei hän viitsi tehdä asioita ympäristöystävällisemmin. Mitäpä yksi teini sille voisi, että teollistumisen kautta on ilmakehään päässyt saasteita. Ja hän on vain yksi ihminen miljardien joukossa. Hän katsoo, että on valtion ja suurten yritysten tehtävä huolehtia hiilidioksidipäästöistä.*

(4.2) **Rationalisoijan** (n=33) tyyppitarinassa on samoja elementtejä kuin kyynikon tarinassa. Tarinat eroavat toisistaan kuitenkin siinä, että rationalisoija on toiveikkaampi ratkaisujen suhteen kuin kyynikko. Tyyppitarinassa epäympäristöystävällistä käyttäytymistä puolustetaan rationalisoimalla se, osoittamalla, ettei ympäristöystävällisestä käyttäytymisestä olisi mitään hyötyä. Luovuttamisesta ei kuitenkaan ole kyse, vaikka tyyppitarinassa ei uskotakaan omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Tuiskun toivo syntyy tässä tyyppitarinassa uskosta päättäjiin sekä teknologian kehittymiseen. Yksilöiden kumulatiivisten vaikutusten kiistäminen vaikuttaisi olevan rationalisointia, joka on yksi defenssimekanismi (ks. Cohen 2013, 8–9). Lisäksi se näyttäisi johtavan heikompaan motivaatioon sitoutua ympäristöystävälliseen käyttäytymiseen. Rationalisoija on tietoinen ongelmista, mutta on etäännyttänyt itsensä niistä siten, ettei enää koe tunteita ongelmaa kohtaan. (Kollmuss & Agyeman 2002, 255.)

(4.3) *Tuiskua ei yksinkertaisesti kiinnosta. Hän kokee, ettei asia koske häntä eikä siksi muuta toimintatapojaan tai ajattelumaailmaansa. Häntä ei kiinnosta pitää huolta ympäristöstä.*

(4.3) **Piittaamattoman** (n=13) tyyppitarinan keskeisin piirre on ympäristöongelman ulkopuolelle sijoittuminen, jossa olennaista on välittämisen ehtyminen ja haluttomuus ajatella ilmastonmuutosta. Piittaamattoman tyyppitarina eroaa kyynikon tyyppitarinasta siinä, että ilmastonmuutos ei tunnu kiinnostavan häntä ollenkaan, toisin kuin kyynikon tyyppitarinassa, jossa huoli ilmenee menetetyistä toivosta huolimatta. Piittaamattoman tyyppitarinan Tuisku ei jaksaa ajatella asiaa ollenkaan.

Pohdinta ja johtopäätökset

Aineiston pohjalta luotiin kuusi erilaista ympäristökäyttäytymisen tyyppitarinaa, joiden erottavia tekijöitä olivat niin käyttäytymisen ympäristöystävällisyys, yhteiskuntakäsitys kuin toivo. Se, millä tavoin yksilö näkee yhteiskunnan koostuvan ja millä tavoin hän käsittää yhteiskunnan ohjautuvan, näyttäisi tämän aineiston perusteella vaikuttavan hänen ympäristökäyttäytymisensä perusteluihin.

Tyypitarinat, joissa oli ympäristöstävällisesti käyttäytyvä yksilö, jaettiin kahteen tyyppitarinaan sen mukaan, minkälainen yhteiskuntakäsitys niissä oli. Lukiolaisten vastauksissa näkyi kaksi erilaista yhteiskuntakäsitystä ja niistä muodostui valittu jako. Näin syntyi sekä velvollisuuden että vastuuntuntoisen tyyppitarinat. Yhteisöllinen yhteiskuntakäsitys korostui vastuuntuntoisen tyyppitarinassa. Näkemyksen mukaan yksilöt ovat osa suurempaa kokonaisuutta. Samasta tyyppitarinasta löytyi lisäksi käyttäytymisen perusteleminen arvoilla: *Ajatus siitä, että ihminen voi tehdä mitä huvittaa luonnosta ja ympäristöstä välittämättä, ei ole Tuiskun mieleen.* Vastuuntuntoinen koki olevansa vastuussa kokonaisuuden hyvinvoinnista ja oikeudenmukaisuuden toteutumisesta. Toisen ympäristöstävällistä käyttäytymistä sisältävän tyyppitarinan Tuisku perusteli käyttäytymistään velvollisuudella. Tyyppitarinaan kuului käsitys itsestä yksilönä muiden yksilöiden joukossa, jonka *täytyy kantaa oma korsi kehoon.* Tämä käsitys johti tyyppitarinan subjektin epäilemään omien toimien vaikutusta kokonaisuuteen. Epäilyistä huolimatta tyyppitarinassa käyttäydyttiin ympäristöstävällisesti velvollisuudentunnon motivoi-
dessa siihen.

Epäympäristöstävällinen käyttäytyminen oli taustalla neljässä luodussa tyyppitarinassa, kolmannen ja neljännen lohkon tarinoissa. Yksi näistä sisälsi näkemyksen yhteiskunnasta yhteisöllisenä ja kolme muuta yksilöllisenä. Kiel-
täjän tyyppitarinassa yhteiskuntakäsitys oli yhteisöllinen ja siinä epäympäris-
töstävällistä käyttäytymistä perusteltiin joko kieltämällä ilmastonmuutos tai
ihmisen syyllisyys siihen. Muut kolme tyyppitarinaa: kyyninen, rationalisoija
ja piittaamaton, sisälsivät näkemyksen yksilöllisestä yhteiskunnasta. Näissä ta-
rinoissa uskottiin, ettei kuluttaja voi kulutus päätöksillään vaikuttaa suuriin
kokonaisuuksiin. Nämä kolme tyyppitarinaa erosivat toisistaan koetun toivon
mukaan. Rationalisoijan tarinassa koettiin toivoa eniten, sillä siinä uskottiin,
että jotkin suuremmat yksiköt, kuten valtiot, suuryritykset tai teknologia kor-
jaisivat tilanteen. Kyynisen tarinassa tämä toivo oli menetetty, kuten myös
piittaamattoman tarinassa, joka sisälsi myös välinpitämättömän maailman-
katsomuksen. Piittaamattoman tyyppitarinassa subjekti ei halua edes ajatella
asiaa, vaan sanoo, ettei häntä kiinnosta.

Tarkastelemme konstruoituja tyyppitarinoita lopuksi psykodynaamisen ihmiskäsityksen valossa kolmannen tutkimuskysymyksen mukaisesti pelkistään tyyppitarinoista mahdollisia defenssimekanismeja. Tarinoista pelkistettiin esille traumaattiseen tietoon reagoimisen moninaisuus. Käytettyjä defenssimekanismeja olivat kieltäminen, eristäminen, projisointi, rationalisointi, passiivinen aggressio, kieltäminen ja vääristely.

Pelkistäminen ja teoreettinen näkökulma tuovat esille mahdollisen tiedostamattoman mielen vaikutuksen traumaattisen tiedon omaksumisessa ja ympäristökäyttäytymisessä. Tämä on yksi mahdollinen tulkintaikkuna ympäristökäyttäytymistä tutkittaessa. Päädyimme tarkastelemaan defenssimekanismeja keskittyen erityisesti nelikentän kolmannen ja neljännen lohkon tyyppitarinoihin, sillä nämä tarinat sisälsivät epäympäristöystävällisen käyttäytymisen, jonka voidaan katsoa viestivän traumaattisen tiedon välttelyä paremmin kuin muiden nelikentän tyyppitarinoiden voidaan katsoa viestivän.

Psykodynaamisesta näkökulmasta katsottuna näyttäisi siltä, että traumaattinen tieto herättää myös tiedostamatonta ahdistusta ja saa yksilön tämän vuoksi tiedostamattaan käyttämään defenssimekanismeja. Tilanteissa, joissa subjekti kokee ylitsepääsemättömiä tunteita, defenssimekanismit aktivoituvat toimimaan ikään kuin tietoisien mielen puolustuksena. Tietoinen mieli saattaa olla tietämätön defenssien toiminnasta ja tiedostamattoman mielen rooli onkin psykodynaamisesta näkökulmasta defenssimekanismeissa oleellinen osa (ks. Blackman 2004; Dodds 2011). Aiemman tutkimuksen mukaan ihmiset käyttävät ilmastonmuutokseen liittyen defenssimekanismeista kieltämistä ja eristämistä (ks. Lertzman 2015; Stoknes 2015).

Kieltäminen (eng. *denial*, suomennettu myös itsepetoksena) defenssimekanismina korostunee kieltäjän tyyppitarinassa. Kieltämisessä subjekti tunnistaa jollain tasolla traumaattisen tiedon, mutta haluaa kieltää sen tietämisen. Sitä voisi verrata itselleen valehteluun niin lujasti, että melkein uskoo sitä itsekin. *Tuisku ei täysin uskonut dokumentin sanomaa. Hänen mielestään dokumentin faktat olivat liioiteltuja ja ”hippejä”*. Tällainen ristiriitaisuus ei häiritse tietoisuutta, sillä tiedostamaton mieli tulee hyvin toimeen ristiriitaisuuksien kanssa, se ikään kuin peittää ne tietoiselta mieleltä. (Cohen 2013, 22.) Mielen toiminnan kannalta on eri asia kieltäkö koko tapahtuman, sen vakavuuden

tai syyllisyytensä siinä. Oman syyllisyytensä pelkääminen on niin voimakas tunne, että sitä saattaa pelätä enemmän kuin koko maailman tuhoutumista (Dodds 2011, 43–44). Syyllisyyden kieltäminen on yleistä kieltäjän tyyppitarinassa: *Tuisku oli kuullut teorian siitä, että ilmasto on aina muuttunut. Hän ei täysin luottanut dokumentin sanomaan.*

Tässä aineistossa defenssimekanismina kieltäminen ei ole yleisin mielen puolustuskeino ilmastonmuutosta kohtaan, yleisempää oli olla kyyninen tai suhtautua ongelmaan rationalisoiden kuin kieltää se. Muiden defenssimekanismien voidaan nähdä olevan lievempiä kieltämisen muotoja (ks. Pihkala 2017, 3). Eräs kieltämistä lievempi defenssimekanismi on rationalisointi, joka esiintyy niin velvollisuudentuntoisen, kyynikon kuin rationalisoijankin tyyppitarinoissa: *Hän on vain yksi ihminen lähes 7,6 miljardin ihmisen joukossa, joten hän ei voisi vaikuttaa mitenkään.* Rationalisoinnin voidaan katsoa olevan kuin tekosyiden keksimistä (Blackman 2004, 45). Freud katsoi rationalisoinnin olevan ikään kuin salaisuuden piilottamista tiedostamattomasti (Cohen 2013, 58). Rationalisointiin päätyvä subjekti tietää mitä tulisi tehdä, hän osaisi ja pystyisi sen tekemään ilman riskiä. (Cohen 2013, 8.) Rationalisoimalla ongelmaa ei kiistetä suoraan, mutta sen tärkeys tai seuraukset kiistetään: *Tuisku ei usko, että käyttäytymisen muuttaminen ympäristöystävällisemmäksi vaikuttaisi lähes mitenkään ilmastonmuutokseen.* Oman vaikutusvaltansa kokeminen mitättömänä saattaa johtaa syvän avuttomuuden tai jopa apatian kokemiseen (Norgaard 2011, 192). Tällainen käsitys yksilön vaikutusmahdollisuuksista oikeuttaa ympäristöystävälliseen käyttäytymiseen ryhtymättömyyteen tai koko ongelman sivuuttamiseen (Rust 2008, Doddsin 2011, 69 mukaan).

Rationalisoijan ja kyynikon tyyppitarinoissa on nähtävissä myös projisoinnin käyttämistä defenssimekanismina. Projisoinnilla subjekti siirtää syyllisyyden tunteen itsestä muualle. Projisoinnissa on kyse omien epämiellyttävien tunteiden tai piirteiden siirtämisestä muihin (Blackman 2004, 18). *Oikeat ongelmat ovat Kiinassa ja Intiassa, siellä on niin paljon ihmisiä, jotka saastuttavat, ettei minun teoillani ole mitään väliä.*

Tuska, suru ja avuttomuus samanaikaisesti koettuna saattavat johtaa subjektin irrottautumaan ongelmasta ja kokemaan apatiaa. Sellaisen tiedon vastaanottaminen, joka liittyy ilmastonmuutokseen, saattaa tuntua liian raskaal-

ta ja huomio saattaa keskittyä muihin asioihin. (Kollmuss & Agyeman 2002, 255; Dodds 2011, 44.) Ongelman eristäminen pois arjesta muihin asioihin keskittymällä, on läsnä piittaamattoman ja kyynikon tyyppitarinoissa: *Vaikka Tuisku katsoi dokumenttielokuvan, hän ehkä ajatteli, että asia ei ole niin vakava ja hänellä oli elämässään akuutimpia asioita mietittävänään.* Eristäminen on tunteiden poistamista tietoisesta tietoisuudesta huomaamatta sitä (Blackman 2004, 27). Siinä on kyse siitä, että yksilö irrottaa todellisuudestaan jonkin voimattomuutta ja ahdistusta lisäävän asian pois arjestaan esimerkiksi olemalla ajattelematta koko asiaa tehdessään ympäristöön vaikuttavia tekoja, kuten kuluttamalla (Norgaard 2011, 198). Eristäminen toimii ikään kuin kaksoistodellisuuden luomisena, jossa ilmastonmuutos ei näy arkisissa askareissa ja näin sitä voi olla ajattelematta ja siten voi vältellä saamasta lisää tietoa (Norgaard 2011, 201). Yksilö voi kokea, että hänellä on tietoa ilmastonmuutoksesta ja samalla mieltää elävänsä täysin eri todellisuudessa (Norgaard 2011, 58). Tietoa välttellessä pyritään niin yksilöllisellä kuin kulttuurisellakin tasolla välttämään sekä syyllisyyden tunnetta että säilyttämään optimistisuus (Norgaard 2011, 197). Kulttuurinen kieltäminen tukee yksilön omaa kieltämistä, sillä tunteiden ja ongelman jäädessä julkisesti käsittelemättä, sitä voi olla vaikeaa tehdä yksityisestikään (Norgaard 2011).

Piittaamattoman välinpitämättömyys näyttäisi siis olevan psykodynaamisesta näkökulmasta defenssimekanismi traumaattista tietoa kohtaan. Se on tilanne, jossa ahdistus on poistettu tietoisuudesta ja se on johtanut piittaamattomuuteen ja anteeksipyytelemättömään haluttomuuteen ja kyvyttömyyteen vastaanottaa uusia viestejä aiheesta (Cohen 2013, 8): *Tuiskua ei yksinkertaisesti kiinnostanut dokumentin sanoma.* Kiellot, kuten *ei ole minun ongelmani* tai *ei kiinnosta minua* saattavat vaikuttaa ulkoapäin katsottuna siltä, kuin kieltäjä olisi välinpitämätön ongelmaa kohtaan. Tällaista suhtautumista arvioidaan usein ymmärtämättömydeksi tai välinpitämättömydeksi (Cohen 2013, 8): *Tuisku ajatteli myös, ettei ilmastonmuutoksella ole väliä hänen elinaikanaan, joten Tuisku ei välittänyt.* Tämän käyttäytymisen voi tulkita myös olevan passiivista aggressiivisuutta, joka sekin on defenssimekanismi (Blackman 2004, 66).

Psykoanalyttisesta näkökulmasta ihmisen tietoisien mielen valta ei ulotu kaikkiin hänen ajatuksiinsa (Dodds 2011, 33). Ihminen saattaa siis omaksua traumaattiseksi kokemansa tiedon, mutta torjua sen tietoisuudestaan esimerkiksi eristämällä sen omista tunteistaan tai muusta maailmankuvasta erillisiksi sisällöiksi. Tulkintamalli selittää osaltaan sen, minkä takia ympäristötieto ei näytä vaikuttavan ympäristökäyttäytymiseen: ihmismieli välttelee tiedostamattaan traumaattisen tiedon tunnustamista. Tätä näkökulmaa tukee tutkimus, jonka mukaan tarkemmin mitattaessa tiedon ja käyttäytymisen välillä ei näyttäisi olevan niin suurta kuilua, kun ollaan väitetty (ks. Kil, Holland & Stein 2014). Lisäksi tuoreessa tutkimuksessa kyseenalaistetaan kuilun havainneita tutkimuksia ja huomautetaan, että on myös tutkimuksia, joissa kuilua ei ole havaittu (ks. Liefänder & Bogner 2018).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli päästä kiinni siihen, miksi sama tieto saa toisen käyttäytymään ympäristöystävällisesti ja toisen olemaan tekevättä sitä. Muodostimme eläytymismenetelmätarinoista kuusi tyyppitarinaa siitä, miten yhteiskuntakäsitys ja ympäristökäyttäytyminen yhdistyvät ja psykodynaamista ihmiskäsitystä soveltamalla tulkitsimme miten tyyppitarinoiden henkilöt suojautuvat traumaattisen tiedon synnyttämiltä epämiellyttäviltä tunteilta. Erilaiset tavat käsitellä traumaattista tietoa ovat tulkintamme mukaan yhteydessä siihen, millainen ympäristökäyttäytyjä henkilö on ja millainen yhteiskuntakäsitys hänellä on.

Millä tavoin traumaattista tietoa voi sitten oppia, kun tiedostamaton mieli näyttäisi välttelevän sen oppimista? Aihe vaatii lisätutkimusta. Ympäristökasvatus on keskittynyt suureksi osaksi pohtimaan, miten parantaa yksilöiden luontosuhdetta ja vahvistaa ympäristön käsittämistä itseisarvona. Kuilun nouseminen ympäristökäyttäytymisen tutkimuksen keskiöön saattoi johtaa ympäristökasvatuksen piirissä työskentelevät jopa oletamaan, että ympäristökäyttäytymisen kehittäminen myönteiseen suuntaan olisi mahdollista ilman tietoa ja tietoisuutta (Tolppanen ym. 2017; ks. myös Lertzman 2015, 21). Traumaattisen tiedon oppimisen erityispiirteen, ikävien tunteiden kätkemiseen pyrkivien defenssimekanismien huomioiminen, saattaisi tehostaa ympäristötiedon vaikutusta ympäristökäyttäytymiseen. Ympäristökasvatuksen on todettu olevan suppeaa ja puutteellista (Lehtonen & Cantell 2015), jolloin se

saattaisi hyötyä tuoreesta psykodynaamisesta näkökulmasta, jonka mukaan ilmastonmuutos on traumaattista tietoa ja sen oppiminen on monimutkaisempien prosessien sarja kuin on aiemmin ajateltu. Traumaattisen tiedon tiedostaminen ei yksin selitä sitä, miksi toiset alkavat käyttäytyä ympäristöystävällisesti. Käyttäytymiseen vaikuttavat monet taustatekijät, joita on tutkittu useasta eri näkökulmasta myös mm. terveystieteiden parissa. Tässä artikkelissa esitetystä näkökulmasta tarkasteltuna ympäristökäyttäytymiseen ja ympäristökasvatukseen liittyvän käyttäytymisen muuttaminen vaatisi sen tutkimista, miten traumaattista tietoa ja sen herättämiä tunteita tulisi käsitellä, sekä mitkä asiat vaikuttavat traumaattisen tiedon oppimiseen. Lisäksi tulisi tutkia sitä tarkemmin, miten yhteiskuntakäsitys on kytköksissä ympäristökäyttäytymiseen ja miten sen pitäisi vaikuttaa ympäristökasvatukseen. Kenties näissä näkökulmissa on mahdollisuus ympäristökasvatuksen kehittämiseen.

Lähteet

- Blackman, J. S. 2004. 101 Defences. How the Mind Shields Itself. New York: Brunner-Routledge.
- Bowers, C. A. 1997. The Culture of Denial: Why the Environmental Movement Needs a Strategy for Reforming Universities and Public Schools. Columbia: SUNY Press.
- Britzman, D.B. 2000. Teacher Education in the Confusion of Our Times. *Journal of Teacher Education* 51 (3), 200–205.
- Brulle, R., Carmichael, J. & Jenkins, C. 2012. Shifting public opinion on climate change: an empirical assessment of factors influencing concern over climate change in the U.S., 2002–2010. *Climatic Change* 114 (2), 169–188.
- Cohen, S. 2013 *States of Denial : Knowing about Atrocities and Suffering*. New York: Routledge.
- Dodds, J. 2011 *Psychoanalysis and Ecology at the Edge of Chaos*. New York: Routledge.
- Gifford, R. & Nilsson, A. 2014. Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *International Journal of Psychology* 49 (3), 141–157.
- Honkasalo, A. 2018. Eksistentiaaliset riskit – ilmastonmuutos ja ydintalvi. *Tieteessä tapahtuu* 36 (3), 3–9.
- Hursh, D., Henderson, J. & Greenwood, D. 2015 Environmental education in a neoliberal climate. *Environmental Education Research* 21 (3), 299–318.
- Kil, N., Holland, S. & Stein, T. 2014. Structural relationships between environmental attitudes, recreation motivations, and environmentally responsible behaviors. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism* (7–8), 16–25.
- Kollmuss, A. & Agyeman, J. 2002. Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research* 8 (3), 239–260.
- Lehtonen, A. & Cantell, H. 2015. Ilmastokasvatus osaamisen ja vastuullisen kansalaisuuden perustana. Suomen ilmastopaneeli, raportti 1/2015.
- Lertzman, R. 2015. *Environmental Melancholia. Psychoanalytic Dimensions of Engagement*. Lontoo: Psychology Press.
- Liefänder, A. & Bogner, F. 2018. Educational impact on the relationship of environmental knowledge and attitudes. *Environmental Education Research* 24 (4), 611–624.
- LOPS Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki. http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf. (Luettu 13.5.2018.)
- Marshall, G. 2014. *Don't Even Think about It. Why Our Brains Are Wired to Ignore Climate Change*. New York: Bloomsbury.
- Mykrä, N. 2016. Opetussuunnitelma ja ympäristökasvatus. www.luontokoulut.fi/ops2016/. (Luettu 10.5.2018.)
- Myllyniemi, S. (toim.) 2017. *Katse tulevaisuudessa: Nuorisobarometri 2016*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Norgaard, K. M. 2011. *Living in Denial. Climate Change, Emotions, and Everyday Life.* Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Ojala, M. 2012. Hope and climate change: the importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research* 18 (5), 625–642.
- Ojala, M. 2013. Coping with Climate Change among Adolescents: Implications for Subjective Well-Being and Environmental Engagement. *Sustainability* 5 (5), 2191–2209.
- Pihkala, P. 2017. Kuinka käsitellä maailman ongelmia? Traagisuus ja toivo ympäristökasvatuksessa. *Ainedidaktiikka* 1 (1), 2–15.
- POPS Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. (Luettu 12.5.2018.)
- POPS Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 13.5.2018.)
- Poushter, J. & Manevich, D. 2017. Globally, People Point to ISIS and Climate Change as Leading Security Threats. Pew Research Center.
- Rizvi, F. & Lingard, B. 2010 *Globalizing education policy.* London: Taylor and Francis.
- Ruglass, L. & Kendall-Tackett, K. 2015. *Psychology of Trauma* 101. New York: Springer.
- Salo, M. & Nissinen, A. 2017. Consumption choices to decrease personal carbon footprints of Finns. Reports of the Finnish Environment Institute 30/2017.
- SYKE Suomen ympäristökeskuksen raportti 2017. https://media.sitra.fi/2017/10/23144245/Consumption_choices_to_decrease_personal_carbon_footprints_of_Finns.pdf. (Luettu 27.3.2018.)
- Saari, A. 2016. Tuskallista tietää: Psykoanalyttinen teoria ja traumaattisen tiedon oppiminen. *Kasvatus* 47 (1), 20–33.
- Salonen, A. & Konkka, J. 2017. Kun tyytyväisyys ratkaisee: nuorten suhtautuminen globaaleihin haasteisiin, käsitykset ihanneyhteiskunnasta ja toiveet omasta tulevaisuudesta. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) *Katse tulevaisuudessa: Nuorisobarometri 2016.* Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 137–156.
- Stevenson, K. & Peterson, N. 2016. Motivating Action through Fostering Climate Change Hope and Concern and Avoiding Despair among Adolescents. *Sustainability* (8) 6.
- Stoknes, P. E. 2014. Rethinking climate communications and the "psychological climate paradox". *Energy Research & Social Science* (1), 161–170.
- Stoknes, P. E. 2015. *What we think about when we try not to think about global warming.* Vermont: Chelsea Green Publishing.
- Tiedebarometri 2016. <http://www.tieteentiedotus.fi/tiedebarometri.html>. (Luettu 23.4.2018.)
- Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H. & Lehtonen, A. 2017. Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli. *Kasvatus* 48 (5), 456–468.

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.

Opetussuunnitelman monet tulkinnat

Eläytymismenetelmäkertomuksia kasvatustieteiden tiedekunnasta

Anne Jyrkiäinen & Tuulikki Ukkonen-Mikkola & Pirjo Kulju & Jari Eskola

Johdanto

Opetussuunnitelma auttoi minua toimimaan erilaisissa ympäristöissä ja ottamaan erilaisia rooleja sekä mukautumaan jo tuttuihin sekä uusiin tilanteisiin. Se antoi minulle eväitä työskennellä oma-aloitteisesti ja itsevarmasti omaan yksilölliseen osaamiseeni luottaen. Opin entistä paremmin liittämään yhteen teorian ja käytännön ja perustelevaan toimintaani työelämässä.

Ote opiskelijan innostuneesta eläytymismenetelmäkertomuksesta uudesta opetussuunnitelmasta kuvaa tilannetta, jossa opetussuunnitelma on tarjonnut opiskelijalle mahdollisuuden oma-aloitteisuuteen sekä teorian ja käytännön yhdistämiseen opinnoissaan. Niiden yhdistäminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä. Yliopistossa teorian ja käytännön yhdistäminen edellyttää vuoropuhelua ja neuvottelua oppimisesta ja opettamisesta sekä niiden tuottamista merkitysrakenteista. Keskeinen vuoropuhelun areena on yliopiston opetussuunnitelma.

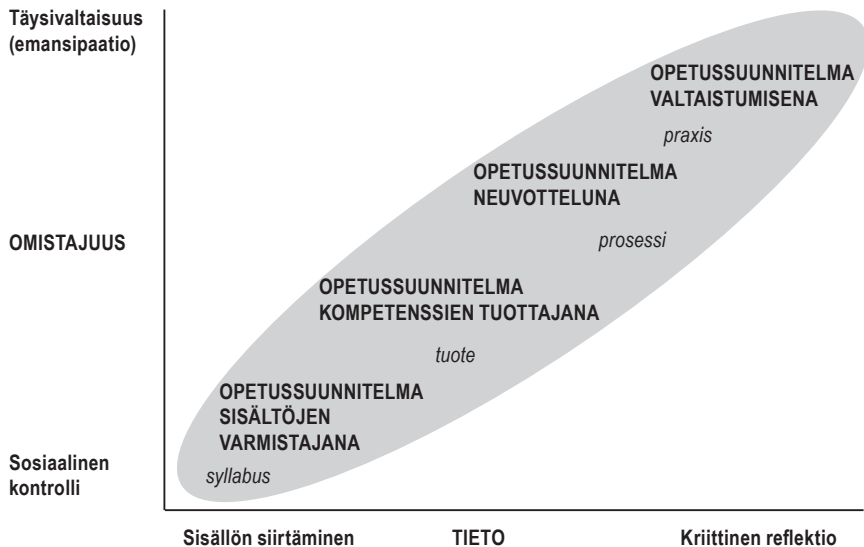
Yliopistokoulutusten opetussuunnitelmat ovat keskeisimpiä tekijöitä opiskelijoiden tietojen ja taitojen kehittymiselle ja niillä on sekä poliittisia että koulutuksellisia merkityksiä, mutta niitä voidaan kuitenkin käsittää monin

eri tavoin (Annala, Lindén & Mäkinen 2016). Pinar (2004; 2009) luonnehtiikin opetussuunnitelmaa monimutkaisena keskusteluna. Sitomaniemi-San (2017) puolestaan kuvaa yliopistossa tapahtuvan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa moniulotteisena, monikerroksisena, kulttuurisesti ja historiallisesti muotoutuneena rakennelmana, jossa kasvatuksen kysymykset näyttäytyvät kompleksisina ja monimutkaisina. Akateemisuus on ollut keskeinen suomalaisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa määrittävä tekijä 1970-luvulta lähtien. Akateemisuuteen viitataan myös ilmaisuilla tieteellisyys ja tutkimusperustaisuus. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa tätä akateemisuutta pidetään usein itsestäänselvyytenä. (Sitomaniemi-San 2017.) Rantala, Salminen ja Sännti (2010) muistuttavat, että yliopistoistumisen myötä opettajankoulutuksen teoreettinen ja tieteellinen orientaatio on vienyt tilaa käytäntöön suuntautuneelta tarkastelutavalta. Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistäminen edellyttää huolellista paneutumista ja neuvottelemista siitä, miten opetussuunnitelma ymmärretään ja käsitteellistetään.

Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella myös tutkimuksen ja opetuksen yhteyden näkökulmasta, josta tutkimuskirjallisuudessa on erilaisia tulkintoja. Healey (2005) tutki tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä opiskelijoiden osallistumisen ja tutkimuksen painotuksen ulottuvuuksilla. Hänen mukaansa opiskelijoiden osallistumisen aste voi vaihdella yleisönä olemisesta aktiiviseen toimintaan ja tutkimuksen osuus tutkimustuloksia välittävästä opetuksesta tutkimusta tekevään ja osallistavaan opetukseen. Annala, Mäkinen ja Lindén (2015) puolestaan tarkastelevat tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä erityisesti suomalaisen yliopiston opetussuunnitelmatyössä. He muistuttavat, että opetussuunnitelmaprosesseissa jatkuvasti määritellään, uusinnetaan sekä arvioidaan opetuksen ja tutkimuksen suhdetta. Siten juuri yliopistokoulutuksessa opiskelijoiden pitäisi voida kehittää asiantuntijavalmiuksia tutkimuksellisella otteella, ja tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä yliopistossa tulisi vahvistaa. Opetussuunnitelma pitäisi heidän mukaansa nähdä tutkimuksen ja opetuksen kohtaamisen paikkana, jossa luodaan yhteistä ymmärrystä tutkimusperustaisen opetuksen toteuttamiseksi. Tällöin monenlainen tieto nähdään arvokkaana ja opiskelijalle tarjotaan tilaa omalle tiedonmuodostukselle. Kun opetussuunnitelmassa monenlainen osaaminen on arvokasta, tutkijantaitojen

ja työelämätaitojen välille on mahdollista luoda yhteyksiä ja opiskelijoiden tutkimustyön kaltaista oppimista voidaan tukea. (Annala & Mäkinen & Lindén 2015.)

Tässä tutkimuksessa sovellamme erityisesti Annalan, Lindénin ja Mäkisen (2016) mallia siitä, miten korkeakoulujen opetussuunnitelmia on lähestytty ja miten niitä on käsitteellistetty. Heidän mallinsa perustuu systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen, jossa on analysoitu 62 korkeakoulujen opetussuunnitelmaa käsittelevää tutkimusartikkelia vuosilta 2004–2013. Artikkeleista suurin osa asemoituu lääketieteen, insinööritieteiden ja terveystieteiden alalla. Annala ym. (2016) jäsentävät opetussuunnitelmia neljään eri kategoriaan, joissa opetussuunnitelma nähdään sisältöjen varmistajana (*control over content*), kompetenssien tuottajana (*producing competences*), neuvotteluna (*negotiating of potentials*) tai valtaistumisena (*empowerment*) (kuvio 1). Näiden lisäksi he erottavat korkeakoulujen opetussuunnitelmissa erilaisia tiedon (*knowledge*) ja omistajuuden (*ownership*) käsitteellistämisen tasoja. Tietoa saatetaan lähestyä



Kuvio 1. Opetussuunnitelman käsitteellistäminen
(Annala, Lindén & Mäkinen 2016, 174)

toisaalta staattisena tietojen ja taitojen siirtona ja toisaalta dynaamisena, opiskelijan kriittisenä reflektiona ja tiedon tuottajana. Omistajuudella he puolestaan tarkoittavat jatkumoa, jonka ääripäissä ovat opiskelijan oppimistulosten kontrollointi ja toisaalta opiskelijan osallistamisen ja kehittymisen potentiaalinen korostaminen. Tiedon ja omistajuuden ulottuvuudet syventävät opetussuunnitelman eri lähestymistapoja.

Tarkastelemme seuraavassa Annalan ym. (2016) erottamaa opetussuunnitelman käsitteellistämisen neljää eri kategoriaa.

(I) Ensiksikin opetussuunnitelma voidaan nähdä **sisältöjen varmistajana**. Tällöin opetussuunnitelmassa pyritään varmistamaan ja kontrolloimaan keskeisen tiedon oppimista ja siirtoa seuraaville sukupolville. Tämäntapaisissa lähestymistavoissa voidaan esimerkiksi pyrkiä määrittelemään, mitä olennaisia tietoja kaikkien opiskelijoiden tulisi omaksua vaikkapa kansainvälistymiseen tai inklusioon liittyen. Omistajuus on niillä, joilla on auktoriteettia sisällön määrittämiseen. Ongelmaksi muodostuu se, että opiskelijan identiteetin kehittymisen aspektia ei oteta huomioon. Toisaalta tässä lähestymistavassa voi olla kriittisiä näkökantoja tiedon määrittämisen kontrollointiin. (Annala ym. 2016.)

(II) Toiseksi opetussuunnitelma voidaan käsittää **kompetenssien tuottajana** (Annala ym. 2016). Tämän lähestymistavan taustalla on ajatus tavoitteiden, sisältöjen, opetusmenetelmien ja arvioinnin sisällyttämisestä opetussuunnitelmaan, jolloin opetussuunnitelma näyttäytyy tuotoksena. Tässä lähestymistavassa opetussuunnitelmaa voidaan luonnehtia Biggsin mallin mukaisesti konstruktivisesti linjakkaaksi (ks. esim. Biggs & Tang 2007), jolloin opiskelijoiden oppimiseen tähtäävä toiminta nähdään keskeisenä. Oppimistulosten ja kompetenssien korostamisesta huolimatta opiskelijaa ei kuitenkaan juuri osallisteta päätöksentekoon ja myös omistajuus suhteessa omaan oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen jää vähäiseksi. On mahdollista, että myös henkilöstö sivuutetaan, kun opetussuunnitelmaa määrittelevät lähinnä eri alojen johtavat asiantuntijat. Jopa yliopistojen omistajuus voi vähentyä, mikäli opetussuunnitelmaa luodaan sosiaalisten ja taloudellisten vaatimusten mukaan. Toisin sanoen yliopistot voidaan nähdä ikään kuin opetussuunnitelman tekijöinä, jotka yrittävät sopeutua ympäröivän yhteiskunnan

muutoksiin ja vaatimuksiin. (Annala ym. 2016.) Esimerkiksi kun tamperelaiset korkeakoulut yhdistyvät yhdeksi suureksi yliopistoksi, opetussuunnitelmia pyritään ohjaamaan ja muotoilemaan entistä yhdenmukaisemmiksi.

Vaihtoehtona edellä esitetyille lähestymistavoille Annala ym. (2016) määrittelevät opetussuunnitelman **(III) vuorovaikutteisena prosessina ja neuvotteluna**. Kun opetussuunnitelma nähdään neuvotteluna, keskiöön nousevat opiskelijan tiedollinen kehittyminen ja potentiaali sekä jaettu omistajuus. Tätä voidaan peilata Vygotskin sosiokulttuurisen teoriaan, jonka mukaan sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteinen toiminta muodostaa perustan kaikelle oppimiselle (Vygotsky 1978; John-Steiner & Mahn 1996). Omistajuutta tukevassa kulttuurissa on kyse kasvamisesta demokraattiseen toiminta- ja ajattelutapaan (Qvarsell 2005). Annalan ym. (2016) mukaan prosessit voivat liittyä myös yliopistojen autonomian tarkasteluun suhteessa ulkopuolelta tuleviin vaatimuksiin.

(IV) Neljäs kategoria on kehittynyt prosessia korostavasta lähestymistavasta. Siinä opetussuunnitelma nähdään **valtaistumisena** ja se muodostuu suunnittelun, toteutuksen ja jatkuvan kriittisen reflektion dynaamisessa vuorovaikutuksessa. Annalan ym. (2016) mukaan tässä lähestymistavassa korostuu erityisesti yhdenvertaisuuden näkökulma. Omistajuuden kannalta olennaista on valtakysymykset, sillä opetussuunnitelman taustalla on erilaisia kulttuuri- ja institutionaalisia kerroksia. Myös tietoa lähestytään valtaistumisen kannalta kriittisesti reflektoiden.

Valtaistumiseen liittyy myös toimijuus, joka voidaan määritellä yksilön mahdollisuuksina tehdä omaan elämäänsä vaikuttavia päätöksiä erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Yksilöt rakentavat toimijuuttaan koko elämänkulun ajan suhteessa omiin arvoihinsa, käsityksiinsä sekä historiallisiin ja kulttuuriin muutoksiin. (Emirbayer & Mische 1998.) Liitettäessä toimijuus työhön ja työelämään puhutaan ammatillisesta toimijuudesta. Ammatillinen toimijuus ymmärretään tällöin kykyä kehittää omaa ja yhteisön toimintaa, motivoituneisuutena, sitoutuneisuutena sekä tiedostettuna ammatti-identiteettinä. Identiteetti tuotetaan ja neuvotellaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013.) Vahva ammatillinen toimijuus voi edesauttaa yksilön ehjän (*coherent*) ja joustavan ammatti-iden-

titeetin rakentumista työuran aikana (Ketelaar, Beijaard, Boshuizen & den Brok 2012). Yliopistossa ammatilliseen toimijuuteen voidaan yhdistää myös opettajien autonomia ja akateeminen vapaus (Edwards 2015; Mäenpää, Annala, Mäkinen, Wallin & Eskola 2017).

Brooman, Darwent ja Pimor (2015) kannustavat opetussuunnitelman kehittämiseen vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Opiskelijoiden äänen kuuleminen opintojaksojen uudelleen luomisessa tuotti heidän oikeustieteen opintoihin liittyvässä tutkimuksessaan voimakkaita muutoksia sekä opettajien että opiskelijoiden osallistumisessa, toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Myös Bovill (2014) korostaa opiskelijoiden ja opettajien vuorovaikutuksen merkitystä opetussuunnitelman kehittämistyössä.

Vaikka opetussuunnitelma on edellä jäsennetty neljään kategoriaan, Annala ym. (2016) muistuttavat, että todellisuudessa tutkituissa opetussuunnitelmia käsittelevissä tutkimusartikkeleissa oli aineksia usealle eri tulkinnalle. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tulkintoja siitä, mitkä tekijät aiheuttavat huolta ja innostusta uudessa opetussuunnitelmassa yliopistossa ja millaisia osallistumisen mahdollisuuksia opiskelijoilla on opinnoissaan. Edelliseen katsaukseen tukeutuen asetamme tutkimuskysymyksiksi:

- 1) *Mitkä tekijät aiheuttavat huolta opetussuunnitelmassa?*
- 2) *Mitkä tekijät innostavat opetussuunnitelmassa?*
- 3) *Millaisia osallistumisen mahdollisuuksia opiskelijalla on opintojen suunnittelussa?*

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta osasta (aineisto A, n=38 ja aineisto B, n=30), jotka kerättiin eläytymismenetelmällä (Eskola, Virtanen & Wallin 2018) joulukuun 2017 ja tammikuun 2018 aikana. Tässä tutkimuksessa osallistujat eläytyivät muutaman vuoden päähän tilanteeseen, jossa Tampereen yliopiston uusi opetussuunnitelma on käytössä. Aineiston keräämisen aluksi korostettiin vastaajien vapaaehtoisuutta osallistua tutkimukseen ja vastaajien anonymiteettiä.

Kerätessä aineistoa A käytettiin kehyskertomuksia, joissa varioitiin henkilöstön ja opiskelijoiden innostuneita ja huolestuneita tulkintoja uudesta opetussuunnitelmasta:

- A) *Kuvitellaan muutamia vuosia eteenpäin. Uusi opetussuunnitelma on otettu käyttöön Kasvatustieteiden tiedekunnassa. Kerrot (opiskelija)kollegallesi huolestuneena uuden opetussuunnitelman vaikutuksesta työhösi/opiskeluusi.*
- B) *Kuvitellaan muutamia vuosia eteenpäin. Uusi opetussuunnitelma on otettu käyttöön Kasvatustieteiden tiedekunnassa. Kerrot (opiskelija)kollegallesi innostuneena uuden opetussuunnitelmasi vaikutuksesta työhösi/opiskeluusi.*

Eläytymismenetelmäkertomusten kirjoittamiseen varattiin aikaa noin 15 minuuttia. Aineistoa kerättiin yliopiston henkilöstöltä ($n=15$) lomakkeilla opetussuunnitelmatyöhön liittyvän suunnittelukokouksen aluksi joulukuussa 2017 ja aineistoa täydennettiin jakamalla henkilöstölle opintojaksojen suunnittelun yhteydessä kehyskertomuksia ($n=3$) tammikuussa 2018. Opiskelijoiden aineisto kerättiin pääosin varhaiskasvatuksen opiskelijoilta ($n=14$). Opiskelijoiden aineistonkeruu toteutettiin lomakkeilla oppituntien aluksi tammikuussa 2018 ja aineistonkeruuta täydennettiin Kasvatustieteiden tiedekunnan työelämäyhteyksiin liittyvän Kumppanuusiltapäivän yhteydessä, jossa vastaajat olivat luokanopettajaopiskelijoita ($n=4$) ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoita ($n=2$). Yhteensä aineistoa kertyi henkilöstöltä 18 (9 innostunutta ja 9 huolestunutta) ja opiskelijoilta 20 (10 innostunutta ja 10 huolestunutta) kertomusta. Arvioimme aineiston laajuudeltaan niukaksi (noin 2230 sanaa eli 59 sanaa keskimäärin kussakin kertomuksessa). Täydensimme aineistoa samasta teemasta kerätyillä eläytymismenetelmäkertomuksilla (aineisto B).

Aineiston B ($n=30$) kerääminen¹ toteutettiin kasvatustieteiden opetuksen yhteydessä käsin kirjoittaen. Osa vastaajista toimitti kertomukset sähköpostilla. Eläytymismenetelmälle tyypillisesti myös aineistoa B kerätessä käytettiin

¹ Kiitämme Tanja Kallosta rikkaan aineiston lainasta; aineiston, johon tullaan palamaan myöhemmin toisessa yhteydessä

kahta kehyskertomusta. Näissä kehyskertomuksissa varioitiin opiskelijoiden mahdollisuuksista vaikuttaa opintojen sisällölliseen suunnitteluun.

- A) *Asmi on viidennen vuoden kasvatustieteiden opiskelija. Opintojensa aikana hän kokee saaneensa useita mahdollisuuksia osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Eläydy Asmin tilanteeseen. Kerro pieni tarina, miten hän on osallistunut opintojen suunnitteluun ja mitä tämä kokemus osallisuudesta merkitsee hänelle nyt ja myöhemmin elämässä.*
- B) *Asmi on viidennen vuoden kasvatustieteiden opiskelija. Opintojensa aikana hän kokee saaneensa vain harvoja mahdollisuuksia osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Eläydy Asmin tilanteeseen. Kerro pieni tarina, miksi hän ei ole päässyt osallistumaan opintojen suunnitteluun ja mitä tämä kokemus osallistumattomuudesta merkitsee hänelle nyt ja myöhemmin elämässä.*

Aineistossa B oli luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksia 15, elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden kertomuksia oli 12 ja varhaiskasvatuksen opiskelijoiden kolme. Yhteensä aineistoa kertyi 30 eläytymismenetelmäkertomusta, joista 14 kuvasi opiskelijoiden mahdollisuuksia osallistua opintojen suunnitteluun ja 16 eläytymismenetelmäkertomusta osallistumattomuudesta opintojen suunnitteluun. Kokonaisuudessaan aineisto muodostui 68 eläytymismenetelmäkertomuksesta. Yksi eläytymismenetelmäkertomus jätettiin analyysin ulkopuolelle, koska se ei ollut tehtävänannon mukainen. Siten lopullisessa aineistossa oli 67/68 eläytymismenetelmäkertomusta. Tutkimuksen aineisto kuvataan taulukossa 1.

Aineisto B koostui ainoastaan opiskelijoiden eläytymismenetelmäkertomuksista (noin 3900 sanaa, keskimäärin 130 kussakin kertomuksessa). Ne käsittelivät opiskelijoiden näkemyksiä osallistumisen mahdollisuuksista opetussuunnitelman puitteissa. Eläytymismenetelmäkertomuksista osa oli kirjoitettu yksikön ensimmäisessä ja osa yksikön kolmannessa persoonassa.

Taulukko 1. Tutkimuksen aineisto

Osallistujat	Kehykertomus A		Kehykertomus B	
	Opetussuunnitelmasta huolestuneet	Opetussuunnitelmasta innostuneet	Ei mahdollisuuksia osallistua	Mahdollisuuksia osallistua
Henkilöstö	9	9	-	-
Opiskelijat				
Varhaiskasvatus	7	6	1	2
Luokanopettajat	2	2	8	7
Elinikäinen oppiminen ja kasvatus	1	1	7	5
Yhteensä	19	18	16	14
Koko aineisto yhteensä 67 kertomusta				

Aineistot A ja B yhdistettiin ja analysoitiin kokonaisuutena. Analyysi tapahtui vaiheittain (Kondracki, Wellman & Amundson 2002; Krippendorff 1980). Aluksi aineisto koottiin kehyskertomusten mukaan (huolestuneet, innostuneet, ei mahdollisuuksia osallistua, mahdollisuuksia osallistua) tekstitiedostoiksi ja niitä luettiin kokonaisvaltaisesti. Luetun perusteella arvioitiin, miten kirjoittajat olivat hahmottaneet annetun tehtävän. Eläytymismenetelmäkertomukset näyttäytyivät huolella tuotetuilta ja kirjoitustehtävään oli eläydytty hyvin.

Toisessa vaiheessa eläytymismenetelmäkertomuksista etsittiin aineistolähtöisesti toistuvia teemoja, jolloin tulkinta kohdistui kuhunkin eläytymiskertomukseen kokonaisuudessaan, eikä niissä ilmeneviin yksittäisiin ilmauksiin (*conventional content analysis*) (Hsieh & Shannon 2005; ks. myös Forman & Damschroder 2007). Tämän analyysivaiheen perusteella aineistot jäsennettiin teemoiksi ja seuraavassa vaiheessa jännitteisiksi teemapareiksi (Mäenpää ym. 2017). Teemoittelun luotettavuuden varmistamiseksi tutkijat neuvottelivat tulkinnoista ja epävarmoista tapauksista.

Kolmannessa analyysivaiheessa jännitteisiä teemapareja tarkasteltiin suhteessa Annalan ym. (2016) opetussuunnitelman käsitteelliseen jäsennykseen ja teemaparit luokiteltiin teoriaohjatusti (Hsieh & Shannon 2005) neljään luokkaan.

Tulokset

Kehyskertomusten variointi tässä tutkimuksessa oli onnistunutta ja ne oli ymmärretty hyvin. Ne näyttäytyivät uskottavilta ja kehyskertomuksissa ilmaistiin niille tyypillisiä osin stereotyyppisiä kuvauksia (Eskola & Wallin 2015). Aineistossa A variointi kohdistui henkilöstön ja opiskelijoiden innostukseen tai huoleen uudesta opetussuunnitelmasta. Aineistossa B kehyskertomuksissa varioitiin opiskelijoiden näkemyksiä mahdollisuuksista vaikuttaa opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Tutkimuksen aineisto eli kehyskertomusten avulla tuotetut eläytymismenetelmäkertomukset olivat sekä määrällisesti että laadullisesti tasavahvat. Eläytymiskertomuksissa kerrottiin yhtäältä innostuneina osallistumisen mahdollisuuksien lisääntymisestä, yhteistyöstä, asiantuntijuuden vahvistumisesta ja toisaalta huolesta opintojen sirpaleisuudesta, kontaktiopetuksen vähenemisestä sekä käytännöstä ja työelämästä vieraantumisesta. Molemmat kehyskertomukset rajautuivat yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan, mikä ohjaa tulosten tulkintaa. Uskomme kuitenkin, että niistä löytyy piirteitä myös muiden yliopistoalojen opetussuunnitelman tulkinnoille.

Taulukossa 2 käyvät ilmi eläytymismenetelmäkertomuksien keskeisimmät teemat ja niistä muodostetut jännitteiset teemaparit. Teemojen nimeäminen tapahtui eläytymismenetelmäkertomusten kokonaishahmon perusteella. Esimerkiksi teoria ja käytäntö -teeman nimeämisessä hyödynnettiin seuraavallaisia ilmaisuja: *Uusi ops on innostanut minua työssäni, koska käytäntö ja teoria kulkevat nyt selkeämmin käsi kädessä*. Joidenkin teemojen nimeämisessä tulkittiin ilmiötä, kuten toimijuus-teemassa: *Olisin huolissani, jos opinnoista ei huokuisi ammattiarvostuksen ja ammatti-identiteetin korostuminen*. Teemojen pohjalta jäsensimme ja nimesimme seuraavat teemaparit: rakenne, käytännöt, kohtaaminen, prosessi, asiantuntijuus ja työelämä. Lopuksi jännitteiset teemaparit luokiteltiin Annalan, Lindénin ja Mäkisen (2016) opetussuunnitelmia jäsentäviin kategorioihin. Taulukon keskeisimmässä sarakkeessa on kategorioiden nimien alla kyseiseen kategoriaan luokiteltujen eläytymismenetelmäkertomusten määrä (n) ja aineistosta erotetut teemapareja kuvaavat nimet.

Taulukko 2. Aineistolähtöisen analyysin perusteella muodostetut jännitteiset teemaparit

Innostus ja osallistumisen mahdollisuudet	Opetussuunnitelmia jäsentävät kategoriat ja niihin liittyvät teemaparit	Huoli ja osallistumisen esteet
	Opetussuunnitelma sisältöjen varmistajana (n = 0)	
jatkumot, selkeys, teorian ja käytännön yhteys, yksilöllisyys, joustavuus	Opetussuunnitelma kompetenssien tuottajana (n = 25) rakenne ja käytännöt	opintojen sirpaleisuus, käytännöstä vieraantuminen, tutkinnon rakenteen vieraus, jäykkyys, yksilöllisen etenemisen vaikeus, pakko, joustamattomuus
yhteistyö, osallisuus, vuorovaikutus, vaikuttamismahdollisuudet, aktiivisuus, opetusmenetelmien kehittäminen, ilmiöpohjaisuus, monipuolisuus	Opetussuunnitelma neuvotteluna (n = 28) kohtaaminen ja prosessi	ohjauksen puute, opettajien motivaation puute, ajanpuute, ohjauksen puute, osallistumisen esteet, vaikutusmahdollisuuksien puute, kuulluksi tulemisen puute, aloitteellisuuden puute, epätasa-arvo, osallistumattomuus
toimijuus, ammatti-identiteetin vahvistuminen, jaettu asiantuntijuus, oman ammatillisuuden rakentaminen, asiantuntijuus, arvostus, työelämäyhteys, merkityksellisyys	Opetussuunnitelma valtaistumisena (n = 14) asiantuntijuus ja työelämä	ammatti-identiteetin tuen puute, autonomian katoaminen, eettisten kysymysten ohittaminen, pelko työelämässä pärjäämisessä

Esitämme tutkimuksen tulokset Annalan, Lindénin ja Mäkisen (2016) opetussuunnitelmia jäsentävien kategorioiden mukaisessa järjestyksessä. Tuomme tuloksissa esille näitä kategorioita kuvaavat piirteet yhtäältä innostuksen ja osallistumisen mahdollisuuksista käsin kuvailtuna ja toisaalta huolen ja osallistumattomuuden näkökulmasta esiin tulleiden asioiden vuoropuheluna. Reflektoimme tuloksia myös suhteessa aiempiin tutkimuksiin.

Yhtään eläytymismenetelmäkertomusta ei luokiteltu ensimmäiseen kategoriaan *Opetussuunnitelma sisältöjen varmistajana*, sillä eläytymismenetelmäkertomusten painopisteet asettuivat muihin kategorioihin tätä kategoriaa kiinteämmin. Voi olla, että opetussuunnitelma oppimäärän varmistajana (*syllabus*) nähdään opetussuunnitelmatutkimuksessa (Kelly 2009) itsestään

selvänä. On ymmärrettävää, että tämän tutkimuksen kertomuksissa ei keskitytty ainoastaan opetussuunnitelman kontrolloivaan luonteeseen, vaan tarkastelun kohteeksi löytyi muita suomalaista yliopistoa ja ennen kaikkea kasvatustieteitä koskevia teemoja. Aineistossamme löytyy kuitenkin esimerkiksi kuvaus, jossa tiukka kontrolli opintojen suoritustavoista alistaa opiskelijaa: – – on toki ikävää, jos opettajat eivät joustu kurssien suoritustavoissa. – – siitä tulee melko alistettu olo. Jotta opetuksella olisi vaikuttavuutta, pitäisi opetussuunnitelman taata opiskelijoille mahdollisuus tasavertaiseen vuoropuheluun ja omien tietojen ja taitojen kehittämiseen.

Opetussuunnitelma kompetenssien tuottajana -kategoriaan luokiteltiin kaikkiaan yhdeksän innostunutta ja kolme osallistumisen mahdollisuuksista kertovaa kertomusta sekä yhdeksän huolta kantavaa ja neljä osallistumisen mahdollisuuksia epäilevää kertomusta (n=25).

Innokkaasti virittyneissä kertomuksissa tuotiin esille teorian ja käytännön yhteys, mikä lisää opiskelijoiden rohkeutta kohdata tulevan työelämän tehtävät. Myös monipuoliset ja joustavat tavat opettaa ja opiskella lisäsivät sekä henkilöstön että opiskelijoiden mielekkyyden ja osallistumisen kokemuksia. Seuraavassa sitaatissa opiskelija kuvaa moninaisten taitojen kautta tilannettaan:

Uusi ops on mahdollistanut paljon laaja-alaisemmat opinnot kuin aiempi ops. Olen saanut kurssien kautta myös kehitettyä työelämätaitoja kuten tiimityötaidot, ongelmanratkaisutaidot ja kommunikaatio- ja viestintätaidot. Olen saanut myös valmiuksia nähdä kasvatustieteiden merkitys yhteiskunnassa ja – – – ops on antanut hyviä valmiuksia erilaisissa tehtävissä toimimiseen. Erityisesti olen pitänyt projektikursseista, joissa on päässyt hienosti nivomaan yhteen teoriaa ja yritysten antamat käytännönpulmat, joihin on saanut olla etsimässä vastausta monialaisessa tiimissä.

Edellä kuvattu eläytymismenetelmäkertomus käsittelee opetussuunnitelmaa ikään kuin annettuna; opetussuunnitelma ymmärretään valmiina normiperustaisena asiakirjana (Kukkonen 2011). Tämä liittyy tylerilaiseen rationaaliseen opetussuunnitelmamalliin, joka rakentuu huolella suunniteltujen tavoitteiden, tehokkaan opetuksen, vaikuttavien oppimiskokemusten ja arvioinnin varaan (Tyler 1949). Jos opetussuunnitelma nähdään rationaalisena, se saattaa rajoittaa opiskelijan osallistumista merkitysrakenteiden muodostamiseen, oppimiseen ja kasvuun (Annala ym. 2016). Tätä tiedon muodostumista rajoittaa

esimerkiksi sanaston ja kielen erot ja niiden tuottama vuoropuhelun vaikeus. Kukkonen (2011) ehdottaa yhdeksi välineeksi opiskelijan ja opettajan positioiden tunnistamista ja näiden positioiden tarjoamien neuvottelumahdollisuuksien kriittistä arviointia.

Kun kehyskertomuksissa tarjoutui mahdollisuus huolen ja osallistumattomuuden kuvailuun, eläytymismenetelmäkertomuksissa erottui vakava huoli teorian ja käytännön erkaantumisesta, opintojen sirpaleisuudesta ja kasvavasta työmäärästä. Seuraavassa sitaatissa henkilöstön edustaja kytkee teorian ja käytännön yhdistämisen vaikeuden huoleen ammatillisen kasvun toteutumisesta ja pohtii opetussuunnitelman rakennetta suhteessa kompetenssien tuottamiseen:

Olen huolissani siitä, toteutuuko opinnoissa teorian ja käytännön yhdistäminen. Miten se turvataan, tai miten se oikeastaan saataisiin paremmin toimimaan? Lisäksi mietin, miten aineenopettajaopiskelijoiden kasvu opettajaksi toteutuu? Olisimmeko voineet silloin opetussuunnitelmavaiheessa kurkottaa sitä kohti, että aineenopettajat valitaan jo pääsykoevaiheessa opiskelemaan tietyn aineen opettajiksi ja heidän opetusharjoittelunsa jakautuisi useammalle vuodelle?

Erityisesti kasvatustieteen alan erilaisiin opettajuuksiin kelpoistavien opintojen kohdalla on jo kauan käyty keskustelua teoriaopintojen, käytännön ja harjoittelun riittävydestä sekä opintojen tutkimuksellisesta orientaatiosta (ks. esim. Rantala, Salminen & Sääntti 2010). Kysymys ei ole vain erilaisten opintojen välisistä yhteyksistä, vaan tiedon olemuksesta ja sen suhteesta opetussuunnitelmaan sekä siihen, miten esimerkiksi osaamisperustaisuus ymmärretään. Wheelahan (2009) esittää, että osaamisperustainen korkeakouluopetus saattaa jopa estää opiskelijoiden pääsyn tiedon äärelle. Mäkinen ja Annala (2010) kannustavat korkeakouluja kehittämään opetussuunnitelmaan sellaiseksi, joka tukee opiskelijoiden sisäistä kiinnostusta ja asiantuntijaksi kasvamisen prosessia. Edelleen he muistuttavat, että ”osaamista tulee tarkastella kytkeytyneenä oppimiseen, jonka perustana on tiedon rakentaminen, joka vaatii intellektuaalisia kykyjä; tiedon soveltaminen liittyy yksilöiden sisäisen kapasiteetin hallitsemiseen, kehittymiseen ja hyödyntämiseen yhteisöjen sosiaalisessa toiminnassa” (Mäkinen & Annala 2010, 55).

Opetussuunnitelma neuvotteluna näyttäytyi vahvimpana kategoriana aineistossamme. Ymmärrys korkeakoulun opetussuunnitelmasta vaikuttaa aineistomme perusteella rakentuvan vahvasti osallistumisen ja vuorovaikutuksen varaan. Tässä kategoriassa innostuneista eläytymismenetelmäkertomuksia oli viisi, osallistumisen mahdollisuuksia kuvailevia kertomuksia kahdeksan, huolta kuvailtiin kuudessa ja osallistumisen esteitä yhdeksässä eläytymismenetelmäkertomuksessa.

Innostuneissa tulkinnoissa tuotiin esille yhteistyötä yli oppiainerajojen sekä yhteisopettajuutta. Opiskelijat korostivat myönteisesti mahdollisuutta osallistua aktiivisesti tiedekunnan toimintaan opettajien ja opiskelijoiden yhteisissä työryhmissä. Vuorovaikutus ja vaikuttaminen sekä tiedon jakaminen muille opiskelijoille koettiin merkityksellisenä. Ainejärjestö mainittiin useissa opiskelijoiden (5/8) myönteisissä kertomuksissa osallistumisen mahdollistajana. Myös sähköisen palautejärjestelmän koettiin edistävän vaikuttamista ja opetuksen kehittämistä. Seuraavassa aineistolainauksessa henkilöstön edustaja kuvaa uuden opetussuunnitelman mahdollistamaa yhteistyötä:

Yhteistyötä yli oppiainerajojen on lisätty sekä suunnittelun (ehkä erityisesti sen!) että toteutuksen puolella. Yhteisopettajuuteen on kannustettu ja resursoitu tunteja siten, kun yhteistyötä on tehty. Opettajat ovat yhteisesti panostaneet ja kehittäneet opetustaan oppimis- ja opiskelijalähtöisemmäksi.

Brooman, Darwent ja Pimor (2015) kannustavat opettajia ja opiskelijoita rohkeaan yhteiseen opintojen suunnitteluun ja erityisesti opiskelijoiden äänen kuuntelemiseen. Opiskelijapalautteen avulla opettajat pystyivät Broomanin ja hänen työtovereidensa kanssa tekemässä (2015) tutkimuksessa kehittämään vaadittavan kirjallisuuden käsittelyyn opiskelijoiden ymmärrystä lisääviä keinoja, vertaisoppimista ja vahvistamaan molemminpuolista luottamusta. Oppimistavoitteiden saavuttaminen yhteistyössä vertaisten kanssa lisää uskoa myös omiin kykyihin, jos ilmapiiri on myönteinen. Chikersal (2017) puhuu kollektiivisesta älykkyydestä (*collective intelligence*), ja on havainnut, että ryhmän positiivinen yhteistyö on yhteydessä kollektiiviseen älykkyyteen siten, että ryhmän positiivisen vuorovaikutuksen lisääntyessä myös kollektiivinen älykkyys kasvaa. Vastaavia tuloksia ryhmän tasapainoisesta yhteistyökykyisyydestä, ja sosiaalisesta herkkyydestä tunnistaa ryhmän jäsenten ajatuksia suhteessa ryh-

män kollektiiviseen älykkyyteen ovat raportoineet Woolley, Chabris, Pentland, Hashmi ja Malone (2010).

Huolta eläytymismenettelmäkertomuksissa tuottivat kontaktiopetuksen ja opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutuksen väheneminen sekä opettajien motivoitumattomuus. Opiskelijoiden kertomuksissa näyttäytyi negatiivisena osallistumattomuus ja vaikutusmahdollisuuksien puute. Kuvattiin jopa vaikutusmahdollisuuksien esteitä, kuten tiedon puutetta ja liian harvoin uudistettavaa opetussuunnitelmaa. Lisäksi opiskelijat kuvaavat kertomuksissaan epätasa-arvoa yliopiston hierarkiassa. Opiskelija pohtii yliopiston hierarkiaa sekä osallistumisen esteitä seuraavassa sitaatissa.

Asmi tuntee olonsa hierarkkisessa järjestyksessä opettajien, professoreiden, ja lehtoreiden suhteen alimmaisiksi, vaikka Tampereen yliopistossa korostetaan aina sitä, että Asmi ja yliopiston henkilökunta ovat kaikki tutkijayhteisöä ja sanarvoisia keskenään. Suurin osa Asmin kokemuksesta omista vaikutusmahdollisuuksistaan ja omasta vähäisemmästä arvostaan osana yliopistoyhteisöä tulee kuitenkin siitä, että opinto-ohjelma vaihtuu kolmen vuoden välein. Siksi vain kolmen vuoden välein on mahdollisuus osallistua opintojen suunnitteluun, mikäli edes tulee valituksi siihen porukkaan, joka sisältöjä suunnittelee.

Omistajuuden näkökulmasta tulkittuna edellä kuvatussa eläytymismenettelmäkertomuksessa opiskelijan osallistumisen ja kehittymisen potentiaalia ei ole yliopistossa tunnistettu eikä tunnustettu, vaikka siellä tutkijayhteisön samanarvoisuudesta puhutaan. Bovill (2014) tähdentää opiskelijoiden ja henkilöstön yhteistyön tärkeyttä opetussuunnitelmatyössä (*co-creation process*) ja osoittaa, miten ratkaisevaa opiskelijoiden osallistuminen on uudistustyössä ja miten vahvasti opiskelijat omistautuvat yhteiseen kehittämiseen, kun heidät otetaan vakavasti. Bovill (2014) kuitenkin muistuttaa, että henkilöstön asiantuntijuus on merkittävä tekijä, mutta heidän roolinsa asiantuntijoina voi muuttua entistä fasilitoivammaksi.

Aikaperspektiivissä tähän kategoriaan luokitellut eläytymismenettelmäkertomukset painottuivat nykyisyyteen ja katsoivat tulevaisuuteen lähinnä puheena tulevaisuuden työstä. Kuitenkin esimerkiksi Valtioneuvoston Tulevaisuudenselonteon ensimmäisen osan (2017) pohjaksi tuotetussa raportissa (Dufva, Halonen, Kari, Koivisto, Koivisto & Myllyoja 2017) osaamistarpeet

nähdään jatkuvan oppimisen ja poisoppimisen vuorotteluna. Lavean osaamis-
pohjan päälle pitää voida rakentaa uutta osaamista, ja omaa osaamisen kehitys-
tä on tärkeä osata hallita. (Dufva ym. 2017.) Tämänkaltainen tulevaisuuden
näkyä asettaa yliopiston opetussuunnitelmiin vaateita tulevaisuuden tarpei-
den ennakoimisesta. Jos emme pystykään tarjoamaan tulevaisuuden tietoja ja
taitoja, voimme valmistaa tulevia sukupolvia vahvistamaan kykyjä muutoksen
kohtaamiseen ja herkkyyttä uusien ajattelutapojen oppimiseen.

Opetussuunnitelma valtaistumisena -kategoriansa innostuksen eläytymis-
menetelmäkertomuksia oli viisi, osallistumisen mahdollisuuksiin liittyviä
kertomuksia kolme, huolta kuvailtiin kolmessa samoin kuin osallistumisen
esteitä kolmessa eläytymismenetelmäkertomuksessa.

