

The background is a complex abstract composition. It features a warm orange base color. Overlaid on this are several large, irregular shapes in solid black and solid dark grey. Interspersed among these are various organic, rounded shapes filled with different patterns: some have vertical stripes in black and white, others have horizontal stripes in orange and white, and some have diagonal stripes in black and white. The overall effect is a layered, geometric collage.

Arto Jauhiainen, Joel Kivirauma & Heikki Kinnari (toim.)

Koulutus hallinnassa

KOULUTUS HALLINNASSA

Arto Jauhiainen,
Joel Kivirauma &
Heikki Kinnari (toim.)

Koulutus hallinnassa

Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen
täyttäessä 60 vuotta 23.2.2018

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta
julkaisusarja A:216

Toimituskunta:

prof. Arto Jauhiainen (puheenjohtaja)
prof. Pasi Koski
prof. Mirjamaija Mikkilä-Erdmann
suunnittelija Tuuli Kaunisto (sihteeri)

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:216

Julkaisija: Kasvatustieteiden laitos

Kannet: Painosalama Oy

Kannen kuva: Lauri Ahlgren Punaisen meren ylistys | Hom-
mage till Rödä havet | Celebration of Red Sea
1985, öljy kankaalle © Kuvasto 2018

Taitto: Painosalama Oy

Painatus: Painosalama Oy, Turku

Painovuosi: 2018

ISBN: 978-951-29-7139-8

ISSN: 0359-8829

Sisältö

Johdanto..... 9

Arto Jauhiainen, Joel Kivirauma & Heikki Kinnari

I KOULUTUKSEN HALLINTA

Elinikäinen oppiminen niukkuuden aikakaudella..... 25

Antti Saari

Elinikäisen oppimisen subjektiviteetin muutos EU:n
politiikassa 47

Heikki Kinnari

Kansallinen yliopisto ja kansainväliset intressit: kieli-
ideologiat korkeakoulupolitiikan hierarkioiden kuvaajina..... 77

Taina Saarinen

II KOULUTUS, YHTEISKUNNALLISET JAOT JA HIERARKIAT

Yhtenäisen peruskoulun hyvä kehä – kerrokset,
ulottuvuudet ja murtumat..... 103

Mira Kalalahti & Janne Varjo

”Lannistaminen vastaan realismin opettaminen” –
Maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtyä perusasteelta
toiselle asteelle oppilaiden ja asiantuntijoiden kokemana 129

Tuomas Zacheus & Joel Kivirauma

Mies sukupuolena kasvatusalalla..... 159
Annukka Jauhiainen & Anne Laiho

Valikointia koulutusportaiden yläaskelmilla: suomalaisten
maisteri- ja tohtoriopiskelijoiden sosiaalitaustat..... 179
Arto Jauhiainen & Hanna Nori

Hierarkiat pikkulapsiperheessä. Äitien ja isien
lastenhoitoon liittyvien osallisuuksien tarkastelua 205
Sevcan Hakyemez-Paul & Päivi Pihlaja

III KOULUTUS JA TYÖELÄMÄ

Koulutuksesta työmarkkinoille 2000-luvun alun Suomessa.... 229
Tero Järvinen & Markku Vanttaja

Ammatillista osaamista ja verkostoitumista – Aikuis-
opiskelijoiden kokemat hyödyt ammattikorkea-
koulutuksessa 251
Kristiina Ojala & Nina Haltia

Työelämäpelit ja työprosessin hallinnan dynamiikka
– Kyselyvastaajien ajatuksia työelämäpelien uhista ja
mahdollisuuksista..... 279
Anu Järvensivu

Koulutuksesta kehittämiseen – havaintoja työelämän
koulutuksen muutossuunnista..... 305
Pertti Laine

IV KOULUTUKSEN ARVIOINTI JA KOULUTUS- POLITIikka

Koulutuksen ulkopuolisen arvioinnin muotoutuminen Suomessa	333
<i>Heikki K. Lyytinen</i>	

Väitöskirja tohtorin kisällinnäytteenä: Analyysi kolmen yliopiston kasvatustieteellisen alan väitöskirjoista vuosilta 2010–2016	367
<i>Päivi Atjonen & Sanna Niukko</i>	

Suomalaisen peruskoulunopettajan politiikkapuhe 1990-luvun lopulla	399
<i>Hannu Simola</i>	

V TIETEET TILOISSAAN: KASVATUSSOSIOLOGIA JA AIKUISKASVATUSTIEDE

Näkymiä suomalaisen kasvatussosiologisen tutkimuksen historiaan	437
<i>Risto Rinne</i>	

Koulutus hallinnassa – entä aikuiskasvatus?.....	473
<i>Karin Filander & Päivi Siivonen</i>	

Kirjoittajat.....	503
-------------------	-----

Johdanto

Professori Heikki Silvennoinen syntyi Savonlinnassa 23. helmikuuta vuonna 1958. Heikki kuuluu ikäkohorttiin, jonka lapsuutta 1960-luvulla, nuoruutta 1970-luvulla ja varhaista aikuisuutta 1980-luvulla sävyttivät jatkuvasti kohonnut elintaso ja sitä kautta monenlaisten uusien mahdollisuuksien avautuminen eri elämän alueilla kehittyvässä suomalaisessa hyvinvointivaltiossa. Erityisesti lisääntyneet koulutusmahdollisuudet ovat sävyttäneet Heikin sukupolven elämää. Niinpä hän edustaakin Jeja-Pekka Roosin luokittelussa *lähiöiden ja koulutuksen sukupolvea* sekä *Hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolvea* kun häntä asemoidaan joensuulaisten koulutussukupolven tutkijoiden luokitteluun. Sotien jälkeinen koulutuksen laajeneminen merkitsi nousevaa ”säätykiertoa” eli koulutusmahdollisuuksien realisointumista myös vähän koulutettujen ja alempien yhteiskuntaluokien jälkeläisille. Tämä yleinen yhteiskunnallinen kehityslinja todentuu myös Heikin kohdalla, joka ei ponnistanut akateemiselle uralleen erityisen ylhäältä. Hänen isänsä toimi työnjohtajana vameritehtaalla ja äiti toimi pääsääntöisesti kotiäitinä.

Koulunsa Heikki kävi syntymäkaupungissaan ja rinnakkaiskoulujärjestelmässä. Ensin neljä vuotta kansakoulua, sitten 8 vuotta oppikoulua Piispanmäen lyseossa, josta hän kirjoitti ylioppilaaksi vuonna 1977. Heikki menestyi koulussa hyvin, erityisesti englanti oli mieluinen aine ja siitä tuli ylioppilaskirjoituksissa arvosana laudatur. Nykyisen korkeakoulujen valintapolitiikan mannekiniksi hänestä ei olisi, sillä ennen yliopistoon hakeutumistaan hän vietti kolme välivuotta etsiskelleen elämälleen suuntaa. Opiskelu

ja yhteiskunnalliset asiat kyllä jo kiinnostivat tuolloin, sillä hän hakeutui opiskelemaan kansanopistoon yhteiskunnallisia aineita. Opinnot eivät kuitenkaan vielä tässä vaiheessa imaisseet mukansa, vaan Heikki lähti naisen perässä Kotkan kaupunkiin. Meillä ei ole tarkempia tietoja nuoren miehen vaiheista täällä, muuta kuin, että työelämään hän tutustui ainakin postinkantajan tehtävissä. Kuuleman mukaan Heikki ehti myös hetken hengailla Helsingissä ennen kuin tieteellisen uran polku alkoi avautua Turun yliopistossa. Tämä tapahtui vuonna 1980, jolloin hänet hyväksyttiin opiskelemaan yhteiskuntatieteelliseen tiedekuntaan sosiologiaa. Vaihtoehtona oli ollut myös englantilainen filologia, joka kiitos hankalien pääsykokeiden, jäi ilman tulevan professorin pääomaa. Saamiemme tietojen mukaan myös Turkuun tulon vaikuttimena oli ainakin osittain nainen. Näin oli asia ainakin Turkuun pysyvästi asettumisen kohdalla, sillä nykyisen puolisonsa Heikki tapasi sosiologian luennoilla.

Opiskelijasukupolveoreettisesti Heikki lukeutuu aittolalaisittain nk. sählyasukupolveen, joskaan hän ei tiettävästi tähän peliin koskaan sotkeutunut. Uutta opiskelijasukupolvea hän oli konkreettisesti siinä mielessä, että hän oli ensimmäistä vuosikurssia, joka aloitti FYTT-uudistuksen mukaisessa tutkintojärjestelmässä. Kahdeksankymmentälukulaista opiskelijasukupolvea hän edusti ehkä myös siinä, ettei hän ollut erityisen aktiivinen opiskelijapolitiikassa niin yhteiskuntatieteilijä kuin olikin. Toki rauhanmarsseihin ja vastaavanlaisiin tilaisuuksiin tuli osallistuttua. Heikin opiskeluvuosina suomalainen hyvinvointiyhteiskunta nousi kuokistukseensa. Vielä ei ollut kiire ja ahneus lopullisesti sekoittanut instituutioita ja ihmisiä, vaikka maa vaurastuikin lujasti ja vuosikymmenen loppupuolella alkoi näkyä merkkejä ahneuden likaisesta seurauksista. Erityisen kiire ei ollut Heikilläkään opiskelujen kanssa eikä nopeaan valmistumiseen tuolloin vielä patis-

teltu. Maisterin tutkinnon hän suoritti vuonna 1988. Gradunsa hän teki opintonsa keskeyttäneistä opiskelijoista. Ilmeisesti juuri gradunteon myötä, joka kytkeytyi hänen tutkimusavustajan tehtäväänsä yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa, heräsi lopullisesti kiinnostus tutkijanuralle. Tästä kertoo myös se, että vuonna 1989 hän suoritti filosofian laudatur-arvosanan ja vuonna 1992 oli vuorossa valtiotieteen lisensiaatin tutkinto. Tuolloinhan oli miltei poikkeuksetta suoritettava pääaineen lisäksi toinen laudatur-arvosana eli syventävät opinnot jostakin sivuaineesta, mikäli mieli jatkaa akateemisia opintoja lisensiaatin ja sen jälkeen tohtorin tutkintoon. Epäilemättä kauhistuneena lukee tämän päivän koulutuspoliittinen johto tätä tarinaa resurssien haaskauksen historiasta: 12 vuotta opiskelua ja sivistymistä ja ainoastaan maisterin ja lisensiaatin tutkinnot suoritteina!

Heikin tutkijaura sinetöityi 1980-luvun lopulla, jolloin hän pestautui tutkijaksi Koulutussosiologian tutkimuskeskukseen (RUSE) sen aivan ensimmäisiin projekteihin. Täällä hänestä kasvoi noin 15 vuoden kuluessa laaja-alainen koulutuksen ja yhteiskunnan suhteita analysoiva kasvatussosiologi. Väliin mahtui vuoden tutkijapesti vuosituhannen vaihteessa Nuorisotutkimusseurassa. Näihin aikoihin (2002) ajoittuu Heikin väitely valtiotieteen tohtoriksi. Kypsän ja itsenäisen tutkijan väitöskirjan tasosta kertonee jotain se, että se julkaistiin kirjana Gaudeamuksen kustantamana nimellä ”Koulutus marginalisointien hallintana”.

Tutkijanura RUSE:ssa vaihtui pääsuunnittelijan tehtäviin Koulutuksen arviointineuvostossa vuonna 2003. Matkalaukkuelämää Jyväskylässä kesti vuoteen 2010, jolloin Heikki aloitti kasvatustieteen professuurin hoitamisen Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella. Nykyiseen, kasvatustieteen, erityisesti kasvatus-

sosiologian professorin tehtävään Heikki nimitettiin 14.6.2012. Koulutussosiologian dosentiksi Helsingin yliopistoon hänet oli nimitetty viittä vuotta aikaisemmin.

Heikin tutkijaprofilia voi luonnehtia hyvällä syyllä laaja-alaiseksi. Uran alkuvaiheessa, 1990-luvun alkupuolella, hänen tutkimuksensa kohdistuivat koulutuksen ja työn sekä työttömyyden suhteisiin, joita hän on tarkastellut suhteessa sosiaalisiin asemiin, sukupuoleen ja ikään. Näkökulmat vaihtelivat työntekijöistä työnantajiin. Perusote tarkasteluissa on ollut kriittinen ja analyttinen, koulutuksen ja sen työmarkkinayhteyksien ympärille rakennettujen myyttejä ja uskomuksia kyseenalaistava. Tutkimukset pureutuivat myös tuolloin kipeisiin ja merkittäviin teemoihin kuten laman myötä lisääntyneeseen (nuoriso)työttömyyteen. Yhdeksänkymmentäluvun jälkipuoliskolla Heikin tutkimusintressit laajenivat aikuiskoulutuksen kentälle, missä elinikäisen oppimisen politiikka teki vahvasti tuloaan. Nyt myös Heikille ominaiset laajat kvantitatiiviset aineistot, tilastot ja surveyt saivat rinnalleen politiikkatekstien analyysin, jossa hän pureutui muun muassa elinikäisen oppimisen käsitteistöön ja retoriikkaan. Vuonna 2002 ilmestyi Pasi Tulkin kanssa toimitettu, oppikirjana erinomaisesti menestynyt teos, *Elinikäinen oppiminen*. Ja samana vuonna siis valmistui myös mainittu väitöskirja, jossa Heikki tarkastelee muun muassa hallintateoreettisesta näkökulmasta koulutuksen ristiriitaista ja jännitteistä asemaa ja roolia yhteiskunnallisen ohjailun välineenä. Tutkijan pesti Nuoristotutkimusseurassa 2000-luvun alussa avarsi Heikin tutkijaprofilia yhteiskunnallisesti ja poliittisesti orientoituneeseen nuorisotutkimukseen. Seitsemän vuoden työrupeama Koulutuksen arviointineuvostossa merkitsi sitä, että Heikistä sukeutui koulutuksen arviointipolitiikan ja arviointitutkimuksen johtava asiantuntija maassamme.

Asetuttuaan kasvatustieteiden laitokselle ovat Heikin tutkimukset kohdistuneet yhä enemmän koulutuksen valikoinnin, tasa-arvon ja yhteiskuntaluokkasidonnaisuuteen liittyviin kysymyksiin. Myös kansainvälistymien eri projektien puitteissa on ollut silmiinpistävää. Mutta samalla on säilynyt elävä ote aikuiskoulutuksen, elinikäisen oppimisen politiikkaan ja sosiologiseen nuorisotutkimukseen. Kun katselee laitoksen ja sen Elinikäisen oppimisen tutkimuskeskuksen (CELE) tutkimusprofiilia ja Heikin tutkijanuraa ja kokemustaustaa, ei voi olla vakuuttumatta, että hänen valintansa kasvatussosiologian professuuriin oli oikeaan osunut valinta. Heikin tavattoman tuottelias julkaisu-toiminta – tieteellisiä julkaisuja hänellä on kolmatta sataa – on professuurin aikana sen kuin vain kiihtynyt, samoin muu tieteellinen toiminta. Hän on toiminut vuodesta 2010 Aikuiskasvatus-lehden päätoimittajana ja on tässä tehtävässä ottanut merkittävän unilukkarin roolin varoittaessaan säännöllisesti Sipilän hallituksen koulutusvihamielisestä politiikasta. Heikki on myös Julkaisufoorumin arviointipaneelin (Psykologia ja kasvatustieteet) jäsen. Lisäksi hän on toiminut aktiivisesti Suomen kasvatustieteellisen seuran kasvatussosiologian SIG-ryhmässä ja ollut toimittamassa sen puitteissa ensimmäistä Kasvatussosiologian vuosikirjaa ”*Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*” (2016). Koulutuksen arviointitoiminnan asiantuntijuus työllistää miestä kaukomailla koulutusviennin puitteissa.

Minkälainen ihminen on kollegamme professori-Heikki? Sen selvittäminen ei ole aivan yksiselitteistä, sillä karjalaisesta geneetikastaan – hän on ehta toisen polven evakko – huolimatta Heikin persoonaa ja habitusta ei ensisijaisesti luonnehdi itäsuomalainen ekstroverttiys, vaan pikemminkin pidättyvyys ja tietynlainen arvoituksellisuus. Hänen yksityinen puolensa jääkin varmasti monille tuntemattomaksi. Mutta pinnan alla lymyää

hyvántahtoinen ihminen, joka viljelee älykstä, satiirilla ja hervottomalla naurulla höystettyä huumoria. Heikkiä voisi luonnehtia salakarjalaiseksi, joka tarvittaessa haastaa murretta täysin vaivatta natiivin lailla. Hänessä yhdistyvät luontevasti sekä sisäinen että ulkoinen professuurius, hajamielisyys mukaan luettuna. Yhteiskunnallisena keskustelijana Heikki on verraton – jos hänellä vain on aikaa siihen. Työajat näet akateemiselle ahertajalle liukuvat pituussuuntaan: usein Heikin työhuoneessa palaa valo myöhään illalla – eikä se ole sinne unohtunut päälle. Heikki on ehdottomasti tyylin taitaja oli sitten kysymyksessä hattumuoti tai (abstrakti) maalaustaide. Sitä paitsi saamiemme tietojen mukaan hän on myös etevä koirasosiologi, joita ei maassamme ole montaa – kuten ei ole kasvatussosiologian professoreitakaan.

Tämän juhlakirja on omistettu Heikille hänen täyttäessään 60 vuotta. Feliz cumpleaños, Heikki! Sen myötä toivotamme hänelle vielä runsaasti aktiivisia tutkijavuosia laitoksellamme! Kiitämme lämpimästi kaikkia niitä kirjoittajia, Heikin kollegoita ja oppilaita laitokseltamme ja muista yliopistoista, jotka lupautuivat sängen lyhyellä varoitussajalla antamaan panoksena tähän teokseen, josta ei heille eikä heidän yksiköilleen ole luvassa ensimmäistäkään Jufo-pistettä. On lohduttavaa, että vielä on voimissaan pyyteettömyyttä, tieteellistä talkoohenkeä sekä tahtoa suomenkieliseen tiedejulkaisemiseen!

Kiitämme lämpimästi myös Heikin puolisoa ja kanssatutkijaa, VTT Päivi Naumasta Heikin elämänvaiheita koskevista tiedoista. Heikin keskeisten tutkimusalueita ja lähtökohtia noudattaen olemme jäsentäneet teoksen viiteen päälukuun, joskin monien kirjoitusten aiheet sivuavat useampienkin lukujen tematiikkaa.

Ensimmäinen pääluke keskittyy tarkastelemaan koulutusta teoksen pääotsikon mukaisesti hallinnan näkökulmasta. Sen avausartikkelissa Antti Saari tarkastelee elinikäistä oppimista globaalin taluskriisin jälkeisessä ajassa, jolloin poliittista ilmapiiriä on leimannut kansantalouksien velkaantumisen lopettaminen, eli niin sanottu austerity-politiikka. Saari näkee talouskuripolitiikan määrittävän myös koulutuspoliittisia diskursseja ja vaikuttavan käsitykseen elinikäisestä oppijasta. Saari luo historiallisen katsauksen talous- ja koulutuspolitiikkaan sekä niihin kytkeytyviin moraalifilosofisiin risteyskohtiin, tarkastellen elinikäistä oppimista mielivallan käsitteen näkökulmasta.

Seuraavassa artikkelissa Heikki Kinnari tarkastelee elinikäisen oppimisen subjektiviteetin muutosta Euroopan Unionin ja Euroopan Neuvoston retoriikassa. Kinnari pohtii subjektivaation käsitettä Foucault´lta sovelletun viitekehyksen kautta ja hahmottelee elinikäisen oppijan subjektin muovautumista muuttuvassa yhteiskunnallisessa eettisessä todellisuudessa 1970-luvulta tähän päivään asti. Empiirinen aineisto perustuu elinikäisestä oppimisesta jaotellun sukupolvinäkökulman raportteihin.

Luvun päättää Taina Saarisen artikkeli, jossa hän tarkastelee kieli-ideologioita korkeakoulupolitiikan hierarkioiden kuvaajina. Artikkelissa rakennetaan synteisiä korkeakoulutuksen kansainvälistymisestä ja siihen liittyvistä kieli-ideologisista piirteistä. Saarinen pohtii Suomessa ja muualla Pohjoismaissa tehtyjen haastattelujen, politiikkatekstien ja yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen nettisivustojen kautta, miten yksittäisiin kieliin suhtautuminen tuottaa erilaisia hierarkioita, miten erontekoa tuotetaan kielellä sekä miten kieli muuttuu kansallisen tai kansainvälisen ilmaisimeksi myös korkeakoulupolitiikassa.

Koulutus, yhteiskunnalliset jaot ja hierarkiat -luvun aloittaa Mira Kalalahden ja Janne Varjon artikkeli, jossa he tarkastelevat koulutuspoliittisia päätöksiä sosiaalisen pääoman ja yleistyneen luottamuksen tuottajina. Tarkastelun analyttisenä välineenä toimii teoria hyvistä kehistä (Hagfors & Kajanoja 2010). Kirjoittajat lähtevät ajatuksesta, jonka mukaan koulutuspoliittiset toimenpiteet, erityisesti pohjoismaisen universalistisen hyvinvointimallin mukaisesti toimiva peruskoulu, muodostavat sosiaalista pääomaa, joka vaikuttaa itseään vahvistavasti, kehämäisesti. Tekijät varoittavat peruskoulun hyvän kehän muuttumisesta huonoksi kehäksi pitkälti kunnissa tehtävän ”pehmeän” kouluvalintapolitiikan myötä. Toteutuessaan huono kehä tuottaa eriarvoisuutta ja heikentää sosiaalista pääomaa.

Tuomas Zacheus ja Joel Kivirauma tarkastelevat maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymistä peruskoulusta toiselle asteelle. Artikkelin perustuu sekä oppilaiden (n=43) että asiantuntijoiden (n=8) haastatteluihin. Yhteistä sekä oppilaille että asiantuntijoille oli siirtymän näkeminen tärkeänä vaiheena oppilaan koulupolulla. Sen sijaan eroja esiintyi siirtymän kannalta olennaisen opin- to-ohjauksen sisällöstä. Asiantuntijoiden mukaan ”realistisuuden opettaminen” oli yksi heidän tärkeimmistä tehtävistään. Osa nuorista koki tämän kuitenkin lannistavana ja jopa epäkunnioittavana asenteena heitä kohtaan.

Anne Laiho ja Annukka Jauhiainen pohtivat artikkelissaan ”Mies sukupuolena kasvatusalalla” maskuliinisuuden rakentumisesta erityisesti opettajankoulutuksessa. Tekijöiden lähtökohtana on mallillinen konstruktivismi eli sukupuoli on kulttuurinen konstruk- tio, joka ei kuitenkaan ole irrallaan biologiasta. Tekijöiden mukaan miesten ainokaisuus kasvatusalalla tuottaa näkyvyyttä ja erityisaseman, johon liittyy enimmäkseen positiivisia elementtejä, mutta myös negatiivisia puolia.

Arto Jauhiainen ja Hanna Nori tarkastelevat maisteri- ja tohtoriopiskelijoiden sosiaalitaustoja. Vaikka erot eri sosiaaliryhmien osallistumisessa ovat tasoittuneet Suomessa, niin silti edelleen ylempien toimihenkilöiden jälkeläisten suhteellinen osuus työntekijöiden jälkeläisiin on kolminkertainen. Varsinkin tohtoriopiskelijoiden sosiaalitaustojen tutkimus on Suomessa ollut hyvin niukkaa. Tämä tutkimus vahvistaa ylempien toimihenkilöiden yliedustuksen säilyneen. Mutta kiinnostavaa kyllä, sosiaalitaustan mukainen valikointi ei enää juurikaan toimi hakeuduttaessa tohtoriopintoihin. Toki eri tieteenalojen välillä oli tässä suhteessa eroja. Klusterianalyysin perusteella muodostettu ryhmittely toi myös esiin ryhmiä, jotka osoittavat yliopistokoulutuksen tasa-arvo tradition ja meritokraattisen valintajärjestelmän toimivuudesta.

Tämän luvun päättää Sevcan Hakyemez ja Päivi Pihlaja artikkelillaan ”Päivähoitoon osallistumisen hierarkiat: äitien ja isien vertailu”. Artikkelin pohjautuu yli tuhannen vanhemman kyselylomaketutkimukseen. Tulosten mukaan päivähoitoon osallistumisessa äitien ja isien välillä ei ollut merkittäviä eroja. Koti-työelämä -järjestelyistä eroja sen sijaan löytyi. Äidit ovat useammin kotona, käyttävät aikaa enemmän lastensa kanssa, ovat tyytymättömämpiä perheen työnjakoon ja lasten hoitovastuun jakautumiseen perheissä. Työn sukupuolittuneet käytännöt määrittävät edelleen vanhemmuutta lapsiperheissä.

Kirjan kolmannen pääluvun kirjoitukset käsittelevät eri näkökulmista koulutuksen ja työelämän välisiä kompleksisia suhteita. Ensimmäisessä artikkelissa Tero Järvinen ja Markku Vantta ja tarkastelevat koulutuksen siirtymävaiheiden problematiikka kahdessa keskeisessä transitiovaiheessa: siirryttäessä peruskoulusta toiselle asteelle sekä hakeuduttaessa korkeakoulutuksesta

työmarkkinoille. Nämä ovat olleet jo pitkään poliittisen ohjailun kipupisteitä niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Tilastoaineistoihin, tuoreisiin tutkimuksiin ja politiikkadokumentteihin perustuen kirjoittajat päätyvät näkemykseen, että työelämään siirtymisen poliittinen hallinta on yhä enemmän perustunut yhtäältä talouden ja tehokkuuden vaatimuksille, toisaalta normaalielämäkulun oletukselle, mikä monimuotoisessa ja epävarmuuden kyllästävässä jälkiteollisessa yhteiskunnassa ei suinkaan enää ole valtitseva.

Seuraavassa artikkelissa Kristiina Ojala ja Nina Haltia tarkastelevat ammattikorkeakoulutuksen hyötyjä aikuisopiskelijoiden näkökulmasta. Ylempiä ammattikorkeakoulututkinnon (YAMK) sekä avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijat muodostavat kaksi aikuisopiskelijaryhmää, joiden opiskelun tavoitteet ja tehtävät poikkeavat lähtökohtaisesti toisistaan. Kahden kyselyn tulosten mukaan opinnot tarjosivat molemmille ryhmille työelämähyötyjä kuten ammattitaitoa, osaamista ja muita työelämävalmiuksia sekä ammatillista verkostoitumista. Toisaalta opintojen ei koettu edesauttaneet konkreettisesti uralla etenemistä. Tämä on pulmallista erityisesti YAMK-tutkinnon suorittaneiden osalta, sillä tutkinnon markkina-arvoa laskee tutkinnon vielä toistaiseksi heikko tunnettuus työnantajien keskuudessa. Kirjoittajien mukaan ammatillisessakaan koulutuksessa hyötyjä ei pidä tarkastella kapea-alaisesti työurien näkökulmasta.

Kolmas artikkeli johdattaa lukijan ajankohtaiseen ja tulevaisuuteen suuntautuvaan aiheeseen. Siinä Anu Järvensivu analysoi minkälaisia kysymyksiä liittyy työn pelillistämiseen – digitaalisten työelämäpelien käyttöön työelämässä. Järvensivu lähestyy aihetta työprosessien hallinnan dynamiikan näkökulmasta kuten millä tavoin työnantajat kontrolloivat työtä ja toisaalta miten

työntekijät pyrkivät hallitsemaan asemaansa työssä. Haastatteluaineiston ja aiemman tutkimuksen perusteella työn pelillistäminen on monitahoinen ja ristiriitainenkin ilmiö, joka sisältää monia mahdollisuuksia, mutta myös uhkia. Pelit voidaan hahmottaa ”oikeasta” työstä vieraannuttavina, hallitsemattomana, viihtymisen vyöhykkeinä tai työhyvinvointia mahdollistavina työn elementteinä, mutta myös työnantajien uuden tyyppisen kontrolliin, työntekijöiden sielujen hallinnan välineinä.

Luvun päätösartikkelissa Pertti Laine luonnostelee työelämän koulutuksen kolme historiallista kehitysvaihetta. Ensimmäinen edustaa perinteistä henkilöstökoulutuksen aikakautta, jossa työelämän oppiminen oli tyyppillisesti irrotettu itse työstä erillisiksi koulutustilaisuuksiksi. 1980-luvulta eteenpäin siirryttiin henkilöstön kehittämisen aikakauteen, jolloin työelämän koulutus alettiin nähdä osana laaja-alaista ja monitahoista HRD-toimintaa. Nyt työntekijöiden osaamisen kehittämistyöhön sisällytettiin koulutuksen lisäksi myös muita toimintoja kuten esimerkiksi palautesprosessit, mentorointi ja työnohjaus. Samalla siirryttiin laajempiin organisaatioiden kehittämisohjelmiin. Kolmanneksi Laine luonnostelee ”Prosessoivan kehittämisen ja oppimisen” vaiheen, jossa työntekijöiden osaamisen kehittämiseen sisällytetään myös mukaan tutkivaa otetta kuten toimintatutkimusta, tutkimusavusteista kehittämistoimintaa sekä osallistuvaa innovaatiotoimintaa. Nyt myös oppiminen nähdään entistä laaja-alaisemmin.

Kirjan neljäs luku on omistettu koulutuksen arvioinnille ja koulutuspolitiikalle. Kirjoitukset pureutuvat teemaan niin arviointipolitiikan kuin käytäntöjenkin näkökulmasta. Aluksi Heikki K. Lyytinen kirjoittaa koulutuksen ulkopuolisen arvioinnin muotoutumisesta Suomessa. Artikkelissa luodaan varsin kattava ja

mielenkiintoinen yhteenveto ulkoisen arvioinnin muotoutumisesta Suomessa aina KTLn perustamisesta 1960-luvun lopulta tähän päivään. Tarkastelun painopiste on toki 2000-luvulla, jolloin arvioinnin organisoiminen oli useiden työryhmien ja selvitysmiesten tehtävänä. Viimeisimmät muutokset astuivat voimaan tämän vuoden alussa. Keskeisenä jännitteenä on ollut Opetushallituksen kaksoisrooli koulutusta ohjaavana ja arvioivana organisaationa. Myös perustettavan arviointineuvoston sijaintipaikka tuotti jännitettä eri toimijoiden välille.

Päivi Atjonen ja Sanna Niukko tarkastelevat kasvatustieteiden väitöskirjoja vuosilta 2010 – 2016. Kolmesta yliopistosta kerätty aineisto koostu 171 väitöskirjasta. He olivat kiinnostuneita väitöskirjan rakenteesta, lähestymistavasta, arvosanasta ja lähteistöstä. Tulosten mukaan kasvatustieteissä edelleen monografia on selvästi hallitsevassa asemassa, sillä niiden osuus on runsaat kaksi kolmasosaa. Vaikka englanniksi kirjoittaminen ja julkaiseminen on lisääntynyt myös kasvatustieteissä, niin silti englanti oli kielenä vain noin joka kolmannessa väitöskirjassa. Artikkeliväitöskirjoista saadut arvosanat olivat merkittävästi parempia kuin monografioista saadut arvosanat, mikä tekijöiden mukaan herättää aiheellisen kysymyksen opiskelijoiden oikeusturvasta.

Luvun päätteeksi Hannu Simola tekee synteesiä 1990-luvun loppupuolella virinneen opettajien koulutuspoliittista ajattelua kartoittavan tutkimuksen tuloksista. Hän hahmottelee suomalaisen peruskoulunopettajan kuvaa koulutuspoliittisena toimijana erityisesti kahdessa tutkimushankkeessa tehtyjen haastattelujen pohjalta. Artikkelin historiallinen ajankohta on mielenkiintoinen, sillä suomalaista opettajaa koulutuspoliittisena toimijana määritellään hieman ennen PISA-menestystä. Eli aikana, jonka

jälkeen käsitys suomalaista peruskoulutuksesta ja opettajasta koki muutoksen.

Kirja päättyy lukuun V, jossa paikannetaan laajassa kuvassa Heikin Silvennoisen kahden keskeisen tieteen osa-alueiden, kasvatussociologian ja aikuiskasvatuksen historiallista kehitystä ja nykyistä asemaa Suomessa. Ensin Risto Rinne luo katsauksen suomalaisen kasvatussociologian pitkään, mutta verraten ohueen kehityshistoriaan. Alan ehdoton suomalainen klassikko on Edward Westermarck kasvatusta koskevilla kulttuuriantropologisilla ja uskontotieteellisillä tutkimuksillaan 1900-luvun alussa. Matti Koskenniemi aloitti 1930-luvulla väitöskirjallaan mikrosociologisen koululuokan sosiaalisten suhteiden tutkimuksen Helsingin yliopistossa. Toisen maailmansodan jälkeen tutkimus laajeni muun muassa nuorison sociologiseen tutkimukseen. 1970-luku merkitsi kasvatussociologian merkittävää monipuolistumista ennen kaikkea Jyväskylän ja Joensuun yliopistoissa. Viimeksi mainittuun perustettiin maan ensimmäinen apulaisprofessori ja professori. Myöhemmin 1980-luvulta lähtien kasvatussociologia alkoi vahvistaa asemiaan myös Turun yliopistossa, myöhemmin myös Helsingin ja Tampereen yliopistossa. Voimistuva kehitys merkitsi uusien oppituolien perustamista sekä alan tutkimusyksiköiden perustamista. Samalla tutkimuskohteet ja -otteet ovat monipuolistuneet. Kirjoittajan mukaan nykyisin suomalaisessa kasvatussociologiassa voidaan erottaa kaksi paradigmaa: Turun yliopistoon sijoittuva historiallis-rakenteellinen sekä Joensuun yliopistossa kehittynyt etnografis-elämäkerrallinen.

Luvun toisessa ja samalla koko teoksen päättävässä artikkelissa Karin Filander ja Päivi Siivonen haastavat lukijan kriittisiin pohdintoihin syväluotaamalla aikuiskasvatuksen käsitteen kehi-

tyshistoriaa. Kirjoittajien käsittelyssä aikuiskasvatus osoittautuu monin tavoin jännitteiseksi ja ristiriitaiseksi sen kytkeytyessä tiukasti yhteiskunnan sosiaalisiin jakoihin ja vallankäyttöön. Samalla kirjoittajat analysoivat aikuiskasvatustieteen identiteettiä ja asemaa, joita on sävyttänyt marginaalissa sinnittely kasvatus-tieteiden kentällä ja suhteessa lähitieteisiin. Aikuiskasvatuksen paradigmoihin ovat olennaisella tavalla vaikuttaneet menneet ja nykyiset yliopiston, korkeakoulupolitiikan sekä yhteiskunnan ja talouden muutokset ja murrokset kuten esimerkiksi elinikäisen oppimisen esiinmarssi 1990-luvulla. Puheenvuoronsa päätteeksi kirjoittajat julkistavat satiirinen pilke silmäkulmassa ehdotuksensa aikuiskasvatuksen uudeksi ydinkäsitteeksi.

I
KOULUTUKSEN
HALLINTA

Elinikäinen oppiminen niukkuuden aikakaudella

Johdanto

Vuonna 2008 alkaneen globaalin talouskriisin jälkeistä aikaa Euroopassa on luonnehtinut niin sanottu austerity -politiikka. Tämä tarkoittaa kiristävää talouspolitiikkaa, jonka keskeisenä, muut poliittiset agendat ylittävänä tavoitteena on merkittävästi hidastaa tai lopettaa kokonaan kansantalouksien velkaantumisen. Kyseessä on *ekonomistinen*, kaikki muut poliittiset kysymyksenasettelut talouteen palauttava poliittinen diskurssi (Teivainen 2002). Wendy Brownin (2015) mukaan myös nykyinen demokration kriisi on seurausta uusliberaalista talousontologiasta, jossa kansalainen jolla on demokraattisia oikeuksia ja velvollisuuksia, on korvautunut asiakkuudella ja kuluttamisen velvollisuudella. Tämä on vaiivihkaa johtanut tilanteeseen, jossa valtioiden ja kansalaisten demokraattiset oikeudet voidaan ohittaa taloudellisten välttämättömyyksien pohjalta. (Ks. myös Rodrik 2016.)

Taloudellista niukkuutta korostava politiikka ei rajoitu pelkkiin makrotaloudellisiin ilmiöihin, vaan vaikuttaa ihmisten arkielämään. Seuraukset ovat paitsi taloudellisia myös ihmisten toiminnan päämääriin ja vaikuttimiin kietoutuvia. Kuten Maurizio Lazzarato (2014) toteaa, austerity-politiikan myötä luodaan uudenlainen ihannekansalaisen kuvasto. Tarkastelen tässä artikkelissa, miten austerity-politiikan subjektia muokkaavat vaikutukset ovat

yhteydessä koulutuspoliittisiin diskursseihin ja erityisesti elinikäisen oppimisen kuvastoon. Elinikäisen oppimisen diskurssit korostavat yksilön yrittäjämäistä asennetta omaan elämäänsä: vastuunottoa uudelleen kouluttautumisesta ja työllistymisestä, sekä joustamista niiden muodoista. Niukkuuden aikakaudella elinikäisessä oppimisessa korostetaan entistä enemmän koulutusta henkilökohtaisena sijoituksena, lainanottona, jonka riskit jokainen kantaa itse.

Luon aluksi historiallisen katsauksen talous- ja koulutuspoliittisten sekä moraalifilosofisten diskurssien risteyskohtiin. Ne muodostavat yhdessä mahdollisuusehdot sille, että voimme tänä päivänä mielekkäästi puhua oppimisesta elinikäisenä ja keskeisenä yksilön sekä kansakunnan taloudellisen tuottavuuden ja kilpailukyvyn ehtona. Nämä luovat edellytyksiä sille että ihmiselämän korkeimmat piirteet – joihin oppiminenkin luetaan – nähdään tuottavana voimana. Näin ollen elinikäinen oppiminen ei ole pelkästään esimerkiksi OECD:n aikaansaama viimeaikainen diskurssi, vaan kooste, jonka ainekset punoutuvat kauas eurooppalaiseen talouden ja koulutuksen aatehistoriaan.

Tämän jälkeen tarkastelen niukkuuden talousretoriikan luomia kaksoissidoksia elinikäisen oppimisen subjektissa. Kuvaan elinikäistä oppimista mielivaltaisesti (Virtanen 2006) käsitteen malleissa merkityksissä. Ensinnäkin se kohdistuu ihmismieleen keskeisenä tuottavana voimana, sillä se korostaa valmiutta oppia uutta, innovoida ja motivoitua. Toisaalta kyse on talouden niimissä tapahtuvan hallinnan ennakoimattomuudesta – se ei enää perustu entisellä tavalla valtioon ja lakiin, vaan tuottaa yhä uusia poikkeuksia ja ristiriitoja, joihin elinikäisen oppijan on oltava valmis sopeutumaan.

Oikonomiasta yleiseen taloudenpitoon

Tunnetusti antiikissa käsitteellä oikonomia tarkoitettiin kotitaloutta (omaisuuden hallintaa, ravitsemusta ja lastenhoitoa) eräänä poliksen eli kaupunkivaltion perusyksikkönä, mutta uuden ajan Euroopassa se laajeni koskemaan koko yhteiskuntaa, joukkona tuotannon ja kulutuksen toisiaan vahvistavia ja hyödyntäviä prosesseja (Holvas 2009). Oikonomian laajenemisessa koko yhteiskuntaruumiin kattavaksi käsitteeksi voidaan jo nähdä keskeinen ehto niin sanotulle biopoliittiselle taloudelle (Virtanen 2006), joka tarkoittaa kaikkien ihmiselämän piirteiden hallitsemista yhteiskunnan voimien kasvattamiseksi. Talous- ja yhteiskuntatieteellisellä tiedolla on ollut keskeinen rooli elämän voimien kartoittamisessa ja hallittavaksi tekemisessä.

Koko kansakuntaa koskeva taloudenpito laajeni uudella ajalla koskemaan myös ei-inhimillistä luontoa. Nämä piirteet näkyvät selvästi suomalaisen talous- ja yhteiskuntafilosofisen ajattelun historiassa. Hyödyn aikakaudelta oli peräisin Carl von Linnén muotoilema ajatus siitä, että luonto on loputtoman viljava ja olemassa ihmisten hyvinvointia varten. (Patoluoto 1986a, 46–47; ks. myös Holvas 2009.) Linnén oppilas kasvitieteilijä Pehr Kalm näki yleisen taloudenpidon (Allmänna hushållningen) oppina kaikista niistä keinoista ja resursseista (mineraaleista ja maataloudesta kaupankäynnin ja lääketieteen harjoittamiseen), joiden avulla voi kasvattaa valtakunnan hyvinvointia ja vaurautta. Talouden kohteena oli ylipäätään kaikki mitä voidaan sanoa elämäksi: kaikki se mikä syntyy, kasvaa ja lisääntyy. (Virtanen 2006, 49–53.) Edelleen, Kalmin oppilas Anders Chydenius tunnetaan suomalaisen taloustieteen suurmiehenä. Hän kirjoittaa luonnon viljavuudesta ja kansan varallisuudesta:

Valmisteiden paljoudessa, tai oikeammin sanoen, niiden arvossa on siis kansan rikkaus; mutta valmisteiden paljous riippuu kahdesta päätekijästä, nimittäin työmiesten paljoudesta ja heidän ahkeruudestaan. Molemmat asiat luonto saa aikaan, kun se saa toimia ihmisten häiritsemättä.

Jos jompikumpi niistä puuttuu, [työntekijöitä tai ahkeruutta] on syy haettava kansakunnan asetuksista, mutta ei kernaasti niiden puutteesta, vaan niistä esteistä, jotka on asetettu luonnon tielle. (Chydenius 1765, §4.)

Ihminen välittää luonnon arvon yhteiskunnalle työllään. Myös työssä on luonnollista viljavuutta, joka tuottaa arvoa, mikäli sitä ei tukahduteta keinotekoisesti. Tässä ilmenee keskeinen liberalistinen poliittinen ontologia, jossa on iduillaan Foucault'n (2010) hahmottaman hallintavallan ja biopolitiikan piirteitä. Chydeniuksen mukaan yhteiskunta koostuu yksilöistä, jotka ajavat omaa etuaan. Tämä oman edun ajaminen puolestaan koituu välittömästi koko yhteiskunnan hyväksi (Chydenius 1765, §1). Toisin kuin vielä ennen hyödyn aikakautta, Chydeniuksen ja Adam Smithin teksteissä ei enää ole pelkästään pahe ajaa omaa etuaan. Oman edun tavoittelu ei enää korruptoi yhteiskunnan yleistä tilaa, vaan päinvastoin lisää jokaisen yhteiskunnan jäsenen hyvinvointia (ks. Pulkki 2016, 2).¹ Luonnon viljavuutta kanavoi siis ihmisen toiminta, jota voitiin tukea myös koulutuksella. Linnéläisyyden ja sittemmin taloudellisen liberalismien hengessä myös suomalaisen koulutusjärjestelmään vaadittiin hyödyn ai-

¹ Yksityisen eduntavoittelun ja yhteisen hyödyn yhteys oli vielä 1700-luvun alussa pöyristyttävä ajatus. John Maynard Keynesin (1935/2003, 222-224) mukaan se tuotiin ensi kertaa esille Bernard de Mandevillen kuuluisassa ja kiistellyssä pamfletissa *Fable of the Bees: Private Vices, Publick Benefits* vuodelta 1714.

kakaudella valtakunnan elinkeinojen tarpeita vastaavia oppiaineita, kuten taloustiedettä ja luonnonhistoriaa. (Joutsivuo 2010, 142–148).

Suomessa nähtiin arvo koulun kehittämisessä myös hyödyn aikakauden jälkeen. Koko kansan mobilisaatio taloudellisen tuottavuuden nimissä näkyi esimerkiksi “kansakoulun isän“ Uno Cygnaeuksen ajattelussa, jossa taloudelliset kysymykset kietoutuivat erottamattomasti luterilaiseen moraalikosmologiaan ja isänmaallisuuteen. Cygnaeuksen mukaan kansan laiskuus ja velttous ovat syynä siihen, että suomalaiset ovat köyhiä (Cygnaeus 1910, 469–471).

Me valitamme köyhyyttä ja tuhlaamme kuitenkin säälimättä ne parhaat rikkauden lähteet, jotka Jumala on antanut ihmisille, siten, että siivottomuudella, huolimattomuudella, ylen-ravitsemisellä ja muulla luonnottomalla lapsen-hoidolla vuosittain murhaamme tuhansia lapsia ja siis saatamme lukemattoman työvoimain tappion vähä-asukkaiselle isän-maallemme. (Cygnaeus 1910, 471.)

Cygnaeus näki lääkkeenä tähän koko kansaan kohdistuvan koulutuksen, kiinteän ja maantieteellisesti kattavan kansakoulun, jonka perustamista hän argumentoi seuraavasti:

Kansansivistys omistetaan meidän aikaamme, ei ainoastaan kristillisen siveyden ja inhimillisyyden, vaan myöskin valtiotalouden kannalta katsottuna, yhteiskunnan tärkeimmäksi alaksi. Vuosi vuodelta käypi julkisemmaksi totuudeksi, että korkeampi kansansivistys ja siitä seuraava yleisempi siveys, suurempi työnhalu ja

toimellisuus kuin myöskin virkeämpi kansallistunto on yhteisen varallisuuden rikkain lähde sekä kansan itenäisyyden vakavin turva. (Cygnaeus 1863, 7.)

Kansan varallisuutta kasvattava koulutus tarkoittaa, että kouluoppimisen tulee olla työtä:

”Koulu-opinta ei saa olla leikkiä, vaan tulee olla vakaista työtä, joka vaatii voimain ponnistusta.” Liika koulunkäynnin kepeys synnyttää Cygnaeuksen mukaan paheellista huolettomuutta ja leväperäisyyttä. (Mt. 19.) Tässä ilmenevät selvästi talouden, moraalin ja pedagogiikan tiiviit keskinäisyhteydet. Näiden sisällöt kuitenkin kokivat merkittäviä muutoksia 1900-luvulle tultaessa.

Tehokkuuden diskurssit

Edellä mainittujen diskurssien rinnalla 1800-luvun loppupuolen Euroopassa esiintyi myös erinäisiä niukkuuden diskursseja. Mitä moninaisimpia yhteiskunta- ja luonnontieteellisiä diskursseja yhdisti se, että luontoa ei enää nähty, kuten hyödyn aikakaudella, ehtymättömäksi runsaudensarveksi eikä ihmistä olentona joka työllään vapauttaa siinä piilevän rikkauden Jumalan kunniaksi. Sen sijaan niin ihminen kuin luontokin alettiin nähdä enenevässä määrin rajallisina energijärjestelminä. Inhimillinen työ ja tuotantoteknologia voivat muuntaa ja kanavoida energiaa, mutta samalla sitä aina väistämättä kadotetaan. Tämä ilmeni niinkin poikkeavissa tieteellisissä diskursseissa kuin termodynamiikassa, psykofysiologiassa ja konetekniikassa. (Clarke 2002; Wise 2002.) Höyrykoneita siinä missä työtä ja oppimistakin alettiin nyt mitattavan tehokkuuden nimissä (Rabinbach 1992). 1900-luvun alusta alkaen Suomessa, muualla Euroopassa sekä Yhdysvalloissa tehokkuuden ja mahdollisimman pienen energiahukan päämäärät kirjattiin osaksi nousevia käyttäytymistieteellisiä diskursseja

niin työnjohdon, koulutuksen kuin sosiaalityönkin teorioissa ja käytännöissä. Samalla ne paikansivat ja naturalisoivat edellä mainitun, liberalistisessa talousontologiassa asetetun oman edun tavoittelun: tehokas hallinta edellyttää sitä, että yksilön motiivit, halut ja tarpeet tunnetaan ja niitä osataan suunnata tarkoituksenmukaisesti (Danziger 1997).

Nämä ideat näkyivät myös vuosisadanvaihteen länsimaisissa koulutuksen hallinnan diskursseissa, kuten amerikkalaisessa yhteiskunnallisen tehokkuuden liikkeessä (social efficiency movement), joka pyrki poistamaan koulutusjärjestelmästä kaiken ”tuhlauksen” (waste) (Saari & Harni 2016). Myös Suomessa esitettiin näkemyksiä käyttäytymistieteellisen asiantuntijatiedon keskeisestä roolista lahjakkuusvarantojen kartoittamisessa ja hallitsemisessa. Kasvatustieteen ja työpsykologian pioneeri A.R. Rosenqvist kirjoittaa vaatiessaan koulutukseen ”*ihmiskonomi-aa, hengen voimien tarkoituksenmukaista ja säästeliästä käyttöä*”. (Rosenqvist 1919, 56):

(I)nhimillisen elämän kallisarvoisinta aarretta, henkisiä lahjoja ja kykyjä, on käsitelty ja hoidettu paljon huommin kuin halpa-arvoisia teknillisiä työnaineksia, joiden turmeleminen kuitenkin voidaan aina rahalla korvata. On myöskin huomattava, että me tunnemme verraten tarkoin kaikkien mahdollisten raaka-aineiden esiintymisen maassamme niiden paljouteen, laatuun ja esiintymispaikkaan nähden ja käytämme tätä tietoa taloudellisen hyvinvointimme edistämiseksi. Mutta henkisten raaka-aineiden, s.o. yksilöiden henkisten lahjojen ja kykyjen, paljoudesta ja laadusta tiedämme vielä hyvin vähän, ja kuitenkin näiden tunteminen ja kehittäminen ei ole suinkaan vähemmän tärkeä kuin aineel-

listen apuneuvojen. Tietenkin on välttämättömänä seurauksena tästä henkisiä voimia koskevasta tuhlailevasta taloudenhoidosta se, että paljon uinuvia kykyjä jää kehittämättä, jää kitumaan ja surkastumaan tuottaen sekä yksilölle että koko yhteiskunnalle paljon sekä henkistä että aineellista tappiota. (Rosenqvist 1919, 55–56.)

Tehokkuus ei kuitenkaan tarkoittanut kasvatustieteen ja työnjohdon diskursseissa sitä, että ihminen pakotettaisiin tekemään jotakin itselle epämiellyttävää. Kyseessä ei enää ole pakon, pidättyvyyden ja mielihyvän tukahduttamisen tai lykkäämisen kirjaamisesta ihmisen sieluun, kuten luterilaisen moraalin piirissä. Päinvastoin, tehokkuus tarkoitti ”ihmiskeskeistä” hallintaa, joka ottaa huomioon ihmisen voimavarat, ja välttää väsymystä, joka johtaa tuotannon (tavaroiden, oppimistulosten) kutistumiseen. Ihmisen psykofysiologisen kokonaisuuden vertaaminen energiaa välittävään koneistoon ei myöskään tarkoittanut sen redusoimista tahdottomaksi mekanismiksi vaan tehokkuus ja säästäminen samaistuvat ihmisen vapautteen tuhlauksen ja mielettömien vaatimusten vastakohtana (Rabinbach 1992). Mitä enemmän ihminen tavoittelee työssä tai koulutuksessa sitä mikä häntä motivoi, sitä enemmän se tuottaa lisäarvoa. Näin poistettiin diskurssin tasolla työn ja pääoman välinen ristiriita. (Kettunen 1997; Mannevuola 2015.)

Elinikäisen oppimisen nousu

Toisen maailmansodan jälkeen luotiin kansainvälinen Bretton Woods -järjestelmä joka vapautti maailmankauppaa, samalla kuitenkin rajaten kansallisvaltioiden liikkumavaraa (Rodrik 2016, 93–95). Samalla se painotti jatkuvaa ja vakaata talouskasvua hyvän kansantalouden hoidon indikaattorina. Tämä edellytti kansantalouksilta tehokkaan tuotannon ja kulutuksen jatkuvasti kiihtyvää kehää. Suomessa sosiaalipoliitikko Pekka Kuusi totesi tunnetusti,

että Suomi ja Eurooppa ovat siirtymässä alamaisuuden aikakaudesta kansalaisuuden ja kansanvallan aikaan. Siinä valtion ei tule puuttua liikaa kansalaisyhteiskunnan tai markkinoiden toimintaan, vaan lähinnä tukea kansalaisten hyvinvointia ja yritteliäisyyttä sekä samalla luoda talouskasvun edellytyksiä. (Kuusi 1961, 10–11.)

Samalla vuosisadan puolivälin koulutuspoliittisissa sekä kasvatustieteellisissä diskursseissa korostettiin laajasti, että yhteiskunta muuttuu taloudellisen, teknologisen ja tieteellisen kehityksen myötä siksi nopeasti, ettei esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa tule enää vaatia entiseen tapaan keskeisiä yleissivistäviä tietoja, vaan entistä enemmän yleisiä valmiuksia – yksilön kykyä sopeutua ja oppia jatkuvasti uutta (ks. esim. Komiteamietintö 1970, 14). Oppimisen metataitojen painotus kulki 1960-70-lukujen suomalaisessa kasvatustieteessä käsi kädessä teknologisoituvaa, ennakoimattomasti muuttuvaa yhteiskuntaa koskevan ymmärryksen kanssa (Heinonen 2016, 57–58; Saari 2013, 75–76). Oppimisen käsite alkoi tyhjentyä sisällöstä ja muuttuu yleiseksi sopeutumisen kyvyksi. Niinpä olemme tänä päivänä tilanteessa, jossa kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskeisin käsite ei varsinaisesti enää tarkoita mitään: on näet mahdotonta kuvitella, mikä ei voisi enää olla oppimista (Kiilakoski & Hautakangas 2007; vrt. Biesta 2006; Rinne 1998). Kun oppiminen irtoaa viitekehysistään, alkaa koulutuksen hallinnassa tapahtua muutos, jossa elinikäinen kasvatusta erityisesti UNESCO:n agendana korvautuu talousjärjestö OECD:n elinikäisen oppimisen (lifelong learning) käsitteellä. Se painottaa erityisesti jatkuvan koulutuksen työelämän tuottavuutta ylläpitäviä merkityksiä (Silvennoinen & Tulkki 1998; Tuomisto 2012).

Nämä muutokset ovat yhteydessä talouden ja työn hallinnan uusiin diskursseihin vuosisadan loppupuolella. Taloustieteilijä Jo-

seph Schumpeterin (1942/2013) esittämät näkemykset ”luovasta tuhosta” sopivat hyvin dynaamisen ja vapaasti toimivan markkinatalouden kuvaukseksi. Yhteiskuntien edistys tarkoittaa sitä, että vanhat tuotteet, palvelut ja ammatit katoavat yhä nopeam- malla vauhdilla. Tätä luonnollista kehityskulkua ei pidä estää. Sen sijaan jatkuvan vallankumouksen edesauttaminen tuottaa sekä yrityksille että kansantalouksille lisäarvoa. Nykypäivän elinikäisen oppimisen hallintaa on lähes mahdotonta kuvitella ilman tätä ajatusta. Vuosisadan puolivälissä kehittyi myös uusia tapoja käsitteellistää ja laskea talouden ja koulutuksen välisiä suhteita. Gary Beckerin (1964) kuuluisassa analyysissä koulutus nähtiin *human capitalina*, johon niin valtioiden kuin työpaikkojenkin on aina kannattavaa sijoittaa.

Koulutuksen taloudellinen arvo human capitalina voitiin nyt laskea läpi ihmisen elämänkaaren. Esimerkiksi taloustieteilijä James Heckman (2000) on tullut tunnetuksi väitteistään varhaiskasvatukseen ja perusasteen koulutukseen sijoitettujen varojen pitkäaikaisesta taloudellisesta hyödystä yhteiskunnalle. Samoin yrityksen hallinnassa alettiin vuosisadan lopulla painottaa innovaatioita, luovuutta, ja työntekijöiden autonomiaa joiden nähtiin vaikuttavan suotuisasti organisaation tuottavuuteen (ks. esim. Peters, Waterman 1982). Nykyisinkin globaalit koulutuspoliittiset virtaukset painottavat inhimillistä pääomaa, koulutuksen kykyä tuottaa taloudellista lisäarvoa innovaatioiden muodossa (Rizvi & Lingard 2009; Brown 2015,).

Näiden kehityskulkujen myötä yhteiskunnan varallisuuden kasvu kytketään entistä tiukemmin siihen, mikä tekee ihmisestä ihmisen; ihmisyyden kaikkein tunnistettavimpiin piirteisiin, kuten kieleen, kommunikaatioon ja jopa henkisyteen (Virtanen 2006). Siksi ei ole yllättävää että myös elinikäinen oppiminen on kytketty luovu-

teen, tunneälyyn ja sinnikkyyteen (Hyland 2012). Samalla elinikäisen oppimisen diskurssit alkavat puhutella ihmistä vanhan protestanttisen työmoraalin sijasta sisäisen motivaation, autonomian ja henkilökohtaisen vastuun nimissä. Niissä rakentuu yllyke haluta elinikäistä oppimista – haluta tieto- ja osaamis pääomansa jatkuvaa kehittämistä, haluta vastuun ottamista omasta elämästään. (Simons & Masschelein 2008.) Samalla kun toisen maailmansodan jälkeisiä neljää vuosikymmentä kuvaava koulutuksesta pysyvään työpaikkaan johtava ihmisen elinkaari alkaa sirpaloitua (ks. Rinne & Salmi 1998), näistä ihmisen kyvystä haluta elinikäistä oppimista ja innostua siitä, tulee entistä tärkeämpiä (Saari 2016).

Uusi niukkuus

Vuoden 2008 talouskriisin jälkeen uudenlainen niukkuuden (austerity) diskurssi on yhdistänyt eurooppalaista talouden ja joissain tapauksissa myös koulutuksen hallintaa. Talouskriisin jälkiä siivottaessa yksityissektorin tuottamia taloudellisia tappioita siirrettiin valtioille, mikä puolestaan vaikutti valtionvelan nopeaan kasvuun useissa Euroopan maissa. Tätä voitiin käyttää perusteena austerity -politiikan ajamiselle vaihtoehdottomana toimintatapana monien maiden julkisten menojen ankaralle karsimiselle. (Blyth 2013.) Vaikka niukkuuden talouspoliittinen diskurssi esiintyy neutraaleina taloustieteelliseen tutkimukseen perustuvina suosituksina, se elvyttää samalla vanhoja, protestanttisen työmoraalin konnotaatioita. Poliitikkojen puheissa esiintyy näet usein muistutus, että valtionvelan kasvaessa rajusti on “holtitonta” tai “vastuutonta” elvyttää, sillä ainoa vastuullinen toimintatapa on säästää valtion menoista tulevien aikojen yhteiskunnallisen vakauden ja vaurauden nimissä (Blyth 2013, 60–61).

Euroopassa niukkuuden talouspolitiikka alkoi vuosikymmenen vaihteessa ohittaa valtion suvereniteetin rajoja – mitä esimer-

kiksi Kreikan tapaus valottaa (Blyth 2013). Valtion velkaantumisen pysäyttämisen imperatiivi muodosti siis ne rajat, jonka sisällä valtio saattoi vastedes harjoittaa politiikkaansa. Vaikka Suomi ei ole talouspolitiikassaan EU:n “erityisoppilaiden” joukossa, niukkuuden diskurssi on näkynyt selvästi myös kotimaisessa talouspoliittisessa keskustelussa. Valtiovarainministerinä toiminut Alexander Stubb, selostaessaan toukokuussa 2015 julkisen talouden pakettia, julisti uuden hallituksen tavoitteeksi sen, että “velaksi eläminen” loppuu Suomessa vuoteen 2021 mennessä. Tämä tarkoittaa etupäässä julkiseen talouteen kohdistettuja leikkauksia, mutta myös talouskasvua edistäviä toimia. (Kiviranta 2015.)

Saksan liittokansleri Angela Merkel puolestaan julisti, jokaisen eurooppalaisen terveeseen järkeen vedoten, ettei ihmisen ole hyvä elää yli varojensa, ja sama koskee valtioita ja koko Eurooppaa (Mura 2016, 35–36). Kotitalouden säästäväinen moraalinen ja kansantalouden logiikka peilaavat siis toisiaan. Niin kuin kotitalouksien on varottava liiallista velkaantumista, myös valtiontalouden nähdään olevan uhattuna ylivelkaantumisen myötä.² Maurizio (2014) Lazzaraton mukaan tämä luo tilaa uudentaloudelle autoritaariselle hallinnalle, joka yhdistyy uusliberaalin hallinnan talouskasvun ja kilpailukyvyn imperatiiveihin. Se luo pysyvän poikkeustilan, jossa voi tehdä interventioita ohi vanhojen liberaalin demokratian hallinnan muotojen. “Sinä et voi elää yli varojesi!” ja siitä johdetut koulutuspoliittiset variaatiot – “Meillä ei ole varaa ilmaiseen korkeakoulutukseen!” – ovat muodostuneet lähes vastaansanomattomiksi totuuksiksi.

² Tämä truismi on toki kyseenalaistettu kansantaloustieteellisessä keskustelussa. Kansantaloudet voivat nykyisessä talousjärjestelmässä velkaantua eri tavalla kuin kotitaloudet – se on usein jopa välttämätöntä. (Blyth 2013)

On oireellista, että tämä moralisoiva diskurssi esiintyy samanlaisesti koulutuksen kilpailukykyä kasvattavaa arvoa korostavien diskurssien kanssa. Suomi on toki avautunut jo 1990-luvulla kansainväliselle, markkinaideologiaa ja *human capitalia* painottavalle koulutuspolitiikalle. Tässä sen on todettu olleen poikkeuksellisen innokas omaksumaan OECD:n suosituksia koulutuspolitiikan uudistamiseksi (Rinne ym. 2004). Nyt kansallisen koulutuspolitiikan ohittavasta autoritaarisuudesta on kuitenkin tullut entistä paljaampaa. Niukkuuden moraaliala edustaa selkeästi opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen vastaus Eduskunnassa esitettyyn välikysymykseen koulutusleikkauksista:

Suomi on nyt erittäin vaikeassa tilanteessa. Valtionvelka kasvaa, talous ei. Menot ylittävät tulot. Rahat eivät riitä kattamaan hyvinvointiyhteiskuntaa sen hyvinä aikoina kasvaneessa laajuudessa. Kilpailukykyämme – pärjäämisemme globaalissa kilpailussa – on romahtanut. Työttömyys kasvaa nopeimmin koko Euroopassa. Se lisää toivottomuutta ja pahaa oloa. (...) Valtion velka kasvaa noin puoli miljoonaa euroa joka tunti. Jotta velkaantumisen saadaan pysäytettyä, hallitus joutuu tekemään leikkauksia kaikkialta, valitettavasti myös koulutuksesta, sillä se on niin valtion kuin kuntienkin budjeteissa sosiaali- ja terveydenhuollon jälkeen toiseksi suurin menokokonaisuus. (Grahn-Laasonen 2015.)

Niukkuuden politiikkaan sisältyy siis ajatus kansallisesta hätätilasta, joka tuottaa inhimillistä kärsimystä. Tästä voi luonnollisesti päätellä julkisista menoista säästämisen olevan moraalinen teko, ja näiden uhkien huomiotta jättäminen on vastuutonta taloudenpitoa.

Opetusministeri perustelee uhkakuvia vihjailuilla EU:n komission ja kansainvälisten luottoluokittajien “viimeisistä varoituksesta” kipeiden julkisten menojen leikkausten tekemiseksi (Virkkunen 2016). Näin kansallisen itsemääräämisen rajoja murretaan: myös koulutuspolitiikan reunaehdoja sanelevat näennäisen vaihtoehdottomasti ylikansalliset tahot ja talouden realiteetit.

Edelleen, opetusministeri vaatii koulutusjärjestelmältä sekä yksilöiltä entistä enemmän dynaamisuutta ja joustavuutta suhteessa muun muassa automatisaation voimasta muuttuvaan työelämään. ”Meilläkin tarvitaan jatkuvaa kehittämistä ja ajattelun kääntämistä elämänmittaiseen jatkuvaan oppimiseen”, toteaa Grahn-Laasonen. Tämä tarkoittaa jatkuvaa oppimista työelämässä ja entistä nopeampaa korkeakoulututkintojen suorittamista. (Kempas 2017.) Tuloksena on Lazzaraton mainitsema pysyvä poikkeustila, jatkuva mobilisaatio talouden vaatimusten edessä. Niukkuutta ei voi haastaa, vaan se asettaa liikkumavaran, jonka puitteissa kansallista koulutuspolitiikkaa voidaan harjoittaa.