Uusi opetussuunnitelma koettiin eläytymismenetelmäkertomuksissa
voimaannuttavana ja valtaistuttavana, koska se vahvasti toimijuutta, ammat-
ti-identiteettiä ja jaettua asiantuntijuutta. Lipponen ja Kumpulainen (2011)
korostavat opettajaopiskelijoiden toimijuuden tukemisen merkitystä, koska se
heijastuu tulevassa opettajan työssä esimerkiksi oppilaiden toimijuuden edis-
tämiseen. Uuden opetussuunnitelman kuvattiin myös vahvistavan opettajan
ammatin arvostusta ja työelämäyhteyksiä. Yksilöllisyys otetaan eläytymis-
menetelmäkertomusten mukaan huomioon uudessa opetussuunnitelmassa, ku-
ten seuraavasta opiskelijan aineistolainauksesta voidaan tulkita.

*Asmi on opiskellut alaa, jossa opintojen suorittamiseen on tarjolla monia eri
mahdollisuuksia. Sen ansiosta hän on päässyt valitsemaan omalta tuntuvia
sisältöjä ja suoritusmuotoja. Hän kokee saaneensa sen ansiosta mieleenpai-
nuneita kokemuksia, jotka ovat auttaneet oppimisessa ja edistäneet myös tu-
levan työelämäpolun löytymistä. Niiden ansiosta hän on löytänyt ”itseään”
ja niitä mielenkiinnon kohteita, joita hän ei tiennyt olevan olemassa silloin,
kun aloitti opintonsa.*

Toiveikkuus ja tulevaisuuden ajattelu näkyivät tämän kategorian kertomuksis-
sa. Erityisesti kirjoitettiin tulevasta työelämästä. Ilahduttavaa oli lukea myös
kertomus, jossa kertoja pohti työn tarkoituksia ja päämääriä ja jatkoi: *Hän on
edelleen innokas ja kannustaa muitakin työn tekijöitä kehittämään työympäris-
tää.* Henkilöstön edustaja kuvaili uuden opetussuunnitelman aikaista työtään
seuraavasti: *Tiedämme enemmän toistemme tekemisistä ja olemme onnistuneet
rakentamaan siltoja eri opintojaksojen välille.* Annala, Mäkinen ja Lindén

(2015) rohkaisevat tuomaan esille ja arvostamaan opiskelijoiden ja opettajien vaihtoehtoisia tulevaisuudenvisioita, mikä osaltaan voi vahvistaa tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä yliopistossa (ks. myös Bovill 2014). Vaikka eläytymismenetelmäkertomuksissa katsottiin toiveikkaasti tulevaisuuteen, näkyviä ei juurikaan eritelty tai nimetty: *Nyt tuntuu, että on mahdollista keskittyä niihin teemoihin, joiden osaaminen todella tulevaisuudessa tulee olemaan tärkeää opiskelijoillemme*. Tämä tuntuu huolestuttavalta sen vuoksi, että juuri yliopistossa pitäisi olla kykyä ja halua visioida tulevaisuuden mahdollisia kehityskulkuja ja rakentaa luottamusta tulevaisuuteen (Dufva ym. 2017).

Pulmallisena suhteessa opetussuunnitelmaan valtaistumisen areenana mainittiin ammatti-identiteetin ja ammatin arvostuksen heikkous. Lisäksi opettajat olivat huolissaan autonomian heikentymisestä uudessa opetussuunnitelmassa: *Nyt tilanne on siis se, että minun tulisi yhteistyössä useamman opettajan kanssa toteuttaa isompia kokonaisuuksia, mikä on vahvasti ristiriidassa yliopistollisen autonomian, työsuunnitelmaohjeen ja henkisen hyvinvointini kanssa*. Myös Mäenpää ym. (2017) toteavat ammatillisen toimijuuden vähemmen huolestuttavan opettajia ja tutkijoita tulevaisuuden akateemisessa työssä.

Opetussuunnitelma nähtiin yhä rakenteeltaan kankeana ja oman tulevaisuuden visioinnin esteenä: *kun sisältöä ei ole itse saanut suunnata tarkemmin siihen suuntaan mikä itseä kiinnostaa*. Myös eettisten kysymysten ohittaminen ja opetusmenetelmien vanhakantaisuus huolestuttivat erityisesti opiskelijoita. Vastaavasti resilienssiajattelua ja kestäväää työtä tutkinut Räikkönen (2016) toteaa, että ympäristökysymyksiä lähestytään jäsentymättömästi ja hajanaisesti osana laajempaa työpolitiikkaa ja työelämän kehitystyötä. Aineistomme esimerkissä opiskelija kirjoittaa huolestaan:

Mikään ei muuttunut sisällöissä, mutta kauhea homma ja säätö kurssien vastaavuuksien miettimisessä. Halusin silloin, että meillä otettaisiin paremmin huomioon maapallon tulevaisuus ja globaali-oikeudenmukaisuus, sekä tasa-arvoasiat intersektionaalisesti, mutta keskustelu niistä ei vaikuttanut opsiin mitenkään. Ja käytäntöön vielä vähemmän. Henkilökunta ei ole perehtyneitä näiden näkökulmien tärkeyteen, eivätkä he ole aikomassakaan. Miten saisimme tärkeät asiat esille?

Barnett (2009) muistuttaa, että erityisen monimutkainen maailma edellyttää pohtimaan, keitä me olemme, kuinka elämme maailmassa ja toisten kanssa. Siten opetussuunnitelman painopistettä tulisi kohdistaa opiskelijan kiinnostumiseen tietoon ja tietämisen prosesseihin (*process of coming to know*). Lindén, Annala ja Mäkinen (2016) muistuttavat, että yliopistossa pääsy abstraktiin tietoon on tasa-arvon ja kansalaisten osallistumisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Juuri yliopistossa pitäisi kannustaa opiskelijoita ja opettajia etsimään erilaisia mahdollisuuksia tiedon kriittiseen tarkastelemiseen.

Eläytymismenetelmällä kirjoitetut innostuneet ja huolestuneet kertomukset opetussuunnitelman toteutumisesta sekä kertomukset osallistumisen hyvistä ja heikoista mahdollisuuksista opintojen suunnittelussa näyttäytyivät tasavahvoina ja teemoiltaan samanlaisilta. Menetelmälle ominainen kehyskertomusten variointi tuotti teemoista erilaisia tulkintoja, joiden perusteella saimme ilmiön tarkasteluun eri ulottuvuuksia. Eläytymismenetelmäkertomuksissa tarkasteltiin vahvimmin opetussuunnitelman tuottamaa mahdollisuutta neuvotteluun ja vuorovaikutukseen sekä sen tarjoamiin osallistumisen mahdollisuuksiin.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yliopiston opiskelijoiden ja henkilöstön tulkintoja opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmaa tulkittiin kompetenssien tuottajana, neuvotteluna ja valtaistumisena. Kompetenssien tuottamisen tulkinnoissa opiskelijat ja henkilöstö arvostavat opetussuunnitelman toteuttamisen tuottamia ammatillisia valmiuksia. Teorian ja käytännön suhde näyttäytyy tutkimuksessa kompleksisena ja ihanteena nähdään teoreettisen tiedon ja käytännön työn tiivis vuoropuhelu. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on tunnistettu korkeakoulujen muuttunut rooli tiedon tuottajasta ja jakajasta osaamisperustaisiin ja työelämälähtöisiin painotuksiin (Clegg 2008; Mäkinen & Annala 2012). Tarkasteltaessa opetussuunnitelmaa neuvotteluna keskeisiksi teemoiksi valikoituivat vuorovaikutuksellisuus, osallistuminen ja yhteistoiminta.

Opetussuunnitelma nähtiin myös valtaistumisen mahdollistajana. Keskeisin teema oli ammatti-identiteetin muodostuminen, joka on ammatillisen toimijuuden ydintä (Eteläpelto ym. 2013). Ammatilliseen toimijuuteen yliopistossa voidaan liittää myös opettajien autonomia (Edwards 2015). Tämä oman työn autonomian katoaminen aiheutti huolta vastaajissa ja yllättäen yhteinen opettajuus nähtiin jopa uhkana autonomialle. Mäenpää ym. (2017) ovat puolestaan nähneet yhteistoiminnallisuuden vahvistavan ammatillista toimijuutta. Voidaankin kysyä, onko akateeminen vapaus yksilön vai yhteisön ominaisuus ja tulkitaanko työ yliopistossa pyrkimyksenä yksilöllisiin vai yhteisöllisiin tavoitteisiin?

Tulosten perusteella huomionarvoista opetussuunnitelman kehittämisessä on osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien luominen sekä opiskelijoille että henkilöstölle. Kehittämistyössä pitäisi kriittisesti arvioida tulkinnat opetussuunnitelmasta kompetenssien tuottajana, asiantuntijuutta arvostavan neuvottelun kenttänä ja valtaistumisen areenana. Työelämässä tarvittavan ammatillisen toimijuuden vahvistumista voidaan tukea opetussuunnitelman sisällöillä ja ennen kaikkea ongelmanratkaisuun ja tutkimukselliseen otteeseen haastavilla pedagogisilla ratkaisuilla. Lipponen ja Kumpulainen (2011) korostavat lisäksi yhteisöllisen, osallisuutta tukevan oppimisympäristön merkitystä opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden kehittymisen mahdollistajana. Opetusmenetelmiä kuvataan usein niukasti opetussuunnitelmissa, ja opettaja voi valita hyvin vapaasti opinnoissa käytettävät työtavat. Phelan (2011) toteaa, että opettajankoulutuksen tuottama tutkimus (ml. opetussuunnitelmat) on lähtökohdiltaan suurelta osin käytännönläheistä. Tutkimuksen tavoitteena on ollut kehittää opettajankoulutuksen toimintamalleja ja pedagogisia käytänteitä. Tällöin vaarana on, että opettajankoulutustutkimuksen lähestymistapa kaventuu ja tutkimuksen keskeiseksi tavoitteeksi nousee sen välitön hyöty. Tiedon kriittiseen tarkasteluun tarvitaan aikaa ja ohjausta.

Tarkasteltaessa yliopiston opetussuunnitelmaa tuodaan usein esille tutkimuksen ja opetuksen yhteys, tutkimusperustainen opetus (Healey 2005). Tämä sanapari mainittiin kuitenkin vain yhdessä henkilöstön huolestuneessa eläytymismenetelmäkertomuksessa. Voidaankin pohtia, pidetäänkö sitä itsestään selvyyttenä akateemisessa maailmassa vai onko se todellisuudessa sekä

opiskelijoille että henkilöstölle näkymätöntä. Lisäksi tämän tutkimuksen aineistossa eläytymismenetelmäkertomukset näyttäytyivät melko pysähtyneiltä. Syy siihen saattoi olla annetuissa kehyskertomuksissa, mutta silti se antaa ajatteleminen aihetta. Bovill (2014) haastaa meitä kriittisesti tarkastelemaa opettamisen ja oppimisen normeja ja rakenteita yliopistossa. Parhaimmillaan yhdessä luotu opetussuunnitelma avaa uusia näkymiä ja mahdollisuuksia oman tieteenalan ymmärtämiseen ja tulevaisuuden rakentamiseen.

Yliopistojen opetussuunnitelmat ovat olleet kasvavan kiinnostuksen ja uudistusten kohteena 2000-luvulla (Blackmore & Kandiko 2012). Opetussuunnitelmiin kohdistuu monia odotuksia liittyen opiskelijoiden oppimiseen ja ne tunnustetaan keskeisiksi vaikuttamisen keinoiksi yhteiskunnallisesti, poliittisesti ja koulutuksellisesti (Annala ym. 2016). Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että yliopiston opetussuunnitelma koetaan merkityksellisenä ja siihen kohdistuu monia toiveita, pelkoja ja odotuksia.

Opetussuunnitelman toteuttamiselle yliopistossa annetaan moninaisia tulkintoja ja niiden yhdistäminen ja ymmärtäminen on varsin vaativaa. Huizinga, Handalzalts, Nieveen ja Voogt (2014) ovat koulun opetussuunnitelman kehittämiseen liittyvässä tutkimuksessa erottaneet kolme opettajien yhteistyöhön liittyvää tuen tarvetta: opetussuunnitelman design-osaaminen, pedagogisen ympäristön tuntemus ja opetussuunnitelman kokonaisuuden hallinta. Yliopistossa vastaavasti opetussuunnitelmatyössä tulisi kiinnittää huomiota siihen, että opetussuunnitelman teoreettiseen rakentamiseen ja uudelleen muotoilemiseen olisi saatavissa osaavaa tukea, pedagogisista mahdollisuuksista keskusteltaisiin avoimesti ja opetussuunnitelman kokonaisuuden, jatkumoiden ja linjakkuuden hallintaan kiinnitettäisiin riittävästi huomiota. Pohdimme myös, miten kasvatustieteen alalle yliopistossa pystyttäisiin työstämään opetussuunnitelma, jonka perusteella tulevaisuuden näkymiä, suhdetta tietoon ja mahdollisuutta kriittiseen reflektioon tarkasteltaisiin dialogisesti jaettua asiantuntijuutta hyödyntäen ja vahvistaen.

Lähteet

- Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. 2016. Curriculum in higher education research. *Researching Higher Education: International perspectives on theory, policy and practice*, 171–189. DOI: 10.4324/9781315675404.
- Annala, J., Mäkinen, M. & Lindén, J. 2015. Tutkimuksen ja opetuksen yhteys yliopistossa – opetussuunnitelmatyön näkökulma. *Kasvatus & Aika* 9 (3), 134–148.
- Blackmore, P. & Kandiko, C. 2012. *Strategic Curriculum Change: global trends in universities*. Abingdon: Routledge.
- Bovill, C. 2014. An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. *Innovations in Education and Teaching International* 51 (1), 15–25.
- Brooman, S., Darwent S. & Pimor, A. 2014. The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening? *Innovations in Education and Teaching International* 52 (6), 663–674. DOI: 10.1080/14703297.2014.910128.
- Chikersal, P. 2017. *Deep Structures of Collaboration* (Doctoral dissertation, Carnegie Mellon University Pittsburgh, PA).
- Clegg, S. 2008. Academic identities under threat? *British Educational Research Journal* 34 (3), 329–345. DOI: 10.1080/01411920701532269.
- Dufva, M., Halonen, M., Kari, M., Koivisto, T., Koivisto, R. & Myllyoja, J. 2017. Kohti jaettua ymmärrystä työn tulevaisuudesta. Valtioneuvoston kanslia: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisu 33/2017. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-380-4>.
- Edwards, A. 2015. Recognising and realising teachers' professional agency, *Teachers and Teaching* 21(6), 779–784. DOI: 10.1080/13540602.2015.1044333.
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What is agency? *American Journal of Sociology* 103 (4), 962–1023.
- Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*, 1, 56–69.
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. 2018. Tiedettä tarinoista: Eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1. Jyväskylä: PS-viestintä, 63–77.
- Forman, J. & Damschroder, L. 2007. *Qualitative content analysis*. In *Empirical methods for bioethics: A primer*, Emerald Group Publishing Limited, 39–62.
- Healey, M. 2005. Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching*, 67–78.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research* 15 (9), 1277–1288.
- Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N. & Voogt, J. M. 2014. Teacher involvement in curriculum design: Need for support to enhance teachers' design expertise. *Journal of curriculum studies* 46 (1), 33–57.

- John-Steiner, V. & Mahn, H. 1996. Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist* 31 (3/4), 191–206.
- Kelly, A. V. 2009. *The curriculum: Theory and practice*. London: Sage.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. & den Brok, P. J. 2012. Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sensemaking and agency. *Teaching and Teacher Education* 28 (2), 273–282.
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S. & Amundson, D. R. 2002. Content analysis: review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of nutrition education and behavior* 34 (4), 224–230.
- Krippendorff, K. 2004. *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Kukkonen, H. 2011. Positiointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svård & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 83–103.
- Lindén, J., Annala, J. & Mäkinen, M. 2016. Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka* 41 (1), 19–28.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27 (5), 812–819.
- Mäenpää, T., Annala, J., Mäkinen, M., Wallin, A. & Eskola, J. 2017. Opettajat sanoittamassa suhdettaan uuteen yliopistoon. Mitä eläytymismenetelmällä kerätty aineisto kertoo opettajan ammatillisen toimijuuden raameista uudessa yliopistossa? Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*, Tampere: Tampere University Press, 43–67.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & aika* 4 (4), 41–61.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svård & V-M. Värri (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 127–151.
- Pinar, W. 2004. *What is curriculum theory?* Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W. 2009. *The worldliness of a cosmopolitan education. Passionate lives in public service*. New York: Routledge.
- Qvaresell, B. 2005. Early childhood culture and education for children's right. *International Journal of Early Childhood* 37 (3), 99–108.
- Rantala, J., Salminen, J. & Säntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*, Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 51–76.

- Sitomaniemi-San, J. 2017. Tutkivan opettajan rakentuminen akateemisessa opettajakoulutuksessa: Kohti monimutkaisia keskusteluja. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajakoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 137–160.
- Tyler, R. W. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago, IL, and London: The University of Chicago Press.
- Wheelahan, L. 2009. The problem with CBT (and why constructivism makes things worse). *Journal of Education and Work* 22(3), 227–242.
- Woolley, A. W., Chabris, C. F., Pentland, A., Hashmi, N. & Malone, T. W. 2010. Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. *Science* 330 (6004), 686–688.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Oppilaitoksista työpaikoille

Työelämäyhteistyön haasteet ja mahdollisuudet ammattillisessa erityisopetuksessa

Petri Vanhalakka & Laura Pylväs & Jari Eskola

Johdanto

Vuoden 2018 alusta toimeenpannun ammatillisen koulutuksen reformin lähtökohtana ovat olleet osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys (Boahin & Hofman 2014; Valtioneuvosto 2018), jotka toimivat myös vaativan erityisen tuen ammatillisen koulutuksen opetuksen ja ohjauksen perustana. Vaativan erityisen tuen oppilaitokset järjestävät koulutusta opiskelijoille, jotka tarvitsevat opinnoissaan yksilöllistä, laaja-alaista ja monipuolista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelujärjestelyjä. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 § 64.) Vaativan erityisen tuen ammatillisessa koulutuksessa osaamisperusteisuuteen liittyvä asiakas- ja työelämälähtöisyys toteutuvat opiskelijan oppimisen ja osaamisen kehittämisen henkilökohtaistamisen kautta. Henkilökohtaistaminen perustuu opiskelijan aiemmin hankkiman ammatillisen osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Aiemman osaamisen tunnistaminen lisäksi opiskelijalle suunnitellaan puuttuvan osaamisen hankkimistavat ja niitä tukevat tukitoimet osana henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa eli HOKSia. Osaamisperusteisen vaativan erityisen tuen opetuksen ja ohjauksen toteutuminen edellyttääkin opettajalta kompetenssia ja oppilai-

tokselta rakenteiden joustavuutta. (Ks. Butova 2015; Kaikkonen, Hirvonen & Pirttimaa 2010; Nodine 2016.)

Osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen uudistamisen tavoitteina olevat asiakaslähtöisyys ja informaali työpaikoilla tapahtuva oppiminen ovat olleet keskeisessä roolissa ammatillisen erityisopetuksen kehityksessä (Hermanoff 2016; Irjala 2017). Vaativaa erityisen tuen opetusta on toteutettu formaalin koulutuksen ohella joustavasti informaalina työpaikoilla tapahtuvana oppimisena, mikä on ollut merkittävässä roolissa opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittymisessä. (Hermanoff 2016; Irjala 2017; Niemi & Jahnukainen 2018.) Ammatilliset erityisopettajat ovat toteuttaneet yksilöllistä vaativaa erityisen tuen opetusta integroivan pedagogiikan periaatteiden mukaisesti yhdistäen formaalia ja informaalia oppimista opiskelijoiden yksilöllisen osaamisen kehittämisessä. (Akkerman & Bakker 2012; Guile & Griffiths 2001; Tynjälä 2016.) Integitatiiviseen pedagogiikkaan liittyvien työelämäyhteistyön ja työpaikoilla tapahtuvan oppimisen avulla erityisopettajat ovat edistäneet vaativaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden inklusiota, yhteiskuntaan integroitumista sekä työllistymistä, mitkä ovat koettu vaativan erityisen tuen opetuksessa ongelmallisina. (Hermanoff 2016; Irjala 2017; Miettinen 2008.) Ammatillisten erityisopettajien vaativan erityisen tuen opetuksen haasteena näyttäytyvät opiskelijoiden heterogeenisyys, yksilölliset osaamisen hankkimisen tavoitteet ja tuen tarpeet sekä moninaistuvat oppimisympäristöt. (Hermanoff 2016; Kaikkonen ym. 2010.)

Ammatillisten erityisopettajien näkemyksiä opiskelijoiden oppimisesta ja ammatillisen osaamisen kehittymisestä tarvitaan osaamisperusteisen vaativan erityisen tuen opetuksen kehittämiseksi ja sitä tukevan erityisopettajuuden tukemiseksi. Erityisopettajat ovat keskeisessä roolissa opiskelijoiden yksilöllisten osaamistavoitteiden ja niitä tukevien oppimisympäristöjen suunnittelijoina sekä osaamisen arviointikäytäntöjen toteuttajina. Tässä tutkimuksessa erityisopettajien näkemyksiä opiskelijoiden oppimisesta ja ammatillisen osaamisen kehittymisestä tarkastellaan formaalia ja informaalia pedagogiikkaa yhdistävässä integitatiivisen pedagogiikan viitekehityksessä. (Heikkinen, Jokinen, Markkanen & Tynjälä 2012; Tynjälä, Häkkinen & Hämäläinen 2014; Tynjälä 2016.) Integitatiivisen pedagogiikan malli on teoreettinen viitekehys oppimi-

sen ja asiantuntijuuden kehittymisestä ja niitä tukevien oppimisympäristöjen rakentumisesta (Bereiter 2002; Le Maistre & Paré 2006). Mallissa oppiminen nähdään yksilöllistä asiantuntijuuden kehittymistä tukevana tiedonrakentumisena (Collins 2010), johon liittyy keskeisesti työyhteisöön osallistuminen. Integriatiivisen pedagogiikan mallissa (Tynjälä 2010; 2016) persoonallisia tiedon muotoja ovat teoreettinen, käytännöllinen ja itsesäätelytieto. Teoreettinen tieto on yleispätevää käsitteellistä tietoa, käytännöllisen tiedon ollessa toiminnallista tietoa ja käytännön osaamista, joka syntyy tekemisen ja kokemuksen myötä. Itsesäätelytieto puolestaan viittaa oman toiminnan ohjaukseen ja säätelyyn liittyvään tietoon (Tynjälä 2016; 2010; Bereiter 2002). Itsesäätelyn merkitys korostuu erityisesti ammatillisen koulutuksen kontekstissa, sillä työpaikkojen nähdään tarjoavan hedelmällisen oppimisympäristön erityisesti niille opiskelijoille, jotka pystyvät sitoutumaan itseohjautuvaan oppimiseen (Pylväs 2018; Pylväs, Nokelainen & Rintala 2017). Sosiokulttuurinen tieto puolestaan liittyy informaalien työympäristöjen sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin (Tynjälä 2010), joihin pääsee osalliseksi osallistumalla yhteisön toimintaan (Lave & Wenger 1991; Tynjälä 2010; Vågan 2011; Sandal, Smith & Wangensteen 2014).

Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen viitekehyksessä opiskelijoiden osaamista ja asiantuntijuutta tarkastellaan ammatillisten asioiden käsittely- ja soveltamistaitoina (ks. Tynjälä 2010) sekä osaamisena (expertise) tietyllä ammattialalla (ks. Ruohotie 2006). Vaativan erityisen tuen kontekstissa asiantuntijuuden käsitteen rinnalla käytetään oppimisen ja osaamisen hankkimisen ammatillisen osaamisen käsitettä, sillä asiantuntijaksi kehittyminen nähdään ajallisesti pitkänä prosessina. (vrt. Tynjälä 2010.) Vaativan erityisen tuen kontekstissa opiskelijan yksilöllisellä ohjauksella on keskeinen merkitys opiskelijoiden oppimisen ja ammatillisen kehittymisen tukemisessa (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017; Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 § 64; Niemi & Jahnukainen 2018; Onnismaa 2014; Vanhalakka-Ruoho 2014). Ohjaus voidaan määritellä oppimisen ja osaamisen hankkimisen tukena, jota opiskelija saa formaalina ohjauksena oppilaitoksen henkilöstöltä sekä informaalina ohjauksena työyhteisön jäseniltä (Fuller, Hodkinson, Hodkinson & Unwin 2005; Virtanen & Tynjälä 2008).

Suoralla ohjauksella tarkoitetaan opetushenkilöstön ja työpaikkaohjaajien vuorovaikutteista opiskelijoiden ohjausta. Epäsuoralla ohjauksella tarkoitetaan työyhteisöjen työntekijöiden havainnointia ja kuuntelua sekä sosiaalisen ympäristön tarjoamia malleja ja välineitä opiskelijan oppimisen ja osaamisen kehittymisen tueksi. (Billett 2014; Rintala, Mikkonen, Pylväs, Nokelainen & Postareff 2015.) Ohjauksella pyritään tukemaan opiskelijan kykyä suunnitella ja toteuttaa omaa ammatillista osaamisen kehittymistään. (Vehviläinen 2014.) Vaativassa erityisen tuen opetuksessa yksilöllisellä ohjauksella on keskeinen merkitys opiskelijan persoonallisen ja sosiaalisen tiedon muotojen integroitumisessa. (Ks. Tynjälä 2010; 2016.) Yksilöllisessä ohjauksessa tärkeää on ohjaajan emotionaalinen läsnäolo ja aito dialogi opiskelijan osaamisen kehittämisen tukemisessa. (Kukkonen 2017.)

Osaamisperusteisen vaativan erityisen tuen opetuksen kehittämiseksi tarvitaankin lisää ymmärrystä opiskelijoiden oppimisesta ja osaamisen kehittymisestä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä erityisopettajilla on opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen kehittymisen muutoksista vaativan erityisen tuen opetuksessa. Eläytymismenetelmällä kerättyä aineistoa erityisopettajien käsityksistä analysoidaan integratiivisen pedagogiikan viitekehyksessä. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, *millaisia käsityksiä erityisopettajilla on*

- 1) *vaativaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittymisen muutoksista, ja*
- 2) *osaamisen kehittymisen muutoksiin vaikuttavista tekijöistä opintojen aikana.*

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimusaineisto kerättiin eläytymismenetelmällä joulukuussa 2017 yhden vaativaa erityistä tukea järjestävän oppilaitoksen erityisopettajilta. Tutkimuksen tulokset kuvaavat erityisopettajien käsityksiä opiskelijoiden oppimisesta ja ammatillisen osaamisen kehittymisestä. Tutkimukseen osallistui 59 erityisopettajaa oppilaitoksessa työskennelleestä 79 erityisopettajasta. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja oli johtavassa asemassa suhteessa tutkimuksen

kohteena oleviin erityisopettajiin, minkä vuoksi tutkimukseen osallistuminen perustui anonyymiyteen. Vastaajien anonyymiteetin varmistamiseksi tutkittavista ei kerätty tarkempia valmentavaan tai tutkintotavoitteiseen koulutukseen liittyä tietoja.

Eläytymismenetelmän (ks. Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015) avulla erityisopettajat eläytyivät tulevaisuuteen kirjoittaen käsitteellisiä skenaarioita opiskelijoiden oppimisesta ja osaamisen kehittymisen muutoksiin vaikuttavista tekijöistä koulutuksen aikana. Tutkimuksessa käytettiin kolmea erilaista kehyskertomusta, joiden avulla selvitettiin erityisopettajien käsityksiä opiskelijoiden oppimisesta ja osaamisen kehittymisen muutoksista. Kehyskertomuksen variointi mahdollisti erityisopettajien opiskelijoiden oppimista ja osaamisen kehittymistä kuvaavissa vastauksissa ilmenevien muutosten analysoinnin.

Kehyskertomukset olivat seuraavat:

- A) *Tapaat muutaman vuoden päästä palaverissa kollegojasi ja työelämän edustajia. Keskustelette siitä, miten opiskelijoiden oppilaitoksessa ja työelämässä tapahtuvassa oppimisessa ja ammatillisen osaamisen kehittämisessä ei juurikaan ole tapahtunut muutoksia opintojen aikana. Kuvaile keskusteluanne.*
- B) *Tapaat muutaman vuoden päästä palaverissa kollegojasi ja työelämän edustajia. Keskustelette siitä, miten opiskelijoiden oppilaitoksessa ja työelämässä tapahtuvassa oppimisessa ja ammatillisen osaamisen kehittämisessä on tapahtunut muutoksia ammatillisten opintojen aikana. Kuvaile keskusteluanne.*
- C) *Tapaat muutaman vuoden päästä palaverissa kollegojasi ja työelämän edustajia. Keskustelette siitä, miten opiskelijoiden oppilaitoksessa ja työelämässä tapahtuvassa oppimisessa ja ammatillisen osaamisen kehittämisessä on tapahtunut merkittäviä muutoksia ammatillisten opintojen aikana. Kuvaile keskusteluanne.*

Aineiston keräämistä pohjustettiin lyhyesti kertomalla tutkielman tutkimusmenetelmästä ja tutkimuksen kohteesta oppilaitoksen henkilöstökokouksessa. Aineisto kerättiin sähköisellä lomakkeella, jossa kerrottiin lyhyesti käytössä olevasta eläytymismenetelmästä. Ohjeistuksessa korostettiin vastaamisen vapaaehtoisuutta ja anonyymiyttä. Vastaajille lähetettiin sähköiset vastaus-

lomakkeet henkilökohtaisiin sähköpostiosoitteisiin. Kolme vastaajaryhmää muodostettiin aakkosten sukunimen alkukirjaimen mukaan. Erityisopettajat, joiden sukunimi alkoi kirjaimilla A–I, kirjoittivat tarinoita opiskelijoiden oppimisesta ja osaamisen kehittyemisestä, jossa ei juurikaan ole tapahtunut muutoksia ensimmäisen kehyskertomuksen mukaisesti ($n=19/59$). Vastaa-vasti erityisopettajat, joiden sukunimi alkoi kirjaimilla J–K, kirjoittivat toisen kehyskertomuksen mukaisesti opiskelijoiden oppimisesta ja osaamisen kehittämisessä tapahtuneista muutoksista ($n=20/59$). Erityisopettajat, joiden sukunimi alkoi kirjaimilla L–Ö, kirjoittivat kolmanteen kehyskertomukseen perustuvia tarinoita opiskelijoiden oppimisesta ja osaamisen kehittämisessä tapahtuneista merkittävistä muutoksista ($n=20/59$).

Kehyskertomukset ($n=59$) vaihtelivat pituudeltaan puolen sivun pituisista ytimekkäistä kuvauksista yli kahden sivun mittaisiin laajoihin yksityiskohtaisiin kuvauksiin opiskelijoiden oppimisesta ja osaamisen kehittämisestä. Aineisto sisälsi 10 771 sanaa yhden vastauksen keskipituuden ollessa 183 sanaa. Koko aineisto oli laajuudeltaan 25 sivua (fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1.) Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä, jolloin erityisopettajien kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetut tarinat koodattiin, luokiteltiin ja kvantifioitiin. Aineistoa analysoitiin aluksi yksittäisinä tapauksina aineistolähtöisesti kvantifioimalla aineistosta opiskelijoiden oppimista ja ammatillisen osaamisen hankkimista kuvaavia teemoja hyödyntäen Tynjälän (2016) integratiivisen pedagogiikan viitekehystä. Kvantifioinnin perusteena käytettiin kokonaisvaltaista tulkintaa, jota tuettiin laskemalla vastauksista teemoja kuvaavien ilmausten lukumääriä kehyskertomuksittain. Aineiston analysoinnissa ilmeni selkeitä integratiivisen ja konnektiiviseen opetukseen liittyviä teemoja, jotka liittyivät opiskelijoiden tiedon muotojen integroitumiseen, osaamisen kehittymisen tukemiseen formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä. Teemat ryhmiteltiin ensin alakategorioiksi, joista muodostettiin aineiston pääkategoriat. Pääkategoriat muodostettiin erityisopettajien kuvauksista opiskelijoiden oppimisesta ja ammatillisen osaamisen kehittymisen muutoksiin vaikuttavista tekijöistä ammatillisten opintojen aikana.

Tulokset

Kehyskertomusten varioinnin mukaisia erityisopettajien käsityksiä opiskelijoiden oppimisesta ja ammatillisen osaamisen kehittymisestä kuvataan aineiston teemoittelun ja kehyskertomusten varioinnin mukaan aineistolähtöisesti. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin Tynjälän (2016) integratiivisen pedagogiikan viitekehystä.

Pedagogiset tekijät

Erityisopettajat kirjoittivat saamansa kehyskertomusvarioinnin mukaisissa skenaarioissaan opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittymisen muutoksista ja muutoksiin vaikuttavista tekijöistä opintojen aikana. Aineiston teemoittelussa ensimmäiseksi pääkategoriaksi muodostettiin pedagogiset tekijät (taulukko 1), jotka muodostuivat kolmesta alakategoriasta, joita olivat opiskelijoiden opiskelumotivaatio, asiantuntijuuden elementtien integroituminen sekä opetus ja ohjaus. Vastauksista laskettiin alakategorioita kuvaavien ilmausten lukumäärät kehyskertomuksittain.

Taulukko 1. Erityisopettajien käsityksiä opiskelijoiden ammatilliseen osaamisen kehittämisen muutoksiin vaikuttavista pedagogisista tekijöistä

Pedagogiset tekijät	Ei muutosta	Muutosta	Merkittävää muutosta
Motivaatio	Opiskelijoiden heikko opiskelumotivaatio osaamisen kehittämiseen formaaleissa oppimisympäristöissä (n=10/19)	Opiskelijoiden opiskelumotivaation lisääntyminen informaaleissa oppimisympäristöissä (n=9/20)	Formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen integroituminen lisää opiskelijoiden opiskelumotivaatiota ja tukee osaamisen kehittämistä (n=12/20)
Tiedon elementtien integroituminen	Tiedon elementit ja muodot erillisiä ja integroitumattomia (n=9/19)	Tiedon elementtien integroituminen (n=9/20)	Integroivan ajattelun kehittyminen (n=11/20)
Opetus ja ohjaus	Oppilaitoksen henkilöstön yksilöllinen opetus ja ohjaus työvaltaisissa informaaleissa oppimisympäristöissä (n=10/19)	Oppilaitoksen ja työelämän henkilöstön yhteisvastuullinen ohjaus opiskelijoiden asiantuntijuuden elementtien integroitumisen tukijana (n=11/20)	Oppilaitoksen ja työelämän henkilöstön yhteisvastuullinen ohjaus opiskelijoiden integratiivisen ajattelun tukijana (n=11/20)

Niissä erityisopettajien tarinoissa, joissa kuvattiin, kuinka opiskelijoiden oppimisessa ja ammatillisessa osaamisessa ei ollut tapahtunut kehittymistä, opiskelijat kehittävät ammatillista osaamista pääsääntöisesti formaaleissa oppilaitoksen ympäristöissä. Tärkeänä erityisopettajat pitivät opiskelijoiden ammatillisten perustaitojen oppimista oppilaitoksen oppimisympäristöissä ennen työpaikalla järjestettävää koulutusta (n = 10/19). Opettajat kokivat, että opiskelijoiden oppimisen tukemiseen tarvitaan riittäviä formaalin opetuksen ja ohjauksen ajallisia resursseja (ks. Chan, 2014; Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen 2009; Niemi & Jahnukainen 2018): *Pitäisi olla enemmän aikaa paneutua kunkin opiskelijan tilanteeseen, tavoitteisiin ja mahdollisuuksiin.*

Erityisopettajien tarinoissa työelämäyhteistyö näyttäytyi löyhästi ammatillisen koulutuksen toteutuksessa, mikä ei tue opiskelijoiden tiedon muotojen

integroitua, osaamisen kehittämisen reflektointia ja integroivaisen ajattelun kehittämistä. Opiskelijoiden tiedon muotojen integroitumista pyrittiin tukemaan työvaltaisen pedagogiikan avulla informaaleissa oppimisympäristöissä. Opiskelijoiden opetusta ja ohjausta toteutettiin perinteisen opetushenkilöstön ja työelämän henkilöstön työnjaon mukaisesti formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä. Opettajien työelämäyhteistyö kulminoitui tarinoissa työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaukseen, tutustumiskäyntien järjestykseen ja tutkintosuoritusten arviointiin. (Lassila 2010.) Erityisopettajat pitivät keskeisenä haasteena opiskelijoiden motivoimattomuutta ($n = 10/19$) oppimiseen ja ammatillisen osaamisen kehittämiseen, minkä taustalla opettajat näkivät opiskelijoiden moninaistuneet tuen tarpeet sekä sen, että kuntoutus ei aina ollut oikea-aikaista. Opiskelijoiden oppimisen keskeisenä haasteena ammatillisessa koulutuksessa (Mulder, Kahmann, Lauberbacher & Messmann 2006; Vasalampi & Salmela-Aro 2014) ovat motivaatio-ongelmat: *monen nuoren oma motivaatio opintoihin on heikko, mutta joku on heidät kuitenkin saanut kouluun hakeutumaan, mikä ainakin tarjoaa osoitteen, johon aamulla voisi ehkä lähteä.*

Opiskelijoiden oppimisessa ja ammatillisen osaamisen kehittämisessä **tapahtunutta muutosta** kuvaavissa skenaarioissa opiskelijoiden osaamisen kehittäminen integroituu työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Kertomuksissa opiskelijan ammatillista osaamisen kehittämistä tuettiin formaalin ja informaalin opetuksen ja ohjauksen avulla vuorovaikutteisena yhteistyönä. (Vrt. Aaltola & Vanhanen 2016.) Erityisopettajien skenaarioissa luotiin koheesiota oppilaitoksen ja työelämän välille oppilaitoksessa ja työpaikalla järjestettävän koulutuksen vuorotteluna: *opiskelijat omaksuvat ammatillista tietoa saadessaan työskennellä joustavasti pitkiä jaksoja esim. 3 kk kerrallaan sisältäen koulupäiviä ja työelämäpäiviä.*

Formaalin ja informaalin koulutuksen vuorottelulla pyrittiin tukemaan opiskelijoiden asiantuntijuuden tiedon muotojen integroitumista. Tarinoissa kuvattiin, kuinka opiskelijoiden formaaleissa oppimisympäristössä kehitettyä ammatillista osaamista syvennettiin informaaleissa oppimisympäristöissä. Opiskelijat motivoituivat informaalin ammatillisen osaamisen kehittämiseen ($n = 9/20$) oppien ammatillista teoriaa käytäntöön soveltaen, minkä nähtiin

tukevan opiskelijoiden keskeisen sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen kehittämistä. Nämä taidot ovat keskeinen osa opiskelijoiden työelämätaitoja ja -osaamista (Tynjälä 2010). Erityisopettajien tarinat kuvaavat opiskelijoiden osaamisen kehittyemisessä korostuvan integratiivisen pedagogiikan mukaisesti vuorovaikutteisuuden, käytännön tilanteiden käsitteellistämisen ja osaamisen hankkimisen reflektoinnin ($n = 9/20$). Tarinoissa opiskelijoiden oppiminen ja ammatillinen osaamisen kehittyminen toteutuu teorian, käytännön ja itsesääntelyn integroitumisena oppilaitoksessa ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen yhteistyönä. Tarinoissa kuvataan, kuinka innovatiiviset, yhteistoiminnalliset pedagogiset ratkaisut parantavat opiskelijoiden ammatillisen osaamisen ja kehittävät integratiivista ajattelua.

Tarinoissa korostuivat opiskelijoiden työllistymisen ja työvoiman saataavuuden näkökulmat, joissa yritykset saavat työelämäyhteistyön myötä juuri heille koulutettua työvoimaa. Opiskelijoiden oppimista ja ammatillisen osaamisen kehittämistä kuvattiin eräänlaisena käsitteellistämisenä, jossa opiskelijat käsitteellistävät yhteisöllisesti (Filliettaz 2011; Gurtner, Cattaneo, Motta & Mauroux 2011) oppilaitoksessa oppimaansa tietoa työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa uudeksi osaamiseksi. Opiskelijoiden osaamisen kehittämisessä käsitteellistämistä tuettiin formaalilla ja informaalilla suoralla yksilöllisellä ohjauksella. Yhteisöllinen vuorovaikutus korostui opiskelijan teoreettisen, käytännöllisen ja sosiokulttuurisen tiedon integroitumista, reflektointia sekä itsesääntelyä tukevana integratiivisen pedagogiikan mukaisena välineenä (vrt. Tynjälä ym. 2014). Tarinoissa teknologiaa hyödynnettiin opiskelijoiden tiedon muotojen integroitumisen tukemiseksi: *oppilaitoksessa tehtyjen harjoitustöiden jälkeen oppeja pääsee reflektomaan vielä työelämässäkin WhatsUp- ja Facebook-ryhmissä ja blogeissa.*

Erityisopettajat kuvasivat opetushenkilöstön ja työpaikkaohjaajien toimivan kokonaisvaltaisina ohjaajina ja merkittävinä tukijoina opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittämisessä ($n = 11/20$). Tärkeänä pidettiin sitä, että sekä oppilaitoksen että työelämän ohjaushenkilöstö kannustaa opiskelijaa ja tukee muutenkin opiskelijaa hänen oppimisessaan. (Ks. Sandal ym. 2014.) Tarinoissa työelämäyhteistyön tuloksena löydettiin ohjaajia, jotka tuntevat opiskelijoiden tuen tarpeet ja omaavat hyvät ohjaustaidot (Aaltola & Vanhanen

2016). Tuen tarve korostuu työpaikalla tapahtuvassa oppimisen informaalisissa ohjauksessa, jolloin keskeistä on riittävät ohjauksen ajalliset resurssit (ks. Pohjonen 2005; Rintala ym. 2015) opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittymisen tukemisessa (ks. Tuomi-Gröhn & Engeström 2000; Tynjälä ym. 2005; Pyläs ym. 2017). Formaalin ja informaalin ohjaushenkilöstön vuorovaikutuksen ja tuen merkitys korostui erityisopettajien tarinoissa opiskelijoiden motivoijana ja työyhteisöön kiinnittäjänä (ks. Hermanoff 2016). Opiskelijat tarvitsevat työyhteisön henkilöstön tukiverkon tukea (ks. Niemi & Jahnukainen 2018; Rintala ym. 2017; Vågan 2011) työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana: *nää työntekijät jotenkin erottuu, jotka osaa ottaa oikealla tavalla nämä paljon tukea tarvitsevat opiskelijat, toisaalta antavat tiukkoja ohjeita ja hyviä malleja.*

Opiskelijoiden oppimisessa ja osaamisen kehittymisessä **merkittäviä muutoksia** kuvaavissa erityisopettajien tarinoissa opetus ja ohjaus nähtiin verkostoituneen osaksi työyhteisöjen toimintaa, jossa koulutusta toteutetaan työelämän kanssa verkostomaisessa kumppanuudessa ($n = 12/20$): *oppilaitos ymmärretään verkostoksi eikä niinkään joksikin tietyksi rakennukseksi kuten ennen.* Erityisopettajat näkivät työpaikat toisena ammatillisen koulutuksen oppimisympäristönä (Valtioneuvosto 2018). Työpaikan oppimisympäristöt integroituivat formaalin ammatillisen koulutuksen tutkintoihin ja valmentavan koulutuksen perusteisiin. Tarinoissa oppilaitoksen opetushenkilöstö sekä työelämän edustajat työskentelevät tasavertaisina opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittämisen ohjaajina oppilaitoksessa ja työpaikoilla. Erityisopettajat kuvasivat formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen integroinnin vaikuttavan myös opettajuuteen. Erityisopettajuuden nähtiin muuttuneen ammatillisen tiedon ja osaamisen siirtäjästä osaamisen kehittymisen mahdollistajaksi sekä opettamisen asiantuntijasta oppimisympäristön luomisen ja yhteistyön asiantuntijaksi (Wenger 2014). Tarinoissa ilmentyi erityisopettajan roolin siirtyneen opetuksesta ja ohjauksesta työpaikalla tapahtuneen oppimisen lisääntymisen myötä enemmän sosiaalisen oppimisen ohjaajan suuntaan. Ammatillisen erityisopettajan työhön liittyy (Kaikkonen ym. 2010) yhä enemmän työelämäyhteistyön vaatimuksia. Toisaalta erityisopettajalta vaaditaan

myös ammattialan, opettajuuden, ammattipedagogiikan sekä erityispedagogiikan asiantuntijuutta (Kaikkonen ym. 2010; Hirvonen 2006; Wenger 2014).

Tarinoissa korostui opetuksen, ohjauksen ja oppimisen fuusioitunut suhde. Tämä tarkoittaa opettajien, ohjaajien ja työelämän edustajien työnjaon ja roolien muutosta (Lassila 2010). Oppilaitoksessa että työpaikoilla tapahtuvassa oppimisessa korostuvat opiskelijoiden yksilöllisten tavoitteiden lisäksi työelämän osaamistarpeet ja muutosten haasteet (ks. Mulder & Winterton 2017). Wengerin (2014) mukaan opettajien tulisikin kuunnella yhä enemmän työelämän tarpeita koulutuksen toteutuksessa.

Erityisopettajien tarinoissa opiskelijoiden yksilöllisessä ammatillisen osaamisen kehittämisessä korostuivat teorian, käytännön ja itsesäätelyn integroitumisen ohjaus ja tuki oppilaitoksen ja työyhteisöjen yhteistyönä (n = 11/20), jolla tuettiin opiskelijoiden asiantuntijuuden komponenttien integroitumista sosiokulttuurisissa työyhteisöissä. Tarinoissa opiskelijat sovelsivat oppilaitoksessa oppimaansa teoreettista tietoa käytäntöön työpaikoilla sekä reflektoivat työpaikoilla hankkimaa osaamista ja tiedon elementtien integroitumistaan. Tarinoissa ilmenee myös tiedon käsitteellistämisen ja kokemuksellisen tiedon eksplikointia (vrt. Tynjälä 2016), mikä tukee opiskelijoiden itsesäätelytiedon integroitumista käytännölliseen ja käsitteelliseen tietoon: *Käytännön tehtävissä korjataan mahdolliset virheet, lisätään toistoja ja selvennetään teorian merkitystä opiskelijoille.*

Erityisopettajien kuvauksissa käsitteellisen tiedon soveltaminen käytäntöön ja sen käsitteellistäminen sekä itsesäätelytietoa kehittävä reflektointi ovat kognitiivisia prosesseja, joissa opiskelijoiden integroivaa ajattelua tapahtuu (ks. Tynjälä 2016; Zimmerman 2008). Keskeisimpänä opiskelijoiden integroivaa ajattelua tukevana välineenä kuvattiin yksilöllistä formaalia ja informaalia ohjausta, jolla tuettiin opiskelijoiden ongelmanratkaisua ja integratiivista ajattelua ammatillisessa osaamisen kehittämisessä. Tarinoissa pidettiin tärkeänä opiskelijan, opettajien ja työelämän yhteisiä ohjauskeskusteluja opiskelijan henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) tavoitteista, tuen tarpeista ja niiden arvioinnista:

Työpaikan työntekijät sekä oppilaitoksen opettajat ja uraohjaajat keskustelivat yhteisesti opiskelijan kanssa oppimisen ja ammattitaidon kehittymisen tavoitteista (HOKS) ja niiden mukaisesta kehittymisestä opintojen edetessä.

Tarinoissa ohjauskeskustelut tukivat opiskelijoiden itsesäätelyvalmiuksien kehittymistä ja motivaatiota ammatilliseen osaamisen hankkimiseen (Kyrönlahti, Kuoppamäki & Tolonen 2009; Luque 2003). Henkilökohtaisen ohjauksen merkitys korostui opiskelijoiden persoonallisten tiedon elementtien soveltamisen ja eksplikoimisen tukemisen ohella myös asiantuntijuuden elementtien integroitumisen tukemisessa (Romppanen ja Pohjanheimo 2004).

Ammatillisen koulutuksen rakenteet

Erityisopettajat kirjoittivat kehyskertomusten varioinnin mukaisissa tarinoissaan koulutuksen ja työelämän yhteistyöstä sekä opiskelijoiden yksilöllisistä oppimisympäristöistä (taulukko 2), jotka muodostivat toisen aineiston pääkategorian. Alakategorioiksi muodostettiin työelämäyhteistyö ja integratiiviset oppimisympäristöt, joita kuvaavien vastausten lukumäärät laskettiin kehyskertomuksittain.

Taulukko 2. Erityisopettajien käsityksiä opiskelijoiden ammatilliseen osaamisen kehittämisen muutoksiin vaikuttavat rakenteelliset tekijät

Ammatillisen koulutuksen rakenteet	Ei muutosta	Muutosta	Merkittävää muutosta
Työelämäyhteistyö	Koulutuksen ja työelämän heikko sitoutuminen yhteistyöhön (n =10/19)	Koulutuksen ja työelämän organisoitu yhteistyö (n = 11/20)	Koulutuksen ja työelämän verkostomainen yhteistyö (n =12/20)
Integratiiviset oppimisympäristöt	Opiskelijan ammatillisen perusosaamisen kehittyminen oppilaitoksessa ennen työpaikalla järjestettävää koulutusta (n = 10/19)	Opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittyminen integroidusti oppilaitoksessa ja työpaikoilla (n = 11/20)	Opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittyminen verkostomaisesti oppilaitoksessa ja työpaikalla (n =12/20)

Opiskelijoiden oppimisessa ja ammatillisen osaamisen kehittämisessä ei muutosta kuvaavissa tarinoissa työelämäyhteistyön kuvattiin kuuluvan erityisopet-

tajille, jotka toimivat tarinoissa eräänlaisina rajanylittäjinä oppilaitoksen ja työpaikkojen välillä (Hukka 2001). Erityisopettajien ja työelämän yhteistyö on aineiston mukaan keskeistä, kun opiskelijoiden yksilöllisiä oppimisympäristöjä kehitetään ja opiskelijoiden osaamista tällä tavoin tuetaan (ks. Niemi & Jahnukainen 2018). Erityisopettajat pitivät tärkeänä työelämäyhteistyössä toimijoiden keskinäistä luottamusta ja sitoutumista yhteistyöhön (n = 10/19). Haasteena oppimisympäristöjen kehittämistyössä nähtiin oppilaitoksen ja työelämän yhteistyön organisoimattomuuden (n = 8/19) (vrt. Fuller & Unwin 2004; Onnismaa 2008).

Erityisopettajien tarinoissa opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittymistä tukevan työelämäyhteistyön haasteena nähtiin opettajien ja työelämän edustajien epäselvät roolit (ks. Rinta ym. 2015) opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen kehittymisen tukemisessa ja ohjauksessa. Haastateltavat korostivat, että opiskelijoiden työpaikoilla tapahtuvan oppimisen kehittämiseksi täytyisi sekä formaalin että informaalinen ohjauksen tavoitteita selkeyttää. Tärkeänä opiskelijoiden ammatillisten osaamistavoitteiden saavuttamisessa pidettiin sekä generaalisten että alakohtaisten perusosaamisen kehittämistä formaaleissa oppimisympäristöissä ennen informaaleissa oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista (n = 10/19). Oppilaitosmuotoisen informaalisen koulutuksen nähtiin tukevan osaamisestaan epävarmojen (ks. Mulder ym. 2006) ja tukea tarvitsevien nuorten oppimista ja ammatillisen perustaitojen kehittämistä: *keskustelemme siitä, miten opiskelijoiden osaaminen kehittyy lähinnä koululla, jossa keskitytään ammatillisten perustaitojen kehittämiseen.*

Opiskelijoiden oppimista ja osaamisen kehittymistä tukevaa **muutosta kuvaavissa** tarinoissa pidettiin tärkeänä oppilaitoksen ja työelämän organisoitua yhteistyötä (n = 11/20) integroitujen oppimisympäristöjen luomiseksi. Integroidut oppimisympäristöt mahdollistavat tarinoissa opiskelijoiden tiedon elementtien integroitumisen ja reflektoinnin oppilaitoksen ohella myös työyhteisöjen sosiokulttuurisissa ympäristöissä (Sandal, Smith & Wangensteen 2014; Tuomi-Gröhn & Engeström 2003). Tarinoissa erityisopettajat pyrkivät yhdistämään opiskelijoiden formaalin ja informaalisen ammatillisen osaamisen kehittämisen (Tynjälä 2008; Cairns & Malloch 2011) ohella myös vertikaalista sekä horisontaalista oppimista ja osaamisen kehittämistä (Guile & Griffiths

2001). Tarinoissa opiskelijat hankkivat osaamista yhdessä kontekstissa vertikaalisesti. Tätä osaamista pyrittiin sitten soveltamaan uusissa konteksteissa horisontaalisesti (Guile & Griffiths 2001). Erityisopettajien tarinat opiskelijoiden oppimisesta ja ammatillisen osaamisen kehittämisestä voidaan nähdä eräänlaisena oppilaitoksen ja työpaikkojen sosiokulttuuristen käytänteiden yhdistäjinä (Akkerman & Bakker 2011; Guile & Griffiths 2001). Opiskelijoiden osallistuminen työpaikkojen sosiaalisiin käytäntöihin nähtiin tukevan opiskelijoiden asiantuntijuuden elementtien integroitumista.

Opiskelijoiden oppimisessa ja ammatillisen osaamisen kehittämisessä tapahtunutta **merkittävää muutosta** kuvaavissa tarinoissa haastateltavat kertoivat, että opetuksen ja ohjauksen keskeisenä arvolähtökohtana on tiivis yhteistyö oppilaitoksen ja työelämän (ks. Guile & Griffiths 2001) välillä (n = 12/20). Työelämäyhteistyö ilmentyi tarinoissa työelämän kanssa toteutettuina yhteistyöhankkeina ja projekteina: *erityisopetukseen olemme kehittäneet työelämäkumppanuudessa yhteisiä oppimisympäristöjä ja -projekteja*.

Tarinoissa kuvattiin erityisopettajien ja työelämän yhteistyön tukevan opiskelijoiden opiskelumotivaatiota ja työllistymistä. Tärkeänä erityisopettajien ja työelämän yhteistyössä tulevaisuudessa pidettiin luottamusta ja sitoutumista yhteistyöhön sekä struktuuria ja selkeitä rooleja opiskelijan oppimisen ja osaamisen kehittämisen ohjauksessa.

Ensimmäisen kehyskertomuksen perusteella erityisopettajat kuvasivat opiskelijoiden oppimista ja osaamisen kehittymistä, jossa ei ole juurikaan tapahtunut muutosta. Tarinoissa formaalit ja informaalit oppimisympäristöt eivät olleet integroituneet opiskelijoiden osaamistavoitteita tukeviksi yksilöllisiksi oppimisympäristöiksi. Tarinoissa opiskelijat hankkivat osaamistaan formaaleissa oppimisympäristöissä, jota he pyrkivät soveltamaan informaalissa, työpaikoilla tapahtuvassa oppimisessa ennalta sovitun aikataulun mukaisesti. Tämä näkemys ei tue opiskelijoiden integratiivisen ajattelun kehittymiseen liittyvien tiedonmuotojen integroitumista ja reflektointia tukevien (ks. Tynjälä 2016), koulutuksen rakenteellisten tekijöiden huomioimista opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittämisen tukemisessa. Toisessa ja kolmannessa kehyskertomuksessa erityisopettajat kuvasivat opiskelijoiden oppimisessa ja ammatillisen osaamisen kehittämisessä tapahtuneita muutoksia sekä merkit-

täviä muutoksia koulutuksen aikana. Tarinoissa opiskelijat hankkivat osaamistaan integroidusti formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä. Koulutuksen integroidut rakenteet tukivat tarinoissa opiskelijoiden yksilöllisten osaamistavoitteiden mukaista vertikaalista ja horisontaalisena osaamisen kehittämistä (Guile & Griffiths 2001; Griffiths & Guile 2003).

Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli tunnistaa erityisopettajien käsityksiä vaativaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimisesta ja ammatillisen osaamisen kehittymisestä ammatillisten opintojen aikana. Erityisopettajat tuottivat eläytymismenetelmälle tyypillistä aineistoa opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittymisestä ja kehittymiseen vaikuttavista tekijöistä opintojen aikana. Aineiston analysointi tuotti kuvan yhden vaativan erityisen tuen opilaitoksen erityisopettajien käsityksistä ammatillisen osaamiseen kehittymisestä integratiivisen pedagogiikan viitekehyksessä. Tutkimustulokset eivät sellaisenaan tarjoa ratkaisuja opiskelijoiden osaamisen kehittymisen laajempaan analysointiin. Eläytymismenetelmä aineistonkeruumenetelmänä kuvasi erinomaisesti erityisopettajien haasteita ja mahdollisuuksia opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittymistä tukevassa vaativan erityisen tuen opetuksessa ja ohjauksessa.

Ensimmäisen kehyskertomuksen perusteella erityisopettajat kuvasivat opiskelijoiden oppimista ja osaamisen kehittymistä, jossa ei ole juurikaan tapahtunut muutosta. Tärkeänä erityisopettajat pitivät opiskelijoiden ammatillisen perusosaamisen ja työelämätaitojen kehittämistä formaaleissa oppimisympäristöissä ennen informaalia työpaikoilla tapahtuvaa oppimista, minkä nähtiin turvaavan opiskelijalle riittävän tuen osaamisen hankkimisessa. Syyinä opiskelijoiden heikkoon opiskelumotivaatioon nähtiin olevan opiskelijoiden moninaisemmat tuen tarpeet ja kuntoutuksen vaihtelut. Opiskelijoiden formaaliin osaamisen kehittämiseen perustuvat erityisopettajien näkemykset eivät tue integratiivisen pedagogiikan mukaista oppimisympäristöjä ja osaamista integroivaa vaativan erityisen tuen opetuksen toteutusta. Opiskelijoiden formaaliin osaamisen kehittämiseen perustuva erityisopettajien näkemys

ilmentää enemmän vaativan erityisen tuen segregoivaa rakenteellista mallia (vrt. Hakala, Mietola & Teittinen 2013), kuin integroivaa näkemystä dynaamisesta opiskelijan osaamisen kehittämisessä (vrt. Boahin ym. 2014). Formaaleissa oppimisympäristöissä tapahtuva osaamisen kehittäminen kaventaa opiskelijan mahdollisuuksia laaja-alaiseen osaamisen kehittämiseen, mikä on vastoin osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen ideologiaa (vrt. Boahin ym. 2014). Formaaleihin oppimisympäristöihin perustuvan segregoivalla osaamisen kehittämisellä on nähty olevan negatiivista vaikutusta opiskelijoiden yhteiskuntaan ja työelämään integroitumiseen (vrt. Hakala ym. 2013; Hermanoff 2016).

Toisessa ja kolmannessa kehyskertomuksessa erityisopettajat kuvasivat opiskelijoiden oppimisessa ja osaamisen kehittämisessä tapahtuneita muutoksia ja opintojen aikana niihin vaikuttaneita tekijöitä. Tarinoissa luotiin osaamisperusteisuuteen ja integratiiviseen pedagogiikkaan liittyvää koheesiota oppilaitoksen ja työelämän välille, mitä kuvattiin tarinoissa opiskelijoiden monipuolisena vertikaalisena ja horisontaalisena osaamisen hankkimisena (Guile & Griffiths 2001; Griffiths & Guile 2003) formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä. Opiskelijoiden oppimista ja ammatillisen osaamisen kehittämistä kuvaavissa tarinoissa korostuivat integratiiviseen viitekehykseen liittyvän teoreettisen tiedon soveltaminen käytännölliseen tietoon ja käytännön tiedon käsitteellistäminen sekä osaamisen kehittämisen reflektointi opetushenkilöstön ja työpaikkaohjaajien tukemana. Erityisopettajat kuvasivat tarinoissaan, kuinka koulutuksen ja työelämän pedagoginen yhteistyö ja yhteistoiminnallinen reflektointi vauhdittaa opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittämistä. Erityisopettajien ilmauksissa korostui myös opiskelijoiden kokemuksellisen tiedon eksplikointi, millä tuettiin opiskelijoiden itsesääteelytiedon integroitumista osaksi muita yksilöllisiä ja persoonallisia tiedonmuotoja (vrt. Tynjälä 2016). Yksilöllisen ohjauksen merkitys koettiin erityisopettajien tarinoissa merkittävänä opiskelijoiden integratiivisen tiedon elementtien integroitumisen tukemisessa. Keskeisenä opiskelijoiden osaamisen kehittämistä tukevana ohjausmuotona toimi formaali, yksilöllinen henkilökohtainen kehittämissuunnitelman (HOKS) ohjaus. Henkilökohtaisen ohjauksen koettiin tukevan integratiivisen pedagogiikan mukaista opiskelijan tiedon elementtien

soveltamista ja eksplikointia sekä ammatillisen toiminnan reflektointia ja integroivan ajattelun kehittymistä (vrt. Kallio 2011; Onnismaa 2014; Tynjälä 2016).

Tulosten perusteella erityisopettajien käsityksiin opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittymisen muutoksiin vaikuttivat keskeisemmin osaamisperusteisen koulutuksen rakenteelliset tekijät sekä muuttuva erityisopettajan työnkuva (vrt. Boahin ym. 2014; Butova 2015; Kaikkonen ym. 2010). Opiskelijoiden oppimista ja ammatillisen osaamisen kehittymisen vähäistä muutosta, muutosta ja merkittävää muutosta kuvaavissa tarinoissa ilmentyi osaamisperusteisuuteen liittyvä erityisopettajuuden muutos. Erityisopettajien tarinat ilmentävät vaativan erityisen tuen opetuksen ratkaisuyrityksiä ammatillisen koulutuksen uudistamisen taustalla oleviin opiskelijoiden yksilöllisemmän osaamisen kehittämisen haasteisiin. (Vrt. Boahin ym. 2014; Kaikkonen ym. 2010.) Asiakaslähtöisessä vaativan erityisen tuen opetuksessa ja ohjauksessa nouseekin haasteeksi opiskelijoiden yhä yksilöllisemmät osaamisen hankkimisen tavoitteet ja tuen tarpeet moninaisissa formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä (vrt. Hermanoff 2016; Kaikkonen ym. 2010). Tulevaisuudessa erityisopettajien tuleekin löytää osaamisperusteisen pedagogiikan tueksi monipuolisempia formaaleja ja informaaleja oppimisympäristöjä, joilla luodaan selkeitä rakenteita opiskelijan yksilöllisen ammatillisen osaamisen hankkimiseksi. Erityisopettajien tarinoissa opiskelijat kehittivät ammatillista osaamista perinteisten vaativan erityisen tuen formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen ohella yhä moninaisemmissa vapaa-ajan ja digitaalisissa oppimisympäristöissä. Nämä moninaiset oppimisympäristöt yhdistyvätkin tulevaisuudessa yhä yksilöllisemmän osaamisen kehittymisen mahdollistaviksi hybridioppimisympäristöiksi (vrt. Kumpulainen & Mikkola 2015). Vaativan erityisen tuen opetuksen tuleekin tukeutua ajatukseen opiskelijan osaamisen kehittämisestä hybridinä, mikä tarjoaa opiskelijoille moninaisia mahdollisuuksia hankkia osaamista. Vaativan erityisen tuen opetuksen tulee tukea opiskelijoiden osallistumista erilaisten yhteisöjen, kuten oppilaitos-, verkko- ja työelämäyhteisöjen toimintaan opiskelijan yksilölliset osaamisen kehittymisen edellytykset ja osaamistavoitteet huomioiden (vrt. Miettinen 2008). Tällöin osaamisen kehittämisen infrastruktuuri on opiskelijalle aina avoinna

integratiivisen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti (vrt. Kumpulainen & Mikkola 2015). Oppilaitoksen johdon tuleekin osaamisen johtamisen avulla tukea erityisopettajia hybridioppimisympäristöjen luomisessa ja tukea heitä opiskelijoiden yksilöllisen osaamisen kehittämässä avoimessa infrastruktuurissa.

Erityisopettajien muuttunut rooli vaativan erityisen tuen opetuksessa haastaa heidät pohtimaan ammatillista identiteettiään. Erityisopettajat joutuvat arvioimaan käsityksiään opiskelijan yksilöllisestä ammatillisen osaamisen kehittämistä tukevasta opetuksesta ja ohjauksesta yhä moninaisemmassa infrastruktuurissa. (Vrt. Boahin ym. 2014; Ropo 2015; Vähäsantanen 2013.) Uudenlainen erityisopettajuus vaatii toteutuakseen joustavia oppilaitoksen rakenteita ja osaamisperusteista toimintakulttuuria, jotta asiakaslähtöinen vaativan erityisen tuen opetus ja erityisopettajuuden organisointi voi oppilaitoksessa toteutua. Joustavat rakenteet ja osaamisperusteinen toimintakulttuuri ovatkin keskeisessä roolissa integratiivista pedagogiikkaa tukevan vaativan erityisen tuen opetuksen kehittämässä.