Elinikäinen velka

Taloudella niukkuudella argumentoimisen voi helposti nähdä jäävän etäisiin talouspoliittisiin sfääreihin, joilla on vain epäsuoria seurauksia elinikäisen oppijan elämään esimerkiksi suurempina luokkakokoina ja koulutusohjelmien lakkauttamisina. Mutta se voi puretua monin tavoin syvälle yksilön itseymmärrykseen hänen velkaannuttamisensa kautta. Englannissa ilmainen korkeakoulutus muutettiin ensin vuonna 1998 1000 punnan, vuonna 2004 3000 punnan ja edelleen vuonna 2010 9000 punnan lainaperustaisiksi lukukausimaksuiksi (Anderson 2016). Yhdysvalloissa opintovelat ovat puolestaan niin raskas taakka, että eräät taloustieteilijät ennakoivat niiden aiheuttavan seuraavan globaalin taluskriisin (Nasiripour 2016; vrt. Looney & Yannelis 2015).

Suomessa Elinkeinoelämän tutkimuslaitos (Etla) on esittänyt keväällä 2017 muistion, jossa valtiontalouden todetaan olevan ”kestävyysvajeessa”, ja että verojen korotukset ja velkaantuneisuusasteen korottaminen ovat mahdottomia (Määttänen & Vihriälä 2017, 1–2). Koulutukseen investoiminen nähdään kuitenkin talouskasvun kannalta välttämättömänä. Se antaa edellytyksiä tuottaa ja levittää uusia innovaatioita, sekä sopeutua talouden ”luovan tuhon” mukanaan tuomiin muutoksiin:

Koulutus on keskeinen keino parantaa osaamista. Sen vaikutus tuottavuuteen syntyy useasta seikasta. Yhtäältä koulutus antaa valmiuksia hyödyntää kulloinkin olemassa olevaa teknologiaa. Toisaalta se parantaa mahdollisuuksia omaksua uusia toimintatapoja ja siirtyä uusiin tehtäviin, kun rakennemuutos tuhoaa entisiä. Lisäksi hyvä koulutus lisää väestön kykyä tuottaa uusia innovaatioita. (Määttänen & Vihriälä 2017, 3.)

Koulutus aina kannattavana investointina ei tässä kuitenkaan enää tarkoita ensi sijassa valtion harjoittamaa julkisen koulutusjärjestelmän rahoitusta ja samalla sen valmiutta kantaa tämän sijoituksen riskejä. Koska niukkuuden aikakaudella pyritään vähentämään valtion velkaa, julkinen sektori ei voi Etlan mukaan investoida koulutukseen nykyistä enempää. Siksi lisäinvestointien taakka säilytetäänkin yksilöille. Monien taloustieteilijöiden mukaan on vain oikeudenmukaista ettei yhteiskunta enää kollektiivisesti takaa jokaiselle ilmaista korkeakoulutusta. Sen sijaan korkeakoulutusta rahoitetaan (korkeakoulujen pääomittamisen lisäksi) opiskelijoiden maksamilla lukukausimaksuilla, joita puolestaan rahoitetaan opintolainalla. (Määttänen & Vihriälä 2017, 2; ks. myös Kanninen 2012; Uusitalo 2012, 2016.)

Niukkuuden logiikka yhdistää näin uudella tavalla yksityisen ja yhteisen talouden. Tämän seuraukset voidaan jo nähdä jyrkkänä opintolainojen määrän nousuna Suomessa (Suomen Pankki 2017), ja koska taloudellinen tuottavuus ja kilpailukyky ulottuu kaikkeen inhimilliseen toimintaan, sopii olettaa että niukkuuden ideologialla voi olla laajempia vaikutuksia siihen, minkälaiseksi elinikäinen oppija muodostuu. Voidaan kysyä, sisäistykö epävarmuus osaksi elinikäisen oppijan maailmankuvaa? Tuoreessa Nuorisobarometrissa (Myllyniemi 2017) huomattiin tulevaisuutta koskevien pelkojen lisääntyneen nuorten keskuudessa vuosikymmenen takaisen talouskriisin jälkeen. Samalla kun suurin osa nuorista toivoo vakautta ja ennustettavuutta elämäänsä, he näkevät että tulevaisuuden huolet kohdistuvat erityisesti talouteen. Lisäksi nuoret näkevät, että heidän on kannettava nämä riskit itse. (Aapola-Kari & Wrede-Jäntti 2017.) Viimeisen kymmenen vuoden aikana myös nuorten opiskelijoiden mielenterveysongelmat ovat merkittävästi lisääntyneet (Kunttu, Pesonen & Saari 2016). Asiyhteydet ovat toki monimutkaisia, mutta on perusteltua kysyä, liittyykö nuorten ja nuorten aikuisten keskuudessa lisääntynyt masentuneisuus ja ahdistuneisuus tapaan, jolla oman elämän riskit on kannettava yhä epävarmemmaksi käyvillä koulutus- ja työmarkkinoilla?

Lopuksi: Elinikäisen oppimisen ristiriidat tässä ajassa

Käsillä oleva tilanne on seurausta 1900-luvun lopun työn ja oppimisen mielekkyyttä ja tuottavuutta korostavien diskurssien yhdistymisestä uuteen taloudellisen niukkuuden moraaliin, jossa nautinnosta pidättäytyminen ja säästäväisyys nousevat keskeisiksi arvoiksi. Työelämän ja koulutuksen hallinnan diskursseis-

sa on pitkään korostettu vanhojen työn ja koulutuksen standardisaation, hierarkisuuden ja massaluontoisuuden poistamisen keskeisyyttä. Mikäli elinikäinen oppija saa toimia autonomisesti, luovasti ja ilman ulkoisia pidäkkeitä, tästä seuraa myös taloudellista hyötyä koko organisaatiolle ja kansakunnalle. Nyt juhlat ovat kuitenkin lopussa ja sekä kansan- että kotitalouksia ohjataan ankaralla säästäväisyyden eetoksella.

Tuloksena on kaksoissidoksia sisältävä diskurssi, joka yhdistää nautinnon yllykkeitä ja potentiaalista syyllisyyttä: Sinä voit nauttia ja kuluttaa, mutta samanaikaisesti sinun tulee muistaa siihen liittyvät riskit. Ja kääntäen: älä elä yli varojesi, mutta älä myöskään unohda olla samalla kuluttava ja tuottava talouskasvun tekijä. Taustalla vaikuttaa Andrea Muran mukaan sekä subjektin että yhteiskunnan disintegraation pelko pidäkkeettömän velkaantumisen ja nautinnon muodossa (Mura 2016, 41–42.) Näiden tuloksena elinikäisen oppimisen diskurssi viestittää yksilön omaa vastuuta menestyksestään ja opintoja koskevien sijoitustensa kannattavuudesta. Kuitenkin kyky sijoittaa koulutukseen ja hyötyä sen tuotosta riippuu vahvasti mm. yksilön iästä, sukupuolesta ja sosioekonomisesta taustasta – asioista joihin hän ei itse voi vaikuttaa (Silvennoinen & Nori 2017.)

Koska tämän kaltainen hallinta yksilöi ihmisen oman elämänprojektinsa toimitusjohtajaksi, kaksoissidos tuottaa helposti toisille onnistumisen kokemuksia, toisille voimattomuuden tunnetta. Tämän hallintatavan kyky pitää itseään yllä ja niiden ennakoimattomat seuraukset eivät riipu siitä, kuinka “valistunut” tai “kriittinen” elinikäinen oppija itse on. Hallinnan sisälle on näet kirjattu kyynisyys, joka tiivistyy toteamuksessa: “*Tiedän kyllä hyvin, mutta...*” (Žižek 1989). Nuori opiskelija voi hyvin ottaa kriittistä etäisyyttä omaan tilanteeseensa ja nähdä miten yhteiskunta

voisi olla toisinkin – että niukkuuden ajan keisareilla ei ole vaat- teita. Mutta tosiasiaassa hän usein käyttäytyy tämän mukaisesti, koska järjestelmä kuitenkin vaatii tätä, eikä todellisia vaihtoehto- ja ole. On siis teeskenneltävä mukana. Ja paradoksaalisesti juuri tämä simulaatio varmistaa järjestelmän olemassaolon kaikkine seurauksineen.

Lähteet

- Aapola-Kari, S. & Wrede-Jännti, M. 2017. Perinteisiä toiveita, nykyhetken kiin- nittyviä pelkoja – nuoret pohtivat tulevaisuutta. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) Katse tulevaisuudessa: Nuorisobarometri 2016. Opetus- ja kulttuuri- ministeriö, 159–175. [https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2017/03/ Nuorisobarometri_2016_WEB.pdf](https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2017/03/Nuorisobarometri_2016_WEB.pdf) (Luettu 4.9.2017)
- Anderson, R. 2016. University fees in historical perspective. *History & Policy*. <http://www.historyandpolicy.org/policy-papers/papers/university-fees-in-historical-perspective> (Luettu 18.10.2017)
- Becker, G.S. 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Blyth, M. 2013. *Austerity – The History of a Dangerous Idea*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, W. 2015. *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.
- Chydenius, A. 1765/1923. Kansallinen voitto. http://www.chydenius.net/historia/teokset/kansallinen_koko.asp (Luettu 18.10.2017)
- Clarke, B. 2002. From Thermodynamics to Virtuality. Teoksessa B. Clarke & L.D. Henderson (toim.) *From Energy to Information. Representation in Science and Technology, Art, and Literature*. Stanford: Stanford University Press. 17–33.
- Cygnaeus, U. 1863. *Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta*. Helsinki: Keisaril- lisen Senaatin kirjapaino.
- Cygnaeus, U. 1910. *Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perus- tamisesta ja järjestämisestä*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Declercq, F. 2006. Lacan on the Capitalist Discourse: Its Consequences for Li- bidinal Enjoyment and Social Bonds. *Psychoanalysis, Culture & Society*, 11(1), 74–83.
- Foucault, M. 2010. *Turvallisuus, alue, väestö: Hallinnallisuuden historia: Collège de Francen luennot 1977–1978*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Grahn-Laasonen, S. 2015. Vastaus välikysymykseen koulutusleikkausten vaiku- tuksista kasvuun, koulutukselliseen tasa-arvoon ja osaamistasoon. <http://>

- sannigrahnlaasonen.fi/2015/09/vastaus-valikysymykseen-koulutusleikkausten-vaikutuksista-kasvuun-koulutukselliseen-tasa-arvoon-ja-osaamistasoon/ (Luettu 18.10.2017)
- Heckman, J. J. 2000. Policies to foster human capital. *Research in economics*, 54(1), 3–56.
- Heinonen, H. 2016. Kasvatuksesta oppimiseen: Tutkimus kognitiivisen psykologian tulosta kasvatustieteisiin 1970- ja 1980-lukujen Suomessa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/100308/GRADU-1481635768.pdf?sequence=1> (Luettu 18.10.2017)
- Holvas, J. 2009. Talusmetafysiikan kritiikkiä. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Hyland, T. 2012. Lifelong learning, mindfulness and the affective domain of education. Teoksessa D. Aspin, J. Chapman & K. Evans (toim.) *Second international handbook of lifelong learning*, Dordrecht: Springer, 209–226
- Joutsivuo, T. 2010. Papeiksi ja virkamiehiksi. Teoksessa Hanska, J. & Vainio-Korhonen, K. *Huoneentaulun maailma. Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle*. Helsinki: SKS, 112–183.
- Kanniainen, V. 2012. Omavastuuosuus korkeakoulutukseen. Libera. <http://www.libera.fi/blogi/omavastuuosuus-korkeakoulutukseen/> (Luettu 18.10.2017)
- Kempas, K. 2017. Opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen tahtoo vastata yritysten huoleen osaajapulasta ja asettaa tutkijapaneelin – ”Osaavan työvoiman pula ei saa muodostua kasvun esteeksi”. *Helsingin Sanomat* 12.8.2017. <http://www.hs.fi/politiikka/art-2000005323224.html> (Luettu 18.10.2017)
- Keynes, J.M. 1935/2003. *The General Theory of Employment, Interest, and Money*. MacMillan & Co. <http://cas2.umkc.edu/economics/people/facultypages/kregel/courses/econ645/winter2011/generaltheory.pdf> (Luettu 18.10.2017)
- Kiviranta, V. 2015. Tuleva valtiovarainministeri Stubb: Velaksi eläminen loppuu 2021. *Yle uutiset* 27.5.2015 <http://yle.fi/uutiset/3-8021233> (Luettu 18. 10. 2017)
- Komiteamietintö. 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. 2016. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. http://www.yths.fi/filebank/4300-KOTT_uusin_2016.pdf (Luettu 18.10. 2017)
- Kuusi, P. 1961. 60-luvun sosiaalipolitiikka. Porvoo: WSOY.
- Lazzarato, M. 2014. *Velkaantunut ihminen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Looney, A. & Yannelis, C. 2015. A Crisis in Student Loans? How Changes in the Characteristics of Borrowers and the Institutions they Attend Contributed to Rising Loan Defaults. *Brookings Papers on Economic Activity*. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2015/09/LooneyTextFall15B-PEA.pdf> (Luettu 18. 10. 2017)
- Mura, A. 2016. *Disorienting Austerity: The Indebted Citizen as the New Soul of Europe*. Teoksessa Isin, E. (toim.) *Citizenship After Orientalism*. London: Palgrave. 34–52.

- Määttänen, N. & Vihriälä, V. 2017. Kolme keinoa turvata koulutuksen ja tutkimuksen rahoitus. Etna. <https://www.etla.fi/julkaisut/kolme-keinoa-turvata-tutkimuksen-ja-koulutuksen-rahoitus/> (Luettu 18. 10. 2017)
- Myllyniemi, S. 2017. Katse tulevaisuudessa: Nuorisobarometri 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2017/03/Nuorisobarometri_2016_WEB.pdf (Luettu 18.10.2017)
- Nasiripour S. 2016. Sheila Bair Called the Financial Crisis. Here's Her New Nightmare. Bloomberg 26.9.2016. <https://www.bloomberg.com/features/2016-sheila-bair-student-debt> (Luettu 18.10.2017)
- Patoluoto, I. 1986a. Hyödyllinen luomakunta. Hyötyajattelu maailmankuvalliset perusteet 1700-luvun Ruotsin valtakunnassa. Teoksessa J. Manninen & I. Patoluoto (toim.) Hyöty, sivistys, kansakunta. Suomalaista aatehistoriaa. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen. 41–64.
- Patoluoto, I. 1986b. Sivistys kansantalouden liikuttajana. J.V. Snellmanin taloudellisten katsomusten tausta ja muototuminen. Teoksessa J. Manninen & I. Patoluoto (toim.) Hyöty, sivistys, kansakunta. Suomalaista aatehistoriaa. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen. 271–320.
- Peters, T. J., Waterman, R. H. 1982. In search of excellence: Lessons from America's best-run companies. Cambridge: Harper & Row.
- Pulkki, J. 2016. Competitive education harms moral growth. Teoksessa Peters Michael A (toim.) Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Singapore: Springer.
- Rabinbach, A. 1992. The human motor: Energy, fatigue, and the origins of modernity. University of California Press.
- Rinne, R. 1998. From labour to learn: the limits of labour society and the possibilities of learning society. International journal of lifelong education, 17(2), 108–120.
- Rinne, R., Kallio, J., & Hokka, S. 2004. Too eager to comply? OECD education policies and the Finnish response. European Educational Research Journal, 3(2), 454–485.
- Rinne, R., & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys: Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Rodrik, D. 2016. Globalisaation paradoksi. Tampere: Niin & Näin.
- Rosenqvist, A.R. 1919. Oppilasten lahjakkuuden tarkoituksenmukainen huomioonottaminen koulujärjestelmässä. Kasvatus ja koulu. 55–65.
- Schumpeter, J. A. 1942/2013. Capitalism, socialism and democracy. London: Routledge.
- Saari, A. 2016. Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. Aikuiskasvatus 36(1) 4–13.
- Saari, A. 2013. Suomalaisen koulupedagogiikan kasvatustieteellinen perusta 1900-luvulla. Kasvatus ja Aika 7(49), 72–78.
- Saari, A. 2011. Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Saari, A. 2006. Elinikäisen oppimisen Panopticon. *Aikuiskasvatus* 26 (4) 296–330.
- Saari, A. & Harni, E. 2016. Mikä tieto on kaikkein tärkeintä? Herbert Spencer ja elämää myötäilevä opetussuunnitelma. Ennen ja nyt 3/2016. <http://www.ennenjanyt.net/2016/09/mika-tieto-on-kaikkein-tarkeinta-herbert-spencer-ja-elamaa-myotaileva-opetussuunnitelma/> (Luettu 18.10.2017)
- Silvennoinen, H., & Nori, H. 2017. In the margins of training and learning. *Journal of Workplace Learning*, 29(3), 185–199.
- Silvennoinen, H., & Tulkki, P. 1998. Elinikäinen oppiminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Simons, M. & Masschelein, J. 2008. Our ‘will to learn’ and the assemblage of a learning apparatus. Teoksessa Fejes, A. & Nicoll, K. (toim.) *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. London: Routledge, 48–60
- Streeck, W. 2015. The Rise of the European Consolidation State. Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung. http://www.mpifg.de/pu/mpifg_dp/dp15-1.pdf (Luettu 18.10.2017)
- Suomen Pankki 2017. Opintolainoja nostettiin elokuussa ennätysmäärä, <https://www.suomenpankki.fi/fi/Tilastot/rahalaitosten-tase-lainat-ja-talletukset-ja-korot/tiedotehistoria/2017/opintolainoja-nostettiin-ennatysmaara/> (Luettu 18.10.2017)
- Teivainen, T. 2002. Enter economism, exit politics: experts, economic policy and the damage to democracy. London: Zed Books.
- Tuomisto, J. 2012. Elinikäinen oppiminen: oikeus vai pakko? Teoksessa Ketunen, P. & Simola H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi*. Helsinki: SKS, 411–435.
- Uusitalo, R. 2012. Lukukausimaksut korkeakouluihin? Akateeminen talousblogi. <http://blog.hse-econ.fi/?p=4813> (Luettu 18.10.2017)
- Uusitalo, R. 2016. Opintotuen uudistaminen. Selvitysmiehen raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75482> (Luettu 18.10.2017)
- Virkkunen, J. 2016. Opetusministeri: Koulutusleikkauksia ei tehdä ilkeyttään – Oppositio: Hallituksen valinta. Yleisradio 6.4.2016. <http://yle.fi/uutiset/3-8792513> (Luettu 4.9.2017)
- Virtanen, A. 2006. Biopoliittisen talouden kritiikki. Helsinki: Helsinki School of Economics. <http://epub.lib.aalto.fi/pdf/diss/a272.pdf> (Luettu 4.9.2017)
- Wise, N. 2002. Time Discovered and Time Gendered in Victorian Science and Culture. Teoksessa B. Clarke & L.D. Henderson (toim.) *From Energy to Information. Representation in Science and Technology, Art, and Literature*. Stanford: Stanford University Press, 39–58.
- Žižek, S. 1989. *The Sublime Object of Ideology*. London: Verso.

Elinikäisen oppimisen subjektiviteetin muutos EU:n politiikassa

Johdanto

Tarkastelen artikkelissa elinikäisen oppimisen subjektiviteetin muutosta Euroopan Unionin ja sen edeltäjän, Euroopan Neuvoston raporteissa. Analysoin käsitettä tai ideologiaa elinikäisen oppimisen kolmessa eri sukupolvessa (ks. esim. Rubenson 2006). Tutkimusaineisto käsittää kolme dokumenttia¹, joista joista voidaan pitää sukupolviensa merkittävimpinä. Esittelen niissä määritellyt ongelmat, tavoitteet ja ratkaisut tiivistetysti. Kiinnostus suuntautuu erityisesti elinikäisen oppimisen käsitteen määrittelyyn ja tavoitteiden muutokseen – nämä tekijät muokkaavat myös käsitystä vaadittavasta subjektista. Huomio kiinnittyy siihen, kuinka erilaiset subjektivaation tavat rakentuvat näissä strategioissa eksplisiittisesti. Artikkelin teoreettinen ja analyttinen näkökulma muodostuu foucault´laisista lähtökohdista ja tutkimuksen teorettis-menetelmällisenä tavoitteena on soveltaa Foucault´n neljää eri subjektivointitapaa politiikkatekstien analysoinnissa. Tämän tutkimuksellisen kehikon

¹ Council of Europe. 1978. Permanent education: Final report. Strasbourg: Council of Europe. Euroopan komissio. 1995. Opettaminen ja oppiminen. Kohti kognitiivista yhteiskuntaa. Euroopan komission Valkoinen kirja. Euroopan unioni. 2007a. Elinikäisen oppimisen avaintaitoja koskeva eurooppalainen viitekehys. Luxembourg: Euroopan yhteisöt

kautta pyritään muodostamaan kuva, miten subjektivaatiotavat ovat muuntuneet vajaan viidenkymmenen vuoden aikana ja kuinka niiden kautta subjektia on rakennettu muuttuvan moraalin mukaisesti. Subjektivaatiotavat toimivat tutkimukseni analyyttisinä työkaluina. Vaikka argumentoin edellä subjektiviteetista ja subjektivaation tavoista, tutkimuksessa tavoitetaan pikemminkin *subjektion* taso (ks. Pyykkönen 2015). Tarkoituksena on tutkia subjektivaation tapojen ilmentymiä tekstistä ja se kuinka yksilö näitä toteuttaa jää artikkelin ulkopuolelle.

Moraali, subjektivaatiotavat ja elinikäinen oppiminen

Elinikäinen oppiminen on eräänlaista ”itsestä huolehtimista” ja olemisen tapa. Foucaultlaisittain itsestä huolehtiminen tarkoittaa ”totuuspeleihin” eli ”tuottamissääntöjen kokonaisuuksiin” sitoutumista ja ne koostuvat erilaisista menettelytavoista, joiden kautta saavutetaan määrätty lopputulos. Opas, ohjenuora, ystävä tai ideologia näyttää tien ja kertoo totuuden, jolloin suhde muihin on itsestä huolehtimisen kehittämisessä läsnä. Henkilö, joka tietää kuinka huolehtia itsestään tietää mitkä ovat hänen velvollisuutensa, isänä, kristittynä tai elinikäisenä oppijana. Totuuspelit kytkeytyvät tiedon ja vallan väliseen ongelmaan ja subjekti itse muotoutuu elinikäiseksi tai ei-elinikäiseksi oppijaksi erilaisissa totuuspeleissä ja vallan harjoittamisessa. Subjektin rakentuessa erilaisissa itseen kohdistuvissa käytänteissä, on ymmärrettävä, ettei hän itse keksi niitä. Käytänteet ovat malleja, joita hän omaksuu kulttuuristaan ja joita hänen kulttuurinsa, yhteiskuntansa ja sosiaalinen ryhmänsä tarjoaa tai määrää hänelle. Valta ulottuu-kin joka paikkaan ja on jatkuvasti läsnä. (Foucault 2014, 270-281; Foucault 1997; 281-303.)

Etiikan kautta määritellään siis moraalia. On mahdollista, että sääntöjä ja arvoja muotoillaan yhtenäisen ideologian tai opin sisällä, jolloin niihin liittyy selkeä valistus. On myös mahdollista, että säännöt ja arvot esitellään epätarkasti, jolloin ne eivät muodosta järjestelmällistä kokonaisuutta, vaan rakentuvat monimutkaisesta kokonaisuudesta korjaavia ja korvaavia tai kumoavia tekijöitä. Tällöin ne muotoutuvat eräänlaisina ”moraalilakikokoelmina”. (Foucault 2010, 136) Elinikäisen oppimisen ideologia on esimerkki moraalikokoelmasta, joka ei muodosta selkeää ja yhtenäistä järjestelmää, vaan sen sisältöä määrittelevät useat tahot (EU, OECD, UNESCO, IMF) ja se on usein sisäisesti ristiriitainen.

”Moraalin” muotoja ja muutoksia tutkittaessa, on kysyttävä, mikä on se kohde mitä tutkitaan. Moraali on sanana monimerkityksinen ja se usein ymmärretään joukkona arvoja ja toimintasääntöjä, joita yksilöt ja joukot vastaanottavat eri instituutioilta. Moraali on myös yksilöiden käyttäytymistä heidän omaksumien sääntöjen ja arvojen kontekstissa. Tämä tarkoittaa toimintaa, jolloin yksilö enemmän tai vähemmän hyväksyy tai jopa kokonaan alistuu, vastustaa, kunnioittaa tai halveksii määriteltä käyttäytymisperiaatetta. Näin hän muodostaa tapoja, kuinka hänen on ”pantava itsensä käyttäytymään” ja hän omaksuu toimintoja, kuinka itse rakennetaan moraaliseksi subjekiksi. (Foucault 2010, 136-137.) Tällaisia *itsehallinnan, etiikan* tai *itsesäätelyn* analysointiin liittyviä subjektivaatiotapoja Foucault (2010, 137-139; ks. myös Dean 1999/2010; Alhanen 2007; Pyykkönen 2015; Helén 2016) esittelee neljä, kun hän analysoi seksuaalisuuden moraalia ja minäkäytäntöä. Näillä etiikan analysointiin liittyvillä tavoilla Foucault tarkoittaa *eettistä substanssia, alistumisen tapaa, itsen työstämistä* eli *eettistä työtä* ja *moraalin teleologiaa*.

Eettisellä substanssilla tarkoitetaan määräytymistä eli tapaa, kuinka yksilön on muodostettava osa itsestään moraalikäyt-täytymisen tärkeimmäksi tekijäksi (Foucault 2010, 137). Itse-käytännöt määrittävät subjektien toimintaan liittyvän eettisen substanssin siten, että ne erottavat jonkin ihmisen toimintaan liittyvän toiminnan moraalisesti merkitykselliseksi (Alhanen 2007, 164; ks. myös Pyykkönen 2015, 202). Eettinen substanssi käsittää siis ontologisen kysymyksenasettelun, *mitä* ja millai-nen käsitys todellisuudesta löytyy hallinnan tai eettisen subst-anssin taustalla tai takana. Esimerkiksi millaisiin tausta-ajatuk-siin eri diskursiiviset todellisuudet kytkeytyvät, kun ajatellaan lihallisuutta kristillisyydessä, nautintoja Antiikin Kreikassa tai rikollisen ”sielua” modernissa rangaistusopissa. (Dean 1999/2010.) Tai kun tarkastellaan vanhemmuuden vallitsevaa moraalialia jossa tunneside omaan lapseen muotoutuu tärkeim-pänä tekijänä, ovat tunnereaktiot lasta kohtaan olennaisimpia vanhemmuuteen liittyviä itsen muokkaamisen aineksia (Helén 2016, 286).

Elinikäisessä oppimisessa on myös moraaliseen järjestykseen perustuva *eettinen substanssinsa*, jota rakentavat erilaiset kiellot, velvollisuudet ja mahdollisuudet. Sen tuolla puolen määrittyvät käsitykset todellisuudesta, jotka määrittävät elinikäisen oppimi-sen eettistä substanssia ja joiden määrittämiseen se myös osal-listuu. Avainasemassa on ajatus ihmisen mahdollisuudesta oppia koko elämänsä ajan, mutta mitä ja miksi opitaan, on eettinen ky-symys. Onko oppiminen koulun ja yhteiskunnan määrittelemä tapa omaksua asioita kansalaisuuden saavuttamiseksi? Henkinen prosessi, jonka kautta pääsemme lähemmäksi Jumalaa? Ihmisen evolutiivinen välttämättömyys, jotta selviämme eliölajina? Mil-laiseen käsitykseen ihmisestä ja yhteiskunnasta oppiminen ja osaaminen pohjautuvat?

Alistumisen tavalla tarkoitetaan tapaa, jonka kautta yksilö täyttää suhteensa sääntöön ja tunnistaa velvollisuutensa totella sitä (Foucault 2010, 137). Itsekäytännöt määrittävät sen alistumisen tavan, kuinka niitä harjoittavat yksilöt sopeutuvat moraalisiin- töihin ja tunnistavat velvollisuudet. Moraalisäännöt eivät määrää alistumisen tapaa, vaan sen tuottavat säännön käytännöt ja tekniikat, jolloin kysymyksessä on eräänlainen olemisen tapa. Alhanen (2007, 165-166; ks. myös Pyykkönen 2015, 202; Helén 2016, 286.) Alistumisen tapa käsittää askeettisuuden ja liittyy siihen *kuinka* edellistä (eettistä) substanssia hallitaan. Tästä esimerkkinä ”henkiset harjoitukset” uskonnoissa tai valvonnan, hallinnon ja normalisaation toiminnat suhteessa poikkeaviin yksilöihin. (Dean 1999/2010.) Tunneside-esimerkissä vanhemmat pyrkivät hillitsemään kiukkuaan ja olemaan tyyniä, tunnesiteen tärkeyden rakentuessa eettisenä substanssina. (Helén 2016, 286)

Elinikäinen oppiminen on itsessään *alistumisen tapa* ja oppimalla yksilö tunnustaa (oppi)velvollisuutensa oppimalla määrättyjä asioita. Alistuminen voi olla koulutususkoa tai -pakkoa – alistumista koulutuksen määrittämäksi ja valikoimaksi kyvykkyudeksi yhteisöön. Yksilö toteuttaa koulutuksellista velvollisuutta, kansallisen ja oman edun maksimoinnin nimissä. Koulutus rakentaa sosiaalista hierarkiaa ja yksilöt vertautuvat toisiinsa määritellen itsensä suhteessa muihin – yhtenä osana säännön hyväksyvää ryhmää. Elinikäinen oppiminen sisältää myös erilaisia käytäntöjä, joiden avulla yksilö ”alistaa” itsensä vaadittavan elinikäisen oppimisen ohjesäännön mukaan. Esimerkkeinä toimivat pedagogiikka ja oppimisteoriat, täydennyskoulutus ja arviointi. Niitä ovat myös epämääräisemmät opittavat määreet, kuten joustavuuden ja sopeutuvuuden hyveet. Millainen osaaminen rakentuu eettisesti tärkeänä yksi-

lölle ja yhteiskunnalle, mikä on se oppimisen sisältö, jota eettinen substanssi tarvitsee?

Itsen työstämisellä tai *eettisellä työllä* ei tarkoiteta ainoastaan oman käytöksen saattamista vastaamaan jotakin määriteltyä sääntöä, vaan toimintaa, jolloin pyritään rakentamaan itseä oman toiminnan tai käyttäytymisen moraalisubjektina (Foucault 2010, 138). Itsekäytännöt muodostuvat erilaisista itsen työstämisen muodoista, joiden kautta yksilö muokkaa käytöstään eettisen substanssin sisällä. (Alhanen 2007, 166; ks. myös Pyykkönen 202). Itsen työstäminen sisältää deontologian liittyen siihen, *keitä* me olemme hallinnan kohteina eli ”subjektifikaation käytäntöinä” tai hallittavina ja eettisinä subjekteina. Itsen työstäminen tai eettinen työ kytkeytyy esimerkiksi lihan- sa heikkoudesta rukoilevan subjektin katumusharjoituksiin tai aktiivisesti työvoimakurssien kautta työtä etsivään työttömään, ruumiillisiin harjoituksiin ja mielikuvaharjoituksiin. (Dean 1999; Alhanen 2007, 166; ks. myös Pyykkönen 202.) Tyyneyttä etsivä vanhempi taas voi löytää itsen muokkaamiseen liittyviä käytäntöjä kasvatusoppaista tai määritellyiltä nettisivuilta (Helén 2016, 286).

Elinikäinen oppiminen on *itsen työstämistä* tai *eettistä työtä* ja siihen liittyy erilaisia muuttuvia tekniikoita, joiden kautta yksilö muokkaa itseään. Oppijan elämä on pedagogisoitunut ja yksilö ohjaa omaa oppimista autonomisesti ja toimii itseohjautuvasti. Tällä tiellä häntä auttavat erilaiset seurantajärjestelmät ja itsearviointi, standardit, uraohjaus, työpsykologit ja tutkinnot sekä tentit. Hyveellinen elinikäinen oppija ohjautuu oppimisprosessissaan täydellisesti tavoitetta kohden. Mitkä ovat ne käytännöt ja toimenpiteet, joiden mukaan yksilö muokkaa toimintaansa?

Moraalisubjektin teleologialla tarkoitetaan, ettei toiminta ole moraalista vain itsensä vuoksi, vaan se on moraalista myös siksi, että se kytkeytyy johonkin käyttäytymismoraaliin tai normistoon. Moraalinen toiminta pyrkii oman toimintansa kautta rakentamaan moraalista käyttäytymismallia, jonka tavoitteena on toisaalta varmistaa yksilön toiminta vastaamaan erilaisia arvoja ja sääntöjä, mutta myös rakentaa moraalisubjektille ominainen olemisen tapa. (Foucault 2010, 138.) Se sisältää *teleologisen* ajatuksen hallinnasta – *miksi* me hallitsemme tai olemme hallittuja – mitkä ovat ne lopputulemat joita etsitään ja millaista maailmaa halutaan rakentaa. Jokainen hallinnan tai itsesäätelyn prosessi sisältää tavoitteen, joka pyritään saavuttamaan – on kysymyksessä sitten toiseen maailmaan pelastuminen, kehon muokkaaminen täydelliseksi ja kau尼iksi, yrityskulttuurin kukoistaminen tai aktiivinen kansalaisuus ja yhteiskunta, itsensä hallitseminen, viisaus, oppineisuus tai puhtaus. (Dean 1999, 27-28; Alhanen 2007, 167; Pyykkönen 2015.) Vanhemmuusesimerkissä hyvän tunnesiteen kautta tarkoitus on kasvattaa lapsi eheäksi persoonallisuudeksi. Tämän päivän kasvatustamoraalissa vanhemmuuden päämääränä on lapsen terveen ja normaalin persoonallisuuden kehitys. (Helén 2016, 286)

Elinikäisen oppimisen *moraalinen teleologia*, kytkeytyy käsitykseen tarvittavasta elinikäisestä oppimisesta. Telos, jonka ympärille elinikäinen oppijuus rakentuu, liittyy yhteiskunnassa vaikuttavien suuntausten, poliittisten rationaliteettien määrittämiin moraalisiin näkemyksiin esimerkiksi kilpailukyvyystä, globaalista kosmopoliittisesta identiteetistä, demokratian tai emansipaation merkityksestä sosiaaliseen koheesioon. Eliniän oppimalla voi kasvaa henkiseksi ihmiseksi comeniuslaisittain, yhteisöllisdemokraattiseksi ihmiseksi deweylaisittain tai tuottavaksi kansalaiseksi beckerläisittain. Mitä on se, mitä elinikäisen oppimisen kautta saavutetaan?

Humanistisen sukupolvi ja Euroopan neuvoston jatkuvan kasvatuksen kulttuuridemokraattinen malli

Rubenson (2006) erottaa elinikäisen oppimisen ”institutionaalisisessa historiassa” kolme sukupolvea. Kansainvälisessä diskurssissa elinikäisen oppimisen *humanistinen sukupolvi* ajoittui 1960- ja 1970-luvulle. Tuolloista käsitystä ”elinikäisestä kasvatuksesta” määritti eritoten UNESCO. Humanistisen sukupolven aikana korostui ideologian merkitys yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon toteuttamisessa. Tausta-aatteina vaikuttivat enimmäkseen demokratian ja humanismin ihanteet. Myös ”jatkuvan kasvatuksen” ja ”jaksottaiskoulutuksen” ideat muodostuivat ensimmäisessä sukupolvessa. (Ks. esim.; Rubenson 2006; Dehmel 2006, 50; Biesta 2006, 169-170; Field 2006, 9-43.)

Euroopan neuvoston jatkuvan kasvatuksen tärkeimpänä ja ideologian kokoavana raporttina muotoutui vuoden 1978 päätösraportti ”*Permanent education: Final report*” (ks. esim. Alanen 1983). Raportissa määriteltiin kolme ”perusasiaa”, joihin ideologian tulee ratkaisuihin perustua; ***mahdollisuuksien tasa-arvon*** (equalisation of opportunities) tulee toteutua niin hyvin kuin se on mahdollista; vastuullisuutta ja autonomiaa tulee kehittää, jotta ihmiset ***osallistuvat*** (participation) ja paneutuvat mahdollisimman syvästi omaan kasvatukseen ja koulutuspyrkimyksiinsä; jokaisen yksilön on otettava käyttöön koko potentiaalisuus, jotta hän kehittyi kokonaiseksi persoonaksi ja ***kokonaistaa*** (globalisation) oman kasvatuksensa. Jatkuvan kasvatuksen perussanoman mukaan kasvatusta ja koulutusta kehittää ja kasvattaa ihmisiä ottamaan oma elämä haltuun. (Council of Europe 1978, 2.)

Tämä tapahtuu **osallistumisen** kautta ja määräytyy neljän eri elämäntilanteen kontekstissa. *Ensimmäinen* liittyy kansalaisen asemaan yhteiskunnassa. Demokratian luonne on problemaattinen ja mahdollisuus äänestää vaaleissa omasta kohtalosta on ehkä vain illuusio demokratiasta. Raportissa kysytään onko mahdollisuus kasvatukselle ja koulutukselle, joka suoran demokratian keinoin kasvattaa ihmiset vastuuseen ja aitoon osallistumiseen. *Toinen* seikka kytkeytyy yksilön työasemaan ja siihen kuinka hyvin hänet saadaan osalliseksi omasta oppimisprosessista. Sirpaleisessa ja rajoittavassa työssä työskentelevä ihminen ei näe mitään syytä oppia uutta. Myös ihminen, joka työskentelee ahdistavassa työssä, jossa ei ole mahdollisuutta oppimiseen, menettää kiinnostuksensa työhön ja elämään. Samoin jäykkä valtarakenne tuhoaa mahdollisuudet jokapäiväisen elämän hallintaan ja osallistumiseen. *Kolmas* osallistumiseen vaikuttava tekijä liittyy vapaa-aikaan, sillä raportin näkökulman mukaan yleensä kulttuurin tai urheilun kuluttaminen näyttäytyy nuivana. Jatkuvan kasvatuksen tavoite on sen sijaan lisätä avointa osallistumista ja tuoda kriittinen osallistuminen aidoksi vaihtoehdoksi myös osaksi vapaa-aikaa. Tämä antaa tilaisuuden kulttuuriselle animaatiolle, jonka tarkoitus on muuttaa kulutuksellinen demokratia osallistuvaksi demokratiaksi. *Neljäs* osallistumiseen vaikuttava tekijä kytkeytyy koulutuksen arvoihin. Koulutukselle ja kasvatukselle asetetut taustaoletukset, filosofia ja politiikka määrittelevät kasvatuksen valinnat ja metodit. Jos poliittisena tarkoituksena on rakentaa autonominen yksilö, jolla on kyky hallita omaa elämänsä, tulee oppimisen autonomisuutta lisätä kasvatuksellisesta lähtötilanteesta asti. Näin yksilö voi itse lopulta olla vastuussa omista tavoitteista, oppimisen sisällöstä ja metodeista ja jopa päätöksenteosta. Jos poliittinen halu on päinvastainen, rakennetaan yhteiskuntaa, jossa rakenteet ja yksilö muodostavat tiiviin kokonaisuuden ja yksilö hankkii ylhäältä päin määriteltyjä todistuksia. Hänen ainoa

tehtävänsä on vain osallistua tai olla osallistumatta. (Council of Europe 1978, 6-7.)

Muuttaminen kohti **osallistuvampaa** yhteiskuntaa tapahtuu käytäntöjen muuttamisen kautta. Tilallisista rajoitteista pakeneminen eli koulutuksellisen tilan desentralisoiminen mahdollistaa itseopiskelun. Ajallisista rajoitteista luopuminen mahdollistaa opintovapaan, opetussuunnitelmallisista rajoitteista luopuminen mahdollistaa osallisuuden siihen mitä opetetaan. Oppimisen tulee olla yhteisöllistä opintopiirimäistä ja yhteisen toiminnan kautta edesautetaan yhteiskunnan kehittymistä. Kulttuurin demokratisoitumisesta siirrytään kohti kulttuuridemokratiaa ja ihmiset voivat todella osallistua kulttuuriyhteisöön. Osallistumista harjoitetaan suoran demokratian keinoin, sen alkaessa varhaislapsuudessa. Kulttuuridemokraattisessa yhteiskunnassa ei ole hierarkkisia opettajia, vaan neuvojia, tutkijoita, konsultteja ja jossa animaattorit kulttuurin aktiivisina osina nousevat luontaisiksi johtajiksi. (Council of Europe 1978, 12-15.)

Kokonaistuminen tarkoittaa raportissa ihmisen kasvamista kokonaisvaltaiseksi persoonaksi. Kokonaistumisen mahdollisuus on kaksipuolinen: toinen tapahtuu työssä ja toinen muualla kuin työelämässä, yksin, perheessä tai yhteisössä. Kokonaistumisen mahdollisuus on kyseenalaista, jos aikuiset opiskelevat muuttumattomassa koulussa. Virkailijoiden ja asiantuntijoiden esivalmisteltu tieto ei aktualisoi aikuisten kokonaistumista. Todistukset ja perinteiset todistukset rajoittavat kokonaistumisen prosessia ja tuhoavat sen dynamiikan. Todistusten kautta hallitaan koulutuksellisia ja kasvatuksellisia vaateita kaukosäätimellä. Vallitsevaa tilannetta on raportin mukaan vaikea muokata, sillä ilman todistuksiakin vanhat toimintamallit ovat vahvoja ja syvällä. Siksi ajallisia rajoitteita tulee höllentää ja koulutuksellisen ajan lisääminen tarkoittaa vapaampaa

oppimista ja parempaa kokonaistumista. Oppimisen poikkitieteellisyys mahdollistaa yksilön määrittymisen oppimisen keskiöön, valintojen tekijäksi. Tietämys muuttuu kykeneväisyydeksi ja tiedon sekä osaamisen monimuotoistuessa mahdollistuu yksilön vapautuminen ulkoapäin sanellusta tiedosta. Myös oppimispaikasta riippumaton oppiminen ja parempi kokonaistuminen realisoituu vastaanoton, informaation ja neuvonnan välisessä suhteessa, tuoden yksilölle lisää valitsemisen mahdollisuuksia. Informaatio, ohjaus ja neuvonta eivät kuitenkaan saa määrittää osaamisen laatua. Kokonaistumisen kehittyminen yhteisön tasolla mahdollistaa kulttuuridemokratian, jatkuvan kasvatuksen päätavoitteen. (Council of Europe 1978, 16-18; 23-24.)

Kolmas peruseriaate, **mahdollisuuksien tasa-arvo** määrittäyty Euroopan neuvoston pitkäaikaisena prinssiippinä. Silti koulutuksen kasautuvuuden trendi on jatkanut globaalia kasvua ja korkeimman pohjakoulutuksen omaavat jatkokouluttautuvat todennäköisemmin vanhemmalla iällä. Ongelma on, etteivät aikuiset tiedä jatko-opintomahdollisuuksista tarpeeksi, eivätkä kurssien sisällöt liity heidän työ- tai elämäntilanteisiinsa. Mahdollisuuksien tasa-arvo kytkeytyy positiivisen diskriminoinnin kontekstiin ja huomio keskitetään erityisesti vähempiosaisten tarpeisiin. Tämän vuoksi kasvatus on poliittista ja se tulee nähdä poliittisen toiminnan yhtenä apuvälineistä eikä se koskaan ole neutraalia. Raportin väitteen mukaan mikäli kasvatuksellinen prosessi esittää olevansa neutraalia, muotoutuu se poliittisena suojapeitteenä poliittiselle toiminnalle, jonka poliittinen tarkoitus on neutralisoida muut äänenpainot. Jatkuva kasvatus on osa yhteiskuntaa ja poliittisen todellisuuden työkalu. (Council of Europe 1978, 25-27.)

Jatkuvan kasvatuksen avulla voidaan saavuttaa **kulttuuridemokraattinen yhteiskunta**, joka ymmärtää kasvatuksellisen ohjaa-

misen ja poliittisen toiminnan eron. Kulttuuridemokraattisessa yhteiskunnassa kulttuuria ilmaistaan yksilöiden itsensä ja heidän muodostamien ryhmien kautta, jolloin ihmisten halukkuus omaksua itsensä toteuttaminen yksilöllisesti tai ryhmän kautta mahdollistuu. Kulttuuridemokratia yhdistää ja liittää ihmiset yhteen tarjoamalla arvot kohti universaalia kulttuuria, antamalla kuitenkin alakulttuurien kukoistaa. Samalla jatkuvan kasvatuksen kerrotaan hylkäävän epäinstitutionaalinen vapaa kasvatusta” sekä yksinomaisen ja pysähtynyt kasvatuksen malli, asettumalla näiden diskurssien väliin. (Council of Europe 1978, 27-29.)

Jatkuvan kasvatuksen *eettinen substanssi* muotoutuu kolmen periaatteen – osallistumisen, kokonaistumisen ja mahdollisuuksien tasa-arvon ristipaineessa. Yksilön olemassaolo ja *kasvamisen/oppiminen* on taitelua rakenteiden määrittämisen ja puristavan paineen alla, jossa osallistumisen ja kokonaistumisen prosessit ovat uhattuina. Ihmisyys on aristoteelista potentiaalisuutta, jonka kokonaistuminen on mahdollista aktualisoitua jatkuvan kasvamisen kautta. Yhteisöt koostuvat aktiivisista ja itseään hallitsevista kansalaisista, jotka kansalaisaktiivisuuden ja suoran demokratian kautta toteuttavat osallistuvan yhteiskunnan ihannetta. Mahdollisuudet eivät ole tasavertaiset, jonka vuoksi tarvitaan positiivista diskriminointia, tukea aktiiviseen ja osallistuvaan elämään. Se mitä kokonaistumisen kautta saavutetaan, ei ole suoraan uskonnollista tai materiaalista, mutta se on tie jonkinlaiseen kypsymiseen ja emansipaatioon.

Jatkuva kasvatusta pyrkii murtamaan ne *alustumisen tavat*, joita perinteinen autoritäärisyyteen perustuva koulutus tuottaa. Normiin perustuva oppiminen menettää kokonaistumisen ja osallistumisen mahdollisuuden. Emansipaatioon ja vapautukseen perustuvat jatkuvan kasvatuksen alustumisen tavat nojaavat tuottavaan

puheeseen – osallistuvan, demokraattisen ja kriittisen kansalaisuuden ihanteeseen. Yksilön autonomia näyttäytyy rakenteiden painon määrittämän passiivisuuden vastinparina. Alistumisen tapa on eräänlaista aktiivisuuden ohjenuoran korostamista.

Jatkuvan kasvatuksen *itsen käytännöt (eettinen työ)* muotoutuvat vanhan vallan tuhoamisen kontekstissa. Perinteisessä koulujärjestelmässä ihminen rakentuu passiivis-aggressiivisena kokonaisuutena, joka menettää mahdollisuutensa kokonaistumiseen, (työ)ympäristön ollessa pirstaloitunut, epämieluisa tai muuten vihamielinen. Toisaalta on yksilön tehtävä rakentua autonomiseksi jo varhaislapsuudesta alkaen. Ulkoapäin sanellusta tiedosta on vapauduttava ja kasvettava täysi-ikäiseksi. Käytännöt ovat jotakin määrittelemätöntä henkilökohtaista kehittymistä, jota ei pidä ulkoa ohjata – se on jotakin vallankumouksellista.

Jatkuvan kasvatuksen *moraalisubjektin teleologia* kiinnittyy kulttuuridemokraattisen yhteiskunnan ympärille. Autonominen ja aktiivinen kansalaisuus on tämän yhteiskuntamallin perusta ja pohja, joka syntyy aktiivisesti itseään kasvattavasta aikuisesta. Yhteiskuntamallissa subjekti mahdollistaa tehokkaamman demokratiaprosessin, tasa-arvoisemman ihmiskäsityksen ja yksilöllisen mahdollisuuden kokonaisempaan elämään.

Talouden sukupolvi ja Euroopan komission kilpailukykyyn ja aktiiviseen kansalaisuuteen perustuva elinikäinen oppiminen

Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi sai hahmonsaa 1980-luvulla ja käsite muuttui ”elinikäiseksi oppimiseksi”. Painopiste rakenteiden muuttamisesta kääntyi kohti yksilöllisten ominaisuuks-

sien jalostamista. Ideologian taustalla vaikuttivat enimmäkseen talous- ja yrityselämän intressit. *Talouden sukupolven* taloudellis-poliittisessa ajattelutavassa korostuivat inhimillisen pääoman kasvu sekä tieteen ja teknologian kehitys. (ks. esim. Dehmel 2006, 50; Tuomisto 2009, 52; 2012, 415-428; Rubenson 2006; Biesta 2006, 169-170; Field 2006, 9-43.)

Euroopan Komission vuoden 1995 valkoisen kirjan: ”*Opettaminen ja oppiminen – kohti kognitiivista yhteiskuntaa*” mukaan yritykset hillitä työttömyyttä ovat osoittautumassa turhiksi ja koulutus rakentuu viimeisenä keinona ratkaista työllisyysongelmat. Huomion herättämiseksi tarvittiin taloudellinen taantuma. Eurooppalaisilla mailla ei ole ”valinnanvaraa”, vaan tarvitaan ”taloudellista yhdentymiskehitystä”, tietoa ja pätevyyskykyä. Huomio kiinnittyy eurooppalaisen nuoren tai aikuisen tilanteeseen, joka ei sopeudu työn uusiin vaatimuksiin ja muutoksiin sosiaaliryhmistä, elinkeinoista ja ammateista riippumatta. Yksilöille avautuvat mahdollisuudet vaativat sopeutumista, jokaisen rakentaessa ammattitaitonsa kognitiivisessa yhteiskunnassa². Koulutuksesta tulee yhä enemmän yhteiskuntaan kuulumisen, sosiaalisen tunnistamisen ja nousun sekä yksilöllisen kypsymisen väline. Yksilöt hallitsevat ja takaavat hyvinvointinsa koulutuksen avulla. ”Henkistä pääomaa” ja ”inhimillisiä voimavaroja” kehittämällä parannetaan kokonaiskilpailukykyä, kehitetään työllisyyttä ja säilytetään sosiaaliset edut. Matkalla kohti kognitiivista yhteiskuntaa on löydettävä keinot lisätä elinikäistä koulutushalukkuutta ja yksilöiden pätevyystasosta on tehtävä yksilöllisen suorituskyvyn arviointiväline. Eurooppalaisen yhteiskunnan kolme velvoitetta; yhteiskuntaan integroiminen, työvalmiuksien kehittäminen ja yksilön kypsyminen eivät ole ristiriidassa toisiinsa nähden, vaan

² Englanninkielinen termi ”Learning Society” on raportissa käännetty hie-
man harhaanjohtavasti ”kognitiiviseksi yhteiskunnaksi”.

niiden tulee liittyä kiinteästi toisiinsa. (Euroopan komissio 1995, 15-19.)

Kolme erilaista liikkeellepanevaa tekijää vaikuttaa ”Euroopan yhteiskuntaan” ja vaatii muutosta kohti kognitiivista yhteiskuntaa. Ensimmäinen, eli **tietoyhteiskunnan** syntyminen muuttaa työn luonnetta ja tuotanto-organisaatioita. Tietoteknologia ja televiestintä luovat uuden teollisen vallankumouksen. Inhimillisten tekijöiden merkitys kasvaa ja työntekijä altistuu työn organisoinnin muutoksille. Yksilön on sopeuduttava uusiin tekniisiin apuvälineisiin ja työolojen muuttumiseen. Tuotantosuhteet ja työpaikkojen vaatimukset muuttuvat, yritysorganisaatioista tulee entistä joustavampia ja hajautetumpia. Tämä kehityskulku rakentuu kahtalaisena, toisaalta se aiheuttaa suurempaa riippumattomuutta, mutta myös huonompaa tulevaisuuden hahmottamista. Toinen muutoksentekijä talouden **maailmanlaajuistuminen** eli globalisaatio koskee niin tavara-, teknologia, raha- kuin työmarkkinoiden rajojen hämärtymistä. Yleinen pätevyystaso nousee myös sillä uhalla, että yhteiskunnan murtuminen etenee ja kansalaiset tuntevat itsensä turvattomiksi. Eurooppalaisen yhteiskuntamallin säilymisellä on suuri merkitys, sillä epävarmassa maailmassa Eurooppa muotoutuu järjestystä tuovana tekijänä. Kolmas, **tieteellisen ja teknisen kulttuurin** muutos on paradoksaalisesti käsitetty uhaksi, jonka on aiheuttanut tieteen kehittymisen seurauksena syntyneet monimutkaiset tuotteet. Yleishyödyllisyydestä huolimatta, se on herättänyt järkeen perustumatonta pelkoa. Uudessa tiedon ja taitotiedon tuotantomallissa yhdistyy erityisen pitkälle viety erikoistuminen ja luovuus ja koulutuksen lopullinen päämäärä on yksilön itsenäisyyden ja ammatillisten kykyjen kehittäminen. (Euroopan komissio 1995, 6; 22-26.)

Kaksi ratkaisua painottuu muutostekijöiden kielteisten vaikutusten poistamisessa: **yleissivistyksen palauttaminen arvoonsa ja työhön vaadittavien valmiuksien kehittäminen**. *Yleissivistyksen palauttamisella arvoonsa* ja sen merkityksen korostamisella estetään, etteivät yksilöt jakaudu osaajiin ja osaamattomiin. Yhteiskunnassa on ymmärrettävä mutkikkaita ja odottamattomia tilanteita ja on vaarana että yhteiskunta ryhmittyy. Yleissivistyksen kehittäminen on koulun tärkein tehtävä, sillä näin yksilö ymmärtää asioiden syvemmän merkityksen. Yleissivistys kytkeytyy myös talouden ja työllisyyden muutoksiin sopeutumisen edesauttajana. Näin kriittinen emansipaatio korostuu ja eurooppalaisen kulttuurin tulevaisuus riippuu siitä millaiset ovat nuorten kyvyt kyseenalaistaa asioita. Yleissivistyksellä on merkitystä myös demokratian korostamisessa. Asioiden monimutkaisuuden vuoksi tarvitaan koulutettuja, hyvällä tieteellisellä ymmärryksellä varustettuja nuoria. Ymmärtäminen ja luovuus ovat osa yleissivistystä ja tie uusiin innovaatioihin. Kaiken kaikkiaan yleissivistys muotoutuu kolmesta kohdasta, asioiden merkityksen ymmärtämisestä, ymmärtämisestä ja luovuudesta sekä arvioinnista ja päätöksenteosta. (Euroopan Komissio 1995, 6-7; 26-30.)

Työhön vaadittavien valmiuksien kehittäminen edistää työpaikkojen ja elinkeinotoiminnan luomista Euroopassa. On huomiotava talous ja sen globalisoituminen sekä uusi teknologia, jotta voidaan luoda työpaikkoja se määrä, mitä teknologian kehitys vähentää. Tarvitaan kolmenlaisia valmiuksia: *perusosaamista, teknistä osaamista ja sosiaalisia valmiuksia*. Työhön vaadittavia valmiuksia voi hankkia perinteisesti eli tutkinnon hankkimisen kautta, mutta enemmän painotetaan avoimen ja joustavan lähestymistavan omaksumista. Liikkuvuuteen tulee rohkaista, jotta kouluttautuminen käsittää koko elämän. Elinikäisen koulutuksen, uusien teknisten apuvälineiden ja joustavamman asenteen

avulla tunnustetaan uudenlaiset pätevyudet. (Euroopan Komissio 1995, 6-7; 30-41.)

Viisi suuntaviivaa ohjaa toimintaa kohti ”kognitiivista yhteiskuntaa”. Ensimmäinen tarkoittaa **uusien tietojen hankkimisen kannustamista**. Yksilöä tulee rohkaista kohti elinikäistä tiedonhankkimista – se on kognitiivisen yhteiskunnan edellytys. Tiedonhankkiminen edellyttää uusien pätevyysmallien käyttöönottamista. Avainpätevyudet on yksilöitävä ja niiden arviointiin on löydettävä parhaat keinot. Liikkuvuutta on tuettava ja on poistettava hallinnolliset, oikeudelliset ja sosiaaliturvaan liittyvät esteet, jotka hidastavat opiskelijoiden, opettajien ja tutkijoiden vaihtoa. Myös ”uusi viestintäteknologia” on valjastettava koulutuksen käyttöön. Toinen suuntaviiva tarkoittaa **koulun ja yritysten lähentämistä toisiinsa**. Yhteyden parantaminen koulun ja yrityksen välillä vahvistaa tasa-arvoisia mahdollisuuksia työllistymiseen sekä parantaa miesten ja naisten välistä ammatillista tasa-arvoa. Yritykset saavat luotettavia työntekijöitä, joilla on teknistä ja yleissivistävää osaamista ja kyky omatoimisuuteen ja kehittymiseen. Kolmas suuntaviiva tarkoittaa **syрjäytymisen torjumista**. Talouksien kehittäminen ja kilpailukyvyyn esteet ovat jättäneet kouluttamattomat nuoret, ikääntyneet työntekijät, pitkäaikaistyöttömät ja työmarkkinoille palaavat naiset työmarkkinoiden ulkopuolelle. Ratkaisuksi tarjotaan kahta ”kokeilusarjaa”, toisen mahdollisuuden tarjoamista ja eurooppalaista vapaaehtoispalvelua. Toista mahdollisuutta koskeva kokeilu kohdistuu erityisesti vaikeuksissa oleviin kaupunginosiin, joissa lähtökohdat koulunkäyntiin ovat heikommat. Vapaaehtoispalvelu keskittyy nuoriin, jotka voivat osallistua tukitoimintaan yleishyödyllisissä tehtävissä kotimaan ulkopuolella. Neljäs tavoite tarkoittaa **kolmen yhteisön kielen hallitsemista**. Kielitaito antaa unionin kansalaisille mahdollisuuden tarttua sisämarkkinoilla tarjoutuviin henkilökohtaisiin ja ammatillisiin mahdollisuuksiin. Kielitaidon

kehittäminen kytkeytyy koheesion vaalimiseen, sillä se edistää eurooppalaista yhteenkuuluvuutta sekä identiteettiä ja on kognitiivisen yhteiskunnan perusjalka. Nuorena aloitettu kieltenopiskelu vaikuttaa positiivisesti koulumenestykseen ja kehittää älyllistä vireyttä sekä laajentaa kulttuurista näköpiiriä. Vieraiden kielten hallinta ei saa koskea vain eliittiä, sillä oppimisen tulee alkaa jo varhaiskasvatustasolla. Viides tavoite tarkoittaa **aineellisten ja koulutukseen liittyvien investointien kohtelemista samalla tavalla**. Investoiminen ammattitaitoon muotoutuu ”kilpailukyvyyn” ja ”työelämän valmiuksien” olennaisimpana tekijänä. Käytännön toteuttaminen kytkeytyy inhimilliseen pääomaan ja koulutusmenoihin. On varmistettava, että työntekijöiden saavuttama taitotieto ja pätevyys lisäävät yrityksen arvoa. On hyväksyttävä kansallisia säännöksiä, jotka hyödyttävät koulutukseen panostavia yrityksiä ja kehitettävä säästösuunnitelmia henkilöille, jotka haluavat uudelleen koulutautua. (Euroopan Komissio 1995, 53-72.)

Elinikäisen oppimisen *ettinen substanssi* muotoutuu kehittyvän teknokraattisen yhteiskunnan kontekstissa, jota hallitsemattomat voimat, kuten globalisaatio, tietoyhteiskunnan syntyminen ja tieteellisen ja teknisen kulttuurin muutos muovaavat ulkoa päin. Yhteiskuntaan integroituminen, työvalmiuksien kehittäminen ja yksilön kypsyminen rakentuvat elinikäisen oppijan eettisenä pohjana. Yhteiskuntaa muokkaavia voimia ei tule käsittää uhkiksi, vaikka ne jättävät yksilöille vain vähän valinnanvaraa. Koulutus on keino työttömyyden ratkaisuun ja elinikäisen oppimisen sisällön kaappaa työelämään ja yhteiskuntien kilpailuun liittyvät haasteet. Eettistä substanssia määrittävät seikat rajaavat subjektin velvollisuudet ja hyödyt inhimillisen pääoman kontekstissa.

Alistumisen tavat kytkeytyvät vaadittavien muutosten kontekstiin ja ratkaisuksi määrittävät yleissivistys ja työelämäntaidot. Yksilön

on rohkaistuttava kohti elinikäistä tiedonhankkimista, sillä yleissivistys ja paremmat työelämätaidot ovat lääkkeitä muutokseen. Alistumisen tavat kytkeytyvät tuottavaan toimintaan, mutta samalla luodaan sääntöjä ja vastinpareja, jotka määrittävät subjektin toiminnan hyveitä ja ohjenuoria. Tuottavaa vallankäyttöä on, kun painotetaan tietotekniikan riittävää osaamista, liikkuvuutta, yritysten toiminnan ymmärtämistä, toisen mahdollisuuden tai vapaaehtoispalvelun vastaanottamista tai kolmen yhteisön kielen hallitsemista. Nämä kytkeytyvät yleissivistykseen ja työelämätaitoihin liittyviin ohjenuoriin, joiden kautta kartutetaan inhimillistä pääomaa.

Elinikäisen oppimisen *ettinen työ* tai *itsen työstäminen* tarkoittaa muovautumista joustavaksi ja sopeutuvaksi. Yleissivistys ja työelämätaidot luovat uusia pätevyysmalleja ja avainpätevyyskäsitteitä ja määrittävät yksilön itsen työstämisen sisällön. Vastuu ja vapaus joustavuuteen, sopeutumiseen ja uusien taitojen päivittämiseen on kuitenkin yksilöllä, mutta kapina johtaa itselle ja yhteisöön kohdistuvaan vahinkoon. Suurempi ymmärrys saavutetaan perustiedon, teknisen tiedon, sosiaalisten taitojen oppimisen sekä joustavamman asenteen ja ymmärryksen kautta. Yksilön on hyväksyttävä ja opittava tekniikat selviytyäkseen.

Subjektin moraalinen teleologia kytkeytyy kognitiivisen yhteiskunnan (learning society) ajatukseen. Se perustuu aktiiviseen ja tuottavaan kansalaiseen, joka ottaa vastuun toiminnastaan, on valmis jatkuvaan oppimiseen, ei näe muutoksia kuten teknologiaa tai globalisaatiota uhkana, vaan kehittää omaa henkistä pääomaansa ja parantaa koko yhteisön kilpailukykyä, työllisyyttä ja sosiaalisia etuja. Hänen henkilökohtainen kypsymisensä ei ole ristiriidassa yhteisöllisten tavoitteiden kanssa, sillä yksilön tulee huolehtia molemmista aspekteista ja tavoitteista. Kypsä ihminen ymmärtää tuottavuuden merkityksen.

Pehmeän talouden sukupolvi ja Euroopan komissio elinikäisen oppimisen avaintaitojen määrittelijänä

Muutokset niin kansallisessa kuin kansainvälisessä yhteiskuntapolitiikassa heijastuivat elinikäisen oppimisen ideologiaan. 2000-luvun alussa muotoutui elinikäisen oppimisen *pehmeän talouden sukupolvi* ja sen sanotaan ainakin retorisesti olevan kahden edellisen sukupolven risteymä, jossa talouden imperatiivit ja markkinoiden logiikka edelleen määrittävät mutta myös julkiselle vallalle on työnnetty vastuuta kansalaisten aktivoijana (ks. esim. Rubenson 2006; Tuomisto 2012, 428-430).

Vuonna 2007 Euroopan Unioni julkaisi liitteosion ”*Elinikäisen oppimisen avaintaitoja koskeva eurooppalainen viitekehys*”/”*Key competences for lifelong learning – A European Reference Framework*” avaintaitoja määrittelevään osioon (Euroopan Unioni 2007a; European Union 2007b). Elinikäinen oppiminen määrittyy Euroopan vastauksena globalisaatiokehityksen sekä tietopohjaisen yhteiskunnan haasteille. Ihmiset ovat tämän kiertokulun keskiössä. Elinikäisessä oppimisessa korostuu *ihimillisen pääoman ja sosiaalisen koheesion* näkökulman välttämättömyys, sillä ”eurooppalaisen työvoiman tieto-, taito- ja valmiustaso ovat EU:n innovointikyvyn, tuottavuuden ja kilpailukyvyn kannalta merkittäviä tekijöitä.” (Euroopan Unioni 2007a.) Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden uhka on kasvava huolenaihe, sillä vaarana on että osa tippuu globaalisatiiokehityksen ja digitalisaation ulkopuolelle. Vieraantumisen uhka tekee demokratian vaalimisen tarpeelliseksi – siksi ihmisten on hankittava tietoa, kiinnostuttava tiedon merkityksestä ja elettävä aktiivisesti yhteisöissä. Tarvitaan avaintaitoja eli tietoa, taitoa ja asenteita, ”joita kansalaiset tarvitsevat henkilökohtaisen kehityksensä, sosiaalisen osallistuvuutensa ja työllistettävyytensä varmistamiseksi tietoon perustuvassa ny-

ky-yhteiskunnassa.” (Euroopan Unioni 2007a). Suositukset kytkeytyvät uuteen eurooppalaiseen kilpailukykystrategiaan. (European Union 2006; Euroopan Unioni 2007a.)

Viestintä omalla äidinkielellä vaatii *tietoa* sanastojen, kieliopin ja kielen käyttötavan ymmärtämisestä. Tarvittavat *taidot* kytkeytyvät kommunikoinnin hallintaan kirjallisesti ja suullisesti. Oikea *asenne* on myönteistä suhtautumista kriittiseen ja rakentavaan keskusteluun, estetiikkaan ja kiinnostusta yhteiseen kanssakäymiseen. (Euroopan Unioni 2007a.)

Viestintä vierailia kielillä edellyttää *tiedollisesti* sanastojen hallintaa sekä käytännön kielioppia, mutta myös tietoa erilaisista sosiaalisista tavoista ja kulttuureista. Vaadittavat *taidot* tarkoittavat vieraiden kielten kommunikointitaitojen sekä tekstien tuottamisen taitojen hallitsemista. Vaadittava *asenne* merkitsee kulttuurien arvostamista ja uteliaista ymmärtämistä niin kieliä kuin kulttuurienvälistä kommunikaatiota kohtaan. (Euroopan Unioni 2007a.)

Matemaattinen osaaminen ja perusosaaminen luonnontieteiden ja tekniikan aloilla edellyttää vankkaa numeroiden, mittojen ja rakenteiden, peruslaskutoimitusten ja matemaattisten esitystapojen *tiedollista* tuntemista. Yksilöillä tulee olla *taito* soveltaa matemaattisia peruskäsitteitä ja kyetä matemaattiseen päättelyyn sekä kommunikoida matematiikan kielellä. *Asenne* perustuu myönteiseen matematiikan lähestymiseen ja totuuden kunnioittamiseen. Luonnontieteiden ja tekniikan osalta olennaista on luonnon peruseräiteisiin ja tieteellisiin peruskäsitteisiin liittyvä *tieto*. Samoin on ymmärrettävä tieteen ja tekniikan vaikutukset maailmaan. *Taidot* kytkeytyvät kykyyn käyttää teknisiä välineitä ja koneita. Yksilöiden tulee kyetä tieteelliseen kysymyksenaset-

teluun ja päättelyyn. *Asenteena* jokaisen tulee omata kriittisesti arvioiva ja tiedonhaluinen asenne, joka ottaa huomioon eettiset ongelmat, turvallisuuden ja kestäväen kehityksen seikat myös tieteen ja tekniikan kysymyksissä. (Euroopan Unioni 2007a.)

Digitaaliset taidot tarkentuvat osaamiseen, joka edellyttää *tietoa* tietoyhteiskunnan olemuksesta, asemasta ja sen tarjoamista mahdollisuuksista niin yksityisessä, sosiaalisessa kuin työelämässä. Tarvittavat *taidot* tarkoittavat kriittisiä, mutta systemaattisia tiedonhakutaitoja, jolloin yksilön taitomääränä korostuu oikean ja näennäistiedon erottaminen. Taitoa on myös se, että osaa käyttää tietoyhteiskunnan tuottamaa teknologiaa kriittisen ajattelun, luovuuden ja innovaatiotoiminnan tukena. *Asenne* perustuu kriittisyyteen ja harkitsevuuteen tietoa kohtaan sekä interaktiivisten välineiden vastuullista käyttöä. (Euroopan Unioni 2007a.)

Oppimistaitoihin liittyvä *tieto* kohdistuu yksilöön itseensä. Oppimaan oppiminen edellyttää sitä, että yksilö tuntee ja tietää itselle parhaiten soveltuvat oppimisstrategiat ja osaa tunnistaa omat vahvuudet ja heikkoudet. Hän myös osaa kartoittaa ammatilliseen ja sivistävään koulutukseen liittyvät ohjauspalvelut. Oppimaan oppimiseen liittyvät *taidot* vaativat edellä mainittua tietoa tai tuntemusta itsestä, jolloin taito tarkentuu oman oppimis- ja työskentelytapojen ohjaamisen hallitsemiseksi, oppimisen itseohjautuvuusprosessin korostuessa. Näiden tietojen ja taitojen hallitsemiseksi tarvitaan myönteistä *asennetta*, joka ruokkii motivaatiota ja itseluottamusta. Määreiden avulla oppiminen voi jatkua menestyksekkäästi koko elämän ajan. Myönteistä asennetta olennaisesti lisää halu soveltaa omaa elämäkokemusta ja uteliaisuutta oppimisprosessiin. (Euroopan Unioni 2007a.)

Sosiaaliset ja kansalaisuuteen liittyvät taidot käsittävät laajoja kokonaisuuksia, jonka vuoksi ne jakautuvat kahteen eri ryhmään: A, **sosiaaliset taidot** & B, **kansalaisuuteen liittyvät taidot**. **Sosiaaliset taidot** tarkentuvat henkilökohtaisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kontekstiin. Ne tarkoittavat yksilön ymmärrystä ja *tietoa* siitä, kuinka ylläpidetään hyvää fyysistä terveydentilaa ja mielen-terveyttä. Yksilön onnistuneet ihmissuhteet ja yhteiskuntaelämään osallistuminen edellyttää ymmärrystä eri yhteisöissä (kuten esimerkiksi työelämässä) vaadittavista käyttäytymissäännöistä ja tavoista. On tärkeä ymmärtää peruskäsitteet, kuten tasa-arvo ja syrjimättömyys. Keskeiset *taidot* tarkoittavat kommunikointia eri ympäristöissä, suvaitsevaisuutta, laaja-alaisuutta, taitoa herättää luottamusta muissa, kykyä tuntea empatiaa ja omata stressinhallintataidot. Oikea *asenne* tarkoittaa yhteistyökyvykkyyttä, määrätietoisuutta ja rehellisyyttä sekä moniarvoisuuden kunnioittamista. (Euroopan Unioni 2007a.)

Kansalaisuuteen kytkeytyvä *tieto* perustuu demokratian, oikeuden, tasa-arvon, kansalaisuuden ja kansalaisoikeuksien hallitsemiseen. Erityisenä korostuu tiedon hallinta, joka liittyy eurooppalaiseen viitekehykseen ja Euroopan Unioniin – esimerkiksi tietoisuus Euroopan ja maailmanhistorian keskeisistä tapahtumista. Keskeiset kansalaisuuteen liittyvät *taidot* tarkoittavat osallistumista julkiseen toimintaan. Kansalaisuuteen liittyvä *asenne* tarkoittaa ihmisoikeuksien kunnioittamista demokratian takeena sekä eri uskontojen ja etnisyyksien kunnioittamista. Myönteinen asenne merkitsee myös omaan yhteisöön kuulumista ja halua kunnioittaa yhteisiä arvoja. (Euroopan Unioni 2007a.)

Aloitekyky ja yrittäjäyys sanaparina tarkoittaa *tietoa* henkilökohtaisista, ammatillisista ja liiketoiminnallisista mahdollisuuksista

ja seikoista, jotka muotoutuvat elämän ja työskentelyn kehyksi-
nä. Tällaista tietoa on esimerkiksi käsitys työnantajan tarjoamis-
ta haasteista ja mahdollisuuksista. Aloittekykyyn ja yrittäjyyteen
liittyvät *taidot* koostuvat projektinhallintataidoista, edustamisesta
sekä itsenäiseen että ryhmätyöskentelyyn liittyvistä taidoista.
Olennaista on hallita omaan toimintaan liittyvää arviointia. Yrit-
tävä *asenne* tarkoittaa aloitteellisuutta, ennakoivuutta, riippumat-
tomuutta sekä innovatiivisuutta niin yksityisessä kuin työelämäs-
sä. Edellä mainitut määreet kytkeytyvät motivaatioon ja määrä-
tietoisuuteen. (Euroopan Unioni 2007a.)

Kulttuurin tuntemus ja ilmaisu muodot määritellään viimeise-
nä eli kahdeksantena avaintaitona. Tarvittava *tieto* tarkoittaa pai-
kallisen, kansallisen ja eurooppalaiseen kulttuuriperinnön mer-
kityksen ymmärtämistä maailmassa. Se tarkoittaa perustietoa
kulttuuriteoksista ja populaarikulttuurista sekä niiden monimuo-
toisuudesta Euroopan alueella. Keskeiset kulttuuriin ja ilmaisuun
liittyvät *taidot* tarkoittavat arvostamista ja ilmaisykykyä, jonka
vuoksi kulttuuri-ilmaisu on tärkeä taito luovan toiminnan kehit-
tämisessä ja siirtämisessä ammatillisiin yhteyksiin. Avaintaitoon
liittyvä *asenne* tarkoittaa monimuotoista suhtautumista kulttuu-
ri-ilmaisuun sekä halua kehittää omaa esteettistä kapasiteettia
itseilmaisun ja osallistumisen kautta. (Euroopan Unioni 2007a.)

Avaintaitoihin pohjautuva *eettinen substanssi* kiinnittyy globali-
saation ja tietopohjaisen todellisuuden ympärille. Se nivoutuu in-
novoinnin, tuottavuuden ja kilpailukyvyn ympärille, jolloin inhi-
millisen pääoman merkitys säilyy elinikäisen oppimisen eettise-
nä lähtökohtana. Myös sosiaalisen koheesion merkitys korostuu
niin talouden kuin demokratian kontekstissa. Eurooppalaisen
identiteetin ja arvojen korostuminen tarkoittaa yhteisiin arvoihin
oppimista. Eettinen todellisuus rakentuu tietopohjaisen ja tuotta-

van eurooppalaisen kulttuuriperimän ja työmarkkinakansalaisen kontekstissa.

Alistumisen tavat liimautuvat avaintaitoihin tai ne toimivat ohje-nuorana tai sääntönä, jonka avulla subjekti voi määrittää itsensä eurooppalaiseksi työmarkkinakansalaiseksi. Elinikäinen oppi-minen on kontrolliyhteiskunnan normalisointia, avaintaitojen muotoutuessa elämänmittaisena opetussuunnitelmana. Avain-taitojen funktio on tuottavaa ja tarkoitus on luoda hyvän (työ) elämän puitteet ja menestyvän yhteiskunnan raamit eurooppa-laiselle yhteisölle. Elinikäisen oppimisen ympärille rakentuu mo-raalikoodisto ja subjektin moraalinen toimintasääntö.

Itsen työstäminen tai *eettinen työ* kytkeytyy avaintaitojen ohjeis-tuksiin. Jokaisessa avaintaidossa määritellään vaadittava asenne ja suhtautumistapa uuden pätevyyden hallitsemiseksi. Avain-taidoissa painotetaan myönteistä suhtautumista, uteliaisuutta, kriittisyyttä ja yhteistyöhalukkuutta. Itse rakentuu trimmatta-vana aparaattina, suurena potenttina vailla kapasiteettia, mutta varsinaisia keinoja sen saavuttamiseksi ei mainita. Uutuuteen on suhtauduttava positiivisesti ja avoimesti. Ihmisyyteen kuuluvat negatiiviset tunteet on poistettu ja itseä motivoidaan jatkuvaan dynaamisuuteen. Avaintaitojen hallitseminen on jokaisen velvol-lisuus. Elinikäinen oppiminen on nimensä mukaisesti saavutta-matonta ja jatkuvaa hetkeen tarttumista.

Moraalinen teleologia liittyy kilpailukyvyyn ja jatkuvan kasvun ide-ologiaan sekä eurooppalaiseen kulttuuri-ilmapiiriin. Elinikäinen oppiminen kuvainnollistuu runsauden sarvena, jossa avaintaidot aktualisoivat teknologian kehityksen ja globalisaation tuottamat mahdollisuudet. Avaintaitojen osaaminen tuottaa hyvinvointia ja pääomaa, joka muotoutuu päämääränä. Mitä enemmän ihmisille

TAULUKKO 1. Elinikäisen oppimisen subjektivaatiotavat eri elinikäisen oppimisen sukupolvissa

	Eettinen substanssi (Millaiseen käsitykseen ihmisestä ja yhteiskunnasta oppiminen ja osaaminen pohjautuvat?)	Alistumisen tavat (Millainen osaaminen rakentuu eettisesti tärkeänä yksilölle ja yhteiskunnalle, mikä on se oppimisen sisältö, jota eettinen substanssi tarvitsee?)	Itsen työstämisen eli eettinen työ (Mitkä ovat ne käytännöt ja toimenpiteet, joiden mukaan yksilö muokkaa toimintaansa?)	Moraalinen teologia (Mitä on se, mitä elinikäisen oppimisen kautta saavutetaan?)
Humanistinen sukupolvi	Rakenteet pu- ristavat ihmisen kokonaistumisen ja osallistumisen mahdollisuutta, jatkuva kasvatusta aktivoi ihmisen potentian ja vapauttaa rakenteista, kriittisyys ja emansipaatio sanelevat oppimisen sisällön	Emansipaatio vallitsevia rakenteita vastaan, uusi oppiminen ja kriittisyys ohjenuorana	Rakenteista vapaa, itsenäisen oppiminen, kriittisyyden oppiminen	Kulttuuridemokratiaan pohjaava kriittinen kansalainen
Talouden sukupolvi	Hallitsemattomat muutokset tuottavat mahdollisuuksia, inhimillinen pääoma elinikäisen oppimisen pohja ja yhteiskuntaan integroituminen, työvalmiuksien kehittäminen ja yksilön kypsyminen sanelevat oppimisen sisällön	Määritellyt suuntaviivat, yksilöllä vastuu ja vapaus, mutta yleisivistys & työelämätaidot ohjenuorana	Joustavuus, sopeutuminen, välttämättömyys ja velvollisuus, perus-, tekniset ja sosiaaliset taidot	Kognitiiviseen yhteiskuntaan perustuva muutukseen sopeutuja
Pehmeän talouden sukupolvi	Digitalisaatio ja globalisaatio tuottavat kilpailukykyä, inhimillinen pääoma ja sosiaalinen koheesio elinikäisen oppimisen pohja, kilpailukyky, talous ja vieraantumisen pelko sanelevat oppimisen sisällön	Avaintaitojen määrittely elinikäiselle oppijalle ohjenuorana	Määritelty asenne avaintaitoja ja tulevaisuutta kohtaan	Tietopohjainen kilpailukyky-yhteiskuntaan pohjautuva tuottava kansalainen

on avaintaitojen määrittämää pääomaa, sitä tuottavampi hän on luomaan hyvinvointia. Elinikäinen oppija tarkentuu vaadittavat määreet ja asenteet omaavaksi tietoyhteiskuntasubjektiksi.

Pohdinta

Edellä olen kuvannut elinikäisen oppimisen käsitteen ja subjektivointitapojen muutosta kolmessa EU:n ja sitä edeltävän Euroopan Neuvoston strategioissa, kolmelta eri elinikäisen oppimisen sukupolvelta. Muutos on ollut selkeä jatkuvan kasvatuksen koulujärjestelmän kritiikistä ja määritellyn tiedon vaarallisuudesta sekä sen poliittisuuden tiedostamisesta aina elinikäisen oppimisen määriteltyihin avaintaitoihin ja subjektin tarvittaviin asenteisiin. Voidaan nähdä, kuinka erityisesti *talouden* ja *pehmeän talouden sukupolven* elinikäisen oppimisen *eettinen substanssi* pohjautuu inhimillisen pääoman määrittämälle ihmiskäsitykselle ja oppimisen tarkoitus on kartuttaa erityisesti kilpailukykyä, kun jatkuvassa kasvatuksessa se pohjautui kriittiseen kansalaisuuteen. *Humanistisen sukupolven* jatkuvan kasvatuksen ideologiassa ei nimetä varsinaisia *alustumisen tapoja*, vaan ajatuksena on purkaa vanhan yhteiskunnan mallia. Alistamisen tavat pohjautuvat ”oikeaan kriittisyyteen” ja ”oikeaan emansipaatioon”. *Talouden sukupolven* alustumisen tapa luottaa uusliberaaliin vapauskäsitykseen, jossa valta annetaan näennäisesti toimijalle itselle, yleissivistyksen ja työelämätaitojen oppiminen ohjesääntönä. *Pehmeän talouden* sukupolvessa alustumisen tavat määritellään eksplisiittisesti avaintaitojen muodossa. Jatkuvan kasvatuksen ideologia korosti rakenteista vapaata työtä, jossa *itsen työstäminen* rakentui kokonaistumisen kontekstissa. *Talouden sukupolvessa* muutokseen sopeutuminen ja vallitsevien olosuhteiden ymmärtäminen ja joustavuus korostuvat, *pehmeän talouden* sukupolvessa määritel-

lään selkeä asennoituminen eri avaintaitoihin. *Humanistisen sukupolven* jatkuvan kasvatuksen *moraalisena teloksena* muotoutuu kulttuuridemokraattisen yhteiskunnan kriittinen ja osallistuva kansalaisuus. *Talouden sukupolven* telos kytkeytyi kognitiivisen yhteiskunnan (learning society) ajatukseen, jossa ulkoiset muutokset pakottavat ihmiset sopeutumaan ja ymmärtämään, ettei tietopohjaista vallankumousta ja globalisaatiota tule nähdä uhkana vaan mahdollisuutena. *Pehmeän talouden* sukupolvessa tendenssi vahvistuu ja kilpailukykyyn pohjautuvassa yhteiskunnassa elinikäinen oppiminen rakentuu tuottavuuden kontekstissa.

Artikkelin päämääränä on ollut tavoittaa näkemys elinikäisestä oppimisesta poliittisena toimintana ja kansalaisuuden määrittäjänä. Elinikäisellä oppimisella on aikaan sopiva moraalinen järjestelmä ja sen strategiat ja ohjelmajulistukset ovat arvopoliittisia, ei reaalipoliittisia määritelmiä ihmisyydestä ja yhteiskunnallisesta järjestyksestä, kuten oikeudenmukaisuudesta, demokratiasta ja tavoiteltavien asioiden tärkeydestä. Aikamme elinikäinen oppiminen pohjautuu talouden määrittämään riittämättömyyteen. Vallitseville dogmeille on kuitenkin aina olemassa myös vaihtoehto, vaikka hegemonisin diskurssi yleensä ajan normaaliuden ja siihen kytkeytyvän subjektuuden määrittääkin.

KIRJALLISUUS

- Alanen, A. 1983. Elinikäinen kasvatus – jatkuva kasvatus – jaksoittaiskoulutus. Teoksessa A. Alanen & Sihvonen, J. (toim.) Elinikäinen kasvatus. Gaudeamus: Helsinki. 40-104.
- Alhanen, K. 2007. Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Biesta, G. 2006. What's the point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5, (3 & 4), 169–180.
- Council of Europe. 1978. Permanent education: Final report. Strasbourg: Council of Europe.

- Dean, M. 1999/2010. *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. Sage Publications: London.
- Dehmel, A. 2006. Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*. Vol. 42 (1). 49-62.
- Euroopan Komissio. 1995. *Opettaminen ja oppiminen. Kohti kognitiivista yhteiskuntaa*. Euroopan komission Valkoinen kirja.
- Euroopan Unioni. 2007a. *Elinikäisen oppimisen avaintaitoja koskeva eurooppalainen viitekehys*. Luxembourg: Euroopan yhteisöt
- Euroopan Unioni. 2007b. *Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework*. Luxembourg: European Communities.
- Field, J. 2006. *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Second revised edition. Stoke: Trentham Books.
- Foucault, M. 1997. *The Ethics of the Concern for Self as a Practice of Freedom*. Teoksessa Rabinow, P. (toim.) *Ethics. Subjectivity and Truth. The Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*. Lontoo: Allen Lane The Penguin Press.
- Foucault, M. 2010. *Nautintojen käyttö*. Teoksessa M. Foucault *Seksuaalisuuden historia*. Suom. Kaisa Sivenius. Gaudeamus: Helsinki.
- Foucault, M. 2014. *Itsestä huolehtimisen etiikka vapauden harjoittamisena (1984)*. Teoksessa M. Foucault *Parhaat*. Suom. Tapani Kilpeläinen, Simo Määttä & Johan L. Pii. Niin & Näin: Tampere.
- Helén, I. 2016. *Elämän politiikat. Yhteiskuntatutkimus Foucault'n jälkeen*. Tutkijaliitto: Helsinki.
- Pyykkönen, M. 2015. *Michel Foucault – Vallan, tiedon ja subjektiivisuuden tutkija*. Teoksessa Pyykkönen, M. & Kauppinen, I. *1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria*. Helsinki: Gaudeamus. 193-215.
- Rubenson, K. 2006. The Nordic model of Lifelong Learning. *Compare*, 36(3), 327-341.
- Tuomisto, J. 2009. *Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotain?* Teoksessa Sallila, P. *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 49-83.

Taina Saarinen

Kansallinen yliopisto ja kansainväliset intressit: kieli-ideologiat korkeakoulu- politiikan hierarkioiden kuvaajina

Yliopistot kansallisina ja kansainvälisinä organisaatioina

Yliopistoja pidetään hieman kliseisestikin luonteeltaan yhtä lailla itsestään selvästi kansainvälisinä ja ytimeltään kansallisina organisaatioina (Scott 2011). Yliopistojen tietopohja on luonteeltaan universaali ja siinä mielessä kansallisvaltioiden rajat ylittävä (ks. Clark 1983 tieteenalojen organisatorisesta taustasta). Yliopistot ovat samalla kuitenkin olleet voimakkaita kansallisia toimijoita. Etenkin 1800-luvun alkupuolella niillä oli vahva rooli kansallisvaltioiden rakentamisessa (Anderson 1991) etenkin Pohjoismaissa ja Euroopassa (Suomesta, ks. Välimaa 2012; Tanskasta, ks. Mortensen & Haberland 2012), kun korkeakoulutuksen ensimmäinen laajenemisen vaihe 1800-luvulla sitoi yliopistot voimakkaammin kansallisvaltioiden koulutus- ja tiedontarpeisiin (Jalava 2012). Näyttääkin siltä, että yliopistot ovat yhtä lailla kansainvälisten tieteenalojensa kuin kansallisten organisaatiorakenteidensa tuotos. (Saarinen 2014.)

Tämä jännite kansallisen ja kansainvälisen välillä tekee kuitenkin yliopistoista kiinnostavan tutkimuskohteen, jossa on mahdollista tarkastella kansallisvaltioiden ja globaalien yhteistyömuotojen tuottamia hierarkioita ja valtarakenteita. Tarkastelen tässä artikkelissa näitä rakenteita erityisesti *kielen ja kieli-ideologioiden* näkökulmasta *korkeakoulutuksen kansainvälistymisen kontekstissa*. Miten suhtautuminen yksittäisiin kieliin tuottaa erilaisia hierarkioita ja miten tätä erontekoa tuotetaan kielellä? Miten kieli itsessään muuttuu *kansallisen* tai *kansainvälisen* osoittimeksi?

Kieli ymmärretään nykyään paitsi rakenteina ja sanastoina, myös ihmisten välisenä vuorovaikutteisena ja kommunikatiivisena toimintana. Poliitiikan tutkimuksen näkökulmasta sillä on kuitenkin paljon moniulotteisempi rooli. Kielen avulla tuotetaan, tutkitaan ja tulkitaan yhteiskunnan rakenteita, toimijoita ja näiden välisiä dynamiikkoja. Tässä artikkelissa *kielellä* tarkoitetaan siis yhtäältä kieltä (empiirisenä) merkitys- ja kommunikaatioresurssina ja toisaalta merkitysten ja tulkintojen tuottamisen (menetelmällisenä ja teoreettisena) välineenä. Yksittäisinä kielinä kiinnostavia Suomessa ovat kansalliskielet (suomi ja ruotsi) ja enemmän tai vähemmän kyseenalaistamaton kansainvälisen kanssakäymisen kieli englanti. Menetelmällisesti teen kielellistä analyysia tarkastelemalla diskursiivisesti sitä, mitä kieli *indeksoi* eli millaisiin merkityksiin ja ideologisiin tulkintoihin eri kielistä puhumalla viitataan, ja millaisia ideologioita ja erontekoja tällä puheella vastaavasti ylläpidetään ja tuotetaan.

Kieli on ollut korkeakoulupoliitiikan tutkimuksessa suhteellisen näkymätön käsite viime vuosiin saakka. Kieltä on tutkittu lähinnä kielen osaamisen, käytön ja opetuskielen (lähinnä englannin) näkökulmasta tai erilaisista oppimisenäkymistä (pohjoismaisista esimerkeistä ks. Airey 2009; Hellekjaer 2010; muualta esim. Alexan-

der 2008; Coleman 2006). Hughes (2008) käsittelee “kieltä” lähinnä taloudellisen hyödykkeen näkökulmasta korkeakoulutuksessa. Phillipson käsittelee laajassa kielellistä imperialismia koskevassa tuotannossaan jonkin verran myös korkeakoulutusta (ks. esimerkiksi Phillipson 2009), mutta ei korkeakoulupoliittisena kysymyksenä. Doiz et al. (2013) tarkastelevat kielten (englannin, espanjan ja baskinkielen) käyttöä osana kansainvälistymistä. Kuteeva & Airey (2013) ovat harvoja kielen roolia korkeakoulutuksen tiedontuotannossa pohtineita. Marginson (2006) puolestaan luonnehtii korkeakoulutusta maailmanlaajuisesti epäsymmetrisesti resurssoiduiksi markkinoiksi, joita dominoi englanninkielisten järjestelmien dynamiikka.

Teen artikkelissa synteisiä viime vuosien tutkimuksestani korkeakoulutuksen kansainvälistymisestä ja erityisesti sen kieli-ideologisista piirteistä. Aineisto sisältää haastatteluja suomalaisissa ja tanskalaisissa korkeakouluissa (McCambridge & Saarinen 2015; Saarinen 2014; Saarinen & Nikula 2013; Saarinen & Rontu tulossa), suomalaisille ja pohjoismaisille korkeakouluille tehtyjä kyselyjä (Saarinen & Taalas 2017; Saarinen, Vaarala, Haapakangas & Kyckling 2016), yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen nettisivuaineistoja (Saarinen 2012; Saarinen & Nikula 2013; Saarinen, Vaarala, Haapakangas & Kyckling 2016) ja erilaista politiikkadokumentti- ja lakiaineistoa (Saarinen 2012, 2014; ; Saarinen & Rontu tulossa; Saarinen & Taalas 2017).

Kieli indeksoi korkeakoulupolitiikan hierarkioita

Taustoitan seuraavaksi ensin suomalaista kielilainsäädäntöä erityisesti yliopistojen näkökulmasta. Sen jälkeen kuvaan kieli-ideologioita ja tapoja, joilla niitä tuotetaan ja ylläpidetään.

Suomalaisten yliopistojen kielilainsäädäntö

Perinteisesti kielellä on ollut kolme tehtävää korkea-asteen koulutuksessa. Kieli on nähty opetuksen välineenä; keinona arkistoida tietoa eri tekstisäiliöissä, kuten kirjoissa ja kirjastoissa; ja teoreettisen tutkimuksen kohteena. (Brumfit 2004, 164.) Viime vuosikymmeninä kaksi keskeistä korkeakoulupolitiikan suuntausta on haastanut Brumfitin luokittelun ja kiinnittänyt huomiota kieleen uudella tavalla: kansainvälistymis- ja tietoyhteiskuntapolitiikat ovat globaalisti kieli-intensiivistä toimintaa, sillä kielellä voisi odottaa olevan rooli kansainvälisessä kommunikaatiossa ja tietoyhteiskunnan tiedon konstruoinnissa. Näin ei kuitenkaan näytä olevan: paradoksaalisesti yhtä aikaa systemaattisen kansainvälistymisen lisääntyessä erilaisia kieliä käytetään opetus- ja suorituskielenä vähemmän, ja esimerkiksi kouluissa opiskellaan aiempaa vähemmän ja aiempaa harvempia kieliä.

Suomessa on moniin muihin länsimaihin verrattuna poikkeuksellisen voimakkaasti sääntelevä kielilainsäädäntö, mutta korkeakoululaitoksen kielisääntelyä on väljennetty 1990-luvulta alkaen. Suomalaista kielipolitiikkaa ja siihen liittyneitä ideologioita jännitteitä on tehty yliopistoissa näkyväksi 1800-luvun kansallisen nousun aikaan ja 1930-luvun poliittisen radikalisoitumisen ja Helsingin yliopiston kielikiistojen kontekstissa. Aiemmat debaattit ovat pyörineet kansalliskielten, suomen ja ruotsin suhteen välillä, kun Englantiin on puolestaan suhtauduttu pääasiassa neutraalin positiivisesti (Leppänen et al. 2008).

Viimeisimmät kieli-ideologiset debaattit ovat kuitenkin kytkeyntyneet englannin käyttöön. Kansainvälistyminen onkin tehnyt kielellisestä moninaisuudesta näkyvämpää yliopistoissa. Viime vuosina esiin noussut huoli suomen kielen asemasta on tuonut

Suomen hieman jälkijunassa mukaan länsimaiseen uusnationalistiseen kehitykseen, kun kansallisiin intresseihin on erilaisissa globaaleissa poliittisissa konteksteissa alettu kiinnittää enemmän huomiota (Lee 2017). *Kieli* näyttäytyy yhtenä kilpailtavissa olevana resurssina ja samalla kansallisuuden yhtenä osoittimena (Blommaert 2010).

Vuoteen 1997 saakka yliopistojen opetus- ja tutkintokielet määriteltiin yksittäisissä yliopistoasetuksissa, ja vuonna 1997 voimaan tullut yliopistolaki piti voimassa vanhojen asetusten kielisääntökset. Pääasiassa opetus- ja tutkintokieli oli suomi tai ruotsi, mutta yliopistoilla oli mahdollisuus päättää opetuksen kielestä. Tämän jälkeen lainsäädäntöä on vähitellen väljennetty niin, että yliopistot ovat vuoden 2010 jälkeen määritellä itse sekä opetus- että tutkintokielensä. Tämä suuntaus on päinvastainen verrattuna muihin Pohjoismaihin, joissa kielten sääntely on hiljalleen tiukentunut (Saarinen & Taalas 2017).

Suomessa talouden suhteellisen vakaa kasvu ja kansainvälisen kanssakäymisen lisääntyminen johti 1980-luvulta alkaen vieras-kielisten koulutusohjelmien rakentamiseen. Alun perin näissä ohjelmissa oli myös esimerkiksi saksan ja ranskan kielisiä koulutusohjelmia, mutta vähitellen jäljelle jäi käytännössä pelkästään englanninkielisiä ohjelmia. Positiivista suhtautumista Englantiin osoittaa se, että Suomi oli 2010-luvun taitteessa eri mittareilla ei-englanninkielisistä maista yksi eniten englanninkielisiä tutkinto-ohjelmia tarjoavia maita Euroopassa (Wächter & Maiworm 2014). Tässä Suomi eroaa muista Pohjoismaista; esimerkiksi Ruotsissa englanninkielisen koulutuksen lisääntyminen on nähty uhaksi yhteiskunnalliselle osallistumiselle ja ruotsin kielen asemalle (Airey et al. 2017).

Kieli-ideologiat, indeksikaalisuus ja korkeakoulupolitiikka

Edellä tarkasteltiin lyhyesti suomalaisten yliopistojen poliittisesti säänneltyä kielilainsäädäntöä. Kuitenkin kieli tuottaa ja määrittää politiikkaa myös epämuodollisin tavoin siinä missä politiikka määrittää muodollisesti erilaisin sääntelyn keinoin kieltä. Kieli ja politiikka ovat siis dialogisesti toisiinsa kietoutuneita, ja kielen sääntelyyn vaikuttavat voimakkaasti yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevat kieli-ideologiset käsitykset eri kielten merkityksestä.

Kieli-ideologiat eli käsityksemme eri kielten asemasta, arvosta ja käytettävyydestä kytkeytyvät laajemminkin poliittisiin reaaliteetteihin, jolloin nämä puolestaan ovat takaisin kytköksissä kielenkäyttöön ja kielikäytänteisiin (Gal & Woolard 1995). Kieli-ideologiat ovat siis samanaikaisesti sekä poliittisesti tuotettuja että kielenkäytössä uusintettuja. Kielellä tuotetaan ideologioita silloinkin, kun näin ei tulla ajatelleeksi. Tässä mielessä kieli-ideologiat kytkeytyvät indeksikaalisuuden käsitteeseen: kieli-ideologiat ylläpitävät indeksikaalisia suhteita, jotka puolestaan konstruoivat kieli-ideologioita (Mäntynen ym. 2012). Indeksikaalisuudella tarkoitetaan kielellisen ilmaisun ominaisuutta, jossa kielellä ensin osoitetaan tiettyä asiaa (vaikkapa puhutapa tai aksenttia), joka voi siirtyä puheen tilanteisesta kontekstista laajempaan kulttuuriseen tai sosiaaliseen tulkintaan tuosta asiasta.

Indeksikaalinen järjestys (indexical order, Silverstein 2003) siis kuvaa kielellisen ilmaisun kytkemistä ensin johonkin sosiaaliseen kategoriaan, ja toisen asteen indeksikaalisissa osoittimissa nämä kytkökset rationalisoidaan luonnollisiksi järjestyksiksi. Suomalaisessa korkeakoulutuksen kansainvälistymisen kontekstissa esimerkiksi joku ei-standardi englannin puhutapa (kuten esi-

merkiksi ghanalaisen opiskelijan ääntämystapa) saatetaan ensin yhdistää kategoriaan ”kansainväliset opiskelijat”, minkä jälkeen tämä puhetapa yleistetään koskemaan mitä tahansa aksenttiin liitettävissä olevia ominaisuuksia (vaikkapa stereotypioihin kansainvälisten opiskelijoiden opiskelutavoista). Ideologisesti tällöin puhetapa yhdistetään mielikuviin sosiaalisesta kategoriasta. Blommaertin (2007) sanoin indeksikaalisuus ”yhdistää kielen kulttuurisiin malleihin”.

Kielelliset elementit (yhtä lailla poliittisten ohjausdokumenttien kuin yksittäisten opettajien tai hallintohenkilöstön sanavalinnat) siis indeksoivat jotain olettamusta sosiaalisesta todellisuudesta, ja sitä mukaa tämä puhetapa ja siihen kytketty toiminta vähitellen luonnollistuu osaksi yhteiskunnassa tavallisena ja hyväksyttynä pidettyä toimintaa. Voisi sanoa, että indeksikaalisuus on kielellinen osa sitä mekanismia, jolla hallinnonin (*governmentality*, esim. Rose 1996) mekanismit sisäistyvät osaksi ihmisyyksilöiden ja -yhteiskuntien toimintaa.

Kieli korkeakoulutuksen kansainvälistymisessä

Korkeakoulupolitiikkaa on Suomessa tehty kansainvälistymisen nimissä 1980-luvulta saakka.

Tarkastelen seuraavaksi ensin ”kansallisen” ja ”kansainvälisen” diskursiivista tuottamista suomalaisissa korkeakoulutuksen kansainvälistymisstrategioissa (OKM 2017; Saarinen 2012, 2014). Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan englannin asemaa korkeakoulutuksen kansainvälistymisessä erityisesti siitä näkökulmasta, millaisia hegemonisia järjestyksiä se tuottaa (McCambridge & Saarinen 2015; Saarinen & Nikula 2013). Kolmantena esimerk-

kinä pohdin, mitä tavoite kansallisten kielten opettamisesta kansainvälisille opiskelijoille kertoo korkeakoulupolitiikasta. (Saari-
nen ym. 2016; Saarinen & Taalas 2017).

***Kansallinen, kansainvälinen ja kielet korkeakoulutuksen
kansainvälistymisstrategioissa***

Korkeakoulutukselle on Suomessa 1980-luvulta alkaen laadit-
tu kolme kansainvälistymisstrategiaa ja neljäntenä niin sanotut
kansainvälistymislinjaukset. Ensimmäinen (OPM 1987) laadit-
tiin julkaisemattomana muistiona. Toinen (OPM 2001) ja kol-
mas (OPM 2009) julkaistiin opetusministeriön julkaisusarjassa.
Vuoden 2009 strategia perustui julkiseen korkeakoulujen ja si-
dosryhmien (akateemiset ammattiliitot, työnantajajärjestöt, teol-
lisuuden edustajat, ammattijärjestöt jne.) kuulemiseen. Neljäs
kansainvälistymisdokumentti on vuodelta 2017 (OKM 2017) ja
se on nimetty kansainvälistymisen edistämisen linjauksiksi.

Ensimmäisissä korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa vuo-
delta 1987 kansainvälisyys kytkettiin yhteen taloudellisen ja sivi-
tyksellisen menestyksen kanssa. “Kansainvälinen” indeksoi näiden
kahden – sivistyksen ja talouselämän – perustavaa merkitystä kan-
sakunnalle, ja peilasi yliopistolaitoksen perinteistä kansallisen *Bil-
dungin* funktiota (Jalava 2012). Käytännöllisenä keinona talouden
ja koulutuksen tarpeiden yhdistämiselle nähtiin kansainvälisen
liikkuvuuden systematisoiminen opettaja- ja opiskelijaliikkuvuute-
na. Kielikoulutuksen näkökulmasta vuoden 1987 strategia oli pra-
gmaattinen ja lähinnä pyrki kehittämään kielikoulutusta yliopis-
toissa ja ammattikorkeakouluissa, kytkien kielen näin välineeksi
kansallisen talouden ja koulutuksen kehittämisessä.

Vuoden 2001 strategia puolestaan esitteli ensimmäistä kertaa kil-
pailukyvyn käsitteen. Tässäkin voimakas kansallinen (taloudelli-

nen) perusta nähtiin kansainvälisen kilpailun kannalta välttämättömänä. Koska tämä strategia laadittiin samanaikaisesti Bologna prosessin vahvistumisen aikoihin, ei ole yllättävää, että vuoden 2001 kansainvälistymisstrategia painotti kansallisen lainsäädännön suojelevan yliopistoja. Vuoden 2001 strategia siis asetti vastakkain kansallisen ja kansainvälisen, samalla vakuuttaen, että kansallista järjestelmää suojellaan. Tällainen vakuutus luonnollisesti indeksoi kansallisen järjestelmän heikkona ja suojelun tarpeessa olevana. Toisaalta, ja jossain määrin vastakkaisesti protektionistisen kansallisen järjestelmän suojelun kanssa, vuoden 2001 kansainvälistymisstrategia viittaa eksplisiittisesti englannin tarjoamaan kilpailukykyetun. Vaikka strategiassa viitattiinkin eufemistisesti ”vieraskielisiin” ohjelmiin, ne olivat käytännössä englanninkielisiä, kuten opetus- ja kulttuuriministeriön nykyinen kansliapäällikkö Anita Lehikoinen tuolloin totesi (2004, 44). ”Vieraskielinen” viittasi todellisuudessa Englantiin, tehden muut kielet näkymättömiksi.

Vuoden 2009 kansainvälistymisstrategia nimeää korkeakoulutuksen kansallisesti merkittäväksi vientituotteeksi. Tämä on mielenkiintoista, koska tuossa vaiheessa suomalaiset yliopistot eivät perineet lukukausimaksuja muutamaa kokeilupoikkeusta lukuun ottamatta sen paremmin kotimaisilta kuin ulkomaisilta opiskelijoilta. Näyttääkin siltä, että tämä vientiargumentti ei ole kytketty suoranaisesti taloudellisiin tuottoihin vaan johonkin viitteellisempään eli suomalaiseen korkeakoulutukseen brändinä, esimerkkinä tuotteesta, jonka Suomi voi tarjota muulle maailmalle (ks. Suomen maabändiryhmän loppuraportti *Mission for Finland* 2010). Myös vuoden 2009 dokumentissa puhutaan systemaattisesti ”vieraskielisestä” opetuksesta kun itse asiassa tarkoitetaan englanninkielistä opetusta.

”Vieraskielinen” käytännössä siis viittaa Englantiin, joka puolestaan ikään kuin kattaa kansainvälistymisen koko kirjon. Tämä

kaksinainen asenne yhtäällä vieraisiin kieliin ja toisella englantiin heijastelee englannin käytännöllistä roolia kansainvälisenä *lingua francana* (Hynninen 2013). Vieraskielisistä ohjelmista puhumalla tunnistetaan samanaikaisesti perinteinen suomalainen sivistyksellinen monikielisyystavoite tukea myös muita kieliä (Saarinen 2012), mutta toisaalta halutaan mahdollisesti myös välttää asettamasta englantia muiden yläpuolelle (ks. Hakulinen ym. 2009 englannin kritiikistä ja Leppänen ym. 2008 positiivisesta suhtautumisesta englantiin Suomessa). Kuitenkin se, että englannin kieli ja ”vieraskielinen” kytketään tällä tavalla yhteen hämärtää kansainvälistymisen ja kielen monet ulottuvuudet. Samalla se luonnollistaa englannin kansainvälistymisen ainoaksi kieleksi.

Vuoden 2017 maaliskuussa julkaistuissa kansainvälistymisen linjauksissa viitataan edelleen sekä ”vieraisiin” kieliin että ”vieraskielisiin” ohjelmiin. Näissä linjauksissa kuitenkin poikkeuksellisesti mainitaan vieraskielisen opetuksen ja englannin lisäksi muitakin kieliä nimeltä. Dokumentissa esitetään, että korkeakoulut tarjoaisivat opiskelijoilleen mahdollisimman laajan kielivalikoiman, joka ”kattaa esimerkiksi arabian, japanin, kiinan ja portugalin kielet.” (OKM 2017, 19.) Samanaikaisesti strategia nostaa esiin kotimaisten kielten merkityksen kansainvälisille opiskelijoille ja henkilöstölle (ks. myös tämän artikkelin alaluku 3.3). Onkin kiinnostavaa, että kieliä on tällä tavalla alettu selkeämmin nimetä. Dokumentti on tuore, eikä sen vaikutuksista vielä ole arviota. On kuitenkin mahdollista, että poliittisestikin on huomattu lavean ”vieraskielistä” koulutusta korostavan politiikan johtavan faktisesti englannin korostumiseen. Samalla kotimaisten kielten tarvetta on alettu korostaa.

On merkillepantavaa, että näissä strategiadokumenteissa vuosilta 1987, 2001 ja 2009 se protektionistinen diskurssi, joka läpäisee kansainvälistymisen taloudelliset ulottuvuudet ja kansallisen kil-

pailukykydiskurssin, ei näytä ulottuvan kieleen. Vuonna 2017 sen sijaan kotimaisten kielten merkitystä kansainvälistymisen yhteydessä korostetaan. Vielä 2010-luvun taitteessa *kielen* ja *kansan* yhteys näytti taloudellisen kasvun ja integroitumisen yhteydessä heikkenevän, kun suomalaisen korkeakoulutuksen kansainvälistymispolitiikassa kansallisen ja kansainvälisen suhde oli pikemminkin kansainvälisen edistämistä englannin avulla. Vuoteen 2017 tultaessa on uusnationalistisessa hengessä otettu askel takaisin kohti kansallisia kieliä.

Kuka omistaa englannin kielen? ”Syntyperäisyyden etu” ja kansainväliset opiskelijavirrat

Seuraavaksi tarkastelen englannin kieltä suomalaisen korkeakoulutuksen kielipoliittisena katalyysaattorina (Torres-Olave 2012). Muualta tutut ajatukset englannista ”kielellisen imperialismiin” (Phillipson) välineenä alkavat 2010-luvun taitteessa näkyä suomalaisessakin, aiemmin englantiin positiivisesti suhtautuneessa kielipoliittisessä keskustelussa. Vaikka Suomesta on lähes kokonaan puuttunut esimerkiksi Ruotsissa ja Tanskassa tyypillinen keskustelu suomen kielen ”käyttöalueen menetyksestä” (*domain loss, domänförlust*) (poikkeuksena Hakulinen 2009; ruotsin kielestä ks. Wiberg & Karlsson 2010), niin nyt näyttää siltä, että myös suomen käyttöalasta eli kielen käyttökelpoisuudesta jollain elämäntilanteella aletaan olla enemmän huolissaan. Englanti on alkanut kiinnittää huomiota.

Englanti tuo maailmanlaajuisena *lingua francana* näkyviin erilaisia kieli-ideologisia oletuksia jonkun kielen osaamisen merkityksistä ja arvoista. Tarkastelen tässä alaluvussa yhtäällä käsityksiä englannin syntyperäisen puhumiseen etuihin (*native-speaker bias*) ja toisaalta sisäpiirin englantiin (*inner circle English*) liittyvistä kieli-ideologisista oletuksista korkeakoulutuksessa.

Korkeakoulutuksessa on oletettu perustellustikin (esim. Hughes 2008; Lillis & Curry 2010; Phillipson 2009) että englannin kielen syntyperäisillä puhujilla on lähtökohtainen etu kansainvälisillä opiskelu- ja työmarkkinoilla. Tämä liittyy sekä olettamuksiin ”syntyperäisyyden” tai ”äidinkielisyyden” merkityksestä kielitaidolle, että englanninkielisten maiden suureen merkitykseen korkeakoulutuksen kansainvälistymisessä, liikkuvuudessa ja julkaisupolitiikassa.

Suuret opiskelijavirrat suuntautuvat korkeita lukukausimaksuja periviin englanninkielisiin maihin (ks Marginson, 2006), tehden kansainvälistymisestä osan globaalia markkinataloutta (Graddol 2006). Vuonna 2012 runsaat 40 prosenttia kansainvälisistä opiskelijoista päätyi Yhdysvaltoihin, Isoon-Britanniaan, Australiaan, Kanadaan tai Uuteen Seelantiin (OECD 2014). Muuallakin kuin Suomessa myös ei-englanninkieliset maat ovat eri syistä alkaneet tarjota englanninkielisiä koulutusohjelmia korjatakseen tätä ”englannin epäsymmetriaa” (*anglophone asymmetry*; Hughes 2008). Hultgren (2014) on löytänyt korrelaation eurooppalaisten ei-englanninkielisten maiden korkeakoulujen rankingin ja englanninkielisen opetuksen välillä: mitä korkeampi sijoitus Shanghain listalla, sitä enemmän englanninkielistä opetusta on annettu. Kuten Hultgren (2017) itsekin toteaa, kyseessä ei suinkaan ole kausaaliteetti, vaan monisyinen korrelaatio jossa englanninkielinen opetus on kytketty ajalle tyypilliseen uusliberaaliin erinomaisuuden tavoitteluun. Englanninkielisten maiden etua haastaa kuitenkin se, että vaikka maat ovat edelleen kansainvälisten opiskelijoiden suosiossa, viitteitä ei-englanninkielisten maiden noususta on ollut näkyvissä jo ennen Brexit-äänestystä ja Yhdysvaltain tiukentuneita maahantulomääräyksiä (ks. Brenn-White and Faethe 2013; Mc-Cambridge & Saarinen 2015). Samalla on alettu problematisoida myös syntyperäisyyden etua.

Kun kansainvälisten opiskelijoiden kanssa työskentelevät puhuvat opiskelijoiden kielitaidosta, he kytkevät samalla havaintoihinsa esimerkiksi kommunikaation sujumisesta stereotyyppisiä oletuksia siitä, että puhujan syntyperäisyys (*nativeness*) liittyy heidän opinnoissaan pärjäämiseen. Doerrin (2009,17) mukaan syntyperäisyyden ihanne perustuu kolmeen olettamukseen: yhden kielen kytkeminen yhteen kansaan, olettaus syntyperäisistä puhujista homogeenisena kielellisenä ryhmänä, ja olettaus siitä, että syntyperäinen puhuja hallitsee kielen täydellisesti. Kaikki kolme olettamusta ovat ongelmallisia. Erityisesti englannin (mutta myös muiden, ks. tämän artikkelin seuraava alaluku) kohdalla linkki kielen ja yhden kansallisvaltion välillä on hyvinkin ohut, ja kansainvälistyminen vielä ohentaa tuota linkkiä entisestään. (ks. McCambridge & Saarinen 2015.)

Seuraavassa esimerkissä (McCambridge & Saarinen 2015) suomalainen opintohallinnossa työskentelevä aloittaa toteamalla, että sen paremmin opettajat kuin opiskelijatkaan eivät ole englannin ”syntyperäisiä” puhujia, mutta kääntää sen jälkeen kommunikaatio-ongelmat opiskelijan englannin taidon syyksi, vaikka oletettavaa on, että näiden opiskelijoiden joukossa on suuri joukko afrikkalaisia ja aasialaisia opiskelijoita, jotka ovat suorittaneet kaikki aiemmat opintonsa maansa virallisella kielellä englanniksi. Implikaatio on, että ”meidän” (opettajien) kielitaito on kuitenkin riittävää verrattuna ”heidän” (opiskelijoiden) kielitaitoon:

T: mil taval niinku näkyyks kieli sun mielest tässä jontenki- mimmosel taval?

V: noo kyl se sillä tavalla näkyy et suurin osa meistä opettajista. minä opiskelijat meist ei kukaan puhu tai

siellon varmaan yks kaks natiivia englanninpuhujaa. mut et kaikki meistä puhuu sitä englantia niinkun ei natiivina (T: mm mm) V: ja tota en mä tiiä näkyyks se no jotkut opettajat kokee sen ongelmaks et opiskelijoilla ei oo tarpeeksi hyvä englannin kielen taito.

Seuraavassa esimerkissä (tanskalaisessa ammattikorkeakoulua vastaavassa korkeakoulussa keväällä 2012 tehdyssä haastattelussa) opiskelijavaihdoista vastaava haastateltava puolestaan toteaa tanskalaisten (”meidän”) opiskelijoiden englannin olevan ”varsin hyvää”: ”[...] I think actually that Danish students are quite well off in English when they go abroad and we haven` t had any students from here that have taken these EIL courses in commission when they go abroad. [...]”

Molemmat havainnot ensinnäkin haastavat englantia vain syntyperäisten omistamana kielenä, ja toiseksi hierarkisoivat ei-syntyperäisiä puhujia. Näennäisesti tämä hierarkisointi perustuu kielitaitoon, mutta tästä kielitaidosta ei ole muuta evidenssiä kuin haastateltavan havainto. Tämän tyyppiset oletukset ja havainnot kielen osaamisesta, aksenteista, kommunikaatiovaikeuksista ym. kytkevät kielen piirteet sosiaalisiin kategorioihin ”meistä ja muista”, ja palautuvat takaisin ideologiseksi oletuksiksi eri kielten merkityksestä korkeakoulutuksen kansainvälistymisessä.

Toinen esimerkki englannin asemasta kansainvälistymisessä löytyy kansainvälisen opiskelijahaun yhteydessä todistettavasta englannin taidosta (Saarinen & Nikula 2013). Yksi tapa, jolla kansainvälisiä opiskelijoita hierarkisoidaan englannin kieleen perusteella, on sisäänpääsyvaiheessa käytetty testi ja etenkin tuosta testistä vapauttamisen perusteet.

Useat korkeakoulut vaativat kielitaidon osoittamista kielitestillä, mutta testiä ei tarvitse suorittaa, mikäli opiskelija on suorittanut esimerkiksi toisen asteen tutkinnon tai kandidaatin tutkinnon englanniksi. Kaikissa englanninkielisissä maissa suoritettu englanti ei kuitenkaan tuota samaa etua. Etusijalla ovat perinteiset niin sanotut sisäpiirin (*inner circle*, Kachru 1997) maat eli Iso-Britannia, Irlanti, Australia, Uusi Seelanti, Yhdysvallat ja englanninkielinen Kanada. Jos olet suorittanut koko koulutusurasi englanniksi vaikkapa Nigeriassa, Pakistanissa, tai jossain muussa maailman noin 50 maasta, jossa englanti on virallinen kieli, saatat silti joutua todistamaan englannin taitosi testillä.

Testaus ja siitä vapauttaminen hierarkisoivat siis eri maiden korkeakoulujärjestelmiä ja eri maista tulevia opiskelijoita. Vain määrätynlainen, perinteisistä angloamerikkalaisista maista peräisin oleva englanti on hyväksyttyä. Kun korkeakoulutuksen kansainvälistymisen yhteydessä puhutaan englannin kielen taidosta, niin silloin ei siis viitata vaikkapa Intiassa tai Jamaikalla koko koulutusuransa englanniksi suorittaneen kielitaitoon, vaan niin sanotun sisäpiirin englannin maihin. Entisten siirtomaiden opiskelijoiden koulusivistyskielenä käyttämä englanti ei ole samalla viivalla.

Kotimaiset kielet ja kansainväliset opiskelijat

Kolmas esimerkkini koskee suomen ja ruotsin opetukseen kansainvälisille opiskelijoille liittyviä kieli-ideologioita (ks. Saarinen ym. 2016). Kansainvälinen liikkuvuus on ennen ajateltu lyhytaikaisena opiskelijavaihtona tai tutkinto-opiskeluna. Viime vuosikymmeninä opiskelijaliikkuvuuskin on alkanut näyttäytyä enemmänkin sekä osana kansainvälistä työmarkkinaliikkuvuutta, että sen edeltäjänä. Korkeakoulutuksen viimeisimpien kansainvälistymisstrategioiden perusteella keskeinen tavoite on, että opiskeli-

jat jäävät suomalaisille työmarkkinoille täydentämään ikääntyvää työvoimaa. Tästä näkökulmasta pidetään oleellisena, että tutkinnon suorittaneet osaisivat suomea (tai ruotsia) pystyäkseen täysipainoisesti osallistumaan työelämään.

Kaikkiaan kansainvälisen opiskelijan käsite itsessään on murroksessa, kun opiskelijat tulevat yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin mitä erilaisimmin kielitaustoin, motiivein ja alkuperäisin tarkoituksin (Saarinen ym. 2016). Esimerkiksi ensimmäisen polven maahanmuuttajastatus ei vielä kerro mitään opiskelijan suomen tai englannin (yleisimmät opetuskielet) taidosta. Toisaalta kansainvälinen liikkuvuus on etenkin EU- ja ETA-maiden sisällä systematisoitunut osaksi tutkintoja. Vuonna 2017 voimaan tullut lukukausimaksu EU- ja ETA-maiden ulkopuolisille opiskelijoille on luonut vielä uuden kategorian niin sanottujen kansainvälisten opiskelijoiden moninaiseen joukkoon.

Kun keskustellaan siitä, tarvitsevatko niin sanotut kansainväliset opiskelijat kotimaisia kieliä, niin lähtökohtaisesti oletetaan, ettei hän tullessaan osaa kansallisia kieliä, ja että hän hyötyisi esimerkiksi suomen osaamisesta. Kansallisen kielen jonkinasteinen hallitseminen onkin tarpeen etenkin työmarkkinoille integroitua, mutta käytänteet vaihtelevat aloittain (Shumilova ym. 2012).

Kuitenkaan kaikki kansainväliset opiskelijat eivät opiskele suomea tai ruotsia. Tähän on monia syitä. Kieliopinnot sijoittuvat opinnoissa kandidaattitasolle, jolloin esimerkiksi yliopistojen maisteriopintoihin tulevien tutkintoon ei välttämättä edes mahdu suomen tai ruotsin opintoja, eivätkä EU- ja ETA-maiden ulkopuolelta tulevien lukukausimaksut motivoi opiskelemaan ylimääräisiä aineita tutkinnossa.

Yliopistoilla on yleensä erityinen kieli- tai kansainvälistymisstrategia, jolla ne pyrkivät säätelemään kielten käyttöä opetuksessa ja hallinnossa. Puolet näistä yliopistojen strategioista viittaa kotimaisten kielten tarpeeseen sillä perusteella, että kotouttamiseen ja työmarkkinoihin tarvitaan kansallisia kieliä. Loput eivät perustele kotimaisten kielten tarvetta mitenkään, vaan esittävät sen ikään kuin itsestään selvänä.

Ammattikorkeakouluilla on puolestaan harvoin erillinen kielistrategia, mutta kaikilla niillä, joilla sellainen on, mainitaan erityisesti työmarkkinoiden tarpeet. Tässä yliopistot ja ammattikorkeakoulut eroavat toisistaan. Kieliopinnot suoritetaan yleensä kandidaattivaiheessa, eli ammattikorkeakoulujen kansainvälisillä opiskelijoilla on todennäköisemmin myös suomen tai ruotsin opintoja. Mitä korkeammista opinnoista on kyse, sitä vähemmän vaaditaan kansallisten kielten opiskelua. Tämä heijastelee toki myös eroja ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen työmarkkinaorientaatiossa.

Korkeakouluilta kysyttiin myös ruotsin opetuksesta. Kävi ilmi, että ruotsinopetus jää herkästi taustalle jopa ruotsinkielisissä opilaitoksissa: ”Med tanke på integreringen i det finländska samhället vore studier i finska viktiga. Är kanske inte primärt för de som kommer till [det här universitet]” (Saarinen ym. 2016; opintopalvelukysely, yliopisto.)

Tämä suhtautuminen tuottaa paineita myös Suomen kielipolitiikalle ja perustuslailliselle kaksikielisyydelle. Suomalaisille korkeakouluopiskelijoille opetetaan edelleen ruotsia; onko heidän ruotsin kielen taitonsa kehittämisen tärkeämpää kuin kansainvälisten opiskelijoiden ruotsintaidon kehittämisen? Kansainvälisten opiskelijoiden arvellaan tarvitsevat suomea tänne

jäädessään, mutta sulkeeko ruotsin puuttuminen heiltä jotain väyliä? Mitä tämä implikoi ruotsin asemalle Suomessa tulevaisuudessa? (Ks. Lindström & Sylvén 2014; Saarinen & Rontu tuossa.)

Toisaalta myös kansainvälisen ja kansallisen opiskelijan välisen rajan hämärtyminen haastaa käsitystä suomesta tai ruotsista joko äidinkielenä / syntyperäisenä tai toisena kielenä. Lyhyt- ja pitkäkestoiset liikkujat, paluumuuttajat, toisen ja kolmannen polven maahanmuuttajat rikkovat aiempaa yksikantaista ymmärrystä kansainvälisesti liikkuvasta opiskelijasta ja tämän kielisyydestä. Äidinkieli voidaan määritellä monella tavalla, ja opiskelijoiden kategorisoinnin välineeksi siitä ei ole. Myös jotkut vastaajat pohivat tätä ongelmaa:

Kyselyssä käytetyt termit (kansainväliset opiskelijat) tuotti päänvaivaa ja päädyimme käsittelemään pelkästään vaihto-opiskelijoita ja englanninkielisissä koulutuksissa olevia tutkinto-opiskelijoita. Näiden lisäksi meillä on suomenkielissä koulutuksissa opiskelijoita, joiden äidinkieli on joku muu kuin suomi ja jotka ovat joko itse maahanmuuttajia tai heidän vanhempansa ovat maahanmuuttajia. Heitä emme ottaneet tässä kyselyssä mitenkään huomioon.” (Saarinen ym. 2016; Kielikeskuskysely, AMK)

”[- -] hartaasti toivoisin ja mä tiedän et tää todennäköisesti menossa ministeriössä lakivalmisteluihin et meil ois niinku tulevaisuudessa sellanen kieli, ymmärrys ja laki tässä maassa joka niinku ymmärtää sen että on olemassa monikielisiä ihmisiä [- -]” (Saarinen ym. 2016; yliopisto, henkilökunnan jäsen.)

Mihin ”kansainvälinen” ja ”kansallinen” sitten lopulta viittaavat? Mitä niillä indeksoidaan? Kansainvälinen viittaa edelleen useimmiten (ulkomaisten opiskelijoiden) liikkuvuuteen (kohti Suomea (ks. myös Saarinen & Taalas 2007)). Kielipolitiikan taustalla on kansainvälistymisen tarve, ja kansainvälistyminen tuottaa kielikoulutukseen paineita juuri liikkuvuuden kautta. Kansainvälistymistä ei kuitenkaan juuri ole problematisoitu liikkuvuuden ulkopuolella (vrt. Saarinen & Taalas 2017; Saarinen & Rontu tulossa). Suomen ja ruotsin tarve puolestaan kiteytyy joko itsestään selvänä mutta problematisoimattomana, tai työmarkkinoiden näkökulmasta. Esimerkiksi laajempi yhteiskunnallinen osallistuminen ei näy tässä puhettavassa.

Lopuksi: Jälkinationalismista uusnationalismiin?

Tarkastelin edellä kolmen eri esimerkin kautta suomalaisen korkeakoulupolitiikan kansainvälistymistä kielten ja kieli-ideologioiden näkökulmasta. Kun kieli oli alussa käytännössä näkymättön (Saarinen 2012) ja problematisoimaton, niin vuoteen 2017 tultaessa se on tullut näkyväksi ja kiistanalaiseksikin tekijäksi korkeakoulutuksen kansainvälistymisessä.

Jonkinlainen käänne suhteessa kotimaisiin kieliin on tapahtunut vuoden 2009 yliopistolain voimaantulon aikoihin Englanti oli siihen saakka näyttäytynyt suhteellisen ongelmattomana kansainvälistymisen kielenä, ja suomalaisten suhtautuminen englantiin on ollut pääasiassa positiivista (Leppänen ym. 2008). Tämä, yhdistettynä kielten näkymättömyyteen korkeakoulupolitiikassa, voisi antaa jopa aihetta väittää, että suomalainen korkeakoulutus oli tuohon saakka jälkinationalistisessa (ks. esim. Berezin 2003) vaiheessa, jossa kansallisvaltion merkitys suhteessa globaaleihin tekijöihin on heikennyt.

Käännös, jota voisi luonnehtia uusnationalistiseksi, tapahtui 2010-luvulle tultaessa. Vuonna 2009 oikeuskanslerinvirastolle tehtiin useampikin kantelu, jossa maisteriopiskelijat muun muassa Aalto-yliopistossa ja Oulun yliopistossa valittivat englanninkielisestä opetuksesta vedoten perustuslailliseen oikeuteensa suorittaa opintonsa suomeksi tai ruotsiksi (ks. tarkemmin tästä Saarinen 2014). Julkisempi kohu kotimaisten kielten asemasta syntyi, kun vuoden 2013 alkukuukausina media keskusteli vilkkaasti Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulun maisteriohjelmien kielestä, kun kävi ilmi, että Aallon kauppakorkeakoulun maisteriohjelmiä oli jo pidempään opetettu vain englanniksi. Ylen raflaava otsikko ”Kauppakorkeakoulu hylkäsi suomen – maisteriopinnot vain englanniksi” oli oikeastaan ensimmäinen kerta, kun Suomessa julkisemmin keskusteltiin englannista saalistajakielenä (*predator language*), joka tappaa pienemmät kielet. Asiaa valitettiin uudestaan oikeuskanslerinvirastolle, ja perussuomalaisten Jussi Niinistö teki asiasta symbolisesti Kalevalanpäivänä 2013 kysymyksen, johon silloinen opetusministeri Jukka Gustafsson (sd) vastasi pitkälti oikeuskanslerinviraston päätöstekstin pohjalta.

Kansallinen ja kansainvälinen näyttäytyvätkin dikotomisena käsiteparina, joiden tukena on perinteisesti käytetty ”äidinkielen” tai ”syntyperäisyyden” kaltaisia ideologisia konstruktioita. Jonkun kielen natiiviosaaminen on indeksoinut kansaan kuulumista. Ne, jotka eivät sovi näihin kategorioihin, ovat joutuneet osoittaman osaamistaan ja kuulumistaan eri tavoin. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut joutuvat kuitenkin tulevaisuudessa muuttamaan käsityksiään siitä, kuka on ”kansainvälinen” opiskelija, mikä tulee todennäköisesti vaikuttamaan myös tutkinto-ohjelmiin. Opiskelijoiden kielellisiä resursseja on pystyttävä arvioimaan muullakin tavalla kuin kategorisoituna suomi ensimmäisenä tai toisena kie-

lenä –opintoina, tai sen perusteella, onko englanninkieliset opinnot suoritettu entisessä siirtomaavallassa vai sen siirtomaassa.