Lähteet

- Aaltola, M. & Vanhanen, R. 2016. Ehdotus koulutussopimuksen käyttöönotosta ammatillisessa koulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:8. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. 2011. Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research* 81 (2), 132–169.
- Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Billett, S. 2014. Mimesis: Learning through everyday activities and interactions at work. *Human Resource Development Review* 13 (4), 462–482.
- Boahin, P., Eggink, J. & Hofman, A. 2014. Competency-based Training in International Perspective: Comparing the Implementation Processes towards the Achievement of Employability. *Journal of Curriculum Studies* 46 (6), 839–858.
- Butova, Y. 2015. The History of Development of Competency-Based Education. *European Scientific Journal, Special edition* (1), 250–255.
- Cairns, L. & Malloch, M. 2011. Theories of workplace and learning: New directions. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (toim.) USA: The SAGE handbook of workplace learning, 3–16.
- Chan, S. 2014. Belonging to a workplace: first-year apprentices' perspectives on factors determining engagement and continuation through apprenticeship. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 16 (1), 1–19.
- Collins, H. 2010. *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Filliettaz, L. 2011. Collective guidance at work: A resource for apprentices? *Journal of Vocational Education & Training* 63 (3), 485–503.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson P. & Unwin, L. 2005. Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal* 31 (1), 49–68.
- Fuller, A. & Unwin, L. 2004. Young people as teachers and learners in the workplace: challenging the novice-expert dichotomy. *International Journal of Training and Development* 8 (1), 32–42.
- Griffiths, T. & Guile, D. 2003. A connective model of learning: The implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal* 2 (1), 56–73.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14 (1), 113–131.
- Gurtner, J.-L., Cattaneo, A., Motta, E. & Mauroux, L. 2011. How often and for what purposes apprentices seek help in workplaces: A mobile technology-assisted study. *Vocations and Learning* 4 (2), 113–131.
- Hakala, K., Mietola, R. & Teittinen, A. 2013. Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 173–200.

- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives. *Advances in Learning and Instruction Series*. Amsterdam: Elsevier, 17–31.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. 2012. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hermanoff, A. 2016. ”Mukava mennä iloisella mielellä”. Narratiivinen tutkimus kehitysvammaisten nuorten toisen asteen opinnoista. Väitöskirja. *Acta Universitatis Lapponiensis* 320.
- Hirvonen, M. 2006. Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin. Ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 64.
- Hukka, K. 2001. Oppimiskumppanuus – uudenlaisen yhteistoiminnan mahdollisuus oppilaitoksen ja työelämän välillä? Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia töyssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 227–259.
- Jokinen, J., Lähtenmäki, L. & Nokelainen, P. 2009. Työssäoppimisen lumo. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeen aikuiskoulutuskeskus.
- Irjala, M. 2017. Osallinen, syrjässä, marginaalissa, onnellinen? Tutkimus oppisopimus-koulutuksen erityisopiskelijoista Suomessa ja Saksassa. Väitöskirja. *Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium* 173.
- Kaikkonen, L., Hirvonen, M. & Pirrtimaa, R. 2010. Ammatillinen erityisopettaja oman työnsä asiantuntijana. Teoksessa L. Kaikkonen (toim.) *Ammatilliset erityisopettajat oman työnsä asiantuntijoina. Tutkimus ammatillisen erityisopettajan työstä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 109. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 72–89.
- Kallio, E. 2011. Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of thinking in adults. *Theory & Psychology* 21 (6), 785–801.
- Kanfer, R. & Ackerman, P. 2005. Work competence: A person-oriented perspective. Teoksessa A. J. Elliott & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 336–353.
- Kukkonen, H. 2017. Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet – yhteisesti tuotettu kehys opintoihin kiinnittymiselle. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Tampere University Press, 111–130.
- Kumpulainen, K. & Mikkola, A. 2015. Oppiminen ja koulutus digitaalisella aikakaudella. Teoksessa M. Kuuskorpi (toim.) *Digitaalinen oppiminen ja oppimisympäristöt*. Kaarina julkaisu 2015 (1), 9–45.
- Kyrölähti, E., Kuoppamäki, R. & Tolonen, E. 2009. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma kehittää itsesäätelyvalmiuksia. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 11 (1), 56–57.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 1.8.2017 531/2017.

- Lassila, H. 2010. Strategisesta kumppanuudesta lisäarvoa ammatilliseen koulutukseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 12 (1), 24–33.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Maistre, C. & Paré, A. 2006. A typology of knowledge demonstrated by beginning professionals. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) *Higher education and work: Collaborations, confrontations and challenges*. Amsterdam: Elsevier, 103–113.
- Luque, M. L. 2003. The role of domain-specific knowledge in intentional conceptual change. Teoksessa G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (toim.) *Intentional conceptual change*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 133–168.
- Miettinen, K. 2008. *Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 1308.
- Mulder, R., Kahmann, K., Lauberbacher, S. & Messmann, G. 2006. Characteristics of learning environments in secondary vocational education and the relation with work identity. EARLI SIG Professional Learning and Development -congress, Holland, Heerlen.
- Mulder, M. & Winterton, J. 2017. Introduction. Teoksessa M. Mulder (toim.) *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Switzerland: Springer International Publishing, 775–793.
- Niemi, A-M. & Jahnukainen, M. 2018. Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20 (1), 9–25.
- Nodine, T.R. 2016. How did we get here? A Brief History of Competency-based Higher Education in the United States. *The Journal of Competency-Based Education* 1 (1), 5–11.
- Onnismaa, J. 2008. Age, experience, and learning on the job: crossing the boundaries between training and workplace. *Journal of Employment Counseling* 45 (2), 79–90.
- Onnismaa, J. 2014. R. Vance Peavyn sosiodynaaminen ohjaus. *Aikuiskasvatus* 34 (4), 296–300.
- Pohjonen, P. 2005. *Työssäoppiminen. Ammatillisen osaamisen perusta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pylväs, L. 2018. *Development of Vocational Expertise and Excellence in Formal and Informal Learning Environments*. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tampereensis* 2353.
- Pylväs, L., Nokelainen, P. & Rintala, H. 2017. Finnish apprenticeship training stakeholders' perceptions of vocational expertise and experiences of workplace learning and guidance. *Vocations and Learning* 11 (31), 1–21. Verkkojulkaisu. doi: <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9189-4>.

- Rintala, H., Pylväs, L. & Nokelainen, P. 2017. Oppisopimusopiskelijan osallisuus työyhteisössä. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus – kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 317–334.
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P. & Postareff, L. 2015. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta estävät ja edistävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 17 (4), 9–61.
- Romppainen, B. & Pohjanheimo, P. 2004. Työpaikkaohjaaja opiskelijan arvioijana ja ohjaajana – Näkökulmia kaikille aloille yhteiseen ydinosaamiseen. Helsinki: Educa-Instituutti.
- Ropo, E. 2015. Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaation lukutaitoon*. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere University Press, 26–47.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistus-seura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 106–122.
- Sandal, A.K., Smith, K. & Wangensteen, R. 2014. Vocational Students Experiences with Assessment in Workplace Learning. *Vocations and Learning* 7 (2), 241–261.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. 2003. Boundary-crossing as a Theoretical Basis for Research on Transfer. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon an Imprint of Elsevier Science, 19–38.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. 2000. From Transfer to Boundary-crossing Between School and Work as a Tool for Developing Vocational Education: An Introduction. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Between school and work: New perspectives on transfer and Boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon an Imprint of Elsevier Science, 1–18.
- Tynjälä, P. & Virtanen, A. 2005. Työssäoppiminen opiskelijoiden arvioimana tekniikan ja liikenteen alalla sekä sosiaali- ja terveysalalla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (4), 9–21.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3 (2), 130–154.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOY, 79–95.
- Tynjälä, P., Häkkinen, P. & Hämäläinen, P. 2014. TEL@work: Toward integration of theory and practice. *British Journal of Educational Technology* 45 (6), 990–1000.
- Tynjälä, P. 2016. Asiantuntijan tieto ja ajattelu. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Ajattelun kehitys aikuisuudessa – Kohti moninäkökulmaisuuutta*. Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisuja 71, 205–226.

- Valtioneuvosto 2018. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi. <http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen>. (Luettu 19.2.2018.)
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 5.10.2017 673/2017.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2014. Aikuisten opiskelu, työ ja elämässä suunnanotto ohjauksen ja neuvonnan mahdollisuutena. Teoksessa A. Heikkinen & E. Kallio (toim.) *Aikuisten kasvu ja aktivointi*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 32–70.
- Vasalampi, K. & Salmela-Aro, K. 2014. Sisäinen motivaatio ja kouluinnokkuus edistävät nuorten opintopolkuja. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen & L. Valkeasuo (toim.) *Oppia ikä kaikki – kouluttautumisen edellytykset eri elämäntilanteissa*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus, 12–23.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas – yhteistyössä kohti toimijuurta. Helsinki: Gaudeamus.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2008. Students' experiences of workplace learning in Finnish VET. *European Journal of Vocational Training*, 44 (2), 199–2.
- Vågan, A. 2011. Towards a Sociocultural Perspective on Identity Formation in Education. *Mind, Culture, and Activity* 18 (1), 43–57.
- Vähäsantanen, K. 2013. Vocational Teachers' Professional Agency in the Stream of Change. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 460.
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.
- Wenger, E. 2014. Difference between a social learning leader and a teacher? <http://wenger-trayner.com/all/difference-between-a-social-learning-leader-and-a-teacher/>. (Luettu 12.3.2018.)
- Zimmerman, B. J. 2008. Goal Setting: A key proactive source of academic self-regulation. Teoksessa D. H. Shunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 476–479.

Substanssiasiantuntijasta alan opettajaksi

Ammatillinen opettajankoulutus opiskelijoiden kertomana

Sirpa Levo-Aaltonen & Hanna Vilkkä & Marita Mäkinen & Jari Eskola

Johdanto

Ammatillinen opettajankoulutus kiinnostaa työelämässä olevia substanssialojen asiantuntijoita. Vuonna 2017 suomenkieliseen ammatilliseen opettajankoulutukseen hakeneista (4 452) koulutukseen valittiin Vipusen (2018) tilastojen mukaan noin joka kolmas opiskelija (1 495). Koulutus keskeytetään myös harvoin: koulutuksen loppuun suorittavia opiskelijoita on arvioitu olevan noin 90 prosenttia (OKM 2003, 60). Ammatillisen opettajankoulutuksen odotetaan antavan opettajaopiskelijoille valmiuksia toimia erilaisissa yhteiskunnallisissa ja koulutuspoliittisissa muutostilanteissa. Koulutuksen suorittaneilta edellytetään kykyä kehittää omaa opetusalaansa – huomioiden työelämän ja ammattien uudistuminen – sekä lisäksi heiltä odotetaan valmiuksia ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista (VN-asetus 1129/2014). Valmistuneita opettajia tuetaan näiden valmiuksien kehittämisessä myös täydennyskoulutuksella.

Viimeaikaiset koulutuspoliittiset vaateet opiskelijoiden opintojen etenemisestä, nopeasti valmistumisesta ja työelämään siirtymisestä ovat tulleet yhä merkityksellisemmiksi ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa,

luoden paineita opettajankoulutuksen toteuttamiskäytännöille. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016) on esittänyt yleiset linjaukset suomalaiselle opettajankoulutukselle ja opettajien uranaikaiselle osaamisen kehittämiseksi. Opettajankoulutuksia haastavat muun muassa kansainvälistyminen, kulttuurinen moninaisuus, moniammatilliset tiimit ja moninaiset oppijat kuten myös työpaikalla tapahtuva oppiminen, oppimisen henkilökohtaistaminen, joustavat oppimisympäristöt ja digitalisaatio. (OKM 2016, 6–8.)

Ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan kirjoitetut tavoitteet ja sisällöt muodostavat viitekehyksen, jonka lävitse opiskelijoiden kasvu ammatillisen opettajan professioon tapahtuu. Koulutuksen yleistavoitteiksi on kirjattu muun muassa opettajaopiskelijoiden kehittyminen oppimisen ohjaajana ja kasvattajana sekä työyhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä (ks. TAMK-TAOK 2018). Perustavoitteet puolestaan on ilmaistu ammatillisen opettajan osaamisina, joita kuvataan karttuvina tietoina, taitoina ja asenteina. Tällaisiksi perusosaamisiksi on tunnistettu arviointi, suunnittelu, ohjaus ja opettaminen, yhteistyö ja verkostotyö, kehittämisosaaminen sekä oman ja yhteisön hyvinvoinnin tukeminen ja ylläpitäminen. (Ks. Kotila & Saranpää 2018; TAOK-OPS 2017.)

Kirjoitetuista osaamistavoitteista ei kuitenkaan suoraviivaisesti seuraa uusien tietojen, taitojen ja asenteiden karttuminen, vaan opettajaopiskelijat ymmärtävät, tulkitsevat ja omaksuvat saamansa koulutuksen yksilöllisesti ja vaihtelevasti (ks. Harden 2001). Lisäksi opiskelijoiden yhteisöllinen toiminta vaikuttaa niin opettajuuden kehittymiseen, ammatillisiin perusosaamisiin kuin opettajaidentiteetin rakentumiseen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on paneutua ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteiden saavuttamiseen opettajaopiskelijoiden näkökulmasta eli tutkimuksen lähestymistapa rakentuu koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin kautta. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on yksi osa koulutuksen tuloksellisuuden arviointia, jonka muut osa-alueet ovat tehokkuus ja taloudellisuus. Koulutusta pidetään tuloksellisena silloin, kun asetetut osaamistavoitteet on saavutettu paitsi koulutusorganisaation myös opiskelijoiden näkökulmasta. Koulutuksen sanotaan olevan vaikuttavaa, kun koulutuksen tuottama osaaminen edistää opiskelijan henkistä kasvua sekä työelämän, kulttuurin ja

yhteiskunnan kehitystä. Vaikuttavuuden arvioinnin kohteiksi voidaan ottaa koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuus, oppimistulosten saavuttaminen, oppimisvalmiudet, kommunikaatiovalmiudet sekä motivaatio elinikäiseen oppimiseen. (OPH 1998; Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 14–16.)

Niemi ja Kemmis (1999) ovat kehittäneet kommunikatiivisen arvioinnin eli kommunikatiivisen evaluaation mallin, jolla he ovat tutkineet luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksen vaikuttavuutta. Kommunikatiivisella arvioinnilla sanotaan olevan yhteistä kehittävän arvioinnin (ks. Räisänen 2005; Atjonen 2015, 239) kanssa. He ovat soveltaneet kommunikatiiviseen arviointiin habermasilaista yhteiskuntateoriaa, missä ihmisen toimintaa tarkastellaan ns. elämismaailman tekijöiden eli yhteiskunnan, kulttuurin ja yksilön kautta. (Niemi & Kemmis 1999; Niemi 2000, 170–174; 2013, 105–109).

Yhteiskunta- ja yhteisötasona voidaan ajatella työyhteisöä ja/tai työorganisaatiota, jossa opettaja on jäsenenä. Kulttuuritasona ymmärretään opettajien saamia valmiuksia ja kehittyneitä osaamisia, mihin luetaan tiedot ja taidot opettajuuteen ja yhteisölliseen työskentelyyn. (Niemi 2013, 109.) Osaamisen käsitteellä on monia tulkintoja, esimerkiksi Euroopan asiakirjoissa on viitattu niin tietoon, taitoon, pätevyYTEEN kuin oppimistuloksiin (Mäkinen & Annala 2010). Yksilön kokemukset pitävät sisällään muun muassa opettajan oman identiteetin kehittymisen sekä siihen vaikuttavat tekijät (Niemi 2000, 185; 2013, 109).

Keskeisiksi vaikuttavuuden funktioiksi on esitetty paljastaminen, ennakointi sekä pyrkimys kommunikaatioon ja yhteistyöhön. Paljastamisessa tarkastellaan kriittisesti, mitä on saavutettu ja mitä ei ole saavutettu koulutuksen vaikutuksena. Ennakoinnissa pyritään saamaan esiin koulutuksen tulevaisuuden tarpeet, miten on saavutettu asetetut tavoitteet sekä mitä odotuksia ja tarpeita nähdään tulevaisuudessa. Pyrkimys kommunikaatioon ja yhteistyöhön sanotaan syntyvän, kun eri toimintaan liittyville osapuolille mahdollistetaan tilanteita yhteistyöhön. (Niemi 2000, 172–173; 2013, 110–111.)

Kommunikatiivisen arvioinnin avulla tehdään näkyväksi tavoitteiden muodostamisprosessi (Niemi & Kemmis 1999; Atjonen 2015, 239), johon nojautuen tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää ammatillisen opettajakoulutuksen kehittämistarpeita. Lisäksi kommunikatiivisessa arvioinnissa on

tärkeää dialogi ja vuorovaikutus eri osapuolten välillä. Siinä saadaan erilaiset äänet kuuluviin, etsitään yhteisymmärrystä sekä toteutetaan yhteisöllisesti kehittämistä. (Niemi 2013, 110.) Tässä tutkimuksessa vuorovaikutus ja dialogi ilmenevät opettajaopiskelijoiden kertomuksissa.

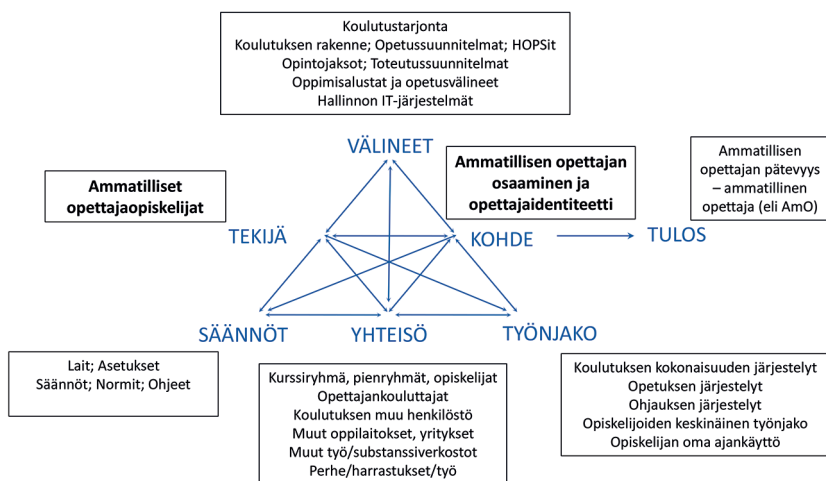
Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskeluryhmä on yksi osaamisyyhteisö (Hovila & Okkonen 2006), jolloin yhteistyöskentelyssä tapahtuu opiskelijoiden osaamisen siirtymistä opiskeluryhmässä ja pienryhmissä. Yhteistyöskentely mahdollistaa kommunikatiivisen oppimisen, jossa merkityksien ymmärtäminen aukeaa, ja jossa opiskelijat ymmärtävät toisten opiskelijoiden puheen, kirjoituksen tai esityksen välillä toiminnan ja teorian tarkoitusta (Kitchener & King 1996; Huttunen 2003, 118). Kommunikatiivisessa oppimisessä onkin tärkeää osallistuminen, sitoutuminen, vastavuoroisuus, vilpittömyys ja rehellisyys sekä reflektiivisyys (Huttunen 2003, 140–142).

Hyvä opiskelukokemus voidaan kuvata henkilökohtaisuuden, ohjauksellisuuden, autenttisuuden, yhteistoiminnallisuuden ja muovautuvuuden peruskivinä. Henkilökohtaisuudella tarkoitetaan muun muassa opintojen suunnittelua opiskelijakohtaisesti huomioiden aikaisemmat opinnot ja osaamiset sekä opiskelijan vastuunottamista omista opinnoistaan ja sitoutumista opiskeluun. Ohjauksellisuus käsitetään opiskelijan toimijuuden tukemisena. Autenttisuudella tarkoitetaan aidoissa työtilanteissa toimimista. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa autenttiset työtilanteet toteutuvat etenkin työharjoittelussa. Yhteistoiminnallisuus nähdään yhteisöllisenä työskentelynä käytäntöyhteisössä (ks. Wenger 1998). Sen avulla rakennetaan ja jaetaan tietoa. Tästä syystä ammatillisessa opettajankoulutuksessa työskennellään pääosin pienryhmissä. Muovautuvuus ajattelutavassa ja toiminnassa nähdään opiskelijan mukautuvuutena erilaisiin tilanteisiin sekä osaamisena toimia epävarmoissa tilanteissa. Nämä kaikki peruskivet tukevat opintoihin kiinnittymistä, opiskelijan osallisuuden kokemusta sekä opiskelijan omaa identiteettityötä. (Kukkonen & Marttila 2017, 71–87.)

Opettajankoulutuksen aikana opettajaopiskelijoiden osaamisyyhteisössä (Hovila & Okkonen 2006) eli ns. käytäntöyhteisössä (Wenger 1998) osaamisen siirtäminen tapahtuu yhdessä työskentelyn ja tiimityön avulla, mikä näyttäytyy opettajien toimiessa erilaisissa organisaatioissa ja ryhmissä. Toi-

mintaympäristössä laajennetaan verkostoja ja luodaan tietyn alan osaamista toiminnan tavoitteiden saavuttamiseksi. (Hovila & Okkonen 2006, 107–108.) Opettajankoulutuksessa kartutetaan erityisesti osaamista opettajuuden alalla sekä laajennetaan opettajalle merkityksellisiä verkostoja – tavoitteena on osaan ammattillisen opettajan kehittyminen.

Opettajaopiskelijan koulutuksen aikainen toimintaympäristö voidaan avata ammattillisen opettajaopiskelijan toimintajärjestelmän avulla, missä havainnollistetaan opettajaopiskelijan toimintaympäristöä ja siinä vaikuttavia elementtejä, joilla on vaikutusta opettajaopiskelijan ajatteluun ja toimintaan. Toimintajärjestelmän rakenteessa (ks. Engeström 2004) eritellään opettajaopiskelijoiden opiskeluun liittyvän toiminnan kohde, opiskelijoiden käytämät ja heihin vaikuttavat välineet, sekä toimintaa ohjaavat ja määrittävät säännöt, yhteisö ja työnjako. Kokonaistavoitteena opiskelijoilla on saavuttaa ammattillisen opettajan pätevyys. Näitä elementtejä voi kuvata Engeströmin (1995) kehittävän työntutkimuksen työtoiminnan moniulotteisen mallin avulla (kuvio 1), jossa esitetään koulutuksen aikana opettajaopiskelijan ammattilliseen opettajuuteen ja sen kehittymiseen vaikuttavat moninaiset asiat.



Kuvio 1. Ammatillisten opettajaopiskelijoiden toimintajärjestelmään vaikuttavat elementit ammatillisen opettajankoulutuksen aikana

(soveltaen Engeström 1995, 47; 2004, 10)

Opettajankoulutuksen aikana ammatillisen opettajaopiskelijan toimintajärjestelmään ovat vaikuttamassa myös muut toimintajärjestelmät, esimerkiksi opettajaopiskelijan työpaikan toimintajärjestelmä, erilaisten esim. valtakunnallisten projektien toimintajärjestelmät sekä samanaikaisesti erilaisten verkostojen toiminta ja koulutuspoliittiset toimenpiteet. Näiden opettajaopiskelijan yhteistyöverkostossa olevien tahojen kesken – eli niin ammatillisen opettajaopiskelijan toimintajärjestelmän elementtien kuin muiden samanaikaisten toimintajärjestelmien – tapahtuu rajanylityksiä ja siirtovaikutuksia. Opiskelija on yhtenä toimijana yhteistyöverkostossa ja samanaikaisesti vastavuoroisuutta tuottavana ns. rajojen ylittäjänä. (Ks. Engeström 2004, 86–87.) Tällöin syntyy ekspansiivista oppimista, joka kehittää uusia vuorovaikutuksen ja yhteistyön muotoja (Lambert 2005, 107).

Opettajaopiskelija on avainasemassa opettajuutensa tavoitteiden saavuttamisessa, mikä tapahtuu kiinteässä yhteistyössä toimintajärjestelmän kaikkien elementtien kanssa, sekä myös mahdollisesti esimerkiksi työpaikan toimintajärjestelmän kanssa. Opiskelijan oman elämäntilanteen lisäksi opettajaopiskelijaan vaikuttavat koulutuksen aikana niin säännöt, yhteisöt, välineet kuin työnjako, joiden kaikkien välillä on opintojen aikana yhteyksiä ja jotka kaikki vaikuttavat opiskelijan oppimiseen. Opettajankoulutuksessa opiskelijat joutuvat uusille epämukavuusalueille, jotka eivät ole tuttuja ja selkeitä, jolloin tapahtuu oppimista ja opettajaopiskelijan oman käyttötiedon kehittymistä (ks. esim. Kupiainen 2009, 43–57; TAOK-OPS 2017, 55) sekä näin kasvua ammatilliseksi opettajaksi.

Ideaalista ammatillista opettajuutta tarkasteltaessa on siinä todettu olevan määrittävinä tekijöinä kaksi ulottuvuutta. Yhtenä ulottuvuutena on opettajalle kehittyvä opettajan ammatti-identiteetti. Siihen liittyy ammatillisen minän ja persoonallisen ammattiminän keskinäinen tasapaino sekä myös opettajan työ. Toisena ulottuvuutena on arvostettu auktoriteetti, jossa opettajalle näyttäytyy opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, sosiaaliset ja pedagogiset taidot sekä ammatillinen asiantuntijuus. (Koski-Heikkinen 2013, 156.) Opettajankoulutuksella on todettu olevan merkitystä opettajaidentiteetin vahvistumisessa (Karjalainen & Nissilä 2017).

Ammatillisen opettajan identiteetin on todettu koostuvan henkilökoh-
taisesta identiteetistä ja substanssialueen identiteetistä. Siten ammatillisen
opettajan opettajaprofessionaalisuus ei ole niin voimakas kuin esimerkiksi
yleissivistävän koulun opettajalla, sillä ammatillisen opettajan pitää olla oman
substanssialansa asiantuntija sekä samalla myös sitoutunut opettajan työhön-
sä. (Vertanen 2002, 226–227.) Lisäksi ammattikorkeakouluopettajan sitou-
tuminen on nähty tutkimuksissa yksilön ja organisaation välisenä suhteena,
missä osa-alueina ovat sitoutuminen ammatillisuuteen ja organisaatioon sekä
kiinnittyminen työtehtäviin ja työhön (Kotila & Mäki 2006).

Ammatillisella opettajalla on aina taustalla oma ammatti-identiteetti, jo-
hon monella opettajaopiskelijalla koulutuksen aikana tulee liittymään uutena
ulottuvuutena opettajaidentiteetti (ks. esim. Vertanen 2002). Ammatti-identi-
teetti syntyy oman vahvan ammatillisen taustan kautta ja taustayhteisön myö-
tävaikutuksella. Ammatti-identiteetti rakennetaan aina tietyissä ammatillis-
sa käytäntöyhteisöissä, joissa elementteinä ovat sosiaalistuminen, oppiminen
ja vuorovaikutus, se on myös pysyvämpi kuin työidentiteetti (Eteläpelto 2007,
108). Toisin sanoen ammatti-identiteetti tulee vahvana substanssialan koulu-
tuksen ja siihen liittyvien käytäntöyhteisöjen kautta, kun taas työidentiteetti
on riippuvainen mm. työpaikasta ja työpaikan kulttuurista. Opettajaidenti-
teetti liittyy opettajaksi siirtyvällä hyvin vahvasti omaan ammatti-identiteet-
tiin ja työidentiteettiin.

Työidentiteetin sanotaan muodostuvan yksilöllisestä toimijuudesta ja se
on dynaaminen (Kirpal 2004; Eteläpelto 2007, 108). Työidentiteetti muo-
dostuu aina siihen työorganisaatioon, missä on töissä, sillä työelämää voi tar-
kastella työpaikan oppimisympäristönä, jossa on teknis-organisatorinen ja
sosio-kulttuurinen ulottuvuus sekä jossa näyttäytyy työpaikan käytännöt (ks.
Illeris 2007, 221–227). Näissä työpaikan käytännöissä ns. subjektikeskeisen so-
sio-kulttuurisen lähestymistavan kautta ilmenee ammatillinen toimijuus, jossa
työpaikan yksilöt ja työyhteisöt vaikuttavat myös ammatillisiin identiteetti-
ihin (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013, 60–61; Eteläpelto,
Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014, 210). Ammatillisena identiteettinä
korostuu erityisesti opettajan työssä toimivalla opettajaidentiteetti, joka on
osa työidentiteettiä koulutuskentässä toimiessa. Mikäli opettajaksi opiskeleva

ei siirry oppilaitokseen tai korkeakouluun opettajaksi, niin hänen opettajaidentiteettinsä pysyy suppeana, mutta kuitenkin opettajuuden osaamisalue on laajentunut ja opettajaidentiteetti kehittynyt.

Ammatillisten opettajien tulevaisuuden työnkuvaan ammatillisella toisella asteella vuonna 2020 on liitetty mm. opettajien dynaamisuus, joustavuus ja kehittymishalukkuus moniosaajina sekä ohjaajuusvalmius ja oppimisen tukeminen (Paaso 2010). Vuonna 2004 Auvinen (2004, 367) ennusti ammatikorkeakoulun opettajan työnkuvan käsittävän työelämän kehittämisen, yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja erilaisten yhteyksien luomisen sekä asiantuntijuuden ja oppimisen ohjaamisen vuonna 2010, mihin suuntaan työnkuva muuttuikin. Yliopisto-opettajan ammatilliselle osaamiselle ja asiantuntijuudelle on mainittu olevan merkityksellisenä osaamisena muutoksen hallinta (Korhonen & Koivisto 2007). Opettajaa on kuvattu myös eettisesti näkemyksellisenä ja aktiivisena yhteiskunnallisena kehittäjänä, jonka työssä näyttäytyy sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuus- ja yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö sekä itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen (Luukkainen 2004, 213–298.) Elinikäisen oppimisen (ks. Pantzar 2013) perusajatuksen mukaisesti ammatillisen opettajan tulee ylläpitää ja kehittää koko ajan ammattitaitoaan ja opettajuuttaan. Opettajan perus- ja täydennyskoulutus muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Opettajan itsensä kehittäminen on osa opettajan kehittyvää opettajuutta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijoiden näkemyksiä koulutuksen annista yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten muutosten ristipaineissa. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) *Miten opiskelijat kokevat ammatillisen opettajankoulutuksen vaikuttaneen heihin ja heidän työhönsä?*
- 2) *Millaisia kehitysjatatuksia opiskelijoilla on ammatillisesta opettajankoulutuksesta?*

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimuksen kohderyhmänä oli Tampereen ammattikorkeakoulun (eli TAMKIn) ammatillisen opettajankoulutuksen (eli TAOK) opettajaopiske-

lijat (n=39), jotka olivat opinnoissaan eri vaiheissa. Lisäksi heillä oli erilaisia koulutustaustoja ja eri pituisia opettajakokemuksia, jolloin aineisto oli moniäänistä. Yhteistä heille oli, että he opiskelivat syksyllä 2016 ja 2017 aloittaneissa suomenkielissä opiskeluryhmissä ammatillisen opettajan kelpoisuutta (60 opintopistettä). Tutkimusaineisto kerättiin eläytymismenetelmällä joulukuussa 2017.

TAOKin ammatillisen opettajankoulutuksen suomenkielinen opetus-suunnitelma (60 op) koostuu kolmesta laajasta opintokokonaisuudesta. Vuonna 2016 ja vuonna 2017 aloittaneilla opiskelijoilla koulutuksen toteutustapa oli hieman erilainen. Kummankin toteutuksen taustalla oli samanlainen opetussuunnitelma, jossa pääperiaatteina ovat osallistava pedagogiikka ja autenttinen oppiminen (TAOK-OPS 2017). Vuonna 2016 aloittaneilla opiskelijoilla toteutus oli hyvin ryhmänopeettajavetoinen (eli ryhmänopeettajalla 54/60 op), kun taas vuonna 2017 aloittaneilla opiskelijoilla toteutustapa oli vain osittain ryhmänopeettajalla (25/60 op) ja osittain muilla opettajilla. Ryhmänopeettajan roolina on toimia mm. oman ryhmänsä ohjaajana, opiskelijoiden henkilökoh-taisen opiskelusuunnitelman laadinnan tukijana ja valmistumisvaiheen opas-tajana sekä omien opintojaksojensa opettajana.

Kohderyhmälle lähetettiin ensimmäinen tutkimusaineiston keräämiseen liittyvä sähköposti joulukuun alkupuolella ja sen jälkeen vielä muistutettiin kaksi kertaa vastaajia meneillään olevasta tutkimuksesta. Opiskelijat vastasivat anonyymisti sähköpostiin saamansa linkin perusteella. Kehyskertomukseen A ohjattiin vastaamaan etunimensä A–K-alkukirjaimella alkavia ja vastaavasti kehyskertomukseen B ohjattiin vastaamaan L–Ö-alkukirjaimella alkavia. Heiltä pyydettiin taustatietoina TAOK-opintojen aloitusvuosi, opiskelijan opettajakokemusvuodet ennen TAOK-opintoja, koulutusaste ennen TAOK-opintoja sekä oma tavoitteellinen työpaikka TAOK-opintojen jälkeen.

Tutkimuksessa käytettiin kahta kehyskertomusta. Kummassakin opetta-jaopiskelijan toivottiin eläytyvän tilanteeseen viiden vuoden päähän, kun hän tapaa TAOK-opiskeluaikaisen kurssikaverinsa. Kehyskertomuksissa varioitiin sitä mitä koulutus oli antanut ja mitä se ei ollut antanut itselle ja omalle työ-yhteisölle:

- A) *Kuvitellaan, että eletään vuotta 2022, eli on kulunut jonkin aikaa valmistumisestasi ammatilliseksi opettajaksi. Tapaat pitkästä aikaa TAOK-kursssikaverisi ja jätte pohtimaan, mitä koulutus toi opettajuuteenne ja työyhteisöönne/organisaatioonne. Kerro vapaasti keskustelustanne.*
- B) *Kuvitellaan, että eletään vuotta 2022, eli on kulunut jonkin aikaa valmistumisestasi ammatilliseksi opettajaksi. Tapaat pitkästä aikaa TAOK-kursssikaverisi ja jätte pohtimaan, mitä TAOKin koulutuksesta jäi puuttumaan opettajuuteenne ja työyhteisöönne/organisaatioonne näkökulmasta. Kerro vapaasti keskustelustanne.*

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Vastauksia kertyi 39, joista A-kehyskertomuksen vastauksia oli 19 ja B-kehyskertomuksen vastauksia 20. Aineiston kokonaissanamäärä oli 3 760 sanaa ja keskipituus 96 sanaa. A-kehyskertomuksen vastaukset painottuivat pääasiassa (eli noin 84 % vastauksista) 2016 tai aikaisemman aloitusvuoden vastaajiin. B-kehyskertomukseen vastaukset olivat jakaantuneet tasaisesti aloitusvuoden 2016 tai aikaisemman aloitusvuoden vastaajien sekä vuoden 2017 vastaajien välillä.

Taustatietojen analysoinnin perusteella 25 % vastaajista oli opettajakemusta ennen TAOK-opintoja 4 vuotta tai yli. Heidän tavoitteellinen työpaikkansa TAOK-opintojen jälkeen oli pääsääntöisesti (eli lähes 75 %) ammatillinen toinen aste tai ammattikorkeakoulu. Vuonna 2016 tai aikaisemmin aloittaneita vastaajia oli noin 67 % vastaajista. Analysoinnin perusteella taustatiedoilla ei näyttänyt olevan olennaista yhteyttä vastauksiin.

Aineisto analysoitiin laadullista sisällönanalyysejä soveltaen tiivistäen aineisto teemoihin. Kehyskertomuksiin saatujen vastausten teemojen samankaltaisuus kertoi aineiston saturaatiosta, vaikka aineisto olikin suhteellisen pieni (n=39). Näitä teemoja tarkasteltiin kommunikatiivisen arvioinnin (Niemi & Kemmis 1999; Niemi 2000; 2013) kautta. Lisäksi teemoja tarkasteltiin suhteessa aiempiin tutkimuksiin ja opettajankoulutukselle kohdistuneisiin yhteiskunnallisiin ja koulutuspoliittisiin linjauksiin.

Tutkimuksen yhtenäisyys on osa tutkimuksen kokonaisuutta ja se voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen. Pulmaksi muodostui sisäisen yhteneväisyyden rakentuminen, eli miten eri tutkimuksen osat sopivat yhteen. Esimerkiksi kommunikatiiviseen arviointiin liittyvää Niemen ja Kemmisin (1999) mallia, joka

koostuu kolmesta vaikuttavuuden tasosta ja kolmesta vaikuttavuuden funktiosta, sovellettiin tähän eläytymismenetelmällä kerättyyn aineistoon. Tällöin todettiin, että tähän tutkimukseen mallia piti kehittää, jolloin syntyi kaksi vaikuttavuuden tasoa ja kaksi vaikuttavuuden funktiota. Ulkoinen yhtenäisyyskin aiheutti pohdintaa, koska teoriaa ja aikaisempia tutkimuksia ei juuri-kaan ollut käytettävissä. Tällöin me olemme luottaneet siihen, että meillä on esiymmärrystä ilmiöstä ja se tukee aineistoon syventymistämme. Tätä esiymmärrystä on avattu tarkemmin johdannossa.

Tulokset

Tutkimuksessa keskityttiin arvioimaan ammatillisen opettajankoulutuksen vaikuttavuutta opettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Aineistoa tarkasteltiin kommunikatiivisen arvioinnin vaikuttavuuden tasojen ja funktioiden kautta. Vaikuttavuuden funktiota on kolme: paljastaminen, ennakointi sekä kommunikaatio ja vuorovaikutus. Myös koulutuksen vaikuttavuuden tasoja on kolme: yhteiskunta- ja työyhteisö, kulttuuritaso (eli opettajien valmiudet) sekä yksilötaso ja yksilön kokemukset. (Niemi & Kemmis 1999; Niemi 2000; 2013.) Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden kuvaamat vaikutukset painottuivat vain kahteen funktioon ja vain kahteen tasoon.

Funktioiksi muodostuivat paljastaminen ja ennakointi. Paljastaminen ja ennakointi -funktiot muodostuivat erilaisella jaolla kuin aiemmassa luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksen vaikuttavuuden tasoja tarkastelleessa tutkimuksessa. (Ks. Niemi 2000; 2013.) Paljastaminen-funktion tilalle otettiin tässä tutkimuksessa onnistumiset-termi, koska se painottui asioihin, jotka oli saavutettu ja jotka koettiin hyväksi. Ennakointi-funktioon sisällytettiin tässä tutkimuksessa sekä kehittämistarpeet että myös koulutuksessa mainitut puutteet, jotka tässä tutkimuksessa yhdistettiin. Kehyskertomuksien koulutuksen puutteita kuvaavista vastauksista ilmeni, että tarinassa puuttuva asia myös toivottiin koulutuksessa kehitettävän. Ennakointi-funktiosta käytetään tässä tutkimuksessa kehittämistarpeet-termiä. Vaikuttavuuden funktioista kommunikaatio ja vuorovaikutus -funktio jäi tutkimuksen ulkopuo-

lelle, koska tämä funktio edellyttää yhteistyötä opiskelijoiden, opettajien ja työelämän kanssa.

Tasoja muodostui siis kaksi: työyhteisön taso, koska tarinoissa ilmeni vain työyhteisöön tai työpaikkaan liittyviä kuvauksia, sekä opettajan valmiuksien taso. Jälkimmäinen pitää sisällään sekä opettajien valmiudet että yksilötason ja yksilön kokemukset, jotka Niemen tutkimuksessa (ks. Niemi 2000; 2013) oli erotettu erillisiin tasoihin. Tässä tutkimuksessa tarinoista nousi esiin opettajien valmiuksien tasoon liittyen yksilön osaamisen teemoja, opettajuuden kasvuprosessin teemoja sekä koulutuksen toteutukseen liittyviä teemoja yksilön kokemina. Seuraavaksi avataan koulutuksen vaikuttavuuden tasojen pohjalta kirjoituksissa esiin nousseita onnistumisia ja kehittämistarpeita.

Koulutuksen vaikutus työyhteisöön

Tarinoista oli havaittavissa vain vähän työyhteisöön liittyviä teemoja. Kuitenkin kaksi teemaa nostettiin selvästi esiin. Nämä olivat yhteistyö ja osaaminen:

Koulutus on tuonut työyhteisöimme uusia tapoja suhteutua opettajuuteen. Olemme ymmärtäneet opettajan muuttuneet roolin.

Koulutuspolitiikassa (Hintsanen ym. 2016; OKM 2016) ja tutkimuksissa on nostettu myös yhteistyön lisääminen ja kehittäminen opettajien tavoitteeksi (mm. Auvinen 2004; Luukkainen 2004). Toisaalta koulutuspolitiikalla ja työelämällä on vaikutusta viiveellä myös opettajuuteen (Vertanen 2002). Tästä herää kysymys, miksi ammatillisen opettajaopiskelijoiden tarinoissa kirjoitettiin vain vähän työelämästä? Opiskelijat tulevat ammatilliseen opettajankoulutukseen työelämäkontekstista, joten oletimme, että tarinoissa olisi ollut enemmänkin pohdintoja koulutuksen yhteydestä ja merkityksestä työelämään.

Opettajaopiskelijat mainitsivat tarinoissa jonkin verran (n=11/39) **koulutuksen tuomista asioista työyhteisöön**. Yhtenä seikkana mainittiin yhteistyötä edistävä toisten ihmisten ymmärtäminen ja toisena kehittämistyön luominen työpaikalle: *Koulutus auttoi ainakin minua ymmärtämään heti alkumetreistä myös silloisessa työpaikassa monia työntekijöitä, vaikka en silloin ollutkaan opetustehtävissä*. Työelämysuhteiden kehittämistä ja työpaikalla oppimista on tavoiteltu myös opettajankoulutuksen tavoitteissa (OKM 2016).

Koulutuksen vahvuudeksi nähtiin opettajan oman osaamisen hyödyntäminen opetuksessa sekä osaamisen kasvu ohjauksessa ja neuvontatyössä. Samoin positiivisena nähtiin tiimityöskentelyn osaamisen kehittyminen:

Sanotaan vaikka niin, että sain valmennusta nykyisen työni hoitamiseen. Olen tiimin puheenjohtajan roolissa, jossa tarvitaan taitoja, joita ainakin osittain pystyin kehittämään koulutuksessani.

Opettajankoulutukseen liittyviä kehittämistarpeita työyhteisön näkökulmasta mainittiin siis vain hyvin vähän (n=2/39). Joku mainitsi tarpeena syvemmän paneutumisen työelämäyhteyksiin ja niihin liittyviin asioihin yhteistyö-teemassa. Yhteiskunnallisessa keskustelussa on ollut paljon esillä koulutusten myynti ja kansainvälisyys, jotka tulivat esille vain yhdessä vastauksessa. Vastaavasti vain kerran mainittiin palautteen hyödyntäminen opetuksessa ja opetuksen laadun standardit, vaikka koulutuksen laadun tarkkailu ja kehittäminen ovat oppilaitoksissa ja korkeakouluissa jatkuvaa toimintaa (ks. Karvi 2018).

Koulutuksen vaikutus opettajan valmiuksiin yksilön osaamisten kehittymisenä

Tarinoissa oli paljon opettajan osaamiseen (n=28/39) liittyviä mainintoja. Osaamista tarkasteltiin niin tietojen, taitojen, oppimistulosten ja pätevyyden näkökulmista (ks. Mäkinen & Annala 2010; Kotila & Saranpää 2018). Se, millaisia valmiuksia opettajat itselleen koulutuksesta saavat, näyttäytyi yhden opiskelijan vastauksessa: *Kyllä siitä opiskelusta monenlaista hyötyä oli, vaikka kyllähän se tuli suoritettua vähän sillee siitä mistä aita on matalin; eli olis siitä ehkä enemmänkin hyötyä voinut olla.*

Monet (n=29/39) vastaajat kuvasivat tarinoissaan **opinnoissa karttunutta osaamista**. Erityisesti korostettiin oppimistuloksia (n=16/39) ja taitoja (n=15/39). Opiskelijat mainitsivat tarinoissaan tiedon (n=7/39) ja pätevyyden (n=7/39). Oppimistuloksia opiskelijoille oli karttunut mm. opettajuuden näkemyksen laajentumisen kautta:

Ajattelisin että keskustelisimme siitä, miten Taokin opetus avarsi näkemystämme opettajuuden laajuudesta. Mitä kaikkea on otettava huomioon.

Opettajaopiskelijat mainitsivat saaneensa laaja-alaista tuntemusta eri koulutusasteisiin ja -aloihin sekä tärkeänä koettiin saatua tietoa eri tavoista opettaa opiskelijoita eri oppimisympäristöissä:

Mielestäni oli rikkaus, että ryhmissä oli niin paljon eri alojen edustajia. Täten sai hurjasti tietoa eri aloista ja tavoista opettaa.

Tarinoissa nostettiin esiin myös laaja-alaisen näkemyksen kehittyminen opettajan työstä ja sen muutoksesta sekä hyvien eväiden saanti jatkuviin muutoksiin ja erilaisiin haasteisiin, jotka auttoivat opiskelijoiden opettajan muuttuneen roolin ja opetuksen kehittämistarpeiden ymmärtämistä. Lisäksi he olivat oppineet tiimityöskentelyä, kartuttaneet verkostojaan ja tiedon jakamista. Hyvänä koettiin oppiminen tiedon jakamiseen:

Juttelimme tiedon jakamisen kulttuurissa, jota TAOKissa opittiin. Koulutus rohkaisi tiedon jakamisen lisäksi myös kokeilemaan uusia välineitä ja monimediallisuutta opetuksessa.

Erityisesti korostettiin opetusharjoittelun tuomia taitoja sekä erilaisiin opetusmenetelmiin ja apuvälineisiin tutustumista. Opetusharjoittelussa näyttäytyy aina autenttisuus (Kukkonen & Mattila 2017), missä teoria ja käytännön työ sulautuvat yhteen, joten opiskelijat kokevat sen monesti merkitykselliseksi: *Opettajaharjoittelu oli kyllä parasta koulutuksessa, pystyi turvallisessa ympäristössä harjoittelemaan toimimista opettajana, etenkin kun aiempaa kokemusta ei ollut.*

Opettajan pätevyden saaminen koettiin myös tärkeäksi, jotta on ns. kelpoinen hakija opettajan töihin. Tosin jo opettajan töissä olevilla kiinnostus koulutukseen oli myös taloudellinen, sillä opettajan pätevyden saaminen mahdollisti palkankorotuksen.

Tietojen (n=14/39) ja taitojen (n=8/39) kohdalla **kehittämistarpeita koulutukseen** nähtiin jonkin verran, mutta yhtään tarvetta ei mainittu pätevyyden ja oppimistuloksien näkökulmasta. Kehittämistarpeita esitettiin opettamisen harjoitteluun ja opetuksen suunnitteluun liittyen:

Olisin kaivannut enemmän ohjausta siihen, kuinka opettaja toimii työssään konkreettisesti – miten oppitunti kannattaa rakentaa ja miksi? – minkä värisellä kynällä kirjoitan ja miksi? – miten otan konkreettisesti huomioon opiskelijan tarpeet? – kuinka ohjaan oikein? – miten rakennan materiaalia?

Lisäksi tietoa ja taitoja kaivattiin vielä lisää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistamiseen ja heidän opettamiseen sekä digitaalisten työvälineiden käyttöön. Myös työelämäyhteistyö, projektitoiminta ja koulutusmyynti haluttiin saada tutuiksi. Koulutuksessa toivottiin myös valmiuksia laatutyöhön, etenkin opetuksen arviointiin ja opiskelijapalautteiden hyödyntämiseen. Kiinnostavaa oli huomata, että opiskelijoiden arvioinnista ei ollut mainintaa, vaikka opiskelijoiden arviointi on keskeinen osa opettajan työtä ja ehkä se haastavin osa – etenkin tällä hetkellä, kun opetuksen toteutustavat monipuolistuvat, esimerkkinä opinnollistaminen (ks. esim. Verkkovirta 2018; Toteemi 2018).

Koulutuksen vaikutus opettajan valmiuksiin opettajuuden kasvuprosessissa

Tarinoista oli luettavissa opiskelijan ammatilliseen kasvuun liittyviä teemoja, jotka voitiin jakaa lähinnä opettajan työhön ja opettajuuteen sekä sosiaalis-psykologiseen oppimisympäristöön liittyviin tekijöihin (ks. Piispanen 2008; Manninen ym. 2013). Koulutuksen aloitukseen ja ryhmäytymiseen on tärkeää panostaa, jotta opiskelijan sitoutuminen ja kiinnittyminen opintoihin onnistuu:

Opettajuuteni alkoi kehittyä ja kasvaa vasta opiskelun loppuvaiheessa. Opiskeluani varjosti tietynlainen muutosvastarinta.

Useat (n=22/39) kuvasivat saaneensa omaan ammatilliseen kasvuunsa lisää syvyyttä. Sosiaalis-psykologista oppimisympäristöä tarkasteltaessa opettaja-opiskelijat mainitsivat saaneensa rohkeutta, itsevarmuutta sekä uskoa itseän ja omaan asiantuntijuuteen:

Käsitys itsestäni, omasta persoonallisesta identiteetistäni opettajana kehittyi käyttötiedon pohtimisen, opettajuuden käsikirjaa kirjoittaessa ja lopulta vahvistui opetusharjoittelun myötä. – – Saimme rohkeutta ja itsevarmuutta. Rohkeutta olla oma itsensä ja keskeneräinen opettajana ja ihmisenä.

Koulutuksen todettiin lisänneen toisten ymmärtämistä ja laajentaneen yhteistyöverkostoja. Opinnoissa toteutuneen yhteisöllisyyden tunteen myötävaikutuksella kuvattiin syntyneen myös hyviä kaverisuhteita opiskeluryhmässä. Yhteisöllisyys näyttäytyi opiskelijan kuvatessa yhteistä opiskelutaivalta:

Tapaamisen yhteydessä toivon ainakin, että muistellemme yhteistä opiskelutaivaltamme, jonka aikana teimme tiivistä yhteistyötä toisiamme kannustaen sekä loimme hyvät ja kestävät kaveruusuhteet.

Paneutuminen opintoihin, asioiden reflektointi ja oma kehitymisorientaatio auttoivat opettajuuden kehittämisessä riippuen siitä, miten jokainen pystyi opintoihin keskittymään ja missä vaiheessa opiskelija oli opettajan urallaan. Opiskelijat olivat eri vaiheissa opettajuuden polulla, joten he toivat esille erilaisia tulevaisuuden näkökulmia. Joku näki jatkavansa opettajana, joku siirtävänsä vakituiseen opettajan työhön ja joku sijaiseksi. Toisaalta joku jatkoi aivan erilaisiin tehtäviin ja joku ei siirtynyt opettajaksi lainkaan, vaan jäi esim. yritykseen töihin. Taloudellisesti hyvinä aikoina siirrytäänkin opetustehtävistä opetustyön ulkopuolelle (OPM 2003, 60). Muutamaa opettajaopiskelijaa kiinnostivat jatko-opinnot. Monet mainitsivat kiinnostuksen lisääntyneen oman työn kehittämiseen.

Vain harvat (n=5/39) mainitsivat opiskelijan ammatillisen kasvun tukemiseen liittyviä **opettajankoulutuksen kehittämistarpeita**. TAOKin opetussuunnitelma perustuu osallistavaan pedagogiikkaan, joten sen keskiössä on opettajaopiskelijan identiteettityön tukeminen (TAOK-OPS 2017). Opiskelijat mainitsivat haasteina mm. muutosvastarinnan opintojen alussa, motivaation puutteen ja ajankäytön opintoihin. Motivaation puute ilmiönä on mielenkiintoinen, sillä opintoihin opiskelija oli kuitenkin itse hakenut – poikkeuksena muutamat sellaiset opiskelijat, joilla on opettajan virka/toimi ehdollisena, jolloin heidän on pakko hankkia koulutus kolmen vuoden sisällä, jotta työpaikka säilyy. Mielenkiintoista olisikin tutkia, mistä motivaation puute johtuu. Esimerkiksi eikö opettajuus ole vastannut omia uskomuksia (ks. Kitchener & King 1996) vai onko oma elämäntilanne muuttunut opintoihin hakeutumisen jälkeen ajankäytöllisesti haasteelliseksi. Ehkä opiskeluryhmän tai pienryhmän toiminnassa on ollut haasteita tai koulutuksen järjestelyt eivät ole vastanneet omia odotuksia. Nämä kaikki ovat enemmän tai vähemmän sellaisia ulottuvuuksia, jotka ovat tukemassa opiskelijaa kiinnittymään omiin opintoihin (ks. Mäkinen & Annala 2011, 62–63). Tosin opiskelija itse voi kaikkein eniten vaikuttaa näihin haasteisiin myös omalla asenteellaan ja toiminnallaan.

Koulutuksen toteutuksen vaikutus opettajan valmiuksiin yksilön kokemuksena

Tarinoissa mainittiin opettajankoulutuksen toteutukseen liittyen erityisesti yhteisöllisyys eli kollegiaalinen yhteistyö (ks. Savonmäki 2007) ja koulutuksen pedagogiset ja praktiset ratkaisut. Tapaamiset koettiin tärkeinä ja opiskelun haasteisiin löytyi tarvittaessa tukea:

Lähiopetuspäivät kokosivat hyvin yhteen opintoja ja aloittivat seuraavaa vaihetta. Oli myös kiva nähdä opiskelijatovereita ja saada selvyyttä ihan kyselemällä henkilökohtaisesti ryhmänohjaajalta.

Opiskelijat kuvaavat **opettajankoulutuksen toteutuksen onnistumisia** paljon (n=19/39). Yhteisellä opiskelutaipaleella yhteisöllisyys, jonka syntymiseen vaikuttivat niin ryhmän opiskelijat kuin ryhmän opettajakin, nähtiin voimavarana ja uusia virikkeitä tuovana. Nähtiin antoisana tutustua erilaisista lähtökohdista tuleviin opiskelijatovereihin sekä rikkautena tehdä yhteistyötä toisia kannustaen ja tietoa jakaen. Pedagogis-praktisina ratkaisuuina todettiin kontaktipäivien keskustelut ja erilaiset työskentelyt ryhmissä merkityksellisinä:

Pari- ja ryhmätyöskentely antoi vahvistusta ja suuntaa myös pariopetusmalliin. Robkaisu esiintymiseen täysin vieraille, kun esityksiä pidettiin oman ryhmän ulkopuolisillekin.

Koulutuksen toteutuksen kehittämistarpeita nähtiin paljon (n=19/39). Osallistava pedagogiikka näytti tarinoiden mukaan toimivan, mutta sen käytännön soveltamiseen tarvitaan lisää toimenpiteitä. Lisäksi koulutuksen järjestelyihin ja toteutukseen toivottiin kehittämistoimenpiteitä. Kasvatustieteen alan termistö aivan uutena tuo haastetta opintojen sisäistämisessä, jolloin kiireen ja sisällöllisen haasteellisuuden vuoksi voi syntyä näennäisoppimista (ks. esim. Niemi 2000, 190).

Yhteisöllisyyden syntymisen näkökulmasta nähtiin tärkeänä opiskeluryhmän sopiva koko (erityisesti ei saanut olla liian iso) ja pienryhmien mahdollisimman nopea ryhmäytyminen. Lisäksi pidettiin tärkeänä pienryhmien olemassaolon ja työskentelyn merkityksen perusteleminen sekä opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen kannustaminen myös kontaktipäivien välillä.

Vastaajat odottivat myös enemmän henkilökohtaista palautetta koulutuksen aikana. Toivottiin myös lisää perinteisiä luentoja sekä teoriatietoihin että

käytännön esimerkkeihin liittyen. Fyysiset opetustilat toivottiin toimivimmiksi ja paremmiksi – myös etäpaikkakunnalla.

Pedagogis-praktisiin ulottuvuuksiin liittyen toivottiin, että opetusharjoittelua voisi harjoitella kontaktipäivissä. Opetusharjoittelun ohjeissa toivottiin olevan myös tietoa erityisen tuen opiskelijoiden kohtaamiseen ja muihin erityistilanteisiin. Lisäksi tärkeänä pidettiin myös erillistä ja selkeää ohjetta opettajuuden käsikirjan ymmärtämisen varmistamiseksi:

Alussa käsikirjan rakenteen ymmärtäminen sekä tekninen suorittamisen helpottaminen olisi tehnyt opintopakistamme heti alusta asti selkeämmän ja helpommin käytettävän. Kun vasta myöhäisessä vaiheessa ymmärsi oikein käsikirjan merkityksen, oli jo hieman myöhäistä sitä lähteä korjaamaan parempaan ja siistimpäänkin suuntaan.

Ryhmätöistä todettiin, että ryhmätöyt ovat pakosti enemmänkin työnjakoa kuin oikeata kollaboratiivista työskentelyä. Jotkut mainitsivat haasteena opintojen näyttäytymisen sekavina ja irrallisina. Näihin kuitenkin jokainen opiskelija pystyy itse vaikuttamaan keskustellen ja sopien ryhmätöiden tekotavasta, suunnittelemalla opintojaan, syventymällä opintoihin ja ottamalla myös aikaa opintoihin.

Koulutuksen osallistava pedagogiikka näyttäytyi tarinoissa yhteisöllisyytenä ja yhdessä tekemisenä, joiden kerrottiin vahvistuneen viimeistään opintojen loppuvaiheessa. Alussa näkynyt yksilön muutosvastarinta väheni opintojen edetessä. Ryhmätöyöskentelyyn osallistuminen koettiin kasvattavana ja oppimista tukevana. Yhteisöllinen työskentely näytti auttavan opettajan identiteetin kehittymistä niin suorittajaorientaation omaavilla opiskelijoilla kuin oivalluksia etsivällä opiskelijalla.

Opettajaopiskelijan oma elämäntilanne vaikuttaa opiskelijan opiskeluun ja oppimiseen. Koulutuksen pedagogiset ratkaisut, jotka koostuvat toimintajärjestelmän säännöistä, yhteisöstä, työnjaosta ja välineistä (Engeström 1995, 47) joko tukevat tai haastavat opiskelijan opiskelua ja oppimista. Tarinoissa opiskelijat olivat pääasiassa tyytyväisiä saamaansa koulutukseen, vaikka alussa oli koettu myös haasteita. Selkeitä kehittämistarpeitakin nostettiin esiin. Niitä onkin tarkoitus tarkastella sekä jatkotyöstää erityisesti ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajien kanssa koulutusta kehittäen. Näin päästään

kommunikatiivisen kolmannen vaikuttavuuden funktion alueelle, eli kommunikaatio ja vuorovaikutus -funtioon (ks. Niemi & Kemmis 1999; Niemi 2000; Niemi 2013), joka tässä tutkimuksessa rajautui pois. Taulukkoon 1 on koostettu tutkimuksen keskeiset tulokset.

Taulukko 1. Tutkimuksen keskeiset tulokset soveltaen kommunikatiivisen arvioinnin mallia eläytymismenetelmällä kerättyyn aineistoon
(mukaillen Niemi & Kemmis 1999; Niemi 2000; Niemi 2013)

Koulutuksen vaikuttavuuden tasot	Vaikuttavuuden funktiot	
	<i>Onnistumiset</i>	<i>Kehittämistarpeet</i>
Työyhteisö	Yhteistyö ja osaamisen hyödyntäminen	Työelämäyhteistyön lisääminen ja kehittäminen
Opettajien valmiudet yksilön kokemana	Tietojen ja taitojen karttuminen Itsetuntemuksen lisääntyminen Yhteisöllisyyden kehittyminen ja lisääntyminen	Yhteiskunnan muutokseen vastaaminen Koulutuksen järjestelyjen ja pedagogiikan kehittäminen Muutosvastarinnan vähentäminen

Kehyskertomuksien variointi onnistui tutkimuksessa toivotunlaisesti. A-kehyskertomukseen, mitä koulutus oli tuonut, opettajaopiskelijat kirjoittivat pääsääntöisesti koulutuksen tuomista hyvistä kokemuksista. B-kehyskertomukseen, mitä koulutuksesta jäi puuttumaan, opettajaopiskelijat kirjoittivat pääsääntöisesti huonoista kokemuksista tai näkemistään kehittämistarpeista. Lisäksi molemmissa tarinoissa tuli esiin jonkin verran toistakin näkökulmaa (eli A-kehyskertomuksen vastauksissa oli myös B-kehyskertomuksen näkökulmia sekä päinvastoin). Kehyskertomuksissa haettiin eroa koulutuksen vaikuttavuudessa, mutta molempien kehyskertomuksien vastauksissa kuvattiin kuitenkin samanlaisia teemoja eli vastaukset olivat tietyllä tavalla peilikuvia. Aineistossa siis näyttäytyi kehyskertomusten variointi, mutta variaatio ei nostanut esille erilaisia teemoja.

Aloitusuoden taustatietojen vastauksia tarkasteltaessa oli huomattavissa jonkin verran eroja. Vuonna 2017 aloittaneet kuvasivat opintojen alkua epäselväksi ja haastavaksi. Tämä saattoi johtua mm. siitä, että heidän koulutuksensa toteutustapa oli muutettu aiemmin ryhmäopettajavetoisesta toiminnasta ha-

jautetumpaan toteutustapaan, eli monelle opettajalle ryhmäopettajan lisäksi, mikä haastoi myös opettajankouluttajia.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida eläytymismenetelmää käyttäen koulutuksen vaikuttavuutta ammatillisessa opettajankoulutuksessa opiskelijoiden näkökulmasta. Eläytymismenetelmää voidaan käyttää koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin tässä tutkimuksessa syntyneen mallin (ks. taulukko 1) avulla, joka perustui Niemen ja Kemmisin (1999) kommunikatiivisen arvioinnin malliin.

Ammatillisen opettajaopiskelijan toimintajärjestelmän (ks. kuvio 1) tarkastelu, joka perustui Engeströmin (1995) kehittävän työntutkimuksen työtoiminnan moniulotteiseen malliin, auttoi ymmärtämään tutkimuksen toimintaympäristöä koulutuksen aikana. Toimintaympäristössä opiskelijan polkuun vaikuttavat monet toimintajärjestelmässä mainitut elementit sekä hänen oma elämäntilanteensa ja koulutuksen pedagogiset linjaukset kuten myös toiset toimintajärjestelmät. Opiskelijan toimintajärjestelmän kuvaus auttaa hyvin hahmottamaan tutkimuskohteen toimintaympäristöä koulutuksen aikana.

Keskeisinä tämän tutkimuksen tuloksina näyttäytyivät erityisesti hyvät kokemukset koulutuksen vaikuttavuudesta: yhteistyön ja osaamisen hyödyntäminen sekä opettajan valmiuksissa opettajan tietojen, taitojen, itsetuntemuksen sekä yhteisöllisyyden lisääntyminen ja kehittyminen. Koulutuksen vaikuttavuuden näkökulmasta kehittämistarpeiksi opettajankoulutukselle muodostui erityisesti työelämäyhteistyön lisääminen ja kehittäminen. Opettajan valmiuksien kehittymisen ja lisääntymisen tukemiseksi nähtiin koulutuksen kehittämistarpeiksi: yhteiskunnan muutokseen vastaaminen, koulutuksen järjestelyjen ja pedagogiikan kehittäminen sekä opiskelijoiden muutosvastarinnan tunnistaminen ja vähentäminen.

Opettajaopiskelijoiden oppimista ja opiskelua opettajaksi voi kuvata polulla kulkemiseksi. Polku on ollut mutkikaskin – alussa opiskelijoilla on haasteita ja lopussa ollaan tyytyväisiä. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opettajaopiskelijoilla on mahdollisuus rakentaa omiin osaamistarpeisiin painottuva

opiskelupolku, jossa he huomioivat koulutuksen opetussuunnitelman. Kukin opettajaopiskelija kehittyi eteenpäin omassa opettajuudessaan huomioiden omat lähtökohtansa. Tutkimuksen tuloksista on kuitenkin havaittavissa, että tämä omiin näkökulmiin ja osaamistarpeisiin painottuvan oman opiskelupolun rakentaminen koetaan haasteelliseksi.

Opiskelijat tarvitsevat alussa tukea ja ohjausta – henkilökohtaisuus ja ohjauksellisuus (ks. Kukkonen & Marttila 2017, 71–76) ovat keskeisiä teemoja oman opiskelupolun rakentamisessa. Tämä vähentää joillakin opiskelijoilla muutosvastarintaa opintojen alussa sekä auttaa opintoihin kiinnittymisessä. Toisaalta tärkeänä nähdään myös koulutuksen toteutuksen rakenteiden hiominen (mm. yksinkertaistaminen), jolla on erityisesti merkitystä koulutuksen alussa, kun kaikki asiat ovat uutta. Haasteena opintojen alussa on samanaikaisesti tapahtuva opintojen aloittaminen sekä yksilöiden opintojen suunnittelun tukeminen, joihin on rajattu aika. Toisaalta oppimisprosessina voidaan nähdä myös koulutuksen aikana tapahtuva opiskelijan mahdollisten omien aiempien osaamisten ja opintojen hyväksilukukäsittely, joiden kautta opiskelijat oppivat samalla myös erilaisia hyväksilukukäytäntöjä.

Muutosvastarinnan vähentämisen näkökulmasta on tärkeää, että myös ryhmäytymiseen panostetaan, sillä koulutuksessa työskennellään yhteisöllisesti pienryhmissä ja opiskeluryhmässä (ks. Kukkonen & Marttila 2017, 77–79). Esimerkiksi osallistavan pedagogiikan hyväksi havaittujen asioiden kiteyttäminen ja myös perusteleva opiskelijoille (vuorovaikutus oppimiskäytäntönä, diversiteetti jne.) opintojen alussa ja opintojen aikana voivat auttaa opiskelijoita ymmärtämään koulutuksen pedagogisia ratkaisuja. Ajanpuute ja näin aikataulujen sovittelu voi aiheuttaa opettajaopiskelijoiden ryhmätoissa haasteita, mikä vaikuttaa yksilöiden motivaatioon ja mahdollisen muutosvastarintaan. Ammatilliset opettajaopiskelijat opiskelevat usein töiden ohessa, joten ajankäyttö opintoihin on rajallista, mikä tuli esille myös vastauksista, kun opiskelijat mainitsivat hyvänä opintojen joustavuuden ja haasteena oman ajanpuutteen asioiden sisäistämiseen.

Opiskelijoiden itseymmärrys ja oman reagoinnin tunnistaminen muutokseen – muovautuvuus (ks. Kukkonen & Marttila 2017, 79–81) – voivat auttaa oman muutosvastarinnan vähentämisessä. Tätä osaamista tarvitaan erilaisissa

yhteiskunnallisissa muutoksissa, joihin opettajalla tulee olla valmiutta vastata ja toimia myös tarvittaessa ennakoivasti. Avaimena muutokseen onkin nähty opettajan omien osaamisten kehittämisen lisäksi opettajien yhdessä tekeminen ja verkostoituminen (ks. OKM 2016, 6–15).

Yhteistoiminnallisuuden (ks. Kukkonen & Marttila 2017, 77–79) nopea rakentuminen tulisi huomioida koulutuksen järjestelyissä ja pedagogisissa ratkaisuissa esimerkiksi panostamalla alussa yhteistoiminnallisuuden synty-miseen. Opiskelijat kokivat ammatillisessa opettajankoulutuksessa rikkaute-na yleisesti eri koulutusalojen ja -asteiden opettajaopiskelijoiden yhteisöllisen työskentelyn niin pienryhmissä kuin koko opiskeluryhmässäkin. Mielenkiin-toista onkin pohtia, onko diversiteetti (ks. Sintonen 2008, 51–53) vahvuus osallistavassa pedagogiikassa (TAOK-OPS 2017) – esimerkiksi monialaisuus nähtiin pienryhmissä rikkautena. Yhteistyöskentely mahdollistaa myös kom-munikatiivisen oppimisen (ks. Kitchener & King 1996; Huttunen 2003, 118), vaikka opettajaopiskelijat ovat eri koulutusaloilta ja -asteilta. Osallistavan pedagogiikan avulla yhteistyö, osallistaminen ja osallisuuden rakentaminen toimivat kommunikatiivisen vaikuttamisen keinoina käytäntöyhteisöissä (Wenger 1998) eli ns. osaamisyhteisöissä (ks. Hovila & Okkonen 2006, 107–108), missä yhteisöllisyyden tunne, tiimityö ja tiedon jakaminen mahdollistu-vat.

Lisäksi yhteisöllisyyden nopeampaa syntymistä voidaan tukea sopivan kokoisella opiskeluryhmällä – ryhmä ei saa olla liian iso, vaikka tänä päivänä isompi ryhmäkoko on suuntauksena tehokkuutta ja taloudellisuutta tavoitel-len. Tärkeänä kehittämistarpeena nähtiin ryhmäytymisen hyvä tukeminen alussa sekä aktiivinen kannustaminen ja tukeminen vuorovaikutukseen myös kontaktipäivien välillä. Todellisen kollaboratiivisen työskentelyn haasteet mainittiin tarinoissa. Täten olisi tärkeää opettaa ryhmätoiminnan periaat-teita, vuorovaikutustaitoja ja kollaboratiivisen työskentelyn periaatteita sekä myös ohjata tiiviimmin erilaisia ryhmiä opintojen aikana.

Opettajan työn ymmärrys kehittyi ja opettajuuteen kasvettiin kukin omis-ta lähtökohdistaan. Opettajaopiskelijoiden itsetuntemus lisääntyi opintojen aikana. Siten myös opettajaidentiteetti vahvistui ammatillisen opettajankou-lutuksen aikana (ks. esim. Koski-Heikkinen 2013, 156; Karjalainen & Nissilä

2017). Koulutuspoliittisina opettajan ominaispiirteinä (OKM 2016, 15) on esitetty mm. opettajan pedagogisen ja sisällöllisen osaamisen lisääntyminen, joka näyttäytyy mm. opetustaitojen kehittymisenä ja oppimisympäristötietoisuuden lisääntymisenä sekä opetusmenetelmiin tutustumisena. Ammatillisen opettajakorkeakoulun tavoitteena (TAMK-TAOK 2018) mainittu opettaja-opiskelijan kehittyminen oppimisen ohjaajana ja kasvattajana näyttäytyi myös opettajaidentiteetin kehittämisessä. Opettajaidentiteetin rakentumisen tukemista koulutuksen aikana on hyvä edelleen ylläpitää ja kehittää.

Koulutukseen toivottiin kuitenkin vielä enemmän erilaisia avauksia oman ajattelun syvällisempään kehittymiseen, koska toivottiin mm. luentoja, esimerkkitapauksia ja harjoittelua enemmän, jotta jokin muuttuisi omassa kasvuprosessissa. Tämä johtuu ehkä siitä, että aikuisopiskelijat asennoituvat oppilaisiksi oman aiemman kokemusmaailmansa mukaisesti esimerkiksi passiivisiksi kuuntelijoiksi ja yllättyvät, kun opiskelu tapahtuukin esimerkiksi tutkivan oppimisen (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004) mukaisesti. Toisaalta opiskelijat kokivat aikuisopiskelijoina haasteelliseksi oman ajankäytönsä, vaikka halu oppia syvällisesti ja laaja-alaisesti olikin suuri. Tärkeänä koettiin palautteen antaminen opintojen aikana opettajuuden kehittymisen tukemisen sekä myös opintoihin kiinnittymisen ja sitoutumisen kannalta. Palautteen antaminen (ks. esim. Ramsden 2003) ja sen merkitys tuleekin huomioida vielä enemmän niin koulutuksen järjestelyissä kuin pedagogisissa ratkaisuisissa.

Ammatillisen opettajankoulutuksen aikana opiskelijoiden suhteellisuudentaju lisääntyy erilaisten näkökulmien ja kontaktien avulla koskien mm. opettajuutta, työyhteisöä ja kulttuuria. Valmius ja kiinnostus itsensä kehittämiseen syveni pienryhmän, opiskeluryhmän ja omien näkökulmien laajentumisen kautta. Opettajankoulutuksen pitäisi antaa myös hyvät eväät ja valmiudet opettajuuden kasvulle, mikä jatkuu vielä opettajankoulutuksen jälkeenkin. Elinikäinen oppiminen on erityisesti opettajalle merkityksellistä, koska opettajan pitää pysyä ajan tasalla niin pedagogiikan kuin substanssisisältöjen alueella (ks. mm. Luukkainen 2004; Paaso 2010; Pantzar 2013). Täten opettajien täydennyskoulutuksella onkin merkittävä asema opettajien elinikäisen oppimisen kontekstissa. Koulutusten myynti, erilaiset hankkeet

ja lisääntynyt työelämäyhteistyö ovat laajentaneet opettajan työtä ja näiden osaamisten kehittämistarpeita opettajankoulutuksissa – tämä on todettu myös vahvasti koulutuspoliittisissa linjauksissa ja tutkimuksissa (esim. Auvinen 2004; Hintsanen ym. 2016; OKM 2016). Tosin näitä osa-alueita voidaan käsitellä syvällisemmin opettajien täydennyskoulutuksen puolella, vaikka tuntumaa näihin asioihin voisi ottaa jo opettajien peruskoulutuksessa. Lisäksi ammatillisilla opettajilla on vahva aiempi ammatillinen osaaminen ja valmius laajentaa osaamistaan täydennyskouluttautumalla omalla substanssialueellaan, johon opettajaopiskelijoita tuleekin kannustaa.

Autenttiseen (ks. Kukkonen & Marttila 2017, 76–77) opetusharjoitteluun liittyen toivottiin enemmän tietoja ja taitoja erityisesti erityisen tuen tarvitsevien ja maahanmuuttajien kanssa toimimiseen, jotka on myös mainittu muun muassa opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoissa (OKM 2016, 6–8). Koulutuksessa on jo näitä osa-alueita, mutta näiden painoarvoa tulisi vielä lisätä perusopettajankoulutuksessa. Toisaalta täydennyskoulutuksen puolella opettajilla on mahdollisuus saada näistä osa-alueista syvällisempää tietoa. Lisäksi digitalisaatio (mm. OKM 2016, 6–8) näyttäytyi teknologian mahdollisuuksien hyödyntämisen tarpeina, kuten esimerkiksi verkko-opettaminen sekä verkko-opetuksen suunnittelu olivat sisältöjä, joita edelleen kaivattiin lisää. Toisaalta näiden lisääminen opetusharjoitteluun yhtenä osiona voisi tuoda autenttisten tilanteiden kautta konkreettista osaamista ja rohkeutta opettajaopiskelijoille.

Opiskelijat eivät osanneet kuvata tarinoissaan kovinkaan paljon vaikutustaan työelämään tai omaan työyhteisöön, mikä ehkä johtui siitä, että opinnot olivat vielä kesken tai vasta loppuvaiheessa. Näin ollen he eivät osanneet ajatella, miten heidän osaamisensa kasvu näkyy työpaikalla. Ehkä oppimisprosessi opintojen tässä vaiheessa oli synnyttänyt enemmän työelämä- ja työelämäyhteistyö-osaamista toteamisen tasolla – eikä niinkään vielä soveltamisen tasolla (ks. TAOK-OPS 2017). Toisaalta voi pohtia, onko opettajan mahdollista vaikuttaa organisaation kehittämiseen ja työyhteisön toimintatapoihin tai pääseekö opettaja hyödyntämään osaamistaan omassa tiimissään ja oppilaitoksen/korkeakoulun TKI-toiminnassa. Lisäksi millaiset mahdollisuudet opettajalla on kehittää omaa työtään – vai jäävätkö esimerkiksi koulutuksen

opit kollaboratiivisesta työskentelystä taka-alalle arjessa. Toisaalta työpaikalla tapahtuva oppiminen (OKM 2016, 6–8) haastaa opettajia kehittämään omaa työtään niin yksin kuin aktiivisena toimijana yhteistyössä omassa työyhteisössään.

Työelämäsuhteet ja työpaikoilla oppiminen tulevat lisääntymään erityisesti ammatillisella toisella asteella ja korkeakouluissa (OKM 2016, 6–15). Työelämäyhteistyön merkitys (ks. Hintsanen ym. 2016, 83–99) opettajien työssä on jo kasvanut ja tulee edelleen kasvamaan, joten erilaiset yhteistyömuotojen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaaminen haastavat niin opettajia kuin organisaatioitakin. Näyttää siltä, että koulutuspolitiikalla ja yhteiskunnallisilla näkemyksillä on viiveellä vaikutusta opettajuuteen, kuten myös oppilaitoksen ulkopuolella olevalla työelämällä (ks. Vertanen 2002, 226–227). Opinnollistaminen (ks. Toteemi 2018) ammatillisessa opettajankoulutuksessa antaisi jo koulutusvaiheessa opettajaopiskelijalle näkemystä erilaisista työn ja opiskelun yhdistämisen mahdollisuuksista.

Tulokset osoittivat, että ammatillisia opettajaopiskelijoita koulutettaessa tulee kiinnittää edelleen huomiota opettajan työnkuvan laaja-alaisuuteen ja työelämäyhteistyöhön sekä kollaboratiivisen työskentelyn harjoitteluun samalla, kun tuetaan opiskelijan opettajuuden ja itsetuntemuksen kehittymistä yhteiskunnallisissa muutoksissa. Lisäksi voidaan todeta, että ammatillista opettajankoulutuksen käytännön järjestelyjä ja pedagogisia ratkaisuja tulee kehittää. Koulutuksessa tulee panostaa yksilöiden muutosvastarinnan tunnistamiseen ja vähentämiseen. Koulutusta kehitettäessä on huolehdittava samalla siitä, että myös onnistumisia edelleen ylläpidetään ja vahvistetaan. Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että ammatillisella opettajankoulutuksella on vaikuttavuutta erityisesti yksilön osaamiseen, opettajaidentiteetin kasvuun sekä yhteistoiminnan lisääntymiseen.

Lähteet

- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Tampere: Kirjokansi.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Väitöskirja. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 100. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Edita.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 90–142.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is Agency? Conceptualizing Professional Agency at Work. *Educational Research Review* 10, 45–65.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34(2), 202–214.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Harden, R.M. 2001. Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical Teacher* 23(2), 123–137.
- Hintsanen, V., Juntunen, K., Kukkonen, A., Lamppu, V.-M., Lempinen, P., Niinistö-Sivuranta, S., Nordlund-Spiiby, R., Paloniemi, J., Rode, J.-P., Goman, J., Hietala, R., Pirinen, T. & Seppälä, H. 2016. Liikettä niveliin – Ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun johtavien opintopolkujen ja koulutusasteiden yhteistyön toimivuus. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).
- Hovila, H. & Okkonen, J. 2006. Kokemus organisaation voimavaraksi. Tampere: eBRC, Tampereen teknillinen yliopisto ja Tampereen yliopisto. eBRC Research Reports 32.
- Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen: indoktrinaation kriittinen teoria. *SoPhi* 82. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Illeris, K. 2007. *How We Learn. Learning and Non-learning in School and Beyond*. 2nd ed. London: Routledge.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2/2001. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/julkaisut/2001/johdatus_koulutuksen_uudistuvaan_arviointikulttuuriin. (Luettu 28.3.2018.)
- Karjalainen, A. & Nissilä, S.-P. 2017. Opettajaksi kehittyminen korkeakoulussa opettajankoulutuksen avulla. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 27. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-597-147-0>. (Luettu 21.4.2018.)

- Karvi. 2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/>. (Luettu 25.4.2018.)
- Kirpal, S. 2004. Researching Work Identities in a European Context. *Career Development International* 9 (3), 199–221.
- Kitchener, K.S. & King, P.M. 1996. Reflektiivisen pohdinnan malli: tietämistä koskevien oletusten muuttaminen. Teoksessa Mezirow et al. (toim.) Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 23, 179–197.
- Korhonen, V. & Koivisto, M. 2007. Muuttuvat oppimisympäristöt ja yliopisto-opettajan asiantuntijuus. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere: Tampere University Press, 59–77.
- Koski-Heikkinen, A. 2013. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Väitöskirja. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 138. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kotila, H. & Mäki, K. 2006. Ammattikorkeakoulun opettajuus. Teoksessa H. Kotila (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Helia ammatillinen opettajakorkeakoulu, 11–26.
- Kotila, H. & Saranpää, M. 2018. Ammatillinen opettajankoulutus vahvaksi yhteistyöllä. OPEKE – hyvät käytänteet <https://blog.hamk.fi/opeke/ammattillinen-opettajankoulutus-vahvaksi-yhteistyolla/>. (Luettu: 22.4.2018).
- Kukkonen, H. & Marttila, L. 2017. Kuviteltua todellisuutta – ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu. <http://www.tamk.fi/web/tamk/-/kuviteltua-todellisuutta-ammattikorkeakoulu-oppimisen-ja-opiskelun-ymparistona>. (Luettu 24.3.2018.)
- Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 1438. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lambert, P. 2005. Kehittävää siirtovaikutusta uusia välineitä rakentamalla. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) *Turkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita, 102–127.
- Luukkainen, Olli. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian julkaisuja 1. Helsinki: Edita, 169–193.
- Niemi, H. 2013. Kehittävä arviointi – tulevaisuuden ennakoimista ja pyrkimystä yhteistyöhön. Teoksessa G. Knubb-Manninen, H. Niemi & V. Pietiläinen (toim.) *Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta*. Koulutuksen arviointineuvosto julkaisuja 63, 105–116.

- Niemi, H. & Kemmis, S. 1999. Communicative Evaluation: Evaluation at the Crossroads. Lifelong Learning in Europe (LLinE) Vol. IV (1), 55–64.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2013. Oppimista tukevat ympäristöt – Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 41–61.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svård & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- OKM. 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75553/okm34.pdf>. (Luettu 23.1.2018.)
- OPH. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/1998. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/julkaisut/1998/koulutuksen_tuloksellisuuden_arviointimalli. (Luettu 29.3.2018.)
- OPM. 2003. Opettajatarvetyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:9. Helsinki: Opetusministeriö.
- Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020: tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Väitöskirja. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 174. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pantzar, E. 2013. Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teoksessa J.T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 11–21.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Ramsden, P. 2003. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Räisänen, A. 2005. Kehittävään arviointiin. Teoksessa H.K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) *Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja* 6. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 109–127.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, kasvatustiede. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimuksia 23. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Sintonen, T. 2008. Diversiteetti ja narratiivisuus. Tutkielmia diskursiivisesta organisaatiotodellisuudesta. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, taloustieteiden tiedekunta. *Jyväskylä studies in business and economics* 64. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- TAOK-OPS. 2017. Opetussuunnitelma 2017. Ammatillinen opettajankoulutus. Tampereen ammattikorkeakoulu. Tampere: TAMK. http://www.e-julkaisu.fi/tamk/opettajakoulutus/ammattillinen_opettajankoulutus_2017/. (Luettu 25.3.2018.)
- TAMK-TAOK. 2018. Tampereen ammattikorkeakoulu. Opettajankoulutukset. <http://www.tamk.fi/web/tamk/opettajankoulutus>. (Luettu 24.3.2018.)
- Toteemi. 2018. Toteemi – työstä oppimassa työhön. <http://www.amktoteemi.fi/>. (Luettu 24.4.2018.)
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuonna 2010 mennessä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Verkkovirta. 2018. Verkkovirta – työn opinnollistamista verkostoyhteistyönä. <http://www.amkverkkovirta.fi/>. (Luettu 24.4.2018.)
- Vipunen. 2018. Opetushallinnon tilastopalvelut. <https://vipunen.fi/fi-fi>. (Luettu 24.4.2018.)
- VN-asetus 1129/2014. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141129#P17>. (Luettu 25.3.2018.)
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yhteisöllinen työkuultuuri lukiossa

Kollaboratiivisuutta, ammatillista yhteistyötä ja jaettua johtajuutta

Maria Kaakkolammi & Anne Jyrkiäinen & Jari Eskola

Johdanto

Kaksi vuotta sitten syksyllä 2016 lukioihin tuli uusi opetussuunnitelma (Opetushallitus 2015). Yksi ehkä puhuttavimmista uudistuksista opetussuunnitelmassa on sen vahvat painotukset tiimityöhön niin opettajan kuin opiskelijan näkökulmasta. Opetussuunnitelmassa korostetaan toimintakulttuuria, joka edistää *kestävää hyvinvointia ja osallisuutta sekä on avoin monimuotoiselle vuorovaikutukselle ja maailmassa tapahtuville muutoksille* (Opetushallitus 2015). Lukion toimintakulttuurin kehittämisessä tulee opetussuunnitelman mukaan huomioida oppivan yhteisön teema. Oppiva yhteisö kuvataan opetussuunnitelmassa hyvin laajana käsitteenä, joka luo toimintatapoja vuorovaikutukselle paitsi oppilaitoksen sisällä myös ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Sillä tarkoitetaan yhteisöä, joka *edistää kaikkien jäsentensä oppimista ja haastaa tavoitteelliseen työskentelyyn*. Oppivan yhteisön perusedellytyksiksi opetussuunnitelmassa todetaan kaksi asiaa: dialogisuus ja pedagoginen johtajuus. Samassa yhteydessä todetaan, että toimintakulttuuria tulisi kehittää oppivan yhteisön näkökulmasta *suunnitelmallisesti*, jotta se tukisi parhaalla mahdollisella tavalla yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista. (Opetushallitus 2015.)

Uuden opetussuunnitelman lisäksi lukiokoulutuksen kentälle oman muu-
tostarpeensa aiheuttaa myös korkeakouluhaun uudistaminen (Opetus- ja kult-
tuuriministeriö 2017, ks. lisäksi esim. <http://minedu.fi/korkeakoulutuksen-karkihanke>; <http://minedu.fi/opiskelijajavalinnat-ja-yhteistyö>). Hallituksen
toimintasuunnitelman (2017–2019) kärkihankkeisiin on nostettu osaamisen
ja koulutuksen osalta mm. nuorten nopeampi siirtyminen työelämään. Osa-
na tavoitteeseen pääsyä on esitetty ylioppilastutkintojen hyödyntämistä yhä
enemmän korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Lisäksi lukioiden on luota-
va yhteistyötä korkeakoulujen kanssa, jotta opiskelijat pääsevät tutustumaan
korkeakouluopintoihin jo lukiovaiheessa. (Hallitus 2017.) Yhä enemmän ar-
vosanoihin painottuva korkeakouluhaku voi asettaa lukioille paineita oppi-
mistulosten parantamiseksi, koska yhä useamman nuoren jatko-opintopaikka
on riippuvainen lukiossa saavutetuista arvosanoista kuin korkeakoulun pää-
sykokeessa menestymisestä. Lisäksi lukiolakia uudistetaan nopealla tahdilla
vuoden 2018 aikana etenkin opiskelijan yksilöllisen ohjauksen ja tukipalve-
luiden lisäämiseksi ja korkeakoulu yhteistyön parantamiseksi (<http://minedu.fi/lukiokoulutuksen-kehittaminen>; <http://minedu.fi/uusilukio>). Hallitusoh-
jelman tavoite Suomen osaamiselle ja koulutukselle vuonna 2025 on korkea,
Suomesta halutaan *koulutuksen, osaamisen ja modernin oppimisen kärkimaa*
(Hallitus 2017).

Opetushallituksen elokuussa 2016 käynnistämä lukioiden kehittämispro-
jekti *Luke – Lukioiden kehittämisverkosto* (http://www.oph.fi/kehittamis-hankkeet/lukioiden_kehittamisverkosto) omalta osaltaan peräänkuuluttaa
lukiopedagogiikan uudistusta: mm. oppiaineita integroidaan ja toimintakult-
tuuria kehitetään paitsi lisäämällä opettajien tiimityöskentelyä myös osallis-
tamalla opiskelijat kehittämistyöhön ja toimintaympäristöjen suunnitteluun.
Lukion toimintakulttuuriin ajetaan yhä vahvempaa yhteisöllisyyttä ja orga-
nisaatiokulttuuria, joka hyödyntää opetus- ja kehittämistyössä inhimillisen
pääomansa mahdollistamalla monipuolisesti yhteistyön eri muotoja.

Millainen merkitys toimintakulttuurilla on oppilaitoksen kehittämiselle?
Miten työkalut ja työyhteisön rakenteisiin voidaan vaikuttaa? Opetus-
suunnitelmassa lukion toimintakulttuuriin kuuluu, että se on *oppiva yhteisö*.
Oppiminen koulussa, tarkemmin sanottuna lukiossa, ei oppivan yhteisön mää-

ritelmien mukaan rajoitu opiskelijoiden tehtäväksi. Kun koulu on oppiva yhteisö, se tarkoittaa, että huomio kiinnitetään opettamisen sijasta oppimiseen ja sen edellytysten kehittämiseen (DuFour 2004; Senge 2000, 5–19; Hord 2009; Bolam ym. 2005, 6–8). Ihmiset tuovat organisaatioon inhimillistä pääomaa, tietoa ja sosiaalisia rakenteita, jotka mahdollistavat organisaation ja asiantuntijuuden kehittymisen. Lukion pedagogisesta ydintehtävästä on vastuussa joukko asiantuntijoita, opettajat ja muu pedagoginen henkilöstö, joiden tulisi myös uuden opetussuunnitelman hengessä kehittää ammatillista osaamistaan läpi työuransa. Työyhteisön tulee olla rakenteiltaan ja ilmapiiriltään sellainen, että se tukee sekä yksilöiden että yhteisön kehittymistä (Hargreaves & Fullan 2012, 111–115; Tynjälä 2006).

Asiantuntijaksi kehittyminen on sosiaalinen ilmiö: asiantuntijuus ja asiantuntijan identiteetti kehittyvät osallistumalla asiantuntijoiden yhteisöön (Wenger 1998; Tynjälä 2006). Jotta opettaja voisi valmistaa opiskelijoitaan maailmaan, jossa opiskelijoiden tulisi toimia tiimityöntekijöinä ja elinikäisinä oppijoina kyeten metakognitioon ja reflektiivisyyteen, tulee opettajan itsenkin harjoittaa näitä taitoja (Sahlberg & Sharan 2002, 354–365; Tynjälä 2006). Muutos näkyy myös opetussuunnitelmassa: yksityiskohtaisesta ohjeistuksesta on siirrytty yhä enemmän siihen, että opettajien tulee työstää opetussuunnitelmaa ja pohtia sen toteuttamistapaa omassa koulussa yhdessä kollegoiden kanssa.

Uusi opetussuunnitelma ja muut edellä mainitut uudistukset ovat tuoneet lukion siihen tilanteeseen, että opettajien yhteistyötä on entisestään lisättävä, oppiaineiden väliset rajat on ylitettävä ja opiskelijoille on pystyttävä rakentamaan mielekkäitä oppimiskokonaisuuksia erillisten oppiaineiden oppisisältöjen oppimisen kuitenkään kärsimättä. Yhteistyö vaatii paitsi aikaa, myös asenteita ja rakenteita organisaatiossa, joilla tätä työtä mahdollistetaan.

Koulun työkalutuureja voi luokitella tarkastellen työyhteisön yhteisöllisyyttä ja yhteistyön tapoja (Hargreaves 1994; Hargreaves & Fullan 2012). Eri-laiset luokittelut korostavat sitä, ilmeneekö työyhteisössä erilaisia yhteistyön muotoja vai ei. Työkalutuureja voi vertailla esimerkiksi seuraavan jaottelun (taulukko 1) mukaan:

Taulukko 1. Työkulttuurien eroja, yksilökeskeinen vs. yhteisökeskeinen
(Hargreaves 1994, 163–240; Hargreaves & Fullan 2012, 106–136).

Keskiössä yksilö	Keskiössä yhteisö
individualistinen työkulttuuri: <ul style="list-style-type: none"> • eristäytyneisyys: mm. suunnittelu-työ yksin, luokkatilat ja arkkitehtuuri eristävät • vähäinen palaute työstä • ohjeiden, tuen ja kannustuksen puute • jatkuva paremmuuden tavoittelu, perfektionismi, syyllisyys • uupumisen riski • pelko jakaa ideoita ja hyviä kokemuksia (itsensä korostamisen vaikutelman välttely) • kilpailuhenki • tärkeää opettajan henkilökohtainen suoriutuminen oppimistulosten sijaan 	kollaboratiiviset työkulttuurit: <ol style="list-style-type: none"> (1) <i>balkanisoitunut työkulttuuri</i> <ul style="list-style-type: none"> • klikkiytymistä, leiriytymistä • me vs. ne -asenne työyhteisössä (2) <i>teennäisen kollegiaalisuuden kulttuuri</i> <ul style="list-style-type: none"> • tehdään yhteistyötä ohjatusti • työyhteisö vahvasti klikkiytyneen sijaan ns. liikkuva mosaikki, jossa pienryhmien kokoonpanot vaihtelevat tehtävän mukaan (3) <i>aidosti kollaboratiivinen työkulttuuri/professionaalinen oppiva yhteisö</i> <ul style="list-style-type: none"> • hakeudutaan yhteistyöhön aktiivisesti • työn reflektointi merkittävä kehittämisen väline • kollegoiden tuki ja kannustus • mahdollisuus saada palautetta • tavoitteena paremmat oppimistulokset • ongelmanratkaisu yhdessä, dialogisuus • jaettu johtajuus

Individualistinen työkulttuuri edustaa perinteistä käsitystä opettajan työstä, joka on itsenäistä ja yksinäistä: Opettaja keskittyy omaan opetustyöhönsä, jolle muulla työyhteisöllä ei ole annettavaa. Individualistiselle työkulttuurille on vieras ajatus jakaa osaamis pääomaa ja ammatillista tietämystä, vaan asetelma työntekijöiden välillä voi olla jopa kilpaileva. (Hargreaves 1994, 167–78; Hargreaves & Fullan 2012, 115–117.)

Individualistisen työkulttuurin vastakohta on *kollaboratiivinen työkulttuuri*, joka nimensä mukaisesti mahdollistaa yhteistyön ja myös kannustaa työntekijöitä siihen. Aidosti kollaboratiivinen työkulttuuri voi vaatia perustavanlaatuisia muutoksia organisaation sosiaalisissa rakenteissa ja asenteissa (vrt. asiantuntijoiden käytäntöyhteisöt, Wenger 1998; ks. myös Jyrkiäinen 2007, 21–22, 46–49), mutta jos tähän ei syystä tai toisesta pystytäkään, yhteistyötä voidaan luoda myös vähemmän radikaalein muutoksin vahvistamalla kollaboratiivisia työtapoja teennäisesti esimerkiksi luomalla erilaisia työryhmiä (ns.

liikkuva mosaiikki). (Hargreaves 1994, 195–209; Hargreaves & Fullan 2012, 118–119, 131–132.)

Balkanisoituneessa opetuskuulttuurissa toimitaan individualistisen työkuulttuurin tapaan eristäyneinä, mutta isompiin yksiköihin jakautuneina – opettajat voivat muodostaa tiimejä esimerkiksi oman oppiaineensa sisällä. Tässä tapauksessa voidaan puhua jopa kuppikuntaisuudesta, sillä ryhmien muodostuminen tapahtuu vailla ohjausta, ja organisaatiossa opitaan kunnioittamaan näitä näkymättömiä (tai ainakin ääneen lausumattomia) rajoja. Tämä voi luoda organisaatiossa voimakkaitakin *me vs. ne* -asetelmia ja toimia tehokkaana yhteistyön esteenä. (Hargreaves 1994, 212–234; Hargreaves & Fullan 2012, 115–117.) *Balkanisoituneessa* kulttuurissa on kuitenkin jo mahdollisuus yhteistyöhön, koska kollegoiden välillä on – vaikkakin jakautuneesti – luottamusta ja halua toimia yhdessä.

Balkanisoituneessa työkuulttuurissa ei välttämättä vielä tavoitteellisesti tehdä yhteistyötä, mutta teennäisen kollegiaalisuuden kulttuurissa pyritään yhteistyöhön erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Teennäisen kollegiaalisuuden kulttuurissa toimitaan kollaboratiivisesti, mutta kollaboraation tavoitteena on lähinnä pyrkiä vastaamaan ns. ylhäältäpäin tulleisiin ohjeisiin, tavoitteisiin tai sääntöihin. Lisäksi yhteistyön tulokset ovat yllätyksettömiä, ennalta määritellyjä tavoitteita (Hargreaves 1994, 237–239). Tällöin tahto yhteistyöhön ei myöskään virtaa vapaasti läpi työyhteisön, vaan kohtaamisen paikat on määritelty tarkkaan, yhteistyö voidaan ns. suorittaa esimerkiksi opettajainkokousten puitteissa ennalta määrättyinä ja rajattuna toimintana. Ryhmien muodostuksessa pyritään moniammatillisuuteen ja vaihtuvuuteen. Työyhteisö on ikään kuin *liikkuva mosaiikki* (vrt. Hargreaves 1994, 84, 237–239), jossa jakaantunutta työyhteisöä pyritään tuulettamaan siten, että ryhmien kokoonpanoja vaihdellaan vaikkapa projektikohtaisesti. (Hargreaves 1994, 62–69, 237–238; 2003.)

Luokittelujen ääripäässä olevassa aidon kollaboratiivisen yhteistyön kulttuurissa syntyy monenlaista yhteistyötä. Tähän kulttuuriin viitataan tässä tutkimuksessa myös kollegiaalisena ja yhteisöllisenä työkuulttuurina, ja sille on vahvasti leimallista yhteistyö ja kollegoiden kunnioittaminen. Kollaboratiivisessa työkuulttuurissa on mahdollista kehittää opetustyötä tiimeissä ja jakaa

ammattillista osaamista sekä kasvattaa sitä. Luokittelussa tuodaan myös esiin, että aidosti kollaboratiivinen työkuulttuuri sisältää myös informaalia yhteistyötä, johon ei pakoteta ketään aikatauluin tai nimetyin tiimein. (Hargreaves & Fullan 2012, 111–115.) Kollaboratiivisuudelle on perusteensa: niin kauan kuin opetustyö ja osaaminen lokeroidaan yhden opettajan muodostamiin yksiköihin, estetään yhteistyön rikastava vaikutus koulun kehittämistyölle. Yhdessä keskustellen, problematisoiden ja ideoiden päästään monipuolisempiin ratkaisumalleihin kuin yksin työskennellen (Woodley ym. 2010). Sosiaalisen oppimisteorian näkökulmasta oppiminen tapahtuu juurikin yhteisön toiminnassa, tilannesidonnaisena oppimisena, tällöin yhteisöä nimitetään käytäntöyhteisöksi (Lave & Wenger 1991, 37–40, 49, 95, 100).

Kollaboratiivinen työkuulttuuri mahdollistaa professionaalisen oppivan yhteisön synnyn. Professionaalisessa oppivassa yhteisössä erilaiset verkostot nähdään oppimisympäristöinä eli asiantuntijuuden kehittämisen ja jakamisen foorumeina, käytäntöyhteisöinä, joissa tietoja ja taitoja rakennetaan sosiaalisesti. (Tynjälä 2006; Korhonen 2007; Manninen ym. 2013, 71; Wenger 1998, 95–102, 145–150.) Useille ammattiryhmille tällaiset sosiaaliset verkostot ovat jopa tärkein asiantuntijuutta ja osaamista kehittävä oppimisympäristö. Asiantuntijuuden kehittämistä tukevat foorumit eivät ole välttämättä aina muodollisia, jotain tiettyä tavoitetta varten formaalisti muodostettuja kohtaamisen paikkoja. Yhdessä työskentely ylipäättään edistää oppimista. (Repo-Kaarento 2007, 19–20.) Kollaboratiivisessa työyhteisössä erilaiset verkostot muodostuvat spontaanisti ja niiden tarkoituksena on auttaa yhteisön jäseniä vastaamaan johonkin käytännön haasteeseen etsimällä ratkaisua virallisten ohjeiden ulkopuolelta (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Hakkarainen 2005, 454). Jäsenet ovat ryhmän epämuodollisuudesta huolimatta säännöllisessä vuorovaikutuksessa keskenään ja oppivat usein toisiltaan huomaamattaan (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Repo-Kaarento 2007, 19–20).

Tutkimusten mukaan (Woodley ym. 2010) kollektiivisesta työskentelystä on mm. ongelmanratkaisussa merkittävää hyötyä. Puhutaan kollektiivisesta älykkyydestä: ryhmätyönä pystytään ratkaisemaan paljon monimutkaisempia ongelmia kuin mihin ihminen yksinään pystyisi. Ryhmätyön menestyksellisyys ja ryhmässä syntyvä älykkyys ovat riippuvaisia osallistujien sosiaalis-

ta taidoista ja kyvystä kuunnella toisia (Repo-Kaarento, Levander & Nevgi 2009). Jotta pulmia ratkaistaisiin ryhmissä paremmin kuin yksilö pystyisi, se vaatii ryhmätyöhön osallistujilta sosiaalista sensitiivisyyttä. Sosiaalisella sensitiivisyydellä tarkoitetaan kykyä kuunnella ja havainnoida toisia. Tämä vaikuttaa ryhmän dynamiikkaan – mitä vähemmän ryhmässä on keskustelua dominoivia henkilöitä, sitä parempiin tuloksiin päästään. (Woodley ym. 2010.)

Professionaalisen oppivan yhteisön käsite (professional learning communities, PLC) on otettu käyttöön 1990-luvulla myös koulun työkalutuurin tutkimuksessa, koska on huomattu, että kollaboratiiviset työkalutuurit ovat mahdollisia myös opettajille (Vescio, Ross & Adams 2008; Thompson, Gregg & Niska 2015). Professionaalisen oppivan yhteisön perusolettamuksiin kuuluu, että tieto ja tietämys ovat sidoksissa työntekijöiden arkeen ja työhön, ja sitä pystyy parhaiten refleктоimaan sellaisten ihmisten kanssa, jotka jakavat saman kokemuksen. Kun opettaja sitouttaa tällaiseen reflektiiviseen työkaluteluun toisten opettajien kanssa, heidän ammatillinen osaamisensa ja sitä myöten myös opiskelijoiden oppiminen paranee. Itse asiassa professionaalisen oppivan yhteisön ydintavoite on parantaa oppijoiden oppimista ja oppimistuloksia opettajien ammattitaitoa kehittämällä. (DuFour & Eaker 1998; DuFour 2004; Hord 2004, 7–14; Darling-Hammond & Bransford 2012.)

Professionaalinen oppiva yhteisö kiinnittää huomion oppimiseen. Tärkeintä on varmistaa, että opiskelijat oppivat. Tämän arvioimiseksi hyödynnetään säännöllisesti tietoa oppimistuloksista. Kun opiskelija ei etene opinnoissaan toivotulla tavalla, tilanteeseen puututaan ja opiskelijalle tarjotaan yksilöllistä tukea. Opettajat suunnittelevat yhdessä, miten opiskelijoita autetaan, ja suunnittelua tehdään tietoisena siitä, että yksittäisen opettajan sitoutumisesta huolimatta tarvitaan yhteisiä strategioita, joilla puututaan oppimisvaikeuksiin. (Hargreaves & Fullan 2012, 111–115; DuFour 2004; Darling-Hammond & Bransford 2012.) Kollaboratiivinen työkalutuuuri rohkaisee asiantuntijoita jakamaan ja refleктоimaan työtään ja sitä kautta myös tekemään tarvittavia muutoksia. Yhteisen vision, arvojen ja oppimisen lisäksi professionaalisen oppivan yhteisön luonteenpiirteisiin kuuluu jaettu johtajuus, joka sitouttaa työntekijät yhteiseen työhön (Hord 2004, 7–14).

Tässä tutkimuksessa yhteisöllinen työyhteisö ymmärretään luonteeltaan kollaboratiiviseksi, jotta organisaation sosiaalinen pääoma (ks. esim. Wenger 1998, 146–149; Rajakaltio 2005) olisi korkea ja sen on mahdollista olla professionaalinen oppiva yhteisö. Olennaista on, että organisaatiossa kyetään systemiseen ajatteluun (Senge 2006) eli ymmärretään organisaation kokonaisuus ja se, miten sen osat yhdessä vaikuttavat sen toimintaan. Lisäksi tärkeää on dialogisuus, jolla luodaan tietoisuutta erilaisista ajatusmalleista ja tavoista hahmottaa maailmaa. (Morrissey 2000; Senge 2000, 75–77, 327; 2006, 192–215, Hord 2009; Hargreaves & Fullan 2012, 113, 157; Thompson, Gregg & Niska 2015.) Ajatusmallit vaikuttavat kykyyn vastaanottaa asioita ja siihen, mitä niistä ajatellaan. Vain dialogissa voi syntyä jaettu visio, yhteinen tavoite, johon organisaatiossa pyritään. Vuorovaikutuksessa elävä organisaatio on oppiva, ja kehittäminen tapahtuu yhteistyössä. Organisaatiolla on hyvät edellytykset kehittyä, kun se hyödyntää koko henkilöstön tietotaitoa ja kokemusta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten oppimiseen, yhteistyöhön ja kehittämiseen suhtaudutaan rakennettaessa yhteisöllistä työkuilttuuria. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) *Millaisia käsityksiä opettajilla on lukion työkuilttuurista?*
- 2) *Miten yhteisöllinen työkuilttuuri ilmenee opettajien kertomuksissa?*

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää aineenopettajien käsityksiä kollegiaalisesta yhteistyöstä, joten kehyskertomukset ohjasivat vastaajia näiden teemojen äärelle. Kehyskertomuksen variaatioita oli kaksi. Kehyskertomuksissa pyrittiin tuomaan esiin ajatus, että työyhteisön kehittäminen (lukion uuden opetussuunnitelman hengessä) merkitsee erityisesti yhteistyökuilttuurin kehittämistä.

Tutkittava itse ei voinut vaikuttaa siihen, kumman kehyskertomuksen version hän kirjoitustehtäväkseen sai, vaan hän valitsi vastauslomakkeen sukunimensä alkukirjaimen perusteella. Sähköpostitse lähetetyssä aineistopyyntöviestissä oli linkit molempiin kehyskertomuksiin, joten pieni mahdollisuus on, että vastaaja on valinnut kehyskertomuksista mieluisamman vaihtoehdon.

Tämä mahdollisuus ei kuitenkaan näy ainakaan merkittävästi vastausten jakautumisessa kehyskertomusten kesken. Myönteiseen kehyskertomukseen kirjoitettiin 19 tarinaa ja kielteisestä versiosta tuotettiin yhteensä 26 tarinaa.

Lukiot (kuten muutkin koulut) saavat osakseen jatkuvaa tutkimuksellista mielenkiintoa, ja aineistopyyntöjä tulee opettajien sähköposteihin ajoittain hyvinkin runsaasti. Tämä huomioiden kehyskertomuksissa pyrittiin myös huumorin keinoin herättämään vastaajissa mielenkiintoa ja madaltamaan kynnystä kirjoittaa tarina. Kehyskertomuksissa ollaan opetus- ja kasvatustieteen Educa-messujen (ks. educamessut.fi) jatkoilla. Educa on valtakunnallisesti merkittävä opetus- ja kasvatustieteen tapahtuma.

Aineistopyynnön yhteydessä opettajille esiteltiin tutkimuksen taustat ja pyrittiin perustelemaan tutkimusaiheen hyötyjä ja ajankohtaisuutta, jotta vastaaminen koettaisiin mielekkääksi. Kehyskertomuksia oli yhteensä kaksi:

- A) *Tapaat Educan jatkoilla joukon opettajia, jotka ovat innostuneita lukionsa yhteisöllisestä toimintakulttuurista. He kertovat, miten heidän työyhteisönsä toimii. Kirjoita pieni tarina siitä, mitä opettajat kertovat työyhteisönsä toiminnasta.*
- B) *Tapaat Educan jatkoilla joukon opettajia, jotka ovat väsähtäneitä lukionsa yhteisölliseen toimintakulttuuriin. He kertovat, miten heidän työyhteisönsä toimii. Kirjoita pieni tarina siitä, mitä opettajat kertovat työyhteisönsä toiminnasta.*

Kertomusten variantiksi valittiin se, miten kertomuksen opettajat kokevat lukionsa yhteisöllisen työkalutuurin, ovatko he innostuneita siitä vai väsähtäneitä siihen. Kehyskertomuksia yhdistää se tausta-ajatus, että ko. lukiossa on kehitetty työyhteisöön yhteisöllisiä toimintatapoja, mutta toisessa kehyskertomuksessa kehitystyö on ollut menestyksellisempää kuin toisessa. Oletusarvo molempien kehyskertomusten kohdalla oli, että kertomuksen kirjoittaja tuo esiin erilaisia työkalutuurin piirteitä kiinnittäen huomiota työyhteisön yhteisöllisyyteen ja kollaboratiivisiin toimintatapoihin.

Tutkimusaineisto (n=45) kerättiin helmi–maaliskuussa 2018 sähköisesti tamperelaisten lukioiden opettajilta. Lisäksi aineistopyyntö lähetettiin Yksityskoulujen liiton kautta liiton jäsenenä oleviin suomalaisiin yksityisiin lukioihin. Kysely lähetettiin yhteensä noin 50 lukioon. Viesti osoitettiin rehto-

reille, joita pyydettiin välittämään aineistopyyntö opettajille. Osallistuminen oli vapaaehtoista ja nimetöntä, eikä vastaajista kerätty taustatietoja. Taustatietoja ei kerätty, sillä tutkimuksessa ei tavoiteltu vertailevaa tietoa vastaajista, vaan ilmiötä haluttiin tarkastella sisällöllisesti.

Periaatteessa opettajan työn perusluonne ei merkittävästi muutu koulutusasteelta toiselle siirryttäessä, mutta tutkimukseen valikoitiin nimenomaan lukion opettajat, sillä jo aikaisemmin mainittu voimakas lukion uudistaminen eittämättä saa opettajat reflektoimaan omaa työtään mutta myös aikaansaa erilaisia kehittämissuunnitelmia työyhteisöissä.

Aineistopyyntö lähetettiin huomattavan suurelle joukolla lukion opettajia, mutta tästä huolimatta aineisto jäi kohtuullisen kokoiseksi. Yhtä kertomusta lukuun ottamatta saatu aineisto hyväksyttiin osaksi tutkimusta (n=44/45). Eläytymismenetelmän näkökulmasta aineisto on kuitenkin riittävä ja myös vastauksista ilmenee, että kylläntymispiste on ainakin joiltain osin saavutettu, sillä samanlaiset vastausaineokset toistuvat useammassa vastauksessa. Vastausten keskipituus on noin 100 sanaa ja aineistoa on kaikkiaan noin 4590 sanaa. Vastaukset ovat pääsääntöisesti pitkiä ja monipuolisia, mutta myös sellaisia vastauksia tuotettiin, joissa olennainen on kerrottu hyvin tiiviisti, jopa luettelomaisesti.

Vastaukset analysoitiin teemoittelemalla ja tyyppittelemällä (Eskola & Suoranta 1998). Aineistosta kerättiin yhteisöllisen ja individualistisen työ-
kulttuurin tunnuspiirteitä ensin kehyskertomuksittain, jonka jälkeen tuotettiin vertailevaa näkökulmaa yhdistelemällä eri kehyskertomuksista tuotettuja huomioita. Aineistoa käsiteltiin tekstinkäsittelyohjelmassa, mutta se myös tulostettiin ja tulostetut tarinat ryhmiteltiin ensin tarinan näkökulman (positiivinen/negatiivinen) mukaan ja tämän jälkeen yksittäisten vastausten sisältöä teemoitellen. Kerätyistä huomioista laadittiin mm. ajatuskarttoja. Tarinoista myös laskettiin individualistiseen ja yhteisölliseen (kollaboratiiviseen) työ-
kulttuuriin viittaavia huomioita. Tarinoista hahmottuivat tyyppi-
tarinat yhteisöllisyyteen pyrkivästä lukion opettajien työyhteisöstä, joka on joko saavuttanut onnistuneesti yhteisöllisen toimintakulttuurin muutoksen tai kamppailee vielä individualistisen työ-
kulttuurin leimallisuuksien kanssa yhteisöllisyyteen pyrkien. Aineisto teemoiteltiin tämän jaottelun mukaisesti

(Hargreaves 1994; Hargreaves & Fullan 2012), ja aineistossa esiin tuotuja individualistisen ja yhteisöllisen työkaluttuurin vastakkaisia ilmiöitä on koottu taulukkoon 2. Analyysivaiheessa aineistosta konstruoitujen tyyppikertomusten avulla loppupohdinnassa vertaillaan aineistosta löydettyjä teemoja siitä näkökulmasta, miten kehyskertomuksen tarjoama näkökulma vaikuttaa kertomuksiin yhteisöllisestä työkaluttuurista.

Työyhteisöjen yhteisöllisyys ja kollaboratiiviset työtavat ovat siis ajankohdainen aihe lukiokentällä aikaisemmin mainittujen muutos- ja uudistamisvaatimusten myötä. Tämäkin on hyvä huomioda, sillä mahdollisesti tarinoissa näkyy se, missä vaiheessa kouluorganisaation kehittämisajatuksia parhaillaan ollaan. Opettajat tuottivat molemmista variaatioista yhteneväisiä huomioita yhteisöllisestä työkaluttuurista, sen hyvistä ja huonoista puolista, mutta myös siitä tilanteesta, kun yhteisöllisyyteen pyritään mutta organisaation arki ei vastaa tähän pyrkimykseen. Kerätyt tarinat ovat siis aikansa tuote ja voi olla, että jo vuoden, parin päästä saataisiin vastaavanlaiseen tutkimukseen uusia näkökulmia.

Tulokset

Kehyskertomuksissa vastaajia ohjattiin kirjoittamaan lukion yhteisöllisestä toimintakulttuurista työyhteisön näkökulmasta. Kehyskertomuksen variointi onnistui odotetusti, ja tarinoiden teemat ja elementit olivat hyvin samankaltaisia. Varianttipari *innostunut – väsähtänyt* näkyy vastauksissa erittäin selkeästi, ja lähes kaikki vastaajat pysyivät kehyskertomuksen antamassa sävyssä ja näkökulmassa. Kirjoitetuista tarinoista etsittiin erilaisten työkaluttuurien piirteitä: Nähdäänkö hyvässä ja innostavassa työyhteisössä aidosti kollaboratiivisen työkaluttuurin piirteitä vai mahdollisesti jotain muuta? Onko väsyttävä työyhteisö väistämättä individualistiseen työkaluttuuriin painottunut?

Aineistosta on luettavissa etenkin työyhteisön sosiaaliseen pääomaan (ks. esim. Poikela 2005) liittyviä tekijöitä, jotka työyhteisössä vaikuttavat siihen, millaiseksi työkaluttuuri muodostuu. Yhteisöllinen työkaluttuuri parhaimmillaan nähdään *avoimuutena, oikeudenmukaisena työnjakona, delegointina ja vastuunjakona*, tasapuolisena ja huomaavaisena *esimiestyöskentelynä*, hyvänä

ja kannustavana *ilmapiirinä*, organisaation *töiden priorisointina* sekä *yhteisen päämäärän* tavoitteluna.

Väsyttävän yhteisöllisen työkultuurin piirteinä tarinoissa tuotiin esiin esimerkiksi ns. *24/7 tavoitettavissa olemisen pakko*, *työ- ja yksityiselämän rajan hämärtyminen*, loputon määrä erilaisia *työryhmiä*, *uupuminen* yhteisen (ylimääräiseksi koetun) *suunnittelutyön äärellä*, *vapauden väheneminen oman opetustyön suunnittelussa* (kun suunnittelutyö pitää tehdä yhdessä), liian *isot* työyhteisöt, *tasapäistämiseen* pyrkivä johtamiskulttuuri sekä *yhteisöllisyyteen pakottaminen* muun muassa työtilajärjestelyillä, runsaslukuisilla tiimeillä ja kokouksilla. Lisäksi *yhteisen tavoitteen hämärtyminen*, *töiden jakautuminen epätasaisesti* ja ylipäätään yhteistyöhön *pakottaminen* nähtiin negatiivisina ilmiöinä.

Taulukossa 2 on edellä mainitun luokittelun mukaan aineistossa yleisimminkin mainittuja piirteitä, joilla työyhteisön toimintatapa on kuvattu:

Taulukko 2. Individualistisen ja kollaboratiivisen työkalutuurin eroja

Individualistinen työkalutuuuri	Kollaboratiivinen työkalutuuuri
<ul style="list-style-type: none"> • opetustyötä tehdään yksin • eristäytyneisyys, esim. erillisiä työhuoneita • liian iso työyhteisö • ideoita pantataan • kilpailuasetelma oppiaineiden välillä • kilpailua mahdollisesti myös opettajien välillä • irrallisia virkistyspäiviä, jotka eivät muuta rutiineja • oma oppiaine tärkein, muu työ koetaan ylimääräisenä ja rasittavana • pidetään pakonomaisesti kiinni oman aineen oppitunneista (lukumäärällisesti), vaikeuttaa esim. oppituntien ulkopuolisten opintoretkien järjestämistä toisissa oppiaineissa • henkilöiden väliset ristiriidat aiheuttavat klikkiytymistä ja leirytymistä työyhteisössä, "me vs. ne" -ajattelu • heikko yhteishenki • heikko johtamiskulttuuri • vahva tunneperäisyys, ns. kylmä/kuuma-organisaatio 	<ul style="list-style-type: none"> • ideoita ja onnistumisen kokemuksia jaetaan • pettymyksistä ja vastoinkäymisistä puhutaan avoimesti • myönteinen ilmapiiri, huumori • tullaan toimeen, kunnioitetaan kollegaa • henkilöiden väliset ristiriidat ratkotaan • työt ja vastuu jaetaan • annetaan positiivista palautetta • oppiaineet tasa-arvoisia keskenään • tavoitellaan yhteisiä päämääriä • työ- ja henkilökohtainen elämä sekoittuvat • pakkoyhteisöllisyyttä, keskusteluissa ei saada mitään valmiiksi, kun on niin erilaisia mielipiteitä • suunnittelutyöhön menee paljon enemmän aikaa, kun on useampi suunnittelemassa • vahva tunneperäisyys, ns. kylmä/kuuma-organisaatio

Individualistiselle työkalutuurille on leimallista opettajan työn yksinäisyyden korostuminen. Jokainen tekee työtään omissa luokkahuoneissaan, osaamis-pääomaa tai ammatillista tietämystä ei jaeta kollegoiden kesken. Pahimmillaan työntekijät saattavat ajautua kilpaileviin asemiin keskenään: *Tuntuu, että jotkut "panttaavat" ideoitaan ja menetelmiään, eivätkä ole niitä halukkaita jakamaan muiden kanssa.* Individualistisesta työkalutuurista kerrotaan jälkimmäisen kehyskertomuksen (väsähtäneet opettajat) pohjalta tuotetuissa tarinoissa (n=26), joissa yhteisöllisyys jää korulauseiksi (n=4/26).

Yhteisöllisyydestä puhutaan, mutta oikeasti kaikki nybräävät omissa oloissaan/työhuoneissaan. – Käytännössä jokainen puurtaa itsenäisesti ja apua saa tarvittaessa korkeintaan oman työsiiven pienen opebuoneen parilta läheisimmältä työkaverilta.

Työnteko nähdään yksinäisenä puurtamisena ja apua ei joko pyydetä tai sitä ei saada: *Opettajat ovat hyvin sitoutuneita ja omaan aineeseensa niin antautuksella keskittyviä, että voimavarat eivät riitä muuhun.* Ilmiö, jossa opettajat pitävät työhön liittyvät ideansa ja oivalluksensa ominaan, eikä jakamisen kultuuria ole, on individualistiselle työkuultuurille ominainen (n=6/26; Hargreaves & Fullan 2012, 107–108).

Monet koulut toimivat individualistisen perinteen mukaisesti. Opetuksessa keskitytään noudattamaan opetussuunnitelmaa, ryhmäkokoihin kiinnitetään huomiota ja oppikirjoissa ollaan tarkkoja. Aikataulujen suunnittelu ja noudattaminen näyttelevät merkittävää osaa lukuvuoden työstä. Tällaisessa toimintamallissa opettajat nähdään enemmän toimijoina kuin oman alansa ammattilaisina ja ammattitaitonsa sekä koko koulun aktiivisina kehittäjinä. (Morrissey 2000; DuFour & Eaker 2009.)

Individualistisen kulttuurin ylläpitäjinä nähdään opettajien jopa pakonomainen tarve pitää kiinni oman oppiaineensa opetustunneista (n=7/26). Tämä hankaloittaa opetuksen joustavaa järjestämistä ja edistää aikatauluihin ja etukäteen määritettyihin oppitunteihin takertumista:

Kaikkien opettajien oma aine on tärkein, eikä voida yhtään joustaa, jos vaikka ainoa mahdollinen hetki vielä opiskelijoita koulun ulkopuolelle vierailulle olisi keskiviikkona kahdestatoista neljään. – – Eihän kaikki oppiminen siellä koulussa voi tapahtua! Ollaan siellä koteloituna irti maailmasta. Ei osata joustaa, tai nähdä toisen aineen arvoa. Ja sitten jos keksitään jotain yhteisöllistä tapahtumaa koko koululle, niin samat nillittäjät valittavat, että oppitunnit menevät hukkaan.

Negatiiviseen näkökulmaan tarkentuneissa kertomuksissa opettajien yhteistyö tapahtuu pakotettuna ja ennakkoon määriteltynä (n=7/26). Yhteisiä käytäntöjä ei energiaa vievässä työyhteisössä ole, tai ainakaan niihin ei sitouduta (n=3/26). Päätöksenteossa ja demokratiassa nähdään vakavia puutteita: asioita saatetaan keskusteluttaa opettajainkokouksissa, mutta todellisuudessa rehtori tekee päätökset yksin. Kielteisissä tarinoissakin siis kuvataan pyrkimys demokratiaan, mutta siinä ei syystä tai toisesta onnistuta, esimerkiksi edellä mainitun esimerkin tapaan demokratia voi olla teennäistä tai yhteisessä päätöksenteossa äänekkäimmät opettajat saavat tahtonsa läpi tai loppujen lopuksi keskusteluissa ei päästä päätöksiin asti (n=13/26).

Päätöksentekoprosesseilla voi vaikuttaa työkalutuuriin ja työntekijöiden sitoutumiseen. Jos opettajia ei osallisteta päätöksentekoprosesseihin, irrallisuuden ja eristäytyneisyyden tunnelma ja individualistinen työkalutuuri vahvistuu (Morrisey 2000; DuFour & Eaker 2009; Hord 2009). Professionaalissa oppivassa yhteisössä toimivat opettajat toimivat yhdessä kehittääkseen ammattitaitoaan, ja he tunnistavat tarpeen työskennellä yhdessä myös koko koulua koskevissa asioissa ja kantavat vastuunsa esimerkiksi ongelmanratkaisussa. (DuFour & Eaker 2009; Hord 2004, 45–49; 2009.) Kollaboratiivisuus päätöksenteossakin on siis merkityksellinen osa koulun kehitystä. Tämä näkemys vahvistuu aineiston myötä. Demokratian puute päätöksenteossa tuodaan esiin negatiivisena ilmiönä (n=7/44):

Yhteisöllistä toimintakalutuuria ei toteuteta myöskään demokraattisena päätöksentekona, vaan todellisuudessa rehtori tai sen lisäksi muutama, yleensä opetuskokouksissa kovaäänisimmät opettajat tekevät ehdotukset, ja niiden pohjalta tehdään päätökset.

Positiivisen näkökulman (*innostuneet*) tarinoissa (n=5/18) päätöksenteko kuvataan yhteisenä, hyvin sujuvana työnä, jossa vastuuta jaetaan:

Lukion kehittämis- ym. töitä on jaettu tasapuolisesti eri opettajien kesken. Kaikki kuuluvat johonkin työryhmään ja jokainen pystyy vaikuttamaan lukion toimintaan. Paitsi että päätöksenteko kuvataan koko työyhteisön asiana, kirjoitetuissa tarinoissa siihen liittyy myös opettajien korkea motivaatio ja innostus.

Kaikista vahvimmin opettajat kertovat erilaisista opettajien keskinäiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvistä haasteista. Tunteissa liikutaan ääripäätä toiseen, ns. kylmästä kuumaan, esimerkiksi välillä kollegat ovat raivostuttavia ja toisena hetkenä taas ihania ja rakastettavia kuin perheenjäsenet. Sekä myönteisissä että kielteisissä tarinoissa kirjoitetaan työyhteisöstä, jossa työhön ja kollegoihin suhtaudutaan tunteella – siksi se määrittelee osaltaan molempia työyhteisöjä (ks. taulukko 2). On jopa hieman yllättävää, kuinka tarkkasanaisesti opettajayhteisöjen tunteella reagoiminen tunnistetaan nimenomaan työyhteisöä rasittavaksi ominaisuudeksi (n=9/44). Opettajat muodostavat useimmissa tarinoissa tiiviin ja aktiivisesti vuorovaikutuksessa olevan työyhteisön,

jossa on runsaasti myös eripuraa ja kinastelua. Ristiriitojen syyksi mainitaan esimerkiksi työn lisääntyneistä vaatimuksista syntynyt stressi:

Muutos kohti yhteisöllisempää työkuultuuria on ollut myös tunteita nostava työyhteisössä ja se on joltain osin heikentänyt joidenkin työntekijöiden suhteita, mikä on vaikuttanut yleisesti negatiivisesti koko työyhteisöön.

Työyhteisön tunneilmapiirin kuvaukset ovat selvästi riippuvaisia kehyskertomuksesta. Myönteisessä kehyskertomuksessa työyhteisö kuvataan harmonisena, hyvin toimivana ammattilaisten työyhteisönä, kun taas kielteisen näkökulman kertomuksissa tuodaan esiin yhteisöllisyyteen pyrkivä työyhteisö, jossa asioiden käsittelyssä karataan tunteen puolelle ja keskustelut muuttuvat riidoiksi:

Yhteiset nimittäjät ovat monelle tuskastuminen ja epävarmuus. Tuska saattaa purkautua kollegalle epäasiallisena sävynä ja sitten nokitellaan hetki, kunnes todetaan, että näitä sattuu. Huono päivä. Ja silti oman aineen opettaminen on niin tärkeä osa elämää. Ja ovathan ne opiskelijat toisaalta ihania. Ja ne työkaveritkin enimmäkseen! :)

Vahva tunneperäisyys voi liittyä siihen, kuinka intensiivisesti opettajat sitoutuvat työhönsä. Sitoutuminen ammattiin ennemmin kuin varsinaiseen organisaatioon on sitä voimakkaampaa, mitä voimakkaampaa on ko. ammatin arvoperusta ja yksilön asiantuntijuus. Mitä voimakkaampaa työhön sitoutuminen on, sitä enemmän siihen liittyy affektiivisuutta. Äärimmäisessä muodossaan puhutaan jo intohimosta, kutsumuksesta tai elämäntehtävästä, jolloin työstä muodostuu hyvin keskeinen osa ihmisen elämää. (Lämsä & Päivike 2013, 58–59, 91–97.) Opettajan ammatissa yhdistyvät sekä korkea asiantuntijuus että monesti myös kutsumus.

Professionaalisen oppivan yhteisön vuorovaikutukseen kuuluvat yksilöiden väliset erimielisyydet ja asioiden kriittinen tarkastelu, mutta työyhteisössä tulisi pyrkiä keskivaiheille tunneilmapiirin lämpötilassa – riitely tai ylenpalttinen lämminhenkisyyys lisäävät ristiriitoja työyhteisössä. Tunteet ovat olennainen osa ihmistä eikä niitä ole syytä työpaikallakaan häivyttää (Lämsä & Päivike 2013, 55–67). Opettajien tulisi kehittää yhteiset säännöt, joiden mukaisesti vastakkaisia näkökulmia osataan arvostaa, koska ne ovat kehityksen edellytys. (Hargreaves 2003, 163; Hargreaves & Fullan 2012, 127; Sahlberg &

Sharan 2002, 119–122.) Tilanteiden kärjistyminen ja henkilöiden väliset ristiriidat aiheuttavat klikkiytymistä ja *me vs. ne* -ajattelua. Tähän kertomuksissa viitataan, kun esimerkiksi saman oppiaineen opettajat saattavat leiriytyä keskenään (n=6/26). Tällaiset piirteet kuuluvat balkanisoituneeseen työkuultuuriin:

Työyhteisössä ehkä ainetiimit ovat keskenään hyvinkin tiiviitä keskenään ja muuta poissulkevia. Yhteisöllisyys toteutuu, mutta eri "leirejä" on useita.

Klikkiytyneessä työyhteisössä kollegoita parjataan – useammassa tarinassa tuodaan esiin erilaiset voimakkaat persoonat, jotka hankaloittavat yhteistä tekemistä (n=12/26):

Tulee tunne, että asioita ja tilanteita katsotaan tarkoituksellisesti negatiivisesta näkökulmasta ja vastustetaan annettuja ohjeita ja yhteisiä toimintamalleja. Työyhteisö ei tuo voimavaroja vaan vie niitä. Ei ole tunnetta siitä, että olisi yhteinen tavoite.

Myös opettajien erilaiset sosiaaliset asemat huomioidaan, esimerkiksi nuorta opettajaa ei oteta tosissaan, ja hän oppii pian olemaan hiljaa ja myötäilemään konkareita. Lisäksi nämä opettajien erilaiset sosiaaliset asemat nähdään syynä sille, että työyhteisössä syntyy vastakkaisia näkemyksiä. Yhteisöllisessä, professionaalisesti oppivassa yhteisössä opettajat kunnioittavat toisiaan ammatillisina ja luottavat toisiinsa, mikä motivoi yhteistyöhön (Morrissey 2000).

Työyhteisön yhteisöllisyyttä käsitellään tarinoissa vahvasti arkipäivään ja varsinaiseen opetustyöhön liittyvänä ilmiönä ja tapana työskennellä (n=25/44), mutta myös virkistystoimintana, jolla pyritään parantamaan yhteishenkeä (n=10/44). Virkistystoimintaan suhtaudutaan tarinoissa kriittisesti vain siinä tapauksessa, mikäli se on irrallista toimintaa eikä yhteisöllisyys näy työn arjessa (n=2/44):

Työ on äärimmäisen sosiaalista, mutta samalla todella yksinäistä. Tämä ei itsessään ole hyvä tai huono asia, mutta se asettaa haasteita nimenomaan yhteisöllisyyden näkökulmasta. Yhteisöllisyys syntyy yhdessä tekemisestä. Sitä on hankala rakentaa irrallaan. Kannettu vesi ei kaivossa pysy. Virkistyspäivä ei muuta rutiineja, vaikka se voi hauska ollakin. Yhteisöllisyys lähtee arjesta. Yhteisöllisyys on sitä, että tarvitsemme toisiamme.

Työ- ja henkilökohtaisen elämän sekoittuminen huomioitiin muutamassa tarinassa (n=8/44). Kielteisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa (n=26) tämä nähtiin yhteisöllisyyteen pyrkivän työyhteisön varjopuolena (n=5/26), mutta kaikkien kertomusten kontekstissa ilmiö nähdään osin myös opettajan intensiivisen työn luonteesta johtuvana haasteena, johon ei suhtauduttu selkeästi myönteisesti tai kielteisesti (n=8/44):

Koulun jälkeen jäämme pelaamaan jotain ja sovimme yhteisiä illanviettoja. Olemme 24/7 yhteydessä SOME:n välityksellä ja tiedämme mitä muille opeille kuuluu. Annamme heti palautetta tai vastaamme kollegan kysymyksiin jotka tulevat SOME-kanavia pitkin.