Nykyinen poliittinen tilanne ja poliittisen populismin lisääntymisen ovat luoneet paineita yhtäällä ruotsin asemalle kansalliskielenä, ja toisaalta heikentänyt aiempaa positiivista suhtautumista englantiin. Tässä mielessä opetus- ja kulttuuriministeriön maaliskuussa 2017 tekemä, jälkinationalismia henkivä palvelulupaus *Suomessa saat palvelusi englanniksi* (OKM 2017) on kiinnostava. Mitä jännitteitä tämä lupaus luo uusnationalistiseksi kääntyneessä korkeakoulutuksen kielipolitiikassa?

Lähteet

- Airey, J. 2009. Science, language and literacy: Case studies of learning in Swedish university physics. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Airey, J., Lauridsen, K. M., Räsänen, A., Salö, L., & Schwach, V. 2017. The expansion of English-medium instruction in the Nordic countries. *Higher Education*, 73 (4), 561–576.
- Alexander, R. 2008. “International” programmes in the German speaking world and englishization: A critical analysis. In R. Wilkinson and V. Zegers (toim.) *Realizing content and language integration in higher education*. Maastricht: MULC, 77–95.
- Anderson, B. 1991. *Imagined communities*. Revised version. London: Verso.
- Berezin, M. 2003. Postnationalism. *Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Online. DOI: 10.1002/9781405165518.wbeosp072 (Luettu 12.10. 2017.)
- Blommaert, J. 2007. Sociolinguistics and discourse analysis: Orders of indexicality and polycentricity. *Journal of Multicultural Discourses* 2 (2), 115–130.
- Blommaert, J. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: CUP.
- Brenn-White, M. & Faethe, E. 2013. English-taught Master’s programs in Europe: A 2013 update. <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/English-Language-Masters-Briefing-Paper-2013-Update> (Luettu 13.12. 2013.)
- Brumfit, C. 2004. Language and higher education. Two current challenges. *Arts and Humanities in Higher Education* 3 (2), 163–173.
- Clark, B. 1983. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Coleman, J. 2006. English-medium teaching in European higher education. *Journal of Language Teaching* 39 (1), 1–14.

- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J. 2013. Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education. *Studies in Higher Education*, 38 (9), 1407–1421.
- Gal, S. & Woolard, K. 1995. Constructing languages and publics: Authority and representation. *Pragmatics* 5 (2), 129–138.
- Hakulinen, A. 2009. Suomi on kielipoliittisesti tuuliajolla. *Tieteessä tapahtuu* 27 (7), 34–36.
- Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner, A., Koskenniemi, K., Laitinen, L., Maamies, S. & Nuolijärvi, P. (2009). Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen_kielen_tulevaisuus_kotus_verkkojulkaisu_7.pdf (Luettu 4.2.2014.)
- Hellekjær, G. 2010. Language matters. Assessing lecture comprehension in Norwegian English-medium higher education. In C. Dalton-Puffer & T. Nikula & U. Smit (toim.) *Language use and language learning in CLIL*. Amsterdam: John Benjamins, 233–258.
- Hultgren, A. K. 2014. English language use at the internationalised universities of Northern Europe: Is there a correlation between Englishisation and world rank? *Multilingua* 33 (3/4), 391–414.
- Hultgren, A. K. 2017. The drive towards English as a medium of instruction in non-English-dominant European higher education: The role of university rankings. In E. Macaro (eds). *English medium instruction: Global views and countries in focus: Introduction to the symposium held at the Department of Education, University of Oxford on Wednesday 4 November 2015*. *Language Teaching*, 1–18.
- Hughes, R. 2008. Internationalisation of higher education and language policy: Questions of quality and equity. *Higher Education Management and Policy* 20 (1), 111–128.
- Hynninen, N. 2013. *Language regulation in English as a lingua franca: Exploring language-regulatory practices in academic spoken discourse*. Helsinki: University of Helsinki.
- Jalava, M. 2012. *The university in the making of the welfare state*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kachru, Braj. 1997. World Englishes and English-using communities. *Annual Review of Applied Linguistics* 17 (1), 66–87.
- Kuteeva, M. and Airey, J. 2014. Disciplinary differences in the use of English in higher education: reflections on recent language policy developments. *Higher Education* 67 (5), 533–549.
- Lee, J. 2017. Neo-nationalism in higher education: case of South Africa. *Studies in Higher Education* 42 (5), 869–886.
- Lehikoinen, A. 2004. Foreign-language-medium education as national strategy. In R. Wilkinson (toim.) *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht: Universitaire Pres, 41–48.

- Leppänen, S., Nikula, T. & Kääntä, L. (toim.). 2008. Kolmas kotimainen. Lähi-
kuvia englannin käytöstä Suomessa. Helsinki: SKS.
- Lillis, T. & Curry, M. 2010. Academic writing in a global context. The politics
and practices of publishing in English. London: Routledge
- Lindström, J. & Sylvén, J. 2014. Local majority and minority languages and En-
glish in the university. Teoksessa A.K. Hultgren, F. Gregersen & J. Thøgersen
(toim.) English in Nordic universities: Ideologies and practices. Amster-
dam: John Benjamins, 147–164.
- Marginson, Simon. 2006. Dynamics of national and global competition in high-
er education. *Higher Education*, 52 (1), 1–39.
- McCambridge, L., & Saarinen, T. 2015. “I know that the natives must suffer
every now and then”: Native / non-native indexing language ideologies in
Finnish higher education. In S. Dimova, A. K. Hultgren, & C. Jensen (toim.)
English-medium instruction in European higher education: English in Eu-
rope, Vol. 3. Berlin: Mouton de Gruyter, 291–316.
- Mission for Finland 2010. How Finland will demonstrate its strengths by solv-
ing the world’s most wicked problems. Final report. https://www.demoshelsinki.fi/wp-content/uploads/2014/08/TS_Report_EN.pdf (Luettu 12.10.
2017.)
- Mortensen, J. & Haberland, H. 2012. English – the new Latin of academia? Dan-
ish universities as a case. *International Journal of the Sociology of Language*,
216, 175–197.
- Mäntynen A., Halonen M., Pietikäinen S. & Solin A. 2012. Kieli-ideologioiden
teoriaa ja käytäntöä. *Virittäjä* 116 (3), 325–348.
- OPM 1987. Development of international activities in higher education. Ope-
tusministeriö. Julkaisematon muistio.
- OPM 2001. Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategia. Helsinki:
Opetusministeriö.
- OPM 2009. Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institu-
tions in Finland 2009-2015. Helsinki: Opetusministeriö.
- OKM 2017. Yhteistyössä maailman parasta. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen
kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79438/okm11.pdf> (Luettu 11.10. 2017.)
- Phillipson, R. 2009. Linguistic imperialism continued. New York and London:
Routledge.
- Rose, N. 1996. Governing “advanced” liberal democracies. Teoksessa A. Bar-
ry, T. Osborne & N. Rose (toim.) Foucault and political reason. Liberalism,
neo-liberalism and rationalities of government. London: University College
London Press, 37–64.
- Saarinen, T. & Nikula, T. 2013. Implicit policy, invisible language: Policies and
practices of international degree programmes in Finnish higher education.
Teoksessa A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. Sierra (toim.), English-medium
instruction at universities: Global challenges. Bristol: Multilingual Matters,
131-150.

- Saarinen, T. & Rontu, H. (tulossa) University language policies: How does Finnish constitutional bilingualism meet the needs for internationalization in English? *European Journal of Language Policy*.
- Saarinen, T., & Taalas, P. 2017. Nordic language policies for higher education and their multi-layered motivations. *Higher Education*, 73 (4), 597–612.
- Saarinen, T. 2012. Internationalization of Finnish higher education: is language an issue? *International Journal of the Sociology of Language* 216, 157–173.
- Saarinen, T. 2014. Language ideologies in Finnish higher education in the national and international context: a historical and contemporary outlook. In A.-K. Hultgren, F. Gregersen & J. Thøgersen (toim.) *English in Nordic Universities: Ideologies and practices*. Amsterdam: John Benjamins, 127–146.
- Saarinen, T., Vaarala, H., Haapakangas, E.-L., & Kyckling, E. 2016. Kotimaisten kielten koulutustarjonta kansainvälisille korkeakouluopiskelijoille. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/49934> (Luettu 2.11.2017.)
- Scott, P. 2011. The university as a global institution. Teoksessa R. King, S. Marginson & R. Naidoo (toim.), *Handbook on globalization and higher education*. Cheltenham: Edward Elgar, 59–75.
- Shumilova, Y., Cai, Y. & Pekkola, E. 2012. Employability of International Graduates Educated in Finnish Higher Education Institutions. <http://www.helsinki.fi/urapalvelut/valoasurvey/pubData/source/VALOA09.pdf> (Luettu 28.4.2016.)
- Silverstein, Michael 2003. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication* 23 (3–4), 193–229.
- Torres-Olave, B. 2012. Imaginative geographies: identity, difference, and English as the language of instruction in a Mexican university program. *Higher Education* 63 (3), 317–335.
- Wiberg, M. & Karlsson, F. 2010. Ruotsin kielen käyttöala supistuu Suomessa. *Kanava* 38 (5), 14–18.
- Wächter, B., & F. Maiworm, eds. 2014. *English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmens.
- Välilä, J. 2012. The corporatization of national universities in Finland. Teoksessa B. Pusser, K. Kempner, S. Marginson & I. Ordorika (toim.) *Universities and the Public Sphere*. New York: Routledge, 101–120.
- Ylönen, S. 2014. Sprachenpolitik finnischer Universitäten im Zeitalter strategischer Internationalisierung. Teoksessa S. Lamminpää, & C. Rink (toim.), *Demokratia, Demokrati, Democracy, Demokratie*. Vaasa: VAKKI, 209–222.

II
KOULUTUS,
YHTEISKUNNALLISET
JAOT JA HIERARKIAT

Yhtenäisen peruskoulun hyvä kehä – kerrokset, ulottuvuudet ja murtumat

Johdanto

Tämän luvun lähtökohtana on kansainvälisissä kyselytutkimuksissa (esimerkiksi *European Social Survey*) tehty havainto, jonka mukaan kansalaisten toisiaan kohtaan tuntema luottamus ja yhteisöllisyys esiintyvät vahvimpina esimerkiksi Pohjoismaissa kuin valtioissa, joissa julkisen vallan ylläpitämien sosiaaliturvan ja peruskoulutuksen kaltaisten hyvinvointipalveluiden taso on matalampi. Luottamuksen ja yhteisöllisyyden kaltaisia ilmiöitä tarkastellaan tyypillisesti *sosiaalisen pääoman* käsitteen avulla määriteltynä potentiaalisiksi resursseiksi, jotka mahdollistuvat yksilölle ympäröivistä sosiaalisista rakenteista. Sosiaaliset verkostot ymmärretään taloudellisten ja inhimillisten tekijöiden kaltaisena pääomana. Sosiaalinen pääoma rakentuu verkostoista, normeista, toimijoiden välisistä vastavuoroisista odotuksista, velvoitteista ja luottamuksesta. (Ks. esim. Coleman 1990; Putnam 2000.)

Tällä tavoin ymmärrettynä sosiaalinen pääoma palvelee muitakin kuin niitä yksilöitä, jotka ovat mukana esimerkiksi tietyssä yhteisössä tai ryhmässä. *Yleistyneellä luottamuksella* tarkoitetaan luottamusta tuntemattomiin kanssaihmiisiin. Sen on osoitettu

olevan yhteydessä moniin yhteiskunnallisesti tavoiteltaviin asioihin, kuten hyvinvointiin ja taloudelliseen kasvuun. Pohjoismaista universaaliala hyvinvointipoliittikkaa on pidetty yhtenä keskeisenä tekijänä selitettäessä maiden välisiä eroja yleistyneessä luottamuksessa. Tässä merkityksessä hyvinvointivaltion instituutioiden yhteys yleistyneeseen luottamukseen liittyy erityisesti oikeudenmukaisuuden tuntemuksiin, joita julkisen vallan instituutiot kansalaisissa herättävät. (Kouvo 2014.)

Peruskoulujärjestelmä instituutiona sekä ilmentää että tuottaa yleistynyttä luottamusta. Suomalainen peruskoulu pyrkii tarjoamaan korkeatasoista ja tasa-arvoista koulutusta sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan ja asuinpaikkaan katsomatta. Tämän seurauksena peruskoulu on muotoutunut riittävän laadukkaaksi, muoltamaan universaaliksi, valikoimattomaksi ja verovaroin kustannetuksi yhtenäiskoulujärjestelmäksi, joka kykenee ehkäisemään yksityiskoulujen tarvetta. (Erikson, Hansen, Ringen & Uusitalo 1987; Kalalahti, Silvennoinen, Varjo & Rinne 2015a; Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015b.) Julkinen valta huolehtii myös oppilaspaikkojen allokoinnista: jokaiselle oppilaalle osoitetaan koulu oman asuinpaikan läheltä.

Peruskoulu on muotoutunut myös keskeiseksi osaksi pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin poliittista ideaalia, jossa *universalismilla* viitataan yleisesti sekä hyvinvointivaltion toimintatapoihin, että sen harjoittaman yhteiskuntapolitiikan – yhtenä keskeisenä osa-alueenaan koulutuspolitiikka – päämääriin. Universalistisen yhteiskuntapolitiikan keskeisimpinä piirteinä voidaan pitää esimerkiksi erilaisten palvelujärjestelmien kattavuutta, yhdenvertaisuuden tunnustamista, leimaavien erottelujen puuttumista sekä samojen palvelujärjestelmien suuntaamista koko väestön tarpeisiin. (Anttonen & Sipilä 2010.) Käsitukset

oppivelvollisuuskouluun liittyvästä universalismista sisältävät peruskoulujärjestelmän yhtenäisyyttä korostavia piirteitä: esimerkiksi koulujen ja oppimistulosten yhdenmukaisuutta, valikoimatonta oppilaaksiottoa sekä koulutuksellisen tasa-arvon tavoittelua yhdenmukaisuuden avulla (Kalalahti ym. 2015a; 2015b).

1980-luvulta lähtien lukuisissa koulu-uudistuksissa on ollut tavoitteena purkaa keskitettyä hallintoa ja korvata se hajautetuimmilla koulutusjärjestelmillä, joissa korostuvat vanhempien oikeus valita sekä erilaisten koulujen ja useampien koulutuksen järjestäjien keskinäinen kilpailu (Green, Wolf & Leney 1999). Suomessa nämä kouluvalintapolitiikan peruseräpäätökset hyväksyttiin 1990-luvun kuluessa osaksi koululainsäädäntöä. Muutokset heijastelevat osaltaan siirtymää hyvinvointivaltiomallin poliittisessa ideaalissa, jossa universalismin vastakohtana *selektivismi* tarkoittaa palvelujärjestelmien väestöryhmien mukaista eriytymistä (Anttonen & Sipilä 2010). Oppivelvollisuuskouluun liittyvällä selektivisillä viitataan yleisesti koulutusjärjestelmän lohkoutumiseen sekä sitä uusintaviin mekanismeihin (Kalalahti ym. 2015a; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015). Määritelmä korostaa esimerkiksi perheiden kouluvalinta-oikeutta, kunnallisten koulujen tarjoamien painotusten ja yksityisten oppilaitosten lisääntymistä sekä paikallista opetussuunnitelmallista vapautta (Kalalahti ym. 2015b).

Tässä luvussa kehittelemme ajatusta siitä, että koulutuspoliittiset toimenpiteet, joilla on sosiaalista pääomaan muodostavia vaikutuksia, vaikuttavat itseään vahvistavasti, kehämäisesti. Taustalla on muiden muassa Robert Hagforsin ja Jouko Kajanojan (2010) sosiaalipolitiikan kontekstissa kehittelemä teoria *hyvästä kehästä*.

Teoreettisia havaintoja hyvästä kehästä

Käsitellessään 1950-luvulla kehitysmaiden köyhyysongelmia ruotsalainen taloustieteilijä Gunnar Myrdal (1957) esitti hypoteesin kausaalisesta, kumuloituvasta kehävaikutuksesta. Hänen lähtökohtanaan oli tuolloin jo tunnettu *pahan kehän ilmiö*, jonka mukaisesti esimerkiksi köyhyys aiheuttaa sairastavuutta, joka puolestaan johtaa edelleen köyhtymiseen. Myrdalin kontribuutio oli osoittaa, että kausaalisuus voi toimia myös toiseen suuntaan: hyvä voi muuttua vielä paremmaksi. Suomalainen sosiaalipoliitikko Pekka Kuusi (1961) puolestaan rakensi koko teoksensa *60-luvun sosiaalipolitiikka* ajatukselle hyvästä kehästä. Hänen mukaansa ” – inhimilliset, sosiaaliset ja taloudelliset tekijät kietoutuvat näin jatkuvaksi leviämisvaikutukseksi, jonka aikaansaama kasvukehitys on kerran alkuaan päästyään kuin automaattinen” (Kuusi 1961, 48).

Hyvää kehää on tarkasteltu hyvin monenlaisista lähtökohdista. Olli Kankaan ja Joakim Palmén (2009) institutionaalisen lähestymistavan mukaisesti keskushallinnon ja paikallishallinnon joustava yhteistyö Pohjoismaissa – etenkin Ruotsissa – mahdollisti tilanteen, jossa julkiset palvelut tuotetaan paikallisen päätöksenteon pohjalta. Mahdollisuus paikalliseen päätöksentekoon legitimoitui puolestaan julkisen sektorin toimia – osallistuminen paikalliseen päätöksentekoon on vahvistanut kansalaisten yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Manuel Castells ja Pekka Himanen (2002) käyttävät Suomea esimerkkinä tietoyhteiskunnasta, jonka ytimenä on tietotalouden ja hyvinvointivaltion toisiaan ruokkiva hyvä kehä: Tietoon perustuvilla toimialoilla luodaan hyvinvointivaltion taloudellinen perusta. Julkisen sektorin tuottamat koulutus-, terveys- ja sosi-

aalipalvelut takaavat riittävästi hyvin koulutettuja terveitä työntekijöitä. Tämän yhteyden johdosta hyvinvointivaltion kannatus säilyy suhteellisen korkeana.

Heikki Ervasti (2001) on tarkastellut hyvinvointivaltion kannatusta tukevaa *peruuttamattomuusteoriaa* (*irreversibility theory*), jonka mukaan julkisen sektorin kasvavaa painoarvoa seuraa kansalaisten kasvava tuki julkiselle sektorille. Tämän vaihtoehdona on *kyllästysteoria* (*saturation approach*), jossa hyvinvoinnin kasvu johtaa keskiluokan kasvuun, joka ajan myötä kokee hyötyvänsä yhä vähemmän hyvinvointivaltiosta – seurauksena hyvinvointivaltion kannatus heikkenee. Huomionarvoista on, että Ervastin empiiriset analyysit tukevat peruuttamattomuusteoriaa. Niin ikään Bo Rothsteinin ja Eric Uslanerin (2005) mukaan hyvä kehä tuottaa yleisesti tasa-arvoa ja yleistä hyvinvointia. Hyvinvointivaltiossa voimavarojen ja mahdollisuuksien tasapuolinen jakautuminen saavat aikaan yleisen luottamuksen kasvua, tämä puolestaan kannustaa universalistisen sosiaalipolitiikan toteuttamiseen, joka taas lisää yleistynyttä luottamusta.

Pohjoismaisen hyvinvointivaltion, eriarvoisuuden ja sosiaalisen pääoman yhteydet kytkevät edellä kuvatut hyvän kehän teoretisoinnit toisiinsa. Tämän luvun viitekehyksessä merkittävimmät kehien teoretisoinnit tarkastelevat hyvinvointivaltion universaalien periaattein järjestettyjä palvelujärjestelmiä kuten yhtenäistä peruskoulua. Hagforsin ja Kajanojan (2010) mukaan esimerkiksi sosiaalipolitiikan ja universalistisen yhtenäiskoulujärjestelmän kaltaiset julkiset palvelut lisäävät yhdenvertaisuutta ja luovat yksilöille mahdollisuuksia toteuttaa itseään. Kun resurssit ja mahdollisuudet ovat suhteellisen tasaisesti jakautuneet kansalaiset kokevat kuuluvansa yhteisöön ja sitoutuvat sen tavoitteisiin. Seurauksena syntyy yleistynyttä luottamusta joka puolestaan lisää

sosiaalista pääomaa. Vaikka ”tuloerojen vaarallisuutta” ihmisten hyvinvoinnille koskevaa syy-seuraus -suhdetta ei ole pysytty kiistatta osoittamaan tai kumoamaan (Hiilamo & Kangas 2012, ks. myös Wilkinson & Pickett 2009; Saunders 2010), vaaka painaa enemmän vähäisten tuloerojen hyvinvointia lisäävissä tulkinnoissa.

Yleisen yhteiskunnallisen luottamuksen on esitetty tuottavan sosiaalisen pääoman lisäksi muitakin positiiviseksi miellettyjä asioita kuten taloudellista kasvua ja tehokkuutta, julkisten hyödykkeiden tuottamista, integraatiota, yhteistyötä, demokraattista vakautta, jopa terveyttä ja pitkäikäisyyttä. Kyse on laaja-alaisesta kansalaisten välisestä luottamuksesta sekä luottamuksesta julkisiin instituutioihin ja sitoutumisesta hyvinvointivaltion tasa-arvopäämääriin. (ks. esim. Komu & Hellsten 2012; Andersen ym. 2007.) Erilaisin mallein on pyritty osoittamaan muun muassa yhteiskuntapolitiikan ja ihmisten välisen luottamuksen edistävän kansantalouden myönteistä kehitystä (Zak & Knack 2001; Knack & Zak 2001): luottamus syntyy muodollisista sopimuksista, sosiaalisista normeista, sosioekonomisesta heterogeenisuudesta, vauraudesta ja tulotasosta. Peruskoulujärjestelmällä on tässä hyvässä kehässä eräänlainen kaksoissidos: institutionaalisenä järjestelmänä se osallistaa käytännössä kaikki saman universaalien järjestelmän pariin, ja yleisen koulutustason nostajana se edistää suoraan ihmisten välistä luottamusta.

Kohti empiristä ymmärrystä peruskoulun hyvästä kehästä

Seuraavassa osiossa hahmottelemme peruskoulun hyvää kehää, sen toimintaa ja siinä tapahtuneita muutoksia kolmen *politiikka-*

*juonte*en (ks. Simola, Kauko, Varjo, Kalalahti & Sahlström 2017) avulla. Ensimmäiseksi kuvaamme miten peruskoulu mahdollistui osana hyvinvointivaltion rakentamisprojektia tiettyjen yhteiskunnallisten reunaehtojen vallitessa ja miten tuolloin universalistiselle peruskoululle annetut tavoitteet ovat – toimintapolitiikan muutoksista huolimatta – säilyttäneet merkityksensä esimerkiksi puolueiden ohjelmissa. Toiseksi tarkastelemme miten käsitys koulutusmahdollisuuksien tasa-arvosta on laajentunut peruskoulukaudella ja saanut uudenlaisia, aikaisempaa yksilöllisempiä merkityksiä. Kolmanneksi pohdimme peruskoulun kaltaisten universalististen palvelujärjestelmien legitimaation mahdollisuuksia moninaistuvassa ja eriarvoistuvassa yhteiskunnassa.

Poliittisesti kestävä universalistisen peruskoulun idea

Risto Heiskalan (2006) mukaan OECD-maiden toisen maailmansodan jälkeistä kehitystä leimasi *talouden hyvä kehä*, jossa taloudellista kasvua ruokkiva kulutuskysyntä kasvoi noudatettaessa keynesiläistä täystyöllisyyteen tähtäävää työllisyyspolitiikkaa ja laajennettaessa julkisia palveluita. Samalla valtio edesauttoi massakulutuksen normien laajentamista ja levittämistä aikaisempaa laajemmille väestöryhmille. Seurauksena valtion toiminta-alue laajeni sekä koulutuksen, terveydenhuollon ja sosiaalivakuutusten kaltaisissa tehtävissä, että kokonaan uusille alueille, esimerkiksi kulutuskysynnän ylläpitoon, tasa-arvon edistämiseen ja täystyöllisyyden turvaamiseen.

Hyvinvointivaltiokehitys todentuu myös toisen maailmansodan jälkeisissä poliittisten puolueiden ohjelmissa, joissa läpi koko puoluekartan alettiin sanoutua irti ankaran yksityiskapitalistisesta ajattelutavasta ja hyväksyä – tai ainakin sallia – enemmän valtion ohjausta sekä osallistumista. Valtion toimintapiiriin kasvu pakotti poliittiset puolueet ottamaan huomioon hyvin erilaisia

intressipiirejä ja toimintalohkoja, joita silmällä pitäen alettiin laatia sosiaali- ja sivistyspoliittisten ohjelmien kaltaisia erityisohjelmia (Aarnio & Palonen 1995).

Poliittista keskustelua universalistisen peruskoulun puolesta ja vastaan leimasivat 1950- ja 1960-luvuilla puoluepoliittisesti ryhmittyneet kannanotot. Karkeasti ryhmitellen oikeistopuolueet olivat entisen rinnakkaiskoulujärjestelmän kannalla, ja vasemisto sekä keskusta kannattivat yhtenäistä yhdeksänvuotista peruskoulua. (Ahonen 2003; Varjo 2007.) Ratkaiseva poliittinen käänne tapahtui 1960-luvulla Maalaisliiton (vuodesta 1965 alkaen Keskustapuolue) enemmistön kannan täsmennettyä uuden koulumuodon kannatukseksi alueellisen tasa-arvon lisäämisen sekä haja-asutusalueiden muuttotappioiden hillitsemisen nimissä. Maalaisliiton piirissä tapahtunut mielipiteiden kypsyminen koulunuudistukselle myönteiseksi ennakoi myöätäuulta koulunuudistusta koskeville lakiesityksille, sillä uudistuksen kannattajat alkoivat olla enemmistössä valtiopäivillä.

Peruskoulun syntyyn vaikuttaneen järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan kausi päättyi 1990-luvulla. Suomalaisen koulutuspolitiikan 1990-lukuisen alkanutta vaihetta on kutsuttu esimerkiksi *kolmannen tasavallan koulutuspolitiikaksi* (Simola 2004; Lehtisalo & Raivola 1999) tai *tuloskeskeiseksi koulutuspolitiikaksi* (Lampinen 2003). Vanhempien oikeus aikaisempaa vapaampaan kouluvalintaan on keskeinen osa tätä koulutuspoliittista käännettä. Piia Seppänen (2003) kuvaa, miten kouluvalinta Suomessa syntyi 1990-luvun kuluessa ilman suurempia poliittisia kiistoja tai syvällisempiä pohdintoja valikoinnin yhteiskunnallisista vaikutuksista. Suomessa kouluvalintapolitiikkaa ovatkin puolustaneet näkyvimmin lähinnä keskushallinnon virkamiehet, jotka perustelivat peruskoulujen erilaistuvaa opetustarjontaa ennen

kaikkea oppilaiden erilaisiin kiinnostuksiin ja taipumuksiin vastaamisella. Yleisesti koulutuspolitiikan linjoista vallitsi 1990-luvulla konsensus, jonka mahdollistamana liki koko 1990-luvun hallinneet kokoomuslaiset opetusministerit ja virkamiehistö ajoivat pienin askelin koulutuspolitiikan muutoksia, joille ei ajan hengen mukaisesti nähty vaihtoehtoja (Rinne, Kivirauma & Hirvenoja 2001).

Toimintapolitiikan muutoksista huolimatta konkreettiset selektiiviset koulupolitiikan manifestaatiot kuten vanhempien kouluvalintaoikeuksien laajentaminen, koulujen profiloituminen ja yksityisten oppilaitosten asema ovat marginaalisia ilmiöitä suomalaisten puolueiden ohjelmateksteissä. Minkään puolueen ohjelma 1990- ja 2000-luvuilla ei mainitse esimerkiksi painotettua opetusta. Risto Rinne, Heikki Silvennoinen, Janne Varjo & Anna-Kaisa Berisha (2015) etsivät syitä tähän tilanteeseen yhtenäisen peruskoulun vahvasta kannatuksesta, minkä tosiasian poliittiset puolueet luonnollisesti ottavat huomioon valmistellessaan ohjelmiaan. Kannatuksen maksimoimiseksi on järkevää pidättäytyä artikuloimasta selvästi yleisen mielipiteen vastaisia kannanottoja. Tämä tulkinta on linjassa Johanna Kallion (2010) tutkimusten hyvinvointivaltiojärjestelmän epäpolitisoitumisesta (*depoliticisation*) kanssa: yksikään puolue ei kansallisella tasolla halua asettua näyttävästi purkamaan olemassa olevia hyvinvointivaltiollisia järjestelmiä.

Onkin mahdollista, että kansallisen politiikan sijaan koulupolitiikka tulee politisoitumaan nimenomaan kunnallispolitiikassa: 1980-luvulla alkaneen hallinnon hajautuskehityksen seurauksena valtakunnallista ohjausta on vähennetty ja paikallista päätösvaltaa lisätty. Erillisiä rahoitusjärjestelmiä on koottu yhteen ja muutettu menoperusteisista laskennallisiksi. Uuden

koululainsäädännön periaatteiden mukaan oppilaitosten ylläpitäjät ovat voineet päättää entistä itsenäisemmin toiminnastaan sekä profiloitua aikaisempaa omaleimaisemmin. (Varjo 2007.) Kunnat vastaavat pitkälti perusopetuksen järjestämisestä ja kustannuksista ja kunnalliset virkamiehet ovat selektiivisen koulu politiikan toteuttamisen näkökulmasta paljon vartijoina. Toistaiseksi kunnilla on ollut halu ja taito hillitä selektiivisen politiikan lisääntymistä ja ehkäistä selektivismin lisäämää eriarvoistumista. Samalla suurimmissa kaupunkikunnissa selektivismi on myös tuottanut kuntien kouluhallintoa kuormittavan tasapainoilujärjestelmän, jossa koulujen eriytymistä pyritään hallitsemaan monimutkaisin resurssi- ja arviointijärjestelmin (Varjo & Kalalahti 2016; Kalalahti & Varjo 2016).

Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon tavoittelusta yksilölliseen oikeudenmukaisuuteen

Heikki Hiilamo ja Olli Kangas (2012) esittävät pohjoismaainen hyvinvointivaltiomallin kaltaisten yhteisten, jaettujen järjestelmien olevan lähtökohtaisesti tavoitteissaan tasa-arvoistavia ja tulonjakoa tasoittavia. Heikki Silvennoisen, Mira Kalalahden ja Janne Varjon (2016; ks. myös Pekkarinen, Uusitalo & Kerr 2009) mukaan mahdollisuuksien tasa-arvoa edistää peruskoulujärjestelmä, joka ei valikoi oppilaitaan, tuottaa julkisesti yhtäläisen yhdeksänvuotisen koulupolun ja toteuttaa yhdenmuukaista opetussuunnitelmaa. Yhtenäisen peruskoulun idea ja sen kehittyminen 1960- ja 1970-luvuilla kiteytti tasa-arvon ihanteen sen radikaaleimmassa muodossaan, kun konservatiiviseen, muodollisiin mahdollisuuksiin, mutta kykyjen mukaiseen valikointiin uskovaan, sekä liberaaliin, koulutukseen pääsyn esteitä purkavaan tasa-arvon ajatukseen kerrostui radikaali kompensatorinen tasa-arvon käsitys (ks. Kalalahti & Varjo 2012; Ahonen 2003; Varjo 2007).

Kansakoululaitoksen kehittäminen nousi merkittäväksi yhteiskuntapoliittiseksi kysymykseksi toisen maailmansodan jälkeen. Rinnakkaiskoulujärjestelmän ongelmaksi nähtiin yhtäältä koulutukselliseksi umpiperäksi ymmärretty kansankoulu ja toisaalta oppikouluun liittyvät eriarvoisuutta uusintavat rakenteet. Oppikouluverkko nähtiin alueellisesti epätasaisena ja lukukausimaksut alempien yhteiskuntaluokkien osallistumista rajoittavina. (Ahonen 2003.) Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden lisäksi yhteiskoulujärjestelmään siirtymisen kannattajat painottivat koko lahjakkuusreservien saamista yhteiskunnan käyttöön.

Samalla kun täten toteutetaan sosiaalisen ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden vaatimus, samalla vedetään tämän uuden kouluorganisaation avulla syrjäkylistä ja vähävaraisista kodeista yhteiskunnan käyttöön ne lahjakkuusreservit, jotka säätyjaon pohjalle aikoinaan rakentanut rinnakkaiskoulujärjestelmä on jättänyt ja yhä jättää sivuun. (Ed. Lahtela, ml.; 1963 vp. Ptk. 2156.)

Vuoden 1966 eduskuntavaaleissa vasemmisto sai enemmistön valtiopäivillä. Tällä neljän vuoden mittaisella kansanrintamakaudella vallitsi selkeä vasemmistolainen hegemonia ja voimakas yhteiskuntasuunnittelun painotus hyvinvointivaltion rakentamisen muodostuessa keskeiseksi poliittiseksi agendaksi. Esimerkiksi Jaakko Itälän johtaman *Vuoden 1971 koulutuskomitean* mietintöön (KM 1973:52) sisältyy vahvasti ajatus tasa-arvon käsitteen sisällön laajentamisesta. Komitea totesi mietinnössään koulutuksen tasa-arvon perustuvan kolmeen tekijään: Ensiksi, eri väestöryhmien tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin koulutuksen saantiin. Toiseksi, kannustavaan pedagogiikkaan, joka aktiivisesti pyrkii poistamaan taustatekijöistä aiheutuvaa jälkeenjääneisyyttä, tu-

kemaan oppimisvaikeuksissa olevia ja saattamaan oppilaat mahdollisimman korkean yhteisen minimitason yläpuolelle. Kolmanneksi, opetusjärjestelmän rakenteeseen, joka ei ryhmitä yhteiskunnan jäseniä yleissivistyksen ja jatko-opintomahdollisuuksien puolesta jyrkästi toisistaan poikkeaviin koulutusryhmiin. (KM 1973:52, 18–19.) Komitean näkemyksen mukaisesti:

Koulutusjärjestelmän pedagogisten ja rakenteellisten ominaisuuksien merkitys koulutusmahdollisuuksien tasaveroiselle hyväksikäytölle on kuitenkin ratkaisevan tärkeä. Vaikka kaikki koulutus olisi ilmaista sekä alueellisesti tasaisesti jakautunutta ja vaikka kaikki koulutusaikaiset elantokustannukset korvattaisiin, mutta itse koulutuksen rakenne ja pedagogiikka olisivat heikoista taustalähtökohdista tulevien kannalta epäedullisia, koulutuksellinen tasa-arvo toteutuisi hyvin vajavaisesti. (KM 1973:52, 19.)

Niin kauan kuin kaikki lapset käyvät samoja kouluja ja kaikki osallistuvat julkisen koulutusjärjestelmän kustannuksiin, julkisen ja yhtäläisen koulujärjestelmän legitimaatio on vahva: Voidaankin sanoa, että Vuoden 1971 koulutuskomitean mietinnön linjausten mukaisesti mahdollisuuksien tasa-arvo laajeni koskettamaan kaikkia peruskoululaisia. Samalla käsitteelle annetut merkitykset tulivat aikaisempaa laajemmin hyväksytyiksi.

Oppilaita valikoimattomaan ja opetusta eriyttämättömään peruskoulujärjestelmään kohdistettiin 1980-luvulta alkaen kritiikkiä. Yhteiskunnallisen ilmapiirin muuttuessa yksilöllisyyttä, tehokkuutta ja kilpailukykyä korostavaksi, epäilyt peruskoulun tasapäistävästä ja erilaiset lahjakkuudet huomiotta jättävästä vaikutuksesta nousivat jälleen esille (Hovi, Kivinen & Rinne 1989).

Yksilöllisyyden huomioimista – sekä erityislahjakkaiden että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla – vaativat kannanotot saivat yhä enemmän painoarvoa valtiopäiväkeskustelussa 1990-luvun kuluessa. Koulujärjestelmältä alettiin vaatia uudenlaista joustavuutta ja yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia.

Tasa-arvoiseen koulutuspolitiikkaan kuuluu se, että jokainen koulutettava saa peruskoululain mukaan kykijensä mukaisen koulutuksen. [– –] Peruskoulun erityisopetuksen on kohdattava sekä oppimisviivästy mistä kärsivät että eri tavalla lahjakkaat oppilaat. [– –] Kokoomus pitää perusteltuna, että koulutuspoliittisen keskustelun on lähdettävä yksilön kehittymisen ehdoista. Tarjontaan perustuvasta koulutusputkijattelusta on siirryttävä kohti kysyntään perustuvia yksilöllisiä koulutusvaihtoehtoja. (Ed. Pohjanoksa, kok.; 1990 vp. Ptk. 1844.)

Koulutuksellisen tasa-arvo uudelleenmääriteltiin yksilöiden tasa-arvoiseksi mahdollisuudeksi toteuttaa omia kykyjään ja pyrkimyksiään. Uusliberalistiseksi tasa-arvoksi nimetyssä näkemyksessä korostuvat yksilölliset valinnanmahdollisuudet, koulutuksen säätelyn vähentäminen ja kouluvalintojen vapauttaminen. (Ahonen 2003.) Seurauksena merkitykset, jota koulutukselliselle tasa-arvolle on mahdollista antaa, muuttuivat aikaisempaa monimerkityksellisimmiksi.

Universalismi eriytyvässä järjestelmässä

Pohjoismaisen hyvinvointivaltion legitimeettiin sisältyy ajatus siitä, että hyvinvointivaltion kannatus on sitä vahvempaa, mitä useammalla väestöryhmällä on ”intressejä hyvinvointivaltion edunsaajana ja rahoittajana” (Kallio 2010, 15). Yksinkertaistaen

voidaan ajatella järjestelmän nauttivan vahvaa kannatusta, jos siihen panostaa ja siitä hyöttyy mahdollisimman laaja osa väestöstä. Väestöryhmien eriytyessä ja yksityistymisen lisääntyessä Ville-Pekka Sorsan sanoin ”[h]yvien kehien politiikka loppui[kin] 1980-luvun kasinovuosiin ja niiden tuottamaan lamaan” (Sorsa 2017, 80). Seurauksena järjestelmään sijoitettujen panosten sekä siitä saatujen tuotosten arviointi vaikeutui ja yhteisesti jaetun järjestelmän kannatus laski. Voidaan pohtia kestikö hyvä kehä vain niin kauan kuin sosiaali-, koulutus- ja talouspolitiikkojen synergiat osuivat yhteen? Ovatko hyvinvointimallien kehät enää ylipäättään mahdollisia ja löytyykö niille kannatusta? 1990-luvun kilpailukykyvaltiollistumisen ja julkisen talouden kestävyysvaajeen myötä on tullut ajankohtaiseksi arvioida, miten universalismin kannatus ja legitimaatio säilyvät.

Perinteisesti suomalaiselle mielipideilmastolle on ollut jopa pohjoismaalaisittain vahvasti tyypillistä halu tasata tuloeroja ja vaahtia uudelleenjakoa (Forma 1999). Eriytymisestä ja eriarvoistumisesta huolimatta hyvinvointivaltion hyvän kehän täydellinen murtuminen ei ole edelleenkään odotettavaa. Johanna Kallion (2010) mukaan hyvinvointivaltion kannatus ja julkisten palvelujen tuottaminen nauttii laajaa kannatusta – kunnallisten palvelujen markkinaistumiseen suhtauduttiin ainakin vielä vuosikymmenen alussa kriittisesti ja kunnallisten palvelujen riittävyteen huolestuneesti. Suomalaisten luottamusta eurooppalaisessa kontekstissa tarkastelleet Merja Komu ja Katri Hellsten toteavat myös institutionaalisen luottamuksen säilyneen vahvana 2010-luvulle tultaessa pohjoismaissa ja erityisesti Suomessa (Komu & Hellsten 2010). Suomalaisten institutionaalinen luottamus onkin saanut mittasuhteita, joita on kuvattu jopa ”intohimona tasa-arvoon” (*passion for equality*) (Kallio, Kangas & Niemelä 2013, 47). Pohjoismaalaisittain tasa-arvon eetos siinäkin mielessä kiinnostavaa,

että suomalaisväestö kannattaa tulontasausta siitäkin huolimatta, että tuloerot ovat suhteellisen pienet (Kallio, Kangas & Niemelä 2013).

Peruskoulua koskevat asennetutkimukset vahvistavat tulkintojen osuvuuden myös koulujärjestelmään. Universaalien peruskoulun kannatus on korkeaa ja säilynyt sellaisena tähän päivään saakka. Vanhemmat ovat perinteisesti olleet tyytyväisiä suomalaisen koulutusjärjestelmän ominaispiirteisiin ja vastustaneet oppivelvollisuusikäisten oppilaiden kykyjenmukaista jaottelua sekä koulukohtaisten oppimistulosten julkisuutta. Lisäksi valtaosa vanhemmista on huolissaan koulujen välisen kilpailun negatiiviseksi arvioiduista seurauksista. (Räty, Snellman, Mäntysaari-Hetekorpi & Vornanen 1995; Seppänen ym. 2015.) Myös Elinkeinoelämän Valtuuskunnan (EVA) vuoden 2017 arvo- ja asennetutkimuksen *Kumous kunnissa* mukaan suomalaiset arvostavat edelleen koulutusta – itse asiassa enemmän kuin 30 vuotta sitten. Vuonna 1988 arvo- ja asennetutkimuksen vastaajista 54 prosenttia kannatti väitettä, jonka mukaan ”Suomalainen koulujärjestelmä tuottaa lähinnä vain tasapäisiä keskinkertaisuuksia, joilta puuttuu luovuus ja oma-aloitteisuus”. Muutos on huomattava: väitteen passivoivasta ja keskinkertaistavasta koulusta allekirjoittaa vuonna 2017 vain 23 prosenttia suomalaista. (Apunen, Haavisto, Iskanius & Toivonen 2017.)

Huomattavaa kuitenkin on, että esimerkiksi 1990-luvun laman aikana Pauli Forma esitti julkisen sektorin kannatusta koskevien mielipiteiden yhdentyneen eräänlaisena yleisenä periaatteena, mutta eronneen toisistaan yksityiskohtaisemmissa sosiaalietuuk-sien ja sosiaaliturvan kysymyksissä. Hyväosaisemmat yhteis-kuntaryhmät vaikuttivat hyväksyvän sosiaaliturvan leikkaukset useammin huono-osaisten vaatiessa rahoituksen lisäämistä.

(Forma 1999.) Yhteiskunnallisten erojen kasvaessa hyvä- ja huono-osaisten näkemysten etäännyminen toisistaan on universaalinen järjestelmän legitimaation kannalta avainkysymys.

Eliitin ja kansan asenteellisen etäisyyden ei kuitenkaan perustavanlaatuisesti voida sanoa muuttuneen 1990-luvun laman jälkeen. Kuten Ilkka Ruostetsaari (2012; 2013) on esittänyt, valtaeliitin ja kansalaisten välinen kuilu ole ainakaan lisääntynyt yhteiskunnallisten ristiriitautottuvuuksien, asenteiden ja vaikutusvallan osalta, mutta sen sijaan eliitti on sisäisesti fragmentoitunut ja avautunut. Universalismin periaatteen ja demokratian näkökulmasta kansan ja eliitin asenneilmaston lähentyminen ovat merkittäviä tuloksia, jotka voivat Ruostetsaaren mukaan johtua valtiokeskeisestä auktoriteettiuskosta (Ruostetsaari 2012): vahva institutionaalinen luottamus ylläpitää vallankäyttöjärjestelmän legitimitettä ja toimii puskurina avoimille muutospainelle.

Varsinaisen legitimaatio-ongelman sijaan universalistista järjestelmää sekä kannatetaan että kritisoidaan. Kritiikin kohteena eivät niinkään ole järjestelmän ideologinen perusta, vaan laatu ja yhdenmukaisuus. Heikki Ervastian (2001) tulkinnan mukaan kyseessä on Hirschmanin (1974) termein pikemminkin mielenilmaisusta (*voice*), ei niinkään ”*exit*-kortin käytöstä”, esimerkiksi yksityistymisen vaatimuksista. Tämäkin tulkinta mielenilmaisusta on linjassa yhtenäisen peruskoulun kannatusta koskevien tutkimusten kanssa: vaikka universaalinen peruskoulun kannatus on vahvaa ja koulun toivotaan tasoittavan yhteiskunnallisia eroja periaatteellisella tasolla, peruskouluun kohdistetaan uudistuspaineita. Esimerkiksi vaatimukset yksityisten koulujen määrän lisäämiseksi ovat maltillisia, mutta kouluihin halutaan lisää valinnaisuutta ja vaihtoehtoja (ks. esim. Seppänen ym. 2015).

Lopuksi: Peruskoulun yhdenmukaisuudesta eriarvoisuuteen?

Jos uskotaan, että edellä kuvaamillamme ulottuvuuksilla (politiikka, tasa-arvon tavoitteet ja universalismi) voidaan vaikuttaa tasa-arvoisen peruskoulutuksen hyvään kehään, miltä suunta näyttää 2020-luvulle tultaessa? Universalistisen koulupolitiikan kannatus on edelleen kansallisen tason politiikassa vahvaa ja se nauttii pääosin kansalaisten kannatusta – universalistisen peruskoulun legitimaatioperusta on ilmeisen vahva. Suuret muutokset eivät ole kovin todennäköisiä, jos niitä arvioidaan puoluepolitiikan ja mielipideilmaston näkökulmista. Käytännössä muutoksia kuitenkin tapahtuu – rahoitus vähenee, kunnallinen koulupolitiikka korostuu, koulut erilaistuvat sekä koulupolut ja oppimistulokset eroavat. Edellä esitetyn perusteella pohdimme luvun lopuksi kahta koulutussosiologista ydinaluetta yhtenäisen peruskoulun hyvällä kehällä: järjestelmän erilaistumisesta seuraavaa eriarvoistumista ja koulutuspoliittisten muutosten oikeutusta.

Kuvasimme edellä miten yhtenäisen peruskoulun kivijalkana toimi mahdollisuuksien tasa-arvo, jonka julkilausuttuna tavoitteena oli taata yhdenmukaiset koulutusmahdollisuudet. Yhteiskunnan yksilöllistymiskehitys on johtanut tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kysymysten monimutkaistumiseen ja kunnallisen koulupolitiikan tavoitteiden taivuttelun erilaisiin suuntiin. Oikeudenmukaisuuden kysymysten ohella keskusteluun on nostettu myös koulupolitiikan kyky ja epäonnistuminen mahdollisuuksien tasa-arvon tavoittelussa, koulutuksen periytyvyyden vähentämisessä ja sosiaalisen liikkuvuuden lisäämisessä (ks. esim. Karhunen & Uusitalo 2017; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012). Osmo Kivisen, Juha Hedmanin ja Päivi Kaipaisen (2012) mukaan erot mahdollisuuksissa päätyä yliopisto-opiskelijaksi 24 ikävuoi-

teen mennessä akateemisista ja ei-akateemisista kodeista lähteiden välillä ovat kaventuneet vuoden 1970 odds ratio -arvosta 19,1 vuoden 2010 arvoon 6,8. Se, että akateemisesti koulutettujen vanhempien jälkeläiset päätyvät ei-akateemisten jälkeläisiä todennäköisemmin yliopisto-opiskelijoiksi, kertoo yhtäältä siitä, että mahdollisuuksien tasa-arvo on Suomessa edennyt – mutta toisaalta myös siitä, että erot yliopistokoulutukseen osallistumisessa eivät ole kokonaan poistuneet.

Tasa-arvoisten mahdollisuuksien näkökulmasta kunnallinen, verovaroin kustannettu peruskoulu mahdollisti kaikille saman pohjakoulutuksen. Peruskoulun saavutukset ovat kiistattomia: oppivelvollisuuden keskeyttäneitä on ikäkohorteissa vain muutamia prosentin kymmenyksiä, ja yhdeksänvuotinen tasokurssiton sekä linjoihin jakamaton peruskoulu on kansainvälisesti poikkeuksellinen. On kuitenkin huomattava, että vaikka esimerkiksi ”pehmeä” kouluvalintapolitiikka palvelee näennäisesti samaa mahdollisuuksien tasa-arvon tehtävää – maustettuna ripauksella yksilöllistä valintaa – rakentaa se koulujen välille ja sisälle eriytyvien koulupolkujen mekanismeja (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2016). Pehmeä kouluvalintapolitiikka valikoi koulussa hyvin menestyvät ylempien yhteiskuntaluokkien perheiden lapset omiin ryhmiinsä (Koivuhovi, Vainikainen, Kalalahti & Niemivirta 2017; Berisha & Seppänen 2016; Seppänen, Rinne & Sairanen 2012), ja muokkaa perustavanlaatuisesti nuorten yhdenvertaisia ja tasa-arvoisia kohtaamisia. Kouluvalintapuhe tuottaa koulujen käytäville ”hikarioppilaita” sekä ”taviksia” ja erottelee suosittu ja torjutut koulut toisistaan (Seppänen ym. 2015; Kosunen 2016).

Peruskoulujen erikoistuminen ja yksilöllisten valintojen korostaminen tuottavat erontekoja paitsi kaupunkikoulujen välille, myös maaseudun ja kaupunkien asukkaiden välille. Suomen koulu-

verkko harvenee kovaa vauhtia: 1990-luvun lamavuosista lähtien on lakkautettu keskimäärin noin 80 peruskoulua vuodessa. Lakkaudet ovat kohdistuneet eniten maaseudun pikkukouluihin. 1990-luvun alusta lähtien 1 500 pientä, alle 50 oppilaan koulua on laittanut ovensa kiinni. Koulutukseen kohdistuneet leikkaukset ja resurssien vähentäminen kiristävät koulunpidon taloudellisia reunaehtoja kunnissa; seurauksena perusopetuksen saavutettavuus polarisoituu. (OPH 2001; Kumpulainen 2010.)

Radikaalien yksityistymis- tai kilpailuttamiskehitysten sijaan peruskoulun muutokset ovat pitkälti olleet yksilöllistymistä, erilaistumista ja profiloitumista. On kuitenkin oleellista keskustella siitä, miten erilaistuminen muuntuu eriarvoisuudeksi (Ojalehto, Kalalahti, Varjo & Kosunen 2017). Vaikka universalismin korvautuminen selektivisillä ei ole Suomessa merkinnyt peruskoulun yhtenäisyyden totaalista purkamista, on eriytymiskehityksen suunta selkeä ja sen muodot moninaiset. Oppimistulosten mukaisesti eriytymislinjat toteutuvat käytännössä kaikilla PISA:ssa mitatuilla ulottuvuuksilla sukupuolittain, yhteiskuntaluokittain ja etnisyyden perusteella (Vettenranta ym. 2016; Harju-Luukkainen ym. 2014). Oppimistulosten osalta erilaistuminen muuntuu eriarvoistumiseksi myös silloin, kun osa lapsista käy erittäin heikosti menestyvissä kouluissa (Vettenranta ym. 2016). Vanhempien mielikuvissa torjutuiksi tulevat koulut ovat vaarassa joutua huonoon kehään, jossa hyvin menestyvät oppilaat valikoituvat vetovoimaisimpiin kouluihin ja torjuttuihin kouluihin jää entisestään heikommin koulussa menestyviä oppilaita. Asuinalueiden ja koulujen heikkenevä kehä eriarvoistaa merkittävästi koulujen toimintaedellytyksiä. (ks. Bernelius 2013.)

Erilaistumisen kielteiset eriyttävät seuraukset haastavat arvioimaan toteutetun koulupolitiikan oikeutusta: harjoitettujen toi-

mintapolitiikkojen ja universalistisen peruskoulun vahvan kannatuksen välillä on ristiriita. Huomionarvoista onkin, että koulutuspolitiikan muutokset on toimeenpantu pitkälti kunnallispolitiikassa, vailla suurempaa kansallisen tason poliittista keskustelua. Kansallisen tason puoluepolitiikan vaisu into keskustella koulutuspoliittisista muutoksista vastaa Johanna Kallion (2010) muutosten inkrementaalisuutta ja huomaamattomuutta korostavaa tulkintaa hyvinvointivaltiosta:

” – hyvinvointivaltion nykyisen muutoksen luonnetta voidaan kuvata vähittäiseksi, hiipiväksi ja kumuloituvaksi. Tapahtumasarja on hidas ja poliitikot välttävät radikaaleja hyökkäyksiä vanhoja instituutiota vastaan. Muutoksille on ominaista tietynlainen ajautuminen: ne etenevät ilman, että niistä tehdään suurta poliittista numeroa.” (Kallio 2010, 24.)

Miten tämä ero tulee kehittymään tulevaisuudessa? Joutuvatko poliitikot tekemään hyvinvointivaltioon ja sen rahoitus pohjaan kohdistuvien haasteiden kärjistyessä yhä enenevästi yleisen mielipiteen vastaisia päätöksiä? Vai onko niin, että ajan myötä kansalaismielipide tulee sopeutumaan peruskoulujärjestelmässä tapahtuviin muutoksiin: erilaistumiseen, eriytymiseen? Jouko Kajanojan ja Robert Hagforsin (2012) empiiriset analyysit sosiaalipolitiikan hyvästä kehästä 1990- ja 2000-luvulla paljastavat hyvän kehän haurauden ja kontekstisidonnaisuuden – 2000-luvun Suomessa sosiaalipolitiikka ei näytä enää vahvistuvan kansalaisten hyvinvoinnin kasvun myötä, eikä sosiaalipolitiikka tuota entiseen tapaan eriarvoisuuden vähenemistä ja hyvinvoinnin kasvua. Jos tähän kiedotaan eriarvoistuvan koulupolitiikan kehä, saatamme olla todistamassa huonon kehän liikkeelle lähtöä, joka kasvattaa eriarvoisuutta ja heikentää sosiaalista pääomaa.

Lähteet

- Aarnio, E. & Palonen, K. (toim.) 1995. Puolueiden periaateohjelmat 1995. Jyväskylän yliopisto. Valtio-opin laitoksen julkaisuja 68.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Andersen, T.M., Holmström, B, Honkapohja, S., Korkman, S., Söderström, H.T. & Vartiainen, J. 2007. The Nordic Model. Embracing globalization and sharing risks. Helsinki: The Research Institute of the Finnish Economy (ETLA). Taloustieto Oy.
- Anttonen, A. & Sipilä, J. 2010. Universalismi Britannian ja Pohjoismaiden sosiaalipolitiikassa. *Janus* 18 (2), 104–120.
- Apunen, M., Haavisto, I., Iskanius, A. & Toivonen, S. 2017. Kumous kunnissa – EVAn arvo- ja asennetutkimus 2017. Helsinki: Elinkeinoelämän valtuuskunta.
- Berisha, A. K. & Seppänen, P. 2016. Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (2), 240–254.
- Bernelius, V., 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut – Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Tutkimuksia 1. Helsingin tietokeskus.
- Castells, M. & Himanen, P. 2002. The information society and the welfare state. Oxford: Oxford University Press.
- Coleman, J. S. 1990. Foundations of social theory. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Erikson, R., Hansen, E.J., Ringen, S. & Uusitalo, H. 1987. The Scandinavian model: Welfare states and welfare research. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe, Inc.
- Ervasti, H. 2001. Class, individualism and the Finnish welfare state. *Journal of European Social Policy* 11 (1), 9–23.
- Forma, P. 1999. Interests, Institutions and the Welfare State. *Studies on Public Opinion towards the Welfare State*. Turun yliopisto.
- Green, A., Wolf, A. & Leney, T. 1999. Convergence and divergence in European education and training systems. London: Institute of Education. University of London.
- Hagfors, R. & Kajanoja, J. 2010. Hyvän kehän hypoteesi – Teoreettista taustaa ja empiiristä arviointia. *Nettityöpapereita* 11/2010. Helsinki: Kela.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Opetus- ja kulttuuriministeriö. OECD.
- Heiskala, R. 2006. Kansainvälisen toimintaympäristön muutos ja Suomen yhteiskunnallinen murros. Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.)

- Uusi jako – Kuinka Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta? Helsinki: Gaudeamus Kirja, 14–42.
- Hiilamo, H. & Kangas, O. 2012. Väärien profeettojen jäljillä? Kahdeksan erää tuloerojen vaarallisuudesta. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (2), 121–133.
- Hirschman, A. O. 1974. 'Exit, Voice, and Loyalty': Further Reflections and a Survey of Recent Contributions, *Social Science Information* 13 (1), 7–26.
- Hovi, R., Kivinen, O. & Rinne, R. 1989. Komitealaitos, koulutusmietinnöt ja koulutuspolitiikan oikeutus. Ammatillisen ja akateemisen koulutuksen oikeutusperustelujen muutokset suomalaisissa koulutusmietinnöissä 1860-luvulta 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, 73.
- Kajanoja, J. & Hagfors, R. 2012. Sosiaalimenot, sosiaalinen pääoma ja hyvä kehä. Teoksessa A. Alaja (toim.) *Kriisikierteestä hyvään kehään*. Kalevi Sorsa -säätiön julkaisuja 4/2012. Helsinki: Kalevi Sorsa -säätiö, 39–65.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H., Varjo, J. & Rinne, R. 2015a. Education for all? Urban parental attitudes towards universalism and selectivism in the Finnish comprehensive school system. S. 205–224. Teoksessa P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes: school choice in Chile and Finland*. Rotterdam: SensePublishers, 205–224.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015b. Luokittunut kouluvalinta ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 371–399.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Lähikoulupolut ja painotetut valinnat. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Kasvatustieteologian vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia 73. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 37–67.
- Kallio, J. 2010. Hyvinvointipalvelujärjestelmän muutos ja suomalaisten mielipiteet 1996–2006. *Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia* 108. Helsinki.
- 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 (toim.) *Politiikan sekahaku – Mitkä asiat yhdistävät ja erottavat puolueita*. Helsinki: EVA, Taloustieto, 47–67.
- Kangas, O. & Palme, J. 2009. Making social policy work for economic development. The Nordic experience. *International Journal of Social Welfare* 18 (1), 62–72.
- Karhunen, H. & Uusitalo, R. 2017. 50 vuotta koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (3), 296–303.
- Kivinen, O. & Hedman, J. & Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 559–566.

- KM 1973. Vuoden 1971 Koulutuskomitean mietintö. Komiteamietintö 1973: 52.
- Knack, S. & Zak, P. 2001. Building trust: public policy, interpersonal trust and economic development. World Bank.
- Koivuhovi, S., Vainikainen, M.-P., Kalalahti, M. & Niemivirta, M. 2017. Changes in Children's Agency Beliefs and Control Expectancy in Classes with and without a Special Emphasis in Finland from Grade Four to Grade Six. *Scandinavian Journal of Educational Research*. (Ilmestyy)
- Komu, M. & Hellsten, K. 2012. Luottamus ihmisiin ja luottamus instituutioihin Euroopassa. *Nettityöpapereita 12/2010*. Helsinki: KELA.
- Kosunen, S. 2016. Families and the Social Space of School Choice in Urban Finland. Helsinki: Institute of Behavioural Sciences, University of Helsinki.
- Kouvo, A. 2014. Luottamuksen lähteet. Vertaileva tutkimus yleistynyttä luottamusta synnyttävistä mekanismeista. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis C* 381.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2010. Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuusi, P. 1961. 60-luvun sosiaalipolitiikka. Helsinki: WSOY.
- Lampinen, O. 2003. Suomen koulujärjestelmän kehitys. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Helsinki: WSOY.
- Myrdal, Gunnar 1957. Rich lands and poor. The road to world prosperity. New York: Harper & Brothers.
- Ojalehto, L., Kalalahti, M., Varjo, J. & Kosunen, S. 2016. Differentiation and Diversification in Compulsory Education: A Conceptual Analysis. Teoksessa K. Kantasalmi & G. Holm (toim.) *State, Schooling and Identity, Education Dialogues with/in the Global South*. Singapore: Springer Science+Business Media, 125–147.
- OPH. 2001. Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Pekkarinen, T., Uusitalo, R. & Kerr, S. 2009. School tracking and intergenerational income mobility: Evidence from the Finnish comprehensive school reform. *Journal of Public Economics* 93 (7–8), 965–973.
- Putnam, R. 2000. *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster cop.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Hirvenoja, P. 2001. Nordic education policy under siege: Finnish educational politicians tell their stories. Teoksessa S. Lindblad & T. Popkewitz (toim.) *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion. A report from EGSIE project*. Department of Education. *Uppsala reports on education* 37, 77–102.
- Rinne, R., Silvennoinen, H., Varjo, J. & Berisha, A.-K. 2015. Puoluepoliittinen identifioituminen ja koulutuspoliittiset asenteet sekä niiden suhde kouluvalintaan. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.)

- Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rothstein, B. & Uslaner, E. 2005. All for all. Equality, corruption, and social trust. *World Politics* 58 (1), 41–72.
- Ruostetsaari, Ilkka 2012. Suomi murroksessa 1991–2011: Muuttuiko eliittirakenne? *Politiikka* 54 (4), 269–284.
- Ruostetsaari, Ilkka 2013. Eliitti ja kansa – kaksi eri maailmaa? Päättäjien ja kansalaisten asenne-erot vuosina 1991–2011. *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (3), 245–258.
- Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H. & Vornanen, A. 1995. Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet. *Kasvatus* 26 (3), 250–260.
- Saunders, P. 2010. *Beware False Phophets: Equality, the Good Society and The Spirit Level*. London: Policy Exchange.
- Seppänen, P. 2003. Miten ja miksi koulunvalintapolitiikka tuli Suomen peruskouluun 1990-luvulla? Koulunvalinnan lainsäädäntömuutokset sekä perustelut ja kritiikki kansainvälisessä valossa. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (2), 175–187.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) 2015. *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti, M. & J. Varjo (toim.) *Tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia 73. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 11–34.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. 2012. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet – Oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (1), 16–33.
- Simola, H. 2004. Kohti kolmannen tasavallan koulutuspolitiikkaa? Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen Suomessa. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2. Helsingin yliopisto, 115–138.
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlström, F. 2017. *Dynamics in Education Politics – Understanding and explaining the Finnish case*. London: Routledge.
- Sorsa, V-P. 2017. Riittävätkö rahat yhteiseen hyvinvointiin? Teoksessa, J. Kananen (toim.) *Kilpailuvallion kydyssä – Suomen hyvinvointimallin tulevaisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 69–96.
- Teollisuuden koulutusvaliokunta 1989. *Koulutus ja yleissivistys*. Helsinki: Suomen työnantajain keskusliitto.

- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koulutuspolitiikan rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209.
- Varjo, J. & Kalalahti, M. 2016. Koulumarkkinoiden valjastajat – kunta ja kouluvalinnan yhteiskunnallinen hinta. *Yhteiskuntapolitiikka* 81 (6), 645–655.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M.-P. 2016. PISA Ensituloksia. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. 2009. *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*. Penguin Books.
- Zak, P. & Knack, S. 2001. Trust and Growth. *The Economic Journal* 111 (470), 259–321.

”Lannistaminen vastaan realismin opettaminen” – Maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymä perusasteelta toiselle asteelle oppilaiden ja asiantuntijoiden kokemana

Johdanto

Siirtymä perusasteelta toiselle asteelle on eräs tärkeimmistä nivelvaiheista suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Yhdeksännen luokan kouluarvosanoilla on suuri merkitys, kun peruskoulu päättyy ja toisen asteen oppilaitoksiin haetaan yhteisvalinnan kautta. Sen yhteydessä tehdyt valinnat seuraavat usein mukana loppuelämän ajan, vaikka Suomen koulutusjärjestelmässä ei olekaan umpikujia. Valinnan haastavuutta lisää se, että se joudutaan tekemään vain 15-vuoden iässä. Noin puolet ikäluokasta hakee lukioon, mutta ammattioppilaitokseen haettaessa on otettava kantaa myös tulevaisuuden ammattialaan. Osa oppilaista menee toiselle asteelle mihin haluavat ja toiset mihin pääsevät. (Hoikka-
la & Paju 2013, 179.)

Toiselle asteelle siirtymisen on havaittu olevan haasteellinen paitsi monille nuorille yleensä, erityisesti sellaisille nuorille, joilla on oppimisvaikeuksia tai käyttäytymishäiriöitä (Jahnukainen 2007; Kivirauma & Jahnukainen 2001), samoin kuin maahanmuuttajataustaisille nuorille (Järvinen & Jahnukainen 2008; Kilpi-Jakonen 2011; Myrskylä 2011). Maahanmuuttajataustaisten riski pudota koulutuspolulta on yleensä suurempi kuin ei-maahanmuuttajataustaisten. Näin ei toki ole kaikilla maahanmuuttajataustaisilla. Suurin riski jäädä vaille toisen asteen koulutusta on ensimmäiseen sukupolveen kuuluvilla maahanmuuttajataustaisilla ja niillä toisen polven muuttajilla, joiden isä on työelämän ulkopuolella. (Kilpi-Jakonen 2011.)