Myös työtilojen vaikutus työkuulttuuriin ja yhteisöllisyyteen huomioitiin vastauksissa. Kollaboratiivisen työkuulttuurin muodostumisen esteeksi nähdään myös työtiloihin liittyvät ratkaisut. Opettajien erilliset työhuoneet estävät arkipäivän kohtaamiset ja ohjaavat yksinäisen työskentelyn kuulttuuriin (n=4/44). Toisaalta kollaboratiivisuutta tukevissa tilaratkaisuissa, joissa opettajien työtilat kootaan yhteen isompaan opettajainhuoneeseen, nähtiin huonona puolena se, että opettajat eivät saa omaa työrauhaa. Selkeää näkemystä tai toivetta järkevään tapaan järjestää työtilat ei tarinoista löytynyt, ja aihe varmasti onkin hyvin moniulotteinen.

Yhdysvalloissa ja Kanadassa kolmen vuosikymmenen tutkimustyö kouluorganisaatioissa on tuottanut vahvan käsityksen siitä, että johtaminen on tärkeimpiä vaikuttajia organisaation muutoksessa ja jatkuvuudessa (Hargreaves 2006). Johtajuus kuvataan organisaation läpäiseväksi toimintatavaksi ja yhteiseksi kuulttuuriksi. Puhutaan kestävästä johtajuudesta, jolla tarkoitetaan jaettava johtajuutta, joka sitouttaa koko organisaation. Yhden ihmisen hyvätkään ajatukset ja kehitysideoit eivät juurru organisaatioon, ellei yhteisö ota niitä omakseen. Kestävä johtajuus ei ole siis riippuvainen yhdestä johtajasta persoonana, vaikka jokin primusmoottori organisaatiokulttuurille toki on täytynt olla (Hargreaves 2006; Fullan 2002; 2008). Yhden johtajapersonan ympärille kiertymisen sijaan organisaatioissa toimivat yksilöt muodostavat ketjun, joka jatkaa vaikutusta. Kun johtajuus jaetaan, se mm. kehittää ihmisiä ja organisaation kapasiteettia. (Morrissey 2000; Hargreaves 2006; Hord 2009.)

Väistämättä rehtori on avainroolissa siinä, millaiseksi työyhteisö muodostuu (Fullan 2002; Hord 2004; Hargreaves 2006; Fullan 2008). Jotta voitaisiin mahdollistaa professionaalisen oppivan yhteisön muodostuminen, tulisi rehtorin pystyä jakamaan johtajuutta, fasilitoimaan henkilökunnan työtä ja osallistumaan dominoimatta. (Prestine 1993; Hord 2009.) Tämä tuntuu olevan myös opettajien toive monessa tarinassa (n=11/44):

Rehtori ymmärtävänä kuuntelijana, inhimillisenä ymmärtäjänä, mutta jämmäkkänä päätöksentekijänä luo turvallisuutta työpaikkaan. Rehtori ei aina käskytä, tukeudu lakeihin ja säädöksiin vaan antaa maalaisjärjen ja luovuuden virrata sekä muistaa edes joskus kuunnella työntekijöitä. Näin tulee meille tunne osallistuvana päätöksentekijänä ja me-hengen luoja, yh-teenhiileenpuhaltajana.

Rehtorin tulisi pyrkiä irti ns. perinteisestä johtajuudesta, jota koulu voi helposti sekä rakenteellisesta että historiallisesta näkökulmasta tukea, ja asettua itsekin oppijan asemaan omaa ammatillista osaamistaan kehittämään (Morrissey 2000; Fullan 2002; Hargreaves & Fullan 2012, 112–114). Joissain kertomuksissa (n=7/44) rehtori nähdään etäisenä johtohahmona, joka on irtaantunut todellisuudesta: *Erot opiskelijoiden opiskelutaidoissa puhuttavat, huoli on suuri, mutta rehtorille tuntuu olevan tärkeää vain saada uusia tuulia taloon, hienoja projekteja, retkiä ja vieraita.* Rehtorin pyrkimys hierarkkisuuheen johtamisessa voi synnyttää myös työntekijöissä defensiivistä käyttäytymistä, mikä voi osaltaan heikentää organisaation oppimiskykyä (Argyris & Schön 1978). Toisin sanoen kysymys on paitsi siitä, tehdäänkö päätökset yhdessä ja millaisin prosessein, mutta myös siitä, miten esimerkiksi pedagogiikkaan liittyviä ongelmia ratkaistaan. Kertomuksissa kuvataan runsaasti opettajien välistä ryhmätyöskentelyä, mutta rehtorin osallistuminen unohtetaan. Voi olla, että rehtorin osallistuminen työryhmiin ei ole kovin yleistä, koska aineistosta puuttuvat viittaukset tähän. Professionaalisen oppivan yhteisön kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että rehtori olisi mukana keskustelemassa, reflektoimassa ja ideoimassa esimerkiksi opetukseen liittyviä aiheita (Hord 2004; Fullan 2008; Thompson, Gregg & Niska 2015).

Tarinoissa johtamiskulttuuriin viitataan väsähtäneiden opettajien työyhteisössä runsassanasemmin. Kun työyhteisö koetaan hyväksi ja toimivaksi,

mainitaan rehtori kannustajana ja positiivisen palautteen antajana (n=6/18). Heikoksi johtamiskulttuuriksi tunnustetaan työntekijöiden tasapäistäminen ja yksilöllisten tarpeiden huomiotta jättäminen: *Olisi tilausta johtamiskulttuurille, johon kuuluisi yksilöllinen subtautuminen asioihin, ihmisiin ja töihin, eikä kaiken tasapäistäminen ja yleistäminen, kun ei se sovi yhteisön erilaisten tehtävien luonteeseen.* Rehtorin kykenemättömyys tehdä päätöksiä, ohjeistaa tarpeeksi ja avuttomuus uupuneiden opettajien tilanteen parantamisessa nähdään johtamisen ongelmiksi (n=7/26): *Rehtori, esimiehenä on täysin ulkona kuvioista ja ei pysty yhtään auttamaan uupuneita opettajia työn äärellä.* Samoin tässä yhteydessä tarinoissa tuodaan esiin, ettei johdolla ole välttämättä kykyä arvioida eri ainetta opettavien opettajien työmääriä. *Työpaikalla ei todellisuudessa ole olemassakaan yhteisöllisyyttä eikä yhteisöllistä toiminta- ja työkulttuuria, muuta kuin kauniissa puheissa eli toisin sanoen rehtorin puheissa.*

Rehtori nähdään monissa koulun kehittämistä koskevissa tutkimuksissa organisaation avainhenkilöksi (Prestine 1993; Senge 2000; Fullan 2002; 2008; Thompson, Gregg & Niska 2015). Näkemykselle on vahvat perusteet: rehtori vaikuttaa koulun kulttuuriin omalla esimerkillään ja on rehtorin käsissä, kuinka kollaboratiivinen työyhteisöstä on mahdollista tulla (Morrisey 2000).

Professionaalinen oppiva yhteisö koulussa rakentuu reflektoinnin, jakamisen ja keskustelun varaan. Opettajat käyvät keskenään pedagogista keskustelua, opetusmenetelmiä ja -kokemuksia jaetaan ja yhdessä luetaan ja opiskellaan ammatillista kirjallisuutta. Työyhteisössä luotetaan enemmän omaan ja ryhmän arviointikykyyn kuin sääntöihin ja valmiisiin kaavoihin:

Koulussa jaetaan saatuja omassa työssä & muualla saatuja ideoita ja onnistumisia. Pettymyksistä ja vastoinkäymisistä puhutaan avoimesti. Innostutaan omista ja toisten ideoista. – Me väsyneet opettajat otettiin kerta kaikkiaan liittymisen ja kollegiaalinen jakaminen toiminnan peruspilariksi ja kehittämiskohteeksi, kun alkoi tuntua, että kaikki muut keinot on käytetty ja työuupumus uhkaa 2/3 osaa porukasta.

Toiminnan myötä kouluun luodaan kulttuuri, jossa kaikkia työntekijöitä rohkaistaan ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja kehittymisestään (Thompson, Gregg & Niska 2015; DuFour & Eaker 2009; Darling-Hammond & Brandford 2012).

Aidosti kollaboratiivisen työkuulttuurin piirteiksi opettajat näkevät pitkälti sosiaaliseen pääomaan liitettävissä olevia ominaisuuksia. Myönteisen näkökulman tarinoissa (n=18) kuvataan avoin työyhteisö, jossa pettymyksistä ja vastoinkäymisistä puhutaan avoimesti (n=6/18) mutta myös onnistumisen kokemuksia jaetaan (n=5/18). *Yhteisöllisyyden peruskiviä ovat avoimuus, tasapuolisuus ja toisten huomioon ottaminen.* Työilmapiiri on positiivinen, sitä leimaa lämmin huumori (n=4/18) ja kollegoita arvostetaan ja heidän kanssaan tullaan toimeen, vaikkei ystäviä oltaisikaan (n=7/18). Ristiriitoihin puututaan ja ne käsitellään asianosaisten kanssa (n=2/18), kollegoita tuetaan ja työyhteisössä muistetaan antaa positiivista palautetta (n=7/18): *Kollegat pyrkivät antamaan positiivista palautetta toisilleen. Myöskään rehtorit eivät unohda positiivisen kannustuksen ja kiitoksen merkitystä.* Jokainen saa vaikuttaa omaan kouluunsa, ja koulun toiminnan kehittämiseen sitoudutaan (n=9/18). Työt ja vastuut jaetaan selkeästi, töitä priorisoidaan ja keskitytään olennaiseen (n=5/18).

No on toisaalta tarkennettu mikä kuuluu kenelle, ja mistä toisaalta voi olla rauhassa sivussa. Työryhmät ovat täsmentyneet. Keskenkäiset ajankohtaiset prosessit on tarkennettu ja tehty työnjakoa.

Muutamassa tarinassa sanallistetaan individualistiseen työkuulttuuriin liittyvä kilpailun ilmapiiri vastakkaisesta näkökulmasta: yhteisöllisessä työkuulttuurissa kilpailuasetelmaa opettajien ja/tai oppiaineiden välillä ei ole (n=3/18). Kielteisen kehystetyn mukaan kirjoitetuissa tarinoissa asetelma on säännönmukaisesti päinvastainen.

Professionaalisen oppivan yhteisön perusajatukseen kuuluu, että professionaalisen oppivan yhteisön tärkein saavutus on opiskelijoiden oppimistulosten paraneminen (DuFour 2004; Hord 2009). Tähän tutkimukseen kerättyissä tarinoissa vain yhdessä kerrotaan, että yhteisöllinen työskentely ja työyhteisön hyvinvointi heijastuu positiivisesti opiskelijoiden koulupäivien laatuun. Tässäkin tarinassa ei toisaalta pohdita, voisiko opettajien toimiva työyhteisö vaikuttaa oppimistuloksiin. Voidaankin tehdä johtopäätös, että suurin osa vastaajista näkee kollaboratiivisen työkuulttuurin vaikuttavan ensisijaisesti opettajien viihtyvyyteen ja hyvinvointiin työssä sekä sujuvaan arkeen.

*Tyypitarina yhteisöllisestä työkuulttuurista lukiossa,
jossa opettajat ovat innostuneita (n=18)*

Yhteisöllisyyden peruskiviä ovat avoimuus, tasapuolisuus ja toisten huomioon ottaminen. Kukaan ei pidä omaa opettamaansa ainettaan ylivertaisena muihin verrattuna. Opettajien toiminta pyrkii oppiainerajat ylittäviin toimintamalleihin. Koulussa jaetaan omassa työssä ja muualla saatuja ideoita ja onnistumisia. Pettymyksistä ja vastoinkäymisistä puhutaan avoimesti. Puhutaan kaikkien kanssa, vaikkei parhaita kavereita oltaisikaan. Autetaan toista, kun avuntarve huomataan. Me koemme vahvasti, että olemme tärkeä osa työyhteisöä ja haluamme olla mukana kehittämässä työyhteisöämme. Kaikki kuuluvat johonkin työryhmään ja jokainen pystyy vaikuttamaan lukion toimintaan. Taustalla on yhteinen ymmärrys tehtävien priorisoinnista ja tärkeimpään keskittymisestä. Toimintatapoja on järjestetty ja turhaa on karsittu. Sen, mikä on turhaa, on työyhteisö linjannut yhdessä.

*Tyypitarina yhteisöllisestä työkuulttuurista lukiossa,
jossa opettajat ovat väsähtäneitä (n=26)*

Monesta opettajasta tuntuu, että mikään työ määrä ei riitä. Nyt on vaan palaveria ja suunnittelua toisensa perään – kaikkia ahdistaa, koska äänekäimmät rynnivät ajatuksiaan läpi eikä kukaan lopulta ole tyytyväinen. Kaikkien opettajien oma aine on tärkein. Ei osata joustaa, tai nähdä toisen aineen arvoa. Meneillään on myös iloista yhdessä oppimista tiimijaksojen ympärillä, mutta niissäkään oppimistuloksista ei olla aivan varmoja. Erot opiskelijoiden opiskelutaidoissa puhuttavat, huoli on suuri, mutta rehtorille tuntuu olevan tärkeää vain saada uusia tuulia taloon, hienoja projekteja, retkiä ja vieraita. Työyhteisössämme on myös henkilöitä, jotka eivät ole motivoituneita toimimaan yhteisöllisessä työkuulttuurissa. Parempi pysyä omissa piireissä. Niiden tyyppien kanssa, jotka ajattelevat samalla tavalla. Työyhteisö ei tuo voimavaroja vaan vie niitä. Ei ole tunnetta siitä, että olisi yhteinen tavoite. Olisi tilausta johtamiskulttuurille, johon kuuluisi yksilöllinen suhtautuminen asioihin, ihmisiin ja töihin, eikä kaiken tasapäästäminen ja yleistäminen, kun ei se sovi yhteisön erilaisten tehtävien luonteeseen.

Molemmissa tyypitarinoissa kerrotaan yhteisöllisestä työyhteisöstä, jossa opettajat ovat joko (1) innostuneita tai (2) väsähtäneitä. Kehyskertomusten variaation myötä ei muuttunut pelkkä suhtautuminen työyhteisöön, vaan lisäksi toimintakulttuuri kuvataan erilaisena. Innostuneiden opettajien yhteisöllisestä työyhteisöstä kuvataan enemmän kollaboratiivisen työkuulttuurin piirteitä

kuin väsähtäneiden opettajien työyhteisöstä, joka vaikuttaa toimivan enemmän individualistisen työkalutuurin tavoin. Selkeimpiä eroja on yhteishengessä, ensimmäisessä tapauksessa ristiriitoja ratkotaan aktiivisesti, kun jälkimmäisessä riidellään ja klikkiydytään. Ideoihin ja uudistuksiin suhtaudutaan ensimmäisessä tyypitarinassa avoimemmin kuin jälkimmäisessä. Samoin työtehtäviä priorisoidaan, kun taas väsähtäneiden opettajien yhteisöllisessä työyhteisössä tehdään paljon ylitöitä ja uuvutaan, ja muu kuin opetustyö koetaan ylimääräiseksi työksi.

Ensimmäisessä tyypitarinassa opettajien osallisuus päätöksentekoon kuvataan oleellisena seikkana, kun taas jälkimmäisessä päätösten tekeminen muistuttaa enemmän näennäisdemokratiaa heikkoine keskustelukulttuureineen. On selvää, että jälkimmäisessä tyypitarinassa on ristiriita individualistisen ja kollaboratiivisen työkalutuurin välillä – uutta on pyritty rakentamaan, mutta vanhasta ei ole vielä täysin osattu luopua. Innostuneiden opettajien työyhteisön toimijoiksi kuvataan *opettajat* ja *työyhteisö*, rehtori ei saa suurta roolia työkalutuurin rakentajana. Väsähtäneiden työyhteisössä rehtori ja johtamiskulttuuri tuodaan näkyvämmiin esiin: rehtori vaikuttaa elävän omaa todellisuuttaan eikä pysty välttämättä vastaamaan työntekijöiden tarpeisiin hierarkkisella johtamisellaan. Yhteistä molemmille tyypitarinoille on se, että opettajat ovat sitoutuneita omaan opetustyöhönsä.

Pohdinta ja johtopäätökset

Lukiossa – samoin kuin monella muullakin koulutuksen alalla Suomessa – eletään reformin aikaa. Yksi ratkaisu selvitä muutoksessa on se, että muodostetaan professionaalisia oppivia yhteisöjä, jotka pystyvät ratkomaan eteen tulleita haasteita ja auttavat arvioimaan, mihin kannattaa panostaa sekä tarjoavat työssä tärkeää kollegiaalista tukea (Morrissey 2000; Fullan 2001, 272; DuFour & DuFour 2012, 15–36; Hargreaves & Fullan 2012). Koulusta tulee sopeutumiskykyisempi, mutta se pystyy myös uudistumaan joustavammin. Ydinkysymys näyttää olevan, kuinka hyvin koulussa pystytään tarjoamaan henkilöstölle työkaluja ja toimintamalleja, joiden avulla luodaan oppimisen kulttuuria.

Oppivassa organisaatiossa halu kehittyä, kehittää ja oppia uutta elää jokaisessa työntekijässä. Opettajan työhön kuuluu opettamisen lisäksi myös työssä oppiminen (Jyrkiäinen 2007, 48). Se, miten tällainen aidosti vuorovaikutteinen ja luonteeltaan liikkuva organisaatio luodaan koulusta, on yksi keskeisimpiä kysymyksiä, kun pyritään luomaan ajassa elävä, kehittyvä organisaatio. Kollaboratiivinen työkuulttuuri rakentuu luottamuksesta ja ihmissuhteista eli sosiaalisesta pääomasta. Sen kehittyminen vaatii aikaa eikä valmista reseptikirjaa ole, vaan onnistuminen on pitkälti kiinni työntekijöiden ihmissuhdetaidoista ja toisten kunnioittamisesta. (Hargreaves & Fullan 2012, 119.) Johdattamisella voidaan näyttää esimerkkiä ja vaikuttaa merkittävästi työyhteisön ilmapiiriin ja tunneilmastoon. Yhteisöllisyyttä rakentaessa olisi mahdollista pyrkiä eroon perinteisestä vertikaalisesta ajatusmallista, jonka mukaan rehtori on opettaja, joka on tiedoissaan ja taidoissaan muita opettajia etevämpi, ja pyrkiä luomaan rakenteita, joissa myös rehtori voi osallistua kollaboratiiviseen työskentelyyn (ks. esim. Hord 2004; Rajakaltio 2005; DuFour & DuFour 2012). Toisaalta kollaboratiivinen työkuulttuuri voi saada kaipaamaansa muotoa sovituista tapaamisista, tiimeistä ja prosesseista (Hargreaves & Fullan 2012, 124–126). Jotta työkuulttuuri säilyisi aidosti kollaboratiivisena, ei näillä ns. teennäisen kollaboratiivisuuden keinoilla voi kiirehtiä tai pakottaa oikeanlaisen työkuulttuurin syntymistä.

Professionaaliossa oppivassa yhteisössä oppiminen tapahtuu tiimioppimisena. Sen avulla asiantuntijaorganisaatiossa päästään parempiin oppimistuloksiin verrattuna individualistiseen kulttuuriin. Kollaboratiivinen työtapa on tiimioppimisen perusedellytys. Tiedon luominen ja jakaminen ovat olennainen osa professionaalista oppivaa yhteisöä, sillä tieto muuttuu tietämykseksi vasta sosiaalisen prosessin kautta (Argyris & Schön 1978; Wenger 1998; Fullan 2002). Tulevaisuudessa opettajalta vaaditaan kykyä ja tahtoa arvioida omaa työskentelyä yhdessä kollegoiden kanssa ja myös etsiä ratkaisuja ongelmiin yhdessä. Osaltaan haaste kohdistuu siihen, että opettajan tulee kehittää metakognitiivisia taitojaan myös ammatillisessa kontekstissa. (Darling-Hammond & Bransford 2012, 365–366.)

Asiantuntijuuden kehittyminen vaatii sekä formaalia että informaalista oppimista. Opettaja tarvitsee teoreettisia käsitteitä ja malleja, jotta hän pystyy

jäsentämään työtään ja kehittämään professionaalista ajatteluaan. (Tynjälä 2006.) Professionaalista kasvua syntyy, kun kykenee arvioimaan asioita eri näkökulmista, kun kykenee luovuuteen ja riskinottoon ja kun suhtautuu työhönsä eksperimentaalisesti ja ongelmanratkaisulähtöisesti. (Morrissey 2000; DuFour & Eaker 2009.) Keskustelut kollegoiden kanssa myös virallisten tapaamisten ulkopuolella ovat merkittäviä. Niiden avulla on mahdollista toisaalta testata omia ajatuksiaan, mutta myös saada hyödyllistä tietoa muiden tavasta toimia ja ratkaista asioita. Työpaikkojen käytäntöyhteisöt muotoutuvat vähitellen yhdessä tekemällä ja ne kerryttävät sisälleen myös suuren määrän hiljaista tietoa (Wenger 1998; Repo-Kaarento 2007, 20).

Organisaation tulee lisäksi kyetä systeemiseen ajatteluun, joka tarkoittaa yksinkertaistettuna sitä, että ymmärretään itse organisaatio rakenteellisesta näkökulmasta: millaisessa ympäristössä toimitaan, millaisia toimintoja ja prosesseja siihen kuuluu ja miten periaatteessa kaikki vaikuttaa kaikkeen organisaatiossa. (Senge 2006, 40–54.) Systeeminen ajattelu on oppivan yhteisön kulmakivi, sillä sen avulla organisaation muutos on mahdollista samoin kuin yksilö voi muuttaa ajatteluaan vain tulemalla tietoiseksi omista ajatusmalleistaan (Thompson, Gregg & Niska 2015; Senge 2000, 327).

Kuten tarinoista on luettavissa, opettajat ovat sitoutuneita työhönsä ja monesti myös työyhteisöönsä. Oma opetustyö tehdään huolellisesti. Lukion opettajien tarinoissa kritisoitiinkin sitä, että kollaboratiiviset työtavat esimerkiksi päätöksenteossa ja opetuksen yhteissuunnittelussa vievät liikaa aikaa ja energiaa opettajan ydintehtävältä, opettamiselta. Huomio on mielenkiintoinen, sillä tutkimusten mukaan juuri kollaboratiivisuuden pitäisi vapauttaa energiaa ydintehtävän suorittamiseen ja sen kehittämiseen (Hargreaves & Fullan 2012; Thompson, Gregg & Niska 2015). Yksi keino tukea työyhteisöä tässä muutoksessa voi piillä johtamistavoissa. Rehtori voi toiminnallaan vaikuttaa moneen: rohkaista ammatilliseen kasvuun, kokeiluihin ja riskinottoon, luovuuteen. Merkittävä organisaatiomuutos todennäköisesti vaatii sitä, että muutoksia ei mukauteta vanhan kehikon päälle, vaan haetaan uusia tapoja toimia. (Fullan 2008, 17–19.) Kun jotain uutta tulee, niin jostain vanhasta joutuu ehkä luopumaan.

Jaetun johtajuuden keinoin on mahdollista saada aikaan vastuunottoa organisaatiosta, joka johtaa koko koulun kehittymiseen. Kertomuksissa korostuu sosiaalisuus – yhteisöllisen työskentelyn tärkeinä arvoina tuotiin esiin luottamuksellinen ja avoin vuorovaikutus, osallistava päätöksenteko, jaetut arvot ja yhteinen visio. Sosiaalisuus on ihmisiä yhteen sitova elementti organisaatiossa (Argyris & Schön 1978; Wenger 1998; Fullan 2008, 43–48).

Lukioon kohdistuvat uudistukset tuovat mukanaan sellaisia opettamisen muotoja, jotka suorastaan pakottavat opettajat yhteistyöhön. Jos koulussa epäonnistutaan muuttamaan organisaation arvoja ja rakenteita kohti kollaboratiivista työyhteisöä, onko uudistus mahdollinen? Vanhoista toimintatavoista kiinni pitäminen voi aiheuttaa sen, että opettajien työmäärä kasvaa entistä isommaksi. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n vuoden 2018 alussa teettämä hyvinvointikysely lukion opettajille tuo esiin samoja huomioita kuin tässä tutkimuksessa kerätystä aineistosta on luettavissa – jatkuvat uudistukset koetaan kuormittaviksi (OAJ 2018). Edellinen tutkimus on tehty vuonna 2011, ja tuolloisesta tutkimuksesta puuttuu ilmiönä oppiaineiden rajat ylittävä opetus – tämän vuoden kyselyssä se nousee yhtenä kuormittavimmista asioista lukion opettajan työssä. Syy lienee siinä, että ilmiö on uusi ja yhteistyön muotoja vielä haetaan, mutta toisaalta muutos on tullut nopealla tahdilla ja mahdollisesti koetaan siksikin kuormittavana. Tästä huolimatta 50 % kyselyyn vastanneista opettajista lisäisi oppiainerajat ylittävää opetusta koulussaan.

Individualistisen työyhteisön normien purkaminen ei tarkoita kuitenkaan sitä, että opettajien yksilöllisyyttä tulisi kyseenalaistaa. Yksilöllisyys takaa työyhteisöön heterogeenisyyden, josta ryhmäoppiminen ja kehitys ovat riippuvaisia, sillä kuten jo aikaisemmin todettiin, esimerkiksi ilman vastakkaisia mielipiteitä ei synny dialogia. (Hargreaves & Fullan 2012, 111.)

Työelämä vaatii yhä enemmän tiimitaitoisia työntekijöitä, ja koululla on paine vastata näihin odotuksiin. Kun opetukseen lisätään yhteistoiminnallista opiskelua, on se varmasti helpompaa, kun opettajat myös työyhteisössään ja ammattilaisina harjoittavat samoja yhteistyön periaatteita. (Ks. esim. Sahlberg & Sharan 2002, 354–365.) Lukiokin on tärkeän haasteen edessä – paitsi että sen tulee pystyä kasvattamaan nuoria tulevaisuuden yhteiskuntaan, on lu-

kioon tulossa uusi opettajien sukupolvi, joka voi tulla kyseenalaistamaan edellisiä sukupolvia vahvemmin individualistisen työkuultuurin.

Tutkimustulosten valossa näyttää siltä, että professionaalisen oppivan yhteisön tapaan toimiva lukion opettajien työyhteisö pystyy kehittämään lukiopedagogiikkaa tässä ajassa huomioiden näkemykset tulevaisuudesta. Opettajakunta muodostaa asiantuntijoiden työyhteisön, ja työyhteisön rakentumisen lainalaisuudet ovat samat kuin missä tahansa asiantuntijaorganisaatiossa. Työyhteisön yhteisöllisyys on monitasoinen ilmiö. Merkittävää on sosiaalinen ympäristö. Se, miten opettajat kohtaavat toisensa, luo pohjan kollegiaaliselle työskentelylle ja sen mahdollisuuksille. Kun luodaan aidosti kollaboratiivista työkuultuuria, huomioidaan myös, miten työt järjestetään ja jaetaan, miten tehdään koko työyhteisöä koskevia päätöksiä, miten jaetaan työhön liittyviä kokemuksia ja miten niitä otetaan vastaan. Työyhteisön kyky dialogiin ja yhteisen vision tuottamiseen ei ole itsestäänselvyys. Tämä kaikki yhdessä määrittelee sen, miten omaa organisaatiota pystytään kehittämään.

Metakognitiiviset taidot ja reflektioidot ovat avainasemassa, kun luodaan uusia ideoita ja vahvistetaan asiantuntijuutta. Asiantuntijoiden kollektiivina opettajat pystyvät havainnoimaan ja reflektoimaan opiskelijoita ja oppimistapahtumia monipuolisemmin ja pääsemään luovempiin ratkaisuihin kuin yksilötyönä. Tämän lisäksi pedagogista kehittämistyötä voidaan vahvistaa keräämällä informaatiota (esim. DuFour & DuFour 2012; Thompson, Gregg & Niska 2015) opiskelijoiden oppimispolusta ja heidän kehittymisestään opiskelijana lukio-opintojen aikana. Lukio on mahdollisuuksien edessä, ja siihen tarvitaan toimivia kollaboratiivisia työyhteisöjä.

Lähteet

- Argyris, C. & Schön, D. A. 1978. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol: Department of Education and Skills.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (toim.) 2012. *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. Osoitteessa <https://ebookcentral-proquest-com.helios.uta.fi>. (Luettu 15.4.2018.)
- DuFour, R. 2004. What is a "professional learning community"? *Educational leadership* 61 (8), 6–11.
- DuFour, R. & Eaker, R. 2009. *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Students Achievement*. Solution Tree Press.
- DuFour, R. & DuFour, R. B. 2012. *Essentials for principals: The school leader's guide to professional learning communities at work*. Bloomington, Ind.: Solution Tree Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fullan, M. G. 2001. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. 2002. The change. *Educational leadership* 59 (8), 16–20.
- Fullan, M. 2008. *What's Worth Fighting for in Headship?* London: McGraw-Hill.
- Hakkarainen, K. 2005. *Tutkiva oppiminen käytännössä: Matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Hallitus 2017. *Ratkaisujen Suomi: Puolivälin tarkistus, Hallituksen toimintasuunnitelma vuosille 2017–2019* Hallituksen julkaisusarja 5/2017. http://vnk.fi/documents/10616/4610410/Toimintasuunnitelma+H_5_2017+280417.pdf. (Luettu 12.4.2018.)
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. & Evans, R. 1997. *Beyond educational reform: Bringing teachers back in*. Open University.
- Hargreaves, A. 2003. *Professional learning communities and performance training cults: the emerging apartheid of school improvement*. Teoksessa A. Harris (toim.) A. *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. 2006. *The Seven Principles of Sustainable Leadership* teoksessa A. Taipale, M. Salonen & K. Karvonen 2006. *Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa. Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä*. Helsinki: Opetushallitus, 15–22.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2012. *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

- Hord, S. M. 2004. Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities. New York: Teachers College Press.
- Hord, S. M. 2009. Professional learning communities. *Journal of staff development* 30 (1), 40–43.
- Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Tampere: Tampere University Press.
- Järvinen, A., Koivisto, T., Poikela, E. & Valkama, H. 2000. Työ ja koulutus muutoksessa vaikuttavan oppimisen organisoiminen. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 125–140.
- Korhonen, V., Kallioniemi-Chambers, V., Koivisto, M., Murto, H., Kaunisto-Laine, S., Suutari, P. & Laine, M. 2007. Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere: Tampere University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lämsä, A-M. & Päivike, T. 2013. Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. Helsinki: Edita.
- Morrissey, M. S. 2000. Professional learning communities: An ongoing exploration. OAJ 2018. Lukioluotsi, keinoja väylän löytämiseen. OAJ:n lukiokyselyn tuloksia ja toimenpide-ehdotuksia. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Lukioluotsissa%20OAJn%20ehdotukset%20lukiouudistuksesta> (Luettu 15.4.2018)
- Opetushallitus 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf. (Luettu 15.4.2018.)
- Opetushallitus. Luke – Lukioiden kehittämisverkosto. http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/lukioiden_kehittamiskeskus. (Luettu 15.4.2018.)
- Opetus-jakulttuuriministeriö 17.8.2017. Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017–2020. [Http://minedu.fi/documents/1410845/4154572/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpiteet_20170817.pdf/09af5b53-2658-4866-8a4e-c6aeda33be84/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpiteet_2017_0817.pdf.pdf](http://minedu.fi/documents/1410845/4154572/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpiteet_20170817.pdf/09af5b53-2658-4866-8a4e-c6aeda33be84/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpiteet_2017_0817.pdf.pdf). (Luettu 15.4.2018.)
- Poikela, E. 2005. Onko sosiaalisen pääoman värillä väliä? Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press.
- Prestine, N. A. 1993. Extending the essential schools metaphor: Principal as enabler. *Journal of School Leadership* 3 (4), 356–379.
- Rajakaltio, H. 2005. Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen ehdot koulu yhteisössä. Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. 2009. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro.

- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. 2000. *Schools that learn*. New York: Doubleday.
- Senge, P. M. 2006. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. London: Random House Business.
- Thompson, S. C., Gregg, L. & Niska, J. M. 2015 Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning, *RMLE Online* 28 (1), 1–15, DOI: 10.1080/19404476.2004.11658173.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa AR. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. 2008. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education* 24(1), 80–91.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolley, A. W., Chabris, C. F., Pentland, A., Hashmi, N. & Malone, T. W. 2010. Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. *science* 330(6004), 686–688.

Muutoksen johtaminen korkeakoulujen yhdistyessä

Viestintä, osallistaminen ja luottamus tutkimus- ja opetushenkilökunnan kertomuksissa

Pia-Christina Roth & Sini Teräsahde & Marita Mäkinen & Jari Eskola

Johdanto

Suomalaisen korkeakoulujärjestelmän rakenteellinen kehittäminen on ollut käynnissä koko vuosituhaten taitteen ajan. Taustalla on eurooppalainen trendi lisätä yliopistojen taloudellista autonomiaa, joka saa yliopisto-organisaatiot tehostamaan toimintaansa, uudistamaan rakenteitaan ja vahvistamaan sidosryhmäsuhteitaan (Kohtamäki & Balbachevsky 2018; Michelsen 2010; van Vught 2009), mikä on lisännyt strategisen suunnittelun ja muutosjohtamisen merkitystä (Bleiklie 2007; Virtanen 2014). Rakenteellinen kehittäminen sai Suomessa vauhtia uudesta yliopistolaista (Yliopistolaki 558/2009). Korkeakoulukentän tiivistyminen onkin ollut näkyvissä jo esimerkiksi Itä-Suomen yliopistossa ja Aalto-yliopistossa toteutetuissa rakenteellisissa muutoksissa. Ammattikorkeakoulun yhdistämistä yliopistoon on suunniteltu muun muassa Lappeenrannan teknillisen yliopiston johtamassa LUT-konsernissa (LUT 2017) ja Lapin yliopistossa.

Tampereella rakenteellinen kehittämisprosessi käynnistettiin vuonna 2014. Tarkoituksena oli saattaa Tampereen yliopisto (TaY), Tampereen teknillinen yliopisto (TTY) ja Tampereen ammattikorkeakoulu (TAMK) yhteen uudenaikaiseksi korkeakouluyhteisöksi. Suunnitteluvaihe nimettiin Tampere3-hankkeeksi. Uuden, korkeakoulutuksen duaalimallia haastava korkeakouluyhteisön suunnittelu on tätä artikkelia kirjoitettaessa kestänyt lähes viisi vuotta, ja säätiömuotoisen Tampereen yliopiston (Tampere University) toiminnan käynnistyminen on käsillä vuoden 2019 alusta. Uuden yliopiston osaamiskärjiksi on nimetty tekniikka, terveys ja yhteiskunta. Kärkien avulla uskotaan saavutettavan korkeakoulujen rajapinnat ylittävä, monialainen ja kansainvälisesti uutta luova tutkimus- ja oppimisympäristö. Tämän yliopistojen perinteisen tehtävän lisäksi osaamiskärkien tarkoitus on suuntautua entistä vahvemmin työelämään ja vastata aiempaa räätälöidymminkin muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin.

Uudistus nivoutuu myös vahvasti opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2016) linjauksiin, joiden taustalla on tarkoitus tehostaa korkeakoulujen toimintaa hallinnollisesti ja tuloksellisesti. Ministeriön uudistuspyrkimykset ovat linjassa myös globaalien, yliopistojen muutostrendien kanssa, joissa yliopistot nähdään vahvasti yhteiskunnan pyrkimysten vahvistajina niin politiikan, sosiaalipolitiikan kuin talouden osalta. Yliopistoja ohjataan organisoimaan toimintojaan siten, että ne lisäävät opiskelijoiden liikkuvuutta yliopistojen välillä sekä saavat aikaan hallinnollisia yhdistymisiä ja yhteistyötä elinkeinoelämän kanssa. (Ks. Guri-Rosenblit & Sebková & Teichler 2007; Turk-Bicacki & Brint 2005.)

Yliopistojen organisoiminen ja johtaminen ominaispiirteensä on perinteisesti ollut professionaalinen byrokratia ja kollegiaalinen päätöksenteko (Birnbäum 1998). Uusi julkisjohtamisen malli on New Public Management (NPM), jossa mallinnetaan markkinavetoisten organisaatioiden johtamisstrategioita (ks. Dobbins 2017; Tahar & Boutellier 2013; Bleiklie, Enders, Lepori & Musselin 2011; Ferlie, Musselin & Andresani 2008). NPM-mallin erityisenä tavoitteena on kustannustehokkuus ja mitattavat tuotokset (Štech 2011; Watermeyer 2016; Shattock 2014). Ajattelutapa on rantautunut myös korkeakouluihin 1980-luvulta lähtien. Entistä useammin korkeakouluja luonnehditaan yrittä-

jämäisen yliopiston käsitteellä (Clark 1998). Taloudellisen autonomian tulon myötä korkeakouluihin on tullut yrityselmästä tuttuja piirteitä, kuten resursien käytön tehokkuuden maksimointia, jatkuvaa rakenteellista uudistamista, sidosryhmäsuhteiden hallintaa sekä korkeakoulujen johtamisen vahvistumista ja ammattimaistumista strategisen johtamisen elementteineen (Lyytinen 2018). Uudentyyppinen johtaminen joutuu helposti törmäyskurssille yliopiston perinteisten kollegiaalisen johtamisen mallien kanssa.

Muutoksen johtamisen näkökulmasta Tampere3-prosessi on jo osoittanut ns. sisäisten uudistusprosessien problemaattisuuden. Yliopiston vuoden 2017 sisäisen työhyvinvointikyselyn tulosten mukaan erityisenä haasteena muutosprosessissa nähtiin avoimen ja selkeän viestintäkuiltuurin puuttuminen. Muutoksen valmistelu on koettu byrokraattisena ja epävarmuutta tulevaisuudesta luovana prosessina, johon henkilöstö ei ole kokenut saaneensa vaikuttaa ja tästä syystä se ei ole kokenut halua sitoutua muutokseen. Näyttääkin, että erilaiset organisaatiokulttuurit ja intressit ovat tuoneet suuria haasteita päästä yhteisymmärrykseen niin suurista kuin pienemmistäkin yliopistoyhteisöä koskettavista linjauksista.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää muutoksen johtamista tutkimus- ja opetushenkilöstön näkökulmasta Tampere3-prosessin aikana, siis ennen varsinaista uuden yliopiston toiminnan käynnistymistä. Ymmärrämme *muutoksen johtamisen* (change management) tarkoittavan tietyn korkeakouluorganisaatiossa tapahtuvan ison mittaluokan muutoksen implementointia – tässä tapauksessa kolmen korkeakoulun hallinnollista ja toiminnallista yhdistämistä. *Muutosjohtaminen* (change management, transformational leadership) taas voi olla tietyn muutoksen implementoinnin lisäksi myös niin sanotun normaalitoiminnan ja sitä tekevän henkilöstön johtamista kohti organisaation uutta visiota. Jälkimmäinen usein jatkuu pitkään vielä silloinkin, kun muutos on hallinnollisesti astunut voimaan. Tässä nykypäivään kiinnittyvässä mutta tulevaisuuden orientoituneessa tutkimuksessa tarkastelu on molemmissa ja käytämmekin käsitteitä rinnakkain, kuten suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa on usein tapana. (Ks. Virtanen 2014, 304.)

Muutosjohtamisen tutkimukset pohjautuvat usein organisaatioiden muutosjohtamisteorioiden klassikoihin. Niiden peruslähtökohta on henkilöstön sitouttaminen muutokseen. Muutosjohtamisen uranuurtaja Kurt Lewin (1947) kehitti kolmiportaisen mallin muutosjohtamisen tueksi, sillä vaikka muutos voidaan toteuttaa muutenkin, voi muutoksen aiheuttama toiminta olla usein vailla pitkäjänteisyyttä, joka johtaa siihen, että toiminta palaa vanhoihin uomiinsa. Lewinin mukaan muutosjohtamisen vaiheet ovat: 1) sulattaminen, jossa vanhat ja pinttynet organisatoriset mielikuvat saadaan hajotettua, 2) muutos, jossa omaksutaan uudet roolit, sekä 3) jäädyttäminen, jossa muutos vakiinnutetaan.

Kotterin (2012) kahdeksanportainen muutosjohtamisen malli on luotu Lewinin tutkimuksen pohjalta. Portaat eli muutosjohtamisen vaiheet alkavat muutoksen välttämättömyyden tunnistamisesta, jota seuraa ohjaavan tiimin perustaminen, strategian ja vision laatiminen ja siitä viestiminen. Näiden pohjalta henkilöstö valtuutetaan vision mukaiseen toimintaan, jonka jälkeen varmistetaan lyhyellä aikavälillä muutoksen onnistuminen. Näiden jälkeen voidaan muutos vakiinnuttaa ja toteuttaa täysimääräisesti sekä juurruttaa uudet toimintatavat osaksi organisaatiokulttuuria. (Kotter 2012, 24; ks. myös Aaltonen, Lehto, Pennanen & Teräsahde 2017; Juppoo 2011, 65; Gromov & Brandt 2011.) Kotterin (2012) muutosjohtamisen vaiheista korostuu siis erityisesti suunnittelu ja suunnan näyttäminen, viestintä ja osallistaminen sekä motivointi.

Gill (2002) painottaa muutosjohtamisessa olevan kaksi puolta. Muutosta on johdettava suunnitelmallisesti, organisoidusti ja hallitusti, johon tarvitaan management-johtajuutta. Heikko suunnittelu, valvonta ja fokusointi pelkääntään päämäärään, välitavoitteet unohtaen, ovat ne ensisijaiset tekijät, jotka johtavat epäonnistumiseen. Tämän lisäksi tarvitaan myös ihmisiin keskittyvää leadership-johtajuutta. Vaikka rakenteet ja budjetti olisivat kunnossa, se on riittämätöntä, mikäli muita resursseja ei saada mukautettua muutoksen tasolle; tärkeintä on saada ihmiset organisaation tärkeimpänä resurssina mukaan muutokseen. Menestyksellä muutoksen johtaminen vaatii näkemystä ja strategiaa sekä näitä tukevaa kestävä kehityksen kulttuuria, jonka kaikki osalliset jakavat, sekä muutoksessa mukana olevien voimaannuttamista ja mo-

tivoimista. Nopeisiin korjausliikkeisiin perustuvan muutosjohtamisen vaarana taas ovat ennustamattomat häiriöt, jotka ovat usein seurausta viestinnän puutteesta ja väärinymmärryksistä.

Vaiheittaisen etenemisen tai kaksijakoisen muutosjohtamisen sijaan muutoksen johtaminen mielletään yhä useammin jatkuvasti käynnissä olevana, dynaamisena ja tietään etsivänä prosessina (Brown 2012). Muutosprosessiteoriassa (Hayes 2014) kiinnitetään huomio prosessidynamiikkaan ja prosessissa syntyviin reaktioketjuihin (reactive sequences). Kun muutoksessa on mukana yksilöitä ja ryhmittymiä, joilla kaikilla on omat intressinsä, ne haastavat toisiaan varmistaakseen omanlaisensa lopputuloksen. Näistä syntyvät negatiiviset reaktiot voivat olla joskus niin voimakkaita, että ne voivat viivästyttää, muuttaa, tai pahimmillaan jopa pysäyttää muutoksen. Negatiiviset reaktiot saavat aikaan uhkakuvien muodostamista ja toisten osapuolten toiminnan epäluuloista tarkkailua. Jotta tämä voidaan välttää, on muutosjohtajien kyettävä tarkastelemaan sekä omaa että toisten toimintaa, löydettävä kipupisteet ja tiedostamattomat toimintamallit sekä löydettävä vaihtoehtoiset käytänteet, jotka tuottavat joustavia mutta kontrolloituja reaktioita ja johtavat toivottuun lopputulokseen. Muutosjohtaminen prosessina on aina parhaan mahdollisen ratkaisun etsimistä useista vaihtoehdoista. (Hayes 2014, 1–5.) Prosessiajattelu muutosjohtamisessa on kannattavaa prosessin hitaudesta huolimatta, sillä korkeakouluyhteisön eri akateemisten kulttuurien integrointi onnistuneesti toisiinsa on avainasemassa muutokseen sitouttamisessa ja muutoksen onnistumisessa (Välimaa & Nokkala 2014). Muutosprosessissa opettajat ja tutkijat tarvitsevat aikaa ja tilaa hahmottaakseen ammatillisen identiteettinsä uudeleen suhteessa menneeseen ja tulevaan, opiskelijoihin, kollegoihin ja koko työyhteisöön (Mäenpää, Annala, Mäkinen, Wallin & Eskola 2017).

Korkeakoulujen muutoksen johtamisessa on tasapainoteltava kahden vastakkaisen johtamisstrategian välillä. Toinen on ylhäältä alaspäin suuntautuva (top-down) johtamissuunta (Paradeise & Thoenig 2013), jossa johtajien valtaa on lisätty, managerialistisia struktuureja vahvistettu ja demokraattisilla vaaleilla valittujen edustustojen ja tiedekuntien vaikutusvaltaa vähennetty. Toinen on jaetun vastuun mukainen ratkaisu, alhaalta ylöspäin suuntautuva johtamistyyli (bottom-up), jossa henkilöstön sitouttaminen muutokseen

toteutuu keskinäisten arvojen tunnistamisen ja yhteisten tavoitteiden avulla (Juppo 2011, 50–51; Bleiklie, Enders & Lepori 2017). Kollegiaaliseen päätöksentekoon tottuneessa akateemisessa yhteisössä pelkästään top–down-johtamista ei hyväksytä, kun taas bottom–up-johtamistapa ei korkeakoulun muu-
tostilanteessa usein riitä (ks. Kivistö 2018), sillä akateeminen henkilöstö pyrkii luonnollisesti lähinnä säilyttämään luomiaan tutkimus- ja koulutustehtäviin perustuvia rakenteita. Johtajien haasteena korkeakoulun muutoksen johtamisessa on siis sekä soveltaa muutosjohtamisen teoreettista tietämystä että samalla kunnioittaa korkeakoulun historiallista traditiota ja akateemista profes-
siota. Tämän sanotaan onnistuvan ottamalla henkilöstö mukaan ratkaisujen etsimiseen läpinäkyvällä ja tehokkaalla, avoimella viestinnällä, osallistamisella ja motivoinnilla alusta alkaen (Välimaa & Nokkala 2014). Organisaation luonteesta johtuen muutoksen johtaminen korkeakoulussa vie todennäköisesti enemmän aikaa kuin selkeämmän hierarkian organisaatioissa, mutta osallistava johtaminen myös sitouttaa henkilön muutokseen onnistuneemmin. (Juppo 2011, 50–51.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, millaisten muutoksen johtamisessa tehtyjen ratkaisujen koetaan sitouttavan korkeakoulu yhteisön tutkimus- ja opetushenkilökunnan muutokseen ja ennakoida, miten nämä ratkaisut realisoituvat tulevan korkeakoulu yhteisön työelämän käytännössä. Tutkimusongelmat ovat:

- 1) *Millaisen muutosjohtamisen oletetaan sitouttavan muutokseen?*
- 2) *Miten muutoksen johtamisessa tehtyjen ratkaisujen oletetaan näkyvän korkeakoulu yhteisön tulevassa arjessa?*

Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto (n=27) kerättiin eläytymismenetelmällä Tampere3-korkeakoulujen tutkimus- ja opetushenkilökunnalta maaliskuussa 2018 e-lomakkeella. Saatekirjeessä kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta selvittää, miten Tampere3-yhdistymisprosessin taustalla olevassa muutosjohtamisessa tehdyt ratkaisut vaikuttavat niin, että tutkimus- ja opetushenkilöstö sitoutuu muutokseen ja miten nämä johtamisratkaisut näkyvät tulevassa yliopistoyhteisön

arjessa tutkimus- ja opetushenkilökunnan näkökulmasta. Saatekirje ja kehyskertomusvariaatiot lähetettiin tutkimuslupien saannin jälkeen korkeakouluille. Kehyskertomusvariaatioon vastattiin sen mukaan, oliko vastaajan sukunimen ensimmäinen kirjain A—L vai M—Ö. Taustatietoina kysyttiin ainoastaan taustaorganisaatiota (TaY, TTY, TAMK). Tutkimukseen osallistuville henkilöille annettiin aluksi noin viikon ajan mahdollisuus kirjoittaa oma tarina lyhyen kehyskertomuksen pohjalta, mutta vastausaikaa jatkettiin toisella viikolla. Muutosjohtamisen onnistumista ja epäonnistumista varioitiin kahden kehyskertomuksen, sekä onnistumis- että epäonnistumisnäkökulmaversion, kautta:

- A) *Luo mielikuva korkeakoulu yhteisöstä viiden vuoden päästä. Kirjoita eläytyen, miten muutosjohtamisessa onnistuttiin sitouttamaan henkilöstö muutokseen ja miten se näkyy korkeakoulu yhteisön arjessa.*
- B) *Luo mielikuva korkeakoulu yhteisöstä viiden vuoden päästä. Kirjoita eläytyen, miten muutosjohtamisessa epäonnistuttiin sitouttamaan henkilöstö muutokseen ja miten se näkyy korkeakoulu yhteisön arjessa.*

Kehyskertomusvariaatiot loivat tutkimukseen osallistuville henkilöille orientaation tulevaisuuteen liittyvistä skenaarioista nykyisyydessä tehtyjen johtamisratkaisujen pohjalta, mutta eri näkökulmista tarkasteltuna. Tarkoituksena oli vertailla korkeakoulujen tuloksia keskenään sen osalta, poikkeavatko niissä esiintyvät teemat toisistaan merkittävästi. Vertailu ei kuitenkaan ollut relevanttia, koska korkeakoulujen keskinäinen vastausprosentti oli hyvin epätasainen. Kaiken kaikkiaan vastauksia kertyi niukasti, mutta molempiin kehyskertomuksen versioihin yhtäläinen määrä.

Onnistumisnäkökulmaa pohdittiin alun perin neljästätoista kehyskertomuksessa, mutta kahdessa kertomuksessa kirjoittajat olivat kääntäneet vastauksensa onnistumisen sijasta epäonnistumisnäkökulman käsittelyyn. Tosiasiallisesti onnistumisnäkökulmaa pohdittiin siis kahdessaatoista kertomuksessa (n=12) ja epäonnistumisnäkökulmasta kirjoitettiin viidessätoista kertomuksessa (n=15). Kaikkiaan vastauksia kertyi 27. Kirjoitettujen tarinoiden pituus vaihteli kahdesta lauseesta sivun mittaiseen vastaukseen. Aineiston laajuus oli seitsemän sivua (fontti Calibri, fontti 11, riviväli 1). Vastausten keskipituus oli 118 sanaa ja kaikkiaan aineistoa kertyi 3053 sanaa. Sitaatteihin

on liitetty tunnistetieto taustaorganisaatiosta (TaY/TTY/TAMK) ja vastauksen tunnusnumero, esim. 209 TAY. Vastauksia (n=27) saatiin eniten TaY:sta (n=19), seuraavaksi eniten TTY:ltä (n=5) ja vähiten TAMK:sta (n=3), joten vastauksissa näkyvät eniten TaY:n henkilöstön ajatukset ja asenteet. Taustaorganisaatiosta riippumatta vastaukset olivat teemoiltaan ja oletuksiltaan yllättävän samankaltaisia. Tämä kertonee siitä, että samat kysymykset ovat nousseet keskustelunaiheeksi tutkimus- ja opetushenkilökunnan keskuudessa yli kampusrajojen, eikä näkemyksissä ja odotuksissa ollut ainakaan merkittäviä organisaatiokohtaisia eroja sen perusteella, mitä vastauksista tuli esille. Eittämättä kuitenkin aineiston vinous tuottaa tiettyjä haasteita tulosten tulkinnalle, mikä on syytä pitää mielessä artikkelia lukiessa. Tulokset kertovat korkeakoulujen henkilöstön käsityksistä, mutta mitenkään edustava näytteemme ei ole, sen paremmin eri korkeakoulujen kuin erilaisten käsitysten osalta. Tämä sisältää riskin siitä, että vastaajiksi valikoituivat nimenomaan prosessiin kriittisesti suhtautuvat henkilöt. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tulokset

Vastauksissa toistuivat samankaltaiset pohdinnat Tampere3-korkeakoulu-yhteisön arjesta kehyskertomuksen onnistumis- tai epäonnistumisnäkökulmasta riippumatta. Erilaisina teemoina muutosprosessijohdon ja henkilöstön välisissä suhteissa voitiin nähdä avoimuus, ajankäyttö, resurssit, allokonti ja vallankäyttö. Kollegiaalisuus, luottamus, ja työyhteisöjen erillisyydet, jotka kaikki vaikuttavat työilmapiiriin ja -motivaatioon sekä tutkimus ja innovatiivisuus, joiden taso on yhteydessä omaan työidentiteettiin, näkyivät henkilöstöön liittyvissä pohdinnoissa. Esille tulleet opiskeluun liittyvät alateemat olivat pedagogiikka, työelämälähtöisyys ja monitieteisyys sekä opiskeluilmapiiri ja -motivaatio, joihin vaikuttaa esimerkiksi henkilöstön työilmapiiri ja joihin muutosjohtamisen onnistuminen vaikuttaa monin eri tavoin. Tärkeimpänä, koko aineistoa leimaava ja sen analyysia eteenpäin kuljettavana teemaparina nähtiin kuitenkin *viestintä ja osallistaminen*, jotka ovat muutoksen johtamiseen liittyviä strategisia valintoja. Toinen kärkiteemapari, *työilmapiiri ja*

työmotivaatio, ovat joiltakin osin seurausta viestinnän ja osallistamisen ratkaisusta ja vaikuttavat luottamuksen syntymisen kautta henkilöstön muutosmyönteisyyteen. Kolmanneksi teemapariksi pelkistettiin *opiskeluilmapiiri ja -motivaatio*.

Viestintä ja osallistaminen näkyivät tuloksissa (n=17/27) selkeästi muutokseen sitouttavina (onnistumisnäkökulma) tai sitoutumista heikentävinä (epäonnistumisnäkökulma) johtamisratkaisuin. Viestinnän ja osallistamisen merkitys sitoutumisessa muutokseen ja organisaation toimintakulttuuriin on ollut keskiössä muutosjohtamisteorioissa (Kotter 2012; Lewin 1947) ja myös aiemmissa tutkimuksissa ja teoreettisissa tarkasteluissa (Hayes 2014, muutosjohtaminen prosessina ja prosessin kokonaishallinta; Gill 2002, näky, arvot, strategia, voimaannuttaminen, motivointi ja inspiroiminen; Appelbaum ym. 2017, johtamistyylin tuotokset ja muutosvastarinta), joiden kanssa tämän tutkimuksen tulokset olivat yhteneväisiä. Muutamissa vastauksissa esitettiin ajatuksia viestinnän ja osallistamisen nykyisestä, heikosta tasosta (ks. Coates 2009; Vidovich & Currie 2011):

Koko prosessi oli hyvin sekava (kuka päättää, mitä ja koska) ja oli epäselvää, miten siihen voi vaikuttaa. Silloin kun näkemyksiä kysyttiin, oli vaikea hahmottaa, miten saatua tietoa hyödynnettiin. Valmistelu näyttäytyi henkilöstölle kaoottisena, ja edes tiedekunnan johdossa ei tiedetty, mikä on kulloinenkin tilanne (207 TAY).

Joidenkin vastaajien mielestä koko Tampere3-prosessi on siis vaikuttanut epäselvältä ja hallinnon tiedotuspolitiikka epäluotettavalta. Hierarkkinen johtamistyyli, jossa tiedottamisen ja osallistamisen tavat ovat puutteellisia, on aiheuttanut luottamuspuulan johtoon:

Muutokset tehtiin pienellä porukalla lähes salassa muilta työntekijöiltä. Näennäisiä tiedotustilaisuuksia pidettiin, mutta varsinaista vaikuttamismahdollisuutta ei henkilöstöllä ollut (210 TAY).

Sen sijaan, että koko yliopistoyhteisö keskustelisi strategisista valinnoista, onkin vastausten mukaan päätökset tehty kollegiaalisen yhteisön selän takana (ks. Blaschke, Frost & Hattke 2014). Henkilöstö siis koki, että heidän osallistamisensa yliopistoa koskeissa asioissa on ollut erittäin puutteellista: *Työntekijät kokevat yhä enenevässä määrin olevansa ”vain töissä” yliopistolla, eivätkä*

he juuri koe, että heidän mielipiteitään arvostettaisiin, saati kuunneltaisiin yliopistoa koskevissa asioissa (212 TAY). Kokemuksia vaikutusmahdollisuuksien kaventumisesta on raportoitu myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. Vidovich & Currie 2011, 45). Van Houtte (2007, 826) tarkastelee luottamusta opettajien näkökulmasta ja nimeää viisi ulottuvuutta, joista kolme ensimmäistä ja erityisesti korkeakoulukontekstissa korostuvaa tekijää ovat: 1) luottamus johtoon, 2) luottamus kollegoihin ja 3) luottamus organisaatioon. Luottamus on merkittävin tehokkuustekijä koulutusorganisaatiossa, sillä luottamuspuola johtaa työtyytyttömyyteen, joka puolestaan johtaa alempaan suorituskykyyn, poissaolojen kasvuun ja jopa työstä kokonaan pois jäämiseen.

Luottamuspuola sekä siitä seurauksena olevan yhteisen tahtotilan puuttuminen ovat joidenkin aineistossa olleiden skenaarioiden mukaan johtamassa motivaation heikkenemiseen ja innovaatiopulaan, eikä muutokseen pystytäkään sitoutumaan. Riskinä on tällöin yliopiston kansallisen ja kansainvälisen kilpailukykyyn sekä vetovoiman heikkeneminen (ks. Välimaa & Nokkala 2014). Tilanne Tampere3-prosessissa kärjistyi keväällä 2018 (Siltamäki 2018), kun erimielisyys johtosäännön lainmukaisuudesta ja siitä juontuva luottamuspuola johti ulosmarssiin Tampereen yliopistolta sekä kantelun oikeusministeriölle: *Etenkin kevään 2018 johtosääntösekoilu osoitti, että siirtymäkauden hallituksella ei ollut edes halua kuunnella korkeakoulu yhteisöä ja se, miten hallituksen johto esiintyi mediassa kieli kunnioituksen puutteesta* (207 TAY). Luottamuspuola ja siitä seuranneet mielenilmaisut näkyivät erityisesti Tampereen yliopiston kampuksella, TTY ja TAMK taas ovat olleet enemmänkin tarkkailijan roolissa. Tämä kuvastaa erilaisia vuosikymmenien aikana muodostuneita korkeakoulukulttuureita ja toimintatapoja, jotka törmäytetään tällaisessa muutosprosessissa.

Hayesin (2014) muutosprosessin dynamiikkaa koskevia huomioita tutkimusaineistoon mukailtaessa huomataan, että ainakin joidenkin vastausten perusteella luottamuspulasta johtuen johdon ja henkilöstön välit ovat konfliktoituneet. Kokemus, että muutosta on johdettu ylhäältä alaspäin, on aiheuttanut epäluottamusta ja sitä kautta negatiivisia reaktioita johtoa kohtaan henkilöstön keskuudessa: *Siirtymäkauden hallituksen toimintaa kuvailtaneen yhä* [viiden vuoden kuluttua] *yhteisön sosiaalisen luottamuksen ryöstöpoltoksi*

(210 TAY). Luottamuksen ja muutokseen sitoutumisen ilmapiirin mahdollistaa henkilöstön voimaannuttaminen ja motivointi (Gill 2002) viestinnän ja osallistamisen kautta. Joissain tulevaisuusskenaarioissa kävi ilmi pelko, että näin ei kuitenkaan tule tapahtumaan:

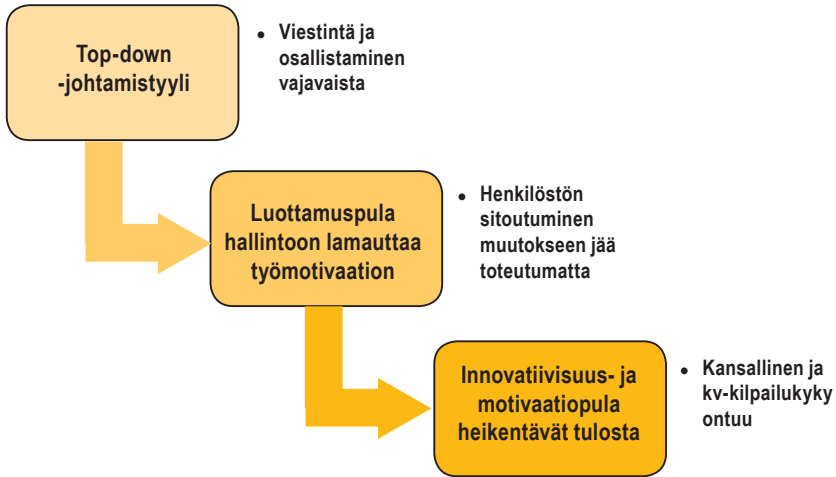
Muutosjohtajuuteen ei panostettu tarvittavasti T3-hankkeen aikana. Johtajat olivat liian kiireisiä itse muutosten suunnittelussa, jolloin alaiset olivat pitkälti oman onnensa nojassa, sillä todelliselle johtamiselle ja sparraamiselle ei juuri ollut aikaa (211 TAY).

Joidenkin vastaajien mielestä henkilöstön ja opiskelijoiden tehtäväksi on jäänyt – ja jää myös tulevaisuudessa – vain hyväksyä muutokset. Tämän vuoksi mahdollisesti jokaiseen hallinnolliseen uudistukseen myös tulevaisuudessa suhtaudutaan epäluulolla (ks. Paradeise & Thoenig 2013; Rowlands 2013): *Hallinnon puheeseen ei voi luottaa, koska yleisesti ymmärretään, että sillä vain kaunistellaan uutta strategisen johtajuuden visiota* (209 TAY). Tällainen kokemus voi luoda katkeruutta ja muutoshaluttomuutta (Vidovich & Currie 2011).

Useissa (n=11/27) sekä onnistumis- että epäonnistumisenäkökulmissa esiintyneissä vastauksissa viitattiin epäonnistuneen muutosjohtamisen johtuvan siitä, että se on tähän mennessä toteutettu muutosjohtamisorganisaation taholta ylhäältä alaspäin -tyyppisenä ratkaisuna (Paradeise & Thoenig 2013; Kauko 2013, 194; Frølich & Huisman & Slipersæter & Stensaker & Bótas 2013), kaukana henkilöstön työstä ja arjesta ja jossa viestintä ja osallistaminen ovat puutteellista:

Jos asiat jatkuvat samalla lailla, eli henkilöstöä ei oteta mukaan päätöksiin ja kehityksen suuntaamiseen, johtaa se kyynistymiseen ja siihen, että yhteistä korkeakoulua on vaikea synnyttää yhteisen tahtotilan puuttuessa. Jos opetushenkilöstön osallistuminen vaikuttamiseen ja kehittämiseen on samanlaista kuin nyt, tulokset jäävät heikoksi, ja syntyy kaksi todellisuutta (206 TAMK).

Kuviossa 1 esitetään aineiston analyysissä löytyneisiin tuloksiin perustuen pelkän managerialistisen ja hierarkkisen ylhäältä alas -johtamistyylin riskitekijät korkeakouluyhteisön työilmapiirille, työmotivaatiolle, kilpailukyvyille ja veto-voimalle.



Kuvio 1. Top-down -johtamistyylin riskit korkeakoulu yhteisölle

Epäonnistumisskenaarioissa ennakoitiin paikoin, että jos Tampere3:n ylhäältä alas -johtamisstrategiaa jatketaan ennallaan, tulee se johtamaan ajankuvan muutokseen korkeakoulujen rakenneuudistuksissa: yhteiskunnallisen vaikuttavuuden tuottaminen todetaan paremmaksi vaihtoehdoksi, kun se toteutuu pienissä akateemisissa yksiköissä suurten yliopistokeskusten sijaan (ks. Seeber ym. 2014): ... *ajankuva muuttui ja tajuttiin että suuri ei ole kaunista eikä yliopistojen tehtävä ole pelkästään tuottaa innovaatioita* (204 TAY). Jos sen sijaan muutosta ryhdytään johtamaan alhaalta ylös henkilöstön asiantuntemusta arvostaen, henkilöstö voi kokea uudenlaista motivaatiota, kuten eräässä onnistumisenäkökulman tulevaisuusskenaariossa kuvataan:

Muutosta ei pakotettu nopealla aikataululla ylhäältä alas, vaan ryhdyttiin rakentamaan muutosta alhaalta ylös. Motivaatio parani ja monet huomaisivat uudenlaisen yhteistyön hyödyt (112 TAY).

Muutamassa onnistumisskenaarion vastauksessa ($n = 4/12$), jossa katseltiin viiden vuoden päässä olevasta tulevaisuudesta taaksepäin, nähtiin, että vielä on mahdollista vaihtaa suuntaa ja johtaa alhaalta ylöspäin: *Parannusta on tehty*

kuitenkin siinä, että johto on ymmärtänyt, että sitouttaminen tapahtuu ruohonjuuritasolta käsin eikä ylhäältä organisaatiosta (103 TAY).