Vaikka virallinen oppivelvollisuus Suomessa päättyy peruskoulun suorittamiseen, on maassa käytännössä vähintään 12 vuoden koulutuspakko. Perusasteen jälkeiseen koulutukseen pääseminen ja ammattiin valmistuminen on nyky-yhteiskunnassa välttämätöntä, koska lähes kaikkiin ammatteihin vaaditaan jonkinlainen tutkinto. Sekään ei vielä ole tae työllistymisestä. Takana ovat ajat, jolloin työpaikat olivat pääosin vakinaisia, työllisyysaste oli korkea ja koulutus varmisti työpaikan. (Heinonen 2006, 62–63, 237, 251; Hoikkala & Paju 2002, 22–26; Järvinen & Vanttaja 2013, 510; Karisto, Takala & Haapola 1998, 88; Vanttaja & Järvinen 2006, 35.)

Siirtymään perusasteelta toiselle asteelle liittyy mekanismeja, joista toiset ovat näkyviä ja toiset piilossa, mutta ne vaikuttavat yhtä kaikki siihen, millaisia valintoja yhteishaun yhteydessä tehdään ja miten näihin valintoihin päädytään. Tarkastelemme tässä artikkelissa tätä siirtymää turkulaisten oppilaiden, opinto-ohjaajien, rehtorien sekä kouluhallinnon näkökulmasta. Keskitymme artikkelissa erityisesti maahanmuuttajataustaisiin nuoriin, koska

tietoa heidän siirtymävaiheen kokemuksistaan on olemassa vähemmän verrattuna valtaväestöön.

Osan väestöstä nimeäminen maahanmuuttajiksi sisältää monia ongelmia. Se voidaan nähdä rodullistavana vallankäytön ilmauksena, joka sulkee heidät suomalaisuuden ulkopuolelle ja samalla heidän täysi jäsenyytensä suomalaisessa yhteiskunnassa kyseenalaistuu. Usein tähän nimeämiseen vielä liitetään oletuksia valtavirrasta poikkeavasta ulkonäöstä, kulttuurista ja uskonnosta. Tällöin helposti unohtuu, että suurin osa Suomessa asuvista maahanmuuttajista on lähtöisin muualta Euroopasta eli he edustavat pitkälti samaa kulttuuripiiriä kuin suomalaisetkin. (Peltola 2014, 16.) Nämä ongelmat tiedostamme ja pyrimme ottamaan huomioon erityisesti päätelmiä tehdessämme.

Tässä tutkimuksessa tarkoitamme maahanmuuttajataustaisella nuorella henkilöä, jonka vanhemmista vähintään toinen on syntynyt ulkomailla. Maahanmuuttajataustaiset voivat olla siis joko ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajataustaisia (syntynyt itse ulkomailla) tai toiseen sukupolveen kuuluvia (vähintään toinen vanhemmista on syntynyt ulkomailla). Muita nuoria kutsumme valtaväestön nuoriksi. Olemme tietoisia siitä, että henkilöiden, jotka ovat syntyneet Suomessa, kutsuminen maahanmuuttajataustaisiksi pelkästään siksi, että vähintään toinen heidän vanhemmistaan on syntynyt ulkomailla, ei välttämättä tee oikeutta heidän identiteetilleen, mutta selkeyden vuoksi käytämme tätä käsitettä. Myös ”valtaväestön” käsite on jossain määrin ongelmallinen siihen sisäänrakennetun valtakäsityksen vuoksi (Suurpää 2005, 48) ja eräs mahdollisuus olisi ollut käyttää termiä ”kantaväestö”. Nähdäksemme kantaväestö viittaa kuitenkin Suomen alkuperäiskansaan, saamelaisiin, joten tässä mielessä valtaväestö on parempi termi kuvaamaan valtaa pitävän enemmistön jälkeläisiä.

Suomen koulutusjärjestelmä tärkeässä roolissa

Andreas Walther (2006) on luokitellut valtiot erilaisiin koulutussuirtymäjärjestelmiin. *Liberaali järjestelmä*, joka on käytössä muun muassa Yhdysvalloissa ja Isossa-Britanniassa, painottaa siirtymässä enemmän yksilön oikeuksia ja velvollisuuksia kuin julkisen sektorin tukimuotoja. Itsestään vastuussa olevat yksilöt mielletään ”yrittäjiksi” koulutus- ja työelämävalintoja tehdessään. Sen sijaan *universaali järjestelmä*, joka on tyypillinen Pohjoismaissa, perustuu laajaan julkiseen sektoriin ja lukuisiin ohjausmuotoihin ja aktivointikäytäntöihin koulutuspolun aikana. Erilaisten tukimuotojen avulla pyritään estämään yksilön putoaminen koulutuksesta ennen aikojaan. Näiden lisäksi on olemassa *työkeskeinen* (tyypillinen Keski-Euroopassa) sekä *osittaisen suojan* (tyypillinen Etelä-Euroopassa) koulutussuirtymäjärjestelmät, joissa on osia sekä liberaalista että universaalista järjestelmästä.

Suomi on tyypillinen esimerkki universaalista koulutusjärjestelmästä. Täällä perusaste suoritetaan yhtenäiskouluna, koulutus on ilmainen kaikille, opettajat ovat korkeasti koulutettuja, opettajan ammatti on arvostettu ja perusopetuksessa ei (virallisesti) ole tasoryhmiä. Sekä ammatillisista oppilaitoksista että lukiosta on mahdollista pyrkiä korkeakouluihin. Oppilaille tarjotaan opinto-ohjausta, tukiopetusta sekä valmistavaa koulutusta perusasteen ja toisen asteen välillä, jotta mahdollisimman harva nuori jäisi pelkän perusasteen varaan.

Nuorten koulutusvalintoja sekä opiskelua koskevia tavoitteita käsittelevät tutkimukset (esim. Jonsson & Rudolphi 2011; Kalalahti ym. 2017; Kilpi-Jakonen 2011) korostavat tyypillisesti maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuksellisten siirtymien erityisyyttä, moninaisuutta ja siihen usein – mutta ei suinkaan aina

– kytkeytyvää alisuoriutumista. Alisuoriutumisen taustalla ovat Jonssonin ja Rudolphin (2011) mukaan yhtäältä eri ryhmien väliset koulusaavutusten erot ja toisaalta erilaiset koulutusvalinnat. Alisuoriutumista on myös selitetty esimerkiksi vanhempien koulutustasolla (Heath & Brindbaum 2007; Rothon 2007;). Lisäksi heikko kielitaito, matala sosioekonominen asema sekä kulttuurinen etäisyys yhteiskunnasta ja koulusta vähentävät maahanmuuttajataustaisten vanhempien mahdollisuuksia tukea lastensa koulunkäyntiä. Silti osa maahanmuuttajataustaisista nuorista menestyy koulussa säännönmukaisesti paremmin kuin valtaväestön nuoret (Ichou 2013; Jackson, Jonsson & Rudolphi 2012; Kao & Tienda 1998).

Pisa-tutkimustulosten perusteella tiedetään, että Suomessa maahanmuuttajataustaisten ja valtaväestön ero koulusuoriutumisessa on suurempi kuin useimmissa muissa maissa. Näin on asia erityisesti verrattuna maihin, joilla on takanaan pitkä historian maahanmuuttajien vastaanottajana, esimerkiksi Kanada ja Australia. (VTV 2015, 35, 43.) Lisäksi on havaittu, että maahanmuuttajataustaiset nuoret seuraavat pikemminkin oppimisvaikeuksista kärsivien nuorten kuin keskimääräisten suomalaisnuorten koulutuspolkua (Järvinen & Jahnukainen 2008). Suurin riski päätyä pysyvästi koulutukselliseen alaluokkaan on ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajataustaisilla, joiden juuret ovat Euroopan Unionin ulkopuolella (Ilmakunnas, Kauppinen & Kestilä 2015, 259; VTV 2015). Eri etnisten ryhmien ominaisuuksien yleistämisessä on kuitenkin syytä olla varovainen, sillä ryhmien sisäiset erot saattavat olla suurempia kuin niiden väliset erot (Räsänen & Kivirauma 2011, 37).

Eräänä selityksenä joidenkin maahanmuuttajataustaisten nuorten vaikeuksiin koulussa on käytetty niin sanottua kulttuurista

katkosta. Se tarkoittaa sitä, että nuori joutuu käymään kouluun vieraassa, täysin uudeltaisessa ympäristössä, joka poikkeaa hänen alkuperäisestä kasvuympäristöstään. (Kokkonen 2005, 15.) Mitä enemmän nuoren alkuperäinen kulttuuri poikkeaa uudesta kulttuurista, sitä suurempien (kulttuuristen) esteiden yli hän joutuu uudessa yhteiskunnassa kiipeämään.

Maahanmuuttajataustaisten nuorten koulunkäyntiin saattaa tulla ongelmia paitsi suomen kielen vaikeudesta johtuen, myös siksi, että heidän vanhemmillaan ei aina ole koulupohjaa ja he ovat tottumattomia lastensa koulunkäynnin tukemiseen. Tämä ei välttämättä tarkoita sitä, etteivätkö maahanmuuttajataustaiset voisi menestyä koulussa valtaväestön lailla tai heitä paremmin. Se tarkoittaa kuitenkin sitä, että maahanmuuttajataustaisilla nuorilla voi olla koulumenestyksen esteenä sellaisia tekijöitä, joita valtaväestöllä ei ole. (Räsänen & Kivirauma 2011, 37.)

Koulutususkon ja -saavutusten välillä vallitsee ristiriita

Vaikka yhtä yhtenäistä maahanmuuttajien joukkoa ei ole olemassa, heidän koulutukselliset tavoitteensa ovat tyypillisesti korkealla. Näin on esimerkiksi Ruotsissa (Jonsson & Rudolphi 2011), Norjassa (Hegna 2014) ja Belgiassa (D'hondt ym. 2016). Suomessa, tarkemmin sanoen Turussa, peruskoulua käyvät maahanmuuttajataustaiset oppilaat mielsivät 2010-luvun alussa koulun tärkeämmäksi kuin suomalaistaustaiset. Yläkoulussa varsinkin maahanmuuttajataustaiset tytöt (kaikkein tärkeimmäksi koulun mieltäneet) ja suomalaistaustaiset pojat (vähiten tärkeäksi koulun mieltäneet) erottuivat tässä asiassa toisistaan. (Räsänen & Kivirauma 2011, 54–55.) Samoin maahanmuuttajataustaiset

vanhemmat suhtautuivat Turussa myönteisemmin kouluun kuin suomalaistaustaiset. Entisen Jugoslavian alueelta kotoisin olevat suhtautuivat lapsensa kouluun kaikkein myönteisimmin. Myös Somalista, Irakista ja Iranista kotoisin olevien suhtautuminen kouluun oli myönteistä. Lähimpänä Suomessa syntyneiden vanhempien mielipiteitä olivat Baltian, Itä-Euroopan ja Keski-Aasian maista tulleet vanhemmat. Lisäksi maahanmuuttajataustaisista vanhemmista lähes 70 prosenttia toivoi lapsensa jatkavan peruskoulun jälkeen lukioon, kun suomalaistaustaisista näin teki hieman yli puolet. Sitä vastoin ammatillista koulutusta ei pidetty kovin toivottavana koulutienä maahanmuuttajataustaisten vanhempien keskuudessa. (Rinne & Tuittu 2011, 111, 114, 147.)

Vaikka maahanmuuttajataustaisten ja heidän vanhempinsa koulutususko ja koulutustoiveet ovat Suomessa vahvat ja korkeat, suomalainen koulutusjärjestelmä ei ole käytännössä pystynyt lunastamaan näitä toiveita. Maahanmuuttajataustaisista nuorista selvästi harvempi kuin valtaväestön nuorista pääsee lukioon ja suorittaa korkeakoulututkinnon sekä selvästi useampi jää pelkän perustutkinnon varaan. Mikäli odotusten ja yhteiskunnan lupauksen välinen ristiriita pitkittyy, koulun aura maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja heidän vanhempiansa keskuudessa tulee väistämättä himmenemään. He nimittäin eivät voi välttyä siltä tosiasialta, että pääsy korkeammalle koulutusasteelle on hankalampaa ja että heitä vaivaa koulutuksen jälkeenkin korkea työttömyys. (Rinne ym. 2011, 309, 311.)

Ristiriitaista tilannetta, jossa koulumyönteisyys ja usko koulutukseen sosiaalisen nousun mekanismina joutuvat erilaisten koulunkäyntivaikeuksien ja jatkuvan alisuoriutumisen koettelemaksi, on kuvattu maahanmuuttajataustaisten osalta ”koulutusoptimismiksi” (Raleigh & Kao 2010), ”asenne-saavutus-paradoksiksi” (Mic-

kelson 1990) tai ”saavutus -paradoksiksi” (Salikutluk 2013). Nämä ilmiöt ovat usein monimutkaisia ja niiden juuret ovat syvällä eri kulttuurien käytännöissä (Kao & Tienda 1998; Rhodes & Milburn 2009; Suárez-Orozco ym. 2009). Yhtenä tällaisena eroja luovana kulttuurisena käytäntönä voidaan pitää työssäkäyntiä koulunkäynnin ohella. Lindblad havaitsi ruotsalaista lukiokoulua tutkiessaan, että enemmistö (8) hänen tutkimukseensa osallistuneista maahanmuuttajataustaisista oppilaista, joilta päästötodistus jäi saamatta, kävi koulun ohella töissä enemmän tai vähemmän säännöllisesti (Lindblad 2016, 89). Koulunkäynti ei poistanut kulttuurista ja/tai taloudellista pakkoa osallistua perheen elannon hankkimiseen.

Ristiriitaa nuorten tavoitteiden ja saavutusten välillä lisää yhteiskunnan pyramidirakenne. Toisissa yhteiskunnissa pyramidirakenne on jyrkempi kuin toisissa, mutta niitä yhdistää se, että vaikka kaikki nuoret tähtäisivät korkeimmalle mahdolliselle koulutukselliselle ja ammatilliselle tasolle, suurin osa ei onnistu näissä pyrkimyksissään. Osa on jo syntymästään saakka eriarvoisessa asemassa joihinkin toisiin verrattuna. Yhteiskunnan huipulla olevien on mahdollista käyttää muita suurempia resurssejaan varmistaa petyksensä siellä, kun taas muilla on vähemmän mahdollisuuksia sosiaaliseen nousuun. (MacLeod 2009, 242, 261; ks. myös Ilmakunnas, Kauppinen & Kestilä 2015, 259; Järvinen & Vanttaja 2013, 514–515.)

Lukuisissa tutkimuksissa (esim. Banks 2004; Fordham & Ogbu 1986; Kokkonen 2005; Leonardo & Grubb 2014; Ogbu & Simons 1998) on havaittu, että etniset vähemmistöt ovat epätasa-arvoisessa asemassa valtaväestöön nähden yhteiskunnan statuskampailussa. Näin on muun muassa siksi, että vähemmistöihin kuuluvilla ei ole aina mahdollista suorittaa tarpeellisia tutkintoja. Toisin sanoen, näin heiltä jää puuttumaan muodollinen pätevyys.

Valtaväestölle on tyypillistä illuusio siitä, että ammattihierarkiasa nouseminen on avointa kaikille. Tosiasiassa valtaväestöllä on tapana ohjata vähemmistöön kuuluvat sellaisille koulutuspoluille, jotka johtavat matalan statuksen ammatteihin. (Leonardo & Grubb 2014, 77; Ogbu 1983, 174–175; Olneck 2004; ks. myös Ichou 2013, 16–18.) Niin ikään opinto-ohjaus ja tietämys eri koulutusvaihtoehdoista (Hegna 2014; Leonardo & Grubb 2014), sekä perheen, verkostojen ja vastakulttuurien (Goyette & Xie 1999; Jonsson & Rudolphi 2011; Kao & Tienda 1998; Lindblad 2016, 83–86; Ogbu & Simons 1998) kaltaiset sosiaaliset tekijät vaikuttavat nuoriin ja heidän tekemiinsä valintoihin.

Epätasapainoiset valtasuhteet mahdollistavat valtaväestön kontrollin vähemmistöjen koulutukseen ja työhön pääsemiseksi. Niin sanottu työmuuri estää vähemmistöihin kuuluvia etenemästä urallaan. Työmuuri usein pakottaa vähemmistöt töihin, joissa heiltä puuttuu valta, arvostus ja kilpailukykyinen palkka. Valtaväestöllä on helpompi pääsy ”korkean tason” ammatteihin, jos he vain suorittavat tarvittavan koulutuksen. Heidän ei toisin sanoen tarvitse kohdata samoja rakenteellisia esteitä kuin vähemmistöjen. Statuskampailussa on ikään kuin eri säännöt valtaväestölle ja vähemmistöille. (Leonardo & Grubb 2014, 62–63; Ogbu 1983, 174; Pirkkalainen, Wass & Weide 2016, 70.)

Valtaväestöllä on muihin nähden yleensä myös sellaista sosiaalista pääomaa, joka auttaa heitä tekemään oikeita valintoja koulutuspolun aikana ja joka avaa heille ovia työelämään. Oikeanlaiset kontaktit tai verkostot auttavat työllistymään ja työelämässä eteenpäin. Asia voidaan ilmaista myös siten, että kun yksilöllä ei ole sosiaalista pääomaa (verkostoja, yhteyksiä työelämään, suosittelemia) tai työelämässä tarvittavaa erityisosaamista, voi tilanne olla vaikea. (McClelland & Karen 2009, 426, 437–438.)

Pureutumalla nuorten yhteisvalintaprosessiin yhdeksännen luokan aikana tuomme esiin muun muassa niitä mekanismeja, joiden avulla yhteiskunnan pyramidirakennetta ylläpidetään suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Jotta saisimme mukaan mahdollisimman monta näkökulmaa, mukana tutkimusaineistossamme on maahanmuuttajataustaisia nuoria, valtaväestön nuoria, nuorten parissa työskenteleviä koulujen henkilökuntaan kuuluvia sekä kouluhallinnon edustajia.

Aineisto ja menetelmät

Artikkelissa haemme vastausta seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Millaisia kokemuksia yhdeksäsluokkalaisilla nuorilla, koulujen opinto-ohjaajilla, rehtoreilla sekä kouluhallinnon edustajilla on siirtymävaiheesta perusasteelta toiselle asteelle?
- 2) Eroavatko nuorten ja asiantuntijoiden käsitykset siirtymävaiheesta tosistaan?

Tutkimusaineisto koostuu kolmen turkulaisen koulun yhdeksännen luokan oppilaille (n = 43) ja asiantuntijoille (opinto-ohjaajat, rehtorit sekä kouluhallinnon edustajat n = 8) keväällä 2015 tehdyistä puolistrukturoiduista teemahaastatteluista. Turku valittiin tutkimuskaupungiksi, koska se on eräs Suomen monikulttuurisimmista kaupungeista. Tutkimuskoulut kaupungin sisällä valittiin sen perusteella, että niissä on maahanmuuttajataustaisia oppilaita, mutta samalla runsaasti valtaväestöön kuuluvia nuoria. Tämän tuloksena saatiin tutkimusaineisto, jossa on edustajia useista etnisistä ja kielellisistä ryhmistä. Puolistrukturoitujen tee-

mahaastatteluiden avulla oli mahdollista saada syvällistä tietoa erityisesti yhteishaun ”pinnan alla” olevista mekanismeista.

Oppilaiden haastattelut koostuivat 43 oppilaan haastatteluista, joista 31 oli maahanmuuttajataustaisia ja 12 valtaväestöön kuuluvia, 20 tyttöä ja 23 poikaa. Vaikka tarkoituksenamme on tutkia ensisijaisesti maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutussiirtymää, emme rajoittaneet nuorten haastatteluja vain heihin, koska tarkasteltaessa monikulttuurista aihetta, mukaan on tarpeellista ottaa sekä valtaväestön että maahanmuuttajataustaisten näkökulma (ks. Zinga & Gordon 2016, 1088). Kaikkiaan 17 maahanmuuttajataustaista nuorta kuului ensimmäiseen ja 14 toiseen sukupolveen. Heidän juurensa olivat 16 maassa ja neljässä maanosassa.

Oppilaiden haastattelut tehtiin koulupäivän aikana opinto-ohjaajan sitä varten luovuttamassa tilassa. Haastattelut kestivät 30 minuutista yhteen tuntiin. Kaikki haastattelut olivat vapaaehtoisia ja oppilaille painotettiin mahdollisuutta keskeyttää haastattelu missä vaiheessa tahansa. Suurin osa haastatteluista oli yksilöhaastatteluja, mutta 11 haastattelussa mukana oli kaksi oppilasta kerrallaan.

Kaikki haastattelijat olivat valtaväestön edustajia, mikä ei tietenkään ole optimaalinen tilanne. Asetelma on väistämättä epäsymmetrinen, kun valtaväestöä edustava aikuinen haastattelee etnisiä vähemmistöjä edustavia koululaisia (Peltola 2014, 72). Tätä epäsymmetristä asetelmaa ehkä kuitenkin hieman tasoittaa se, että me haastatelimme samoista kouluista ja -luokilta myös valtaväestöön kuuluvia oppilaita. Tutkimus ei siis maahanmuuttaja-oppilaille näyttäytynyt valtaväestön suorittamalta maahanmuuttajatutkimukselta, vaan kaikkia oppilasryhmiä tasapuolisesti kohtelevalta aikuisten interventiolta.

Suurin osa haastatteluista tehtiin suomen kielellä, sillä lähes kaikki haastateltavista osasivat puhua hyvin suomen kieltä, mutta muutamassa haastattelussa oppilaat valitsivat haastattelukieleksi englannin. Kaikki englanniksi haastattelut osasivat puhua hyvin englantia. Haastatteluiden kieliongelmat pyrittiin ennalta ehkäisemään siten, että haastateltaviksi valittiin vain joko suomea tai englantia hyvin osaavia. Tämä karsi joitain vasta maahan muuttaneita nuoria pois haastatteluista, mutta heitä ei ollut aiheistossa muutenkaan kovin montaa. Vasta maahan tulleet ohjataan nimittäin aluksi kotouttamispalveluiden piiriin ja monet heistä aloittavat opintonsa ensin perusasteelle valmistavassa koulutuksessa ennen tuloaan perusopetukseen.

Haastatteluiden teemat olivat 1) Koulukokemukset ja -asenteet, 2) Koulutusodotukset ja valmistautuminen yhteishakuun, 3) Tullevaisuuden tavoitteet, 4) Perhe- ja kaverisuhteet, 5) Vapaa-aika, 6) Näkemykset monikulttuurisuudesta, 7) Kokemukset kiusaamisesta, syrjinnästä ja rasismista. Arkaluonteisissa aiheissa, kuten kiusaamisen ja syrjinnän kokemuksissa noudatettiin erityistä herkkyyttä varomalla traumatisoimasta oppilaita (ks. Uptin, Wright & Harwood 2016, 599).

Asiantuntijahaastattelut koostuivat kahdeksan asiantuntijan (opinto-ohjaajat, rehtorit, kouluhallinnossa työskentelevät) kertomuksista. Osa haastatteluista tehtiin kouluissa (neuvotteluhuone tai rehtorin huone) koulupäivän aikana, osa taas kaupungin koulutoimintakeskuksessa. Ne kestivät 45 minuutista yhteen tuntiin. Haastatteluiden teemat olivat sekä koulujen henkilökunnalla että hallintoväellä samat: 1) Suomalainen koulujärjestelmä ja sen vahvuudet ja heikkoudet, 2) Yhteishaku, 3) Siirtymävaihe perusasteelta toiselle asteelle, 4) Haasteet toisella asteella. Käsittelemme opinto-ohjaajien, rehtoreiden ja kouluhallinnon haastatteluista ni-

mettöminä. Käytämme heistä yhteisesti nimitystä ”asiantuntija”. Oppilaiden haastattelusitaattien yhteydessä raportoimme, onko kyseessä maahanmuuttajataustainen vai valtaväestöön kuuluva, tyttö vai poika.

Tulokset

Lannistaminen vai realismi?

Osa tutkimuksemme nuorista sekä kaikki asiantuntijat jakoivat käsityksen perusasteelta toiselle asteelle tapahtuvan siirtymän tärkeydestä. Asiantuntijat painottivat muun muassa sitä, kuinka koulutusjärjestelmän kaikkein keskeisin siirtymä joudutaan tekemään haastavassa ikävaiheessa, keskellä teini-ian kuohunna. Sen sijaan osalle nuorista ei ollut vielä vakavan pohdinnan aihe se, mikä ammatti on ”oma juttu”, vaan he suuntasivat vailla huolta sinne, minne pisteet riittivät (ks. Hoikkala & Paju 2013, 214). Murehtimisen puuttuminen ja vahva usko tulevaisuuteen olivat tyypillisiä tällaisille nuorille. Heidän kiinnostuksen kohteensa olivat vahvasti koulun ulkopuolella. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten poikien keskuudessa oli valtaväestöä tyypillisempää ammattiurheilijan urasta haaveileminen. Se ei ole uutta, sillä tuloksia urheilun merkityksestä haaveena sosiaaliseen nousuun etnisillä vähemmistöillä on raportoitu jo vuosikymmenten ajan eri puolilla maailmaa (esim. Fordham & Ogbu 1986; Darby, Akinde & Kirwin 2007; Grainger 2006; Magee & Sugden 2002; Ogbu 1982; Ogbu & Simons 1998).

”Oon mä pelannu (jalkapalloa) aika kauan, 4-vuotiaast asti...Ei semmost tuu käymään (että ei pääsisi mihinkään yhteishaussa), ku mä tiän, et suunnitelma A onnistuu, ni...Ammattilaisfutari ja sit ehkä vois avata

jonkun oman firman tost LVI-jutust ja sellatti vähän niinku sivutyönä.” (Haastattelu 12, poika, maahanmuuttajataustainen)

Pohjoismaisessa koulujärjestelmässä, jossa opinto-ohjaus on keskeisessä roolissa koulutuspolun aikana, opinto-ohjaajan asenteella on suuri rooli maahanmuuttajataustaisten toisen asteen valinnoissa (Hegna 2014, 608). Keskeinen ristiriita oppilaiden ja asiantuntijoiden haastatteluissamme liittyi yhteishaku- ja ammattitaitoiveiden realistisuuteen. Asiantuntijat kokivat ”realistisuuden opettamisen” erääksi tärkeimmistä tehtävistään. Heidän kantansa oli se, että kun nuorelle ”opetetaan realismia”, hän ei pilaa yhteishakumahdollisuuksiaan haaveilemalla jostain sellaisesta, mihin hänellä ei ole mahdollisuuksia.

”Se realismi on sitä opon työtä tietenki, et ei opo ohjaa jonneki tiettyyn paikkaan, vaan kertoo vaan ne, että mikä se mahdollisuus on ja yrittäis avata sitä realismii sille oppilaalle. Joilleki se avautuu aika nopeesti ja on jo valmiina ja jotkut sit vähän hitaammin ehkä kypsyy...Mut sit, jos meillä esimerkiks kymmenen jäi viime vuonna ilman opiskelupaikkaa siin ekassa haussa, ni kyl siellä vähän yli puolet oli kuitenkin niitä, ketkä ei osannu pistää sitä, haki esimerkiks lukioon, vaikkei ollu edes mahdollisuuksii päästä ja sellasiin lukioihin, mihin sit oli jo näytetty, et on korkeet keskiarvot. Se on vähän vaikee...Sillon, onks se realismi sitä, että pääsee sisälle vai sitä, et löytää sen oikean paikan? Mun mielest kaks eri asiaa.” (Asiantuntija 8)

Osa nuorista koki ”realismin opettamisen” lannistavana. Esimerkiksi yhden tutkimuskoulumme jotkut oppilaat sanoivat koulun

opinto-ohjaajan olevan ilkeä heitä kohtaan, eikä tämä kannustanut heitä, vaan päinvastoin lannisti. Erään oppilaan näkökulmasta tilanne näytti seuraavalta:

”No kyl varmaan pisteet riittää, mut en mä pääse siit soveltuvuuskokeesta...En mä tiä, no matikan laskut... Sit kun mä sanoin mejän opolle, ni sit mejän opo sano, että ei sust mitään poliisii tuu...No ei, ei se (opo) sanonu, se vaan nauro kun mä sanoin, et must tulee poliisi. Sit se oli sillee, et sä pääse poliisiks...Mut mejän luokka ainakin vihaa sitä opoo, kun se huutaa niin paljon, sit sano ku mejän luokkalainen se (oppilaan nimi), se oli tääl niinku haastattelus kans, niin ku (oppilaan nimi) sano, et se menee lukioon, ni sit se opo sano, et se sano (oppilaan nimi), et sut naurettais sielt ulos...Se on oi-keest, se on ilkee se opo.” (Haastattelu 24, tyttö, valtaväestö)

Kyseisen opinto-ohjaajan haastattelussa tuli esiin toisenlainen näkökulma. Hänen mukaansa monilla nuorilla on epärealistinen kuva omista kyvyistään suhteessa kouluarvosanoihin. Kun hän tekee selväksi, että kouluarvosanojen on syytä olla tietyn tasoisia, että lukioon voi päästä ja siellä voi menestyä, sitä pidetään lannistavana ja epäkunnioittavana. Sen seurauksena arvostellaan koulua ja opinto-ohjaajaa, minkä hän koki epäoikeudenmukaiseksi. Erityisesti maahanmuuttajataustaisilla nuorilla (ja heidän vanhemmillaan) on hänen mukaansa epärealistisia odotuksia.

”Hirveen voimakkaita vaikutteita, että monta kertaa just kantasuomalaiset sanoo, että äiti ja isä on sanonu, että voi ihan itte pohtia. Hirveen hyvilläkin keskiarvoilla mietitään jopa ammattikoulua. Mutta tuolla on aivan

toisinpäin, elikkä sitten mua vähän haittaa se, että nyt kirjojellaan ja sitten kun haastatellaan maahanmuuttajia, niin ne sitten aina soimaa koulua, ettei ne kannusta tai opinto-ohjaajia, että ne ei kannusta. Mutta kun nää realiteetit on nämä, niin niitähän he ei kerro. Ja sitten aina kun mä yritän kysellä, että miten teillä nyt sitten menee siellä lukiossa, niin hirveen hyvin, hyvin menee, tosi hyvin ja oikein hyvin.” (Asiantuntija 5)

Suurin osa myös muista haastattelemistamme asiantuntijasta (yhtä lukuun ottamatta) olivat sitä mieltä, että maahanmuuttajataustaisilla on valtaväestön nuoria yleisemmin väärä kuva omista kyvyistään tai vääränlaisia odotuksia suomalaisesta koulutusjärjestelmästä. Seuraavan asiantuntijan mukaan ääripäitä haaveilussa ja ”realismissa” ovat maahanmuuttajataustaiset tytöt ja valtaväestön pojat.

”Mut toki sitten saattaa olla semmosia vääriä odotuksia, et kun täs puhuttiin aikasemmin siitä, että maahanmuuttajatytöt, ni mä sanoisin, et siellä tulee sitten sitä ilmaa sillä tavalla, että maahanmuuttajatytöillä saattaa olla ehkä enemmän vääristyny minäkuva omista senhetkisistä kyvyistään kuin esimerkiksi suomalaisilla tytöillä tai varsinkaan sitten suomalaisilla pojilla, jotka ei usko mihinkään itessään. Tääkin on nyt vähän liiottelua tietysti, mutta kuitenkin näin, että maahanmuuttajataustasilla tytöillä on semmonen, voisko sanoo ehkä vähän turhan ruususet ne unelmat ja usko. Sitä mä oon monta kertaa miettiny ja se ois aika semmonen tutkimuksen arvonen asia mistä se johtuu, että hyvin monella maahanmuuttajataustasella tytöllä se minä tässä ja nyt –mielikuva, ni on hyvin positiivinen ja se hän on

asia, jonka varaan vois rakentaa hyvin paljon. Mutta sit, jos se jää ihan höhhöksi, ni sehän on erittäin myös riskialtis ja se me valitettavasti täällä yläkoulussa niin kyllä aina silloin tällön joudutaan sen kans aika vaikeisiin juttuihin.” (Asiantuntija 1)

Sen sijaan nuorten haastatteluista ei tullut esiin selviä eroja ”realismissa” tai sen puutteessa valtaväestön ja maahanmuuttajataustaisten kesken. Toki maahanmuuttajataustaiset pojat haaveilivat yleisemmin ammattiurheilijan urasta kuin muut, mutta näiden haaveiden ”realistisuuteen” meillä ei ole mahdollisuus ottaa tutkimuksessamme kantaa. Vaikka osa nuorista ei tiennyt vielä haastatteluhetkellä, mitä tulevaisuudeltaan haluaa tai mitkä ovat tulevaisuuden haaveitaan, osan haaveet olivat hyvinkin realistisen kuuloisia ja pitkälle mietittyjä. Esimerkiksi seuraavalla maahanmuuttajataustaisilla nuorella tulevaisuus oli suunniteltu jo pitkälle toisen asteen tuolle puolen:

”Joo, mä ajattelin et jos mä pääsen sähköalalle tai putkialalle ihan sama, et jos mä pääsen nyt ammattikouluun. Niin sen jälkeen mä meen saman alan insinööriksi, et yritän ammattikorkeakouluun todellakin jatkaa et...Et jos mä pääsen sähköalalle, niin mä meen sähköasentaja insinööriksi. Ja jos mä pääsen putkialalle, niin sit se on putki tai sähköasentaja insinööriksi...Mut jos mä pääsen nyt sähköalalle, niin mä aloitan puhtaalta pöydältä ja yritän tehdä hyvin ja sit sieltä mennä ammattikorkeakouluun... Oma yritys... Sähköalanyritys...Mut ei heti alussa, et heti kun pääsee koulusta, niin ei. Ammattikorkeakoulun jälkeen vähän töihin jonkun firman alaisuudessa. Sit sen jälkeen kun tietää vähäsen, niin sit sen jälkeen ne tienatut rahat menee yrityksen tekemiseen

tai alkuun pistämiseen...Ekana pitää kattoo, et menee johki firmaan, et onks se hyvä ja tälleen. Sit tekee johonkin paikkaan, missä ei oo samanlaista yritystä tai mitä sit. Katotaan et hyvin menee..." (Haastattelu 40, poika, maahanmuuttajataustainen)

On myös todettava, että vaikka kylmän realistinen omien vahvuuksien ja heikkouksien analysointi saattoi puuttua joiltain nuorilta, osalla koulujen henkilökunnasta esiintyi jonkin verran myös puhdasta ennakkoluuloa eri kulttuureita kohtaan. Tällaisia olivat muun muassa käsitykset siitä, että joiltain etnisiltä ryhmiltä puuttuu "tietynlainen ahkeruus", kun taas joiltain toisilta sitä löytyy. Eräs tällaisista kulttuurisista oletuksista kohdistui somalia-laistaustaisiin ja heidän vastakohtanaan vietnamilaistaustaisiin.

"Mää oon miettiny tätä ittekseni, että kun somalien työttömyys on ihan siis valtava Suomessa näistä etnisistä ryhmistä. Saaks ne kotoo jotenkin sen mallin, että ei tartte tehdä mitään, ei tehdä mitään, eletään täällä vaan tuilla? Ja varsinkin, koska siis somaliäidit, niin mä haluaisin nähä oikeesti joskus jonku somaliäidin jossain töissä. Ja sitten taas mulla on semmonen mielikuva, että vietnamilaiset on hirveen ahkeria. Ne perustaa niitä ravintoloita ja pesuloita ja mitä vaan. Ne perustaa niitä yrityksiä ja ne on tosi ahkeria. Ehkä se tulee sieltä kotoota se malli sitten kuitenkin... Niin mää luulen, että niillä on se yhteisöki muodostunu semmoseks jotenki, että se ruokkii myös toisiaan, että kuuluu olla ahkera, kuuluu tehdä paljon töitä... ne on myöskin, meiän vietnamilaisoppilaat, niin ne jatkaa lukioon hyvillä arvosanoilla täältä ja mä uskon, että he jatkaa korkea-asteelle ja varmasti saavuttaa hyviä ammatteja." (Asiantuntija 4)

Vanhempien vaikutus on siirtymävaiheessa suuri

Asiantuntijoiden mukaan maahanmuuttajataustaisten ja valtaväestön yhteishakutoiveiden ”realistisuus” eroaa toisistaan erityisesti siksi, että maahanmuuttajataustaisten vanhemmilla on erittäin vahva koulutususko. Nuorilla itsellään suunnitelmat saattavat olla selvästi maltillisemmat kuin vanhemmillaan, koska nuoret ovat oman kouluhistoriansa aikana saaneet kouluarvosanojen muodossa jonkinlaisen käsityksen siitä, mihin opintoihin toisella asteella on heidän peruskoulumenestyksellään edellytyksiä.

”Mut kyl mä luulen et ne perheet siellä enemmän, et ne nuoret voi jo ehkä keskenään keskustella, et ammattikoulu vois olla hyvä. Mut sit ne kodit sieltä se kotien paine ja sit voi olla ihan et siellä kodeissa, jos he on tuttui keskenään, niin sielläkin on sitä painetta sit, ettei kehdata edes sanoa, et meidän poika voikin mennä tonne ammattikouluun, et se lähtee siitäkin, et se on hienoo sit. Puhuu vaan tän lukion puolesta siinä esimerkiks.” (Asiantuntija 6)

Kokkonen (2005) havaitsi Suomessa asuvien kosovolaistaustaisten parissa tekemässään etnografisessa tutkimuksessa, että vanhempien paine jälkikasvunsa koulunkäyntiä kohtaan ei ollut samanlainen tytöille ja pojille. Tytöt panostivat kouluun, lukivat kokeisiin, tekivät kotitehtävänsä ja myös menestyivät koulussa. Sen sijaan kosovolaistaustaisille pojille oli merkittävää, että vanhemmat (isät) jatkoivat toimimista Kosovossa opitun mallin mukaisesti. Vaikka pojat menestyivät koulussa vain keskinkertaisesti tai jopa huonosti ja vaikka pojat eivät juuri tehneet läksyjään, vanhemmat eivät puuttuneet tilanteeseen, vaan antoivat tilanteen jatkua saman kulttuurisen mallin mukaan, jonka he itse aikanaan oppivat nuorina Kosovossa. Siellä koulunkäyntiin ei ollut

mahdollisuuksia hengissä selviämisen ollessa tärkeysjärjestyksessä korkeammalla kuin koulunkäynnin. (Kokkonen 2005, 248.) Sama sukupuoliero ilmeni maahanmuuttajataustaisten osalta yleisesti myös käsillä olevassa tutkimuksessa.

”Joo, esimerkiks mun äiti aina sanoo tai mun isäkin, et jos mä nyt, mul on vaiks huamen koe, mä sanon, et nyt ei jaksa, ni sit he muistuttaa, et teil on paljon helpompaa kun mitä meil oli...Et esim. mun äiti, ku hän oli nuori, ni ei hän ees käyny koko kouluu sillee läpi. Ei ollu rahaa...et ei se niin helppoo oo kun nyt tääl Suomes... Piti kattoo aina, et niinku koulun perään, sit piti kattoo, et piti auttaa aina vanhempii ja tehä töitä, et ei se niinku meille, esimerkiks mun ei ees tarvi käydä töis tai mis-sään, et mä saan niinku kaikki.” (Haastattelu 34, tyttö, maahanmuuttajataustainen)

Vaikka vanhempien tuki ja kannustus voi olla hyödyllinen resurssi nuorelle koulutiellään, se voi aiheuttaa myös paineita ja jännitystä (Timonen, Silvonen & Vanhalakka-Ruoho 2016, 192). Vanhempien toiveiden täyttämisen paine voi johtaa äärimmilleen jopa tilanteeseen, joissa nuori ei kerro koulunumeroistaan vanhemmilleen totuudenmukaisesti. Näin oli käynyt eräässä tutkimuskoulussamme.

”Et kyllähän täs on ihan tämmöistäkin, et oppilaathan, jollei huoltajat esimerkiks seuraa Vilmaa ja seuraa mitä on kokeissa tullut ja jotenkin pimitetään ne todistuksetkin niin ihan tämmöisii yllätyksii tullu. Et huoltaja luulee, et kaikki numerot on kaseja, ysejä, sit keväällä selviää, et siel onkin pelkkää kutosta. Et viime keväänäkin oli tämmöinen ihan merkillinen juttu...Et mä ymmär-

täisin, et se suvun painekin on vielä, et nyt kun on tultu tänne hyvään maahan mis on hyvä koulutus. Niin kyl kai tääl lapsellekin sit tulee hyvä koulutus.” (Asiantuntija 6)

Asiantuntijoiden mukaan varsinkin toisen asteen jälkeisissä koulutus- ja ammattitavoitteissa on suuria eroja ”realismissa” valtaväestöön ja maahanmuuttajataustaisiin kuuluvilla vanhemmilla. Lääkäriin ammatti on usean asiantuntijan mukaan sellainen, mikä on korkealla maahanmuuttajataustaisten vanhempien ammattihaaveissa lapsilleen. Aina haaveet lääkäriin ammatista eivät kuitenkaan olleet linjassa nykyisen koulumenestyksen kanssa.

”Mutta paljo helpompi ohjata kantasuomalaisia, kun heillä tulee jo se niin monen sukupolven takaa se ajatus siitä, että mitä vaaditaan lääkäriksi. Kukaan ei tuu ehdotetaan, mä joskus sanoinkin jollekin isälle, mutta jos on yksilöllistetty matematiikka ja vitonen fysiikassa, niin ei kukaan voi edes ajatella, että tää lääkäri olis just se mihin nyt hakeudutaan... Kyllä se niin pitkä se kouluhistoria tavallaan tässä on kun ysiluokalle tullaan, niin kyllä kantasuomalainen useesti sitten jo tietää sen, että onko hänestä opiskelemaan lukiossa. Ja vanhemmat on nähny sen ja seurannu ja käsittäny ja heillä on oma tieto omasta opiskelustaan ja vahvuuksistaan ja tiedoistaan ja taidoistaan. Mutta näillä ei välttämättä oo, jos ei vanhemmilla oo mitään opiskeluhistoriaa. Niin semmonen vähän, että he on nyt ensimmäistä kertaa sitten saattaa kattella, että mitä tää koulutus voi tarjota ja se on heille sitten semmonen suuri tuntematon.” (Asiantuntija 5)

Eräs syy lääkäriin ammatin suureen arvostukseen monien maahanmuuttajataustaisten keskuudessa saattaa olla se, että eräät

heistä ovat kotoisin maista, joissa lääkärin ammatti on poissuljettu vaihtoehto ”tavalliselta kansalta”. Sen sijaan Suomessa on ilmainen koulutusjärjestelmä, jolloin saatetaan luulla, että sen avulla kaikkien on mahdollista päästä lääkäriksi, jos vain haluaa. ”Heil on tiettyjä tällaisia ammatteja mitkä he on. Mitkä on sillai kunniakkaita ammatteja ja muun muassa lääkäri on kunniakas ammatti ja lähes joka nuori sanoo, et haluaa lääkäriksi. Se on myös varmaan, niin kun he on nähneet lääkärin tekevän työtään ja kaikki se arvostus.” (Asiantuntija 7)

Vaikka kaikkien maahanmuuttajataustaisten vanhempien tietoisuus koulutuksesta ja suomalaisesta koulujärjestelmästä ei välttämättä ole aina suuri, on se ajan kuluessa se kuitenkin parantunut. Keskeinen syy siihen on, että osa heidän lapsistaan on käynyt jo läpi suomalaisen koulutusjärjestelmän, jolloin tieto toisen asteen koulutuksesta on parantunut. Tämän asiantuntijat toivat esiin kommentteissaan. Maahanmuuttajataustaiset nuoret ovat puolestaan saaneet tietoa toiseen asteen koulutuksesta vanhemmilta sisaruksiltaan. Esimerkiksi lukion haasteet eivät välttämättä tule tällaisille nuorille yllätyksenä, koska heillä on asiasta tarkkaa tietoa sisarustensa kautta. Seuraavassa sitaatti kuvaa nuoren tähtäämistä korkealle opinnoissaan, mutta se ei kuitenkaan perustu kuvitelmiin, vaan vanhemmilta sisaruksilta saatuun tietoon.

”No mä haluun tähtää korkeel opintoihin, mä haluun, toivottavasti pääsen yliopistoon. Siel mä varmaan opiskelen varmaan jotain yrittäjiys. Sen takii, koska mä haluun, mun kaikki perhe, se on käyny lukios, ni mä haluun niinku seuraa jalanjalkii...No mul on kaikki veljet ja siskot ollu ja ne on aina sit kertonu, et lukios ei oo mitään ongelmii tämmösten esimerkiksi kavereitten kaa tai mitään, koska kaikki on siäl yhdessä ja siäl saa valita

kaikkii aineit mihin sä oot kiinnostunu ja se on ylipää-tään vähän parempi. Siäl lukios on hyvä opiskella, siäl on sillee helpoo, jos sä vaan oot kiinnostunu ja sul on motivaatioo... (Haastattelu 10, poika, maahanmuuttajataustainen)

Lopuksi on syytä nostaa esiin se, että tärkeintä perusasteen ja toisen asteen nivelvaiheessa ei ole se, että nuori pääse johonkin oppilaitokseen, vaan se, että ala olisi sellainen, mikä nuorta kiinnostaa. Tämän asiantuntijat toivat esiin vastauksena kysymykseen siitä, milloin he kokevat onnistuneensa työssään. Tämä luonnollisesti pätee kaikkiin oppilaisiin etniseen taustaan ja sukupuoleen katsomatta.

”Mutta se, että oppilas on onnistunu löytämään semmosen uran ja polun, joka häntä kiinnostaa ja innostaa. Ja kyllä semmosia aina sitten, kun esimes kierretään siellä ammatillisissa, niin niitä on kiva nähdä, kun ne sanoo, että tää on kiva paikka ja ihan oikee paikka ja hän tykkää opiskella täällä. Toivonkin tietysti, että ei mulla oo niin isoo vaikutusta siihen, koska enhän mä voi. Tavallaan jos esittelee ja käy läpi eri aloja ja antaa mahdollisuuden tutustua, niin sitten se on sen oppilaan oma valinta kuitenkin, tietää että tää kiinnostaa häntä. Sitten se on kiva, kun on löytäny oman polun.” (Asiantuntija 5)

Johtopäätökset ja kehittämisehdotukset

Tutkimuksemme perusteella yhdeksäsluokkalaisilla nuorilla ja heidän parissaan työskentelevillä asiantuntijoilla on erilaisia ko-

kemuksia siirtymästä perusasteelta toiselle astelle. Sekä nuorten että heidän parissaan työskentelevien asiantuntijoiden mielestä siirtymä on tärkeä vaihe koulutuspolulla, mutta eroja heidän välillään oli siinä, kuinka realistisia nuorten ja heidän vanhempiensa koulutus- ja ammattitavoitteet ovat toiselle asteelle siirryttäessä. Asiantuntijat mielsivät erääksi tärkeimmäksi tehtäväkseen ”realismin opettamisen” nuorille, jolloin he eivät turhaan tavoittele sellaista toisen asteen koulutusta ja myöhemmin ammattia, jossa heillä ei ole edellytyksiä menestyä koulumenestyksensä perusteella. Osa nuorista taas koki tämän ”realismin opettamisen” lannistamisena, jolloin heidän haaveensa murskataan. Se, mikä on toisen asteen siirtymässä ”realismia” ja mikä lannistamista, ei ole helppo määritellä. ”Realismin opettaminen” ilman että se koetaan lannistamiseksi ei välttämättä ole aivan yksinkertaista. Se on kuitenkin selvää, että mikäli nuorten tulevaisuuden mahdollisuudet kielletään, heidän toiveensa murskataan ja heidät sysätään toivottomuuteen vain 15-16-vuotiaina, aiheutetaan tarpeetonta epätoivoa, surua ja tuhlautta (MacLeod 2009, 262).

Erityisesti maahanmuuttajataustaisilla on asiantuntijoiden mielestä usein väärä kuva omista (oppilaat) ja lapsensa (vanhemmat) kyvyistä sekä epärealistisia odotuksia Suomen koulutusjärjestelmästä. Asiantuntijat myös kuvasivat haastatteluisissa tilanteita, joissa maahanmuuttajataustaisten vanhempien lapsensa asettamat kovat koulutustavoitteet aiheuttivat nuorille erittäin kovia paineita menestyä koulussa. Toisaalta tällaisilla nuorilla on kuitenkin tukenaan kodin turvaverkko toisin kuin yksin Suomeen saapuneilla pakolaistaustaisilla, jotka ovat maahanmuuttajataustaisista kaikkein haavoittuvimmassa asemassa (ks. Björklund 2014).

Tulkintojamme rajoittaa se, että meillä ei ole tietoa haastattelemiemme nuorten kouluarvosanoista, jolloin voisimme niiden

perusteella todeta, onko unelmien, tavoitteiden ja todellisuuden välillä ristiriitaa. Toinen merkittävä rajoitus tutkimuksessamme on se, että emme haastatelleet oppilaiden vanhempia. Tällöin olemme toisen käden lähteiden (asiantuntijat) varassa sen suhteen, ovatko vanhempien toiveet lastensa kohdalla oikeasti selvästi epärealistisemmat maahanmuuttajataustaisilla kuin valtaväestöllä. Nuorten haastatteluiden perusteella voimme kuitenkin todeta, että suurin osa nuorista vaikutti toisen asteen hakutoiveineen ja tulevaisuuden ammattisuunnitelmineen varsin jalat maassa olevilta.

Koulun eräs tehtävä kautta aikojen on ollut yhteiskunnan valta-asemien uusintaminen, jolloin koulu on eräs keskeinen instituutio, jossa nuorille osoitetaan heidän paikkansa yhteiskunnan hierarkiassa. Yleensä korkeasti koulutettujen ja ylempien sosiaaliluokkien lapset ovat olleet tässä kilpailussa etusijalla matalasti koulutettuihin ja työväenluokasta ponnistaviin nähden (MacLeod 2009). Käsillä olevan tutkimusaineiston perusteella vaikuttaa siltä, että maahanmuuttajataustaiset nuoret ja heidän vanhempansa pyrkivät rikkomaan yhteiskunnan pyramidirakennetta omalla toiminnallaan. He tähtäävät koulutuksen avulla korkealle ja uskovat sen voimaan sosiaalisen nousun välineenä. Mikäli koulutususkon, tulevaisuuden tavoitteiden ja todellisuuden välillä on ristiriita ja tämä ristiriita jatkuu useiden sukupolvien ajan, usko koulutukseen ja yhteiskunnallisen aseman nousuun sen avulla kuitenkin hiipuu maahanmuuttajataustaisten keskuudessa väistämättä. Tällainen kehityskulku on toteutunut yhteiskunnissa, joilla on Suomen pidempi maahanmuuttohistoria, esimerkiksi Yhdysvalloissa. Siellä sosiaalista nousua esiintyy, mutta vain sen verran, että myyttiä ”amerikkalaisesta unelmasta” ja tasa-arvoisista mahdollisuuksista kaikille voidaan pitää elossa. (ks. Leonardo & Grubb 2014; MacLeod 2009; Ogbu & Simons 1998.) Toki Yhdysvaltojen ja Suomen yhteiskunnat ovat sosiaaliturva- ja koulutusjärjestelmää myöten erilaiset,

mutta jos nuoret luulevat omaavansa mahdollisuuksia mihin vain ja todellisuus onkin toinen, se saattaa aiheuttaa myös Suomessa pysyvien koulutuksellisten alaluokkien muodostumisen, joista taas on omat yhteiskunnalliset seurauksensa.

Jotta maahanmuuttajataustaisten (ja myös muiden) nuorten siirtymää toiselle asteella voitaisiin helpottaa ja heidän pysymistään toisella asteella tukea, asiantuntijat toivat esiin muun muassa seuraavia kehittämisehdotuksia: 1) Suurimmissa kunnissa tulisi olla nivelvaiheen uraohjaaja opinto-ohjaajien apuna, koska opinto-ohjaajilla on niin paljon joukkoa ohjattavanaan, että heidän aikansa ei riitä millään yksilölliseen ohjaukseen. 2) Aikuisten peruskoulu pitäisi olla pakollinen niille yli 17-vuotiaille, jotka eivät ole suorittaneet peruskoulua. Kaikkien tulisi suorittaa suomalainen oppivelvollisuus. Mahdollisuus aloittaa aikuisten peruskoulu pitäisi olla kaikkina vuodenaikoina. Silloin ei joutuisi oleilemaan pahimmillaan lähes vuotta tyhjän panttina, jos tulee Suomeen väärään vuodenaikaan. 3) Maahanmuuttajataustaisilla tulisi olla muita vähemmän valinnaisaineita ja niiden tilalla pitäisi olla pakollista suomen kielen opetusta, koska ilman suomen kielen taitoa koulutuspolulla on vaikea pysyä ja myöhemmin työllistyä. 4) Muillakin opettajilla kuin opinto-ohjaajilla tulisi olla tietoa opinto-ohjauksesta, koska he eivät yleensä tiedä paljoakaan esimerkiksi ammattikouluista. Tämä helpottaisi opinto-ohjaajien työtä. 5) Myös toisella asteella pitäisi olla pakollista suomen kielen opiskelua ja kotouttavaa toimintaa harjoittavia ryhmiä. Nyt toisella asteella oletetaan, että kaikki oppilaat osaavat hyvin suomen kieltä. 6) Oppilaitoksen vaihtaminen toisen asteen kuluessa pitäisi tehdä nuorille helpommaksi, jolloin koulua esimerkiksi lukiosta ammattioppilaitokseen voisi vaihtaa ilman, että joutuu eriarvoiseen asemaan menetettyjen lisäpisteiden muodossa yhteishaussa ensimmäistä kertaa hakeviin verrattuna.

Lähteet

- Banks, J. A. 2004. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. Teoksessa Banks, J. A. & McGee Banks, C. (toim.): Handbook of research on multicultural education. Second edition. San Francisco: Jossey-Bass, 3–29.
- Björklund, K. 2014. ”Haluun koulutusta, haluun työtä ja elämän Suomessa”. Yksintulleiden alaikäisten pakolaisten kotoutuminen Varsinais-Suomessa. Turku: Siirtolaisuusinstituutin tutkimuksia A 48.
- Darby, P., Akindes, G. & Kirwin, M. 2007. Football academies and the migration of African football labor to Europe. *Journal of Sport & Social Issues* 31 (2), 143–161.
- D’hondt, F., Van Praag, L., Van Houtte, M. & Stevens, P. 2016. The Attitude-achievement paradox in Belgium: An examination of school attitudes of ethnic minority students. *Acta Sociologica* 59 (3), 215–231.
- Fordham, S. & Ogbu, J-U. 1986. Black students’ school success: coping with the “Burden of ‘acting white’”. *The Urban Review* 18 (3), 176–206.
- Goyette, K. & Xie, Y. 1999. Educational expectations of Asian American youth: Determinants and ethnic differences. *Sociology of Education* 72 (1), 22–36.
- Grainger, A. 2006. From immigrant to overstayer. Samoan identity, rugby, and cultural politics of race and nation in Aotearoa / New Zealand. *Journal of Sport & Social Issues* 30 (1), 45–58.
- Heath, A. & Brinbaum, Y. 2007. Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities* 7 (3), 291–305.
- Hegna, K. 2014. Changing educational aspirations in the choice of and transition to post-compulsory schooling – a three-wave longitudinal study of Oslo youth. *Journal of Youth Studies* 17 (5), 592–613.
- Heinonen, J. 2006. Työläismies ahdingossa? Kolme miessukupolvea rakenneuutoksen Suomessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2002. Sukupolvitutkimus ja nuorisopolitiikka. Teoksessa Silvennoinen, H. (toim.) Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Opetusministeriö; Nuorisotutkimusverkosto; Nuorisosaian neuvottelukunta, 14–31.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys. Helsinki: Gaudeamus.
- Ichou, M. 2013. Different origins and the origin of differences: the academic achievement of children of emigrants/immigrants in France from the start of primary school to the end of compulsory education. *Revue française de sociologie* 54 (1), 1–46.
- Ilmakunnas, I., Kauppinen, T. M. & Kestilä, L. 2015. Sosioekonomisten syrjäytymisriskien kasautuminen vuonna 1977 syntyneillä nuorilla aikuisilla. *Yhteiskuntapolitiikka* 80 (3), 247–262.

- Jackson, M., Jonsson, J. O. & Rudolphi, F. 2012. Ethnic inequality in choice-driven education systems: A longitudinal study of performance and choice in England and Sweden. *Sociology of Education* 85 (2), 158–178.
- Jahnukainen, M. 2007. High-risk youth transitions to adulthood: A longitudinal view of youth leaving the residential education in Finland. *Children and Youth Services Review* 29 (5), 637–654.
- Jonsson, J. O. & Rudolphi, F. 2011. Weak performance – strong determination: School achievement and educational choice among children of immigrants in Sweden. *European Sociological Review* 27 (4), 487–508.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä-jahuono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa Autio, M., Eräranta, K. &
- Myllyniemi, S. (toim.) Nuoret ja polarisaatio. Nuorten elinolot vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta & Stakes, 72–81.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2013. Koulupudokkaiden työurat. Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (5), 509–519.
- Kalahti, M., Varjo, J., Zacheus, T., Kivirauma, J., Mäkelä, M-L., Saarinen, M. & Jahnukainen, M. 2017. Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (1), 33–44.
- Karisto, A., Takala, P. & Haapola, I. 1998. Matkalla nykyaikaan. Elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos suomessa. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Kao, G. & Tienda, M. 1998. Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education* 106 (3), 349–384.
- Kilpi-Jakonen, E. 2011. Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica* 54 (1), 77–106.
- Kivirauma, J. & Jahnukainen, M. 2001. Ten years after special education. Socially maladjusted boys on the labor market. *Behavioral Disorders* 26 (3), 243–255.
- Kokkonen, J. 2005. Kosovalaisen oppilaiden koulusuoriutumisen John Ogbun makrotason mukaan tulkittuna. Lapin yliopisto: Acta Universitatis Lappeen-saensis 92.
- Lindblad, M. 2016. ”De förstod aldrig min historia”. Unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete. Umeå: Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitetet.
- McClelland, K. & Karen, D. 2009. Analysis. Teoksessa MacLeod, J. Ain't no makin' it. Aspirations and attainment in a low-income neighborhood. Third edition. Boulder: Westview Press, 409–510.
- MacLeod, J. 2009. Ain't No Makin' It. Aspirations and Attainment in a Low-income Neighborhood. Third edition. Boulder: Westview Press.

- Magee, J. & Sugden, J. 2002. ”The world at their Feet.” Professional football and international labor migration. *Journal of Sport & Social Issues* 26 (4), 421–437.
- Michelson, R. A. 1990. The attitude-achievement paradox among black adolescents. *Sociology of Education* 63 (1), 44–61.
- Myrskylä, P. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ ja yrittäjyys 12/2011. Ministry of Employment and the Economy. Helsinki: Edita.
- Ogbu, J. U. 1982. Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology & Education Quarterly* 13 (4), 290–307.
- Ogbu, J. U. 1983. Minority status and schooling in plural societies. *Comparative Educational Review* 27 (2), 168–190.
- Ogbu, J. U. & Simons, H. D. 1998. Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & education Quarterly* 29 (2), 155–188.
- Olneck, M. R. 2004. Immigrants and education in the United States. Teoksessa Banks, J. A. & McGee Banks, C. (toim.): *Handbook of research on multicultural education*. Second edition. San Francisco: Jossey-Bass, 381–403.
- Peltola, M. 2014. Kunnollisia perheitä. Maahanmuutto, sukupolvet ja yhteiskunnallinen asema. *Julkaisuja* 147. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ -seura.
- Pirkkalainen, P., Wass, H. & Weide, M. 2016. Suomen somalit osallistuvina kansalaisina. *Yhteiskuntapolitiikka* 81 (1), 69–77.
- Raleigh, E. & Kao, G. 2010. Do immigrant minority parents have more consistent college aspirations for their children? *Social Science Quarterly* 81 (4), 1083–1102.
- Rinne, R. & Tuittu, A. 2011. Peruskoulu maahanmuuttaja- ja suomalaisvanhempien silmin. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) 2011. *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 211, 97–157.
- Rothon, C. 2007. Can achievement differentials be explained by social class alone? An examination of minority ethnic educational performance in England and Wales at the end of compulsory schooling. *Ethnicities* 7 (3), 306–322.
- Räsänen, M. & Kivirauma, J. 2011. Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) 2011. *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 211, 35–95.
- Salikutluk, Z. 2013. Immigrants’ aspiration paradox – Theoretical explanations and determinants of the aspiration gap between native and immigrant students. *Arbeitspapiere* Nr. 150, 2013. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Universität Mannheim.

- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J. & Milburn, M. 2009. Unraveling the immigrant paradox. Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth & Society* 41 (2), 151–185.
- Suurpää, L. 2005. Suvaitsevaisuus. Teoksessa Löytty, O. & Rastas, A. (toim.) *Suomalainen vieraskirja*. Tampere: Vastapaino, 41–68.
- Uptin, J., Wright, J. & Harwood, V. 2016. Finding education: Stories of how young former refugees constituted strategic identities in order to access school. *Race Ethnicity and Education* (19) 3, 598–617.
- Timonen, E., Silvonen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2016. Nuorten uramuuntuvuus toisen asteen opintojen alussa. *Psykologia* 51 (3), 191–208.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Suikkanen, A. (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–42.
- VTV 2015. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Performance audit report 12/2015. Helsinki: Valtiotalouden tarkastusvirasto.
- Walther, A. 2006. Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *YOUNG – Nordic Journal of Youth Research* 14 (2), 119–139.
- Zinga, D. M & Gordon, M. G 2016. Racism under radar: Student perceptions of school experiences in a multicultural context. *Race Ethnicity and Education* 19 (5), 1088–1116.

Mies sukupuolena kasvatusalalla

Johdanto

Täällä en ole kokenut epätasa-arvoa, mutta erinäisissä yhteyksissä olen joutunut sukupuoleni takia niputetuksi kaikkien miesten kanssa samaan nippuun – siinä tuntee olonsa kyllä tyhmäksi. Sukupuolesta puhuminen, loukkaamatta toista, saattaa olla vaikeaa niiden kanssa, jotka ovat kokeneet ikäviä sukupuolensa suhteen. Esim. kohteliaisuus toista kohtaan ei ole sukupuolisuutta korostavaa ja esineellistävää.” (Jauhiainen, Laiho & Kovalainen 2012, 82)

Yllä olevassa lainauksessa tutkimukseemme¹ osallistunut opiskelija kuvaa sitä, millaista on olla miesopiskelija naisenemmistössä kasvatusalan koulutuksessa. Monet ammatit ja koulutusalat jakautuvat edelleen selkeästi sukupuolen mukaan, vaikka käsitykset sukupuolirooleista ja sukupuoleen kohdistuvista vaatimuksis-

¹ Tasa-arvo ja yhdenvertaisuuskyselyssä selvitimme, millaisia kokemuksia ja käsityksiä kasvatusalan opiskelijoilla on sukupuolen merkityksestä koulutuksessa, miten sukupuolten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus toteutuivat opiskelussa ja työelämässä sekä millaisia mahdollisuuksia opiskelijat katsoivat opintojen tarjoavan kasvatuksen sukupuolittuneiden prosessien havaitsemiselle ja ymmärtämiselle. Kyselyn vastaanotti 1756 Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijaa ja siihen vastasi noin joka kolmas (n=583). Vastaajista naisia oli 79 prosenttia ja miehiä 21 prosenttia. (Jauhiainen, Laiho & Kovalainen 2012.)

ta ovatkin höllentyneet ja koulutuslavalintoja sekä urasuunnitelmia tehdään kulttuurisia odotuksia uhmaten enemmän kuin aikaisemmin (Julkunen 2010, 130–133).

Suomessa kasvatusta ja koulutusta on tutkittu sukupuolinäkökulmasta 1970-luvulta lähtien tuottaen runsaasti tutkimustietoa koulutuksen sukupuolittuneisuudesta. Tutkimus on kohdistunut myös poikiin ja miehiin. Esimerkiksi Elina Lahelma tutkimusryhmineen on kiinnittänyt huomiota siihen, millaisia maskuliinisuuksia erilaisissa kouluissa on mahdollista rakentaa (Lahelma & Gordon 2003; Tolonen 2001). Sari Manninen (2010) ja Tuija Huuki (2010) ovat puolestaan tutkineet koulupoikien maskuliinisuuksia, hierakkista järjestystä ja väkivaltaa. Toni Kosonen (2016) on osallistunut väitöskirjallaan sukupuolitietoiseen, miesten koulutusta problematisoivaan tutkimukseen koulutus sosiologisesta näkökulmasta. Hänen tutkimuksensa on hyvä esimerkki uudeltaisesta sekä luokkaa että sukupuolta analysoivasta sukupuolitietoisesta tutkimuksesta aikuiskoulutuksen kentällä.

Kasvatusalalle on kuitenkin toivottu lisää mieheyttä ja maskuliinisuutta analysoivia tutkimuksia, joissa myös miestä analysoitaisiin sukupuolena (Vehkalahti, Tuomaala-Sarpong & Hakosalo 2014, 4; Watts 2003). Miehiin ja poikiin on viitattu yhteiskuntatieteellisen ja humanistisen tutkimuksen ”näkyttömänä sukupuolena”, mikä tarkoittaa sitä, että miehistä tehdään edelleen vähän sukupuolitietoista tutkimusta: mies ei sukupuolistu (Jokinen, Ahlbäck & Kinnarinen 2012, 171–172; Hearn 2005, 170–172).

Tässä artikkelissa kohdistamme huomion miessukupuoleen kasvatusalalla sekä opiskelijoina, että opettajina. Toimimme opettajatutkijoina kasvatustieteen koulutuksessa, jossa sukupuolijakauma on erityisen selvä. Esimerkiksi luokanopettajina

työskentelevistä miehiä on noin neljännes (Kumpulainen 2014, 68). Omassa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta kasvatusalan koulutuksessa käsittelevässä tutkimuksessamme (Jauhiainen ym. 2012) havaitsimme eroja sen suhteen, miten miesopiskelijat näkivät sukupuolensa merkityksen koulutuksessa ja työelämässä. Jatkamme tässä artikkelissa näitä pohdintoja ja kysymme miten miessukupuolta ja maskuliinisuuksia kasvatusalalla ja erityisesti opettajankoulutuksessa lähestytään ja positioidaan. Artikkelimme perustuu aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen miessukupuolesta naisenemmistöisellä koulutus- ja ammattialalla.

Vaikka siis kiinnitämme katseemme miehiin, emme pitäydy tiukassa kategorisessa jaottelussa tyttöihin/naisiin ja poikiin/miehiin, vaan ymmärrämme sukupuolen rakentuvan myös miesten ja naisten välisissä suhteissa sekä sukupuolten sisäisissä suhteissa. Sukupuoli on sosiaalinen ja kulttuurinen konstruktio, jota tuotetaan ja rakennetaan, luetaan ja tulkitaan puheessa, teoissa, teksteillä, pukeutumisella ja ruumiillisuutena, mutta joka ei ole irrallaan biologiasta ja anatomiasta (ks. esim. Ojala, Palmu & Saarinen 2009). Emme näe sukupuolta persoonallisten piirteiden tai toimintatavan selittäjänä, vaan katsomme sukupuolen kietoutuvan muihin erojen ulottuvuuksiin, kuten yhteiskuntaluokkaan, ikään, seksuaaliseen suuntautumiseen ja etnisyyteen. Sukupuoli ei ole kaikissa tilanteissa se tärkein eron ulottuvuus: sekä naiset että miehet voivat kuulua marginaaliasemaan tarkasteluperspektiivistä riippuen. (ks. esim. Kantola 2005, 11; Naskali 2004, 9–13.)

Tarkastelemme artikkelin aluksi mieskysymystä laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa ja kysymme, miten mieskysymys on liittynyt kasvatusalalla tärkeinä pidettyihin tutkimusaiheisiin. Seuraavaksi artikkelimme teemoittuu koulutuksen naisistumisesta käytyjen keskustelujen kannattamana siihen, miten miessu-

kupuolen rooli kasvatusalalla nähdään ja miten miesten määrää kasvatusalalla on yritetty lisätä. Etenemme sen jälkeen ainokais-teemaan ja nostamme esiin tutkimuksia, joissa on analysoitu miessukupuolen näkemyksiä ja kokemuksia kasvatusalan koulu-tuksessa ja työssä. Lopuksi pohdimme vielä artikkelin teemojen merkitystä kasvatusalan koulutuksessa.

Mieskysymys

Kuten Raija Julkunen toteaa, sukupuolikysymys on historiallisesti ollut naiskysymys. Vaikka sukupuolten tasa-arvo on nähty kum-mankin sukupuolen etuna, tasa-arvopolitiikan suuri linja niin kansainvälisesti kuin Suomessa on tähdännyt naisten aseman ja oikeuksien parantamiseen (Julkunen 2012, 31–32; 35). Miehet ovat kuitenkin olleet mukana valtiollisessa tasa-arvopolitiikas-sa 1980-luvulta lähtien. Tasa-arvoasioiden neuvottelukuntaan (TANE) perustettiin Miesjaosto vuonna 1988 tehtävänään käsitellä poikiin ja miehiin liittyviä tasa-arvokysymyksiä. (Jokinen 2012.)

Miehiä koskevaa sukupuoli- ja tasa-arvopoliittista keskustelua käydään erilaisista lähtökohdista, jotka tavataan asemoida suh-teessa feminismiin. Niitä voidaan nimittää antifeministisiksi, neutraaleiksi ja profeministisiksi. (Julkunen 2010, 267–271; Ko-sonen 2016, 23.) Suomessa on nimitetty kriittiseksi miestutki-mukseksi sellaista mies- ja maskuliinisuustutkimusta, jossa hyö-dynnetään feministisessä tutkimuksessa kehitettyjä sukupuolen teorioita. Esimerkiksi hegemonisen maskuliinisuuden käsitteen avulla on käsitelty maskuliinisuuden kytkeytymistä valtaan ja miesten keskinäisiä eroja ja hierarkioita. (Jokinen, Ahlbäck & Kinnarinen 2012, 173–174.) Kriittiseen miestutkimukseen kuu-luu käsitys sukupuolen ja maskuliinisuuksien historiallisesta ja

kulttuurisesta luonteesta jolloin ”miehet sosiaalisena ryhmänä ja yksittäisinä miehinä ymmärretään historiallisiksi ja muuttuviksi” (Hearn 2005, 171–172).

Viime vuosina miesliike ja mieskysymys ovat nousseet suomalaisessa keskustelussa esiin näkyvämmiin ja särmikkäämmiin (ks. esim. Jokinen 2012, 66–68). Särmikkyyttä edustaa esimerkiksi miesnäkökulmainen aktivismi, joka on kiinnittänyt huomion muun muassa miesten yleiseen asevelvollisuuteen ja miesten hyvinvoinnin vajeisiin (Julkunen 2012, 39–40). Arto Jokisen mukaan mieskeskustelua on hallinnut naisten ja miesten välinen suhde eikä miesten keskinäisiä eroja ole huomioitu. Käsitys yhteisestä suomalaisesta miehestä ja miehen normista tulisi purkaa ja käsitellä enemmän miesten ja miesryhmien välisiä eroja: miehisyyden ja maskuliinisuuden moninaisuutta. (Jokinen 2012, 75.)

Mieskysymys on vaikuttanut myös kasvatuksen ja koulutuksen tärkeinä pidettyihin teemoihin. Toni Kosonen on erotellut miehistä käydyn koulutuskeskustelun kolme juonetta. Ensimmäinen niistä on erityisesti aikuiskoulutuksessa käyty keskustelu miesten koulutushaluttomuudesta ja vähäisestä osallistumisesta koulutukseen. Koulutushaluttomuudesta käyty keskustelu kytkeään vahvasti miessukupuoleen, mieheyteen ja maskuliinisuuteen sekä julkilausumattomasti myös miesten yhteiskunnalliseen asemaan. Ongelmakeskeisyys leimaa erityisesti vähemmän koulutettuja, työläistaustaisia miehiä koskevaa julkista ja poliittista puhetta. (Kosonen 2016, 18–24.)

Toiseksi miehistä on keskusteltu koulutuksen sukupuolisegregation yhteydessä. Sekä koulutus että työelämä ovat eriytyneet Suomessa sukupuolen mukaan ja tätä sukupuolittaista lohkoutumista on pyritty lieventämään erilaisilla tasa-arvoprojekteilla. Miesten on

toivottu nostavan naisvaltaisten alojen yhteiskunnallista asemaa ja tasoittavan sukupuolten vastuuta uusintavissa töissä, esimerkiksi opetus- ja hoitoaloilla. Naisia on puolestaan houkuteltu miehisisille aloille yhtenä tavoitteena naisten yhteiskunnallisen aseman kohentaminen. (Kosonen 2016, 20; ks. myös Brunila 2009.)

Kolmas keskeinen juonne on poikien asema ja pärjääminen koulussa, joka on jo vuosikymmeniä ollut sukupuolta käsittelevien koulukeskustelujen keskiössä monissa länsimaissa ja myös Suomessa. Sekä poikien ”alisuoriutumiseen”, että miesten osallistumattomuuteen on etsitty selitystä koulutuksen naisistumisesta tai feminisoitumisesta. Poikien ja miesten on nähty joutuneen epäedulliseen asemaan, kun naiset hallitsevat koulutuksen tehtäviä ja määrittävät sen käytäntöjä, tavoitteita ja sisältöjä. (Kosonen 2016, 19.) Tarkastelemme seuraavaksi tarkemmin tätä keskusteluaihetta ja liitämme sen miesopettajadiskurssiin.

Miehiä kasvatusalalle -keskustelu

Miesopettajien vähäistä määrää kasvatusalalla on pidetty ongelmana ja koulutuspoliittisena tavoitteena monissa länsimaissa ja maailmanlaajuisestikin on ollut saada lisää miehiä perusopetukseen. Erityisesti poikien on katsottu tarvitsevan miesopettajia sekä oppimisensa että persoonallisen kehityksensä tueksi. (Hyninen & Lahelma 2008; Lahelma 2009; Skelton 2009, 39.)

Suomessa erillisistä mieskiintiöistä peruskoulun opettajankoulutuksessa luovuttiin tasa-arvolain myötä vuonna 1989, mutta senkin jälkeen kiintiöitä on väläytelty ajoin miesopettajakeskustelussa. Viimeksi vuonna 2012 opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuksellisen tasa-arvon toimenpideohjelmassa nostet-

tiin esiin erillinen valintakiintiö kasvatukseen ja sosiaalityöhön liittyvillä koulutusaloilla, jotta aliedustetun sukupuolen osuutta opiskelijoissa ja valmistuneissa voitaisiin lisätä (OKM 2012, 46). Miesopettajia on kuitenkin pyritty rekrytoimaan myös muilla tavoilla kuin suoranaيسilla kiintiöillä. Tällaisia menetelmiä ovat olleet muun muassa erilaiset lisäpistejärjestelmät, kuten esimerkiksi lukion laajan matematiikan pisteytys esivalinnassa. (Lahelma 2000, 173–174; Kemppinen 2003; Rähä 2010, 45.) VAKAVA-kokeeseen (Valtakunnallinen kasvatustieteen valintayhteistyöverkosto) siirtyminen vuonna 2007 tarkoitti, että esivalintapisteitä ei enää käytetty, jolloin mahdollisuus suunnata valintaa kohti miehiä poistui. Opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeisiin kuuluvissa haastatteluisissa se kuitenkin on ollut edelleen mahdollista vaikka ei julkilausuttua. (Rähä 2010, 116.)

Miesopettajien kaipuu liittyy usein myös keskusteluun koulutuksen tai opetuksen naisistumisesta (‘feminisation of teaching’ tai ‘feminisation of schooling’), jolla tarkoitetaan paitsi naisopettajien määrällistä enemmistöä, myös yleisempää koulutuksen kulttuurin muutosta feminiiniseen ja tyttöystävälliseen suuntaan. Tällöin koulutuksen organisaation ja hallintatapojen, arviointikäytäntöjen ja opetussuunnitelmien on nähty suosivan tyttöjä ja vieraannuttavan poikia. Erityisesti Iso-Britanniassa opetuksen naisistumista on käytetty poliittisena lyömäaseena feminismiä kohtaan ja naisistuminen on liitetty opettajan ammatin arvostuksen laskuun. (Martino, Lingard & Mills 2004, 445–446; Paechter 2007; Skelton 2012, 6–7; 2009; Vidén & Naskali 2010, 28–29.) Huoli naisistumisesta ei rajoitu pelkästään koulutus- ja opetusosalalle, sillä työelämän yhteydessä on yleisemminkin puhuttu naisistumisesta. Sillä on tarkoitettu sekä työelämän rakennemuutosta että ammattien ja työn luonteen kulttuurista muutosta, kuten erilaisten vuorovaikutustöiden lisääntymistä. (ks. Julkunen 2010, 140; Kosonen 2016, 20.)

Koulutuksen naisistumista koskevan keskustelun yhteyteen on liitetty usein ”huolipuhe pojista” ja sukupuolten väliset suorituserot koulutuksessa. Sekä poliitikkojen puheissa, että yleisemmin mediassa kiinnitettiin 1990-luvulla huomio poikien – erityisesti työväenluokan poikien – huonompaan koulumenestykseen. Poikien alisuoriutuminen ja oppimisen sekä koulun vastaiset asenteet nähtiin seurauksena koulutuksen naisistumisesta ja tyttöjä suosivista opetussisällöistä ja -käytännöistä. (Delamont 1999; Drudy 2008, 313; Francis 2008; Jauhiainen 2009; Lahelma 2005, 2009; Matthews 2005, 135–136; Skelton 2009, 39–40; Tsolidis & Dobson 2006; Öhrn 2000.) Koulutuksen feminisoitumiseen kohdistettu pelko ja poikia koskeva huolipuhe voidaan nähdä osana laajempaa, sukupuolijärjestelmän uudelleenmuotoutumisen prosessia sekä ’maskuliinisuuden kriisiä’ läntisessä Euroopassa. (Arnot 2002, 260–261).

Opettajuuteen siis liitetään sukupuolen mukaan eroavia piirteitä, ja naisten ja miesten nähdään toimivan opettajina eri tavalla (Drudy 2008, 313; Francis 2008, 109). Miesopettajuuden korostaminen mieheyden roolimallina pitää sisällään stereotyyppisen ajatuksen maskuliinisuudesta – esimerkiksi kurinpitotaito ja jämäkkyys liitetään miessukupuoleen. Tällöin oletetaan, että mieheys sinänsä tekisi miehistä opettajina tiettyntyyppisiä. (Francis 2008, 109.) Myös feminisoitumiskeskustelun taustalla on sukupuolen tulkitseminen naiivisti ja stereotyyppisesti (Skelton 2002, 92).

Ainokaisuus ja maskuliinisuuden haasteet

Naiset ja miehet suorittavat edelleen eri koulutusalojen tutkin-toja. Sukupuolen mukainen segregatio onkin pysynyt lähes muuttumattomana neljän vuosikymmenen ajan. (Repo 2012.) Kasvatustieteiden opintoala sijoittui vuonna 2014 kolmanneksi

82,9 prosentin naisosuudellaan tarkasteltaessa yliopistoissa suoritettujen tutkintojen jakautumista sukupuolen mukaan. Eniten naisia tutkinnon suorittaneiden joukossa oli terveystieteellisellä alalla (92,6 %) ja toiseksi eniten eläinlääketieteellisessä koulutuksessa (92,1 %). (Tilastokeskus 2016, 33.)

Kasvatusala on siis naisenemmistöinen koulutus- ja ammattiala, jossa kohtaamamme mies saattaa olla ainoa sukupuolensa edustaja ryhmässä. Ainokaisuus käsitteenä viittaa vähemmistönä olevan sukupuolen kokemuksiin jossakin ryhmässä tai yhteisössä. Sukupuolten vähemmistöasemaa on tutkittu niin työelämässä kuin koulutuksessa erilaisista näkökulmista. Rosabeth Kanterin (1977) naisainokaisia työelämässä käsittelevä klassikkotutkimus *Men and Women of the Corporation* on luonut pohjaa ainokaistutkimuksille. Miesenemmistöisellä alalla työskentelevät harvat naiset saavat ainokaisen (token) roolin. Ainokaisnaisia kohdellaan miesenemmistöisellä työpaikalla yleensä heidän edustamansa ryhmän, naisten ja naissukupuolen kohdistuvien odotusten mukaisesti, eikä niinkään yksilöinä. Ainokaisuus ei määriy vain naissukupuolen kautta, vaan myös miehiä voidaan tarkastella naisenemmistöisillä aloilla tai ainokaisuus voi liittyä muihin erojen ulottuvuuksiin kuten kansallisuuteen.

Kanterin mukaan ainokaisuus rakentuu yhteisössä kolmella tavalla: näkyvyyden (visibility), vastakohtaisuuden (polarization) ja samankaltaistamisen (assimilation) kautta. Ensinnäkin näkyvyys viittaa siihen, että ainokaiset saavat yhteisössään erityishuomiota määrällisen vähyytensä vuoksi. Toiseksi yhteisössä enemmistönä oleva joukko pyrkii erottautumaan ainokaisista eli asettuu vastakohtaksi ja näin vahvistaa omaa yhtenäisyyttään suhteessa vähemmistöön. Kolmanneksi samankaltaistumalla ainokaiset

omaksuvat stereotypian mukaisen roolin mukautuakseen yhteisöön. (Kanter 1977, 210–212.)

Kasvatusalan lisäksi ainokaisuutta on tarkasteltu esimerkiksi sairaanhoitajan, insinöörin ja sosiaalityöntekijän koulutuksessa ja ammatissa (esim. Clow, Ricciardelli & Bartfay 2015; Giesler, 2013; Heikkilä & Hellman 2017; Lupton 2006; Simpson 2004). Ben Lupton (2006, 104–105) erottaa kaksi lähestymistapaa miesainokaisuuden tarkastelussa. Ensimmäisessä korostetaan sitä, miten miehet tuovat sukupuolensa etuoikeudet ja seksuaalisen vallan osaksi naistyötä ja edustavat siten pikemminkin etuoikeutettua kuin alistettua ryhmää. Toinen lähestymistapa taas tuo esiin maskuliinisuuden kohdistuvan neuvottelun ja silmälläpidon, kun mies rikkoo työelämän sukupuolirajoja. Lähestymistavat ilmentävät muuttunutta ymmärrystä maskuliinisuuksista.

Ruth Simpson (2004) on tutkinut naisenemmistöisissä ammateissa toimivia miehiä – perusasteen opettajia, kirjastovirkkailijoita, stuertteja ja sairaanhoitajia. Hänen mukaansa miehet hyötyvät vähemmistöasemastaan, koska heitä kohdellaan eri tavoin ja heihin liitetään johtajuus sekä urasuuntautuneisuus. Toisaalta emotionaalista työtä vaativiin tehtäviin, kuten opettamiseen, hoitamiseen ja sosiaalityöhön, yhdistetään taitoja, joita ajatellaan olevan naisilla luontaisesti. Tällaiset odotukset haastavat miehiä ammatillisesti. Simpson (2004) on useiden muiden tutkijoiden (esim. Cross & Bagilhole 2002; Francis & Skelton 2001; Heikkilä & Hellman 2017; Hjalmarsson & Löfdahl 2014) tapaan kiinnostunut siitä, miten miehet sovittavat feminiiniseksi mielletyn työnsä sukupuolijärjestyksen – hegemonisen maskuliniteetin – vaatimuksiin.

Opettajien kohdalla Simpson (2004) nostaa esiin urheiluun keskittymisen yhtenä strategiana, jolla miesopettaja valtaa itselleen

maskuliinisuutta kouluyhteisössä. Becky Francis ja Christine Skelton (2001) puolestaan kuvaavat, miten miesopettajat lujittavat maskuliinisuuttaan olemalla yksi 'jätkestä', (lad) ja antautumalla leikinlaskuun poikien kanssa tyttöjen kustannuksella.

Vaikka monet miesopettajat etäännyttivät itsensä naispuolisista kollegoistaan vahvistaakseen ja korostaakseen maskuliinisuuttaan, he myös samaan aikaan ilmaisivat viihtyvänsä feminiinisessä ympäristössä ja kiinnittyivät huolenpidon ja hoivan puhetapoihin. Luokkahuoneen yksityisyydessä miesopettaja hoivasi ja omistautui kärsivällisesti lasten oppimiseen. (Francis & Skelton 2001; Simpson 2004, 360, 365; ks. myös Hjalmarsson & Löfdahl 2014.)

Ruotsalaistutkijat Mia Heikkilä ja Anette Hellman (2017) analysoivat hegemonisen maskuliniteetin käsitteen avulla, miten miespuoliset lastentarhanopettajaopiskelijat neuvottelivat maskuliinisuudestaan koulutuksen aikana. Tutkijoiden lähtökohtana oli myös maskuliinisuuden paikallisuus (ks. Hearn 2005) eli se, miten maskuliinisuudesta neuvotellaan erilaisissa konteksteissa. Sukupuolten tasa-arvokysymys on Ruotsissa keskeinen yhteiskunnallinen kysymys joka kansallisella tasolla heijastuu näihin neuvotteluihin. Tämä tuli esille myös, kun Penni Cushman (2010) haastatteli miesopettajia Englannista, Ruotsista ja Uudesta-Seelannista. Ruotsalaiset opettajat erottuivat tutkimuksessa, sillä he kaikki refleктоivat maansa pyrkimyksiä sukupuolten tasa-arvoon, ja heidän uskomuksensa ja käytäntönsä heijastivat tutkijan mukaan tietoisuutta ja tietämystä sukupuolikysymyksistä. (Cushman 2010, 1214–1215, 1217–1218.)

Heikkilä ja Hellman (2017) toteavat, että miesopiskelijoiden haasteena on, miten rikkoa miehelle asetettuja normeja ja ideaaleja,

kun he asettuvat lastentarhanopettajan ammatin vaatimuksiin ja odotuksiin – esimerkiksi hoivaavuuteen – sekä toisaalta samaan aikaan heidän pitää osoittaa olevansa 'oikea' mies. Peruskoulunopettajia tutkineet Maria Hjalmarsson ja Annica Löfdahl (2014, 290) muistuttavat, että sukupuolijärjestys voi myös vaikuttaa siihen, että tiettyjä puolia ihmissuhteissa pidetään hoivana ja toisia taas ei.

Myös ammatillisen koulutuksen kontekstissa on tutkittu, miten opettajat pohtivat opetuksen ja huolenpidon rajoja. Miesopettajille näyttää olevan helpompaa ottaa etäisyyttä huolenpidon vaatimuksiin eli miehellä on enemmän liikkumavaraa tunnetyön ja huolenpidon suhteen. Miehet eivät kuitenkaan voi kokonaan välttää näitä vaatimuksia, vaikka käytännössä naisopettajilta odotetaan miehiä enemmän hoivarooliin asettautumista. (Lahelma ym. 2014.)

Christine Skelton ja Bruce Carrington (ks. Carrington 2002; Skelton 2002, 2003; Carrington & Skelton 2003) ovat tutkineet brittikontekstissa opettajaksi opiskelevien suhtautumista ajatukseen miesopettajista poikien roolimallina. Skeltonin (2003, 198, 204–207) mukaan miesopiskelijoiden käsityksissä tulivat selvästi esiin sukupuoliryhmän sisäiset erot. Miehet, jotka suuntautuivat 7–11-vuotiaiden opettajaksi, olivat sitoutuneempia perinteiseen maskuliiniseen opettajuusideaaliin ja käsitykseen miehistä roolimallina, kuin nuorempien lasten eli 3–8-vuotiaiden opettajaksi tähtäävät. Myös Becky Francisin (2008, 111–121) tutkimus toi esiin miesopettajien erilaisia tapoja toimia opettajana. Miesopettajat erosivat toisistaan huomattavasti omaksumiensa pedagogisten käytäntöjen, kurinpidon tai opettaja-oppilas -vuorovaikutuksen suhteen.

Suomalaisia kasvatusalan miesopiskelijoita tutkittaessa on havaittu, että he ovat mielestään hyötyneet opinnoissa suku-

puolestaan ja kokivat että heitä arvostetaan naisia enemmän työelämässä (Jaakkola & Järvinen 2015; Jauhiainen ym. 2012, 72, 118–119; Kovalainen 2010; Virtanen 2011.) Emma Virtasen (2011) haastattelemat ja jo työelämässä toimivat mieskasvatustieteilijät totesivat, että sukupuolen merkitys opinnoissa näkyi miesten erottautumisena opetustilanteissa. Miehet kuitenkin hyväksyivät erottumisensa ja olivat pääosin tyytyväisiä saamastaan huomiosta. Samalla he näkivät edustaneensa oman sukupuolensa näkemyksiä naisten keskellä. Se, että tulee aina kuulluksi ja nähdyksi nimenomaan sukupuolensa edustajana voidaan kuitenkin kokea myös ongelmallisena (ks. Jauhiainen ym. 2012, 82).

Kasvatustiede näyttäytyi Virtasen tutkimuksessa haastateltaville alana, joka loi miehille monenlaisia mahdollisuuksia. Mieskasvatustieteilijät myös muokkasivat tulevaa tutkintoaan ”miehiseksi” esimerkiksi valitsemalla sivuaineet miesenemmistöisiltä koulutusaloilta (tietotekniikka, hallintotieteet). Naisvaltaiseen työpaikkaan hakiessaan mieskasvatustieteilijä saattoi käyttää ”sukupuolikorttia” eli hyötyä sukupuolestaan ja miesvaltaiseen työpaikkaan hakiessaan taas hyötyä miehille ei-tyypillisestä tutkinnosta. (Virtanen 2011, 198–199.)

Heikkilän ja Hellmanin (2017) haastattelemat miespuoliset lastentarhanopettajaopiskelijat kuvasivat, että heidän on opittavat elämään erityisasemansa kanssa ja toivat esiin, miten ”kaikki opettajat muistavat sinut – myös huonot puolesi”. Erottautuminen näyttäytyi positiivisena, kun haastateltavat pohtivat työllistymismahdollisuuksiaan: ”kaikki haluavat meidät”. (Heikkilä & Hellman 2017, 1208–1209, 1216; ks. myös Simpson 2004, 356.) Myös Hjalmarssonin ja Löfdahlin (2014) tutkimuksessa miesopettajat perusopetuksessa pitivät itseään etuoikeutettuna

vähemmistöasemansa vuoksi mutta toisaalta kokivat paineita osoittaa tietynlaista maskuliinisuutta.

Tutkimuksissa on noussut esiin myös miessukupuolen vaarallisuus kasvatusalalla ja ylipäätään miesten epäilyttävä seksuaalisuus miehille ei-tyypillisissä ammateissa (Cross & Bagilhole 2002). Skelton (2003) toteaa, että taustalla ovat lasten hyväksikäyttöön ja seksuaaliseen häirintään liittyvät tapaukset, joiden seurauksena kaikki pieniä lapsia opettavat miehet leimattiin epäilyttäviksi ja oudoiksi tyypeiksi. Erityisesti pienten lasten opettajaksi suuntautuvat miehet ovat joutuneet perustelemaan omia motiivejaan. Miesten kiinnostus pienten lasten opettamiseen on yhdistetty myös homoseksuaalisuuteen. (Carrington & Skelton 2003; 259–260; Skelton 2003, 205–206.) Heikkilän ja Hellmanin (2017; ks. myös Jauhiainen ym. 2012) haastattelemat lastentarhanopettajaopiskelijat kuvasivat, miten heidän miessukupuoleensa kohdistui uhka siitä, että heidät nähtiin seksuaalirikollisina tai pedofiileinä. Mitä pienempien lasten kanssa toimitaan, sitä enemmän opettajantyö vaatii myös hoivaa ja fyysistä läheisyyttä, jotka on yhdistetty naissukupuoleen ja äitiyteen. Niinpä erityisesti pienten lasten opettamisesta tai hoivaamisesta kiinnostunut mies edustaa kyseenalaista maskuliinisuutta (Skelton 2009, 40–41; ks. myös Drudy 2008, 311).

Opettajat itse ovat tutkimuksissa pitäneet miesopettajia sopivampina työskentelemään vanhempien lasten kanssa (esim. Skelton 2003). Erityisesti murrosikäisten kanssa työskentelyyn liittyy kuitenkin haasteita. Omassa tutkimuksessamme miespuolinen opettajaopiskelija nosti esiin kokemuksensa yläkouluista: *”Yläasteen käsityöopettajan painajainen on varmasti 15-vuotias flirttaileva teinityttö, joka teoillaan ja olemuksellaan antaa ymmärtää seksuaalista kiinnostusta. Jos kehut/avustat*

henkilökohtaisesti tyttöä jossain vaiheessa, niin muiden opiskelijoiden puheissa koulunkäytävillä kässänope on ääntä nopeammin pedofiili, ja asia puidaan julkisesti.” (Jauhiainen ym. 2012, 93.) Yläasteen opettajille kohdistetussa kyselyssä kävi kuitenkin ilmi, että miesopettajilla oli vähemmän kokemuksia seksuaalisesta häirinnästä kuin naispuolisilla opettajilla (Salmi & Kivi-vuori 2009).

Pohdinta

Tutkimus siis tuo esiin, miten miesten ainokaisuus kasvatusalalla tuottaa näkyvyyttä ja samalla erityisaseman, jonka miehet itsekin tunnistavat. Tähän erityisasemaan liittyy enimmäkseen positiivisia elementtejä mutta myös negatiivisia puolia, kuten edellä kuvattu miessukupuoleen yhdistetty seksuaalinen vaara. On hyvä muistaa, että kaikki miehet eivät käytä hyväkseen erityisasemaansa. Naisennemistöisellä kasvatusalalla toimivat miehet käyvät neuvotteluja oman maskuliinisuutensa kanssa suhteessa hegemoniseen maskuliinisuuteen, jota määrittävät paikalliset sukupuoli-järjestykset. Miehillä on erilaisia strategioita neuvotella maskuliinisuudestaan. Yksi strategia on perinteisen maskuliinisuuden korostaminen ja eron tekeminen naispuolisiin kollegoihin. Osa miehistä taas rakentaa maskuliinisuuttaan uudella tavalla yhdistämällä siihen esimerkiksi kasvatusalalla korostettavia hoivan ja huolenpidon elementtejä, mikä tarkoittaa monimuotoisempaa ja väljempää maskuliinisuutta, mutta myös sisäisesti ristiriitaista ja jännitteistä maskuliinisuutta.

Kun miesopettajat asetetaan sukupuoliroolimalleiksi koulussa, monista miesopettajista tilanne on epämukava, josta myös artikkelin alussa lainaamamme opettajaopiskelijan tunnot kertovat.

Miessukupuolen merkitystä koulussa voidaan perustella muutenkin kuin miesopettajan antamalla roolimallilla. Maskuliinisuutta ja poikakysymystä tutkinut Martin Mills (2000) argumentoi, että miehiä tarvitaan kouluihin työskentelemään poikien kanssa sukupuolikysymyksissä. Miesopettajien olisi osallistuttava sukupuolijärjestysten analysoimiseen ja purkamiseen sekä vallitsevan järjestyksen kyseenalaistamiseen ja haastamiseen yhdessä naisopettajien kanssa. Esimerkiksi maskuliinisuuteen ja väkivaltaan liittyviä teemoja on syytä käsitellä yhdessä poikien kanssa. (Mills 2000, 221.) Myös Drudy (2008, 313) toteaa, että opettajien tulee ymmärtää, miten pojat rakentavat sukupuoli-identiteettiään ja mieheyttään sekä auttaa heitä ymmärtämään sitä, millaisia seurauksia tietynlaisilla maskuliinisuuden muodoilla on heidän elämässään.

Mieheyteen ja maskuliinisuuteen liitetään kasvatusalalla ja opetustehtävissä paljon sukupuolistereotyyppioita. On ongelmallista, jos kasvatusalan koulutus ei tunnista näitä stereotyyppioita eikä tarjoa mahdollisuuksia niiden käsittelyyn ja purkamiseen. Sukupuoleen liittyvän moninaisuuden ymmärtäminen muodostaa keskeisen haasteen alan koulutuksessa ja asiantuntijuudessa. Koulutuksen tulisi antaa välineet stereotyyppioiden purkamiseen ja haastaa arkiajattelulle yleinen näkemys sukupuolierosta essentialistisena ja biologiaan ankkuroituneena. Kasvatusalan koulutuksessa on syytä nostaa esiin sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvät ristiriitaisetkin käsitykset ja uskomukset. On tärkeää ymmärtää, miten eri tavoin sukupuolta voidaan lähestyä ja millaisia seurauksia erilaisten käsitysten tietoisella tai tiedostamattomalla valinnalla voi olla. Kuten Hanna Ylöstalo (2012, 19) toteaa, tekemällä merkitysten tuottaminen ja siihen liittyvät valtasuhteet näkyviksi, on mahdollista haastaa vallitsevat ”totuudet” ja saada aikaan muutoksia.

Lähteet

- Arnot, M. 2002. *Reproducing Gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London: Routledge/Falmer.
- Brunila, K. 2009. *Parasta ennen: Tasa-arvotyön projektitaipatuminen*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 222.
- Carrington, B. 2002. A Quintessentially Feminine Domain? Student Teachers' Constructions of Primary Teaching as a Career. *Educational Studies* 28 (3), 287–303.
- Carrington, B. & Skelton, C. 2003. Re-thinking 'role models': equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. *Journal of Educational Policy* 18 (3), 253–265.
- Clow, Kimberley, Ricciardelli, Rosemary & Bartfay, Wally. 2015. Are You Man Enough to be a Nurse? The Impact of Ambivalent Sexism and Role Congruity on Perceptions of Men and Women in Nursing Advertisements. *Sex Roles* 72 (7–8), 363–376.
- Cross, S. & Bagilhole, B. 2002. Girls' Jobs for the Boys? Men, Masculinity and Non-Traditional Occupations. *Gender, Work and Organisation* 9 (2), 204–226.
- Cushman, P. 2010. Male primary school teachers: Helping or hindering a move to gender equity? *Teaching and Teacher Education* 26 (5), 1211–1218.
- Delamont, S. 1999. Gender and the discourse of derision. *Research Papers in Education* 14 (1), 3–21.
- Drudy, S. 2008. Gender balance/bias: the teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education* 20 (4), 309–323.
- Francis, B. 2008. Teaching manfully? Exploring gendered subjectivities and power via analysis of men teachers' gender performance. *Gender and Education* 20 (2), 109–122.
- Francis, B. & Skelton, C. 2001. Men teachers and the construction of heterosexual masculinity in the classroom. *Sex Education* 1 (1), 9–21.
- Giesler, M. A. 2013. The problem of privilege: male social work students' pre-service experiences. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research* 7 (4), 204–214.
- Hearn, J. 2005. Miesten ja maskuliinisuuksien sukupuolistuminen tieteesä, tiedeyhteisössä ja tutkimuksessa. Teoksessa L. Husu & K. Rolin (toim.) *Tiede, tieto ja sukupuoli*. Helsinki: Gaudeamus, 170–199.
- Heikkilä, M. & Hellman, A. 2017. Male preschool teacher students negotiating masculinities: a qualitative study with men who are studying to become preschool teachers. *Early Child Development and Care*, 187 (7), 1208–1220.
- Hjalmarsson, M. & Löfdahl, A. 2014. Being caring and disciplinary – male primary school teachers on expectations from others. *Gender and Education* 26 (83), 280–292.
- Huuki, T. 2010. Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 113.

- Hynninen, P. & Lahelma, E. 2008. Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta opettajan-koulutukseen. *Kasvatus* 39 (3), 283–288.
- Jaakola, J. & Järvinen, M. 2015. ”Ei miessukupuolesta ainakaan haittaa oo ollu” Miesluokanopettajien kokemuksia naisenemmistöisessä työyhteisössä. Pro gradu tutkielma. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Jauhiainen, A. 2009. Erillinen vai yhteinen koulu? – Yhteiskasvatustieteiden keskustelun sukupuolitettunut toimijuus. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 101–135.
- Jauhiainen, A., Laiho, A. & Kovalainen, P. 2012. ”Työsarkaa riittää” opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia sukupuolesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:213.
- Jokinen, A. 2012. Miehet osana tasa-arvokeskustelua ja -politiikkaa. Teoksessa A. Jokinen, (toim.) *Mieskysymys. Miesliike, -työ, -tutkimus ja tasa-arvopolitiikka*. Tampere: Tampere University Press, 63–76.
- Jokinen, A., Ahlbäck, A. & Kinnarinen, K. (2012) Näkymätön sukupuoli näkyväksi. Teoksessa Jokinen, A. (toim.) *Mieskysymys. Miesliike, -työ, -tutkimus ja tasa-arvopolitiikka*. Tampere: Tampere University Press, 171–185.
- Julkunen, R. 2012. Mieskysymys suomalaisen tasa-arvopolitiikan asialistalla. Teoksessa Jokinen, A. (toim.) *Mieskysymys. Miesliike, -työ, -tutkimus ja tasa-arvopolitiikka*. Tampere: Tampere University Press, 30–43.
- Julkunen, R. 2010. Sukupuolen järjestykset ja tasa-arvon paradoksit. Tampere: Vastapaino.
- Kanter, R. M. 1977. *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- Kantola, J. 2005. Mykät, kuurot ja kadotetut. Sukupuolten välinen tasa-arvo Helsingin yliopiston valtio-opin laitoksella. *Acta Politica* 29. Helsinki: Yliopistopaino
- Kemppinen, L. 2003. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat sukupuolisen tasa-arvoisuuden näkökulmasta tarkasteltuna. Teoksessa S. Keskinen & J. Valenius (toim.) *Tasa-arvo Turun yliopistossa*. Turun yliopisto. Rehtorinviraston julkaisusarja 1/2003, 58–79.
- Kosonen, T. 2016. *Opiskeleva ammattimies, yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Itä-Suomen yliopisto, *Dissetations in Social Sciences and Business Studies* No 128.
- Kovalainen, P. 2010. Ainokaisena yliopistossa: nais- ja miesopiskelijoiden kokemuksia alavalinnasta, opiskelusta ja vähemmistösukupuolen asemasta Turun yliopistossa. Pro gradu tutkielma. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kumpulainen, T. 2014. *Opettajat Suomessa 2013*. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Lahelma, E. 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 136–156.

- Lahelma 2005. School grades and other resources: The 'Failing Boys' discourse revisited. *NORA. Nordic Journal of Women's Studies* 13 (2), 78–89.
- Lahelma, E. 2000. Lack of male teachers: A problem for students or teachers? *Pedagogy, Culture and Society* 8 (2), 173–185.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (toim). 2003. Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin opetusvirasto.
- Lahelma, E., Lappalainen, S., Palmu, T. & Pehkonen, L. 2014. Vocational teachers' gendered reflections on education, teaching and care. *Gender and Education* 26 (3), 293–305.
- Leinonen, E. (toim.) 2006. Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt Sukupuolen huomioivat opas kasvatuksen arkeen. Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus, WomenIT-projekti.
- Lupton, B. 2006. Explaining Men's Entry into Female-Concentrated Occupations: Issues of Masculinity and Social Class. *Gender, Work and Organization* 13 (2), 103–128.
- Manninen, S. 2010. "Iso, vahva, rohkee – kaikenlaista": maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. *Acta Universitatis Ouluensis E. Scientiae Rerum Socialium* 112.
- Martino, W., Lingard, B. & Mills, M. 2004. Issues in boys' education: a question of teacher threshold knowledges? *Gender and Education* 16 (4), 435–454.
- Matthews, B. 2005. *Engaging Education. Developing Emotional Literacy, Equity and Co-education*. Open University Press.
- Naskali, P. 2004. "eihän meillä ole mitään ongelmia". Henkilökunnan ja opiskelijoiden kokemuksiä tasa-arvon ja yhdenmukaisuuden toteutumisesta Lapin yliopistossa. Lapin yliopiston hallinnon julkaisuja 43.
- Ojala, H, Palmu, T. & Saarinen, J. 2009. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- OKM 2012. Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:28.
- Paechter, C. 2007. *Being boys, being girls*. Maidenhead: Open University Press/ McGraw Hill.
- Repo, A. 2012. Uudet sukupolvet entistä koulutettumia. *Hyvinvointikatsaus 1/2012*. Tilastokeskus.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelija-valintojen uudistamisen vaikeudesta. *Acta Universitatis Tamperensis* 1559.
- Salmi, V. & Kivivuori, J. 2009. Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008. Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos. *Verkkokatsauksia* 10/2009.
- Simpson, R. 2004. Masculinity at work: the experiences of men in female dominated occupations. *Work, employment and society* 18 (2), 349–368.
- Skelton, C. 2012. Men teachers and the "feminised" primary school: a review of the literature, *Educational Review*, 64 (1), 1–19.

- Skelton, C. 2009. Failing to get men into primary teaching: a feminist critique. *Journal of Education Policy* 24 (1), 39–54.
- Skelton, C. 2003. Male Primary Teachers and Perceptions of Masculinity. *Educational Review* 55 (2), 195–209.
- Skelton, C. 2002. The 'Feminisation of Schooling' or 'Re-masculinising' Primary Education? *International Studies in Sociology of Education* 12 (1), 77–96.
- Tilastokeskus 2016. Naiset ja miehet Suomessa.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tsolidis, G. & Dobson, I. R. 2006. Single-sex schooling: is it simply a 'class act'? *Gender and Education* 18 (2), 213–228.
- Vehkalahti, K., Tuomaala-Sarpong, S. & Hakosalo, H. 2014. Sukupuolihistorian näkökulmia kasvatustieteen historiaan. Pääkirjoitus. *Kasvatus & Aika* 8 (1), 3–7.
- Virtanen, E. 2011. Sukupuoli ratkaisee kasvatustieteissä? Mieskasvatustieteilijöiden kokemuksia opinnoista ja työelämästä. *Aikuiskasvatus* 31 (3), 193–205.
- Ylöstalo, H. 2012. Tasa-arvotyön tasa-arvot. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Valikointia koulutusportaiden yläaskelmilla: suomalaisten maisteri- ja tohtoriopiskelijoiden sosiaalitaustat

Johdanto

Suomen kehittyminen toisen maailmansodan jälkeen nykymalliseksi koulutusyhteiskunnaksi on ollut kiistatta yhdenlainen menestystarina. Aina 1990-luvulle saakka suuren suomalaisen koulutuskertomuksen pääjuoni käsikirjoitettiin koulutusmahdollisuuksien tasa-arvolle alkaen 1960-luvun yhtenäiskoulu-uudistuksesta, jatkuen ammatillisen koulutuksen reformilla ja aikuiskoulutuksen laajentamisena 1970- ja 1980-luvuilla.

Myös korkeakoulutuksen lähihistorian tarina on noudatellut samaa juonen kaarta. 1960-luvulta lähtien maamme korkeakoululaitosta ryhdyttiin valtiovetoisesti ja määrätietoisesti laajentamaan tasa-arvon tavoitteiden suunnassa. 1980-luvulle tultaessa Suomeen oli synnytetty kansainvälisestikin poikkeuksellisen kattava alueellinen korkeakouluverkosto, minkä eteläisin yliopisto sijaitsi Helsingissä, pohjoisin Rovaniemellä, läntisin Vaasassa ja itäisin Joensuussa. (esim. Nevala & Rinne

2012.) Paljonkaan liioittelematta voidaan sanoa, että akateeminen koulutus muuttui noin kolmessa vuosikymmenessä eliitin etuoikeudesta miltei jokamiehen ja -naisen mahdollisuudeksi. (Trow 2007). 1990-luvulla vakiinnutettu ammattikorkeakoulujärjestelmä laajensi edelleen väestön korkeakoulutusmahdollisuuksia, niin että nyt vajaan 40 prosenttia ikäluokasta siirtyy korkeakoulutukseen kun vastaava luku 1970-luvun alussa oli 10 prosenttia, 1980-luvun alussa 20 ja 1990-luvun alussa 25 prosenttia (Kalenius 2014). Tieteellinen jatkokoulutus, nykyisin lähinnä tohtorikoulutus, edustaa koulutusmahdollisuuksien laajentamisen viimeisintä vaihetta, joskin eri mittaluokassa kuin perustutkintokoulutus (Jauhiainen & Nori 2017). Kun korkeakoulutusmahdollisuuksien laajentaminen toteutettiin opiskelijoille maksuttomana ja 1970-luvulta lähtien jatkuvasti parantuneella opintotukijärjestelmällä ryyditettynä, oli operaatiolla sosiaalisia eroja tasaava vaikutus. Eri sosioekonomisten ryhmien osallistuminen yliopistokoulutukseen on Suomessa tasoittunut toisen maailmansodan jälkeisistä vuosista 2010-luvulle ulottuvana jaksona. Uudet yliopisto-opiskelijat valikoituivat vuonna 2010 tasaisemmin eri sosioekonomisista ryhmistä kuin koskaan aikaisemmin. Silti erot ääripäiden välillä ovat edelleen selvät: ylempien toimihenkilöiden jälkeläisiä on uusissa yliopisto-opiskelijoiissa suhteellisesti laskien miltei kolme kertaa enemmän kuin työntekijöiden lapsia. (Nevala & Nori 2017.)

Meritokratian ideaali (yksilöiden aseman määräytyminen heidän ominaisuuksiensa ja toimintansa – ei perityn aseman, privilegion tms. perusteella) ei siis ole läheskään täysimääräisesti toteutunut yliopistokoulutuksessa. 2000-luvun alussa näyttää siltä, että koulutuksellisen tasa-arvon traditio on tullut lakipisteeseensä ja uhkana on koulutuserojen kasvu, mistä konkreettisenä ja hälyttävänä esimerkkinä peruskoulutuksen osalta kertovat tuoreim-

mat Pisa-tulokset. Taustalla vaikuttavat 1990-luvulla alkaneet koulutus- ja yhteiskuntapolitiikan uudelleenlinjaukset. Erityisesti korkeakoulupolitiikkaa ja yliopistolaitosta on 2000-luvun alussa määrätietoisesti kehitetty neoliberalismin ja siihen sisältyvien markkina- ja business-logiikan mukaisesti, jotka suosivat kilpailua ja erojen aikaansaamista; siis valikoinnin tehostamista niin yksilöiden kuin instituutioiden välillä.

Tässä artikkelissa tarkastelemme laajoihin tilastoaineistoihin perustuen suomalaisten maisteri- ja tohtoriopiskelijoiden taustoja ja elämäntilanteita. Tarkoituksenamme on luoda kuvaa siitä, miten maamme yliopistokenttä on jakaantunut opiskelijarakenteen suhteen ja tehdä näin välillisesti päätelmiä siitä, miten opiskelijat valikoituvat yliopistoihin.

Koulutuksellisen valikoitumisen anatomiaa

Koulutuksellinen valikointi on monitahoinen ilmiö ja riippuvainen yhteiskunnasta ja erityisesti kulloisestakin koulutusjärjestelmästä. Funktionalistisen näkemyksen mukaan koulutusinstituutioiden luonteeseen ja tehtäviin sisältyy koulutettavien lajittelu ja valikointi sekä koulutusjärjestelmän sisällä että suhteessa työelämään sekä laajemmin yhteiskunnallisiin asemiin. (Antikainen, Rinne & Koski 2013.) Valikoinnissa on pohjimmiltaan kyse siitä, missä suhteessa koulutukselle asetetut tavoitteet ja niihin sisältyvät arvot kuten esimerkiksi tehokkuus ja tasa-arvo toteutuvat. Koulutuksen valikointitutkimus on siten aina myös tavallaan (koulutus)poliittista tutkimusta: koulutusjärjestelmän prosessien, tuotosten ja arvojen tutkailua, sen tutkimusta mitä koulutus ”tekee” ihmisille, kuinka se kohtelee heitä: keille ja minkälaisia mahdollisuuksia se avaa tai sulkee yhteiskunnassa.

Koulutuksellinen valikointi toteutuu kahtalaisena prosessina. Yksilötasolla se koostuu koulutettavien ja heidän perheidensä tekemistä valinnoista ja preferensseistä (kaikki valintapyrkimykset eivät suinkaan aina toteudu). Instituutiotasolla valikointi ilmenee koulutusorganisaatioiden suorittamana karsintana, jonka taustalla vaikuttaa kulloinkin harjoitettu koulutuspolitiikka. (Reay, David & Ball 2005.) Esimerkiksi tätä kirjoitettaessa on käynnissä ministeriön (OKM 2016) ajama korkeakoulujen valintauudistus, jonka keskeinen tavoite on vahvistaa lukio- ja ylioppilastutkintoa valintakriteereinä ja näin aikaistaa valintoja, jopa peruskoulun päättövaiheeseen.

Tasa-arvon näkökulmasta oleellinen kysymys on, minkälaista logiikkaa valikointiprosessit noudattavat ja miten koulutusjärjestelmä näiltä osin on rakennettu. Koulutuksellista valikointia voidaan empiirisesti tarkastella suhteessa monenlaisiin tekijöihin. Tavanomaisesti valikointia on tarkasteltu suhteessa koulutettavien ja heidän perheidensä varallisuuteen, yhteiskunnalliseen asemaan, alueeseen, ikään, sukupuoleen, etniseen taustaan ja muihin yksilöllisiin tekijöihin, vaikkapa lahjakkuuteen (ks. esim. Nori 2011; Nevala & Nori 2017; Erikson & Rudolphi 2009; Reay, Davies, David & Ball 2001). Nämä ovat tekijöitä, joiden perusteella yksilöt ja ryhmät asemoidaan ja heidät luokitellaan horisontaalisesti ja hierarkkisesti työelämässä sekä yhteiskunnan muilla kentillä, minkä vuoksi ne ovat tasa-arvon näkökulmasta kriittisiä.

Sitä mukaa kun koulutuksesta on tullut yhä tärkeämpi tekijä työelämään kiinnittymisen kannalta, se on myös yhä suurempi ratas yhteiskunnallisessa valikointikoneistossa. Yksi modernin yhteiskunnan suuria kertomuksia oli koulutukseen ankkuroitunut lupaus ylenevästä ”säätysterrosta” (upward mobility, esim. Scherger & Savage 2010). Ylisukupolvittainen sosiaalinen liikkuvuus

onkin yksi keskeinen koulutuksellisen tasa-arvon indikaattori; kuta lähemmäs vanhempiensa ja heidän jälkeläistensä sosiaalisen aseman välinen korrelaatio lähestyy nollaa, sen tasa-arvoisempi yhteiskunta (esim. Silvennoinen ym. 2015). Pohjoismaisissa hyvinvointiyhteiskunnissa tuo lupaus on kyetty ehkä kaikkein täysimääräisemmin lunastamaan (Esping-Andersen 2015).

Tutkittaessa koulutuksen valikointimekanismeja on muistettava, että valikointiprosessi on pitkä jatkuen periaatteessa koko koulutushistorian ajan ja vaikutussuhteet ovat välittyneitä. Niinpä perhetaustan yhteys esimerkiksi koulumenestykseen voidaan nähdä sosiaalisen taustan primaarivaikutuksena, tämän jälkeen tehtävät lukuisat koulutusvalinnat toissijaisina vaikutuksina, jotka kiehtoutuvat sellaisiin institutionaalisiin tekijöihin kuin esimerkiksi oppilaitosten hierarkiat (Mullen, Goyette & Soares 2003; Silvennoinen ym. 2015).

Lohkoutunut suomalainen yliopistokenttä

Valikoituminen on prosessi jonka tuotokset muodostavat, ylläpitävät (uusintavat) ja myös muuttavat rakenteita. Maassamme harjoitetun tasa-arvoisen (korkea)koulutuspolitiikan tradition vuoksi suomalainen yliopisto ja koko suomalainen korkeakoululaitos on vuosikymmenten saatossa rakentunut sangen tasalaatuisiksi. Ainakin näihin päiviin saakka instituutioiden väliset erot ovat säilyneet kansainvälisesti ottaen pieninä. Tästä huolimatta tutkimukset ovat kiistatta osoittaneet, että kotitausta vaikutti yliopistoon valikoitumiseen 1990-luvulla (Ahola 1995; Kivinen & Rinne 1995; Nevala 1999) ja edelleen 2000-luvun alussa (Kivinen & Hedman 2016; Nevala & Nori 2017; Nori 2011; Saari, Aarnio & Rytönen 2015).

Opiskelijoiden sosiaalitaustan perusteella tarkasteltuna nämä jaot ilmentävät yliopistokoulutuksen jakautumista elitistisempiin ja kansanomaisempiin segmentteihin. Yliopiston elitistisyydellä suomalaisessa kontekstissa tarkoitetaan opiskelijoiden keskimääräistä korkeampaa sosiaalista taustaa eikä käsitteellä viitata niin kutsuttuihin maailmanluokan yliopistoihin kuten vaikkapa Oxfordiin tai Harvardiin (Jauhiainen & Nori 2017).

Jo 1980- ja 1990-luvuilla tehdyt tutkimukset (Kivinen & Rinne 1995; Nevala 1999) osoittavat, että suomalainen korkeakoulukenttä oli lohkoutunut opiskelijoiden sosiaalitaustalla mitattuna. Jakolinjat kulkivat tieteenaloittain ja alueellisesti. Elitistisinä ääripäinä olivat pääkaupunkiseudun erikoiskorkeakoulut kuten Teknillinen korkeakoulu, Helsingin kauppakorkeakoulu, Sibelius-Akatemia ja Svenska handelshögskolan (Kivinen & Rinne 1995). Toisaalta sellaiset, usein perinteisiin professioammatteihin johtavat koulutusalat kuten lääke- ja eläinlääketiede sekä oikeustiede erottuivat statusaloiksi, joille opiskelijat hakeutuivat selvästi yläluokkaisemmista taustoista kuin eri aloille keskimäärin (Nevala 1999).

2000-luvulle tultaessa valikoitumisen kokonaiskuva ei muuttunut vaikka aloituspaikkoja eli koulutusmahdollisuuksia vuosituhanen loppupuolella edelleen jatkuvasti lisättiin. Lisäksi itsevalintaprosessit näyttivät suosineen korkeammista sosiaalitaustoista tulevia, jolloin sisään päässeet olivat entistäkin valikoituneempaa joukkoa. (Nori 2011.)

Valtaosa korkeakoulutuksen valikointitutkimuksista on Suomessa (esim. Kivinen & Rinne 1995; Nevala 1999; Nori 2011; Saari ym. 2016; Nevala & Nori 2017) ja muualla (esim. Ball, Davies, David & Reay 2002; Burke & Johnstone 2004) keskittynyt lähinnä perus-

tutkinto-opiskelijoihin. Sen sijaan tohtorikoulutukseen valikoitumista on tutkittu huomattavasti vähemmän, mikä on luonnollista ottaen huomioon koulutettavien määrän vähäisyyden verrattuna perustutkinto-opiskelijoihin. Tohtorikoulutukseen valikoituminen ja tohtorikoulutettavien tutkimus yleensäkin on nähdäksemme entistä tärkeämpää paitsi sen vuoksi, että koulutusta on systemaattisesti laajennettu viimeisten vuosikymmenten kuluessa (vuosien 1999 ja 2009 välillä suoritettut tohtoritutkinnot kaksinkertaistivat Suomessa, OKM 2010), myös sen vuoksi, että tohtorikoulutus on noussut niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin yhä keskeisempään asemaan korkeakoulu- ja tiedepolitiikassa. Suomessa tieteellinen jatkokoulutus valjastettiin 1990-luvulla osaksi ”uutta” yliopistopolitiikkaa, jossa yliopistot kytkettiin osaksi kansallista innovaatiopolitiikkaa ja ne määriteltiin yhdeksi menestystekijäksi globaalissa tietotaloudessa. Näin tohtorikoulutus on asetettu kiinteämmäksi osaksi yliopistojen kansainvälistymisen, tehostumisen, kilpailun, huipun tavoittelun ja strategiakeskeisyyden kyllästämiä yliopistopolitiikkaa (OKM 2006). Nykymuotoinen tutkijakoulutus käynnistyi vuoden 2014 alussa, jolloin ”tohtorituotanto” kytkettiin myös yliopistojen uuteen rahoitusmalliin yhdeksi tutkimuksen tuloksellisuusindikaattoriksi ja rahoituskriteeriksi. Paineet tohtoriopintoihin valikoinnin kiristämiseen ovat ilmeiset, mikä on jo toteutunut tohtoriopiskelijoiden kilvoittelussa palkallisista vakansseista yliopistojen tohtorikoulujen tohtoriohjelmassa.

Varsin harvalukuinen aiempi tohtorikoulutuksen valikointitutkimus on osoittanut, että sosiaalitaustan vaikutus näyttäisi vaikuttavan vielä valikoiduttaessa tutkintohierarkian ylimmälle tasanteelle. Wakelingin (2005) tutkimuksen mukaan Britanniassa ylemmistä sosiaaliryhmistä tulevat opiskelijat hakeutuivat kandidaattivaiheesta (bachelor) selkeästi useammin maisteriopintoihin kuin alempien sosiaaliryhmien perheiden jälkeläiset. Lisäksi perhetaus-

tan vaikutus oli huomattavasti suurempi kuin opintomenestyksen. Myös yhdysvaltalaisen tutkimuksen (Mullen, Goyette & Soares 2003) mukaan vanhempien koulutustaso olisi selkeästi yhteydessä jatko-opintoihin valikoitumiseen college-opintojen jälkeen. Yhteys oli jopa voimakkaampi ylempiin jatko-opintoihin (ns. first professional ja tohtoriopinnot) kuin alempiin jatko-opintoihin (maisteri- ja MBA-koulutukset) valikoitumisessa. Tutkijoiden mukaan perhetaustan vaikutus college-opintojen jälkeisiin opintoihin toimi muun muassa yliopiston hierarkian, opintomenestyksen, koulutusodotusten ja uratoiveiden suodattamana, joihin opiskelijan perhetausta oli yhteydessä. Mastekaasan (2006) mukaan tohtoriopiskelijoiden vanhemmilla on useammin tohtorintutkinto kuin perustutkinto-opiskelijoiden vanhemmilla. Suomessa Heikki Silvennoisen ja Irma Laihon tutkimus (Silvennoinen & Laiho 1994; ks. myös Laiho 1997) on yksi harvoista, joka on pyrkinyt selvittämään tieteellisiä jatko-opintojaan harjoittavien opiskelijoiden sosiaalitaustoja. Tilastokeskuksen kokoaman, vuoden 1985 tilannetta kuvaavan aineiston mukaan tohtorintutkinnon suorittaneista lähes puolella isä oli ylempi toimihenkilö, kun maistereiden isistä ylempiä toimihenkilöitä oli 40 prosenttia. Äideissä vastaavat osuudet olivat 14 ja 11 prosenttia (Silvennoinen & Laiho 1997, 18.)

Tutkimuskysymykset, aineistot ja menetelmät

Haluamme tässä tutkimuksessa selvittää erityisesti sitä, miten eri sosiaalitaustoista valikoidutaan koulutusjärjestelmän ylemmille askelmille: maisteri- ja tohtorikoulutukseen. Kysymme myös, miten maisteri- ja tohtoriopiskelijat eroavat toisistaan taustoiltaan. Jatkuuko sosiaalinen valikoituminen aina jatko-opintoihin saakka eli tulevatko tohtoriopiskelijat korkeammista sosiaaliryhmistä kuin maisteriopiskelijat? Vertailemme myös maisteri- ja tohto-

riopiskelijoista muodostettuja ryhmiä: eroavatko ne toisistaan ja jos eroavat, niin miten? Lisäksi tarkastelemme sitä, millaisia erilaisia alueita ja hierekioita on löydettävissä maisteri- ja tohtorikoulutuskentiltä. Lopuksi pohdimme, mitä voimme tulosten perusteella sanoa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvosta suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä.

Hyödynnämme tutkimuksessamme kahta laajaa Tilastokeskuksen kokoamaa henkilöpohjaista rekisteriaineistoa. Ensimmäinen aineisto käsittää 50 prosentin satunnaisotoksen Suomessa vuonna 2014 maisterintutkintoa suorittaneista opiskelijoista ($n = 23\,826$). Toinen aineisto on kokonaisaineisto eli se koostuu kaikista vuonna 2011 tohtorintutkintoa Suomessa suorittaneista jatko-opiskelijoista ($N = 18\,687$). Molemmat aineistot sisältävät tietoja opiskelusta (tieteenala, tohtoriopiskelijoilla myös yliopisto, opintojen aloitusvuosi), perhe- ja elämäntilanteesta, asuinpaikasta, aiemmista tutkinnoista, tuloista, vanhempien (tohtoriopiskelijoilla myös puolison) koulutuksesta, sosioekonomisesta asemasta, ammatista ja tuloista.

Aineistoja analysoidaan suorien jakaumien ja ristiintaulukointien sekä klusterianalyysin avulla. Klusterianalyysi on monimuuttujamenetelmä, jossa havainnot ryhmitellään niin, että ryhmät ovat sisäisesti mahdollisimman homogeenisiä mutta samaan aikaan ryhmien väliset erot ovat mahdollisimman suuret (Bahr, Bielby & House 2011, 68; Nummenmaa 2004, 363, 367). Klusterianalyysi on eksploratiivinen menetelmä, mikä tarkoittaa sitä, että tutkijan omilla valinnoilla ja tulkinnoilla on suuri merkitys (Nummenmaa 2004, 367).

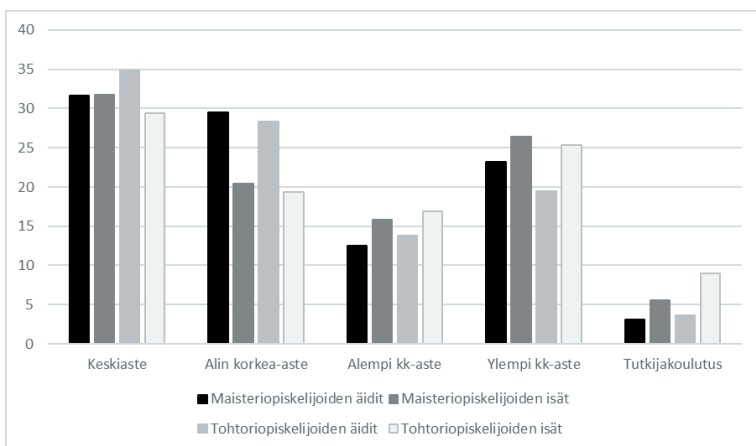
Klusterianalyysityyppejä on kahdenlaisia: hierarkkinen klusterianalyysi (Hierarchical Cluster Analysis) ja k-keskiarvokluste-

rianalyysi (K-Means Cluster Analysis). Tässä tutkimuksessa on käytetty jälkimmäistä, sillä se sopii suurten aineistojen analysointiin.

Tulokset

Yliopisto-opiskelijoiden vanhemmat ovat koko väestöön verrattuna varsin korkeasti koulutettuja. Koko väestössä 45-vuotiaista ja sitä vanhemmista korkeakoulututkinnon oli suorittanut vuonna 2015 yhdeksän prosenttia (Tilastokeskus 2016). Maisteriopiskelijoiden äideistä korkeakoulutettuja on 39 prosenttia ja isistä 48 prosenttia. Tohtoriopiskelijoiden äideistä vastaava koulutustaso on 37 prosentilla, isistä peräti 51 prosentilla. Kuviossa 1 on eritelty tarkemmin vanhempien koulutustason jakaumat maisteri- ja tohtoriopiskelijoilla. Mikäli tarkastellaan vain ylemmän korkeakoulututkinnon ja tutkijakoulutuksen suorittaneiden osuutta, korkeimmin koulutettuja ovat tohtoriopiskelijoiden isät (ylemmän kk-asteen ja tutkijakoulutuksen suorittaneita yhteensä 34 %), joiden jälkeen tulevat maisteriopiskelijoiden isät (32 %). Maisteriopiskelijoiden äideissä (26 %) on enemmän korkeimmin koulutettuja kuin tohtoriopiskelijoiden äideissä (23 %). Tutkijakoulutettuja on erityisen paljon tohtoriopiskelijoiden isissä, yhdeksän prosenttia.