Työilmapiiriin, työmotivaatioon ja korkeakoulutyöyhteisön toimivuuteen otettiin kantaa suurella osalla sekä onnistumis- että epäonnistumisskenaarioita (n=20/27) ja korkeakouluyhteisön taustaorganisaatioiden (TaY, TTY, TAMK) erillisyyteen viitattiin myös varsin monessa vastauksessa (n=17/27). Epäonnistumisnäkökulmasta katsoen top-down-tyyppisen johtamisen lisäksi korkeakouluyhteisön kampusten erillisyyden ja yhteisöllisyyden puuttuminen tulevat vaikuttamaan siihen, että työilmapiiri implikoituu avoimena eripuraisuutena, mikä puolestaan lisää epävarmuutta, uupuneisuutta ja kyynistymistä siitäkin huolimatta, että jokainen pyrkii hoitamaan työnsä moitteetta (ks. Meyer & Evans 2003). Kiireen tuntu, kireät aikaraamit, joiden puitteissa on tehtävä päätöksiä ja tuloksia (Meyer 2007) sekä huono yhteistyön ilmapiiri, jossa toinen kampus näyttää toiselle kehityksen tulppana ja toinen taas hallinnon lemmikkinä, estää uuden ja dynaamisen ympäristön toteutumisen, yhteen hiileen puhaltamisen ja keskustelun opetuksen ja tutkimuksen sisällöstä:

Tieteenalasta riippuen osa porukasta elää yhä vanhaa yliopistoaan kahdessa leirissä, osa taas elää uutta yhteistä yliopistoa eikä enää haikaile vanhan perään. Luultavasti jako menee samoja linjoja kuin nykyinen vastahankakin. TTY:läiset ja Kauppi sopeutuvat, Kaleva haraa yhä vastaan (201 TTY).

Yhdistyvien korkeakoulujen kampusten erillisyyden aiheuttaa siis riskin yhteisöllisyyden puutteelle ja synergiaetujen saavuttamiselle (ks. Välimaa & Nokkala 2014), ellei ihmisten johtamiseen (Gill 2002) muutoksen johtamisessa panosteta. Vaaran paikkana nähtiin se, että vanhat rakenteet ja työyhteisöidentiteetit jäävät korkeakouluyhteisössä elämään epäonnistuneen muutosjohtamisen seurauksena vielä viidenkin vuoden kuluttua: *Kampusten identiteetti on säilynyt erillisenä, eikä todellista synergiaa ole päässyt syntymään, eikä sitä myöskään ole osattu asianmukaisesti fasilitoida (209 TAY).* Pelkona oli se, että ensimmäiset vuodet nähdään erilaisten kulttuurien törmäilyinä, jolloin ai-noastaan hallinto on yhteinen:

Henkilökunta ei ole sitoutunut uuteen korkeakouluyhteisöön, eletään vielä vanhan organisaatorakenteen mukaan. Pidetään kiinni aikaisemmasta

”omasta tontista”, eikä olla valmiita muuttamaan katsantoa uuden yhteisön mukaisesti (210 TAY).

Edeltävä epäonnistumisskenaario kuvastaa hyvin melko yleistä huolta siitä, että organisaatioiden työkuluttuurien yhdistyminen jää haaveeksi. Vanhat organisaatiot elävät sekä puheen että käytännön tasolla ja eri kampanjoilla on toisistaan poikkeavia näkemyksiä korkeakoulu-yhteisön tulevaisuudesta. Vuorovaikutteisuus muuttuu vaativammaksi erilaisten toimintakulttuurien rajapinnoilla jättäen kollegiaalisen toiminnan haaveeksi erilaisista yhteistoimintayrityksistä huolimatta, koska johtamisessa keskitytään enemmän hallintohierarkioiden vahvistamiseen kollegiaalisten struktuurien heiketessä (Bleiklie & Kogan 2007). Toisaalta joissakin onnistumisskenaarioissa nähtiin Tampere3-uudistuksen mahdollistama yhteistoiminnallisuuden merkitys horisontaalisella, kollegiaalisella tasolla ja mahdollisuus resurssien runsaampaan allokointiin tutkimukselle, mikä synnyttäisi odotettuja tuotoksia innovoinnin ja uuden tutkimuksen kautta ja vahvistaisi yhteisöllisyyttä entisestään:

Tampere3-korkeakoulu-yhteisö työskentelee tiiviisti yhdessä toinen toistaan arvostaen. Kun ollaan opittu tuntemaan toisia paremmin, niin ymmärretään paremmin sekä ammattikorkeakoulun että yliopiston tutkintojen yhteiskunnalliset tehtävät. Yhteiset teemalliset ryhmät toimivat aktiivisesti ja ryhmään tuotetaan uusinta tietoa ko. alueelta (114 TAMK).

Yhteistoiminnallisuus ja hyvä yhteishenki kollegiaalisen verkottumisen ja arvostuksen kautta ovatkin se perusta, jolle yhteisen hyvän rakentuminen korkeakouluorganisaatioissa perustuu (Parks, Joireman & Van Lange Paul 2013) ja tätä voidaan hallinnon taholta edistää tietoisesti:

Viiden vuoden kuluttua korkeakoulu-yhteisössä monitieteellinen yhteistoiminta on arkipäivää. Muutosjohtamisessa onnistuttiin, kun luotiin riittävästi resursoitua puitteita yhteistyölle. Etenkin kiinnitettiin huomiota tutkimuksen ja opetuksen dialogin vahvistamiseen riittävin aika- ja henkilöstöresurssein (111 TAY).

Korkeakoulutuksen tulevaisuus ei siis nojaa niinkään akateemisten organisaatioiden mahdollisimman tehokkaaseen hallinnolliseen organisointiin, vaan kykyyn luoda arvostuksen ja luottamuksen ilmapiiri (Coates 2009), joka ruokkii yhteistyötä ja luovaa työskentelyä. Tämä on epäonnistumisskenaarioiden mukaan vaarassa unohtua: — *työilmapiirin huonontuminen ei enää*

houkuttele nuorempia töihin yliopistoon samanaikaisesti, kun talouden muu elpyminen houkuttelee osajia yritysmaailmaan ja laajenevien julkisten sektorien palveluyhtiöiden palvelukseen (205 TAY).

Aineistosta kävi ilmi joidenkin vastaajien kokemukset huonosta ilma-
piiristä, jonka nähtiin laskevan työmotivaatiota ja jonka nähtiin juontuvan
kokemuksista hämärän ja sekavan uudistuksen aiheuttamasta väsymyksestä,
pelosta, epävarmuudesta ja muutoksen johtamisen hallitsemattomuuden
tunteesta. Tämä saa opettajat ja tutkijat miettimään omaa tulevaisuuttaan
Tampere3-korkeakoulu-yhteisössä: *Pelko ja epävarmuus määrittelee entistä
enemmän akateemista uraa ja nuoret tutkijat tähyävät jatkuvasti muihin kor-
keakouluihin (209 TAY).* Pelkoja ja epävarmuutta aiheuttanee eritoten koke-
mukset muutoksen johtamisen hallitsemattomuudesta: *Keskustakampuksella
hämmästellään viiden vuoden ja yhtä monen hallintotieteellisen tutkimuksen
jälkeen, miten muutosprosessin toteuttajat eivät ole lukeneet ilmeisesti yhtään
kriittistä organisaatiotutkimusta, jonka pohjalta uudistus oltaisiin voitu viedä
maaliinsa, jos ei onnistuneesti niin ainakin suhteessa onnistuneemmin (209
TAY).* Henkilökunnan näkemyksen mukaan muutoksen johtaminen ei ole
ollut näkyvän systemaattista eikä ole ainakaan näkyvästi perustunut organi-
saatio- ja johtamistutkimukseen.

Tulevaisuuden vaikean ennustettavuuden takia on odotettavissa, että
henkilökunnan vaihtuvuus on suurta ja tapahtuu paljon aikaistettuja eläköi-
tymisiä. Joistakin epäonnistumisskenaarioista ilmeni myös huoli siitä, että
työntekotavat ja -järjestelmät vaihdetaan toisiin ja että tietojärjestelmät ja hal-
lintopalvelut yhdistyvät liian hitaasti, jolloin työtaakka lisääntyy samaa tahtia
tuotosvaatimusten kanssa: *yhteisö ei ole vieläkään ottanut kunnolla näkyväksi
tavoitteekseen digitaalista T3-yhteisöä, mikä näkyy prosessien hankalina toteu-
tuksina ja manuaalisen työn määrässä (211 TAY).* Vaikka monissa skenaarios-
sa otaksuttiin, että erillisistä identiteeteistä ei päästä eroon herkästi, oli vas-
tauksista kuitenkin tulkittavissa optimistisia näkymiä hyvään kollegiaaliseen
yhteistyöhön, mikäli sille annetaan tilaa moniammatillisten yhteistyöverkos-
tojen kautta: *Uusi korkeakoulu-yhteisö on viiden vuoden kuluttua jo muodostu-
nut ainakin siltä osin, että hallintorakenteet ovat toimivat, koulutukset suju-
vat ja tutkimustakin tehdään jo yli kampusrajojen (113 TAY).* Tätä kehitystä

jouduttaisivat kannustimet, jotka edesauttaisivat henkilöstön sitoutumista muutokseen ja korkeakoulu yhteisön arkeen (ks. Meyer & Evans 2003), kuten aineistostakin kävi ilmi: *Tutkimusyhteistyö eri alojen välillä lisääntyi huomasti, kun uusi yliopisto tuki sitä pienten kannustimien, eli parhaille yhteistyöideoille myönnettujen rahallisten tukimuotojen avulla* (108 TAY).

Kokemus ylhäältä alaspäin -tyyppisestä johtamisesta, pelko tulevan korkeakoulu yhteisön erillisyydestä ja tarpeellisten uudistusten toteuttamatta jäämisestä, sekä hyvien toimintatapojen ja käytäntöjen kehittämisen pysähtyneisyydestä tekevät työsuhteen henkisestä pohjasta erittäin hataran: *Organisaatiomuutokset asettuvat pedagogisten uudistusten edelle, ja työrauha on muistoa vaan kun henkilöstöä vaaditaan sitoutumaan uusiin toimintoihin, rooleihin, ja mittareihin* (209 TAY). On luonnollista, että muutoksen yhteydessä on aina vastarintaa, niin korkeakouluissa kuin kaikissa muissakin organisaatioissa (Gilley, Godek & Gilley 2011). Tästä syystä muutoksen johtamisessa tehdyt strategiset valinnat, kuten koko korkeakoulu yhteisön kuunteleminen, osallistaminen ja palkitseminen (ks. Appelbaum, Degbe, MacDonald & Nguyen-Quang 2015) vaikuttavat henkilöstön haluan sitoutua muutokseen. Näistä valinnoista riippuu, voidaanko muutos hyväksyä osaksi organisaation elinkaarta vai asettuuko korkeakoulu yhteisö Tampere3-identiteetin puuttuessa muutosvastarintaan (ks. van Dijk & van Dijk 2009). Positiivisten tulevaisuusskenaarioiden mukaan tiedottamis- ja osallistamiskäytäntöjen muuttaminen avoimeksi ja yhteisöä muutokseen sitouttavaksi johtamiseksi johtaa luottamuksensa johtoon saavuttaneeseen, yhtenäiseen ja hyvinvoivaan yhteisöön, joka kokee voivansa vaikuttaa asioiden kulkuun. Näin muodostuu sekä johtamisen että vuorovaikutuksen osalta sujuvasti toimiva organisaatio, jonka ilmapiirissä on mahdollista tehdä sekä pedagogisia että tutkimuksellisia arjen innovaatioita (Parks ym. 2013).

Opiskelijoiden tulevaisuuteen liittyviä pohdintoja oli lähes puolella vastaajista ($n=12/27$) siitä huolimatta, että kehyskertomuksissa ei opiskelijoita nostettu esille. Merkittävä osa vastaajista pohti siis muutosta paitsi oman työnsä näkökulmasta, myös opiskelijoiden ja yhdistyneen korkeakoulun tarjoaman koulutuksen näkökulmista. Onnistuneen muutoksen johtamisen tulokset ilmenevät lopulta laadukkaana koulutuksena ja motivoituneina opiskelijoi-

na. Jos monialaisen ja -tieteellisen koulutuksen toteuttaminen onnistuu ja muutoksen johtamisen seurauksena kampusten yhteistyö sujuu hyvin, tutkinto-ohjelmat keräävät kiinnostuneita ja motivoituneita opettaja ja opiskelijoita jokaiselta kampukselta: *Kandi–maisteri-vaiheen opiskelijat uskaltavat jo hypätä TAMK:n ja TTY:n yhteisiin projektiopintoihin ja saavat täältä hienoa projektiosaamista toimiakseen tulevaisuuden töissään laaja-alaisessa ammatillisessa yhteisössä* (105 TAY). Erityisen tärkeänä ja mahdollisena muutosjohtamisen onnistumisen seurauksena tulevaisuusskenaariossa nähtiin joustavien siltaopintojen lanseeraaminen eri tieteenalojen yhdistämisessä, etenkin teoria- ja käytäntöpainotteisten opintojen välillä: *Teoreettisesti suuntautuneille lajakkailla AMK:sta valmistuneille on löydetty toimiva silta-opintopaketti, jotta siirtyminen maisteriopintoihin tapahtuu opiskelijan sekä koulutusohjelman näkökulmasta kivuttomasti* (105 TAY).

Skenaarioissa ennakoitiin, että ristiinopiskelu ei kuitenkaan välttämättä suju saumattomasti sen vuoksi, että kampusten lähtökohtaiset alat – terveys, tekniikka ja yhteiskunta – ovat täysin erilaiset ja voivat tuntua vaikealta opiskella, jos niihin ei ole perehtyneisyyttä. Toisaalta onnistumisenäkökulmapohdinnoissa nähtiin, että työelämälähtöisyys on opiskelijoille etu: *Ammattikorkeakoulun käyttämä pedagogiikka ja työelämälähtöisyys on houkuteluttu tiedeyliopiston opiskelijoita opiskelemaan myös AMK:n opintotarjontaa* (114 TAMK). Merkityksellisinä ristiinopiskelun hyötyinä aineistossa mainittiin opiskelijoiden kannalta projektiosaaminen, monitieteisyyden arvostaminen ja opintokokonaisuuksien oikean kohdentamisen tunnistaminen:

Kaikilla tutkinnoilla on omat erityispiirteensä ja niitä arvostetaan ja hyödynnetään monialaisissa opiskeluryhmissä ja hankkeissa. Tampere3-korkeakouluyhteisön jäsenet kertovat yleensä työympäristöstään ja onnistumisistaan (114 TAMK).

Tällainen opiskelijoiden voimaannuttaminen heidän kehittämisekseen ja identiteettinsä vahvistamiseksi edistää muutosta (ks. Tam 1999) ja kumuloi-tuu korkeakouluyhteisön tulevaan arkeen. Kirjoittajien mukaan muutoksen johtamisen epäonnistuessa opiskelijoiden etu jää Tampere3-prosessissa ja seuraavan viiden vuoden aikajänteellä taka-alalle: *Opiskelijat alkavat suosia muita yliopistoja vaikean tilanteen vuoksi ja ministeriö painostaa Tampere3-yliopistoa*

radikaaleihin uudistuksiin (205 TAY). Osallistumisen tunne sekä organisaation positiivisen työilmapiirin vaikuttama vakaus ja innovointi vaikuttavat opiskelijoiden opiskelijatytytyväisyyteen ja ovat korkeakouluyhteisön kilpailuvaltteja paitsi perustutkinto-opiskelijoiden, myös nuorten tutkijoiden parissa, kun taas päinvastainen skenaarior vie pois päin.

Onnistumisnäkökulman vastauksissa näkyi varovainen optimismi Tampere3-prosessin onnistumiseen, mikäli muutosjohtamiseen tehdään korjausliikkeitä henkilöstöä kuuntelevampaan ja osallistavampaan sekä heidän asiantuntemustaan kunnioittavampaan suuntaan. Tästä todennäköisesti seuraisi työilmapiirin ja työmotivaation lisääntyminen, kollegiaalisuus sekä opiskelijoiden voimaantuminen. Myönteisiä seurauksia olisivat myös monitieteisyyden toteutuminen sekä uusimman tutkimustiedon menestyksellä tuottaminen ja innovointi, jotka johtaisivat koulutusorganisaation kilpailukykyyn kasvuun ja menestykseen hyödyttäen sitä kautta koko yhteiskuntaa (Välimaa & Nokkala 2014). Yksilöiden sitoutuminen muutokseen on mielenlaatu, joka on välttämätön organisaatiomuutoksen menestykselle (Herscovitch & Meyer 2002) – eikä pelkästään positiivisena käytöksenä, vaan tietoisena haluna tukea ja työskennellä organisaation menestyksen puolesta (Choi & Ruona 2011) toimien samalla muutosagentteina (Cai, Pinheiro, Geschwind & Aarrevaara 2016) opiskelijoiden suuntaan (Doring 2002). Tähän myös positiivisissa tulevaisuusskenaarioissa viitattiin Tampere3-identiteetin muodostumisen kautta: kun koetaan sitoutumista muutokseen, omasta työyhteisöstä voi olla ylpeä ja iloita omasta kontribuutiosta opetukselle ja tutkimukselle. Organisaatio-kontekstissa muutokseen liittyvään sitoutumiseen liittyy Appelbaumin ym. (2017) mukaan eri variaatioita, kuten esimerkiksi muutosvaikutusten suotuisuus, henkilöstön osallisuus, avoimuuspolitiikka sekä proseduurien ja vuorovaikutteisuuden oikeudenmukaisuus.

Epäonnistumisskenaarioissa sen sijaan nähtiin korkeakouluyhteisö – mikäli nykyinen johtamistyyli jatkuu ennallaan – sekavana ja ei-motivoivana työympäristönä, jolloin menetettäisiin mahdollisuus niihin etuihin, joita Tampere3:n yhdistyminen muuten toisi mukanaan. Lisäksi jouduttaisiin luopumaan tutuista ja hyväksi koetuista, yhteisöllisistä puitteista. Koska muutosprosessi koettiin sekavaksi ja kaoottiseksi, eikä vaiheistetuksi ja ennakoituksi

(vrt. Kotter 2012), odotukset uutta korkeakouluyhteisöä ja sen johtamista kohtaan olivat sävyltään negatiiviset – siitäkkin huolimatta, että muutosprosessin johto ei ole sama kuin tulevan korkeakouluyhteisön johto.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millaisia käsityksiä Tampere3-henkilöstöllä on muutosprosessin johtamisesta ja muutokseen sitouttamisesta sekä sitä, miten näissä onnistuminen oletettavasti ilmenee tulevan korkeakouluyhteisön arjessa tulevina vuosina. Tampere3-prosessin johtamisessa tehdyt ratkaisut ovat herättäneet siinä osallisina olevien korkeakoulujen tutkimus- ja opetushenkilökunnan keskuudessa runsaasti keskustelua, kritiikkiä ja huolta. Henkilöstön vastauksista heijastui näkemys siitä, että viestinnän ja osallistamisen heikon tason vuoksi Tampere3 on vaarassa jakautua erillisiksi, nurkkakuntaisiksi ja omaa reviiriä puolustaviksi taisteluareenoiksi, mikä vääjäämättä heijastuu paitsi työilmapiiriin ja yhteisöllisyyden kokemukseen, myös tutkimuksen ja opetuksen tasoon. Negatiivisia reaktioketjuja (Hayes 2014), joita ilmeni korkeakoulujen yhdistymisprosessista käytävästä keskustelusta, oli jo alkanut syntyä tutkimuksen teon aikana, mikä kenties väritti myös optimistisemmin muutokseen aiemmin suhtautuneiden ajatuksia. Vastauksista löytyi oletuksia, ideoita ja pohdintoja, jotka liittyivät niin muutosjohtamisteemaan, kuin myös henkilöstöön, opiskeluun ja opiskelijoihin. Edellä mainittuja pohdittiin erityisen paljon viestinnän ja osallistamisen näkökulmista sekä onnistumis- että epäonnistumiskertomuksissa.

Eläytymismenetelmällä kerätyt tarinat heijastelivat ajatusta johtamistyylin merkityksestä muutokseen sitouttamisessa. Vastausten mukaan top-down-tyyppiseksi kuvailtu johtamistyyli ei sitouta korkeakouluyhteisöä muutokseen, sillä henkilöstöä vaivaa tunne salailusta sekä arvostuksen ja vaikutusmahdollisuuksien puutteesta. Tämä tunne on luonut epäluottamuksen ilmapiiriin ja epävarmuutta tulevaisuudesta. Pelkona on lisääntyneet vaatimukset ja työtaakka, työrauhan katoaminen, tutkimuksen ja opetuksen jääminen paitsioon sekä uudet mahdolliset organisaatiomuutokset. Epäonnistuneen muutosjohtamisen pelättiin aiheuttavan henkilökunnan siirtymistä

yritysmaailmaan ja opiskelijoiden sekä nuorten tutkijoiden hakeutumista toisiin korkeakouluihin. Onnistumisenäkökulmavastauksissa oli nähtävissä myös luottamusta siihen, että ajan myötä johtamisessa tavoitetaan yhteistyön ja kuuntelemisen kulttuuri suhteessa henkilöstöön. Lisäksi optimistisia näköaloja loivat henkilöstön ammatillisuus ja huippuosaamisen yhdistyminen, kansainvälisyys, avoin ja vaihteleva oppimis- ja työskentely-ympäristö ja monitieteisyys. Nähtävillä oli myös halu uskoa yhteisöllisyyden kokemuksen syntymiseen, joka luo positiivista työilmapiiriä ja edistää organisaation tavoitteiden toteutumista. Tavoiteltaessa henkilöstön sitoutumista muutokseen ja sitä kautta koko organisaation menestystä, on sekä tämän tutkimuksen että aiempien tutkimustulosten mukaan kannattavaa käyttää alhaalta-ylös-johtamistyyliä muutoksen johtamisessa niin paljon kuin mahdollista. Tämä johtamistyyli tuottaa yhteisöön luottamusta, vastavuoroista kunnioitusta ja sitoutumista korkeakouluyhteisön arvoihin. Se synnyttää energiaa ja halua tarjota oma osaaminen koko organisaation hyödyksi yhteisten päämäärien tavoittamiseksi. Tämä taas tuottaa erinomaiset mahdollisuudet kasvattaa kilpailuasemaa muiden korkeakoulujen joukossa sekä kansallisella että globaalilla tasolla ja antaa hyvän alustan niille innovaatioille ja yhteiskunnallisille tuotoksille, joita valtionhallinto korkeakoulujen yhdistymisen kautta tavoittelee (Vidovich & Currie 2011; Virtanen 2014; Välimaa & Nokkala 2014). Erityisesti korkeakouluorganisaatioon yksisuuntainen ylhäältä-alas-johtaminen ei sovi, sillä ilman akateemisen henkilöstön panosta korkeakoulu ei onnistu tavoitteiden saavuttamisessa (Virtanen 2014).

Muutoksen johtamisessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että ihmiset ovat korkeakouluyhteisön merkittävin resurssi (Tam 1999). Korkeakoulun menestys riippuu siinä työskentelevien ihmisten menestyksestä, niin kuin uuden Tampereen yliopiston slogan asian ilmaisee: *Ihminen ratkaisee*. Sen sijaan, että muutoksen johtaminen keskittyisi vain rakenteiden uudistamiseen, tulisi pääroolissa olla ihmisten johtaminen (Gill 2002), jossa tavoitteena on yhteisöllinen ja innovatiivinen työyhteisö. Tämä johtaa yhteistyön ja luottamuksen ilmapiiriin ja on menestyksen kannalta paljon tärkeämpää kuin ne rakenteet, joiden sisällä toimitaan (Quinn & Cameron 1988). Korkeakoulujohtaminen vaatii puskurina toimimista yhteiskunnan vaatimusten ja akateemisen maail-

man välillä. Käytännössä tämä tarkoittaa ajan ja työrauhan turvaamista akateemisen luovuuden ja osaamisen kehittymiselle. (Virtanen 2014.)

Tutkimusaineisto viittaa siihen, että muutoksen johtamisen onnistuminen riippuu henkilöstön halusta työskennellä huolimatta työympäristönä toimivista rakenteista. Osa henkilöstöstä pystyi suuntaamaan katseensa organisaatorakenteista ja hallinnollisesta myllerryksestä kohti opiskelijoita ja heidän koulutuksensa tukemiseen liittyviin asioihin tulevassa yliopisto-organisaatiossa. Strateginen johtaminen, etenkin muutosvaiheessa, tulisikin sitoa pitkän aikavälin tavoitteisiin (Virtanen 2014). Muutosjohtamisessa onnistumisen avaimet ovat yhteistyössä ja osallistamisessa. Tästä syystä avoimuus, joka synnyttää luottamusta ja sitä kautta sitoutumista korkeakoulun arvoihin ja päämääriin, on muutoksen johtamisessa välttämätöntä (Tam 1999) ja tämän kaltaiset johtamisodotukset toistuiivat myös tämän tutkimuksen aineistossa. Luottamuksen saavuttamisen ja muutoksen onnistuneen toteuttamisen kannalta näyttäisi olevan tärkeää, eritoten tutkimusta tekevässä korkeakouluyhteisössä, perustaa muutoksen johtaminen tutkittuun tietoon, joka avoimesti viestittynä loisi tunnetta johtamisen systemaattisuudesta ja vähentäisi epä-määräisyyden tunteiden ja turhien pelkojen syntymistä (ks. Aaltonen ym. 2017).

Tampere3-tutkimus- ja opetushenkilökunnan näkökulmasta muutoksen johtamisessa luottamus oli tärkeimmässä roolissa muutokseen sitouttamiselle. Luottamus on perusta, jolle suhteet rakennetaan – niin myös akateemisessa työssä. Luottamuksen puute nähtiin seurauksena viestinnän ja osallistamisen epäonnistumisesta. Kyse ei ole siis pelkästään organisaatioympäristön lisääntyneestä turvallisuudesta, vaan myös sen varmistamisesta, että ongelmat voidaan luottamuksen rakentamisen kautta kohdata (ks. Coates 2009). Organisaatioteorioissa luottamusteema toistuu usein ja kuten aiemmissa tutkimuksissa on todettu, se on tunnetila, jonka avulla muutos saadaan vakiintumaan ja henkilöstö sitoutumaan muutokseen (Juppo 2011). Luottamusta kuvataan alueeksi, jossa odotukset kohtaavat ja jonka perusedellytyksiä ovat rehellisyys ja avoimuus (Vidovich & Currie 2011). Näitä asioita peräänkuulutettiin aineistosta esille tulleissa pohdinnoissa. Näistä voidaan päätellä, että Tampere3-tutkimus- ja opetushenkilökunnan näkökulmasta luottamus saavutetaan

parhaiten johtamisella, jossa strategiana on salailematon viestintä ja jossa päätöksentekoon osallistetaan koko yhteisö (ks. Farnham & Horton 2003).

Johtopäätöksenä on, että luottamus nähtiin korkeakouluhenkilöstön näkökulmasta avaimena muutosmyönteisyyteen ja vastauksena tutkimuskysymyksenä olleeseen muutokseen sitoutumiseen. Kuten Kauko (2013) toteaa, asiat joista ei puhuta ja joita ei politisoida, ovat itse asiassa vaikuttavimpia. Luottamus on aihe, josta ei korkeakoulujen rakenneuudistuksia käynnistettäessä yleensä puhuta, mutta se on kuitenkin ratkaisevassa asemassa siinä, kuinka muutoksen johtamisessa koetaan onnistuneen. Luottamus synnyttää sitoutumista ja kiinnittymistä organisaation pitkän aikavälin tavoitteisiin, jotka korkeakouluissa tarkoittavat visioita koulutuksen, tutkimuksen ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen tehtävien hoitamisesta tulevaisuudessa. Tutkimus- ja opetushenkilökunnan kertomusten perusteella korkeakoulujen yhdistymiseen liittyvästä muutoksesta selviydytään luottamusta herättävällä avoimella viestinnällä ja osallistamisella sekä kiinnittämällä katse opiskelijoihin ja uuden korkeakoulu-yhteisön entistä monipuolisempaan ja laadukkaampaan koulutukseen.

Lähteet

- Aaltonen, M., Lehto, A., Pennanen, T. & Teräsahde, S. 2017. Hyvässä iskussa eteenpäin – muutosjohtaminen Tampereen yliopiston hallintopalveluiden uudistuksessa. Teoksessa J. Kivistö & V. Kohtamäki KOHA-Ideasta innovaatioksi: Tampereen korkeakouluhallinnon ja -johtamisen ohjelma asiantuntijoille. Johtamiskorkeakoulu, Tampereen yliopisto, 22–40. https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101801/tampereen%20korkeakouluhallinnon_2017.pdf?sequence=1.
- Appelbaum, S. H., Degbe, M. C., MacDonald, O. & Nguyen-Quang, T. 2015. Organizational outcomes of leadership style and resistance to change (part one). *Industrial and Commercial Training* 47 (2), 73–80. Doi:10.1108/ICT-07-2013-0044
- Appelbaum, S. H., Cameron, A., Hazarika, J., Attir, R., Ezzedine, R., Shekhar, V. & Ensink, F. 2017. Factors that impact the success of an organizational change: A case study analysis. *Industrial and Commercial Training*, 49 (5), 213–230. Doi:10.1108/ICT-02-2017-0006.
- Birnbaum, R. 1998. *How Colleges Work. The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publisher.
- Blaschke, S., Frost, J. & Hattke, F. 2014. Towards a micro foundation of leadership, governance, and management in universities. *Higher Education* 68 (5), 711–732. Doi:10.1007/s10734-014-9740-2.
- Bleiklie, I. 2007. Systemic Integration and Macro Steering, *Higher Education Policy* 20 (4), 391–412. Doi:10.1057/palgrave.hep.8300166.
- Bleiklie, I., Enders, J. & Lepori, B. 2017. *Managing universities: policy and organizational change from a Western European comparative perspective*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Bleiklie, I., Enders, J., Lepori, B. & Musselin, C. 2011. New public management, network governance and the university as changing professional organization. Teoksessa P. Laegreid & T. Christensen (toim.) *Ashgate research companion to new public management*. Aldershot: Ashgate. <https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/972968/filename/npm-in-he-bleiklie-enders-lepori-musselin.pdf>
- Bleiklie, I. & Kogan, M. 2007. Organization and governance of universities. *Higher Education Policy* 20 (4), 477–493. <https://link.springer.com/article/10.1057%2Fpalgrave.hep.8300167>
- Brown, S. 2012. Managing change in universities: a Sisyphean task? *Quality in higher Education* 18 (1), 139–146. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13538322.2012.663547>.
- Cai, Y., Pinheiro, R., Geschwind, L. & Aarrevaara, T. 2016. Towards a novel conceptual framework for understanding mergers in higher education. *European Journal of Higher Education* 6 (1), 7–24. DOI: 10.1080/21568235.2015.1099457

- Choi, M. & Ruona, W. E. A. 2011. Individual Readiness for Organizational Change and Its Implications for Human Resource and Organization Development. *Human Resource Development Review* 10 (1), 46–73.
- Clark, B. 1998. *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon Press.
- Coates, H. 2009. Trust and the Public Good. Examining the Cultural Conditions of Academic Work. New York, NY: Peter Lang 2006. *Quality Assurance in Education* 17(4), 430–431.
- van Dijk, R. & van Dijk, R. 2009. Navigating organizational change: Change leaders, employee resistance and work-based identities. *Journal of Change Management* 9 (2), 143–163. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14697010902879087>.
- Dobbins, M. 2017. Convergent or divergent europeanization? An analysis of higher education governance reforms in france and italy. *International Review of Administrative Sciences* 83 (1), 177–199.
- Doring, A. 2002. Challenges to the academic role of change agent. *Journal of further and Higher Education* 26 (2), 139–148. [Doi:10.1080/03098770220129415](https://doi.org/10.1080/03098770220129415).
- Farnham, D. & Horton, S. 2003. Organisational change and staff participation and involvement in Britain's public services. *The International Journal of Public Sector Management* 16 (6), 434–445.
- Ferlie, E., Musselin, C. & Andresani, G. 2008. The steering of higher education systems: A public management perspective. *Higher Education* 56 (3), 325–348. <https://search-proquest-com.helios.uta.fi/docview/220949798?pq-origsite=summon>.
- Frølich, N., Huisman, J., Slipersæter, S., Stensaker, B. & Bótas, P. C.P. 2013. A reinterpretation of institutional transformations in European higher education: Strategising pluralistic organisations in multiplex environments. *Higher Education* 65 (1), 79–93.
- Gill, R. 2002. Change management-or change leadership? *Journal of Change Management* 3 (4), 307–318. <https://pdfs.semanticscholar.org/edb5/4043e3f98378556f18156d2f04c64fa7ac.pdf>.
- Gilley, A., Godek, M. & Gilley, J. W. 2011. The university immune system: Overcoming resistance to change. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)* 2 (3), 1. [Doi:10.19030/cier.v2i3.1079](https://doi.org/10.19030/cier.v2i3.1079).
- Gromov, A. & Brandt, T. 2011. Transformationaalinen johtajuus muutoksessa. Tapaus-tutkimuksen kohteena organisaatiomuutos. *Liiketaloudellinen Aikakauskirja* 1 (11), 65–83.
- Guri-Rosenblit, S., Sebková, H. & Teichler, U. 2007. Massification and diversity of higher education systems: Interplay of complex dimensions. *Higher Education Policy* 20 (4), 373–389. <https://link.springer.com/article/10.1057/palgrave.hep.8300158>.
- Hayes, J. 2014. *The theory and practice of change management*. Palgrave Macmillan.

- Herscovitch, L. & Meyer, J. P. 2002. Commitment to organizational change: Extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology* 87 (3), 474–487. <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0021-9010.87.3.474>.
- Van Houtte, M. 2007. Exploring teacher trust in technical/vocational secondary schools: Male teachers' preference for girls. *Teaching and Teacher Education* 23 (6), 826–839. Doi:10.1016/j.tate.2006.03.001.
- Juppo, V. 2011. Muutoksen johtaminen suomalaisessa yliopistouudistuksessa rehtoreiden näkökulmasta. *Acta Wasaensia* 235. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-335-6.pdf.
- Kauko, J. 2013. Dynamics in higher education politics: A theoretical model. *Higher Education* 65 (2), 193–206. Doi:10.1007/s10734-012-9538-z.
- Kivistö, J. 2018. Yliopistot: instituutioita vai instrumentteja? Vaikuttaja-blogi. Johtamiskorkeakoulu. Tampereen yliopisto. <https://vaikuttaja.uta.fi/yliopistot-instituutioita-vai-instrumentteja/>.
- Kohtamäki, V. & Balbachevsky, E. 2018. University autonomy from past to present. Teoksessa E. Pekkola, J. Kivistö, V. Kohtamäki, Y. Cai & A. Lyytinen (toim.) *Theoretical and Methodological Perspectives on Higher Education Management and Transformation: An advanced reader for PhD students*. Tampere: Tampere University Press, 179–194. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/104274>.
- Kotter, J. P. 2012. *Leading Change*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press.
- Lewin, K. 1947. *Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change*. *Human Relations* 1, 5–41. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001872674700100103>.
- LUT 2017. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. https://www.lut.fi/uutiset/-/asset_publisher/h33vOeufOQWn/content/lut-konsernin-strategia-ja-johtamismallimuotoutumassa. (Luettu 15.5.2018)
- Lyytinen, A. 2018. The concept of the entrepreneurial university for analysing the organisational transformation of higher education institutions. Teoksessa E. Pekkola, J. Kivistö, V. Kohtamäki, Y. Cai & A. Lyytinen (toim.) *Theoretical and Methodological Perspectives on Higher Education Management and Transformation. An advanced reader for PhD students*. Tampere: Tampere University Press, 105–118. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/104274>.
- Meyer, L. H. & Evans, I. M. 2003. Motivating the professoriate: Why sticks and carrots are only for donkeys. *Higher Education Management and Policy* 15 (3), 151–167. Doi:10.1787/hemp-v15-art29-en.
- Meyer, L. 2007. Collegial participation in university governance: a case study of institutional change, *Studies in Higher Education* 32 (2), 225–235. Doi: 10.1080/03075070701267269.
- Michelsen, S. 2010. Humboldt meets Bologna. *Higher Education Policy* 23(2), 151–172.

- Mäenpää, T., Annala, J., Mäkinen, M., Wallin, A. & Eskola, J. 2017. Opettajat sanoittamassa suhdetaan uuteen yliopistoon. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere University Press, 43–67. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0597-0>.
- OKM. 2016. Grahn-Laasonen: Tampere3-yliopistokonsernin valmistelu alkaa nyt! Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/grahn-laasonen-tampere3-yliopistokonsernin-valmistelu-alkaa-nyt. (Luettu 1.5.2018.)
- Paradise, C. & Thoenig, J. 2013. Academic institutions in search of quality: Local orders and global standards. *Organization Studies* 34 (2), 189–218. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0170840612473550>.
- Parks, C.D., Joireman, J. & Van Lange Paul, A. M. 2013, Cooperation, Trust, and Antagonism: How Public Goods Are Promoted. *Psychological Science in the Public Interest* (14) 3, 119–165.
- Quinn, R. E. & Cameron, K. S. 1988. *Paradox and transformation: Toward a theory of change in organization and management*. Cambridge, Mass.: Ballinger.
- Rowlands, J. 2013. Academic boards: Less intellectual and more academic capital in higher education governance? *Studies in Higher Education* 38 (9), 1274–1289. Doi:10.1080/03075079.2011.619655.
- Seeber, M., Lepori, B., Montauti, M., Enders, J., de Boer, H., Weyer, E., Bleiklie, I., Hope, K., Michelsen, S., Mathisen, G.N., Frølich, N., Scordato, L., Stensaker, B., Waagene, E., Dragsic, Z., Kretek, P., Krücken, G., Magalhães, A., Ribeiro, F.M., Sousa, S., Veiga, A., Santiago, R., Marini, G. & Reale, E. 2014. European universities as complete organizations? Understanding identity, hierarchy and rationality in higher education. *Public Management Review*, 17 (10), 1444–1474.
- Shattock, M. 2014. International trends in university governance: Autonomy, self-government and the distribution of authority. Abingdon: Routledge.
- Siltamäki, T. 2018. Itsehallinnostaan huolestunut yliopisto marssi ulos ja syytytti kynttilöitä 'järjen valolle'. *Aviisi* 8.2.2018. <http://www.aviisi.fi/2018/02/itsehallinnostaan-huolestunut-yliopisto-marssi-ulos-syytytti-kynttiloita-jarjen-valolle-katso-kuvat/>.
- Štech, S. 2011. The bologna process as a new public management tool in higher education. *Journal of Pedagogy/Pedagogický Casopis* 2 (2), 263–282. <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/jped.2011.2.issue-2/v10159-011-0013-1/v10159-011-0013-1.pdf>.
- Tahar, S. & Boutellier, R. 2013. Resource allocation in higher education in the context of new public management. *Public Management Review* 15 (5), 687–711. Doi:10.1080/14719037.2012.707680.
- Tam, M. 1999. Managing change involves changing management: Implications for transforming higher education. *Quality in Higher Education* 5 (3), 227–232. Doi:10.1080/1353832990050304.

- Turk-Bicacki, L. & Brint, S. 2005. University-industry collaboration. Patterns of growth for low and middle-level performers. *Higher Education* 49 (1–2), 61–89. http://www.jstor.org/stable/pdf/25068058.pdf?casa_token=0sNks882lC0AAAAA:Ldh5_06i64tCXaEWg1wY4EWh5RpF_ZDC8BC11PDqqoLEgjDC7CcBVmasoi56oLi-fa5JofWalimpGzrDEtRLUokG8aqR3bUZZUgCR5dOdyGZXCxwhg3L.
- Vidovich, L. & Currie, J. 2011. Governance and trust in higher education. *Studies in Higher Education* 36 (1), 43–56. Doi:10.1080/03075070903469580.
- Van Vught, F. 2009. The EU innovation agenda: challenges for European Higher Education and Research. *Higher Education Management and Policy* 21 (2), 1–22.
- Virtanen, T. 2014. Johtaminen korkeakouluissa. Teoksessa E. Pekkola, J. Kivistö & V. Kohtamäki (toim.) *Korkeakouluhallinto. Johtaminen, talous ja politiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 291–330.
- Välimaa, J. & Nokkala, T. 2014. The dimensions of social dynamics in comparative studies on higher education. *Higher Education* 67 (4), 423–437.
- Watermeyer, R. 2016. Public intellectuals vs. new public management: The defeat of public engagement in higher education. *Studies in Higher Education* 41 (12), 2271–2285. doi:10.1080/03075079.2015.1034261.
- Yliopistolaki 558/2009. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>. (Luettu 2.5.2018.)

Tulevaisuustaidot ja Open Badges -osaamismerkit

Osaamismerkkien mahdollisuudet ja haasteet korkeakoulutuksessa

Heli Karjalainen & Jyri Lindén & Jari Eskola

Johdanto

Työn, sen tekemisen tapojen ja osaamisvaatimusten kiihtyvät muutokset ovat olleet eri alojen tutkijoiden ja asiantuntijoiden kasvavan kiinnostuksen kohteina. Muutosta on tarkasteltu laajimmillaan neljäntenä teollisena vallankumouksena, jossa esimerkiksi keinoäly, koneoppiminen, robotiikka, nanoteknologia, bioteknologia ja 3D-tulostus tulevat osaksi ihmisen elinympäristöä ja kokemusmaailmaa. Uudet teknologiat muuttavat nykyisiä ammatteja ja synnyttävät uusia, mikä edellyttää aktiivista sopeutumista ja muutosherkkyyttä niin yksityisen, julkisen kuin kolmannen sektorinkin toimijoilta. (World Economic Forum 2016a.) Uusien teknologioiden ja työn muotojen on esitetty vaativan uudenlaisia taitoja ja osaamista haastaen samalla muodollisen koulutuksen käytännöt, tavoitteenasettelun ja oppimisen arvioinnin. Usein toistetun sanonnan mukaan valmistamme oppilaita töihin, joita ei vielä ole, käyttämään teknologioita, joita ei ole vielä keksitty, ratkaisemaan ongelmia, joiden emme vielä edes tiedä olevan ongelmia (ks. Trilling & Fadel 2009, 3). Samasta näkö-

kulmasta on arvioitu, että jopa 65 % alakoululaisista päätyy lopulta sellaisiin uusiin ammatteihin, joita ei ole vielä edes olemassa (World Economic Forum 2016a; Euroopan komissio 2017) ja jopa 50 % teknisen korkeakouluopiskelijan ensimmäisenä vuonna hankitusta osaamista on vanhentunut neljäntenä opiskeluvuotena (World Economic Forum 2016a).

Muodolliselle korkeakoulutukselle esitetyn haasteen mukaan vallitsevassa muutostilanteessa alakohtaisen substanssin hallitseminen ei enää riitä, vaan 2000-luvun oppijan tulisi olla yhdistelmä ”tietoja, taitoja ja luonnetta” (Luoma-aho & Sulopuisto 2017). Enää ei vaikuta riittävältä opettaa ammatissa suoraan tarvittavia taitoja, vaan opiskelijoiden tulee omaksua joustavuutta, laaja-alaista osaamista ja kykyä sopeutua muutoksiin. Luovuus, kriittinen ajattelu, aloitteellisuus ja ongelmanratkaisukyky ovat tärkeitä taitoja selviytyäksemme monimutkaisuudesta ja muutoksesta nykypäivän yhteiskunnassa. (Euroopan komissio 2018; Luoma-aho & Sulopuisto 2017.) Ongelman ratkaisuna on erilaisissa raporteissa ja selvityksissä nähty uudenlaisten työelämätaitojen liittäminen ja niiden arviointi yhä voimakkaammin osaksi muodollista korkeakoulutusta, jopa sen keskiöön. Eri yhteyksissä ja näkökulmasta riippuen voidaan puhua myös 2000-luvun taidoista, geneerisistä taidoista, avaintaidoista tai pehmeistä taidoista (Trilling & Fadel 2008; Lindén, Annala & Mäkinen 2016; Binkley ym. 2012; Martin 2018; Euroopan komissio 2018). Tässä tutkimuksessa tällaisia perinteisiä oppialoja ja oppiainerajoja ylittäviä ja työelämän uusista osaamisvaatimuksista nousevia taitoja kutsutaan tulevaisuustaidoiksi.

Vaatus tulevaisuustaitojen linkittämisestä ja sijoittamisesta osaksi korkeakoulutusta tai jopa sen keskiöön synnyttää joitain perustavanlaatuisia jännitteitä. Korkeakoulutus on perustunut historiallisesti tieteenalakohtaiseen tietoon ja tämän tiedon logiikan ja suhteiden siirtämiseen seuraavalle sukupolvelle (esim. Young 2011). Tulevaisuustaitojen kritiikki formaalin koulutuksen kehityksessä perustuu kysymykseen siitä, voiko tällaisia taitoja kehittää erillään tieteenalakohtaisesta substanssista. Tutkimukseen perustuva koulutus on historiallisesti lähtenyt siitä, että tieto ja sen logiikka on myös taidollisen osaamisen ja ymmärtämisen perustalla. Siksi näiden taitojen lisäämistä opetussuunnitelmaan tai niiden arviointia ei ole aina pidetty korkeakoulutukseen sopivana. Sinällään tulevaisuus- ja työelämätaitojen opettaminen on nähty

tärkeänä osana koulutusta, mutta viime aikoina tutkijat ovat huolestuneet siitä, näyttäytyvätkö tällaiset taidot opiskelijalle ja toisaalta instituutille jopa liian houkuttelevilta tieteenalaperustaisen ja teoreettisen aineksen rinnalla. (Wheelahan 2009; 2010). Tämän takia eräät tutkijat ovat alkaneet puhua korkeakoulutuksen opetussuunnitelman kriisistä. Kriisiytymisen on ajateltu johduvan siitä, että tieteenalakohtainen tieto on syrjäytetty opetussuunnitelman keskiöstä. (Wheelahan 2010; Young 2013.)

Digitaaliset osaamismerkkit ovat yksi ajankohtainen ja viime aikoina laajalti esillä ollut keino pyrkiä ratkaisemaan tulevaisuustaitojen ja niiden tunnustamisen ongelmaa, niin muodollisen koulutuksen ulkopuolella kuin se sisälläkin (esim. Bowen & Thomas 2014; Education Design Lab 2017; Raish & Rimland 2016). Osaamismerkkien taustalla on informaaliin koulutukseen liittyvä perusajatus, jonka mukaan oppimista tapahtuu olennaisesti myös perinteisen luokkahuoneen ulkopuolella, kuten projekteissa, harrastuksissa, internetissä ja järjestötoiminnassa. Erilaisten epämuodollisten mutta tavoitteellisten oppimistapahtumien yhteydessä oppijat kehittävät ja jalostavat tulevaisuustaitojaan, mutta näin hankittua osaamista on vaikeaa saada näkyviin formaalin koulutuksen arviointijärjestelmissä ja osana rekrytointiprosesseja yleisemminkin. Osaamismerkkien syntymisen taustalla oli tavoite kehittää sellainen konsepti, joka mahdollistaa formaalin ja informaalin oppimisen lisäksi myös non-formaalin oppimisen kautta saatujen taitojen ja osaamisen tunnistamisen ja tekee ne näkyviksi ja vertailtaviksi. Näin osaamismerkkit toimivat siltana formaalien, non-formaalien ja informaalien koulutuskontekstien välillä mahdollistaen hyvin erilaisten taitojen tunnustamisen oppimisen sijainnista ja tavasta riippumatta. Merkkien ajatellaan tukevan muun muassa oppimispolkujen tallentamista, saavutusten viestimistä, motivointia sekä innovointia ja joustavuutta. (Mozilla Foundation, Peer 2 Peer University & The MacArthur Foundation 2012; Blackburn, Porto & Thompson 2016).

Tässä artikkelissa tarkastelemme eläytymismenetelmän avulla tuotettujen kirjoitelmien välittämää kuvaa osaamismerkeistä ja tulevaisuustaitojen tunnustamisesta korkeakoulutuksessa. Tarkoituksemme on selvittää, millaisia tulevaisuustaitoja merkkien avulla voitaisi tunnustaa ja millaisia perusteita tai esteitä merkkien hyödyntämiselle on löydettävissä muodollisessa koulutuk-

nessa. Osaamismerkkit tarjoavat mahdollisuuden tarkastella myös yleisemmin tulevaisuustaitoihin ja niiden tunnustamiseen liittyviä jännitteitä korkeakoulutuksessa. Viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana ja erityisesti osana Bolognan prosessia korkeakoulutukseen tuodut osaamisperustaisuuden ja osaamistavoitteiden periaatteet ovat heijastuneet voimakkaasti koulutusajatteluun (esim. Mäkinen & Annala 2010). Osaamismerkkien myöntäminen osana muodollista koulutusta on yksi käytännöllinen osoitus osaamisperustaisuuden liittymisestä yhdeksi keskeisistä korkeakoulutuksen suurista kertomuksista. Osaamismerkkit osana muodollista koulutusta viittaavat ainakin kahteen tunnistettavaan ulottuvuuteen, tieteenalakohtaisesta tiedosta erillisen osaamisen tunnustamiseen ja tunnustamiseen (tulevaisuustaidot) sekä toisaalta osaamisperustaiseen ajatteluun, jossa yleisemmän tieteenalakohtaisen tiedon karttumisen sijasta tähtäyspisteenä on henkilökohtaisen työelämäkompetenssin lisääminen yksilön omia tavoitteita ja vahvuuksia tunnistamalla ja hyödyntämällä. Tässä mielessä osaamismerkkien voidaan ajatella tuovan muodollisen koulutuksen sisään osin uudenlaisen arviointiin ja tutkintoajatteluun liittyvän logiikan, jossa henkilökohtaista opetussuunnitelman ulkopuolista osaamista tunnustettaisiin virallisten kurssisuoritusten ja arvosanojen rinnalla. Logiikalla on kuitenkin selkeä ajatuksellinen yhteys vallitsevaan korkeakoulutuksen opetussuunnitelma-ajatteluun, jossa osaamisperustaisuus ja tulevaisuustaidot on yhä voimakkaammin liitetty myös muodollisen koulutuksen lähtökohdiksi.

Tulevaisuustaidoista ei ole maailmanlaajuisesti yhteisesti sovittua määritelmää tai viitekehystä (Martin 2018), vaikka määrittelyä ovat tehneet useat tahot (Kyllönen 2012). Työelämässä tavoiteltavia osaamisia ja taitoja voidaan kartoittaa esimerkiksi hyödyntämällä tekoälyyn perustuvaa palvelua, jossa osaamistarpeet mallinnetaan osaamiskartoiksi (Sitra 2018). Osaamiskarttojen avulla osaamistarpeita ja tarjontaa pyritään kohdentamaan reaaliaikaisesti. Osaamiskartat keskittyvät lähinnä työllistymisen edellytysten parantamiseen, mutta tulevaisuustaitoja on mahdollista lähestyä myös kokonaisvaltaisemmin. Tarkastelemme seuraavassa lähemmin esimerkkiä laaja-alaisemmasta tulevaisuustaitojen viitekehystä. Valittu viitekehys on taustoittanut tutkimuksen kehyskertomuksia ja sen avulla tulevaisuustaitojen osaamisalueita on tarkas-

teltu myös aineiston analyysiosassa. Seuraavassa kuvattu viitekehys valikoitui tutkimuksen tarkempaan tarkasteluun juuri kokonaisvaltaisuutensa vuoksi.

Taulukko 1. P21-viitekehys
(mukailleen Kay 2010, xv; Trilling & Fadel 2009)

Elämä- ja urataidot	Oppimisen ja innovoinnin taidot	Tieto-, media- ja teknologiataidot
<ul style="list-style-type: none"> • Joustavuus ja sopeutumiskyky • Aloitteellisuus ja itseohjautuvuus • Sosiaaliset ja kulttuuriset taidot • Tuottavuus ja vastuullisuus • Johtajuus ja vastuu 	<ul style="list-style-type: none"> • Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu • (asiantuntijan ajattelu) • Viestintä ja yhteistyö (kompleksinen viestintä) • Luovuus ja innovointi (sovellettu mielikuvitus ja keksiminen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Informaatiolukutaito • Medialukutaito • Tieto- ja viestintätekniikka- taidot
<p>Ydinaiheet: äidinkieli, kielitaito, taiteet, matematiikka, taloustiede, tiede, maantiede, historia, hallinto ja kansalaistoiminta</p>		
<p>21. vuosisadan teemat: maailmanlaajuinen tietoisuus, rahoitukseen, talouteen, liike-elämään ja yrittäjyyteen liittyvä lukutaito, kansalaiskasvatus, terveysosaaminen, ympäristölukutaito</p>		

Partnership for 21st Century Skills (myöh. P21) -viitekehyksessä taidot on jaettu neljään osioon, jotka on esitelty taulukossa 1. Tässä viitekehyksessä taitojen merkittävyyttä on myös analysoitu suhteessa toisiinsa. Oppimisen ja innovoinnin taidot on nostettu toimijan itsenäisyyden ja elinikäisen oppimisen näkökulmista keskeisiksi. Kyky kysyä ja vastata tärkeisiin kysymyksiin, sanotun kriittinen tarkastelu, ongelmien osoittaminen ja ratkaiseminen, muiden kanssa kommunikointi ja työskentely sekä uuden tiedon ja innovaatioiden luominen ovat olleet aina oppimisen ja uudistamisen ydintä. (Trilling & Fadel 2009, 49–50.)

P21-viitekehysten ohella usein käytetty kehys, ATC21S, perustuu Assessment & teaching of 21st century skills (ATC21S) -projektiin, jossa keskityttiin erityisesti määrittelemään tulevaisuustaitoja sekä kehittämään näiden mittaamista ja arviointia. Kymmenen taitoa jaettiin neljään kategoriaan: tavat ajatella, tavat työskennellä, työvälineet ja kansalaisena maailmassa. (ATC21S 2018; Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos 2018.) Euroopan komissio on puolestaan kehittänyt eurooppalaisen luokitusjärjestelmän ESCO:n, joka

tunnistaa ja luokittelee Euroopan työmarkkinoiden ja koulutusjärjestelmien näkökulmasta ammattikohtaisia taitoja, osaamisalueita ja pätevyyskäsitteitä (ESCO 2018a). ESCO-luokittelun kautta on mahdollisuus etsiä määritelmiä laaja-alaisiin osaamisiin, esimerkiksi liittyen tiedon soveltamiseen, tieto- ja viestintäteknikkaan, kielitaitoon ja sosiaalisen kanssakäymiseen (ESCO 2018b). ESCO-luokittelussa on monia yhtäläisyyksiä Maailman talousfoorumin luokitukseen, joka perustuu kymmenelle sellaiselle taidolle, joita yksilö tarvitsee vuonna 2020 aiemmin mainitun neljännen teollisen vallankumouksen alkaessa: 1. kompleksinen ongelmanratkaisu, 2. kriittinen ajattelu, 3. luovuus, 4. ihmisten johtaminen, 5. muiden kanssa koordinointi, 6. tunneäly, 7. arviointi ja päätöksenteko, 8. palvelusuuntautuneisuus, 9. neuvottelutaidot ja 10. kognitiivinen joustavuus (World Economic Forum 2016b).

Erilaiset tulevaisuustaitojen määrittelyt piirtävät melko yhtenäisen kuvan 2000-luvun oppijasta. Hänen ajatellaan olevan rohkea ja utelias, toimintansa eettisestä perustasta selvillä oleva johtajuuteen ja luovuuteen suuntautuva kriittinen ajattelija. Edelleen korostuvat viestintä- ja yhteistyötaidot, monilukutaito sekä systeemi- ja muotoiluajattelu. (Luoma-aho & Sulopuisto 2017, 16–17.) Näitä taitoja kokoavana voidaan pitää resilienssiä, selviytymiskykyisyyttä, jolla tarkoitetaan sujuvaa ja joustavaa toimintaa yllättävissäkin tilanteissa sekä ennakointia ja yhdessä oppimista. Saman tyyppiseen ajatukseen viittaavat myös Trilling ja Fadel (2009), joiden mukaan tulevaisuuden osaajalta vaaditaan kahta taitovalikoimaa työn suorittamiseksi: 1) kykyä hankkia ja soveltaa nopeasti uutta tietoa sekä 2) osaamista hyödyntää pääasiallisia tulevaisuustaitoja: ongelmanratkaisua, viestintää, tiimityötä, teknologian hyödyntämistä ja innovaatiota.

Myös työnantajien näkemys vastavalmistuneilta vaadittavista taidoista noudattaa pitkälti samaa linjaa. Heidän vastauksissaan korostuvat seuraavat osaamiskokonaisuudet: 1) kyky työskennellä tiimissä, 2) kyky tehdä päätöksiä ja ratkoa ongelmia ja 3) kyky viestiä ihmisten kanssa niin organisaation sisällä kuin ulkopuolellakin (Adams 2014; Talouselämä 2016). Vuonna 2018 haluttuja taitoja ovat myös halukkuus oppia, asiakkaiden ymmärtäminen ja muutokseen sopeutuminen (Lynch 2018). Huomioitavaa kuitenkin on, että työnantajien ja työntekijöiden näkemykset tarvittavista taidoista eroavat jonkin verran

toisistaan. Työntekijät painottavat muun muassa vahvaa it- ja digiosaamista, ammattiosaamista, kielitaitoa ja kansainvälistä osaamista. Työnantajien vastauksissa korostuu puolestaan muuttuvaan tulevaisuuteen valmistautuminen eli tahto kehittyä ja halua oppia uutta, joustavuus työaikojen ja työn muotojen suhteen sekä muutoksenvalmius ja sopeutumiskyky (Talouselämä 2016).

Open Badges -konsepti

Open Badges -osaamismerkkien kansainvälinen kehitystyö alkoi vuonna 2010, jolloin Mozilla-säätiö yhdessä MacArthur-säätiön kanssa aloittivat Open Badges -projektin ja ensimmäiset prototyypit Open Badges -merkeistä esiteltiin Barcelonassa Mozilla Festival -tapahtuman yhteydessä (Open Badges 2018). Vuonna 2012 julkaistiin beta-versio Open Badges -merkkien avoimesta teknisestä infrastruktuurista (OBI), mikä mahdollisti muun muassa erilaisten alustojen kehitystyön (ks. Dimitrijević, Devedzić, Jovanović & Milikić 2016; Araujo, Santos, Pedro & Batista 2017). Tietävästi ensimmäisen suomalaisen Open Badge -merkin myönsi 4.4.2013 Opintokeskus Sivis (Pakanen 2018) hyödyntäen Open Badge Factory -alustaa, jota kehitettiin TEKES-arvoverkkohankkeessa (Myllymäki & Hakala 2014). Open Badges -merkkien suomennoksena käytetään Lotta Pakasen ja Eric Roussellen kehittämää käsitettä (digitaalinen) osaamismerkki. Termin pohjana käytettiin partiolaisille tuttuja termejä hihamerkki ja taitomerkki. (Pakanen 2018.)

Osaamismerkkejä käyttävät Suomessa järjestöt, vapaan sivistystyön ja toisen asteen oppilaitokset, korkeakoulutus ja yritykset. Osaamismerkkien käyttö osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa lähti Suomessa liikkeelle hitaanlaisesti, sillä syksyllä 2015 merkkejä oli myönnetty vain 16 300. Huhtikuussa 2018 myönnettyjen merkkien määrä ylitti kuitenkin 122 000 kpl (Open Badge Factory 2018). Huomionarvoista on, että esitetyt lukemat sisältävät ainoastaan Open Badge Factoryn kautta myönnettyt merkit, ei muiden vastaavien alustojen tai oppimisympäristöjen omien merkkijärjestelmien kautta myönnettyjä merkkejä. Yksi suurimpia osaamismerkkihankkeita on ollut Hämeen ammattikorkeakoulun, Omnian ja Oulun ammattikorkeakoulun Oppiminen Online -hanke, jonka kautta on myönnetty yli 10 000 Ope.fi-hankkeen määrittelemää opettajien tv-taitoihin liittyvää merkkiä (Oppiminen Online

2018). Hankkeen perusteella myös opetus- ja kulttuuriministeriö on ottanut osaamismerkkit yhdeksi ammatillisen opetus- ja ohjaushenkilöstön toimenpideohjelman kehityskohteeksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017).

Globaalisti Open Badges -merkit ovat käytössä erityisesti Yhdysvalloissa, Englannissa, Irlannissa, Ranskassa ja Australiassa. Globaaleista toimijoista muun muassa IBM on ottanut osaamismerkkit käyttöön henkilöstön osaamisen ja saavutusten näkyväksi tekemisessä (IBM 2018). NASA (2018) käyttää digitaalisia merkkejä ammatillisen kasvun seuraamiseen ja dokumentoimiseen ja Microsoft (2018) myöntää merkkejä erilaisten sertifiointitestiä suorittaneille. Nuorten osaamista tunnustetaan ja tunnustetaan kaupunkitasolla muun muassa Chicagossa, jossa pyritään rikkomaan esteitä koulussa tapahtuvan oppimisen ja koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen välillä tarjoamalla nuorille uusia oppimispolkuja kaupungin eri toimijoiden kautta. Vuonna 2013 alkanut Chicago Summer of Learning -projekti on kasvanut ympärivuotiseksi oppimisen mahdollistajaksi yli 120 organisaation voimalla. (Chicago City of Learning 2018.)

Digitaaliset merkit

Sanakirjamääritelmän mukaan *digital badge* -käsitteellä tarkoitetaan käyttäjäprofiiliin tai -tiliin liittyvää nimikettä tai kuvaketta, joka todistaa esimerkiksi sosiaalisessa mediassa, koulutus- tai pelialustalla jonkin taidon tai sijoituksen saavuttamisen, tai tavoitteen toteuttamisen (Dictionary.com 2018). Badge eli *merkki* on siis symboli tai mittari saavutuksesta, taidosta, ominaisuudesta tai mielenkiinnon kohteesta (Mozilla Foundation ym. 2012). Tunnetuimpia tällaisten merkkien käyttäjiä ovat varmasti partiolaiset, joiden taitomerkkit partion perustaja Robert Stephenson Smyth Baden-Powell otti osaksi partiotoiminnan päämääriä jo yli sata vuotta sitten (Aulio 1987, 11–12). Toinen perinteinen merkkien käyttäjä on armeija, jossa merkkien avulla esitetyt saavutukset ovat osa virallista asemaa ja statusta yhteisössä (Zichermann & Cunningham 2011, 56).

Digitaaliset merkit ovat tulleet viime vuosina käyttöön muuna muassa erilaisissa internet-palveluissa *osana pelillistämistä*. Zichermann ja Cunningham (2011, xiv) määrittelevät pelillistämisen peliajattelun ja pelimekanismien hyö-

dyntämiseksi tilanteissa, joissa tavoitteena on sitouttaa käyttäjiä ja ratkaista ongelmia. Pelillistämisen tarkoituksena on siis edistää palvelunkäyttäjien osallistumista ja sitouttamista palveluun peleistä tuttujen ominaisuuksien avulla. Pelillistämisen keinoja voivat olla muun muassa pisteet, tasot, pistetaulukot, haasteet, tehtävät ja merkit. Käyttäjät haluavat kerätä merkkejä eri syistä. Jotkut pitävät merkkien keräämisestä, toisille hyvin suunniteltu ja arvokas merkki voi olla tavoittelemisen arvoinen pelkästään esteettisistä syistä. Mikäli palveluun on rakennettu erilaisia tavoitteita, merkit kertovat palvelun käyttäjälle tavoitteiden saavuttamisesta tai etenemisestä niiden suuntaan. (Zichermann & Cunningham 2011, 36, 55.)

Open Badges -osaamismerkki on digitaalinen merkki, jolla voidaan visuaalisesti osoittaa monia erilaisia saavutuksia, osaamisia ja taitoja. Merkeillä voidaan osoittaa joko yleisempiä tiimityön kaltaisia tulevaisuustaitoja tai erityiseen substanssiin perustuvia taitoja, esimerkiksi ohjelmointikielen hallintaa. Niitä voidaan käyttää myös osallistumisen todentamisen virallisina sertifikaatteina. Yhteistä on, että niiden avulla tavoitellaan sellaisten taitojen tunnustamista, joita perinteiset koulutuksen tarjoajat eivät muuten tunnista tai tunnusta. (Openbadges.org 2018.) Osaamismerkki koostuu png-kuvasta sekä siihen liitetystä metadatatista. Metadata sisältää esimerkiksi tiedot myöntäjästä tai myöntämisen kriteereistä, todisteet, joilla osaaminen todennetaan, myöntämispäivä sekä mahdolliset suositelijat. (Openbadges.org 2018.)

Open Badge -osaamismerkkin erottaa muista digitaalisista merkeistä siihen liitetty metadata, joka joko nostaa tai laskee merkin arvoa niin myöntäjälle, saajalle kuin loppukäyttäjällekin. Merkin myöntäjänä toimii useimmiten organisaatio, jonka nimi ja internet-osoite on liitetty merkkiin. Myöntäjän tiedot kertovat merkin saajalle ja loppukäyttäjälle muun muassa merkin luotettavuudesta ja uskottavuudesta. Mitä tunnetumpi myöntäjätaho on, sitä enemmän merkkiä todennäköisesti arvostavat sekä merkin saaja että sen loppukäyttäjä (esim. Myllymäki & Hakala 2014; Loughlin ym. 2016). Vuonna 2017 OBI-standardiin päivitettiin suosittelu-ominaisuus, joka mahdollistaa sekä merkkien myöntäjien että itse merkkien suositteletut kolmansien osapuolten (organisaatioiden) taholta (ks. Hickey 2017) ja ominaisuus lisää merkkien luotettavuutta entisestään. Merkin kriteerit puolestaan kertovat, millä perus-

teella merkin on voinut itselleen ansaita. Kriteereissä kuvataan esimerkiksi jokin taito tai kompetenssi sekä se, miten kyseinen taito tai kompetenssi on osoitettu. Osaamismerkkiin on mahdollista liittää myös todisteita merkkiin liittyvien kriteereiden täyttämistä. Tällainen todiste voi olla esimerkiksi työharjoitteluraportti tai linkki omaan sähköiseen portfolioon.