Koulutuksen periytyminen näkyy siis hyvin sekä maisteri- että tohtoriopiskelijoilla. Koska iällä on yhteys koulutustasoon siten, että vanhemmilla sukupolvilla on nuoria matalampi koulutus, täytyy myös ikä huomioida maisteri- ja tohtoriopiskelijoiden vanhempien koulutusta verrattaessa. Tohtoriopiskelijat ovat mediaani-ikänsä noin kuusi vuotta vanhempia kuin maisteriopiskelijat. Mikäli ikäeroa ei olisi, erot maisteriopiskelijoiden ja tohtoriopis-

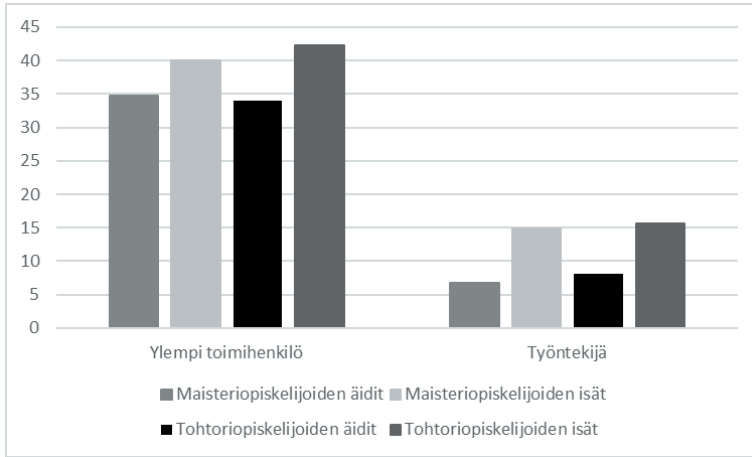


KUVIO 1. Maisteri- ja tohtoriopiskelijoiden vanhempien koulutus

kelijoiden vanhempien koulutustasossa olisivat todennäköisesti vieläkin suurempia. Näyttää myös siltä, että isän tutkijakoulutus vetää jälkeläisiä jatko-opintoihin. Vaikka äidin koulutuksen on todettu tutkimuksissa vaikuttavan voimakkaimmin perheen lasten kouluttautumiseen, on tohtoriopintoihin päätyemisessä tohtori-isällä erityisen selvä merkityksensä.

Verrataan seuraavaksi opiskelijoiden vanhempien sosioekonomisen aseman jakaumia ylempien toimihenkilöiden ja työntekijöiden osuuksien mukaan (kuvio 2).

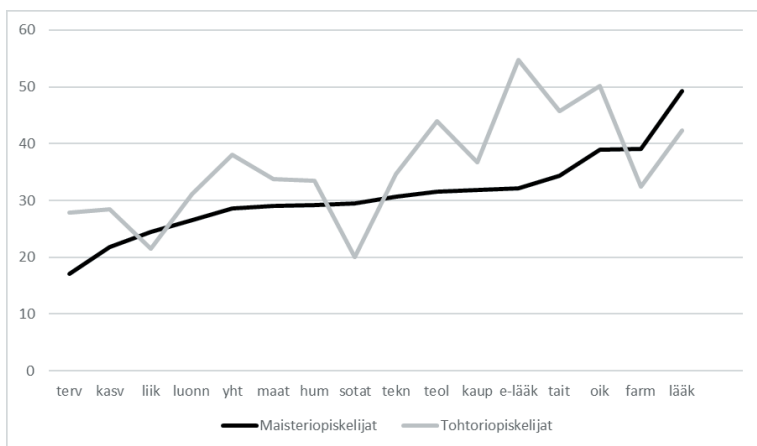
Kuviosta 2 näkyy selvästi, että erot ovat suuremmat äitien ja isien välillä kuin maisteri- ja tohtoriopiskelijoiden välillä. Isissä niin ylempien toimihenkilöiden kuin työntekijöidenkin osuudet ovat suuremmat kuin äideissä. Äidit ovatkin tyypillisesti alempia toimihenkilöitä jälkeläisen koulutusasteesta riippumatta. Kun vertaamme vanhempien taustoja vuoden 1985 tilanteeseen (Silvennoinen & Laiho 1994), niin erot ovat selvät: vuonna 1985 maistereiden äideistä ylempiä toimihenkilöitä oli 27 prosenttia ja



KUVIO 2. Ylempien toimihenkilö- ja työntekijävanhempien osuudet maisteri- ja tohtoriopiskelijoilla

työntekijöitä 17 prosenttia, nyt vastaavat prosenttiluvut ovat 35 ja 15. Maistereiden isien kohdalla ei sen sijaan ole 30 vuoden aikana tapahtunut juuri muutoksia. Tohtoreiden äideistä ylempiä toimihenkilöitä oli vuonna 1985 runsas kolmannes ja työntekijä-äitien osuus oli 17 prosenttia. Ensin mainittu on pysynyt koko lailla samana, jälkimmäisten osuus sen sijaan on laskenut huomattavasti. Tohtoreiden isistä ylempiä toimihenkilöitä oli vuonna 1985 lähes puolet, nyt osuus on reilut 42 prosenttia. 30 vuodessa työntekijäisien osuus on sen sijaan kaksinkertaistunut kahdeksasta prosentista viiteentoista prosenttiin. Toisaalta pitää muistaa, että tässä tutkimuksessa tarkastellaan tutkintoa suorittavia, vuoden 1985 tutkimuksessa jo valmistuneita. Myös luokitustapa on hieman erilainen.

Kokonaiskuvassa maisteri- ja tohtoriopiskelijoiden perhetaustoilta ei ole suurta eroa. Koska yliopistokenttä on sisäisesti lohkoutunut ja eriytynyt, katsomme seuraavaksi, miten eri tieteenaloilla



KUVIO 3. Maisteri- ja tohtoriopiskelijöiden isien koulutusaste (ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden isien osuudet) tieteenaloittain

opiskelevat eroavat toisistaan vanhempien koulutustaustan suhteen. Koska isän koulutus näyttää olevan yhteydessä erityisesti tohtoriopintoihin valikoitumisessa, tehdään vertailu ylemmän korkeakoulututkinnon (ml. tutkijakoulutus) suorittaneiden isien osuuksien mukaan (kuvio 3).

Tieteenalat on järjestetty kuvioon maisteriopiskelijöiden isien koulutustason mukaan siten, että oikealle siirryttäessä ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden isien osuus nousee. Maisteriopiskelijöistä kaikkein koulutetuimmat isät ovat – varsin odotetusti – lääketieteen opiskelijöillä. Vähiten korkeakoulutettuja on terveystieteitä opiskelevien isissä.

Eläinlääketieteessä, oikeustieteessä, taidealoilla, teologiassa, terveystieteissä ja yhteiskuntatieteissä tohtoriopintoihin näyttävät jatkavan erityisesti korkeimmin koulutettujen isien jälkeläiset. Myös useimmilla muilla aloilla tohtoriopiskelijöiden isät ovat

koulutetumpia. Sen sijaan sotatiede ja liikuntatiede ovat aloja, joissa jatko-opintoja lähtevät suorittamaan matalimmin kouluteuista perheistä tulevat maisterit. Myös lääkäreistä ja proviisoreista tohtoriopintoihin päätyvillä on hieman matalampi kotitausta kuin vastaavilta aloilta maisteriopintoja suorittavilla.

Seuraavaksi tarkastelemme lähemmin, millaisia ryhmiä maisteri- ja tohtoriopiskelijoista voidaan muodostaa. Ryhmittelimme sekä maisteri- että tohtoriopiskelijat klusterianalyysin avulla. Analyysin edellytyksenä on, että muuttajat ovat välimatka-asteikollisia. Maisteriaineistosta mukaan otettiin seuraavat muuttajat: ikä, lasten lukumäärä, opintojen kesto, korkeimman tutkinnon suorittamisesta kulunut aika, vuositulot, äidin koulutusaste, äidin vuositulot, isän koulutusaste ja isän vuositulot. Koulutusaste on tosiasiaassa järjestysasteikollinen muuttuja. Tässä kuitenkin käsittelemme sitä välimatka-asteikollisen muuttujan tavoin eli ajattelemmme, että arvojen järjestys ja etäisyydet ovat samansuuruiset. Tulot oli aineistossa karkeistettu niin, että 200 000 euroa oli maksimitulo.

Useiden kokeilujen jälkeen parhaimmaksi osoittautui neljän ryhmän malli: ryhmät olivat sisäisesti homogeenisiä, poikkesivat toisistaan selvästi ja kuhunkin ryhmään lukeutui ”riittävä” määrä havaintoja. Koska aineistossa oli suhteellisen paljon puuttuvia tietoja, läheskään kaikki havainnot eivät tulleet lopulliseen malliin mukaan. Lopullisessa mallissa oli kaikkiaan 13 723 tapausta, mikä on 58 % koko maisteriopiskelija-aineistosta.

Ryhmät nimettiin seuraavasti: (1) Koulutustikkailla kiipijät, (2) Koulutuspääoman uusintajat, (3) Ikuiset opiskelijat ja (4) Toisen mahdollisuuden käyttäjät. Taulukossa 1 on esitetty kunkin ryhmän saamat arvot taustamuuttujittain. Ryhmät on nimetty sen

TAULUKKO 1. Maisteriopiskelijaryhmien saamat arvot eri taustamuuttujien suhteen

<i>Muuttuja</i>	<i>Koulutustikkailla kiipijät</i>	<i>Koulutus pääoman uusintajat</i>	<i>Ikuiset opiskelijat</i>	<i>Toisen mahdollisuuden käyttäjät</i>
<i>Keski-ikä (v)</i> 27	26	34	37	
<i>Lasten lkm</i> 0	0	0-1	2-3	
<i>Opintojen kesto (v)</i> 4	4	9	5	
<i>Korkein tutkinto suoritettu v. sitten</i> 2	2	6	7	
<i>Tulot matalat</i>	matalimmat	korkeimmat	korkeat	
<i>Äidin koulutus matalin</i>	korkein	korkea	matala	
<i>Isän koulutus matalin</i>	korkein	korkea	matala	
<i>Äidin tulot matalat</i>	korkeimmat	matalat	matalimmat	
<i>Isän tulot matalimmat</i>	korkeimmat	korkeat	matalat	
<i>n (%)</i> 6197 (45 %)	4721 (34 %)	1478 (11 %)	1327 (10 %)	

muuttujan (tekijän) mukaan, mikä erityisesti erottaa ryhmän toisista ryhmistä. Koulutustikkailla kiipijät eroavat muista siinä, että heidän vanhempiansa koulutus on kaikkein matalin. He siis ovat kiipeämässä korkeammalle koulutustikkailla kuin vanhempansa. Koulutus pääoman uusintajat taas tulevat varsin korkeasti koulutetuista perheistä. Heidän vanhempiansa vuositulot ovat myös suuremmat kuin muilla. Ikuiset opiskelijat ovat opiskelleet pitkään, keskimäärin yhdeksän vuotta. Toisen mahdollisuuden käyttäjät taas ovat paitsi vanhin ryhmä myös ryhmä, jossa opiskelijoilla on eniten aiempia tutkintoja.

Tohtoriopiskelija-aineistossa klusterianalyysin ehdot täyttäneitä muuttujia olivat ikä, opintojen kesto, korkeimman tutkinnon suorittamisesta kulunut aika, puolison koulutusaste, äidin koulutusaste, isän koulutusaste sekä äidin valtionveronalaiset tulot vuonna 1980. Parhaiten toimivaksi osoittautui kolmen ryhmän malli. Koska aineistossa oli paljon puuttuvia arvoja, loppujen loppuksi analyysiin saatiin yhteensä 6193 tapausta 18 687 tapauk-

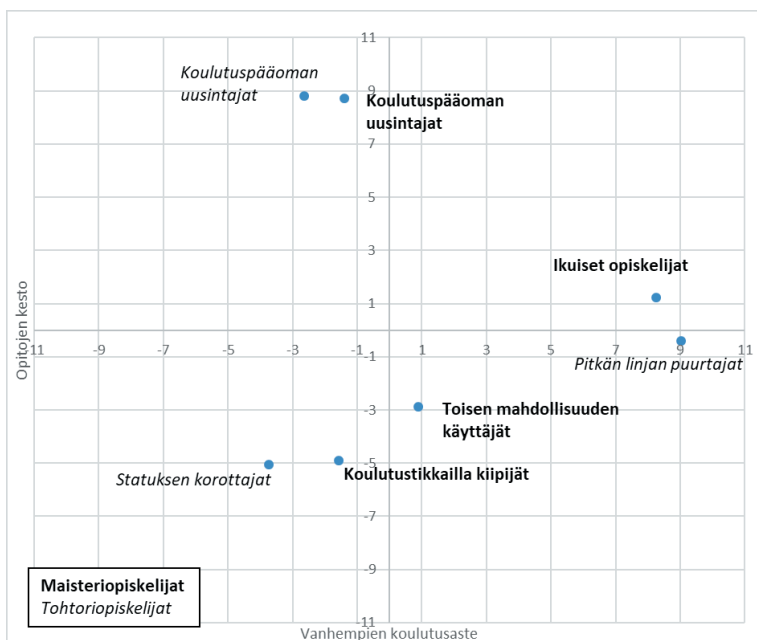
TAULUKKO 2. Tohtoriopiskelijaryhmien saamat arvot eri taustamuuttujien suhteen

<i>Muuttuja (1) Pitkän linjan puurtajat</i>	<i>(2) Statuksen korottajat</i>	<i>(3) Koulutuspääoman uusintajat</i>
<i>Keski-ikä</i> 42	33	35
<i>Opintojen kesto (v)</i> 11	3	4
<i>Korkein tutkinto</i> 15 <i>suoritettu v. sitten</i>	5	6
<i>Puolison koulutus</i> korkein	matalin	korkea
<i>Äidin koulutus</i> matala	matalin	korkein
<i>Isän koulutus</i> korkea	matalin	korkein
<i>Äidin tulot</i> korkeat	matalimmat	korkeimmat
<i>n (%)</i> 1140 (18 %)	2778 (45 %)	2275 (37 %)

sesta (33 %). Nimesimme ryhmät seuraavasti: (1) Pitkän linjan puurtajat, (2) Statuksen korottajat sekä (3) Koulutuspääoman uusintajat.

Taulukossa 2 on esitetty eri ryhmiin kuuluvien saamat arvot taustamuuttujittain. Puolison ja vanhempien koulutusta sekä äidin tuloja verrataan keskenään laadullisin määrein (samaa tapaan kuin taulukossa 1), jotta erot ryhmien välillä tulisivat selvemmiksi. Esimerkiksi ryhmään 2 lukeutuvien puoliset ovat koko väestöön verrattuna varsin koulutettuja, mutta muihin ryhmiin verrattuna koulutustaso on selvästi matalampi. Ensimmäisen ryhmän nimen taustalla on jatko-opiskeluiden pitkä kesto. Toisen ja kolmannen ryhmän nimet kuvaavat heidän vanhempensa sosiaalista asemaa: Statuksen korottajat tulevat muita ryhmiä matalammista taustoista, Koulutuspääoman uusintajat taas perheistä, joissa vanhemmillä on paljon koulutusta.

Sekä maisteri- että tohtoriopiskelijat tulevat siis hyvin monenlaisista elämäntilanteista ja taustoista. Kuvion 4 koordinaatteihin opiskelijaryhmät on sijoitettu opintojen keston ja vanhempien koulutusasteen mukaan. Koordinaattien pisteet on laskettu siten,



KUVIO 4. Maisteri- ja tohtoriopiskelijaryhmät opintojen keston ja vanhempien koulutusasteen mukaan

että keskiarvo sijaitsee nollapisteessä. Opiskelijoiden sijainti nelikentässä on näin ollen suhteutettu keskiarvoon. Etäisyys nollapisteestä ilmoittaa, kuinka kaukana kukin ryhmä on keskimääräisestä ja miten ryhmät sijoittuvat kentälle suhteessa toisiinsa.

Sekä maisteri- että tohtoriopiskelijoista löytyi ryhmä, joka tuli selvästi muita korkeimmista perhetaustoista. Koulutuspääoman uusintajien vanhemmat toimivat usein ns. ylemmissä ammattiteoissa, kuten lääkäreinä, juristeina ja muina erityisasiantuntijoina. Tohtoreiden isissä oli keskimääräistä enemmän myös professoreina toimivia. Koulutuspääoman uusintajat ovat itsekin hakeutuneet yliopistoon opiskelemaan ns. eliittialoja, erityisesti lääketiedettä ja oikeustiedettä. Näissä ryhmissä näkyy parhaiten

korkean koulutustason ja yhteiskunnallisen hyväosaisuuden pe-
riytyminen.

Kentän alaosaan paikantuvat Koulutustikkailla kiipijät ja Statuk-
sen korottajat. Nämä ryhmät koostuvat sellaisista opiskelijoista,
joiden vanhemmilla on muihin ryhmiin verrattuna vähemmän
koulutusta. Ryhmien nimet kuvaavat sitä, että opiskelijat ovat
kipuamassa korkeammalle koulutuksen tikapuilla kuin vanhem-
pansa. Koulutuksen avulla he korottavat omaa yhteiskunnallista
statustaan. Tyypillisiä aloja Kiipijöillä ja Korottajilla ovat ns. kan-
sanomaiset alat.

Kuvion oikealta laidalta löytyvät Ikuiset opiskelijat ja Pitkän
linjan puurtajat eli opiskelijat, jotka ovat opiskelleet keskimää-
räästä pidempään. Generalistiset alat, kuten humanistinen ja
luonnontieteellinen ala, ovat tyypillisiä Puurtajien ja Ikuisten
opiskelijoiden aloja. Neljäs maisteriopiskelijaryhmä on Toisen
mahdollisuuden käyttäjät. Tälle ryhmälle ei löydy vastinetta
tohtoriopiskelijoiden joukosta. Monet vähäisen koulutuspe-
rimän omaavista hakeutuvat myöhemmällä iällä yliopistoon,
suoritettuaan ensin jonkin toisen tutkinnon tai oltuaan työ-
elämässä. Yliopistoon hakeminen voi olla todellisuudessa aito
”toinen mahdollisuus” – mahdollisuus, johon ei ennen ole ehkä
rohjennut tarttua esimerkiksi vaatimattoman koulumenestyk-
sen takia. Kasvatustiede ja terveystiede ovat yleisimpiä tähän
ryhmään kuuluvien aloja. (Nori 2018.)

Pohdinta

Olemme tarkastelleet artikkelissamme opiskelijoiden valikoitu-
mista koulutusjärjestelmämme huipulle: maisteri- ja tohtoriopin-

toihin. Metodologisena huomautuksena voidaan todeta, että kykenemme tekemään päätelmiämme valikoitumisesta maisteriopinnoista tohtoriopintoihin vain välillisesti, sillä tieto siitä, ketkä hakeutuvat maisteritutkintovaiheen jälkeen tohtoriopintoihin ja ketkä niihin pääsevät, vaatisi luonnollisesti toisenlaisia aineistoja. Aineistojen kattavuuden huomioon ottaen uskomme kuitenkin kykenevämmemme tekemään joitakin päätelmiä ja tulkin-toja myös valikoitumisesta.

Aikaisempien tutkimusten mukaan (Ahola 1995; Nori 2011) erot perustutkintoon suorittavien yliopisto-opiskelijoiden sosiaalitaustassa ovat isossa kuvassa tasoittuneet, joskaan erot eivät suinkaan ole kadonneet, joten edelleen akateemisen koulutukseen valikoitumisesta siivittää osaltaan sosiaalinen perimä. Tämän vahvistaa myös tuloksemme maisteriopiskelijoiden taustoista. Väestöön suhteutettuna molempien ryhmien opiskelijoiden vanhemmissa, erityisesti isien osalta, yliedustettuina olivat korkeakoulu- ja ylemmät toimihenkilöt. Vertailumme osoittaa, että tohtoriopiskelijat poikkeavat sosiaalitaustoiltaan oikeastaan yllättävän vähän maisteriopiskelijoista. Tilanne on näin ollen muuttunut kolmessa vuosikymmenessä: vuonna 1985 tohtorintutkinnon suorittaneiden vanhemmat – erityisesti isät – tulivat selvästi korkeimmista taustoista kuin maisterintutkinnon suorittaneiden vanhemmat (Silvennoinen & Laiho 1994). Käsillä olevassa tutkimuksessa isien ja äitien väliset erot olivat sitä vastoin suuremmat kuin maisteri- ja tohtoriopiskelijoiden sosiaalitaustojen väliset erot. Tästä voimme päätellä, että tohtoriopintoihin valikoituminen on tasaantunut, ehkä osittain koulutusinflaation myötä. Opiskelijaryhmien tieteenalakohtainen vertailu osoitti, etteivät perustutkinto-opiskelijat ja tohtoriopiskelijat olennaisesti poikenneet toisistaan. Näyttää siltä, että molempien koulutuksien kentät ovat paljolti samaan

tapaan lohkoutuneet elitistisempiin ja kansanomaisempiin aloihin. Neljällä suhteellisen pienellä alalla maisterikoulutettavien sosiaalistausta on jopa hieman korkeampi kuin tohtorikoulutettavien, mutta kokonaisuudessaan enemmistö tarkastelluista tieteenaloista ovat tohtorikoulutuksessa elitistisempiä. Tulokset viittaavat siihen, että mitään dramaattista valikoitumista sosiaalisen taustan suhteen ei (enää) tapahdu siirryttäessä suorittamaan ylintä akateemista tutkintoa. Tämä on hyvin ymmärrettävissä sitä taustaa vasten, että Suomessa kaikissa yliopistoissa on mahdollista tohtoroitua, ja että liikkuvuus sen enempää yliopistojen kuin tieteenalojen välilläkään siirryttäessä maisterivaiheesta tohtorivaiheeseen ei liene kovin suurta (Jauhiainen & Nori 2017). Toisaalta tätäkään ei ole tutkimuksin todennettu. Tarkastelumme pohjalta näyttää siltä, että kaikkein perustavanlaatuisin sosiaalinen siilautuminen tapahtuu pyrittäessä yliopistoihin sisään, kandidaatin tutkintoa suorittamaan, ei niinkään enää edettäessä akateemisen koulutuksen ylemmille askelmille. Jälleen osaselitys löytyy suomalaisesta yliopistojärjestelmästä: poiketen Bolognan prosessin ideasta, Suomessa kandidaatintutkinto on jäänyt käytännössä muodollisuudeksi kun useimmiten sisäänpääsyyntä sisältävä oikeus jatkaa maisterintutkintoon.

Klusterianalyysin pohjalta kykenimme muodostamaan molemmista opiskelijajoukoista toisistaan varsin selkeästi erottuvat ryhmät: maisteriopiskelijoista neljä ja tohtoriopiskelijoista kolme. Ryhmät vahvistavat sitä tunnettua asiaa, että yliopisto-opiskelijat nykyisellä massakorkeakoulutuksen tai universaalien yliopistokoulutuksen aikakaudella ovat hyvin heterogeenisiä. Ei voida löytää yhtä tyypillistä ideaaliopiskelijatyyppeä, vaan molempia tutkintoja suorittamaan on valikoitunut varsin erilaisista taustoista ponnistavia henkilöitä, jotka myös suorittivat tutkintojaan erilaisissa elämäntilanteissa.

Havainto siitä, että tohtorikoulutuksessa näyttää säilyvän varsin samanlaiset jaot kuin maisterikoulutuksessa, todentui selkeästi muodostamissamme ryhmissä. Klusterianalyysin perusteella saatoimme erottaa kaksi siinä määrin samankaltaista ryhmää molemmissa opiskelijajoukoissa, että nimesimme molemmat ”Koulutuspääoman uusintajiksi”. He edustavat taustoiltaan, ellei aivan yhteiskunnan eliittiä, niin ainakin ylempiä kerrostumia. Vanhempien koulutuksen ja sosiaalisen aseman suhteen he tulevat korkean kulttuurisen ja taloudellisen pääoman perheistä. Niin maisteri- kuin tohtorikoulutuksessa he opiskelevat muita useammin statusaloilla pääkaupunkiseudulla ja ovat kaupunkilaistaustaisia. Tohtoriopiskelijoiden joukossa silmiinpistävä piirre oli se, että he ovat myös usein akateemisen pääoman perijöitä: professorien tyttäriä ja poikia (ks. Jauhiainen & Nori 2017). Tässä suhteessa tohtoriopiskelijat näyttävät erottuvan maisteriopiskelijoista koko tutkimusjoukossa: heidän isänsä ovat keskimäärin useammin tutkijakoulutuksen saaneita.

Edellisille ryhmille melkein pä vastakohtaan muodostivat maisteriopiskelijoiden ”Koulutustikkailla kiipijät” ja tohtoriopiskelijoiden ”Statuksen korottajat”. Nämä ryhmät kertovat suomalaisen yliopistokoulutuksen tasa-arvon traditiosta ja meritokraattisesta valintajärjestelmästä. Molemmille ryhmille akateemiset opinnot merkitsevät sosiaalisen aseman nousua suhteessa heidän lapsuudenperheisiinsä. Nämä ryhmät olivat myös kummankin opiskelijajoukon selvästi suurimmat ryhmät (45 %), mikä vahvistaa kuvaa tasa-arvon politiikan toteutumisesta myös tohtorikoulutukseen valikoitumisessa.

Oman ryhmänsä muodostivat pitkään opiskelevat. Edelleen 2010-luvulla – korkeakoulutuksen määrätietoisista tehostamispyrkimyksistä huolimatta – maamme yliopistoissa on suuri

joukko pitkään ja hartaasti maisterin- ja tohtorintutkintojaan suorittavia opiskelijoita, perintönä suomalaisen vapaan akateemisen opiskelun aikakaudelta, joka tavallaan päättyi vasta 1990-luvulla. Maisteriopiskelijoiden ”ikiopiskelijat” ja tohtoripiskelijoiden ”pitkänlinjan puurtajat” edustavat näitä. Nämä varttuneempina, usein arvattavastikin työn ohella ja osittain aikaisesti opiskelevat asettuvat varsin kauaksi nykyisen korkeakoulupolitiikan määrittelemästä ideaaliopiskelijuudesta, jota hallitsevat nuoruus, nopeus sekä vankka uratietoisuus. Tällaisten opiskelijoiden, jotka toki edustavat selvää vähemmistöä yliopistoissamme, absoluuttinen määrä on kuitenkin varsin tuntuva; klusterianalyysiaineistossammekin, joka pudotti suuren osan tapauksista pois, opiskelijoita oli yli 2500. Ja kun joukkoon luetaan vielä maisteriopiskelijoiden kaikkein iäkkäimpänä jossakin ei pisimpään opiskelleiden (aikuis)ryhmä ”Toisen mahdollisuuden käyttäjät”, nousee ”epätyypillisten” opiskelijoiden määrä klusteriaineistoissa miltei 4000:een.

Toisen mahdollisuuden käyttäjät tulevat usein perheistä, jossa ei ole akateemiseen kouluttautumisen perinnettä. Kouluttamattoman perheen lapselle uskallus hakeutua yliopisto-opintoihin saattaa syntyä vasta työssäolovuosien tai ammatillisen tutkinnon jälkeen. Kotitaustan onkin todettu olevan yhteydessä opintojen aloitusikään. Ne yliopisto-opiskelijat, joiden vanhemmat eivät ole suorittaneet korkeakoulututkintoa, aloittavat opintonsa jopa neljä vuotta vanhempina kuin korkeakoulutetuista perheistä tulevat (Moisio 2017). Voidaankin kysyä, missä määrin tällaisille opiskelijoille on enää tilaa tulevaisuuden yliopistossa, tulevatko valintauudistukset samoin kuin uudistunut tohtorikoulutus ohjaamaan valikointiprosesseja niin, että yliopisto-opiskelija-aines alkaa jälleen homogenisoitua ja kehitys kääntyä takaisin kohti uudentyyppistä eliittiyliopistoa.

Lähteet

- Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 30.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bahr, P.R., Bielby, R. & House, E. 2011. The Use of Cluster Analysis in Typological Research on Community College Students. *New Directions for Institutional Research, Assessment Supplement*.
- Ball, S. J., Davies, J., David, M. & Reay, D. 2002. 'Classification' and 'judgement': Social class and the 'cognitive structures' of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education* 23 (1), 51–72.
- Burke, B. J. & Johnstone, M. 2004. Access to higher education: The hope for democratic schooling in America. *Higher Education in Europe* 29 (1), 19–31.
- Erikson, R. & Rudolphi, F. 2010. Change in Social Selection to Upper Secondary School – Primary and Secondary Effects in Sweden. *European Sociological Review*, 26 (3), 291–305.
- Esping-Andersen, G. 2015. Welfare regimes and social stratification. *Journal of European Social Policy* 2015, Vol. 25(1) 124–134.
- Jauhiainen, A. & Nori, H. 2017. Puurtajat, Statuksen korottajat ja Koulutus pääoman uusintajat: Tohtoriopiskelijat ja heidän taustansa suomalaisella yliopistokentällä. *Kasvatus* 48 (2), 80–95.
- Kalenius, A. 2014. Suomalaisten koulutusrakenteen kehitys 1970–2030. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:1. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75236/okm01.pdf?sequence=1> (Luettu 14.1.2017).
- Kivinen, O. & Hedman, J. 2016. Suomalaisen korkeakoulutuksen kansainvälinen taso on väitettyä parempi: Mahdollisuuksien tasa-arvo ja korkea osaminen. *Yhteiskuntapolitiikka* 81 (1), 87–96.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys: Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. SVT, Koulutus 1995:4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Laiho, I. 1997. Mestareiden opissa: Tutkijakoulutus Suomessa sotien jälkeen. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 42.
- Mastekaasa, A. 2006. Educational transitions at graduate level: Social origins and enrolment in PhD programmes in Norway. *Acta Sociologica* 49 (4), 437–453.
- Moisio, J. 2017. Eurostudent V (2012–2015) –tutkimus Mitä Eurostudent kertoo opiskelijoista, opinnoista ja opiskelusta 2010-luvun Euroopassa? <http://blogs.helsinki.fi/hegompape/files/2015/02/Eurostudent-V-2012-2015-tuloksia-opiskelusta-ja-opiskelijoista.pdf> (Luettu 17.10.2017).
- Mullen, A. L., Goyette, K. A. & Soares, J. A. 2003. Who goes to graduate school? Social and academic correlates of educational continuation after college. *Sociology of Education* 76 (2), 143–169.

- Nevala, A. 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. *Bibliotheca Historica* 43. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Nevala, A. & Rinne, R. 2012. Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa: P. Kettunen, H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulu 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 203–228.
- Nevala, A. & Nori, H. 2017. Osallisuuden vanhat ja uudet jakolinjat. Yliopisto-opiskelijoiden sosioekonomisen taustan muutokset ja koulutuksellinen tasa-arvo. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen. (toim.) *Toiveet ja todellisuus – kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Kasvatusalan tutkimuksia 75*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura 335–363.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. *Annales Universitatis Turkuensis C* 309.
- Nori, H. 2018. Kiipijöitä ja Uusintajia – keitä ovat 2010-luvun maisteriopiskelijat? Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu? Kasvatusalan tutkimuksia*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura (painossa).
- Nummenmaa, L. 2004. Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät Helsinki: Tammi.
- OKM 2006. Tohtorikoulutuksen kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriötyöryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:3.
- OKM 2010. Tohtoritarve 2020-luvulla. Ennakointia tohtorien työmarkkinoiden ja tutkintotarpeiden pitkän aikavälin kehityksestä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:13.
- OKM 2016. Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja n:o 37.
- Reay, D., David, M.E. & Ball, S.J. 2005. *Class, race, gender and higher education*. Chester: Trentham Books Limited.
- Reay, D., Davies, J., David, M. & Ball, S.J. 2001. Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, 'Race' and the Higher Education Choice Process. *Sociology*, 35, (4), 855–874.
- Saari, J., Aarnio, L. & Rytönen, M. 2015. Kolme näkökulmaa koulutuksen valikoivuuteen: Nuorten koulutusvalinnat tilastojen ja kertomusten valossa. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus, 51/2015.
- Scheger, S. & Savage, M. 2010. Cultural transmissions, educational attainment and social mobility. *The Sociological Review*, Volume 58, issue 3, 406–428.
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M. & Seppänen, P. 2015. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa: P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & S. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 325–370.

- Trow, M. 2006. Reflections on the transition from elite to mass universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WW II. Teoksessa J.F. Forest & P.G. Altbach (eds.) *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer, 243–280.
- Tilastokeskus 2016. Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön koulutusrakenne [verkojulkaisu]. ISSN=1799-4586. 2015. Liitetaulukko 2. 15 vuotta täyttänyt väestö koulutusasteen ja ikäryhmän mukaan 2015. Helsinki: Tilastokeskus http://www.stat.fi/til/vkour/2015/vkour_2015_2016-11-03_tau_002_fi.html (Luettu 13.12.2016).
- Wakeling, P. 2005. La noblesse d'état anglaise? Social class and progression to postgraduate study. *British Journal of Sociology of Education* 26 (4), 505–522.

Hierarkiat pikkulapsiperheessä. Äitien ja isien lastenhoitoon liittyvien osallisuuksien tarkastelua

Tässä artikkelissa perehdytään suomalaisten vanhempien lasten kotihoitoon, päivähoiton yhteistyöhön ja koti-työelämä – järjestelyihin liittyviin hierarkioihin. Etsimme äitien ja isien välisiä eroja. Tutkimus on osa laajaa ja monitieteistä Hyvän kasvun avaimet – intensiivistä seurantatutkimusta (1797 äitiä perheineen). 551 varsinaissuomalaista isää ja 549 äitiä täytti kyselylomakkeen, kun lapsi oli kolmevuotias. Tulokset osoittavat, että yleisellä tasolla päivähoitoon osallistumisessa ei äitien ja isien välillä ei ole merkittäviä eroja. Sen sijaan koti-työelämä – järjestelyistä löytyi merkittäviä eroja äitien ja isien välillä.

Avainsanat: vanhempien osallistuminen, vanhempien kotityöt, työelämä, koti-työelämä – järjestelyt, äidit, isät, lastenhoito, varhaiskasvatus, päivähoito.

Johdanto

Varhaislapsuus on kehityksellisesti ratkaisevan tärkeä ajanjakso ihmisen koko eliniän kannalta. Elämän ensihetkestä alkaen lapset ovat osa perheen sosiaalista vuorovaikutusta, ja elämän

ensi hetkistä alkaa sosiaalistuminen oman perheen kulttuuriin (Berger 2004). Schafferin (2004) mukaan sosiaaliset suhteet muodostavat kontekstin, jossa kaikki psykologiset toiminnot kehittyvät. Schafferin ideaa mukaillen vanhemmat muodostavat merkityksellisen sosiaalisen ja psykologisen ympäristön kehittyvälle ja oppivalle lapselle. Perheen ohella lapsuuden toinen merkittävä konteksti on varhaiskasvatus, jonka kautta lapset rakentavat tärkeitä sosiaalisia suhteita ja tulevan akateemisen sekä sosiaalisen elämänsä perustan (Alexander, Entwisle, & Dauber 1993; Hoover-Dempsey & Sandler 1997; Fan 2001; Kim 2002; Rimm-Kaufman ym. 2003; Galindo & Sheldon 2012; Martin, Ryan & Brooks-Gunn 2013). Vanhempien merkittävä rooli ensimmäisinä opettajina jatkuu muodollisen varhaiskasvatuksen ja koulutuksen alettua. Vanhempien ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden suhde on lapsen kehitystä ja oppimista ajatellen tärkeä, sillä johdonmukaisuus kodin ja kasvatusinstituutioiden välillä edistää lapsen kehitystä ja oppimista (Coleman & McNeese 2009). Tässä kohdin vanhempien osallistumisen käsite on merkittävä.

Äitien ja isien osallistuminen päivähoitoon

Monet tutkijat ovat käsitelleet vanhempien osallisuuden positiivisia vaikutuksia lasten oppimiseen ja kehitykseen. Useiden tutkimusten mukaan vanhempien osallistumisella on merkittävä rooli lasten kognitiivisessa, sosiaalisessa ja tunne-elämän kehityksessä sekä lasten akateemisessa suoriutumisessa (Fan, 2001; Kim 2002; Coleman & McNeese 2009; Galindo & Sheldon 2012; Martin, Ryan & Brooks-Gunn 2013). Tämän lisäksi lapset, jotka saavat vanhemmiltaan tukea koulutukseensa tarvitsevat vähemmän erityisopetusta. Vanhempien osallistuminen näyttötyy

myös suojaavana tekijänä sellaisilla lapsilla ja nuorilla, joilla on korkea riski epäonnistua koulussa. (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart 2004.)

Hyvä suhde kodin ja instituution välillä on osallisuuden keskeinen piirre. Vanhemmille kuuluu subjektiivinen oikeus osallistua päivähoitoon sen arvokkaana jäsenenä, ja vanhempien tulee saada vapaasti ilmaista mielipiteitään tasavertaisessa dialogissa (Kinsela & Senior 2008). Aiemmin tällä vanhempien osallistumisella tarkoitettiin lähinnä “äitien osallistumista”, mutta uusien tutkimusten myötä on keskitytty myös isien osallistumiseen ja sen merkittävyyteen (Nord, Brimhall & West 1997; U.S. Department of Health and Human Services 2000). Äitien ja isien osallistumisen eroja tai samankaltaisuuksia ei juurikaan suomalaisessa tutkimuksessa ole selvitetty. Suomalaisissa päivähoitoon tai varhaiskasvatukseen liittyvissä tutkimuksissa käytetään useimmiten käsitettä vanhemman osallistuminen tai yhteistyö vanhempien kanssa, jolloin vanhemman sukupuoli jää usein näkymättömiin tai analysoimatta (ks. Alasuutari 2003; Karila 2005; Rantala & Uotinen 2014).

Perinteinen käsitys on, että äitien mukaan ottaminen opetukseen on isiä helpompaa, sillä naisilla on ollut useiden tutkimusten mukaan tapana osallistua lastensa koulutukseen isiä enemmän (Cairney, Ruge, Buchanen, Lowe & Munise 1995, Fletcher & Silberberg 2006 mukaan). Lisäksi taustalla on ollut ajatus siitä, että naiset jakavat sukupuolikokemuksen naispuolisten varhaiskasvattajien kanssa, mikä helpottaa yhteistyötä. Frieman ja Berkley (2002) esittävät, että naisopettajien on vaikea samaistua isiin ja ottaa heidät onnistuneesti mukaan opetuksen suunnitteluun. Fletcher ja Silberberg (2006) tuovat esiin sen, että vanhempien sukupuolella on merkitystä siinä, miten isät ja äidit ottavat osaa opetussuunnitelmien

tekemiseen ja niiden toimeenpanemiseen. Heidän tutkimuksensa mukaan äidit ottivat osaa vapaaehtoiseen toimintaan huomattavasti isiä enemmän. Isät ottivat osaa pääosin ulkona tapahtuvaan toimintaan ja fyysisiin aktiviteetteihin. Äidit taas osallistuivat useammin opettajien tapaamisiin sekä lasten kehitykseen ja oppimiseen liittyviin päätöksiin ja muihin ydintoimintoihin.

Pikkulapsen hoito kotona ja koti-työelämä -järjestelyt

Vuori (2004) on tutkinut vanhemman sukupuolen vaikutusta hänen tehtäviinsä ja lapsisuhteeseensa. Hän havaitsi kaksi vanhemmuuden, hoivan ja sukupuolen sekä työnjakoon liittyvää diskurssia; ”äidin hoivan” ja ”jaetun vanhemmuuden” diskurssit. Vuoren mukaan molemmat käsittelevät eksplisiittisesti naisten ja miesten välistä työnjakoa vanhemmuudessa. ”Äidin hoivan” diskurssi kuvasti perinteistä naisen roolia ja toi esiin naisen synnyttäjänä, hoivaajana ja kasvattajana. ”Jaetussa vanhemmuudessa” sen sijaan sukupuolten rooleista keskusteltiin ja absoluuttista jakoa naisten ja miesten välillä ei ollut. Lähtökohta oli, että myös miesten tulisi ottaa enemmän vastuusta hyvin nuorista lapsista ja heidän kasvatuksestaan. Tämä on linjassa isyyteen ja isien osallisuuden kohdistuvan kasvavan kiinnostuksen kanssa (Eggebeen 2002). Yhteiskunnallisten muutosten myötä perhe ja kodin työnjaot ovat muuttuneet. Äitien ollessa aikojen saatossa huoltajia, isät ottivat erilaisia rooleja kasvatuksessa, kuten moraalinen ohjaaja, perheen elättäjä tai sukupuoliroolimalli (Lamb 2000). Yhteiskunnan ja perheen muuttuessa isät kiinnostuivat enemmän lastensa kehityksestä ja äidin rooli yhteiskunnassa kasvoi (Berger 1998). Lambin (2000) mukaan isälle rakentui uusi rooli – hoivaavan isän rooli.

Viimeaikaiset isien osallistumista koskevat tutkimukset tuovat esiin positiivisia tuloksia. Useat tutkimukset ovat tuoneet esiin isien osallistumisen positiivisia vaikutuksia lasten kognitiiviselle kehitykselle ja koulumenestykselle (Yogman, Kindlon & Earls 1995; Nord, Brimhall & West 1997), ja näiden ohella myös tunteiden hallinnalle (Gottman, Katz & Hooven 1997). Lisäksi osallistuvien isien lapsilla on todettu vähemmän käytösongelmia (U.S. Department of Education 2000).

Vaikka kyseiset perheen roolijakoa koskevat sukupuolierot saatavatkin yhä olla tavallisia monissa maissa, niin Skandinaviassa Hakovirran ym. (2015) mukaan on rakennettu sukupuolisesti tasa-arvoisempia yhteiskuntia kehittämällä hyvinvointivaltiota (Hakovirta, Haataja, Eydal & Rostgaard 2015). Vanhempien saama tuki on yksi osa tätä hyvinvointivaltiomallia. Isien vanhempainvapaan käytön rohkaisemiseksi on kehitelty mm. yksilöllisiä ja ei-siirrettäviä isyyslomia. (O'Brien 2004.)

Suomessa vanhempainvapaata alkaa äitiysloman loppuessa (lapsen ollessa n. neljän kuukauden ikäinen). Vanhempainvapaaseen sisältyvät viisi kuukautta voidaan jakaa äidin ja isän kesken ja tämän jälkeen vanhemmilla on oikeus erilaisiin lastenhoidon tukiin. Lapsi voi saada kunnallisen tai yksityisen päivähoitopaikan tai lasta voidaan hoitaa kotona. Kelan maksamia lastenhoidon tukia ovat kotihoidon tuki, yksityisen hoidon tuki, joustava hoitoraha ja osittainen hoitoraha. Vanhempainvapaan jälkeen perhe voi saada kotihoidon tukea siihen saakka kunnes lapsi täyttää kolme vuotta. Vanhempain- tai lapsen hoitovapaata voi käyttää äiti tai isä, kuitenkin aina yksi vanhempi kerrallaan. (Kela 2017.) Hoitovapaan suhteen on selkeä ero kumpi vanhempi sen käyttää, sillä hoitovapaata käyttää yleensä äiti (Salmi & Lammi-Taskula 2002; Lammi-Taskula 2008). Vaikka vanhempainvapaata on insti-

tutionaalinen oikeus sekä miehille että naisille, pääosin sitä ovat käyttäneet äidit. Lammi-Taskula ja Salmi (2014) toteavat, että perhevapaiden sukupuolittuneisuus pitää yllä vanhempien epätasaista työnjakoa.

Yavorsky, Kamp Dush ja Schoppe-Sullivan (2015) tuovat tutkimuksessaan esiin, että yleensä äidit huolehtivat perheen lapsista. Kotitöiden jakautumisessa sukupuolten välillä ei ollut eroa ennen lapsen syntymää, mutta ero kasvoi lapsen syntymän jälkeen. Äidit tekivät päivittäin kotitöitä keskimäärin yli 2 tuntia, kun isillä kodin töitä oli noin 40 minuuttia. Ero äitien ja isien välillä ei rajoitu kodin sisälle, vaan Craigin ja Mullanin (2010) mukaan isät viettävät enemmän aikaa myös kodin ulkopuolella työelämässä. Äitien kotitöihin käyttämä aika lisääntyi lasten syntymän jälkeen. Tämä Craigin ja Mullanin (2010) kansanvälinen vertailututkimus¹ osoitti, että äidit kantavat suuremman vastuun perheen taloudenpidosta ja lasten hoivan tarpeista, ja äitien elämä muuttuu lasten syntymän jälkeen enemmän verrattuna isiin.

Palkkatyö vie tyypillisesti aikaa pois perheeltä ja kotitöiltä. Salmen ja Lammi-Taskulan (2014) mukaan lapsiperhekselyyn vastanneista vanhemmista ansiotyössä oli 77 prosenttia äideistä ja 90 prosenttia isistä vuonna 2012. Samaisessa teoksessa tuodaan esiin, että kahden huoltajan lapsiperheissä äitien ja isien välinen työnjako palkkatyön ja palkattoman hoiva- ja kotityön välillä on pysynyt epätasaisena, sillä vain reilu kolmannes äideistä oli työssä lasten ollessa alle kouluikäisiä (Lammi-Taskula & Salmi 2014).

¹ Vertailututkimuksen maat olivat Yhdysvallat, Australia, Italia, Ranska ja Tanska

Tutkimus

Kuten edellä tuotiin esiin, vanhempainvapaiden tai lasten hoitovapaan käytössä on eroja äitien ja isien välillä, mikä herättää kysymyksen siitä, onko myös vanhempien päivähoitoon osallistumisessa eroja. Hypoteesina oli, että äitien osallistumisen taso olisi suurempi kuin isien, ja että ero heijastaisi myös vanhempien koti – työelämä -järjestelyjä sekä vanhempien sosioekonomista ammattiasemaa. Tämän tutkimuksen tarkoitus on vertailla äitien ja isien näkemyksiä heidän osallistumisestaan lastensa päivähoitoon lapsen ollessa kolmivuotias, sillä vanhempien käsitysten tutkiminen koskien heidän osallisuuttaan lastensa varhaiskasvatukseen on keskeistä (Galindo & Sheldon 2012). Lisäksi etsitään millaisia hierarkioita koti-työelämä -järjestelyissä sukupuolten välillä esiintyy.

Tutkimus perustuu laajaan ja monitieteiseen Hyvän kasvun avaimet – pitkittäistutkimukseen. Koko kohortti sisältää 9811 äitiä ja 9936 lasta. Kohortista intensiiviseen seurantatutkimukseen osallistuu 1827 lasta perheineen (1797 äitiä). Seurantatutkimus on alkanut raskausvaiheessa ja ensimmäiset kyselyt tehtiin raskausviikkojen 10, 15, 20 ja 30 aikana. Näiden jälkeen kyselyjä on tehty heti synnytyksen jälkeen ja lasten ollessa 4, 8, 13, 18 ja 24 kuukauden ikäisiä. Kahden vuoden kyselyn jälkeen perheille on lähetetty kyselylomakkeita noin kerran vuodessa. (ks. Lagström ym. 2013.)

Osallistujat

Hyvän kasvun avaimet- tutkimukseen osallistujat ovat suomalaisia vanhempia, joiden lapset ovat syntyneet Varsinais-Suomen sairaanhoitopiirissä. Alun perin intensiiviseen seurantaan vuosina 2008 ja 2010 rekrytoitiin 1797 äitiä ja 1658 kumppania. Tämä

tutkimus perustuu 551 isän ja 549 äidin vastauksiin. Kysely tehtiin lasten ollessa kolmen vuoden ikäisiä. Äitien vastausprosentti oli 30,55%, ja isien 33,23%. Osallistujien taustatiedot käyvät ilmi liitteenä olevasta taulukosta.

Ammatillinen koulutustausta ja sosioekonominen asema luokiteltiin uudelleen aineiston jatkokäsittelyä varten. Ei ammatillista koulusta ja enintään ammatillinen kurssi tai oppisopimus muodostivat luokan ”ei tutkintoa”. Kouluasteen ja opistoasteen koulutukset yhdistettiin ”enintään opistoaste” muuttujaksi. ”Korkeakoulututkinto” sisältää ammattikorkeakoulun ja yliopiston tutkinnot. Sosioekonominen asema muutettiin kolmiluokkaiseksi: ”johtaja”, ”asiantuntija” (erityisasiantuntija ja asiantuntija) ja ”työntekijä” (kaikki muut luokat).

Instrumentit, muuttujat ja analyysi

Äidit ja isät ovat vastanneet omiin kyselylomakkeisiinsa ja aineisto on kerätty vuosien 2011 – 2013 välillä. Kyselyt valmisteltiin Hyvän kasvun avaimet tutkimuksen johtoryhmässä. Tämän artikkelin aineisto liittyy seuraaviin kyselylomakkeen teemoihin: perheen sosioekonomiset olosuhteet, työssä käynti ja lapsen hoito sekä kodin ja päivähoidon välinen yhteistyö.

Päivähoitoon osallistumista koskevista muuttujista muodostettiin *yleinen osallisuus* faktori (cronbachin alfa .83). Muuttujat, joista faktori muodostui olivat Likert-asteikollisia (1= ”täysin eri mieltä” – 5= ”täysin samaa mieltä”), ja ne kuuluivat seuraavasti;

1. Toiveeni ja tarpeeni ovat tärkeitä lapseni päiväkodille/perhepäivähoitolle.

2. Huoleni otetaan aina vakavasti.
3. Kahdenkeskiset keskustelut opettajan kanssa tukevat minua kasvattajana.
4. Päivittäinen tapaaminen lasta vietäessä / haettaessa on tärkeä osa tiedon vaihtoa.
5. Lapsen kehityksestä tiedottaminen toimii hyvin.
6. Päivähoidon työntekijät rohkaisevat vanhempia osallistumaan lapsiryhmän toimintaan.
7. Vanhemmat osallistuvat päiväkodin toimintaan.
8. Päivähoito on luonut hyvät mahdollisuudet vanhempien osallistua kasvatuksen suunnitteluun.
9. Osallistun oman lapseni lapsiryhmää koskeviin päätöksiin.
10. Vanhemmat osallistuvat päivähoidon kasvatustyön arviointiin.
11. Olen erittäin sitoutunut tekemään yhteistyötä päivähoidon henkilöstön kanssa.

Koti -työelämä – järjestelyissä selvitettiin tekijöitä, jotka liittyivät vanhemman työelämään osallistumiseen, tai tekijöitä, jotka liittyivät yleisesti perheen sisäiseen työnjakoon, talouteen tai lapsen hoitamiseen. *Työelämään osallistumista* selvitettiin kyllä-ei -kysymyksillä, jotka olivat seuraavat:

1. Kotitaloutemme tulot eivät ole riittävät, jos hoidan lapsia kotona.
2. Työnantajani toivoo, että palaan töihin.
3. Perhetilanteen vuoksi työssäkäynti on mahdollista (esim. puoliso jäi kotiin hoitamaan lapsia).

4. Työni mahdollistaa perheen ja työn yhteensovittamisen (esim. liukuva työaika, osa-aikatyö).
5. Urani etenee nopeammin, kun palaan työhön.

Aineistosta analysoitiin vain niiden perheiden materiaali, joissa molemmat vanhemmat olivat vastanneet kyselyyn. Näin saatiin samaa lasta koskevien vanhempien vastaukset. Tutkimus hyödyntää lapsen kolmannen ikävuoden kyselyä, joka on lähetetty sekä äideille että isille. Vain noin kolmasosa (molemmat vanhemmat) palautti kyselylomakkeen, mutta osallistujien määrä oli silti huomattava, mikä omalta osaltaan lisää tulosten luotavuutta.

Tutkimuksen eettiset sitoumukset

Varsinais-Suomen sairaanhoitopiirin eettinen toimikunta sekä sosiaali- ja terveysministeriö ovat hyväksyneet Hyvän kasvun avaimet – tutkimuksen vuonna 2007. Vanhempia on tiedotettu keskeytysmahdollisuudesta missä tahansa vaiheessa tutkimusta. Osallistuminen oli, ja on edelleen, vapaaehtoista ja anonymiteetti on taattu. Rekrytointiprosessin jälkeen perheitä on informoitu tutkimuksen kuluessa vuosittaisilla kirjeillä.

Tulokset

Tutkimuksen pääasiallisena tavoitteena oli löytää eroja isien ja äitien välillä koskien heidän osallistumistaan lastensa päivähoidon sekä heidän koti-työelämä –järjestelyihin liittyen. Näin ollen tulokset esitetään näiden teemojen alla tutkimuskysymyksittäin.

Päivähoitoon osallistuminen

Analyysin alussa tehtiin parittaisen otoksen t-testi, jonka tarkoituksena oli tuoda esiin äitien ja isien päivähoitoon osallistumisen yleinen tila. Kuten taulukko 1 osoittaa, merkittävää eroa *yleisessä osallistumisessa* ei ole havaittavissa, mikä osoittaa, että suomalais-ten vanhempien yleiset asenteet päivähoitoon osallistumista ovat tämän aineiston valossa samansuuntaisia.

Teimme lisäksi parittaisen otoksen t-testin kolmelle yksittäiselle muuttujalle. Keskiarvojen välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä keskustelun ja sitoutumisen osalta. Äidit kokivat kahdenkeskisten *keskustelujen* opettajan kanssa tukevan heitä kasvattajana enemmän kuin isät. Sitoutumista selvitettiin kysymyksellä ”Olen erittäin sitoutunut tekemään yhteistyötä päivähoiton henkilöstön kanssa”. Vastausten mukaan äidit olivat selkeästi *sitoutuneempia* tekemään yhteistyötä päivähoiton henkilöstön kanssa isiin verrattuna. Sen sijaan kysyttäessä päivähoiton *päätöksentekoon* osallistumista, ei sukupuolten välillä havaittu eroja. Päätöksentekoon osallistumisen keskiarvo oli selkeästi matalin verrattuna muihin muuttujiin. Onko taustalla vanhempien oma tahto, vai kuvastaako tulos päivähoiton henkilöstön tahtoa, ei tässä kyse-lyssä käy selville.

TAULUKKO 1. Äitien ja isien päivähoitoon osallistumisen erojen tarkastelu*

	Äiti		Isä		df	t	p	Cohen's d
	M	SD	M	SD				
<i>Yleinen osallisuus</i>	40.67	6.89	39.96	6.67	421	1.93	0.53	0.10
<i>Keskustelu</i>	3.97	0.96	3.69	0.89	472	5.24	0.00	0.30
<i>Päätöksenteko</i>	2.71	1.13	2.82	1.09	466	-1.81	0.70	-0.09
<i>Sitoutuminen</i>	4.22	0.90	3.80	0.97	469	7.70	0.00	0.44

Huom*: yleisen osallisuuden vaihteluväli 11 – 60 ja keskustelu, päätöksenteko ja sitoutuminen 1-5.

Sen selvittämiseksi, vaikuttaako äitiys tai isyys vanhempien yleisen osallistumisen ja osallistujien taustamuuttujien väliseen suhteeseen, tehtiin yksisuuntainen GLM. Tulokset tukevat parittaisen t-testin tulosta ja osoittavat että äitiys ja isyys ei muuta päivähoitoon osallistumisen ja osallistujien ammatillisen koulutustaustan, $F(3, 987)=1.17, p=.31, \eta^2=.004$; tai heidän sosioekonominen aseman välistä suhdetta, $F(2, 837)=1.11, p=.32, \eta^2=.003$.

Koti-työelämä –järjestelyt

Äitien ja isien välisiä eroja koti-työelämä-järjestelyissä selvitettiin sarjalla ristiintaulukointeja. Tulokset osoittavat merkittäviä eroja äitien ja isien järjestelyissä (ks. taulukko 2). Siinä missä huomattavasti suurempi osa isistä käy kokoaikatöissä, käy huomattavasti suurempi osa äideistä osa-aikatöissä. Samaan tapaan huomattavasti suurempi osa äideistä on kotivanhempana.

TAULUKKO 2. Äitiyden tai isyyden vaikutus koti-työ –järjestelyihin

	Äiti		Isä		$\chi^2(4)$	<i>p</i>	Cramer's <i>V</i>
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%			
<i>Kokoaikatyö</i>	342 (-9.9)	66.5	419 (9.9)	92.7	105.27**	.000	.330
<i>Osa-aika työ</i>	70 (5.3)	13.6	17 (-5.3)	3.8			
<i>Työtön</i>	17 (1.5)	3.3	8 (-1.5)	1.8			
<i>Kotona es. hoitovapaalla</i>	57 (6.9)	11.1	2 (-6.9)	0.4			
<i>Opiskelee</i>	28 (3.5)	5.4	6 (-3.5)	1.3			

Huom.: Jotkut ryhmät jätettiin pois analysistä niiden pienen koon vuoksi (ks. Taulukko 1.)

Huom**= $p < .01$. Jännökset on vakioitu mallin mukaisesti ja näkyvät sulkeissa ryhmäkokojen alapuolella.

TAULUKKO 3. Äitien ja isien taloudelliset huolenaiheita koskien lastenhoitoa kotona

	Äiti		Isä		$\chi^2(1)$	p	Cramer's V
	n	%	n	%			
<i>Taloutemme tulot eivät riitä mikäli hoidan lapsiani kotona</i>	294	62.8	336	73.2	11.47*	.001	.001
		(-3.4)		(3.4)			
<i>Työnantajani toivoo, että palaan töihin</i>	42	45.7	50	54.3	5.14*	.023	.087
		(-2.3)		(2.3)			

Huom**= p < .01. Jännökset on vakioitu mallin mukaisesti ja näkyvät sulkeissa ryhmäkokojen alapuolella.

Mahdollisia syitä tähän eroon etsittiin vanhempien *työelämään osallistumisesta* (ks. kysymykset 1-5). Teimme Khin neliö testin ja ristiintaulukointi osoitti tilastollisesti merkitsevän eron äitien ja isien välillä siten, että useampi isä ajattelee, että heidän perheensä tulot eivät riitä, mikäli he jäävät kotiin pitämään huolta lapsista. Tämän ohella merkitsevä ero isien ja äitien välillä oli siinä, että isät ajattelevat useammin työnantajan toivovan heidän palaavan töihin. (ks. taulukko 3). Muissa muuttujissa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa vanhempien välillä.

Ristiintaulukointitesti tehtiin myös sen selvittämiseksi, eroavatko pienten lasten äidit ja isät sosiaaliluokkiensa osalta. Taulukossa 4 esitetyt tulokset osoittavat merkittäviä eroja. Huomattavasti useampi isä on johtavassa asemassa. Asiantuntija-ammattien osalta merkittävää eroa ei ole havaittavissa. Tämä on mielenkiintoinen tulos, sillä äitien koulutustausta on isä korkeampi (ks. liitetäulukko).

Selvitimme lisäksi sitä, miten tyytyväisiä äidit ja isät ovat hoitovastuun toteutumiseen perheessä. Vertailimme keskiarvoja

TAULUKKO 4. Äitien ja isien sosiaaliluokan välinen vertailu*

	Äiti		Isä		$\chi^2(2)$	<i>p</i>	Cramer's <i>V</i>
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%			
<i>Johtaja</i>	19 (-3.8)	4.1	41 (3.8)	11.0	18.54**	.000	.000
<i>Asiantuntija</i>	291 (3.1)	62.9	195 (-3.1)	52.1			
<i>Työntekijä</i>	153 (-1.2)	33.0	138 (1.2)	36.9			

Huom* = $p < .01$. Jäännökset on vakioitu mallin mukaisesti ja näkyvät sulkeissa ryhmäkokojen alapuolella

parittaisen otoksen t-testillä. Taulukon 5 mukaan on näkyvissä tilastollisesti merkitsevä ero äitien ja isien välillä siten, että isät olivat tyytyväisempiä lasta koskevien hoitovastuiden toteutumiseen kuin äidit. Isät olivat myös tyytyväisempiä perheen sisäiseen työnjakoon äiteihin verrattuna.

Teimme parittaisen otoksen t-testin sen suhteen, kuinka paljon vanhemmat käyttävät aikaa lapsensa kanssa. Kysyimme vanhemmilta kuinka paljon he keskimäärin vuorokaudessa arvioivat käyttävänsä aikaa lapsen hoitoon, lapsen kanssa seurusteluun ja

TAULUKKO 5. Äitien ja isien tyytyväisyys perheen työn- ja hoitovastuunjakoon*

	Äiti		Isä		<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
<i>Tyytyväisyys hoitovastuun jakautumiseen</i>	4.00	1.08	4.15	1.26	748	-3.16	0.02	-0.12
<i>Tyytyväisyys työnjakoon perheessä</i>	4.01	0.99	4.22	0.84	758	-5.57	0.00	-0.22

Huom* Olen tyytyväinen lastamme koskevien hoitovastuiden toteutumiseen perheessämme 1=täysin eri mieltä...5=täysin samaa mieltä. Oletko tyytyväinen työnjakoon perheessäsi tällä hetkellä 1=en ole.... 5=olen.

TAULUKKO 6. Äitien ja isien viettämä aika lapsensa kanssa

	Äiti		Isä		<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
<i>Työpäivinä</i>	5.13	3.14	2.94	1.69	657	15.69	0.00	0.90
<i>Vapaapäivinä</i>	9.09	3.00	7.45	3.20	724	11.18	0.00	0.52

leikkimiseen valveillaoloaikana työpäivinä ja vapaapäivinä. Taulukon 6 mukaan huomataan tilastollisesti erittäin merkitsevä ero äitien ja isien välillä sekä työpäivinä että vapaapäivinä. Kun tunnit lasketaan yhteen, niin havaitaan, että äidit viettävät viikossa yhteensä keskimäärin 41 tuntia 28 minuuttia lapsensa kanssa ja isien vastaava luku on 33 tuntia 8 minuuttia.

Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää löytyykö pienten lasten perheistä vanhemmuuden sukupuolittuneita hierarkioita. Etsimme sukupuolieroja varsinaissuomalaisissa kotitalouksissa koskien päivähoito-osallisuutta sekä koti-työelämä -järjestelyitä. Tätä tarkoitusta varten vertailtiin äitien ja isien itse ilmoittamia osallistumistasoja, työllisyystilanteita ja sosiaaliluokkia.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että äitien ja isien näkemykset päivähoitoon osallistumisesta ovat yleisellä tasolla hyvin samankaltaiset. Tulos on ristiriidassa australialaisen tutkimuksen kanssa, jossa isien ja äitien osallistumisen tasossa on huomattava ero ja isät olivat pois mm. päätöksentekoon liittyvistä ydintoiminnoista (Fletcher & Silberberg 2006). Eerola (2014) toteaa tutkimuksessaan, että vanhempien velvollisuuksien kohdalla suomalaiset vanhemmat ilmaisevat ja näyttävät sukupuolineutraaleja käytänteitä, ja jakavat lastenhoitovelvollisuuksia tasaveroisesti.

Jaetut lastenhoitokäytännöt vaikuttavat heijastelevan isien ja äitien päivähoito-osallistumista, johtaen tasaveroisempiin osuuksiin päivähoitoaktiiviteeteissä yleisellä tasolla. Näiden tulosten valossa hypoteesimme siitä, että äidit osallistuvat isää enemmän lasten päivähoitoon ei saanut vahvistusta yleisellä tasolla. Sen sijaan äitien ja isien aktiivisuuden asteessa voidaan havaita eroja, niin että äidit olivat aktiivisempia ja valmiimpia keskustelemaan lastensa asioista ja sitoutuneempia tekemään yhteistyötä päivähoiton henkilöstön kanssa isiin verrattuna. Fletcher ja Silberberg (2006) painottivat osallistumisen tavan tärkeyttä vertaillen isiä ja äitejä. Heidän tutkimuksensa mukaan isien osallistumista päivähoitoaktiiviteetteihin rajoitti heidän työtilanteensa, ja osallistuminen piti sisällään enimmäkseen fyysisiä aktiiviteettejä ja turvaa (Fletcher & Silberberg 2006). Tosin suomalainen yhteistyö vanhempien kanssa sovitetaan yleensä perheiden työaikoihin, jolloin myös isien on mahdollista osallistua tapaamisiin.

Varhaiskasvatuksen henkilöstö tuo esiin hieman kriittisempää näkökulmaa. Hakyemez-Paulin, Pihlajan ja Silvennoisen (tulossa) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen henkilöstön mukaan vanhemmat ovat omien töidensä kanssa liian kiireisiä osallistuakseen päivähoitoaktiiviteetteihin. Tämä on linjassa tutkimuksen kanssa, jossa vanhemmat ilmaisivat, että he ovat periaatteessa sitoutuneet yhteistyöhön, mutta vain 40 prosenttia oli tosiasiallisesti halukkaita osallistumaan lastensa ryhmien aktiiviteetteihin (Pihlaja, Kinon, & Mäntymäki 2010).