Open Badge -osaamismerkkeihin liittyy kolme roolia: *saaja*, *myöntäjä* ja *loppukäyttäjä/katselija*. Osaamismerkkin myöntäjänä toimii useimmiten organisaatio, joka myöntää osaamismerkkejä, kun jokin taito tai osaaminen on näytetty toteen. Osaamismerkkien suunnittelu, luominen ja myöntäminen ei kuitenkaan ole sattumanvaraista toimintaa, vaan etenkin isoilla organisaatioilla prosessiin liittyy suunniteltu strategia ja merkkien tarkoitusta pohditaan tarkkaan. Merkkien hyvin mietitty sisältö sekä merkkien kuvien huolellinen suunnittelu nostaa niiden arvoa sekä saajan että loppukäyttäjän näkökulmasta. Merkin saaja on yksityinen henkilö, joka ansaitsee osaamismerkkin esimerkiksi osallistumalla johonkin tapahtumaan tai koulutukseen, hakemalla merkkiä merkkihakemuksella tai osoittamalla todistetusti kriteerien mukaisen taidon tai osaamisen. Saaja tallentaa merkin erityiseen merkkien tallennuspalveluun, josta hän voi jakaa merkkejä muun muassa sosiaalisen median eri palveluihin, sähköiseen portfolioonsa tai internet-sivuilleen. Merkin loppukäyttäjä on se taho, joka katselee saajan julkaisemia osaamismerkkejä esimerkiksi LinkedInissä tai sähköisessä portfolioissa. Loppukäyttäjä voi olla esimerkiksi merkin saajan kaveri, kollega, sukulainen tai työnantaja, joka saa merkin kautta henkilön osaamisesta lisätietoa.

Tutkimusten perusteella erilaisten tulevaisuustaitojen merkitys työnohauksessa näyttää siis nousevan yhä tärkeämmäksi tulevaisuudessa. Työnantajat toivovat näkevänsä tulevaisuustaitojen osaamisesta jonkinlaisen todisteen, mihin osaamismerkki vaikuttaisivat olevan yksi ratkaisu (ks. Education Design Lab 2017; Derryberry, Everhart & Knight 2016; Loughlin ym. 2016; myös Hakala, Laine & Myllymäki 2010). Osaamismerkkien käytössä on kyse tulevaisuustaitojen teemoittelusta ja näiden teemojen sanallistamisesta. 21st Century Skills Badging Challenge -hankkeessa tulevaisuustaidoista on luotu 8 osaamismerkkiä, joiden kehittäminen ja luokittelu on toteutettu yhteistyössä yliopistojen ja työnantajien kanssa (Education Design Lab 2017). GRASS-hankkeessa puo-

lestaan pehmeistä taidoista, kuten johtaminen, ongelmanratkaisu ja innovaatiotaidot, on luotu neljän maan (Ruotsi, Serbia, Kroatia ja Irlanti) EU-projektina osaamismerkistö. Sen yhteydessä taitojen arviointiin on määritelty myös selkeät ohjeet ja kriteerit. (Devedzić ym. 2015.) Surrey'n yliopiston STARS-ohjelmassa puolestaan opiskelijat otettiin mukaan tulevaisuustaitomerkkien kehitysprosessiin (Loughlin ym. 2016).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on sijoittaa osaamismerkkien ja niiden taustalla olevien osaamisluokitusten kuvaukset korkeakoulutuksen kontekstiin. Etsimme eläytymismenetelmäaineiston perusteella vastauksia kahteen tutkimuskysymykseen:

- 1) *Millaisia tulevaisuustaitoja aineiston perusteella voisi korkeakouluopin-
tojen aikana tunnustaa ja tunnustaa Open Badges -osaamismerkeillä?*
- 2) *Millaisia perusteita tai jännitteitä merkkien hyödyntämiselle korkea-
koulutuksessa on paikannettavissa?*

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimusaineisto (n=49) hankittiin eläytymismenetelmällä helmi–huhtikuussa 2018. Aineisto kerättiin sähköisellä lomakkeella Oulun ja Lahden ammattikorkeakouluista, National University of Ireland Galway -yliopistosta sekä Tampereen yliopistosta. Kohderyhmänä olivat kustakin oppilaitoksesta opiskelijat ja opetushenkilökunta. Aineiston hankinnassa otettiin huomioon, että Open Badges -osaamismerkkit olivat entuudestaan tuttuja ammattikorkeakoulujen ja irlantilaisen yliopiston vastaajille, mutta eivät Tampereen yliopiston vastaajille. Opiskelijoiden vastauksia saatiin yhteensä 34, opetushenkilökunnan vastauksia puolestaan 15.

Open Badges -osaamismerkkit ovat Suomessa edelleen melko tuntematon osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen väline, joten tähän tutkimukseen haluttiin mukaan myös kansainvälistä aineistoa. Tutkimukseen pyydettiin vastauksia myös irlantilaisesta yliopistosta, jossa merkit ovat olleet käytössä jo useampia vuosia. Irlantilaisille vastaajille kehyskertomukset käännettiin englanniksi ja myös Irlannissa kohderyhminä olivat opiskelijat ja opettajat.

Tutkimuksen aineistonkeruussa käytettiin neljää kehyskertomusta, joista kaksi oli suunnattu opiskelijoille ja kaksi opetushenkilökunnalle. Kehyskertomusten alussa kerrotaan, että vastaajan korkeakoulu on päättänyt myöntää osaamismerkkejä tulevaisuustaidoista ja suunnitteluryhmän työn pohjaksi toivotaan kommentteja opiskelijoilta ja opettajilta. Myönteisessä variaiossa opiskelijaa/opettajaa pyydetään kertomaan millaisista tulevaisuustaidoista merkkejä pitäisi erityisesti suunnitella ja miksi. Kriittisessä variaiossa opiskelijoita ja opettajia pyydetään kertomaan, miksi tulevaisuustaitoja ei tulisi lainkaan arvioida osana koulutuksen kokonaisarviointia. Myönteisen variaioitarinan tavoitteena oli löytää selkeitä, nimettyjä tulevaisuustaitoja, joita vastaajat pitävät korkeakouluopiskelijoille tärkeinä sekä syitä, miksi juuri nämä taidot ovat vastaajien mielestä tärkeitä. Kriittisen tarinan tavoitteena oli puolestaan löytää syitä siihen, miksi osaamismerkkejä ei mahdollisesti haluta ottaa käyttöön ja miksi tulevaisuustaitoja ei tulisi yleisemminkään arvioida.

Tutkimuksessa käytettiin neljää saman kehyskertomuksen eri variaatiota:

Opiskelija 1A, myönteinen tarina:

Kuivittele, että korkeakoulusi on päättänyt myöntää opiskelijoille Open Badges -merkkejä tulevaisuustaidoista (21st century skills) kuten ongelmanratkaisutaidot, viestintätaidot ja tiimityötaidot. Merkkien suunnittelun pohjaksi suunnitteluryhmä toivoo opiskelijoilta kommentteja. Olet innoissasi! Kirjoita suunnitteluryhmälle sähköpostiviesti, jossa kerrot millaisista taidoista merkkejä pitäisi erityisesti tehdä ja miksi.

Opiskelija 1B, kriittinen tarina:

Kuivittele, että korkeakoulusi on päättänyt myöntää opiskelijoille Open Badges -merkkejä tulevaisuustaidoista (21st century skills) kuten ongelmanratkaisutaidot, viestintätaidot ja tiimityötaidot. Merkkien suunnittelun pohjaksi suunnitteluryhmä toivoo opiskelijoilta kommentteja. Olet harmissasi! Kirjoita suunnitteluryhmälle sähköpostiviesti, jossa kerrot, miksi tällaisia taitoja ei pitäisi arvioida opintojen ohessa ja miksi ei.

Opettaja 1C, myönteinen tarina:

Kuivittele, että korkeakoulusi on päättänyt myöntää opiskelijoille Open Badges -merkkejä tulevaisuustaidoista (21st century skills) kuten ongelmanratkaisutaidot, viestintätaidot ja tiimityötaidot. Merkkien suunnittelun pohjaksi suunnitteluryhmä toivoo opettajilta kommentteja. Olet innoissasi! Kirjoita opettajilta kommentteja.

joita suunnitteluryhmälle sähköpostiviesti, jossa kerrot millaisista taidoista merkkejä pitäisi erityisesti tehdä ja miksi.

Opettaja 1D, kriittinen tarina:

Kuvittele, että korkeakoulusi on päättänyt myöntää opiskelijoille Open Badges -merkkejä tulevaisuustaidoista (21st century skills) kuten ongelmanratkaisutaidot, viestintätaidot ja tiimityötaidot. Merkkien suunnittelun pohjaksi suunnitteluryhmä toivoo opettajilta kommentteja. Olet harmissasi! Kirjoita suunnitteluryhmälle kirje, jossa kerrot, miksi tällaisia taitoja ei pitäisi arvioida kurssiarviointien lisäksi ja miksi ei.

Aineiston keräämisen ajanjakso oli suunniteltua pidempi johtuen osin hieman epäselvistä käytännteistä eri oppilaitoksissa liittyen tutkimukseen vastauspyyntöjen välittämiseen. Kysely lähetettiin kolmena eri ajankohtana: Oulun ammattikorkeakoulu ja Lahden ammattikorkeakoulu helmikuussa 2018 (myöhemmin kohdejoukko 1), National University of Ireland Galway maaliskuussa 2018 (myöhemmin kohdejoukko 2) ja Tampereen yliopisto maalishuhtikuussa 2018 (myöhemmin kohdejoukko 3). Kehykertomukset olivat kaikille kolmelle kohdejoukolle samat. Ainoana taustatietona kysyttiin vastaajan oppilaitosta.

Aineiston keräämistä taustoitettiin kullekin kohdejoukolle erikseen osoitetulla sähköpostiviestillä (1–3). Sähköpostiviestissä kerrottiin lyhyesti eläytymismenetelmästä ja tutkimuksen kohdistumisesta korkeakouluopiskelijoiden tulevaisuustaitojen tunnistamiseen ja tunnustamiseen Open Badges -osaamismerkkien avulla. Koska kohdejoukon 3 vastaajat eivät oletettavasti tunteneet Open Badges -merkkejä entuudestaan, heidän viestiinsä lisättiin niistä lyhyt kuvaus ja linkki pääasiat esittelevään videoon. Video on katsottavissa osoitteessa <https://youtu.be/1xdh1iMDxZg>. Sähköpostiviesteissä korostettiin tutkittavien anonymiteettiä. Lisäksi kohdejoukon 3 vastaajille korostettiin, että vastaus voi pohjautua oikeaan kokemukseen, mutta saattoi olla myös täysin keksitty. Tämän lisäyksen ajateltiin helpottavan sellaisten informanttien vastaamista, joilla ei ollut aiempaa kokemusta aihepiiristä. Vastaajia ohjattiin valitsemaan kehyskertomuksen versio sukunimen aakkosten alkukirjaimen mukaan. Tämä ratkaisu tasasi vastausten jakaumaa. Vastauksia eri kehyskertomuksiin saatiin seuraavasti: 1A=14 kpl, 1B=20 kpl, 1C=8 kpl ja 1D=7 kpl. Vastauksissa oli yhteensä 5662 sanaa, yhden vastauksen keskipituus

115 oli sanaa. Aineiston kokonaispituudeksi tuli 13 sivua (fontti Calibri, fonttikoko 11, riviväli 1). Kirjoitettujen tarinoiden pituus vaihteli yhdestä lauseesta reiluun 200 sanaan.

Koska aineisto oli jo valmiiksi sähköisessä muodossa, se siirrettiin Excel-tiedostosta Word-taulukoon, jossa aineisto järjesteltiin ja numeroitiin variaatioiden mukaisesti. Aineisto järjestettiin ensin kehyskertomuksittain neljään osioon ja kunkin kehyskertomuksen vastauksia tarkasteltiin aluksi omina kokonaisuuksinaan. Tämän jälkeen aineiston analyysi toteutettiin kahdessa osassa. Ensimmäisessä osassa käytettiin teoriaohjaavaa analyysia siten, että aineiston vastauksissa 1A ja 1C mainitut tulevaisuustaidot luokiteltiin sisällön erittelyn menetelmin aiemmin esitellyn P21-viitekehysten muodostamiin pää- ja alaluokkiin. Samalla toistuvia sanoja kvantifioitiin kunkin tulevaisuustaidon yleisyyden selvittämiseksi. Toisessa osassa koko aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla, jossa aineisto luokiteltiin tulevaisuustaitojen tunnustamista puoltavien ja siihen kielteisesti suhtatutuvien lausumien ja näiden perusteiden mukaisesti.

Tulokset

Sekä opiskelijoille että opettajille suunnatuissa positiivisissa kehyskertomuksissa 1A (n=14) ja 1C (n=8) pyydettiin kertomaan millaisista tulevaisuustaidoista osaamismerkkejä tulisi myöntää. Aineistosta paikantui 57 erilaista taitoa, jotka sijoitettiin ensin johonkin viidestä P21-viitekehysten pääluokasta: elämä- ja urataidot, oppimisen ja innovoinnin taidot, tieto-, media- ja teknologiataidot, ydintaidot ja 21. vuosisadan teemat. Samalla tulevaisuustaitojen mainintojen määrät laskettiin suosituimmuusjärjestyksen selvittämiseksi. Tämän jälkeen taidot jaettiin vielä kunkin pääluokan alaluokkaan, jotta saatiin kokonaiskuva siitä, millaisia tulevaisuustaitoja osaamismerkeillä toivottiin tunnistettavan ja tunnustettavan, sekä toisaalta painottuivatko tietyt taitoalueet. Tulevaisuustaitojen luokittelusta muodostettiin taulukko 2, jonka pohjana on käytetty P21-viitekehystä. Osa taidoista oli selkeästi sijoitettavissa useampaan alaluokkaan, joten nämä taidot on merkitty taulukossa sinisellä. Taidon perässä on sulkeisiin merkitty mainintojen määrä, jos mainintoja on ollut enemmän kuin yksi.

Taulukko 2. Tulevaisuustaidot luokiteltuna pää- ja alaluokkiin P21-viitekehystä mukaillen

Elämä- ja urataidot	Oppimisen ja innovoinnin taidot	Tieto-, media- ja teknologia-aidot
Joustavuus ja sopeutumiskyky Ajanhallinta Projektinhallintataidot Rakentavan palautteen anto ja vastaanotto Stressinhallintataidot	Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu Ongelmanratkaisutaidot (6) Kriittinen ajattelu (2) Argumentointitaidot Tiedon kiteyttämisen taidot	Informaatiolukutaito Tiedonhaku- ja lähdekritiikkitaidot Tiedon soveltaminen
Aloitteellisuus ja itseohjautuvuus Organisoitintaidot (2) Ajanhallinta Itseohjautuvuus	Viestintä ja yhteistyö Tiimityötaitot (8) Viestintätaidot (3) Suullinen ja kirjallinen viestintä (2) Vuorovaikutustaidot (2) Yhteistyötaitot Moniammatillinen yhteistyö Verkostoitumistaidot	Medialukutaito Viestintätaidot (3) Julkaisutaidot (lehdet, artikkelit, painatus, taitto jne.) Erilaisten mediumien käyttö Some-markkinointi ekspertti
Sosiaaliset ja kulttuuriset taidot Tiimityötaitot (8) Innovointitaidot (2) Kv-työskentelyn osaaminen (2) Sosiaaliset taidot (2) Esiintymistaidot (2) Kuuntelemisen taidot Dialogin taidot Psykologiset taidot Ideoimisen ja kehittämisen taidot	Luovuus ja innovointi Innovointitaidot (2) Tiedon soveltaminen Ideoimisen ja kehittämisen taidot Eläytymistaidot Kuvittelukyky Tulevaisuuden ennakointi Yhteistoiminnallinen kehittäminen Oppivassa organisaatiossa toimiminen Vertaisoppiminen	Tieto- ja viestintäteknika-aidot Tietotekniset taidot (4) Tiedostojen luominen ja jakaminen Digitaalisten laitteiden käyttäminen Verkkokokousvälineet Julkaisutaidot (lehdet, artikkelit, painatus, taitto jne.)
Tuottavuus ja vastuullisuus Viestintätaidot (3) Organisoitintaidot (2) Ajanhallinta Projektinhallintataidot Yhteistyötaitot		
Johtajuus ja vastuu Ongelmanratkaisutaidot (6) Johtamistaidot (3) Esimiestaidot Konfliktinratkaisutaidot Kyky monipuoliseen eettiseen pohdiskeluun		

Tulevaisuustaidot sijoitettiin alaluokkiin sen mukaan, miten eri taitoja oli kuvailtu Trillingin ja Fadelin (2009) P21-viitekehysoppaassa. Kuvausten perusteella osa tulevaisuustaidoista sijoitettiin useampaan alaluokkaan, sillä muun muassa elämä- ja urataidoista *ajanhallintaitoja* kuvailtiin sekä joustavuuden

ja sopeutumiskyvyn (Trilling & Fadel 2009, 75–77), aloitteellisuuden että itseohjautuvuuden (Trilling & Fadel 2009, 78–79) sekä myös tuottavuuden ja vastuullisuuden taidoissa (Trilling & Fadel 2009, 82–83). Toisaalta taidot saattoivat ylittää myös pääluokkarajat. Esimerkiksi *ongelmanratkaisutaito-ja* kuvailtiin sekä elämä- ja urataitojen että johtajuus ja vastuu -taitojen alla (Trilling & Fadel 2009, 84–85) lisäksi oppimisen ja innovoinnin taitojen ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisutaitojen kategoriassa (Trilling & Fadel 2009, 50–54).

Pää- ja alaluokittelun jälkeen jäi aineistoon vielä muutamia tulevaisuus-taitoja, jotka eivät suoraan sopineet mihinkään P21-viitekehyksen valmiista luokista, mutta jotka olivat selkeästi sijoitettavissa elämä- ja urataitojen alle. Tällaisia taitoja olivat *työnbakutaidot* ja *itsensä markkinointitaidot*. Lisäksi ammatillisena erityisosaamisena mainittiin opettajien *eriyttämisen taito*, jolla viitattiin selkeisiin tehtävänantoihin. Aineistossa mainittiin myös muutamia P21-viitekehyksen ydintaitoja kuten suullinen ja kirjallinen viestintä, kielitaidot ja musikaalinen osaaminen sekä muutama 21. vuosisadan teemoihin liittyvä taito kuten kansalaisuustaidot, kriittinen kansalaisuus, liikunnallinen osaaminen, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, tasa-arvon edistäjäyys, ympäristötaitajuus ja ympäristötietoisuus.

Kehyskertomuksissa oli mainittu esimerkinomaisesti kolme tulevaisuus-taitoa: tiimityötaidot (n=8), ongelmanratkaisutaidot (n=6) ja viestintätaidot (n=3), ja ymmärrettävästi nämä taidot saivat myös määrällisesti eniten mainintoja tarinoissa. Esimerkkien tuominen kehyskertomukseen oli kuitenkin perusteltua, koska ne selvästi johdattivat vastaajat pohtimaan taitoja oikeassa viitekehyksessä, minkä myös edellä esitetty taulukointi tuo hyvin esiin. Esimerkkeinä mainittujen tulevaisuustaitojen lisäksi vastauksista oli eriteltävissä tieto- ja viestintäteknikkataidot (n=7) ja johtamistaidot (n=3). Yksittäisistä tulevaisuustaidoista 37 % sijoittui elämä- ja urataitoihin, 32 % oppimisen ja innovoinnin taitoihin, 16 % tieto-, media- ja teknologiataitoihin, 11 % 21. vuosisadan teemoihin ja 5 % ydintaitoihin. Ehkä hieman yllättäen tieto-, media- ja teknologiataidot eivät olleet erityisen merkittävässä roolissa, vaikka niistä on julkisuudessa keskusteltu paljon (esim. Euroopan komissio 2018). Tulevaisuus-taidot jakaantuivat melko tasaisesti kolmeen pääluokkaan. Kaikki kohdejou-

kot (1–3) ehdottivat taitoja kaikkiin kolmeen pääluokkaan lukuun ottamatta kohdejoukkoa 2, josta ei tullut yhtään ehdotusta tieto-, media- ja teknologia-taitoihin. Muutoin ehdotukset eri kohdejoukoista jakaantuivat tasaisesti jopa eri alaluokkien kesken.

Verrattaessa tarinoissa mainittuja tulevaisuustaitoja vuonna 2020 tarvittavien taitojen listaan (World Economic Forum 2016b) huomataan selviä vastaavuuksia. Kymmenestä taidosta vain kaksi taitoa jäi mainitsematta. Puuttumaan jäivät arviointi ja päätöksenteko (7.) sekä palvelusuuntautuneisuus (8.). Saman asian voi todeta myös verrattaessa taulukossa 3 mainittuja taitoja Euroopan komission (2018) tai työnantajien (ks. Adams 2014; Talouselämä 2016) listauksiin. Vastausten perusteella tehdyt havainnot ovat linjassa aiempien tulevaisuustaitojen merkitystä tarkastelleiden tutkimusten kanssa. Näissä korostettiin tulevaisuustaitojen merkitystä osana opintoja nimenomaan opiskelijoiden työllistymisvalmiuksien kehittämisessä (esim. Bowen & Thomas 2014; Devedzić ym. 2015). Aiemmissä tutkimuksissa on esitetty, että korkeakouluopintojen aikana opiskelijoille syntyy opetus suunnitelmien mukaisten sisältöjen ohella koulutuksen sivutuotteena piilo-osaamiseksi kutsuttuja tulevaisuustaitoja, jotka eivät näy tutkintotodistuksessa eivätkä siten tunnustetuksi ja tunnustetuksi (Myllymäki & Hakala 2014; Bowen & Thomas 2014). Tähän liittyen aineiston analyysin perusteella oli tunnistettavissa kolme jännitteistä teemaa, jotka liittyvät osaamismerkkien hyödyntämiseen tulevaisuustaitojen tunnustamisessa korkeakoulukontekstissa: 1) osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen, 2) työelämäsuhde ja 3) osaamismerkkit välineenä.

Tulevaisuustaitojen **osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen** nähtiin arvokkaaksi useissa vastauksissa. Tulevaisuustaidot tunnustettiin olemassa olevana osana korkeakouluopintoja ja oppimisprosesseja, mutta näihin liittyvää osaamista ei varsinaisesti tunnusteta osana arviointijärjestelmiä. Tässä yhteydessä osaamismerkkit nähtiin hyvänä keinona vahvistaa ja täydentää olemassa olevaa osaamista. Havainto vahvistaa aiempaa tutkimusta, jossa osaamismerkkejä on tarkasteltu joko-tai-asetelman sijaan perinteisiä arviointimenetelmiä täydentävänä toimintana. Kuten Bowen ja Thomas (2014) huomauttavat, osaamismerkkien tarkoitus ei ole poistaa virallisia sertifikaatteja ja todistuk-

sia, vaan tuoda niiden rinnalle uusi tapa tunnistaa sellaista osaamista, taitoja ja saavutuksia, joita ei ole aiemmin dokumentoitu todistuksiin. Osaamismerkit voisivat toimia korkeakouluissa täydennyksenä ja vaihtoehtona perinteiselle arvioinnille. (Blackburn ym. 2016; Bowen & Thomas 2014.)

Vastauksissa osaamismerkit nähtiin opiskelijoita kannustavina, palkitsevina ja motivoivina etenkin tilanteissa, joissa ne kohdistuivat perinteisen arvioinnin ulkopuolelle jääviin taitoihin, ansioihin tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Osaamismerkit antavat yksityiskohtaisempaa tietoa yksilön osaamisesta ja taidoista, ja niihin on mahdollista tallentaa konkreettisia, näyttöön pohjautuvia todisteita osaamisesta, joka ei välttämättä rajoitu oppimistavoitteissa määriteltyyn vaatimustasoon. (Bowen & Thomas 2014; Kim 2014; Loughlin ym. 2016; Itow & Hickey 2016.) Toisaalta kehyskertoimusten variointi toi myös esiin, että tulevaisuustaidot kuuluvat olennaisena osana kaikkeen opiskeluun ja niitä opitaan opintojen aikana ilman erillisiä kursseja. Tällä perusteella näistä taidoista ei olisi tarpeen myöntää erillisiä sertifikaatteja. Myllymäki ja Hakala (2014) huomauttavat, että kumuloituvan piilo-osaamisen tunnistaminen on vaikeaa, kun oppiminen tapahtuu pieninä osina monien kurssien sivutuotteena. Aineiston perusteella nähtiin myös, että tulevaisuustaitoja ei pitäisi arvioida erikseen, koska niitä ei ole opetussuunnitelmassa määritelty osaksi vaadittavaa osaamista. Jos arviointia tehdään, pitäisi taidot saada määriteltyä myös opetussuunnitelmatasolle. Eräässä kertomuksessa todetaankin: *Jos merkkien myöntämiseen lähdetään, taitoja on myös opetettava ja niitä on sisällytettävä opetussuunnitelmiin – sekä opintojaksoihin integroiden että omina kokonaisuuksinaan.*

Vastaajat näkivät myös, että tulevaisuustaitojen liittäminen osaksi korkeakoulujen osaamisperustaista opetussuunnitelmaa aiheuttaa jännitteitä erityisesti tieteenalakohtaisen substanssiosaamisen ja tulevaisuustaitojen arvioinnin välille. Vaikka tulevaisuustaitojen tunnistaminen ja tunnustaminen saatetaan kokea työnantajien tarpeista lähteväksi, arvostavat työnantajat erityisesti korkeakouluopiskelijoiden substanssiosaamisen lisäksi kykyä hankkia ja analysoida uutta tietoa, ratkaista ongelmia ja ajatella kriittisesti (Hakala ym. 2010; Raish & Rimland 2016). Geneerisiksi luokiteltavien tulevaisuustaitojen ja tieteenalakohtaisen substanssitiedon ristiriita liittyy ajankohtaiseen korkea-

koulutuksen opetussuunnitelmaa käsittelevään koulutussosiologiseen keskusteluun. Youngin (2011) mielestä erityisen tarkkaavaisina on oltava silloin, kun generiset taidot erotetaan tieteenalaperustaisista sisällöistä ja eriytetään itsenäisiksi opetussuunnitelmallisiksi tai pedagogisiksi kokonaisuuksiksi. Tällöin on vaarana, että erillisen taidon tai osaamiskokonaisuuden opiskelu irrotetaan sen taustalla olevista alakohtaisista tietorakenteista tai todellisista konteksteista. Youngin mukaan tämä voi synnyttää opiskelijalle asiantuntijuuden ja ilmiöiden ymmärtämisen kannalta ei-toivottavan harhakuvan, jonka mukaan generiset taidot voisi hankkia tai niitä voisi hyödyntää ilman tiedollista ymmärrystä varsinaisesta asiasisällöstä (vrt. Lindén ym. 2016).

Tulevaisuustaitojen **tarpeellisuus ja hyöty työelämässä** nähtiin aineistossa perusteena tulevaisuustaitomerkkien suorittamiselle. Tulevaisuustaidot linkitettiin vahvasti työelämän vaatimuksiin ja niitä kuvattiin avaintaidoiksi, joita tarvitaan tulevaisuudessa yhä enemmän. Taitojen koettiin myös olevan osa asiantuntijan käytännön työhön liittyvää taitoarsenaalia, joka mahdollistaa monipuolisten ja moninaisten työtehtävien suorittamisen. Aineistossa esitettiin, että tulevaisuustaitomerkkien avulla on mahdollisuus antaa selkeä kuva omista taidoista potentiaaliselle työnantajalle ja työelämän kansainvälistymisen myötä myös globaalisti. Näkemyksiin löytyy tukea aiemmista tutkimuksista ja hankkeista eri puolilta maailmaa, joissa tulevaisuustaitoja on lähdetty sanallistamaan osaamismerkkien muotoon (esim. Education Design Lab 2017; Devedzić ym. 2015; Loughlin ym. 2017; Derryberry ym. 2016). Esimerkiksi 21st Century Skills Badging Challenge -projektissa tulevaisuustaitomerkkejä on suunniteltu ja toteutettu yhteistyössä korkeakoulujen ja työnantajien kesken. Projektin tavoitteena on ollut kuvata merkkien avulla korkeakouluopiskelijoiden todistuksen ulkopuolelle jäävää oppimista työnantajalle mielekkäällä tavalla. Työnantajat eivät ole niinkään kiinnostuneita tiedon ja osaamisen alkuperästä. Tätäkin enemmän heitä kiinnostavat konkreettiset näytöt sellaisesta osaamisesta, jossa tietoa on sovellettu. (Education Design Lab 2017.) Korkeakoulutuksen kontekstissa tällainen osaamisdiskurssi on saanut osakseen myös runsaasti kritiikkiä. Tiedon alkuperän ohittava osaamisperustaisuuspuhe nähdään kritiikissä osaamisen hyödykkeistämisenä,

joka on paikoin ristiriidassa korkeakoulutuksen yhteiskunnallisen ja sivistyksellisen tehtävänannon kanssa. (Mäkinen & Annala 2010.)

Aineistosta oli myös havaittavissa huoli, että opiskelijoilla ei ole välttämättä kokemusta tulevaisuustaitojen arviointia varten, koska taidot kehittyvät pitkälti työelämäkontekstissa:

These skills should not be evaluated alongside studies because students who are undergoing their academics are in a learning environment and have not yet been exposed to the professional setting in a company where they would be proficient in problem solving skills, communication skills and team working skills.

Epäiltiin myös, että opiskeluaika itsessään on opiskelijoille poikkeuksellinen ajanjakso elämässä, jolloin oikeat työskentelytavat eivät välttämättä tule esille lainkaan ja voi tulevaisuustaitojen arvioinnin osalta antaa virheellistä tietoa opiskelijasta. Oltiin myös huolissaan siitä, että tulevaisuustaitojen arvioiminen lisää opiskelijoiden stressiä ja tuo ”jenkkimäistä” kilpailukulttuuria korkeakouluihin. Toisaalta, kuten aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Loughlin 2016) on käynyt ilmi, toivottiin myös tässä aineistossa osaamismerkkien hakemisen olevan hauskaa ja joustavaa lisäämättä opiskelijoiden työ määrää.

Aineistosta oli myös havaittavissa kriittisiä kannanottoja niin tulevaisuustaitojen arviointia kuin osaamismerkkejäkin kohtaan. Osaamismerkkien hyödyllisyys työelämään siirtymisen yhteydessä kiistettiin ja niitä pidettiin hyödyttöminä: *Noita Badgeja ei kukaan kysele, kun on töissä*. Tähän liittyvät vahvasti vielä avoinna olevat kysymykset Open Badges -konseptin tunnettuudesta. Vaikka tulevaisuustaitomerkkejä on kehitetty yhdessä työnantajien kanssa (esim. Education Design Lab 2017) ja työnantajien keskuudessa osaamisen näyttämiseen osaamismerkkein suhtaudutaan varovaisen positiivisesti (esim. Raish & Rimland 2016), edellyttää osaamismerkkikonseptin laajeneminen yleisen tunnettuuden kasvattamista sekä laadukkaiden merkkiekosysteemien kehittämistä (Raish & Rimland 2016; Itow & Hickey 2016). Toisaalta IBM:n ja Microsoftin kaltaisten globaalien toimijoiden mukanaolo on osaltaan vakiinnuttamassa osaamismerkkien hyödyntämistä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen välineenä. Samalla on kuitenkin huomioitava, että markkinatoimijoiden kiinnostus perustuu myös merkkien sisältämään

kaupalliseen potentiaaliin. Suoranaisen kaupallisen toiminnan ulkopuolella osaamismerkkejä on otettu käyttöön muun muassa opetushenkilöstön osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa, tästä esimerkkinä jo aiemmin mainittu Oppiminen Online -projekti, opettajien opetusosaamisen näkyväksi tekeminen Kent State University -yliopistossa sekä Helsingin kaupungin opetushenkilöstön tietoteknologian opetuskäytön taitojen osoittaminen osaamismerkein (Oppiminen Online 2018; Derryberry ym. 2016; Edu.hel.fi 2018).

Kolmas osaamismerkkejä koskeva jännitteinen teema liittyi niiden käytännön merkitykseen osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen **välineenä**. Erilaisten digitaalisten ratkaisujen nähtiin olevan keskiössä, kun opetusta ja tulevaisuutta suunnitellaan ja myös digitaaliset osaamismerkkit nähtiin osana tätä prosessia. Osaamismerkkien nähtiin olevan nykypäivän osaamisen tunnistamisen väline, joiden kautta opiskelijoilla kehittyvät muiden taitojen lisäksi myös digitaaliset taidot, joiden muun muassa Euroopan komissio on todennut olevan yhtä elintärkeitä taitoja kuin luku- ja laskentataidot (Euroopan komissio 2018.) Digitaaliset osaamismerkkit tarjoavat tulevaisuustaitojen näyttämislle vakioidun visuaalisen formaatin, jonka merkin saaja voi jakaa esimerkiksi kollegoille tai potentiaaliselle tulevalle työnantajalle internetin eri palveluiden kautta (Blackburn ym. 2016).

Osaamismerkkien nähtiin mahdollistavan tulevaisuustaitoihin liittyvän osaamisen näkyväksi tekemisen tavalla, jolla yksilön osaamisesta on välitettävissä laaja-alainen kuva: ”*[Osaamismerkkit] – – kertovat yksilön osaamisesta ja kapasiteetista enemmän kuin esimerkiksi yliopistokursseista saadut arvosanat.*” Aineistossa kuvailtiin, miten tulevaisuustaitoihin liittyvää osaamista kerrytetään esimerkiksi opinnoissa, järjestötoiminnassa ja vapaa-ajan aktiviteeteissa, mutta tätä osaamista on haasteellista tehdä näkyväksi työnantajille. Tulevaisuustaitomerkkien konkreettisuus huomioitiin aineistossa positiivisena asiana.

Tulevaisuustaitojen osaamismerkkit ovat loistava idea, näin jokaisella koulutuksesta valmistuneella olisi oikeasti konkreettinen osoitus työnhaussa osaamisen tueksi.

Toisaalta **osaamismerkkien käyttö arvioinnin välineenä** kyseenalaistettiin ja niiden luotettavuutta epäiltiin esimerkiksi teknisessä mielessä erään vas-

taajan pohtiessa ovatko merkit väärennettävissä. Osaamismerkkien tekninen standardi, OBI, on suunniteltu siten, että osaamismerkkien väärentäminen on tehty vaikeaksi ja käytännössä väärennös selviää yhdellä klikkauksella. Toisaalta haettavan merkin osaamisen osoittamiseen vaadittavat tehtävät voi tehdä jokin muu henkilö kuin hakija itse. Tähän voidaan vaikuttaa merkin myöntäjäorganisaation merkkien suunnitteluprosessissa. Merkkien kriteerit tulee kuvata asianmukaisesti ja tarkasti, ja vaadittavien osaamisen todisteiden ja näyttöjen on oltava täsmällisiä ja vaativan ponnistelua (ks. Myllymäki & Hakala 2014; Loughlin ym. 2016). Merkkien suunnittelu saattaa paljastaa paljon ratkaisemattomia jännitteitä siitä, kuinka opetamme ja opimme, miten arvioimme oppimista ja mitkä lopulta ovatkaan kurssin oppimistavoitteet (Kim 2014).

Osaamismerkkikeskustelussa tulee usein esiin huoli **merkki-inflaatiosta** (esim. Myllymäki & Hakala 2014; Loughlin ym. 2016) ja sama asia näkyi myös tutkimusaineistossa. Vastaajat olivat huolissaan, myönnetäänkö merkkejä liikaa, kohdistuvatko merkit oikeisiin taitoihin, myönnetäänkö niitä liian helposti ja ovatko itse myöntäjätahot luotettavia. Itow ja Hickey (2016) toteavat, että kyse ei ole niinkään yksittäisistä merkeistä, joita tulee uusia ja vanhoja jää pois käytöstä, tai ne saattavat menettää arvonsa ajan kuluessa. Kyse on enemmin merkkiekosysteemien, joita erilaiset myöntäjäorganisaatiot luovat yhteistyössä kumppaneidensa kanssa, arvosta ja laadusta. Mikäli merkkiekosysteemit kokonaisuudessaan suunnitellaan huolellisesti ja laadukkaasti lähtien yksittäisen merkin suunnittelusta kokonaisten oppimispolkujen rakentamiseen, ne kestävät kyllä joukossaan muutaman heikommin suunnitellun yksittäisen merkin. Myös merkkien saajat voivat vaikuttaa merkki-inflaatioon käyttämällä omia merkkejään harkitusti ja valikoiden, jolloin myös merkkien loppukäyttäjät jaksavat tutustua merkkeihin paremmin (Myllymäki & Hakala 2014). Myöntäjäorganisaatiot ovat avainasemassa myös merkkien määrien ja ansaintatapojen suhteen. Tasomerkit mahdollistavat opiskelijoille motivoivan ja pelillisen tavan viedä omia taitojaan eteenpäin, ja myöntämisperusteet eivät saa olla liian kevyet, vaan merkin ansaitsemiseen tahdotaan nähdä vai-vaa (esim. Loughlin ym. 2016). Luonnollisesti myös hyvämaineisen myöntäjäorganisaation osaamismerkkejä arvostetaan todennäköisesti enemmän kuin

huonomaineisen (Myllymäki & Hakala 2014; Loughlin ym. 2016) ja aiemmin mainittu suosittelu-ominaisuus (ks. Hickey 2017) tuo mukaan kolmannen osapuolen suosittelemaan tiettyjä merkkejä ja merkkien myöntäjiä nostaa merkkien arvoa entisestään.

Edellä esitettyjen kolmen jännitteisen teeman lisäksi selkeästi suurimmaksi huolenaiheeksi nousi esiin taitojen **arviointi ja mittaus**. Taitojen arviointi nähtiin haasteelliseksi erityisesti luotettavuuden, tasapuolisuuden ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Miten taitoja voidaan arvioida niin, että arviointi on varmasti kaikille opiskelijoille tasapuolista eikä suosi esimerkiksi aktiivisimpia opiskelijoita vetäytyvien kustannuksella? Hankkeissa, joissa tulevaisuustaitoja on sanallistettu osaamismerkkien muotoon, on arviointikriteereihin kiinnitetty erityistä huomiota ja arviointia varten on laadittu tarkkoja ohjeistuksia (esim. Devedzić ym. 2015). Joissakin hankkeissa merkkien suunnitteluun on otettu opiskelijat mukaan (ks. Loughlin ym. 2016) ja toisissa taas työnantajat (ks. Education Design Lab 2017), jolloin myös arviointikriteerit saattavat vaihdella. Oleellista lienee, että valitut arviointikriteerit ovat kaikille osapuolille selkeät, avoimet ja konkreettiset. Mäkinen ja Annala (2010) pitävät arviointikriteerien selkeyttä ja johdonmukaisuutta koko osaamisperustaisuuden kannalta olennaisena asiana. Heidän mukaansa yksilöiden kyvykkyyden ja osaamisen arviointi edellyttää selkeästi määriteltyjä kriteeristöjä, jotka perustuvat laajaan eettiseen keskusteluun koko yliopistoyhteisössä.

Vastauksissa pohdittiin tekevätkö arvioinnin opettajat vai esimerkiksi opiskelijat vertaisarviointina. Tämän yhteydessä tuotiin esiin huoli siitä, että opettajat eivät välttämättä tunne kaikkia opiskelijoitaan riittävän hyvin, jotta he voisivat arvioida tällaisia henkilökohtaisia taitoja. Toisaalta taitojen arviointi vaatisi myös sellaisia kursseja, joilla opettaja voisi tarkkailla opiskelijoiden toimintaa, sillä monissa tulevaisuustaidoissa arvioinnin kohteena on toiminta. Lisäksi tuotiin esiin, että tulevaisuustaitojen arviointia ei voi tehdä yhden kurssin perusteella, vaan taitoja tulisi opettaa useammalla kurssilla ja myös arvioida useamman kurssin osana. Läpi kurssien kehittyvien tulevaisuustaitojen arviointi vaatiikin kurssisuunnittelulta ja käytännöntoteutuksilta mahdollisesti uusien käytänteiden käyttöönottoa (Myllymäki & Hakola 2014; Devedzić ym. 2015; Loughlin ym. 2016). On myös huomioitava, että osaamista

ei voi havainnoida tai tulkita suoraan, vaan se perustuu sellaisen näytön tuotamaan hetkelliseen evidenssiin, jota verrataan aiemmin laadittuihin standardeihin (Mäkinen & Annala 2010). Tulevaisuustaitojen arviointi edellyttääkin tällaisten standardien rakentamisen, jotta niistä myönnettyt osaamismerkkit ovat arvokkaita kaikkien osapuolten kannalta.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia tulevaisuustaitoja merkkien avulla voidaan tunnustaa ja millaisia perusteita tai esteitä merkkien hyödyntämiselle on löydettävissä muodollisessa koulutuksessa. Vastauksissa erilaisia tulevaisuustaitoja nimettiin useita. Mainituista suosituimpia olivat tiimityö-, tieto- ja viestintäteknikka-, ongelmanratkaisu-, viestintä- sekä johtamistaidot. Nimetyt taidot peilautuvat virallisten tahojen nimeämiin tulevaisuuden työntekijän tarvitsemiin kompetensseihin (esim. Euroopan komissio 2018, World Economic Forum 2016b), työnantajien toivomiin ominaisuuksiin (esim. Adams 2014; Talouselämä 2016; Hakala ym. 2010) ja meneillään oleviin tulevaisuustaitojen merkkeistämissä hankkeisiin (esim. Education Design Lab 2017). Nimetyt tulevaisuustaidot sijoittuivat luontevasti myös P21-viitekehyyseen (Trilling & Fadel 2009).

Tulosten perusteella tulevaisuustaitojen osaamisen tunnistaminen ja tunnustamisen ja toisaalta taitojen näkyväksi tekeminen nähtiin pääosin arvokkaana. Kertomuksista ilmeni, että tulevaisuustaitoja opetetaan ja opitaan korkeakouluopintojen ohessa, mutta tällaista osaamista ei vastaajien mielestä riittävässä määrin tunnusteta. Osaamismerkkit nähtiin keinona vahvistaa ja täydentää olemassa olevaa osaamisen tunnistamista. Osaamismerkkit näytättyvät opiskelijoille myös palkitsevana, kannustavana ja motivoivana keinona tunnustaa ja tunnustaa taitoja, joille ei ole perinteisiä arviointikriteereitä. Osaamismerkkit liitetäänkin yhdeksi pelillistämisen välineeksi ja erilaisten tasomerkkien kautta tulevaisuustaitojen oppiminen voi parhaimmillaan olla hauskaa (ks. Loughlin ym. 2016). Niiden ansaitsemisesta ei kuitenkaan saa tulla liian helppoa, jotta merkkien arvo ja arvostus säilyvät (esim. Loughlin ym. 2016). Osaamismerkkit nähtiin myös nykyaikaisena tunnistamisen välineenä,

jossa on mahdollisuus oppia myös digitaalisia taitoja (vrt. Euroopan komissio 2018). Tuloksista ilmeni, että tulevaisuustaitojen tunnustaminen osaamismerkkeillä nähtiin hyödylliseksi erityisesti työllistymisen näkökulmasta. Taitojen koettiin kuuluvan asiantuntijan taitoarsenaaliin, joka mahdollistaa monipuolisten työtehtävien tekemisen. Vaikka tulevaisuustaidot karttavat opintojen ohessa, vaikuttaisi niitä kuitenkin olevan melko vaikea osoittaa työnantajalle työhaussa. Merkkien avulla osaaminen on mahdollista tehdä näkyväksi, taidot tulevat sanallistetuiksi ja osaamismerkkeihin on mahdollisuus liittää konkreettisia todisteita osaamisesta. Vastakkaisen näkemyksen mukaan osaamismerkkien hyöty kyseenalaistettiin, koska työnantajien ei ajateltu huomioivan merkkejä työhaussa. Aineistossa esiintynyt ristiriita nostaa esiin aiheen jatkotutkimukselle koskien suomalaisten työnantajien suhtautumista osaamismerkkeihin. Ovatko osaamismerkkit työnantajan näkökulmasta sopiva ja luotettava tapa osoittaa osaamista? Toisaalta mitkä olisivat ne tulevaisuustaidot, joita työnantajat arvostavat ja edellyttävät työntekijöiltä ja miksi?

Osaamismerkkeihin liittyy vahvasti myös niiden rooli uudenlaisena arviointivälineenä, johon ei ole vielä vakiintuneita käytänteitä korkeakouluissa. Huolena ilmeni, miten osaamismerkkeillä voidaan taata luotettava, tasapuolinen ja yhdenvertainen arviointi, joka ottaa huomioon myös tulevaisuustaitojen kehittymisen pidemmällä aikavälillä useamman kurssin aikana. Keskustelu arvioinnista palautuu myös ylemmälle tasolle koskien tulevaisuustaitojen asemaa korkeakoulujen opetussuunnitelmissa.

Osaamismerkkit ovat vakiinnuttamassa paikkaansa yhtenä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen välineenä niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Uudenlaisena pelillisyyteen liittyvänä ja perinteisestä poikkeavana arviointina merkkien luotettavuuteen kohdistuu arvostelua ja epäilyä, ja joidenkin mielestä merkit sopivat korkeakouluopiskelijoita paremmin lapsille ja nuorille. Vastakkaisena näkemyksenä on esitetty, että *”Kollegat [korkeakoulussa], jotka nyt jättävät huomioimatta osaamismerkkit (electronic credentialing) ovat kuin kirjakaupat, jotka jättivät huomioimatta Amazonin vuonna 1997. Tiedämme mitä tapahtui seuraavaksi”*. (Hickey 2017.) Osaamismerkeissä on vastaajien mukaan potentiaalia täydentää tulevaisuustaitojen osaamisen tunnistamista ja tunnustamista myös korkeakoulukontekstissa. Tutkimuksen perusteella tu-

levaisuustaitoja toivotaan näkyviksi ja tunnustetuiksi myös osana muodollista koulutusta. Prosessi ei kuitenkaan ole yksinkertainen, sillä vaaditaan paljon keskustelua muun muassa tulevaisuustaitojen roolista opetussuunnitelmissa, yhtenäisten arviointikriteereiden laatimisesta sekä taitojen määrittelystä ja osaamisvaatimuksista. Keskustelussa tulee huomioida myös jännitteet korkeakoulutuksen tarkoitusten ja työelämän vaateiden välillä (Mäkinen & Anjala 2010). Muodollisen koulutuksen konteksteissa osaamismerkkit saatetaan kokea uhkana virallisille tutkintotodistuksille ja sertifikaateille. Sen sijaan, että osaamismerkkit nähtäisiin perinteisten todistusten ja sertifikaattien kilpailijana, ne voisivat antaa korkeakoulujen todistus- ja sertifiointityökaluihin ketterän tavan tunnistaa ja tunnustaa uusia osaamisalueita, joille perinteinen opetussuunnitelmatyö ei välttämättä yllä (ks. Bowen & Thomas 2014).

Eri tieteenalojen kulttuureihin ja logiikkaan sekä tieteelliseen tiedon koeteluun perustuvan korkeakoulutuksen on paikoin hankala suhteuttaa yhteiskunnallista tehtäväänsä ja toimintaansa vallitsevaan kertomukseen, jonka mukaan hankittu tieto tulee aina vanhenemaan nopeasti (ks. Lindén ym. 2016). Samalla yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovat kuitenkin itse todentamassa, että työ ja siinä vaadittavat osaamiset muuttuvat kiihtyvällä tahdilla. Kun alakohtainen tieto uusiutuu ja tarkentuu jopa opintojen aikana, tulevat tiedon hankkimisen, analysoinnin sekä oppimaan oppimisen ja ongelmanratkaisun taidot merkittäväksi osaksi korkeakoulutusta ja työelämää (Hakala ym. 2010). Osaamismerkkit voisivat tässä artikkelissa tehtyjen havaintojen perusteella toimia siltana tieteenalakohtaisen tiedon, opetussuunnitelmien ja tulevaisuustaitojen välillä. Samalla ne voisivat tuoda opetussuunnitelman reuna-alueella opitut tiedot ja taidot näkyviin ja vahvistaa näin opiskelijan luottamusta tulevaisuuteen.

Lähteet

- Adams, S. 2014. The 10 Skills Employers Most Want In 2015 Graduates. <https://www.forbes.com/sites/susanadams/2014/11/12/the-10-skills-employers-most-want-in-2015-graduates/#49ea53662511>. (Luettu 28.11.2017.)
- Araujo, I., Santos C., Pedro L. & Batista J. 2017. Digital badges on education: past, present and future. https://www.researchgate.net/publication/318116742_Digital_badges_on_education_past_present_and_future. (Luettu 15.11.2017.)
- ATC21S 2018. About the Project. <http://www.atc21s.org/about.html>. (Luettu 17.4.2018.)
- Aulio, O. 1987. Partiolaisen kirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining Twenty-First Century Skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer, 17–66.
- Blackburn, R.D., Porto, S.C.S. & Thompson J.J. 2016. Competency-Based Education and the Relationship to Digital Badges. Teoksessa L.Y. Muilenburg & Z.L. Berge (toim.) *Digital Badges in Education. Trends, Issues, and Cases*. New York: Routledge, 30–38.
- Bowen, K. & Thomas, A. 2014. Badges: A Common Currency for Learning, Change: The Magazine of Higher Learning 46 (1), 21–25, DOI:10.1080/00091383.2014.867206.
- Chicago City of Learning 2018. What is Chicago City of Learning. <https://chicagocityoflearning.org/about>. (Luettu 19.4.2018.)
- Derryberry, A., Everhart D. & Knight, E. 2016. Badges and Competences. New Currency for Professional Credentials. Teoksessa L.Y. Muilenburg & Z.L. Berge (toim.) *Digital Badges in Education. Trends, Issues, and Cases*. New York: Routledge, 12–20.
- Devedzić, V., Jovanović, J., Tomić, B., Ševarac, Z., Milikić, N. Dimitrijević, S. & Đurić, D. 2015. Grading Soft Skills with Open Badges. https://www.researchgate.net/profile/Nikola_Milicic/publication/283131364_Grading_soft_skills_with_open_badges/links/56d8409d08aee73df6c87875/Grading-soft-skills-with-open-badges.pdf. (Luettu 2.11.2017.)
- Dictionary.com 2018. Badge. <http://dictionary.reference.com/browse/badge?s=t>. (Luettu 6.1.2018.)
- Dimitrijević, S., Devedzić, V., Jovanović, J. & Milikić, N. 2016. Badging Platforms: A Scenario-Based Comparison of Features and Uses. Teoksessa D. Ifenthaler, N. Bellin-Mularski & D-K. Mah (toim.) *Foundation of Digital Badges and Micro-Credentials. Demonstrating and Recognizing Knowledge and Competences*. Cham: Springer, 141–161.
- Education Design Lab 2017. What We've Learned. <https://eddesignlab.org/2017/06/10-things-weve-learned-badging/>. (Luettu 2.11.2017.)
- Edu.hel.fi 2018. Osaamismerkki. <http://osaamismerkki.meke.wikispaces.net/>. (Luettu 19.4.2018.)

- ESCO 2018a. ESCO – Taitojen/osaamisen, pätevyyksien ja ammattien eurooppalainen luokitus. <https://ec.europa.eu/esco/portal>. (Luettu 17.4.2018.)
- ESCO 2018b. Luokittelu - Taidot ja osaaminen. <https://ec.europa.eu/esco/portal/skill>. (Luettu 17.4.2018.)
- Euroopan komissio 2017. White Paper on the Future of Europe. Reflections and scenarios for the EU27 by 2025. https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/white_paper_on_the_future_of_europe_en.pdf. (Luettu 14.4.2018.)
- Euroopan komissio 2018. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>. (Luettu 14.4.2018.)
- Hakala, I., Laine, S. & Myllymäki, M. 2010. Enquiry into Cooperation Between Master's IT Programme and Companies. *Electronics and electrical engineering* 102 (6), 143–146. (Luettu 26.4.2018.)
- Hickey, D. 2017. How Open E-Credential Will Transform Higher Education. *The Chronicle of Higher Education*.
- IBM 2018. What is an IBM Digital Badge? <https://www-03.ibm.com/services/learning/sites.wss/zz-en?pageType=page&c=M425350C34234U21>. (Luettu 19.4.2018.)
- Itow, C. & Hickey, D.T. 2016. When Digital Badges Work: It's Not About the Badges, It's About Learning Ecosystems. Teoksessa D. Ienthaler, N. Bellin-Mularski & D-K. Mah (toim.) *Foundation of Digital Badges and Micro-Credentials. Demonstrating and Recognizing Knowledge and Competencies*. Cham: Springer, 411–419.
- Jyväskylän yliopisto Koulutuksen tutkimuslaitos 2018. ATC21S – Assessment and Teaching 21st Century Skills. 2000-luvun taitojen arviointi. <https://ktl.jyu.fi/atc21s>. (Luettu 17.4.2018.)
- Kay, K. 2010. 21st Century Skills: Why They Matter, What They Are, and How We Get There. Teoksessa J. Bellanca & R. Brandt (toim.) *21st century skills: Rethinking How Students Learn*. Bloomington: Solution Tree Press, xiii-xxxi.
- Kim, J. 2014. A Course Badging Case Study. <https://www.insidehighered.com/blogs/technology-and-learning/course-badging-case-study>. (Luettu 28.4.2018.)
- Kyllönen, P.C. 2012. Measurement of 21st Century Skills Within the Common Core State Standards. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/sessions5-kyllonen-paper-tea2012.pdf>. (Luettu 16.4.2018.)
- Lindén, J., Annala, J. & Mäkinen, M. 2016. Tieteenala kohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka* 41 (1), 10–28.
- Loughlin, C., Hitchings, C., Barton, C., Anthoney, J., Barker, H., Warburton, S. & Niculescu, I. 2016. Open Badges: Acknowledging Soft Skills Acquisition. https://www.researchgate.net/publication/309732639_Open_Badges_Acknowledging_Soft_Skills_Acquisition. (Luettu 2.11.2017.)
- Luoma-aho, V. & Sulopuisto, O. (toim.) 2017. *Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja. Askelmerkkejä kestävästä koulutuksesta kehittäjille*. <https://media.sitra.fi/2017/07/08101022/Selvityksia1241.pdf>. (Luettu 16.4.2018.)

- Lynch, M. 2018. The top soft skills employers want in 2018. <http://www.hays.ie/blog/top-5-soft-skills-employers-want-in-2018/index.htm>. (Luettu 16.4.2018.)
- Martin, J. 2018. Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills. OECD Education Working Papers, No. 166, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/96e69229-en>. (Luettu 14.4.2018.)
- Microsoft 2018. Microsoft Exam and Certification Badges. <https://www.microsoft.com/en-us/learning/badges.aspx>. (Luettu 19.4.2018.)
- Mozilla Foundation, Peer 2 Peer University & The MacArthur Foundation 2012. Open Badges for Lifelong Learning. Päivitetty: 27.8.2012 https://wiki.mozilla.org/images/5/59/OpenBadges-Working-Paper_012312.pdf. (Luettu 6.1.2018.)
- Myllymäki, M. & Hakala, I. 2014. Open Badges in Higher Education. Teoksessa L. Chova, A. Martínez & I. Torres (toim.) EDULEARN14 Proceedings. 6th International Conference on Education and New Learning Technologies, 2027-2034. IATED Academy. <http://library.iated.org/publications/EDULEARN14>. (Luettu 26.4.2018.)
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4) 2010, 41–61.
- NASA 2018. Digital Badging. <https://www.nasa.gov/audience/foreducators/best/badging.html>. (Luettu 19.4.2018.)
- Open Badges 2018. About Open Badges. <https://openbadges.org/about/>. (Luettu 6.1.2018.)
- Openbadges.org 2018. What's an Open Badge? <https://openbadges.org/get-started/>. (Luettu 6.1.2018.)
- Open Badge Factory 2018. Järjestelmän tilastot. (Luettu 19.4.2018.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Ammatillisen koulutuksen opettajien osaamiseen 4,5 miljoonaa euroa. http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammatillisen-koulutuksen-opettajien-osaamisen-kehittamiseen-4-5-miljoonaa-euroa. (Luettu 19.4.2018.)
- Oppiminen Online 2018. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. <http://www.oppiminenonline.com/osaaminen-tunnistaminen/>. (Luettu 19.4.2018.)
- Pakanen, L. 2018. Asiantuntija. Opintokeskus Sivis. Henkilökohtainen tiedoksianto sähköpostitse. 19.4.2018.
- Raish, V. & Rimland, E. 2016. Employer Perceptions of Critical Information Literacy Skills and Digital Badges. *College & Research Libraries*, [S.l.], v. 77, n. 1, 87–113. <https://doi.org/10.5860/crl.77.1.87>. (Luettu 26.4.2018.)
- Sitra 2018. Minkälaiselle osaamiselle Suomessa on kysyntää? Tutki valtakunnallisia osaamiskarttoja uuden Microcompetencies-palvelun avulla. <https://www.sitra.fi/artikkelit/tutki-valtakunnallisia-osaamiskarttoja-uuden-microcompetencies-palvelun-avulla/>. (Luettu 11.4.2018.)

- Talouselämä 2016. Mitä taitoja tulevaisuuden työntekijä eniten tarvitsee? Näin ristiin menevät työntekijöiden ja työnantajien käsitykset. <https://www.talouselama.fi/uutiset/mita-taitoja-tulevaisuuden-tyontekija-eniten-tarvitsee-nain-ristiin-menevat-tyontekijoiden-ja-tyoantajien-kasitykset/7948b3b2-a2b3-3fdo-99ad-7281e087b3f8>. (Luettu 28.11.2017.)
- Trilling, B. & Fadel, C. 2009. *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wheelahan, L. 2009. The problem with CBT (and why constructivism makes things worse). *Journal of Education and Work* 22 (3), 227–242.
- Wheelahan, L. 2010. *Why knowledge matters in curriculum. A social realist argument*. London: Routledge.
- World Economic Forum 2016a. *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. http://www.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf. (Luettu 14.4.2018.)
- World Economic Forum 2016b. *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Revolution*. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>. (Luettu 14.4.2018.)
- Young, M. 2011. Curriculum policies for a knowledge society. Teoksessa L. Yates & M. Grumet (toim.) *World yearbook of education 2011. Curriculum in today's world: Configuring knowledge, identities, work and politics*. London: Routledge, 125–138.
- Young, M. 2013. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies* 45 (2), 101–118.
- Zichermann, G. & Cunningham, C. 2011. *Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol: O'Reilly Media, Inc.

Aikamme kasvatustieteitä jäljittämässä

Jari Eskola & Ilona Nikanto & Satu Virtanen

Teoksen alussa totesimme, että elämme muutoksen aikaa. Osa voi kutsua tätä työn muutokseksi ja neljänneksi teolliseksi vallankumoukseksi, toinen voi puhua kiihtyvästä globalisaatiosta ja sen vaikutuksista – tai kaikesta tästä. Yhteistä kuitenkin on, että yhteiskunta näyttäisi olevan jatkuvassa muutoksessa monella eri tasolla. Pelkkä tietyn osaamisen hankkiminen tai olemassa olevien prosessien toteutus ei riitä, vaan sekä yksilöiltä että yhteisöiltä vaaditaan kykyä oppia uutta sekä ennen kaikkea kykyä sopeutua ja sopeuttaa toimintaansa alati liikkeessä olevaan toimintaympäristöön. Nämä muutokset ja vaadittavat sopeutumistoimet koskevat myös, tai kenties jopa ennen kaikkea, kasvatusta. *Aikamme kasvatustiede: vain muutos on pysyvää?* -teoksen teemana on tarkastella tämän hetken yhteiskunnan muutoksen heijastusta kasvatustieteen kentällä ja sen eri osa-alueilla.

Tämän teoksen artikkeleita yhdistää siis muutoksen tarkastelu kasvatustieteellisessä kontekstissa. Teos sisältää artikkeleita, joiden lähtökohtana on jo tapahtunut tai oletettu muutos tutkimuksessa ilmiössä, sekä artikkeleita, joissa on tartuttu käsillä olevaan muutokseen tai sen mahdollisiin seurauksiin. Teoksessa muutosta tarkastellaan eri toimijoiden, ikäryhmien sekä erilaisten kasvatuksellisten toimintaympäristöjen näkökulmasta niin yksilön henkilökohtaisena kokemuksena kuin myös laajana, yhteisöllisenä kokemuksena. Tee-

moista nostetaan esiin kasvatustieteen kentällä tapahtuvia muutoksia kuten sykleittäin tapahtuvat opetussuunnitelmauudistukset, opetuksen sisältöjen ja käytäntöjen jatkuva kehittäminen sekä kasvatuskentän toimijoiden käsitysten tarkasteleminen. Artikkelien laaja aihekirjo tarjoaakin lukijalle ikkunan kasvatuksen kentän moninaisiin muutoksiin, sekä erityisesti muutoksen keskellä olevien toimijoiden suhtautumisiin, näkemyksiin, tulkintoihin ja merkityksenantoihin, kuten artikkeleita yhdistävän eläytymismenetelmän tulisikin. Tämän teoksen artikkelit ennen kaikkea osoittavat, kuinka monimuotoiseen tutkimukseen eläytymismenetelmän käyttö sopii; sillä voi tutkia lasten käsityksiä sukupuolestaan, tarkastella yhteisöllisen työkuultuurin mahdollisuuksia lukiossa, mutta yhtä hyvin se sopii tulevaisuustaitojen ennustamiseen.

Teoksen artikkelien teemoja yhdistää muutoksen ja menetelmän lisäksi myös ajankohtaisuus. Eläytymismenetelmä mahdollistaa tarttumisen nopeasti tapahtuviin yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja muutoksiin. Sen avulla voidaan tutkia (1) *tulevaa muutosta*; mitä voidaan odottaa tapahtuvaksi, mitä saattaisi tapahtua ja miten tähän muutokseen voitaisiin kenties varautua, kuten artikkelissa *Substanssiasiantuntijasta alan opettajaksi: ammatillinen opettajankoulutus opiskelijoiden kertomana* pohditaan. Yhtä lailla sen avulla voidaan perehtyä (2) *jo mahdollisesti tapahtuneeseen tai käynnissä olevaan muutosprosessiin*, kuten artikkelissa *Korkeakouluopiskelijoiden tulevaisuustaitojen tunnistaminen ja tunnustaminen digitaalisilla osaamismerkeillä* on tehty, ja siten tuottaa tietoa muutosprosessista ja sen mahdollisesta tuloksesta. Lisäksi voidaan tutkia prosesseja (3) *joihin vielä voidaan vaikuttaa* kuten artikkelissa *Muutoksen johtaminen korkeakoulujen yhdistyessä: Viestintä, osallistaminen ja luottamus tutkimus- ja opetushenkilökunnan kertomuksissa*.

Kuitenkin eläytymismenetelmätutkimus jättää edelleen käyttäjälleen myös pohdittavaa. Yksi näistä teemoista on eläytymismenetelmän vastaukset: kertovatko ne oikeista asioista, kirjoittajien vastaushetken ajatuksista? Voidaanko tarinoiden nähdä olevan heijastuksia vastaajien omista mielipiteistä? Vai pitäisikö niitä tutkia enemmänkin vaikkapa diskursseina tai narratiiveina, niin kuin joissakin tämänkin artikkelikokoelman tutkimuksissa on tehty. Toisaalta tällaisen tutkimuksen tulosten pelkistäminen pelkäksi vastaajien kertomusten luokitteluksi on turhaa vähättelyä; juuri tällaisten prosessien

kautta ihmiset usein tekevät vähintäänkin oman elämänsä kannalta merkittäviä päätöksiä. Esimeriksi tutkimamme ilmastonmuutosahdistuksen osalta ihmiset valinnat liittyvät varsin moninaisesti kysymyksiin: autoiluun, lentämiseen, lihansyönttiin, lasten hankkimiseen jne.

Eläytymismenetelmäaineistoista tehtävien päätelmien ja tulkintojen lisäksi tutkimusaineiston edustavuus on alue, jota menetelmää käytettäessä on syytä pohtia edelleen. Kuten jo Eläytymismenetelmä 2017 -teoksessa todettiin, erilaiset sähköiset tavat kerätä aineistoa ovat merkittävästi yleistyneet. Vastaajien houkuttelu sähköpostitse tai Facebookin kautta on järkevää, mutta aineiston edustavuus ja luotettavuus asettuvat tällaisen aineiston kanssa uuteen valoon. Tiedämmekö edes sitä, kuka kehyskertomukseen on aidosti vastannut? Millaista tukea vastauksen laatimiseen on käytetty (vrt. luokkahuoneessa tapahtuva yhtäaikainen aineiston kerääminen) tai monenko ihmisen mielipiteitä vastaus sisältää. Todennäköisesti tällainen huoli on pääsääntöisesti täysin aiheeton, mutta sen sijaan huoli aineiston vinoudesta ei sitä ole. Kun yhä harvempi vastaa, niin myös vastausten kirjo kapenee. Sama trendi tosin koskee kaikkea empiiristä tutkimusta, myös vaikkapa kyselylomaketutkimuksia, joiden nykyiset vastausprosentit ovat paikoin katastrofaalisen alhaisia verrattuna menneiden aikojen tilanteeseen.

Samaan aikaan, kun mahdollisuudet tavoittaa monikanavaisesti haluttuja vastaajia on helpottunut, vastausmäärät eivät siis kuitenkaan ole näiden tutkimusten perusteella erityisesti parantuneet, eikä tutkijan työ riittävän aineiston saamiseksi ole välttämättä helpottunut. Nettivastauksen ja paperi ja kynä -tyyppisen vastaamisen rinnalle voi nousta myös mobiilisuuden haaste: nettiä, sosiaalista mediaa ja sähköpostia käytetään enenevässä määrin älylaitteiden kautta, jossa lukijoiden kommunikointi on harvoin pitkiä tarinoita ja laiveita lauseita. Mobiilissa helppous, nopeus ja merkkikieli ovat avaintekijöitä, eikä esimerkiksi älypuhelimien näppäily välttämättä houkuttele rakentamaan eläytymismenetelmävastaukselle tyypillistä lyhyttäkään kertomusta. Mobiilivastaajan voisi olettaa suosivan kätevää ja nopeaa tapaa vastata, joka antaa esimerkiksi survey-tyyppisille kyselyille uutta arvoa. Voikin kysyä, voisiko tulevaisuuden eläytymismenetelmä vastaus olla jotain muuta kuin valmis teksti? Teemmekö tilaa videolle tai ääniviesteille, jotka nyky-yhteiskunnassa älylait-

teilleen höpöttäville on jo tuttu tapa ilmaista itseään? Ja jos kyllä, menetämmekö jotain keskeistä eläytymismenetelmän ominaisuusteesta?

Menetelmän ehdottomana etuna nykytahtisessa elämässä – ja tutkimuksenteossa – voidaan pitää kuitenkin sen kevytkäyttöisyyttä: kun aineisto on suhteellisen helppo kerätä, se mahdollistaa nopeasti tapahtuvien muutosten tarkastelun. Tämän teoksen teemoihin; muutoksen monipuoliseen tarkasteluun, ennustamiseen ja arviointiin, eläytymismenetelmä sopi hyvin, mutta samalla tutkijan tulee ymmärtää eläytymismenetelmäaineistojen luonne: ne ovat heijastuksia ihmisten ajattelun logiikoista ja asenteista, eivät kuvauksia todellisuudesta. Menetelmän käyttö vaatiikin tutkijalta vahvaa taustatyötä, tutkimusaiheen kytkemistä teoreettiseen taustaan sekä kokonaisuuden kriittistä tarkastelua. Parhaimmillaan eläytymismenetelmää hyödyntävä tutkimus antaa lukijalleen paljonkin ajattelemisen aihetta ja hyvä niin: jos tässä onnistumme, niin olemme saavuttaneet jo paljon.

Tällä teoksella – *Aikamme kasvatus – vain muutos on pysyvää?* – oli kaksi kantavaa lähtöteemaa. Ensinnäkin, halusimme jatkaa Eläytymismenetelmä 2017 -teoksessa aloitettua suhteellisen systemaattista kokeilutyötä siitä, miten eläytymismenetelmän kaltaisella tutkimusmenetelmällä pystyy tarttumaan hyvinkin nopearytmisesti aikamme joskus kiihasrytmisiin kasvatusilmiöihin. Esimerkkinä tästä toimii Tampere3-muutosprosessi: kaksi artikkelia ensimmäisessä kokoelmassa ja yksi nyt. Näiden artikkeleiden välissä on tapahtunut paljon, tamperelainen korkeakoulumaailma ei ole enää ollenkaan sama maailma (Poliisiammattikorkeakoulua lukuun ottamatta) ja kuitenkin koko prosessi on vasta alussa, kun vuodenvaihteessa Yhteiskunnallisen Korkeakoulun ja sen työtä jatkaneen Tampereen yliopiston 93-vuotinen tarina itsenäisenä yliopistona päättyy.

Tämän kokoelman myötä eläytymismenetelmästä syntynyt kuva on edelleen vahvistunut: parhaimmillaan se mahdollistaa hyvinkin nopearytmisen tarttumisen uuteenkin aiheeseen. Aineistot eivät ole aina kovin laajoja ja joskus vähän vinojakin – siitäkin tässä teoksessa on esimerkkejä – mutta parhaimmillaan hyvinkin kiinnostavia. Aineistojen luonne ei myöskään määritä sitä, millaiseen metodologiseen paradigmaan tutkimus kiinnittyy. Niin tässäkin teoksessa, paikoin puhutaan hyvinkin konkreettisista tutkimusilmiöistä

ja perinteiseen tapaan mietitään mitä voimme tällaisen tutkimuksen kautta oppia tutkittavasta ilmiöstä ja sen käytännöistä kuten tutkittaessa digitaalisia osaamismerkkejä. Toisinaan taas liikutaan vaikkapa narratiivien maailmassa, jolloin emme tosiaankaan tiedä puhutaanko isyydestä juuri näin, mutta tavoitamamme neljä tarinatyyppiä ovat kuitenkin hyvin järkeenkäypiä ja sitä paitsi telakoituvat hyvin alan kansainväliseen keskusteluun, joka tietenkin on vain hyvä asia: tämänkaltainen tutkimus ei yleensä tuota mitään kovin radikaalisti uutta tietoa, mutta syntyneet tarinat, kutsutaan niitä sitten vaikkapa tieteellisiksi tutkimuksiksi, tarjoavat parhaimmillaan ennen kaikkea ajattelemisen aihetta: ehkä tarinatyyppiä voisi olla toisenlaisiakin, mutta nyt konstruoidut tyypit tuntuvat hyvinkin tutuilta monessa perheessä riippumatta siitä, kuka sitten vanhempainltaan lopulta menee.

Emme myöskään väitä, että totuus Tampere3-projektin johtamisesta on juuri se mitä tämän teoksen artikkelissa tuotamme, mutta artikkelimme kuitenkin eittämättä välittää niitä tunteja, joita ainakin osalla näiden kolmen korkeakoulun henkilökunnalla on ollut prosessin läpiviemisestä. Ja vaikka aineistomme on kerätty noin puoli vuotta sitten, niin arkihavainnot kertovat, että ei tilanne ainakaan onnistuneempaan suuntaan ole kääntynyt. Tällainen artikkeli ei kerro sitä, miten asiat todella ovat, mutta se kertoo siitä, kuinka asiat koetaan, tai joka tapauksessa yhden mahdollisen tulkinnan tutkimuksen keskiössä olevasta ongelmasta tai laajemmin tutkittavasta ilmiöstä. Kuvaus on useimmiten vajavainen ja monitulkintainen, mutta tällaisenaankin se antaa lukijalleen ajattelemisen aihetta: tästä olen samaa mieltä, tuosta eri mieltä, mutta voihan sen näinkin ajatella ja ei kai tuokaan nyt kuitenkaan ole kovin virheellisesti väitetty. Tutkimus pyrkii olemaan siis uskottava, mutta ei voi väittää olevansa ainoa mahdollinen tulkinta.

Kun tutkimuksen keskiössä on vaikkapa sellainen tunteita ja erilaisia käsityksiä herättävä aihe kuin ilmastonmuutos, niin on toki selvää, että tulkintoja on melkein yhtä monta kuin lukijaakin. Kun ilmiön tarkasteluun yhdistetään vielä psykoanalyttinen tarkastelutapa, niin tulkintojen ja lukutapojen kirjo lavenee edelleenkin. Eittämättä on kuitenkin selvää, että näinkin ilmiötä voi tarkastella ja jopa päätyä mielenkiintoisiin mahdollisuuksiin jatkotoimenpiteiksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että aihe olisi loppuun käsitelty tai edes

keräämämme aineisto. Niinpä seuraavaksi tarkoituksemme onkin analysoida kerätty varsin rikas ja laaja aineisto aivan toisen tyyppisillä analyysimenetelmillä, mutta sen prosessin lopputulokseen paalaamme toivottavasti aikanaan toisenlaisilla tutkimuksen kentillä.

Aivan samoin emme väitä, että tyttöyden rakennuspalikat olisivat tyhjentävästi juuri ne, mitä *Tyttö tuollainen* -artikkelissa määritimme. Myös tässä tapauksessa aiomme laajentaa tyttöyden tarkastelukulmaa jatkotutkimusten avulla. Aivan samoin sankareita – ja ennen kaikkea konnia – on muitakin kuin esittämämme, mutta näilläkin pärjätään.

Teoksen niin mainittuja kuin muitakin artikkeleita yhdistää siis kiinnostus aikamme kasvatuksen alati muuttuviin moninaiisiin ilmiöihin. Jotkut artikkelit haastavat mainiolla tavalla lukijan omat stereotyyppiat. Kun otsikossa kysytään vaikkapa sitä *Onko Suomi liian hyvä paikka asua*, niin lukijan herättävä provokaatio on valmis. Toisaalta puhe digitaalisista osaamismerkeistä voi äkkiseltään kuulostaa kovin marginaaliselta, varsinkin kun valistunut veikkaus on, että teoksen lukijakunnasta huomattava osa ei tiedä mistä ihmeestä näissä oikein on kyse. Mutta kun osaamismerkkit kytketään nk. tulevaisuustaitoihin ollaan jo paljon suuremman edessä; kysymyksessä siitä, millaisia taitoja tulevaisuuden yhteiskunnissa toimiminen edellyttää. Haaste, jonka vaikka nykyinen kehuttu suomalainen opettajankoulutus tavoittaa hiukan huonosti aikana, jolloin toisaalta kädentaidot ovat rapautumassa niin tulevilta opettajilta kuin heidän tulevilta oppilailtaan (tyyliin kuinka moni osaa lyhentää housun puntit, yhden esimerkin mainitaksemme), mutta toisaalta aikana, jolloin myöskään koulutuksessa ei pystytä – tai paremminkin osata – tarttua nopearytmisesti muuttuviin aikamme ilmiöihin. Eläytymismenetelmän keinoin tutkija sentään pystyy kiinnittämään katseensa hyvinkin nopeasti, mistä tässä kokoelmassa jonkinlaisena esimerkkinä on Turun taannoisista puukotuksista katalyyttinsa saanut artikkeli. Tulevaan MEBS₃-kokoelmaan on puolestaan tekeillä mm. tutkimusartikkeli netissä tapahtuvasta seksuaalisesta häirinnästä ja sen kohtaamisesta erityisesti opettajantyössä; aihe joka oli suuresti esillä tämän artikkelikokoelman viimeistelyvaiheessa syksyllä 2018.

Kuten johdannossa jo kerroimme, vuoden päästä on tarkoitus julkaista seuraava yrityksemme ymmärtää ja tulkita aikamme muuttuvia kasvatusil-

miöitä työnimellä *Kasvatustieteilijän ammatillista ja eettistä identiteettiä paikantamassa* (toim. Jari Eskola & Ilona Nikanto & Hanna Vilkkä). Silloin katsemme kohdistuu nykyistä enemmän kasvatustieteilijän ammatilliseen identiteettiin, olkoonkin, että keskiössä edelleenkin on hyvinkin moninaiset kasvatukselliset ilmiöt ja kasvatustieteilijän paikantuminen niiden toimijoina.

Toki emme tietenkään voi tietää mitä maailmassa tapahtuu tulevana talvena, joten eläytymismenetelmän kaltaisesta herkästä ja nopeaan reagointiin taipuvasta menetelmästä kun on kyse, niin saatamme hyvinkin tarttua johonkin sellaiseen aiheeseen, josta emme vielä tiedä jonkin kiintoisan ja tutkimuksellisesti tärkeän aihepiirin ilmaantuessa tutkimuksellisen katsemme alle. Mutta käykö näin, sen tiedämme vuoden päästä teoksen ilmestyessä. Siihen saakka voimme hahmottaa omalta osaltaan nyky maailmaa näiden 14 tutkimusartikkelin voimin ja samalla myös oppia jotain uutta eläytymismenetelmän kieltämättä jo varsin pitkästä ja vakiintuneestakin käytöstä.

Liite

Miten eläytymismenetelmää on käytetty ja käytetään

Näin käytät eläytymismenetelmää: hyvät käytännöt ja kiperät kysymykset

Ilona Nikanto & Jari Eskola

Mitä ja miksi?

Eläytymismenetelmä on sanalla sanoen houkutteleva tutkimusmenetelmä. Se valikoitui omaksi tutkimusmetodikseni osittain vakaan päätöksen, osittain sattuman kautta. (– –) Tiesin haluavani tutkia tyttöjen käsityksiä omasta sukupuolestaan ja halusin aivan ehdottomasti antaa tutkittaville mahdollisimman vapaan tilaisuuden kertoa näistä käsityksistä.¹

Eläytymismenetelmää on kuvattu käyttökelpoiseksi ja kevytkäyttöiseksi tiedonhankintamenetelmäksi (Eskola & Mäenpää & Wallin 2017). Kenties näistä syistä menetelmä on saavuttanut lisääntyvää kiinnostusta erityisesti kasvatustieteissä, kuten tämän teoksen systemaattisesta kirjallisuushausta voi havaita. Tässä artikkelissa pohditaan eläytymismenetelmän käyttöä osana *Tyttö tuollainen – kertomuksia tyttöydestä* (Nikanto, Rissanen, Eerola & Eskola 2018) -artikkelin syntyprosessia ja esitellään eläytymismenetelmään liittyviä hyviä käytäntöjä.

Eläytymismenetelmä (method of empathy-based stories eli MEBS) on laadullinen tiedonhankintamenetelmä, jossa vastaajat kirjoittavat tarinan saa-

¹ Kursiivilla esitetyt päiväkirjamerkinnät ja pohdinnat menetelmän käytöstä ja tutkimusprosessin eri vaiheista ovat Ilona Nikannon muistiinpanoista tutkimusprosessin ajalta.

mansa orientaation, kehyskertomuksen (eli skriptin), perusteella. Vastaajaa pyydetään eläytymään kehyskertomuksessa kuvattuun tilanteeseen, ja kirjoittamaan sen pohjalta tarina (tai kertomus, selitys, mitä termiä kukakin haluaa käyttää). Tarinan aiheena voi olla yhtäläillä tulevaisuus ja tulevaisuudessa tapahtuvien asioiden kuvittelu kuin selityksen antaminen kehyskertomuksessa kuvatulle jo tapahtuneelle tilanteelle.

Eläytymismenetelmän perusidea on, kenties hieman yllättäen, kokeellisesta tutkimusperinteestä: yhtä tekijää varioimalla, muiden olosuhteiden pysyessä samana, pyritään selvittämään nimenomaisen seikan vaikutus tutkittavaan asiaan: mikä vastauksissa muuttuu, kun yhtä kehyskertomuksen olennaista tekijää muutetaan – vai muuttuuko kenties mikään? Perinteisestä kokeellisesta tutkimuksesta poiketen eläytymismenetelmää käytettäessä vastaajat voivat käyttää ihmiselle tyypillisiä toimintatapoja, kuten ajattelua, punnintaa ja kieltä todellisuutta jäsentävänä tekijänä (Eskola & Virtanen & Wallin 2018).

Hyvin pian hylkäsin haastattelun ja havainnoinnin, ja aloin pohtia kirjoittamista aineistonkeruumenetelmänä. Joku mainitsi ohimennen eläytymismenetelmän. Muistin kuulleen metodista aiemminkin, mutta missään määrin tuttu se ei minulle ollut. Perehdyttyäni metodiin enemmän, vakuutuin sen sopivuudesta omaan tutkimusongelmaani: kehyskertomuksen asetelun ansiosta tutkittavat ovat sopivan etäännytettyjä tutkittavasta aiheesta, joka itsessään on heille varsin henkilökohtainen.

Eläytymismenetelmä on monipuolinen aineistonkeruumenetelmä, joka sopii yhtäläillä käytännönläheisiin selvityksiin, esitutkimuksiin kuin haastattelun ja kyselylomakkeen rinnallekin (Eskola & Virtanen & Wallin 2018). Eläytymismenetelmän avulla tutkittavat saavat itse muodostaa käsityksensä tutkittavasta asiasta, eikä syntyneisiin tarinoihin tulisikaan suhtautua todellisuuden kuvauksina, vaan pikemmin asiaan liittyvinä ajattelun logiikoina ja mahdollisina heijastuksina nk. todellisuudesta. Tutkijalle eläytymismenetelmä tarjoaa mielenkiintoisen haasteen: se ei tarjoa valmiita vastauksia tai kaavoja, vaan pakottaa tutkijan aktiiviseen teoreettiseen työhön (Eskola, Virtanen & Wallin 2018).

Millainen kehyskertomus?

Eläytymismenetelmän käytön ydin perustuu toimiviin ja hyvin suunniteltuihin kehyskertomuksiin sekä kehyskertomusten variointiin, joka on eläytymismenetelmän muista tiedonhankintatavoista erottava erityispiirre. Kun tutkittavasta aiheesta on kerätty kaksi (tai useampi) erilaista tarinatyyppeä, varioinnin vaikutuksen selvittäminen tuo esiin tutkittavan ilmiön erityispiirteet (Eskola, Virtanen & Wallin 2018). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että aineisto analysoidaan ensin kertaalleen, jonka jälkeen aineisto analysoidaan vielä uudestaan pyrkien vertaillen selvittämään mikä vaikutus eri kehyskertomusversioilla oli tutkittavaan asiaan, eli mikä muuttui kuin kehyskertomusta varioitiin.

Hyvin laadittuja kehyskertomuksia edeltää luonnollisesti ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, sen keskeisistä käsitteistä ja tutkimusongelman tarkasta määrittelystä. Vaikka aineiston kerääminen eläytymismenetelmää käyttäen on parhaimmillaan nopeaa ja tehokasta, vaatii siihen pisteeseen pääsy paljon pohdintaa ja monien päätösten tekemistä, kaikki kun ei ole itsestään selvää eikä valmiiden mallien jäljentämistä. Kehyskertomuksen rakentamista ja muotoilua on pohdittu tarkemmin artikkelissa *Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille* (Eskola ym. 2017).

Kun tutkimusongelma ja metodi olivat suunnitelmassani selkiintyneet, ei tehtävä suinkaan ollut toteuttamista vaille valmis. Eläytymismenetelmän keskeisin ja sitä kautta koko tutkimuksenteon kannalta yksi tärkeimmistä vaiheista oli vielä edessä, kehyskertomusten laadinta. Kehyskertomusten jumppaamisen yhteydessä mietin muun muassa sopivaa aika- ja persoonamuotoa, viivoitettua vai viivoittamatonta vastauspaperia sekä kuvailtavan henkilön nimeämistä tai nimettömyyttä.

Kehyskertomusten suunnittelussa on tärkeää pitää mielessä, kenelle kertomus on suunnattu ja mitä itseasiassa halutaan tutkia. Kehyskertomusten suunnittelun merkitystä on oikeastaan mahdotonta ylikorostaa: kehyskertomuksen pitäisi houkutella lukijansa kirjoittamaan, sen tulisi tarjota riittävästi (muttei liikaa) tietoa sekä kyetä herättämään ajatuksia (Eskola ym. 2017). Lisäksi pitää ottaa huomioon vastaajien ikä ja muut kirjoittamisvalmiuteen liittyvät tekijät.

Omassa tutkimusprosessissani kehyskertomusten ”jumppaaminen” vei loppujen lopuksi useamman viikon aikaa: tuon prosessin aikana jouduin muuttamaan ja täsmentämään tutkimuskysymyksiäni, miettimään minkälainen kehyskertomus sopii alakouluikäisille lapsille, ja toisaalta, sopiiko eläytymismenetelmä ylipäänsä tiedonhankkimismenetelmäksi tyttöiden tutkimiselle. Lopuksi testasin vielä minkälaisia vastauksia saan milläkin kehyskertomusversiolla. Alussa minulla oli lukuisia erilaisia kehyskertomusversioita, joiden pallottelun ja testaamisen lomassa huomasin, kuinka paljon yksittäiset sanavalinnat muuttavat lopputulosta. Tämä ajattelu- ja kokeilutyö kannatti tehdä: sen myötä varmistin saavani kirjoituksia tutkimastani aiheesta, tyttöskäsityksistä, sekä jouduin samalla jo refleктоimaan tutkijan rooliani perustelemalla tekemäni valinnat itselleni. Kehyskertomusten tulisi kantaa itse itsensä, ilman tutkijan lisäohjeita ja selvennyksiä. Tutkimukseni kohdeyhmänä olivat ala-asteikäiset lapset, jolloin paine kehyskertomusten viilaa-miselle mahdollisimman ymmärrettäväksi oli vielä tavallistakin suurempi. Pyysin eri-ikäisiltä lukijoilta kommentteja kehyskertomuksistani, mietin sanavalintoja ja testasin kehyskertomusten toimivuutta pienten esikirjoitusten avulla.

Kehyskertomusversioita on vähintään kaksi, joskus jopa neljä, ja niitä varioidaan mielellään vain yhden asian osalta. Toisinaan voi olla tarpeen varioida useampaakin tekijää, mutta tämän pitäisi aina olla tutkimuksen kannalta perusteltua ja relevanttia. Kehyskertomusversioissa on usein – muttei mitenkään välttämättä! – myönteinen ja kielteinen näkökulma:

- 1) *Luokkaasi tulee uusi tyttö. Kun tutustut häneen paremmin, huomaat, että hän on aivan tavallinen tyttö. Kerro, millainen hän on.*
- 2) *Luokkaasi tulee uusi tyttö. Kun tutustut häneen paremmin, huomaat että hän ei ole aivan tavallinen tyttö. Kerro, millainen hän on.*

Kertomusten muuttujilla pyritään saamaan kertomukseen erilaisia variaatioita tutkittavasta ilmiöstä. Esimerkiksi edellisessä kehyskertomusesimerkissä saimme kuvauksia sekä tavallisista tytöistä että ei niin tavallisista tytöistä. Keskenään erilaisten tyttöjen kuvailu oli tärkeää, sillä halusimme tutkimus-sessamme selvittää, *miten työt rakentavat kertomuksissaan tyttöyttä*. Tavallise-sta työstä kertovista kertomuksista oli konstruoitavissa tyttöjen tavalliseen tyttöyteen liittämiä käsityksiä. Vastaavasti ei niin tavallisen tytön kuvaukset mahdollistivat tavalliseen tyttöyteen kuulumattomien seikkojen tarkastelun.

Eläytymismenetelmää käyttämällä saimme tutkimastamme asiasta monikerroksellista tietoa: tyttöjen käsityksiä tavallisuuteen liittyvistä ja vaikuttavista tekijöistä, eroa tuottavista ominaisuuksista sekä heidän kuvauksistaan ilmeneviä asenteita tavallisuuteen ja epätavallisuuteen liittyen.

Aineistonkeruu: miten, missä ja kuinka paljon?

Kun kehyskertomukset on viilattu ja testattu toimiviksi, päästään vihdoin kentälle. *Minkä kokoinen on sopiva aineisto?* on yleinen kysymys, jota erityisesti ensimmäistä kertaa tutkimusaineistoaan eläytymismenetelmällä keräävät pohtivat, ja monasti jo kokeneemmatkin. Tässä artikkelikokoelmassa tutkimusaineistojen koot vaihtelevat reilusta paristakymmenestä yli sataan kirjoitettuun kertomukseen. Tyttö tuollainen -artikkelin aineisto muodostui 41 kertomuksesta, josta 20 käsitteli epätavallista tyttöä ja 21 tavallista tyttöä. Keskimäärin voidaan todeta, että kun tietää mitä aineistostaan etsii, parikymmentä kertomusta kustakin kehyskertomusversioista on usein riittävä määrä. Tämä määrä tuottaa usein saturaation eli aineiston kylläntymisen, jonka jälkeen kertomukset alkavat keskeisiltä osiltaan toistaa itseään. Luonnollisesti kehyskertomusversioiden määrä korreloi tarvittavan kokonaisaineiston määrän kanssa.

Aineiston kerääminen voi tapahtua paikanpäällä käsinkirjoittamalla, fyysisesti etäällä esimerkiksi sähköisen linkin kautta tai miksei vaikkapa kadulla feissaamalla (ks. aineiston keruusta lisää Eskola ym. 2017). Tärkeintä on löytää sopivin tapa oman kohderyhmänsä tavoittamiseksi. Esimerkiksi tutkittaessa lasten käsityksiä on loogisinta mennä paperinivaska kainalossaan kouluun tai urheiluseuran harjoituksiin, kunhan tutkimusluvat on ensin hankittu. Toisaalta taas digitaalisia oppimismerkkejä tutkittaessa on hyvä vaihtoehto hyödyntää sähköistä vastauslomaketta ja tehdä kansainvälistä vertailua (Karjalainen, Linden & Eskola 2018). Eläytymismenetelmäaineiston keräämistä voi kuvata joustavaksi ja tilannekohtaiseksi. Tutkijalle on tarjolla erilaisia väyliä ja keinoja valita tutkimuskohteelleen vaivattomin ja ehkäpä houkuttelevin vastustapa.

Itse otin yhteyttä kolmeen eri kouluun, joista lopulta kaksi osallistui tutkimukseemme. Lähestyin suoraan valitsemani luokkatason opettajia kertoen heille tutkimuksestani. Tutkimukseen osallistumismahdollisuutta kysyttäessä on helppoa, kun voi kertoa, ettei se vie yhtä oppituntia kauempaa. Menin henkilökohtaisesti paikalle jokaiseen viiteen koululuokkaan, josta aineistoa keräsimme. Selitin oppilaille lyhyesti, että kerään tutkimusaineistoa, johon tarvitsisin heidän apuaan kirjoitelmien muodossa. Etukäteen olin varmistanut tutkimusluvut koulun rehtoreilta sekä lasten huoltajilta. Keräystilanteesakin oppilaille kerrottiin osallistumisen vapaaehtoisuudesta, kaikki kuitenkin halusivat kirjoittaa tarinat.

Olin kopioinut valmiiksi nipun molempia kehyskertomusversioita, jotka sitten jaoin sattumanvaraisesti oppilaille. Päädyin lisäämään vastauspaperihin valmiit viivat kirjoitusta helpottamaan. Ohjeistin oppilaita toimimaan paperille kirjoitetun lyhyen ohjeen mukaan. Lisäksi korostin, että kirjoitelma ei ole arvioitava tuotos, siihen ei ole olemassa oikeita vastauksia, eikä kirjoitelmia lue muut kuin tutkijat. Lisäksi muistutin, ettei paperiin tarvitse laittaa omaa nimeään, mutta sen sijaan tulisi merkitä T tai P sukupuolensa mukaan.

Oppilaiden kirjoitusmotivaatiot vaihtelivat. Muutamat poikaoppilaat kysyivät, mikseivät saa kirjoittaa tarinaa pojista, joillain oli vaikeuksia päästä alkuun kirjoittamisessaan, toiset olivat valmiita kymmenessä minuutissa, kun taas toiset käyttivät koko 45 minuutin oppitunnin kirjoittamiseen pyytäen välillä lisäpaperia.

Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että oppilaat olivat motivoituneita kirjoittamaan, ja heidän kertomuksensa olivat rikkaita. Edellä olemme kuvanneet yhden tavan kerätä aineistoa. On kuitenkin lukuisia muita hyviä esimerkkejä toimivasta aineistonkeruusta. Eläytymismenetelmäaineistoja on kerätty viime aikaisissa tutkimuksissa esimerkiksi lähestymällä itse henkilökohtaisesti sisäaktiiviteettipuistoissa ja isäkerhoissa (Kaukinen, Eerola & Eskola 2018). Henkilökohtaisen keräämisen lisäksi on käytetty sähköistä linkkiä, jota on jaettu tutkittavaan ilmiöön liittyvissä Facebook-ryhmissä tai lähestytty vastaajia suoraan sähköpostitse. Myös ammattiyhdistyksen jäsenilta (Kaakkolammi, Jyrkiäinen & Eskola) ja henkilöstökokous (Vanhalakka, Pylväs & Eskola 2018) voivat olla oivia paikkoja tavoittaa kerralla useampi kohderyhmään kuuluva vastaaja. Välillä tutkija voi kokea aineistonkeruun hankalaksi; kohderyhmää on vaikea tavoittaa tai motivoida osallistumaan. Erään tutkimuksen aineis-

tonkeruu hoidettiin yliopiston käytävillä ”feissamalla”, eli potentiaalisia vastaajia pysäyttämällä ja jututtamalla (Rantanen, Wallin & Eskola 2017).

Aineistonkeruu voi siis tapahtua monin eri tavoin ja monia eri kanavia käyttäen. Mietittäessä sopivaa tapaa kerätä aineisto, kannattaa aloittaa pohjimalla, mistä löytäisi tutkimuksen kohteena olevia ihmisiä: fyysiset tilat ja paikat, unohtamatta virtuaalimaailma. Kun tutkimuksen kohderyhmänä on esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset aikuiset, voi kielikahvilat ja kotoutumiskoulutukset olla hyviä paikkoja kerätä aineistoa (Karayilan, Wallin, Harju-Autti & Eskola 2017). Toisaalta jos tutkitaan esimerkiksi naisten näkemyksiä tasa-arvon toteutumisesta, voisi aineistoa kerätä edellä mainittujen paikkojen ja keinojen lisäksi vaikkapa kauppakeskuksista, naisten kuntosalilta ja ryhmäliikuntatunneilta, naisvaltaisilta työpaikoilta jne. Tutkijan on hyvä pitää mieli avoimena ja tarttua ennakkoluulottomasti erilaisiin mahdollisuuksiin myös aineiston keruun osalta.

Aineistonkeruuta suunnitellessaan tutkija joutuu pohtimaan taustatietojen keräämisen merkitystä ja tarvetta. Kerätessä aineistoa esimerkiksi eri organisaatiosta tai eri sukupuolilta, voi tutkimuskysymyksestä riippuen olla tarpeen ja perusteltua kerätä vastaajilta taustatietoja. Yksittäisiä, tutkimusongelman kannalta relevantteja, vastaajan taustaa selventäviä kysymyksiä lukuun ottamatta eläytymismenetelmäaineistot kerätään usein nimettöminä ja mahdollisimman pelkistettyinä.

... ja mitä tehdä aineistolle?

Oman tutkimukseni aineistonkeruu tapahtui viiden oppitunnin aikana, siis tarkemmin sanottuna alle neljässä tunnissa. Tämä ei ole minkään sortin ennätys eläytymismenetelmätutkimuksen saralla, päinvastoin, mutta tehokkaaksi sitä voi kuitenkin kuvata. Liikojä kehuskelematta voin todeta keränneeni aineiston, litteroineeni sen ja tehneeni alustavan aineiston analyysin kymmenessä tunnissa. Tässä kohden aineiston analyysillä tarkoitan sen kvantifiointia ja järjestelyä kehuskertomusversioittain. Viimeistään tässä vaiheessa aloin toden teolla innostua tutkimuksestani: omasta kiinnostuksen kohteestani kummunnut aihe oli yhtäkkiä todellistunut paperinivaskaksi eteeni.

Kun aineisto on kerätty, alkaa tutkimuksen teon ehkä kiinnostavin vaihe, aineiston läpikäynti ja analysointi (ks. lisää aineistonanalyysistä Eskola ym. 2017). Laadullisen aineiston analyysi alkaa aineistoon perehtymisellä. On järkevää litteroida käsinkirjoitetut kertomukset sekä numeroida ne kehyskertomusversiottain. Järjestysnumeron lisäksi kertomukset kannattaa koodata vastaustilanteen ja/tai -paikan mukaan: esimerkiksi tyttöjä tutkittaessa eräs aineistotunniste oli A4T1+, jossa A tarkoittaa koulua, josta aineisto on kerätty, 4 kuvaa luokka-astetta (tutkimukseen osallistua kaksi eri luokka-astetta), T tyttöä (aineisto kerättiin myös pojilta), 1 järjestysnumeroa (kyseessä on siis järjestyksessään ensimmäinen kertomus) ja +-merkki myönteistä kehyskertomusversiota (tavallinen tyttö). Aineistotunnisteet on hyvä lisätä litteroinnin yhteydessä jokaisen tarinan yhteyteen, kunhan on muistanut jo aineistoa kerätessään merkitä kerättyihin vastauksiin tarvittavat tiedot. Aineiston voi numeroida myös yksinkertaisesti niin, että ensimmäiseen kehyskertomukseen saadut vastaukset numeroidaan 101, 102 jne., toiseen 201, 202 jne. eli tunnus kertoo suoraan mihin kehyskertomukseen ao. vastaustarina on kirjoitettu.

Litterointia tehdessään tutkija joutuu pohtimaan suhtautumistaan vastaajien tekemiin kirjoitusvirheisiin. Kuinka paljon tutkija voi muokata vastaajien tekemiä kirjoituksia esimerkiksi kirjoitusvirheiden osalta? Asiaa voi lähestyä kysymyksen kautta: pitäisikö lopputuloksessa ajatella lukijan lukukokemusta vai huolehtia tekstin autenttisuudesta? Näkemyksemme mukaan kumpikin näkökulma on huomioitava. Tutkijan vastuulla on huolehtia tutkittavien anonyymiydestä, jolloin on perusteltua poistaa jokin tutkittavan identiteetin paljastava ilmaus. Toisaalta jokin alkuun kirjoitusvirheeltä näyttävä ilmaus voi olla yksilölle tyypillinen ilmaisutapa. Pääsääntöisesti selkeät lyöntivirheen kaltaiset virheet voi korjata, mutta enempiä kielenhuoltoa ei kannata tehdä. Kun litterointi on tehty, ja aineisto on järkevällä tavalla siirretty sähköiseen muotoon, on sen käsittely helpompaa ja se mahdollistaa erilaisten muotoilujen ja ryhmittelyjen teon. Myös hakutoimintojen käyttäminen on näppärää. Tyttö tuollainen-tutkimuksessa käytettiin Word-tekstinkäsittelyohjelmaa ja puhtaaksi kirjoitettujen tarinoiden tulosteita. Alkuvaiheen työskentely tehtiin konkreettisia papereita siirrellen ja ryhmitellen sekä värikynillä ilmauk-

sia värikoodaten. Työskentelytapoja ja -mieltymyksiä on monia, tärkeintä on alkuun pääsy.

Aloittaessani aineistoni läpikäyntiä, pohdin monia mahdollisia työskentelytapoja, mutta aineistoni ollessa suhteellisen pieni (n=41), koin itselleni mielekkäämmäksi työskennellä käsin, olohuoneen lattiaa hyödyntäen. Koodasin koko aineiston merkiten eri värein eri teemakokonaisuuteen liittyvät ilmaukset sekä pinosin kertomukset erilaisiin nippuihin. Tämän työrupeaman jälkeen työskentelin vielä Word-tiedostossa merkiten jokaiseen tarinaan koodien mukaiset tunnisteet. Niiden avulla oli jatkossa helpompaa etsiä esimerkiksi koko aineistosta yhdellä kerralla kaikki tiettyyn aihepiiriin liittyvät ilmaukset. Kaiken kaikkiaan koin aineiston keräämisen ja aineiston analyysin mielekkääksi ja sujuvaksi työvaiheeksi.

Eläytymismenetelmäaineistoa voi työstää monin tavoin: taulukoida, teemoitella ja tyyppitellä. Toisaalta samaan aineistoon voi soveltaa useampaakin analyysitapaa, kuten on tehty myös Tyttö tuollainen -artikkelissa. Aineistoa läpikäydessä kannattaa pitää kirikkaana mielessään, että analyysin tarkoituksena on etsiä ja löytää vastauksia tutkimuskysymyksiin. Taulukoiden ja kuvioiden tekeminen niiden itsensä vuoksi ei ole tarpeellista. Tutkimusprosessin eri vaiheissa saattaa tiedostoissa olla vaikkapa viisi erilaista kuviota tai taulukkoa, mutta lopulliseen artikkeliin niitä tulee vain vaikkapa kaksi. Kuvioita ja taulukoita kannattaa siis ehdottomasti käyttää oman ajattelun jäsentämisen apuna, mutta niiden käyttämistä valmiissa työssä kannattaa tarkastella kriittisesti: ”tuoko tämä tekstille lisäarvoa?”

Sisällönanalyysini noudatteli induktiivista lähestymistapaa, eli keräämäni aineisto ohjasi tulkintaa alusta loppuun asti. Analyysini eteni yksiköinnistä ryhmittelyyn kautta luokitteluun. Pilkoin tekstit ensin pienempiin merkityksyksikköihin, jonka jälkeen muodostin niistä merkitykseltään yhteneväisiä luokkia. Lopuksi loin yläkäsitteet tekemieni luokitusten pohjalta. Käytännössä tämä korealta sanahelinältä kuulostava toiminta merkitsi lapsekkaan innostuksen sävyttämää aineiston uudelleenlukemista värikynät kädessä.

Aina se ensimmäiseksi valittu analyysitapa ei olekaan se paras ja tehokkain, vaan analyysia kannattaa kokeilla muillakin tavoin. Eri analyysitapojen kokeilu ja vertailu auttavat tutkijaa toisinaan hahmottamaan paremmin esimerkiksi kehyskertomusten varioinnin vaikutukset. Myös muiden tekemien valintojen pohtiminen voi joskus toimia sopivana sytykkeenä junnaavalle prosessille:

*Kun olin kahlannut tekstiäni värikynät kädessä ilmauksien yleisyyttä las-
kien, kohtasin seuraavan haasteen: tiesin nyt mistä aineistossani puhuttiin,
mutta mitä seuraavaksi? Yksittäisten havaintojen syventäminen tieteelli-
seksi tekstiksi tuotti minulle hankaluuksia ja sai minut pakoilemaan koko
kirjoitusprosessia. (–) Jätin oman tutkimukseni hetkeksi tauolle ja aloin
lukea muiden tutkimuksia. Tämä oli oiva ratkaisu: sain hyödyllistä etäisyyttä
omaan ajatteluuni, joka tässä vaiheessa tuntui kiertävän samaa vanhaa
rataa. Toisten tekemien ratkaisujen pohtiminen ja analysointi olivat juuri
sopiva potku takalistolle palata kirjoittamaan.*

Eläytymismenetelmääineistolle on tyypillistä, että se avaa tutkijalle täysin
uusia näkökulmia tutkittavaan asiaan, tutkija ikään kuin saa enemmän kuin
pyytää. Toisaalta aineisto ei koskaan anna ilmaiseksi mitään, vaan analyysi
vaatii tutkijalta aktiivista työtä ja halua kaivautua syvemmälle.

*Kirjoitusprosessini ja aineistonanalyysini kehämäisesti edetessä aloin tutkia
aineistoani myös siitä näkökulmasta, mitä siitä puuttui tai mitä se ei kerto-
nut. Nämä havainnot olivat yhtä mielenkiintoisia ja tärkeitä kuin varsinaiset,
suoraan aineistosta tehdyt päätelmät.*

Tulosten esittäminen ja pohdinta

Huolella tehtyä aineiston analyysiä (ja/tai tulkintaa; analyysin ja tulkinnan
erottaminen tai erottamattomuus on kvalitatiivisen tutkimuksen pitkäaikai-
sia peruskysymyksiä, johon ei ole selkeää vastausta) seuraa tulosten esittely ja
pohdinta: tehty analyysi ja havainnot sidotaan teoriaan sekä vastataan tutki-
muksen alussa tehtyihin tutkimuskysymyksiin.

Eläytymismenetelmälle ominaisesti tuloksissa nostetaan esiin myös variaa-
tion vaikutus kehyskertomuksille, eli pohditaan sitä, millainen vaikutus tytön
tavallisuudella ja epätavallisuudella oli saatuihin kertomuksiin. Tyttö tuollai-
nen -tutkimuksessa variaatio näkyi erityisesti tyttöyteen liitettävissä ominai-
suuksissa.

Tulosten esittelytapoja on monia. Voidaan käyttää informatiivista kuvaa
tai taulukkoa, jota katsomalla lukijalle selviää tärkeimmät tutkimustulokset
tiivistetysti muodossa. Kuvien pitäisi kuitenkin toimia ilman suurta tarvetta
niiden avaamiselle leipätekstissä. Toisin sanoen kuvioiden pitäisi tuoda lisäar-
voa tekstille, mutta olla myös itsessään ymmärrettäviä ja informatiivisia. Ku-

vioiden käyttöä tulee siis käyttää perustellusti. Tyttö tuollainen-artikkelissa päädyttiin ratkaisuun, jossa tulososiossa on kaksi kuviota. Ensimmäinen kuvio esittelee aineiston jakautumista kehyskertomusversioittain sekä antaa lukijalle käsityksen kuinka paljon tyttöyteen liittyviä eri ilmaisuja on ylipäänsä käytetty. Toinen kuvio esittelee tyttöjen kirjoituksista konstruoidut erilaiset tyyppit: epätavallisen ja tavallisen tytön tyyppikuvaukset.

Kuvioiden lisäksi tuloksia voi esitellä aineistositaattien kautta ja niiden käyttöön liittyy sama ohje kuin kuvioden käyttöön: harkiten ja perustellusti. Suorat aineistolainaukset tarjoavat lukijalle mahdollisuuden kurkistaa kirjoittajien käyttämään kieleen ja puhetapoihin sekä kirjoittajan itsensä tekemiin tulkintoihin. Aineistositaatit toimivat esimerkkeinä aineistosta tai tietynlaisina tekstuaalisina korostuskeinoina varsinaisen tutkimustulosten esittelyn lomassa. Aineistositaatteja ei tulisi kuitenkaan käyttää liian löyhin perustein, jottei tulosten esittelystä tulisi vain perättäisten aineistositaattien luettelointia.

Aineistositaatteja käyttäessään tutkija joutuu pohtimaan tunnisteiden käyttöä. Tunnisteiden käyttö aineistolainauksissa on aina tapauskohtaista, kuten tämänkin teoksen artikkelit osoittavat: joissain on käytetty, toisissa jätetty pois. Tunnisteiden käyttöä puoltaa tutkimuksen läpinäkyvyyden perustelut: lukija voi seurata tutkijan tekstissään tekemää aineiston käyttöä ja tehdä päätelmiä aineiston laadusta ja edustavuudesta. Yhtälailla löytyy perusteluita tunnisteiden pois jättämiselle: eläytymismenetelmäaineistot ovat usein pieniä, jolloin voi olla vaarana, että tutkimukseen osallistujat ovat tekstikatkelmien perustella jäljitettävissä, tällöin on perustelua jättää tunnisteet pois tutkittavien anonymiteetin suojelemiseksi. Tunnisteiden käyttöä tulee siis pohtia sekä tutkimuksen uskottavuuden että tutkittavien henkilöllisyyden suojaamisen näkökulmasta.

Aineistositaattien tunnisteiden käyttö on vain yksi asia, jolla tutkija voi turvata tutkittaviensa anonymiteetin säilymisen. Kuvaillessaan aineistoaan ja sen keruuta tutkija kertoo mistä aineisto on kerätty. Tässä kohtaa on hyvä käyttää riittävän laveita ilmaisuja, kuten ”etelä-suomalainen koulu” tai ”keski-suuri kaupunki”. Tutkittaessa esimerkiksi vähemmistöryhmiä pienellä paik-

kakunnalla, voisi tutkittavien henkilöllisyyden paljastumisen riski olla suuri, mikäli mainittaisiin ko. paikkakunta nimeltä.

Läpi koko tutkimuksenteon prosessin tutkijan tulisi säilyttää kriittinen ajattelu. Erityisen tärkeää tämä on aineiston analyysissä ja tulosten esittämisessä: mitä voin oikeastaan sanoa aineistostani? Tutkijan tulisi tarkastella kriittisesti omaa toimintaansa mutta myös aineistoaan. Esimerkiksi tutkittaessa paljon tunteita herättävää Tampere₃-prosessia on todennäköistä, että vastaajaksi valikoituvat sellaiset ihmiset, jotka ovat tyytymättömiä prosessiin. Näin ollen aineistoksi valikoituu jo lähtökohtaisesti kriittisesti suhtautuvat ihmiset. Tämä on asia, joka tutkijan tulee avata tekstissään näkyväksi. Tutkimusprosessin läpinäkyväksi tekemisen lisäksi tutkijan tulisi tarkastella aineistoaan kriittisesti: mitä se ei kerro, mitä ei löydetty? Nämä seikat ovat yhtä kiinnostavia kuin varsinaiset tutkimustulokset ja niiden pohtiminen osoittaa tutkijan kyvyn tulkita aineistoaan monipuolisesti.

Tässä työvaiheessa pohdin myös paljon tutkijan asemaa ja roolia. Jo aineistonanalyysiä tehdessäni olin joutunut myöntämään itselleni, että vaikka tutkijalla on, ja tulisi olla, vakaa pyrkimys objektiivisuuteen, on hänen myös myönnettävä, että loppujen lopuksi tutkimus on hänen tekemäänsä tulkintaa. Objektiivista totuutta sinällään ei ole olemassakaan.

Tutkijan etiiikkaan kuuluu edellä kuvatun aineiston kriittisen tarkastelun lisäksi oman asemansa ja omien lähtökohtien tunnistaminen. Jokaisella tutkijalla on joku intressi omaan tutkimusaiheeseensa, jopa vahva mielipide asiasta. Nämä seikat on tärkeää tiedostaa, jotta voi pyrkiä edes jonkinasteiseen objektiivisuuteen olkoonkin, että tutkimus on aina tutkijan oma kertomus, tarina, täynnä tutkijan omia valintoja, toivottavasti suhteellisen selkeästi auki kirjoitettuna ja reflektoituna. Näin on myös eläytymismenetelmän kohdalla. Siitä huolimatta – ja juuri siksi – menetelmää kannattaa käyttää.

Lähteet

- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. 2018. Tiedettä tarinoista: eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–77.
- Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. 2017. Digitalistoituva ja monikielistyvä eläytymismenetelmä aikamme muutosten tutkimusvälineenä. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press, 151–169. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0597-0>.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A.-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. *Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille*. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press, 151–169. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0597-0>.
- Karayilan, S., Wallin, A., Harju-Autti, R. & Eskola, J. 2017. Kielitaito – avain moneen lukkoon. Maahanmuuttajien näkemyksiä kotoutumisen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press, 171–195. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0597-0>.
- Karjalainen, H., Linden, J. & Eskola, J. 2018. Korkeakouluopiskelijoiden tulevaisuustaitojen tunnistaminen ja tunnustaminen digitaalisilla oppimismerkeillä. Tässä teoksessa.
- Kaukinen, S., Eerola, P. & Eskola, J. 2018. ”Ehkä otan itseäni niskasta kiinni ja hoidan vanhempainillan kuin mies” Isien näkemyksiä vanhemmuudesta. Tässä teoksessa.
- Nikanto, I., Rissanen, I., Eerola, P. & Eskola, J. 2018. Tyttö tuollainen - kertomuksia tyttöydestä. Tässä teoksessa.
- Rantanen, M., Wallin, A. & Eskola, J. 2017. Työhyvinvointia työstä, työyhteisöstä ja elämän tasapainosta. Työhyvinvointiin liitetyt voimavarat ja kuormitustekijät sekä työhyvinvoinnin edistämisen keinot. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press, 220–246.
- Vanhalakka, P., Pylväs, L. & Eskola, J. 2018. Erityisopettajien näkemyksiä opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehittymisestä. Tässä teoksessa.
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.

Eläytymismenetelmä 2000–2017

Systemaattinen kirjallisuushaku

Jari Eskola & Ilona Nikanto & Anna Wallin

Johdanto

Eläytymismenetelmän soveltaminen Suomessa alkoi sosiaalipsykologian opiaineessa Tampereen yliopistossa Antti Eskolan johdolla keväällä 1982 (esim. Eskola 1989). Alun kokeilujen jälkeen menetelmä oli hautautumassa joskus kokeiluksi harvinaisuudeksi, kunnes vuonna 1990 Jari Eskola ja Juha Suoranta (esim. 1992) aloittivat menetelmän systemaattisen kehitystyön osana laajempaa laadullisen aineiston analyysin kehittämiprojektia.

Ensimmäinen yritys koota yhteen menetelmän käyttöä ilmestyi vuonna 1991 ensimmäisen eläytymismenetelmäoppaan *Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa – tekninen opas aloittelijoille* (Eskola 1991a) yhteydessä, mutta katsaus (Eskola 1991b) oli varsin epäsystemaattinen. Vakavampi – tai ainakin systemaattisempi – yritys eläytymismenetelmän käytön kartoittamiseksi tehtiin kuusi vuotta myöhemmin. Silloiseen *Eläytymismenetelmäoppaaseen* (Eskola 1997a), jonka loppuun kaluttuja kirjastokappaleita näkee joskus vieläkin opiskelijoilla, sisältyi luku nimeltään *Kehyskertomuksia* (Eskola 1997b). Aineisto ei ollut täysin kattava, mutta sisälsi suurimman osan siihen mennessä tehdyistä eläytymismenetelmätutkimuksista ja opinnäytteistä. Tutkimusaiheet oli jaettu seitsemään luokkaan: tulevaisuus, alkoholi ja terveys, arki &

elämä, opiskelu ja opetus, urheilu, teoria sekä organisaatio ja sen kehittäminen. Luokitus oli siis mitä tyyppillisin aineistolähtöinen kartoitus ja kuvastaa hyvin sitä, kuinka menetelmän käyttö pelkistyi siitä kiinnostuneiden henkilöiden omiin tutkimusintresseihin. Menetelmän kehitystyön systemaattisuus keskittyi kehyskertomusten periaatteiden muokkaamiseen ja analyysitapoihin, ei substanssikokeiluihin.

Edelliset katsaukset perustuivat siihen, että tuohon aikaan menetelmän käyttöä pystyi seuraamaan suhteellisen hyvin lukemalla ja toki jonkinlaisia hakuja tekemällä. Ensimmäinen vakavasti otettava katsaus menetelmän käyttöön tehtiin vasta vuonna 2014 Anna Wallinin johdolla (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015). Mukana oli tällöin 270 tutkimusta vuosilta 1991–2014. Katsauksessa keskityttiin tarkastelemaan menetelmän käytön yleistymistä sekä sitä, millä tieteenaloilla ja missä konteksteissa menetelmää on käytetty.

Tämän katsauksen – tai paremminkin systemaattisen kirjallisuushaun – tarkoituksena on muodostaa tietovaranto vuosien 2000–2017 eläytymismenetelmätutkimuksista ja selvittää kuinka tutkimusaineistojen koko on vaihdellut sekä millaisia kohderyhmiä eläytymismenetelmällä on yleisimmin tutkittu. Haun systemaattisuus tarkoittaa tässä yhteydessä erityisesti sitä, että aineisto on pyritty keräämään mahdollisimman systemaattisesti tiettyjä kriteerejä noudattaen. Katsaus muodostaa eräänlaisen perusaineiston, ja edellisistä katsauksista poiketen lähtökohdaksi otettiin aineiston laajempi erittely taulukkomuodossa. Liitteenä olevasta taulukosta löytyy esimerkiksi kaikki käytetyt kehyskertomusvariantit siltä osin kuin ne olivat löydettävissä. Aineisto mahdollistaa siis vaikkapa erilaisiin kehyskertomuksiin tutustumisen omaa tutkimusta suunniteltaessa.

Tiedonhaun toteutus

Tiedonhaku toteutettiin huhti- ja toukokuussa 2018 käyttäen Andor-, Scholar-, Tampub- ja Theseus-tietokantoja. Tiedonhaku suoritettiin¹ ha-

¹ Aineiston keräsivät Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa KASSM3-kurssilla Heli Karjalainen, Sanna Kaukinen, Anette Mansikka-aho, Pauliina Puikkonen, Pia-Christina Roth, Fia-Maria Savolainen ja Noora Silfversten.

kusanoilla ”eläytymismenetelmä”, ”the method of empathy-based stories”, ”empathy-based method” sekä ”passive role-playing”. Haku suoritettiin avoimella haulla, kohdistettuna kaikkiin sanoihin ja se toteutettiin vuosi kerrallaan tarkastellen, alkaen vuodesta 2000. Hakuun sisällytettiin väitöskirjat, pro gradu -työt, kotimaiset sekä kansainväliset artikkelit sekä ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt. Hakujen sisällyttämisen valintakriteereinä oli, että tutkimuksista oli saatavilla kokotekstit sähköisessä muodossa ja että niissä oli otettu huomioon menetelmälle ominainen kehyskertomuksen variaatio, eli kehyskertomusversioita oli vähintään kaksi. Hakujen tuloksissa oli myös tutkimuksia, jotka oli nimetty eläytymismenetelmätutkimuksiksi, mutta niistä puuttui menetelmälle ominainen variaatio, joten ne jätettiin aineistosta pois.

Julkaistuista tutkimuksista ja tutkielmista kirjattiin ylös tekijä(t), julkaisu-vuosi, työn otsikko, tutkimuspaikka, julkaisutyyppi (K: kansainvälinen artikkeli, V: väitöskirja, A: kotimainen artikkeli, G: gradu, T: amk-tutkielma, M: muu), päättämiskäsitteet, aineiston koko² ja tutkimuksen kohderyhmä, käytetyt kehyskertomukset sekä linkki tutkimukseen. Näiden tekijöiden pohjalta kaikki tunnistetut 260 eläytymismenetelmätutkimusta koottiin yhteen erilliseen Excel-taulukkoon³. Tällainen menettely arvioitiin käytännöllisimmäksi ajatellen aineiston mahdollisia tulevia käyttäjiä.

Eläytymismenetelmäaineistojen koko ja kohderyhmät

Vuosina 2000–2017 tehdyissä eläytymismenetelmätutkimuksissa tutkimusaineistojen koko on vaihdellut yli kolmestasadasta kertomuksesta kolmen vastaajan tarinoihin. Laajimmat, useita satoja kertomuksia käsittävät aineistot on kerätty useampaa kuin kahta kehyskertomusversiota käyttämällä. Enimmillään on käytetty peräti kymmentä eri kehyskertomusversiota.

Tyypillisempää on kuitenkin kahden kehyskertomuksen käyttö: 70 prosenttia kaikista tämän katsauksen eläytymismenetelmätutkimuksista muodostuivat kahden kehyskertomuksen perusteella. Keskimääräinen aineiston

² Pääsääntöisesti vastausten määrä, mutta jossain tapauksissa tämä oli ymmärretty vastaajien määräksi (luvut eroavat toisistaan jos samat vastaajat olivat vastanneet useampaan kehyskertomukseen).

³ Taulukko on luettavissa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0908-4>

koko oli 43 tarinaa. Pienimmät aineistot käsittelivät hyvin marginaalisia ryhmiä, kuten avohuollossa olevia tai sukulaissijaisperheissä asuvia nuoria, jonka vuoksi aineistotkin olivat ymmärrettävästi pieniä.

Eläytymismenetelmää on käytetty eniten kasvatus- ja sosiaalitieteissä (Wallin ym. 2014), mutta sen käyttö on vähitellen levinnyt myös muille tieteenaloille. Kasvatus- ja sosiaalitieteiden painotus näkyy luonnollisesti myös kohderyhmän osalta. Opiskelijat olivat selkeästi tutkituin kohderyhmä (54 %), peräti yli puolet kaikista eläytymismenetelmällä tehdyistä tutkimuksista käsitteli eri-ikäisiä opiskelijoita. Seuraavaksi eniten tutkitut kohderyhmät olivat sosiaali- ja hoitoalan työntekijät (14 %) sekä opettajat (9 %). Kasvatus- ja sosiaalialan tutkimukset ovat käsitelleet muun muassa oppilaiden luontosuhdetta, kouluhyvinvointia, seksuaalikasvatusta ja kiusaamista. Korkeakouluopiskelijoita käsitelleet tutkimukset ovat pohtineet muun muassa opiskelijoiden valmistumista, opintojen aikaista tukea sekä liikunta-aktiivisuutta. Sosiaali- ja hoitoalaan painottuneet tutkimukset ovat puolestaan tarkastelleet esimerkiksi lastensuojeluun tai päihdetyöhön liittyviä kysymyksiä. Kasvatus- ja sosiaalialan ulkopuolisten aiheiden kirjo on huomattavasti laajempi: kahden vuosikymmenen aikana eläytymismenetelmää on käytetty esimerkiksi tutkittaessa ikääntyvien näkemyksiä hyvästä ateriasta sekä vaikkapa laittomia suurpetokaatoja käsittelevässä tutkimuksessa.

Taulukko 1. Eläytymismenetelmällä tehdyn tutkimuksen kohderyhmät

Kohderyhmä	Kpl	%
Opiskelijat	140	54
Sosiaali- ja hoitoalan työntekijät	36	14
Opettajat	23	9
Työntekijät	17	6
Kuluttajat ja asiakkaat	15	6
Vanhemmat	8	3
Koulutuksiin osallistujat	8	3
Muut	14	5
Yhteensä	261	100

Mitä seuraavaksi?

Tämän projektin keskeinen tehtävä oli koota tämän vuosituhannen suomalaiset sekä harvat ulkomaiset eläytymismenetelmätutkimukset yhteen eräänlaiseksi tietovarannoksi, jota voidaan hyödyntää sekä oman tutkimuksen suunnittelussa että aineiston jatkojalostuksessa. Tässä yhteydessä aineistoa tarkasteltiin tarkemmin ainoastaan aineiston koon ja tutkimuksen kohderyhmän osalta, mutta aineisto tarjoaa hyvin monenlaisia jatkotutkimusaiheita, jotka voidaan jaotella esimerkiksi neljään kohtaan:

- 1) *Miten eläytymismenetelmä on ymmärretty ja miten sitä on käytetty? Millaisia kehyskertomukset ovat olleet ja miten eläytymismenetelmän perusideaa, eli kehyskertomuksen variointia, on sovellettu?*
- 2) *Miten eläytymismenetelmäaineistoja on analysoitu? Kuinka sähköinen aineistonkeruu on vaikuttanut vastausten luonteeseen ja pituuteen? Miten sattumanvaraisia aineistot ovat? Miten eläytymismenetelmän perusideaa, eli variaatiota, on hyödynnetty analyysissä, vai onko sitä muistettu tai osattu hyödyntää?*
- 3) *Millaisia aiheita menetelmällä on tutkittu?*
- 4) *Miten eläytymismenetelmän käyttö on levinnyt ja vaihdellut eri aikoina?*

Oletettavastikin yksittäiset toimijat tai ryhmät (kuten EskolaMEBS-ryhmät) ovat vaikuttaneet menetelmän käyttöön samoin kuin se, että menetelmää on hyödynnetty laajasti kahdessa suosituksessa laadullisen tutkimuksen oppikirjassa (Eskola & Suoranta 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2016). Viime aikoina eläytymismenetelmää on esitelty myös kansainvälisille markkinoille (esim. Wallin, Koro-Ljungberg & Eskola 2018).

Lähteet

- Eskola, J. 1989. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen vaihtoehtona. Teoksessa S. Sinkkonen & P. Niemelä (toim.) Yhteiskuntatieteellinen tutkimus Kuopion yliopistossa. Artikkelikooste tutkimushankkeista ja -tuloksista. Kuopion yliopiston julkaisuja, Yhteiskuntatieteet, Alkuperäistutkimukset 1/1989, 415–426.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelemassa eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. *Kasvatus* 23 (3), 276–280.
- Eskola, J. 1991a. Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa – tekninen opas aloittelijoille. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Työraportteja B:33.
- Eskola, J. 1991b. Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa. Teoksessa J. Eskola. Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa – tekninen opas aloittelijoille. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Työraportteja B:33, 5–52.
- Eskola, J. 1997a. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: TAJU.
- Eskola, J. 1997b. Kehykertomuksia. Teoksessa J. Eskola. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: TAJU, 41–80.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (Luettu 19.10.2018.)
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.
- Wallin, A., Koro-Ljungberg, M. & Eskola, J. 2018. The method of empathy-based stories. *International Journal of Research & Method in Education*. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533937>, (Luettu 19.10.2018.)

Kirjoittajat

Affiliaatio: Kaikki osatutkimukset on toteutettu Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa Härkösen ym. artikkelia lukuun ottamatta. Kaikki kirjoittajat ovat Satu Virtasta lukuun ottamatta olleet tutkimuksen toteutusvaiheessa joko työsuhteessa tai opiskelijoina Tampereen yliopistossa.

Petteri Eerola
KT, YTM, tutkijatohtori
petteri.eerola(at)uta.fi

Sanna Kaukinen
KK
kaukinen.m.sanna(at)gmail.com

Jari Eskola
YTT, dosentti, yliopistonlehtori
jari.eskola(at)uta.fi

Pirjo Kulju
FT, yliopistonlehtori
pirjo.kulju(at)uta.fi

Saaga Härkönen
YTM
hsaaga(at)gmail.com

Reijo Kupiainen
FT, yliopistonlehtori
reijo.kupiainen(at)uta.fi

Anne Jyrkiäinen
KT, yliopistonlehtori
anne.jyrkiainen(at)uta.fi

Sirpa Levo-Aaltonen
TkL, KTM, yliopettaja (TAMK)
sirpa.levoaaltonen(at)tamk.fi

Maria Kaakkolammi
FM
maria.kaakkolammi(at)gmail.com

Jyri Lindén
KT, yliopistonlehtori
jyri.linden(at)uta.fi

Elina Kangastupa
KM, opintokoordinaattori
elina.kangastupa(at)uta.fi

Johanna Lätti
KM, väitöskirjatutkija
johanna.latti(at)uta.fi

Heli Karjalainen
KK
heli.karjalainen(at)gmail.com

Anette Mansikka-aho
KK
anettemansikkaaho(at)gmail.com

Marita Mäkinen
KT, professori
marita.makinen(at)uta.fi

Terhi Mäntylä
FT, dosentti, yliopistonlehtori
terhi.mantyla(at)uta.fi

Ilona Nikanto
KM, tutkija
ilona.nikanto(at)uta.fi

Inka Oinonen
KM
inka.oinonen(at)hotmail.com

Pauliina Puikkonen
KK
pauliina.kannisto(at)gmail.com

Laura Pylväs
KT, tutkija
laura.pylvas(at)uta.fi

Sanna Raudaskoski
YTT, yliopistonlehtori
sanna.raudaskoski(at)uta.fi

Inkeri Rissanen
TT, KM, yliopistonlehtori
inkeri.rissanen(at)uta.fi

Pia-Christina Roth
HTM, KM
pia.c.roth(at)gmail.com

Antti Saari
KT, dosentti, yliopistotutkija
antti.w.saari(at)uta.fi

Sanna-Mari Salonen-Hakomäki
KM, väitöskirjatutkija
sanna-mari.salonen(at)uta.fi

Fia-Maria Savolainen
KM
fiamaria.savolainen(at)gmail.com

Eero Suoninen
YTT, dosentti, yliopistonlehtori
eero.suoninen(at)uta.fi

Sini Teräsahde
KM, tohtoriopiskelija
sini.terasahde(at)uta.fi

Tuulikki Ukkonen-Mikkola
KT, yliopisto-opettaja
tuulikki.ukkonen-mikkola(at)uta.fi

Petri Vanhalakka
KM, koulutuspäällikkö
petri.vanhalakka(at)spesia.fi

Hanna Vilkka
VTT, yliopisto-opettaja
hanna.vilkka(at)uta.fi

Satu Virtanen
ETM, rekrytoija, Murata Electronics Oy
satuvir(at)gmail.com

Anna Wallin
KM, väitöskirjatutkija
anna.wallin(at)uta.fi

Aikamme kasvatusta: vain muutos on pysyvää?

– 14 eläytymismenetelmä tutkimusta

Yhteiskunta on jatkuvassa muutoksessa. Puhutaan työn muutoksesta, rapautuvasta demokratiasta ja kiihtyvistä globaalisista muutoksista. Olisi naivia ajatella, etteivät yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset vaikuttaisi myös kasvatukseen. Teos tarkastelee kasvatuksen muutosta sen moninaisella kentällä: miten vaikkapa laaja-alaisuus tai toiminnallinen opetus ovat muuttaneet kouluopetusta tai miten yhteisöllinen työkuultuuri näyttäytyy lukiossa. Teos tarjoaa näkökulman muun muassa siihen, miten lapset kokevat uutisten väkivaltakertomusten hahmot tai miten tytöt rakentavat kertomuksissaan tyttöyttä. Lisäksi muutosta pohditaan mm. korkeakoulujen muutosjohtamisen, erityisopettajien ja ammatillisten opettajaopiskelijoiden kokemusten sekä kasvatustieteen tiedekunnan näkökulmasta.

Kaikkia edellä kuvattuja artikkeleita yhdistää kasvatuksen muutoksen tarkastelun ohella myös metodologinen yhteys: kaikkien artikkelien aineisto on kerätty eläytymismenetelmää käyttäen. Teos osoittaa, kuinka monikäyttöisestä menetelmästä on kyse: se sopii yhtälailla lasten käsitysten tutkimiseen kuin kokonaisen organisaatiomuutoksen tarkasteluun ja sen avulla voidaan tarttua tarvittaessa nopeastikin ajankohtaisiin teemoihin.

Teos esittelee paitsi menetelmällä tehtyjä käytännön tutkimuksia, tarjoaa myös käyttöohjeen menetelmään vasta tutustuvalla tutkijalle. Teos esittelee eläytymismenetelmän hyviä käytäntöjä sekä systemaattisen kirjallisuuskatsauksen eläytymismenetelmän käytöstä.