Tarkasteltaessa kodin ja työn, kotityön ja lasten hoidon osalta vanhempien osallisuutta, löydettiin merkittäviä eroja isien ja äitien välillä etenkin työhön osallistumisen ja sosiaaliluokan välillä. Näyttää myös siltä, että miesten tulot ovat naisia suuremmat pikkulapsiperheissä, ja etenkin isät olivat sitä mieltä, että perheen

tulot eivät riittäisi, jos he eivät olisi työelämässä. Näin ollen äidit ovat useammin kotona lastensa kanssa.

1970- ja 1980-lukujen aikana suomalaisten naisten määrä työmarkkinoilla lisääntyi merkittävästi (Lammi-Taskula 2008). Lamman jälkeen alle kouluikäisten lasten äitien osuus työelämässä vähentyi 1990-luvun puolivälissä, ja tämän muutoksen myötä monet perheet siirtyivät kahden elättäjän perhemallista mieselättäjä-perhemalliin, jossa äiti on ainakin väliaikaisesti pois työmarkkinoilta (Haataja & Nyberg 2006). Tämä tilanne todentui myös tässä tutkimuksessa; siinä missä useammilla miehillä on täyspäivätyö, on useammilla äideillä osa-aikatöitä. Tämän lisäksi useampi äiti on joko työtön tai kotivanhempi. Tästä johtuen äidit käyttävät paljon enemmän aikaa lastensa kanssa kuin isät työpäivinä, mutta tässä tutkimuksessa isien ajankäyttö oli myös vapaa-aikoina vähäisempää äiteihin verrattuna. Tilastokeskuksen (SVT, 2016) esittämien tilastojen valossa äidit käyttävät kaksi kertaa enemmän aikaa lastensa kanssa kuin isät.

Segregaatio työelämässä ei rajoitu eroihin työtilanteissa. Työtettävät jakaantuvat edelleen miesten ja naisten töihin ja naisten ansiot ovat alhaisemmat (SVT 2016). Se, että miehet ansaitsevat naisia enemmän, saattaa selittää sitä, miksi monet naiset jäävät kotiin huolehtimaan lapsistaan. Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat myös sosioekonomiseen asemaan liittyviin merkittäviin eroihin. Pienten lasten isät toimivat enemmän johtavissa asemissa pienten lasten äiteihin verrattuna.

Kysymys hierarkioista pikkulapsiperheessä osoitti eroja äitien ja isien välillä. Äidit ovat useammin kotona, käyttävät enemmän aikaa lastensa kanssa, ovat tyytymättömämpiä perheen työnjakkoon ja lasten hoitovastuun jakautumiseen perheessä. Isät taas

ovat useammin työelämässä ja kokopäivätoissa, heidän palkkansa on isompi, he ovat tyytyväisempiä perheen työnjakoon ja lasten hoitovastuun jakamiseen sekä käyttävät selkeästi vähemmän aikaa kolmivuotiaiden lastensa kanssa kuin äidit. Mikäli arvosasetelmassa korostetaan työtä ja uralla etenemistä, ovat isät voittajia. Mikäli arvoasetelmalla arvioidaan sitä, miten paljon vanhemmat viettävät aikaa lastensa kanssa, äidit voittavat. Perheen sisäinen työnjako, koulutustausta ja asema työelämässä tuovat esiin äitien matalamman hierarkian isiin verrattuna. Edelleen työ määrittää vanhemmuutta ja työn sukupuolittuneet käytännöt korostavat miesten asemaa, siitäkin huolimatta, että naisten koulutustaustalla voisi hierarkioiden olettaa olevan toisin päin.

Tulokset antavat aihetta sekä laajentaa että syventää tämän teeman tutkimusta. Hyvän kasvun avaimet – seurantatutkimuksessa on sekä äitien että isien näkemyksiä yhteistyöstä kysytty myös, kun lapsi oli esiopetuksessa. Tätä aineistoa voidaan hyödyntää myöhemmissä tutkimuksissa. Lisäksi tulisi selvittää, lasten kasvatukseen ja hoitoon liittyviä muita eroja vanhempien välillä, eroavatko vanhemmat toisistaan kasvatusasenteiden osalta tai muuttuuko ajankäyttö lapsen kasvaessa. Kiinnostavaa olisi myös seurata tasoittuvatko vanhempien sosioekonomisen aseman erot lasten kasvaessa.

Lähteet

- Alasuutari, M. 2003. Miksi institutionaalista varhaiskasvatusta? Päivähoidon merkitys vanhempien puheessa. *Kasvatus* 34(4), 359–73.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Dauber, S. L. 1993. First-grade classroom behavior: It's short and long term consequences for school performance. *Child Development* 64(3), 801–814.
- Berger, E. H. 1998. Working with Families: Don't Shut Fathers Out. *Early Childhood Education Journal* 26(1), 57–61.

- Berger, E. H. 2004. *Parents as Partners in Education: Families and Schools Working Together* (6. painos). Upper Saddle River, NJ. Merrill/Pretince Hall.
- Coleman, B. & McNeese, M.N. 2009. From home to school: The relationship among parental involvement, student motivation, and academic achievement. *The International Journal of Learning* 16(7), 459–470.
- Craig, L. & Mullan, K. 2010. Parenthood, Gender and Work-Family Time in the United States, Australia, Italy, France, and Denmark. *Journal of Marriage and Family* 72 (October 2010), 1344–1361.
- Eerola, P. 2014. Nurturing, breadwinning, and upbringing: paternal responsibilities by Finnish men in early fatherhood. *Community, Work & Family* 17(3), 308–324.
- Eggebeen, D. J. 2002. The changing course of fatherhood. Men's experiences with children in demographic perspective. *Journal of Family Issues* 23(4), 486–506.
- Fan, X. 2001. Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education* 70(1), 27–61.
- Fletcher, R. & Silberberg, S. 2006. Involvement of fathers in primary school activities. *Australian Journal of Education* 50(1), 29–39.
- Frieman, B.B. & Berkeley, T.R. 2002. Encouraging fathers to participate in the school experiences of young children: The teacher's role. *Early Childhood Education Journal* 29(3), 209–213.
- Galindo, C. & Sheldon, S. B. 2012. School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly* 27(1), 90–103.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. 1997. *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Haataja, A. & Nyberg, A. 2006. Diverging paths? The dual-earner/dual-carer model in Finland and Sweden in the 1990s. Teoksessa A. L. Ellingsaeter & A. Leira (toim.), *Polticising parenthood in Scandinavia. Gender relations in welfare states*. Bristol: Policy Press, 217–239.
- Hakovirta, M., Haataja, A., Eydal, G.B. & Rostgaard, T. 2015. Fathers' rights to family cash benefits in Nordic countries. Teoksessa G. B. Eydal & T. Rostgaard (toim.), *Fatherhood in the Nordic Welfare States: Comparing Care Policies and Practice*. Policy Press, 79–95.
- Hakyemez-Paul, S., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (tulossa). Parental involvement in Finnish day care – What do early childhood educators say?
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. 1997. Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research* 67(1), 3–42.
- Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. *Kasvatus* 36(4), 285–331.
- Kela. 2017. Lapsiperheet. <http://www.kela.fi/lapsiperheet>. (Luettu 10.11.2017.)
- Kim, E. 2002. The relationship between parental involvement and children's academic achievement in the Korean immigrant family. *Journal of Comparative Family Studies*, 33(4), 529–543.

- Kinsela, V. & Senior, J. 2008. Developing inclusive schools: a systemic approach. *International Journal of Inclusive Education* 12(5-6), 651-665.
- Kyrönlampi, T. & Karikoski, H. 2017. Osallisuus esiopetukseen on vanhempien oikeus. *Kasvatus & Aika* 11(3), 96-99.
- Lagström, H., Rautava, P., Kaljonen, A., Rähä, H., Pihlaja, P., Korpilahti, P., & Niemi, P. 2013. Cohort profile: Steps to the healthy development and well-being of children. *International Journal of Epidemiology* 42(5), 1273-1284. doi:10.1093/ije/dys150.
- Lamb, M. E. 2000. The history of research on father involvement: An overview. *Marriage & Family Review* 29(2/3), 23-42.
- Lammi-Taskula, J. 2008. Doing Fatherhood: Understanding the gendered use of parental leave in Finland. *Fathering* 6(2), 133-148.
- Lammi-Taskula, J. & Salmi, M. 2014. Työnjako ja tyytyväisyys parisuhteeseen lapsiperheissä. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi*. Helsinki: THL, 72-81.
- Martin, A., Ryan, R. M. & Brooks-Gunn, J. 2013. Longitudinal associations among interest, persistence, supportive parenting, and achievement in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 658-667.
- McWayne, C., Melzi, G., Schick, A.R., Kennedy, J.L. & Mund, K. 2013. Defining family engagement among Latino Head Start parents: A mixed-methods measurement development study. *Early Childhood Research Quarterly* 28, 593-607.
- McWayne, C., Downer, J.T., Campos, R. & Harris, R.D. 2013. Father Involvement During Early Childhood and Its Association with Children's Early Learning: A Meta-Analysis. *Early Education and Development* 24(6), 898-922.
- Nord, C. W., Brimhall, D.A. & West, J. 1997. *Fathers' Involvement in Their Children's Schools*. NCES U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- O'Brien, M. 2004. Social science and public policy perspectives on fatherhood in the European Union. Teoksessa M. E. Lamb (toim.), *The role of the father in child development*. New York: John Wiley and Sons, 121-145.
- Pihlaja, P., Kinos, J. & Mäntymäki, M. 2010. Päivähoitosuhteen laadun komponentit. Vanhempien kokemukset päivähoitosuhteesta. Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö, & J. Aerila (toim.), *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 189-201.
- Rantala, A. & Uotinen, S. 2014. Vanhempien osallisuus lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa ja järjestämisessä. *Kasvatus* 45(2), 140-151.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J. & Bradley, R. H. 2003. Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development* 14(2), 179-198.
- Salmi, M. & Lammi-Taskula, J. 2002. Mitä pienten lasten vanhemmat haluavat perhepolitiikalta? *Yhteiskuntapolitiikka* 67(6), 579-583.

- Salmi, M. & Lammi-Taskula, J. 2014. Lapsiperheiden vanhemmat työelämässä. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi. Helsinki: THL, 26-37.
- Schaffer, H.R. 2004. *Introducing Child Psychology*. Oxford: Blackwell.
- SVT. 2016. *Tilastollinen vuosikirja 2016*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. 2004. *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills.
- U.S. Department of Education & U.S. Department of Health and Human Services. 2000. *A call to commitment: Father's involvement in children's learning*. Prepared by the National Centre for Fathering.
- Vuori, J. 2004. *Äidit, isät ja ammattilaiset. Sukupuoli, toisto ja muunnelmat asiantuntijoiden kirjoituksissa*. Tampere: Tampereen yliopisto Press. Väitöskirja.
- Yongman, M. W., Kindlon, D. & Earls, F. 1995. Father involvement and cognitive/behavioral outcomes of preterm infants. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 34(1), 58–66.
- Yavorsky, J. E., Kamp Dush, C. M. & Schoppe-Sullivan, S. J. 2015. The Production of Inequality: The Gender Division of Labor Across the Transition to Parenthood. *Journal of Marriage and Family* 77 (June 2015), 662–679.

LIITETAULUKKO. Osallistujat

<i>Muuttuja</i>	<i>Äidit</i> (N= 549)		<i>Isät/kumppanit</i> (N= 551)	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Siviilisääty</i>				
<i>Naimisissa</i>	336	61.7	336	61.4
<i>Avoliitossa</i>	188	34.5	190	34.7
<i>Naimaton</i>	18	3.3	18	3.3
<i>Eronnut</i>	1	.2	1	.2
<i>Rekisteröity parisuhde</i>	2	.4	2	.4
<i>Koulutus pohja</i>				
<i>Kansakoulu</i>	1	.2	2	.4
<i>Peruskoulu</i>	87	16	209	39.4
<i>Lukio</i>	453	83.4	317	59.8
<i>Muu</i>	2	.4	2	.4
<i>Ammatillinen koulutus</i>				
<i>Ei ammatillista koulutusta</i>	17	3.1	41	7.1
<i>Ammatillinen kurssi /oppisopimus</i>	13	2.4	24	4.5
<i>Kouluaste</i>	47	8.7	86	16.2
<i>Opistoaste</i>	84	15.5	109	20.5
<i>Ammattikorkeakoulu</i>	135	25	110	20.7
<i>Alempi kk-tutkinto</i>	33	6.1	22	4.1
<i>Ylempi kk-tutkinto</i>	181	33.5	116	21.8
<i>Lisensiaatti/Tohtori</i>	22	4.1	18	3.4
<i>Jokin muu</i>	9	1.7	5	.9
<i>Sosioekonominen asema (ISOS)</i>				
<i>Johtaja</i>	19	4	54	12.3
<i>Erityisasiantuntija</i>	192	40.3	166	37.8
<i>Asiantuntija</i>	107	22.5	58	13.2
<i>Toimistotyöntekijä</i>	49	10.3	13	3
<i>Palvelutyöntekijä</i>	70	14.7	42	9.6
<i>Maanviljelijä</i>	3	.6	7	1.6
<i>Rakennustyöntekijä</i>	14	2.9	75	17.1
<i>Prosessi- + kuljetustyöntekijä</i>	6	1.3	20	4.6
<i>Muu</i>	16	3.4	4	.9
<i>Tämänhetkinen tilanne (lapsi 3-vuotias)</i>				
<i>Töissä kokopäiväisenä</i>	346	63	415	89.2
<i>Töissä osa-aikaisena</i>	70	12.8	15	3.2
<i>Vuorotteluvapaalla</i>	1	.2	1	.2
<i>Työtön/lomautettu/työvoima-</i> <i>koulutuksessa</i>	17	3.1	8	1.7
<i>Kotona esim. hoitovapaalla</i>	58	10.6	2	.4
<i>Opiskelemassa</i>	28	5.1	8	1.7
<i>Sairauspäivärahalla tai eläkkeellä</i>	5	.9	2	.4
<i>Jokin muu, mikä?</i>	24	4.4	14	3

III
KOULUTUS JA
TYÖELÄMÄ

Koulutuksesta työmarkkinoille 2000-luvun alun Suomessa

Johdanto

Nuorten koulutukselliset siirtymät sekä siirtymät opiskelusta työmarkkinoille ovat jo pitkään olleet niin akateemisen kuin poliittisenkin keskustelun ytimessä kaikkialla Euroopassa. Koko nuoruudesta aikuisuuteen siirtymisen prosessi on radikaalisti muuttunut parin viime vuosikymmenen aikana. Vaikka koulutustason yleisen kohoamisen seurauksena nykynuoret ovat aiempiin sukupolviin verrattaessa koulutetumpia, on heillä vaikeuksia työmarkkinoille kiinnittymisessä ja työurien rakentamisessa. (Eurofound 2012, 2014.) Myös taloudellisen taantuman vaikutukset iskevät ankarimmin työmarkkinoille vasta pyrkimässä oleviin nuoriin ja nuoriin aikuisiin. 2000-luvun alun maailmanlaajuisen talouskriisin seurauksena nuorisotyöttömyys nousi rajusti kaikkialla Euroopassa, ja samalla maiden väliset erot kasvoivat ennätyskellisiin mittoihin. Isoimmillaan erot olivat vuonna 2013, jolloin eroa Saksan (7,8 %) ja Kreikan (58,3 %) nuorisotyöttömyysasteessa oli peräti 50,5 prosenttiyksikköä (Eurostat 2017).

Muutokset koulutus- ja työmarkkinoilla; opiskelumahdollisuuksien laajentuminen, työttömyyden ja osa- ja määräaikaisien työsuhteiden yleistyminen sekä suoritettujen tutkintojen

ja työmarkkina-asemien välisen yhteyden korostuminen ovat yhdessä johtaneet tilanteeseen, jossa nuorten työurat ovat monimuotoistuneet sekä niihin liittyvät epävarmuustekijät lisääntyneet (Furlong & Cartmel 2007; Eurofound 2014). Samalla kun koulutusmahdollisuuksia on laajennettu ja opiskelu yleistynyt, on tutkintojen suhteellinen arvo työmarkkinoilla laskenut (Aro 2014). Koulutusinflaatiosta huolimatta korkeakoulututkinto on Suomessa edelleen kysyttyä valuuttaa työmarkkinoilla ja korkeakoulutettujen työttömyysriski selvästi vähäisempi alemman koulutustason tutkinnon suorittaneisiin verrattuna (Eurostat 2017). Kilpailu korkeakoulupaikoista alati kovenevilla koulutusmarkkinoilla on osaltaan johtanut väli vuosien yleistymiseen. Kun tähän lisätään se, että iso osa opiskelijoista käy töissä opintojen ohella, olemme tilanteessa jossa korkeakouluista valmistutaan aiempaa iäkkäämpinä. Korkeakouluopintojen myöhäinen aloittamisikä ja opintojen pitkittyminen ovatkin olleet Suomessa keskeisiä koulutuspoliittisia huolenaiheita jo pitkään (Vanttaja 2012a, 2012b).

Työmarkkinoiden muutokset ovat heikentäneet kuitenkin eniten niiden nuorten asemaa, jotka jäävät ilman perusasteen jälkeistä tutkintoa (Järvinen & Vanttaja 2013; Salvà-Mut, Thomás-Vanrell & Quintana-Murci 2016). Eri maissa tehtyjen tutkimusten perusteella ilman peruskoulun jälkeistä tutkintoa olevilla nuorilla on keskimääräistä suurempi työttömyysriski, pitkittyneen työttömyyden riski ja köyhyysriski. Sitä mukaa kun koulutuksen ulkopuolella oleminen pitkittyy, kasvaa myös riski jäädä pysyvästi vaille toisen asteen tutkintoa. (Dale 2010; Järvinen & Vanttaja 2013; Albaek ym. 2015.) Tutkimusten mukaan eri maiden koulupudokkailla ja koulutuksen keskeyttäjiillä on yhdistäviä piirteitä. Jatkokoulutuksesta syrjäytymistä ennakoivat mm. vaikeat perheolosuhteet, perheen matala sosioekonominen status, vähemmistöryhmiin kuuluminen sekä heikko koulumenestys, joka on usein yhteydessä muihin

edellä mainittuihin taustatekijöihin. (Lamb 2011; Salvà-Mut ym. 2016.) Nuorten koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy on nostettu koulutus- ja työvoimapolitiittisen asialistan kärkeen niin EU:ssa kuin OECD-maissa. Tavoitteena on lisätä toisen asteen koulutuksen suorittamista sekä vähentää radikaalisti niiden nuorten lukumäärää, jotka ovat sekä koulutuksen että työelämän ulkopuolella (NEET-nuoret). Tämä on johtanut erityiseen, koulutuksellisten siirtymien hallinnointiin keskittyvän politiikan syntyyn.

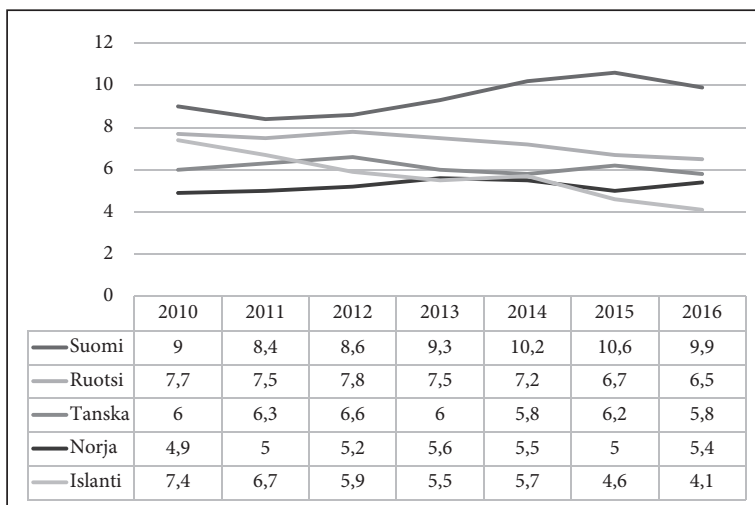
Tarkastelemme artikkelissamme koulutuksesta työmarkkinoille siirtymistä ja siirtymiä kehystäviä politiikkatoimia 2000-luvun alun Suomessa. Tarkastelu perustuu virallisiin tilastoihin ja aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Analyysi kattaa suomalaisen järjestelmän kannalta tärkeimmät siirtymävaiheet ja niihin liittyvät kipupisteet. Aluksi tarkastellaan siirtymää peruskoulusta toiselle asteelle. Erityisenä mielenkiinnon kohteena ovat koulupudokkuus ja koulutuksen keskeyttäminen. Artikkelin toinen painopiste on korkeakoulutuksesta työelämään siirtymisen tarkastelussa.

Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen – opintojen keskeyttäminen ja koulupudokkaat

Suomessa ensimmäinen koko ikäluokkaan kohdistuva koulutusvalinta ajoittuu yhdeksännen luokan keväälle. Tuolloin keskeinen valinta tehdään yleissivistävän lukion ja ammatillisten opintojen välillä. Vaikka korkeakoulutukseen johtavana reittinä lukio on historiallisessa katsannossa arvostetumpi, ja erityisesti ylempien sosiaaliryhmien sekä tyttöjen suosima vaihtoehto, on ammatillisen koulutuksen vetovoima Suomessa hyvä. Vuonna 2015 peruskoulun päättöluokkalaisista 42 prosenttia jatkoi opintojaan ammatillisessa koulutuksessa, mikä on korkea osuus muihin

EU-maihin verrattaessa (Cedefop 2015; Tilastokeskus 2017). Vetovoiman taustalla on ennen muuta se, että suomalainen koulutusjärjestelmä ei sisällä umpiperiä ja ammatillista väylääkin on mahdollista edetä korkeakouluopintoihin. Ammatillisen koulutuksen sisällä on kuitenkin huomattavia eroja alojen vetovoimaisuudessa mikä on osaltaan voimistanut työvoiman ja osaamisen kysyntään ja tarjontaan liittyvää epäsuhtaa. Tällä hetkellä työllistävät alat, kuten Varsinais-Suomessa laivanrakennus ja auto-teollisuus eivät ole houkuttelevia nuorten keskuudessa, kun taas heikompien työmarkkinanäkymien alat kuten kulttuuri- ja media onnistuvat houkuttelemaan opiskelijoita. Huolimatta ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuudesta, opintojen keskeytyminen on kuitenkin selvästi yleisempää ammatillisessa koulutuksessa kuin lukiokoulutuksessa. Kun lukuvuonna 2014/2015 lukiolaisista 1,4 prosenttia keskeytti kokonaan tutkintoon johtavan koulutuksen, oli vastaava osuus ammattioppilaitoksissa opiskelevien kohdalla 6,8 prosenttia (Tilastokeskus 2017).

Niiden nuorten osuus, jotka jäävät koulutuksen ulkopuolelle välitömästi oppivelvollisuuden jälkeen on viime vuosina vähentynyt. Vuonna 2014 peruskoulun päättäneistä nuorista 4,4 prosenttia oli seuraavana syksynä vailla opiskelupaikkaa ja vuonna 2015 ainoastaan 2,7 prosenttia. Muutos on huomattava, sillä aikavälillä 2000 – 2013 koulupudokkaiden osuus oli vaihdellut vuosittain 7,4 ja 10 prosentin välillä. (Tilastokeskus 2017.) Vaikka koulupudokkaiden vuosittainen osuus on vähentynyt, johtaa peruskoulun jälkeisestä koulutuksesta karsiutuminen monen kohdalla pysyvämpään ulkopuolisuuteen (Järvinen & Vanttaja 2013). Kun tähän vielä lisätään koulutuksen keskeyttäjät, ei edellä mainittu muutos ole vaikuttanut NEET-nuorten osuuden laskuun. Suomessa NEET -nuorten osuus on 2010-luvulla pysytellyt 10 prosentin tuntumassa, mikä on pohjoismaisessa vertailussa korkea osuus. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien (NEET), 15–24-vuotiaiden nuorten osuus ikäluokasta pohjoismaissa vuosina 2010 – 2016 (%). (Lähde: Eurostat 2017.)

Muiden Euroopan maiden tavoin, nuorten karsiutuminen toisen asteen koulutuksesta on Suomessakin yhteydessä heidän myöhempiin uranäkymiinsä. Riski jäädä peruskoulun jälkeen koulutuksen ulkopuolelle ei kuitenkaan kohdistu tasaisesti eri väestöryhmiin, vaan on keskimääräistä todennäköisempää niille nuorille, joiden vanhemmilla on matala koulutus- ja tulotaso sekä heikko työmarkkina-asema. Myös maahanmuuttajanuorten kiinnittyminen toisen asteen koulutukseen toteutuu keskimääräistä heikommin (Kilpi-Jakonen 2011). Kotitausta ei ole yhteydessä ainoastaan koulutuksesta karsiutumiseen, vaan myös siihen ketkä koulupudokkaista myöhemmin jatkavat opiskelua ja sijoittuvat pysyvämmiin työmarkkinoille. Tämä on huomattavasti todennäköisempää ylemmistä sosiaaliryhmistä lähtöisin oleville nuorille. (Järvinen & Vanttaja 2013.)

Nuorisotyöttömyyden näkökulmasta toinen kriittinen siirtymävaihe Suomessa on siirtyminen ammatillisista opinnoista työelämään. Vuonna 2014 ammatillisen perustutkinnon suorittaneista peräti 21 prosenttia oli työttömänä vuoden kuluttua valmistumisesta (Tilastokeskus 2017). Ruotsin tavoin, ja esimerkiksi Norjasta ja Tanskasta poiketen, ammatillinen koulutus Suomessa toteutuu valtaosaltaan oppilaitoksissa, hyvin koulumaisesti toteutettuna. Ammatillisen koulutuksen työelämärelevanssia on kritisoitu heikoksi ja se on nähty yhtenä taustatekijänä siihen, että Suomessa nuorisotyöttömyysaste on pysytellyt verraten korkeana, huolimatta suomalaisnuorten korkeasta koulutustasosta. Keskusteluissa on noussut erityisesti esiin oppisopimusmuotoisen ammatillisen koulutuksen harvinaisuus Suomessa. Vaikka vuonna 2016 kaikista ammatillisista perustutkinnoista (näyttötutkinnot mukaan lukien) oppisopimuksena suoritettiin 8,2 prosenttia, oli oppisopimustutkintojen määrä opetussuunnitelmaperusteisessa koulutuksessa ainoastaan 0,5 prosenttia. (SVT 2016.)

Politiikkatoimet koulupudokkuuden ja koulutuksen keskeyttämisen ehkäisemiseksi

Eurofoundin (2014) määrittelyä mukaillen nuorten siirtymiin liittyvät tukitoimet voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat toimet, joilla pyritään ehkäisemään koulupudokkuutta ja opiskelujen keskeytymistä. Toinen ryhmä koostuu toimista, jolla pyritään vaikuttamaan siihen, että jo keskeytyneet opinnot saatetaan päätökseen. Kolmannen ryhmän muodostavat toimenpiteet, joilla pyritään tukemaan tutkinnonsuorittaneiden työllistymistä.

Koulupudokkuuden ehkäisy on Suomessa perustunut ennen muuta peruskoulussa saatavilla olevaan (erityis)tukeen sekä erityypp-

pisten, perus- ja keskiasteen väliseen nivelvaiheeseen kohdistuvien tukitoimien varaan. Viime vuosina on noussut keskusteluun oppivelvollisuuden pidentäminen joko vuodella tai niin, että keskiasteen koulutus tulisi jatkossa lukeutumaan oppivelvollisuuden piiriin. Erityisesti ensin mainittua vaihtoehtoa on kritisoitu siitä, että se on koko ikäluokkaan kohdistuvana ratkaisuna kallis, ilman takeita siitä, että sen avulla saavutettaisiin parempia tuloksia kohdennettuun tukeen verrattaessa (ks. Järvinen & Vanttaja 2013; vrt. Rimpelä 2014). 1970-luvulla perustettu peruskoulun lisäluokka (10. luokka) on mahdollistanut arvosanojen korottamisen ja antanut lisäaikaa ammatinvalinnan pohtimiselle. Lisäluokan rinnalle on sittemmin perustettu ammatillisen koulutuksen aloittamista tukevia koulutusohjelmia kuten ammattistartti, jotka mahdollistavat joustavan siirtymän tutkintotavoitteiseen ammatilliseen koulutukseen. Ryhmille, joiden on katsottu olevan erityisen tuen tarpeessa, kuten maahanmuuttajanuoret, on perustettu omat siirtymävaiheen tukitoimia sisältävät ohjelmansa. (Klemelä & Vanttaja 2012.) Erityyppiseen valmentavaan koulutukseen haudutaan jo enemmän kuin peruskoulun lisäluokalle. Vuonna 2015 peruskoulunsa päättäneistä nuorista 1,9 prosenttia jatkoi opintojaan seuraavana syksynä valmentavassa koulutuksessa ja 1,1 prosenttia peruskoulun lisäluokalla (Tilastokeskus 2017).

Eduskunnan kesällä 2017 hyväksymän ammatillisen koulutuksen lainsäädännön uudistuksen avulla halutaan sekä vähentää koulutuksen keskeyttämistä että lisätä ammatillisen koulutuksen työelämärelevanssia lisäämällä työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja korostamalla yksilöllisiä opintopolkuja. Reformi on jatkoa 2000-luvun alun opetussuunnitelmauudistukselle, jolla lisättiin työssäoppimisen ja osaamisen näyttöjen osuutta ammatillisessa koulutuksessa. (Virolainen & Stenström 2014.) Hallituksen yhdeksi kärkihankkeeksi nimetty uudistus on herättänyt kritiikkiä, koska samanaikaisesti am-

matillisen koulutuksen rahoitusta supistetaan voimakkaasti. Lisäksi opiskelun painopisteen siirtyminen enemmän työpaikoille edellyttää yrityksiltä valmiuksia ottaa vastaan suuria harjoittelijamääriä ja asettaa kasvavia vaatimuksia työpaikoilla toteutettavalle oppimisen ohjaukselle. Nähtäväksi jää myös miten uudistukseen sisältyvä koulutussopimus, johon ei liity opiskelijan ottamista työsuhteeseen, määrittynyt suhteessa oppisopimukseen, joka perustuu työnantajan ja opiskelijan väliseen määräaikaan työsopimukseen. Huolta on herättänyt se, että ilman selkeitä pelisääntöjä työssäoppimisen käytäntöjä strukturoimaan suunniteltua sopimusta aletaan käyttää palkattoman työvoiman hyödyntämisen välineenä.

Keskeytyneiden opintojen loppuunsaattamiseksi on Suomessa tukeuduttu erimuotoiseen aikuiskoulutukseen ja ohjaukseen. Osaamisen tunnistamista ja tunnustamista kehittämällä on haluttu vahvistaa koulutuksen ulkopuolella, käytännössä työelämässä hankitun osaamisen hyväksilukemista osana muodollista tutkintoa. Viime vuosina vajaa viidennes kaikista Suomessa suoritetuista perusasteen ammattitutkinnoista on ollut näyttötutkinnoita, joissa opiskelija osoittaa tutkinnon perusteissa edellytetyn ammattitaidon ensisijaisesti aidoissa työelämän tuotantoon tai palveluun liittyvissä tilanteissa (Opetushallitus 2014a).

Keskeytyneiden opintojen loppuunsaattamiseksi koulutuksen ulkopuolella oleville on tarjottu myös yhdistelmätukea, jolla on pyritty tukemaan samanaikaisesti elämänhallintaa sekä lisäämään nuorten valmiuksia kiinnittyä opiskeluun ja työelämään usein erityyppisiä työssäoppimisen muotoja hyödyntämällä. Vakiintunein tämänkaltainen työmuoto on nuorten työpajatoiminta, joka tarjoaa mahdollisuuden työssäoppimiseen ja yksilölliseen uraohjaukseen, antaen samalla moniammatillista tukea nuorten arjessa selviytymiseen ja elämänhallintaan. Vuonna 2015 työpajajakson

suorittaneista alle 29-vuotiaista nuorista 43 prosenttia onnistui saamaan työpaikan tai jatkoi muussa koulutuksessa työpajajakson jälkeen. Työpajajakson keskeytti puolestaan joka kolmas (32 %) osallistuja. (OKM 2016a.) Työpajojen asiakaskunta on kuitenkin monimuotoinen niin taustojensa kuin ohjaustarpeidensakin puolesta (Takkunen, Heikkuri & Takkunen 2009), työpajajakso puolestaan suhteellisen lyhyt, eikä työpajatoiminnan tuloksellisuutta ole näin ollen mielekäästä arvioida pelkästään koulutus- ja työmarkkinoille sijoittumisen näkökulmasta.

Tutkinnon suorittaneiden nuorten työllistymiseen on Suomessa haluttu vaikuttaa lisäämällä työharjoittelumahdollisuuksia, keventämällä yritysten taakkaa nuorten työllistämässä sekä hyödyntämällä Nuorisotakuun tarjoamia mahdollisuuksia. Vuoden 2013 alussa nykymuodossaan käynnistynyt Nuorisotakuu on yksi Suomen hallituksen kärkihankkeista. Ohjelma pyrkii takaamaan jokaiselle alle 25-vuotiaalle ja lisäksi alle 30-vuotiaalle vastavalmistuneelle opiskelu-, harjoittelu- tai kuntoutuspaikan kolmen kuukauden kuluessa työttömäksi jäämisestä. Nuorisotakuun alle sijoittuu monenkirjava tukitoimien kokonaisuus ja sen puitteissa on muun muassa yksinkertaistettu palveluja kokoamalla niitä yhteisen palvelupisteen alle sekä yritetty harjoittelu- ja oppisopimuspaikkoja lisäämällä tiivistää oppilaitosten ja työpaikkojen välistä yhteistyötä. Valtiontalouden tarkastusviraston (2014) raportin mukaan nuorisotakuun ensimmäiselle vuodelle asetetut tavoitteet eivät Suomessa toteutuneet. Tämän katsottiin johtuvan taloudellisesta taantumasta sekä samanaikaisesti käynnissä olleesta työvoimapalveluihin kohdistuneesta reformista. Työttömien työnhakijoiden määrän kasvu loi paineita palvelurakenteelle, joka oli muutoksen alla, minkä seurauksena nuorille työttömille ei kyetty järjestämään yksilöllisesti räätälöityjä palveluja, mihin uudistuksella tähdättiin. Eurofoundin (2012) tekemän arvioin mukaan eri Euroopan mais-

sa vähän eri muodoissaan toteutetut nuorisotakuun variaatiot ovat osoittautuneet ainakin käynnistysvaiheessaan toimiviksi lähinnä hyvät työmarkkinavalmiudet omaavien nuorten työllistämässä, mutta toimenpiteillä ei ole ollut merkittävämpää vaikutusta kaikkein huono-osaisimpien nuorten tukemisessa.

Harjoittelupaikkojen lisääminen nuorten työllistymistä edistävänä keinona on saanut kritiikkiä osakseen Euroopassa (Eurofound 2012). Etenkin ilman korvausta toteutettavan työharjoittelun on pelätty johtavan tilanteeseen, jossa palkkatyötä aletaan teettää vaihtuvista harjoittelijoista muodostuvan ilmaistyövoiman avulla. Eniten keskustelua on Suomessa herättänyt ehdotus, jonka mukaan nuorille voitaisiin maksaa kunkin alan työehtosopimuksessa säädettyä minimipalkkaa heikompaa palkkaa. Tässäkin on taustalla vahvasti taloudellinen argumentointi, joka sivuuttaa tasa-arvonäkökulman: koska kouluttamattomien, vailla työkokemusta olevien nuorten oletetaan olevan muita työntekijöitä vähemmän tuottavia, katsotaan että heidän ei ole myöskään syytä saada sopimuksissa määriteltyä palkkaa täysimääräisenä. (Rinne ym. 2016.)

Myöhäinen aloitusikä ja opintojen pitkittyminen korkeakoulutuksen kesto-ongelmina

Toiselta asteelta korkeakouluopintoihin siirtymisen osalta keskeisenä koulutuspoliittisena huolenaiheena on Suomessa ollut jo vuosikymmenien ajan opintojen myöhäinen aloittamiskä. Euroopan Unioniin liittymisen ja kansainvälisten vertailujen myötä huoli tuntuu edelleen kasvaneen. Tilastojen mukaan suomalaiset aloittavat korkeakouluopintonsa iäkkäämpinä kuin OECD maissa keskimäärin (OKM 2016b, 74). Korkea-asteen koulutuksen myöhäisen aloittamisiän syiksi on nimetty muun muassa pe-

rusasteen koulutuksen myöhäinen aloitusikä, lukion opinto-ohjauksen puutteet, lukio-opintojen pitkittyminen luokattomaan lukioon siirtymisen jälkeen sekä korkeakoulujen opiskelijavalintajärjestelmän ongelmat. Opintojen aloittamisen viivästymiseen vaikuttaa osaltaan myös asevelvollisuus, jonka suurin osa suomalaisista miehistä suorittaa kahden ensimmäisen vuoden aikana ylioppilaaksi tulon jälkeen riippumatta siitä, ovatko he saaneet opiskelupaikan. (Vanttaja 2012a; 2012b; OPM 2010.)

Väli vuosien vähentämiseksi ja korkeakouluopintojen aloituksen aikaistamiseksi opetus- ja kulttuuriministeriö on esittänyt, että korkeakoulujen tulee uudistaa valintakoemenettelyjään. Pyrkimyksenä on päästä eroon yliopistoon hakeutuvien pitkäkestoisesta pääsykokeisiin valmistautumisesta ja tarpeesta osallistua maksullisille valmennuskursseille. Valintakokeiden sijaan korkeakoulujen opiskelijavalinnassa on haluttu lisätä ylioppilastutkinnon painoarvoa. Korkeakoulujen opiskelijavalintojen muuttamista on perusteltu viime vuosina ennen kaikkea työelämään siirtymisen nopeuttamisella. Tätä puolestaan pidetään työurien pidentämisen ja julkisen talouden kestävyuden kannalta välttämättömänä. (OKM 2016.) Ylioppilaskokeen arvosanoja painotta-vaan valintaan liittyy monenlaisia ongelmia. Sen on esimerkiksi arvioitu vinouttavan opiskelijoiden sukupuolijakaumaa lisäämäl-lä entisestään korkeakoulujen naisvaltaisuutta. Valintakoejärjes-telmän uudistus merkitsee myös lukiolaisten paineiden ja stres-sin lisääntymistä. Vaarana on lisäksi, että valintakoeuudistuksen seurauksena ylioppilaskokeissa heikosti menestyneiden haaveet yliopisto-opinnoista katkeavat kokonaan, ellei samalla huolehdi-ta ns. ”toisen mahdollisuuden” järjestämistä.

Työurien pidentämisen kannalta ongelmallisena on pidetty myös sitä, että korkeakoulupaikan saatuaan suomalaiset nuoret viihty-

vät oppilaitoksen kirjoilla verrattain kauan. Opintojen pitkittymisen taustalla on todettu olevan muun muassa opiskelijoiden taloudelliseen tilanteeseen, asumiseen, ihmissuhteisiin sekä koulutuksen järjestelyihin liittyviä ongelmia (Merenluoto 2005). Yleisimpänä syynä korkeakouluopintojen pitkittymiseen pidetään kuitenkin runsasta opiskelunaikaista työssäkäyntiä. Suurta huolta on kannettu erityisesti siitä, että opiskelijat tuhlaavat aikaansa töissä, jotka eivät liity mitenkään heidän opiskelemiinsa aloihin. Tosiasiassa olettamus opiskeluaikaisen työn ja opiskeltavan alan vastaamattomuudesta ei suurimman osan kohdalla pidä paikkaansa. Vuonna 2005 Jyväskylän, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistoista valmistuneille tehdyn seurantatutkimuksen (Vanttaja 2012b) mukaan lähes 70 prosenttia vastaajista oli tehnyt opiskeluaikanaan töitä, jotka liittyivät enemmän tai vähemmän heidän opiskelemaansa alaan. Omaan alaan liittyvissä tehtävissä työskentely oli ollut erityisen yleistä aivan opintojen loppuvaiheessa. Opiskeluaikaisella työssäkäynnillä oli lisäksi ollut pitkälle myöhempään työuraan ulottuvia myönteisiä vaikutuksia. Opiskelujensa ohessa runsaasti töissä käyneet olivat viisi vuotta valmistumisensa jälkeen työmarkkinoilla selvästi paremmassa asemassa kuin kokonaan opiskeluun keskittyneet ja vähäisen työkokemuksen turvin työelämään siirtyneet korkeakoulutetut. Myönteiset vaikutukset näkyivät erityisesti korkeampina tuloina ja pienempänä työttömyysriskinä. (Vanttaja 2012b.)

Opiskeluaikainen työkokemus sujuvoittaa työelämään siirtymistä

Opiskelijastatuksestaan huolimatta suomalaisista korkeakouluopiskelijoista monet ovat siis opintojensa loppuvaiheessa jo työssäkäyviä veronmaksajia. Heidän kohdallaan on kysymys pikemmin-

kin työn ohella opiskelemisesta eikä päinvastoin. Lindbergin (2009b, 32) mukaan opintoaikoja koskevassa keskustelussa olisikin syytä tehdä ero opiskelijastatuksella vietetyn ajan ja varsinaisen opintojen pitkittymisen välillä. Toisin sanoen laskelmia tehtäessä olisi otettava huomioon opiskeluun tosiasiallisesti käytetty ”nettoaika”. Harkitsemattomasti valittujen tilastollisten tunnuslukujen tarkastelu johtaa helposti virhepäätelmiin, sillä opintoihin käytetty nettoaika ei ole Suomessa poikkeuksellisen pitkä (Kivinen & Nurmi 2008).

Opiskeluaikana hankitun vankan työkokemuksen ansiosta korkeakouluista valmistuneet suomalaiset nuoret ovat työllistyneet eurooppalaisia kollegojaan nopeammin koulutustaan vastaaviin työtehtäviin (Lindberg 2007). Toisin sanoen se mikä Suomessa opintojen aloittamisen ja valmistumisen viivästyminenä hävitään, voitetaan myöhemmin työmarkkinoille siirryttäessä takaisin sujuvana työllistymisenä (Kivinen & Nurmi 2011). Lindbergin (2009a; 2009b) mukaan koulutuksesta työelämään siirtymisen prosessien vaihtelu eri maiden välillä on osaltaan yhteydessä myös koulutusjärjestelmien ammattispesifisyyteen ja työmarkkinoiden sääntelyn tiukkuuteen. Esimerkiksi brittiläinen koulutusjärjestelmä edustaa matalaa ammattispesifisyyttä. Brittiopiskelijat suorittavat usein vain alemman korkeakoulututkinnon, sijoittuvat työuransa alussa matalamman statuksen työtehtäviin ja vaihtavat työpaikkaa moneen otteeseen. Sen vuoksi työnantajien antamalla koulutuksella on siellä keskeinen rooli ammatillisten taitojen oppimisessa. Suomessa koulutusjärjestelmä on huomattavasti ammattispesifimpi ja työmarkkinoiden sääntely tiukempaa. Suomalaisilla korkeakoulututeilla on siten korkeammat odotukset jo ensimmäisen työpaikan suhteen ja ensimmäiset työpaikat ovat myös pysyvämpiä.

Suomalaisen koulutuspolitiikan julkilausuttuna tavoitteena on, että korkeakoulu-opiskelijat opiskelevat päätoimisesti, valmistu-

vat mahdollisimman nopeasti ja keskittyvät sen jälkeen tekemään koulutustaan vastaavaa työtä (OPM 2009, 2010). Opiskelijoiden työssäkäynnistä on kuitenkin myös merkittäviä etuja kansantaloudelle. Etenkin koulutusaloilla, joista ei valmistuta spesifiin ammattiin, opintojen aikana hankitun työkokemuksen ja kontaktien merkitys tulevan työuran kannalta voi olla keskeinen, koska niiden ansiosta työelämään siirtyminen tapahtuu sujuvasti ilman pitkää työnhakujaksoa. Yrityksille opiskelijat ovat puolestaan joustavaa ja edullista työvoimaa, jonka käyttö on myös keino tutustua tulevaisuudessa palkattaviin asiantuntijoihin. (Rouhelo 2008; Hynninen 2010). Näin ajatellen pyrkimys opintojen nopeuttamiseen opiskelijoiden työssäkäyntiä rajoittamalla olisi lyhytnäköistä politiikkaa, joka hidastaisi korkeakoulutettujen työelämään siirtymistä ja samalla heikentäisi työmarkkinoiden toimivuutta.

Opintojen nopeuttamisen ja tehostamisen keinona on usein esitetty myös sitä, että opiskelijoiden tulisi työssä käymisen sijasta nostaa opintolainaa ja keskittyä päätoimisesti opiskeluun. Opiskelijat eivät kuitenkaan ole osoittaneet suurta intoa opintolainan nostamiseen, vaan opintojen aikainen toimeentulo pyritään usein rahoittamaan muilla keinoin. Suhteellisen vähäinen kiinnostus opintolainan nostamista kohtaan ei johdu ainoastaan hallittomuudesta elää lainarahalla tai siitä, että opiskelijat epäilisivät lainan takaisinmaksukykyään. Kyse on myös siitä, että opiskelijat investoivat omaan tulevaisuuteen lainarahan sijasta mieluummin hankkimalla työkokemusta, joka parantaa heidän työllistymismahdollisuuksiaan opintojen jälkeen. Työnhakijan työkokemus on perinteisesti ollut eräs keskeisimpiä rekrytointikriteerejä, joten jo ennen valmistumistaan vankan työkokemuksen hankkinut opiskelija on usein etusijalla työhönotossa. Sen vuoksi olisi opiskelijan omien etujen vastaista välttää työssäkäyntiä ja elää sen

sijaan velkarahalla, koska samalla heikentyisi oma kilpailuasema työmarkkinoilla. Työssä käyminen opiskeluaikana merkitsee paremman elintason lisäksi myös parempia tulevaisuuden näkymiä. (Vanttaja 2010.)

Lainapainotteisuuden ohella toisena keinona yliopisto-opintojen nopeuttamiseen on ehdotettu opintojen maksullisuutta. Ainakaan toistaiseksi ajatus ei ole saanut laajempaa kannatusta Suomessa, koska sen on katsottu merkitsevän yhteiskunnallisen eriarvoisuuden kasvua ja paluuta aikaan jolloin kotitausta vaikutti nykyistäkin voimakkaammin yksilön koulutus- ja työuran muotoutumiseen. Lukukausimaksujen seurauksena yliopistoihin alkaisi todennäköisesti valikoitua entistä enemmän maksukykyisten perheiden jälkeläisiä ja ulkopuolelle jäisi runsaasti vähävaraisia opiskelijoita, joilla kuitenkin olisi edellytyksiä menestyä korkeakouluopinnoissa. (Vanttaja 2012b.) Portti lukukausimaksujen laajemmalle käyttöön otolle on kuitenkin jo avattu, sillä syksystä 2017 alkaen yliopistot ovat ottaneet käyttöön lukukausimaksut EU- ja ETA-alueen ulkopuolelta tuleville kansainvälisten maisteriopintojen opiskelijoille.

Normaalielämänkulun politiikkaa talouden ja tehokkuuden viitekehityksessä

Aiemmasta, tasa-arvoa ja universaaleja oikeuksia korostavasta hyvinvointipolitiikasta on parin viime vuosikymmenen aikana siirrytty kohti yksilön oikeuksia, velvollisuutta ja vastuuta korostavaa politiikantekoa, jossa korostuu talouden näkökulma. Yksilön oikeuksiin vedoten valinnaisuutta on lisätty eri kouluasteilla ja vaadittu ”lahjakkuuksiin” kohdistuvaa erityistä tukea. Julkisten koulumarkkinoiden pesiytyminen Suomen suurimpiin kaupun-

keihin (Seppänen 2006; Seppänen, Rinne & Sairanen 2012) on johtanut tilanteeseen, jossa peruskoulut kilpailevat oppilaista ja oppilaat pääsystä maineikkaisiin, laajat valinnaismahdollisuudet tarjoaviin oppilaitoksiin. Paikallisilla koulumarkkinoilla segregatio on edennyt siten, että peruskoulut ovat jakautuneet suosituihin ja torjuttuihin oppilaitoksiin (Kosunen, Bernelius, Seppänen & Porkka 2016).

Nuorten koulutus- ja työmarkkinasiirtymien hallintaan kohdistuneen politiikan lähtökohtana on viime vuosina ollut yksilön vastuun ja velvollisuuksien korostaminen. Tavoitteet ja toimet nuorten siirtymien tukemisessa ovat olleet alisteisia muille yhteiskuntapoliittisille tavoitteille. Väestön ikääntyminen ja siihen liittyvä huoltosuhteen muutos on nostettu esiin ongelmina, joiden on katsottu edellyttävän työuran pidentämistä sen molemmista päistä. Tämän laajemman tavoitteen kehyksessä on pidetty tärkeänä ehkäistä koulupudokkuutta ja koulutuksen keskeyttämistä, päästä eroon välivuosista ja useamman tutkinnon suorittamisesta sekä lyhentää korkeakouluopiskeluun käytettyä aikaa.

Koulutuksesta työelämään siirtymisen poliittinen hallinta on viime vuosina perustunut aktiiviseen työvoimapolitiikkaan, jonka yhtenä lähtökohtana on ajatus, jonka mukaan hyvinvointivaltion takaamien etuuksien saaminen edellyttää vastikkeellista toimintaa, kuten työpaikan vastaanottamista siinäkin tapauksessa, että se ei välttämättä ole nuorten kokonaiselämäntilanteen kannalta tarkoituksenmukaista. Vuodesta 1996 alkaen ilman ammatillista tutkintoa olevien nuorten on pitänyt hakea koulutukseen joka kevät, ollakseen oikeutettuja työmarkkinatukeen siinä tapauksessa jos he jäävät ilman koulutuspaikkaa. Tämä on johtanut tilanteisiin, joissa nuoret ovat olleet velvoitettuja ottamaan vastaan

koulutuspaikan alalta, joka ei vastaa heidän ammatillisia intressejään. Opetushallituksen (2014b) selvityksen mukaan opintonsa alkuvaiheessa keskeyttäneistä suuri osa on niitä, jotka eivät ole päässeet ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen. Uudistus myös kohtelee nuoria eriarvoisesti, koska sanktiot eivät kohdistu yli 25-vuotiaisiin. (Rinne ym. 2016).

Elämänkulun kehityksellisen teorian (Elder 1998) mukaan yksilöiden elämänkulut rakentuvat ajan kuluessa peräkkäisten valintojen ja siirtymien tuloksena, historiallisen ajan ja sosiaalisten olosuhteiden mahdollistamina ja rajaamina. Yksilöllisiä elämäntalintoja ei näin ollen tehdä sosiaalisessa tyhjiössä, vaan aina tietyssä yhteiskunnallis-historiallisessa kontekstissa. Mahdollisuuksien rakenne on ollut eri sukupolville erilainen ja se näytätyy erilaisena eri alueilla varttuneille, eri sukupuolta oleville ja erilaisista sosiaalisista ja kulttuurisista taustoista lähtöisin oleville nuorille ja nuorille aikuisille.

Normaalielämänkulun ajatukseen sisältyy oletus kronologisen iän ja institutionaalisten siirtymien välisestä yhteydestä, siirtymien ”oikea-aikaisuudesta” (Elder 1998). Tälle perustuva standardielämänkulun malli on eräiden arvioiden perusteella saavuttanut huippunsa toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä, minkä jälkeen standardielämänkulusta poikkeavat elämänkulut ovat alkaneet hiljalleen yleistyä (Levy & Bühlmann 2017). Elämänkulkujen de-standardisaation seurauksena työelämään siirrytään yhä iäkkäämpänä, ja yhä harvemmin pysyviin työsuhteisiin ja vakaalle työmarkkinauralle. Suomen osalta koulutuksesta työelämään siirtymisen prosessin pidentymistä voidaan havainnollistaa koko ikäluokkaa koskevien tilastojen avulla. Siirtymän voidaan koko ikäluokan tasolla katsoa alkavan siitä kun 25 prosenttia ikäluokasta on pääasiallisen toiminnan

perusteella luokiteltuna työllisiä ja päättävän kun 75 prosenttia on työllisiä. Näin tarkasteltuna siirtymän alkamisessa ei ole ollut kovin paljon eroa vuosien 1990 ja 2015 välisenä aikana. Vuosina 1990 ja 2000 25 prosentin raja ylitettiin 18-vuotiaiden ja vuonna 2015 19-vuotiaiden kohdalla. Siirtymävaiheen pitkittyminen näkyy kuitenkin selvästi kun tarkastellaan minkä ikäisinä 75 prosenttia ikäluokasta on pääasiallisen toiminnan mukaan luokiteltu työllisiksi. Kun 75 prosentin raja saavutettiin vuonna 1990 26-vuotiaiden kohdalla, vuonna 2000 raja ylittyi 29-vuotiaiden ja vuonna 2015 vasta 33-vuotiaiden kohdalla. Näin laskettuna koulutuksesta työelämään siirtymisen prosessi on Suomessa pidentynyt kuudella vuodella vuosien 1990 – 2015 välisenä aikana. (Tilastokeskus 2017.)

Huolimatta elämäntietojen monimuotoistumisesta ja epävarmuustekijöiden lisääntymisestä koulutuksesta työelämään siirtymisessä, nuorten siirtymien hallinnointiin keskittyvä politiikanteko perustuu kuitenkin edelleen vahvasti standardoidun, ns. normaalielämäntietojen ideaaliin. Oletuksena on lineaarisesti etenevä, koulutusasteelta seuraavalle ja lopulta työelämään mahdollisimman nopeasti johtava polku, jota tuetaan erityisesti koulutusjärjestelmän nivelvaiheissa ja jossa keskeisenä tavoitteena on opintielämäntietojen pysymisen turvaaminen ja koulutuspolulta poikkeamisen ehkäisy. Koulutuksesta karsiutuminen ja näin ollen standardielämäntietojen mukaiselta polulta poikkeaminen nähdään vielä 2000-luvun alun koulutus- ja työvoimapolitiikassa uhkana paitsi yksilölle itselleen, myös yhteiskunnalle (Rinne ym. 2016). Siitä miten nuorten elämäntietojen asetukset osaksi monimuotoistuvaa mahdollisuuksien rakennetta ja minkälaisia ovat uudet eriarvoisuutta tuottavat ja ylläpitävät rakenteet ja prosessit, ollaan vähemmän kiinnostuneita.

Lähteet

- Albaek, K., Asplund, R., Erling, B., Lindahl, L., von Simson, K. & Vanhala, P. 2015. Youth unemployment and inactivity. A comparison of school-to-work transitions and labour market outcomes in four Nordic countries. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Aro, M. 2014. Koulutusinflaatio. Koulutusekspansio ja koulutuksen arvo Suomessa 1970–2008. Turku: Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis C* 376.
- Cedefop. 2015. On the way to 2020: Data for vocational education and training policies. Country statistical overviews. Luxembourg: Cedefop.
- Dale, R. 2010. Early school leaving. Lessons from research for policy makers. NESSE: An independent expert report submitted to the European Commission. Strasbourg: European Commission.
- Elder, G.H. Jr. 1998. The life course as developmental theory. *Child Development* 69 (1), 1–12.
- Eurofound. 2012. NEETs. Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurofound. 2014. Mapping youth transitions in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European union.
- Eurostat. 2017. Database. <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Eurostudent 2008. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent III 2005–2008.
- Furlong, A. & Cartmel, F. 2007. Young people and social change: New perspectives. Maidenhead: McCraw-Hill/Open University Press.
- Hynninen, S-M. 2010. Miksi opiskelijat työllistyvät? Opiskelijatyövoiman rooli suomalaisilla työmarkkinoilla. Teoksessa S. Aho & S-M. Hynninen & T. Ruoholinna & M. Vanttaja. Osaavan työvoiman saatavuus ja osaamisen kehittämisen muodot tulevaisuudessa. Sektoritutkimuksen neuvottelukunta 6/2010, Osaaminen, työ ja hyvinvointi -jaosto, 112–121.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2013. Koulupudokkaiden työurat: Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (5), 508–519.
- Kilpi-Jakonen, E. 2011. Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica* 54 (1), 77–106.
- Kivinen, O. & Nurmi, J. 2008. Työ, koulutus ja osaaminen. Yliopisto ja ammatikorkeakoulu yhdeksän maan eurooppalaisessa vertailussa. Turku: Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 72.
- Kivinen, O. & Nurmi, J. 2011. Opiskelun nopeus ja työmarkkinarelevanssi – korkeakoulupolitiikan dilemma? *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (5), 687–691.
- Klemelä, K. & Vanttaja, M. 2012. Ammatillinen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: SKS, 182–202.

- Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P., & Porkka, M. 2016. School choice to lower secondary schools and mechanism of segregation in urban Finland. *Urban Education*. Published online. DOI: 10.1177/0042085916666933
- Lamb, S. 2011. Pathways to school completion: An international comparison. Teoksessa: S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (toim.) *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer, 21-73.
- Levy, R. & Bühlmann. 2016. Towards a socio-structural framework for life course analysis. *Advances in Life Course Research* 30, 30–42.
- Lindberg, M. E. 2007. "At the Frontier of Graduate Surveys" Assessing participation and employability of graduates with master's degree in nine European countries. *Higher Education* 53, (5), 623-644.
- Lindberg, M. E. 2009a. Student and early career mobility patterns among highly educated people in Germany, Finland, Italy, and the United Kingdom. *Higher Education* 58, (3), 339–358.
- Lindberg, M. 2009b. Opiskelijat ja siirtyminen korkeakoulutuksesta työelämään: vertailevan tutkimuksen tarjoamia näkökulmia politiikkakeskusteluihin ja tutkimukseen. *Tiedepolitiikka* 34, (2), 27–33.
- Merenluoto, S. 2005. Nopeasti maisteriksi. Tutkimus nopeasta valmistumisesta ja valmistujasta. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 204*.
- OKM. 2016a. Työpajatoiminta 2015. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:26.
- OKM. 2016b. Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:37.
- Opetushallitus. 2014a. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014b. Ammatillisen koulutuksen läpäisyyn tehostamisohjelman seuranta 2011-2013. Helsinki: Opetushallitus.
- OPM. 2009. Opintotuen rakenteen kehittäminen. Tavoitteena päätoimiseen opiskeluun kannustaminen korkeakoulussa. Helsinki: Opetusministeriön työryhmien muistioita 2009:33.
- OPM. 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11.
- Rimpelä, M. 2014. Kiista oppivelvollisuudesta kertoo rakenteellisesta välinpitämättömyydestä. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (5), 560–568.
- Rinne, R., Järvinen, T., Kinnari, H., Plamper, R., Silvennoinen, H., Tikkanen, J. & Vanttaja, M. 2016. Policy mapping, review of analysis. National report: Finland. Unpublished working paper for the project 'Young AduLLL'. Turku: University of Turku.
- Rouhelo, A. 2008. Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C:277.

- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010. Korkea-kouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuri-ministeriön julkaisuja 2010: 18.
- Salvá-Mut, F., Thomás-Varnell, C. & Quintana-Murci, E. 2016. School-to-work transitions in times of crisis: the case of Spanish youth without qualifications. *Journal of Youth Studies* 19 (5), 593–561.
- Seppänen, P. 2006. *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Helsinki: Suomen Kasvatus-tieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 26.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. 2012. *Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. Oppilasvalikointi peruskoulussa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat*. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (1), 16–33.
- SVT. Suomen virallinen tilasto. 2016. *Ammatillinen koulutus [verkkojulkaisu]*. Liitetaulukko 3. Ammatillisen koulutuksen tutkinnon suorittaneet koulutuslajeittain 2016. http://www.stat.fi/til/aop/2016/aop_2016_2017-09-27_tau_003_fi.html
- Takkunen, U-M., Heikkuri, M. & Takkunen, H. 2009. *Palveluiden ulkopuolelle jäävät nuoret*. *Yhteiskuntapolitiikka* 74 (4), 438445.
- Tilastokeskus. 2017. *Tilastokeskuksen StatFin-tietokanta*. www.stat.fi
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2014. *Tuloksellisuustarkastuskertomus. Nuorisotyöttömyyden hoito*. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.
- Vanttaja, M. 2010. *Opintojen pitkittyminen ja opiskelijoiden työssäkäynti*. Teoksessa Aho, S. & Hynninen, S-M. & Ruoholinna, T. & Vanttaja, M. *Osaavan työvoiman saatavuus ja osaamisen kehittämisen muodot tulevaisuudessa*. Sektoritutkimuksen neuvottelukunta 6/2010, Osaaminen, työ ja hyvinvointi -jaosto. 84–111.
- Vanttaja, M. 2012a. *Opiskelijoiden työssäkäynti ja opintojen pitkittymisen ongelma*. *Kasvatus* 43 (3), 291–298.
- Vanttaja, M. 2012b. *Yliopisto-opiskelijoiden opiskeluaikainen työssäkäynti ja myöhempi työura*. Teoksessa S. Aho, S-M Hynninen, H. Karhunen & M. Vanttaja 2012. *Opiskeluaikainen työssäkäynti ja sen vaikutukset*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 26/2012, 10–52.
- Virolainen, M. & Stenström, M-L. 2014. *Finnish vocational education and training in comparison: Strengths and weaknesses*. *International Journal for Research in Vocational Education and training* 1 (2), 81–106.

Ammatillista osaamista ja verkostoitumista – Aikuisopiskelijoiden kokemat hyödyt ammattikorkeakoulutuksessa

Johdanto

Aikuiskoulutuksen painopiste on viime vuosikymmenten aikana olennaisesti siirtynyt perinteisesti ymmärretystä omaehtoisesta koulutuksesta ja itsensä kehittämisestä työelämän vaatimuksista kumpuavaan ammatilliseen koulutukseen. Yhä tärkeämmäksi ovat nousseet ammattitaidon päivittämisvaatimukset ja niiden seurauksena aikuiskoulutuksen ammatillistuminen. Nämä myös määrittävät aikuiskoulutuspolitiikkaa 2010-luvulla eri tavalla kuin aiempina vuosikymmeninä. Aikuiskoulutus nähdäänkin tänä päivänä yksilön käyttöönottamana välineenä ja voimavarana sopeutua yhteiskunnalliseen muutokseen ja luoda itselle uusia mahdollisuuksia. (Silvennoinen & Lindberg 2015.)

Samalla aikuisena kouluttautumista on alettu pitää jo itsestäänselvyytenä (Silvennoinen 2012). Entistä useammin työntekijän kouluttautumispäätös myös kantautuu työnantajan aloitteesta, erityisesti työnantajan kustantamassa koulutuksessa ja orga-

nisaatiohierarkian ylemmillä tasoilla (Desjardins & Rubenson 2013, 266; Silvennoinen & Lindberg 2015). Koulutuspoliittisissa dokumenteissa aikuisen kouluttautumistarpeiden nähdäänkin noudattavan tietynlaisena normina juuri työnantajan näkökulmasta nousevia osaamistarpeita, jolloin korkeakoulututkinnon suorittaneen päämääränä on ainoastaan työelämässä tarvittavan lisäosaamisen kartuttaminen (Haltia 2012, 486).

Aikuiskoulutuksesta on tullut valtiolle tärkeä työvoimapolitiittinen väline, ja yrityksissä ja julkisorganisaatioissa siitä on tullut osa henkilöstön kehittämistä. Suomalaisessa aikuiskoulutuksessa muutos on merkinnyt ennen kaikkea sitä, että ammatillinen aikuiskoulutus on noussut vapaan sivistystyön rinnalle ja ohi. Opintojen omaehtoisuuden edelle ovat tulleet työmarkkinoilta ja työelämästä tulevat vaatimukset sekä velvoitteet tuottavan osaamisen ylläpitämisestä. (Silvennoinen & Lindberg 2015, 269.) Työn kiristyvät vaatimukset edellyttävät näin myös aikuisia etsimään jatkuvasti keinoja suoriutua työssä paremmin ja erinomaisemmin (Ball 2003). Nykypäivälle luonteenomaiset epävarmat työsuhteet lisäksi ajavat työikäiset huolehtimaan omasta työllistettävyydestään. Aikuisten on yhä uudestaan investoitava itseensä saadakseen uusia taitoja ja kykyjä, koska aiempi osaaminen ei välttämättä takaa työtä tulevaisuudessa. (Brown, Lauder & Ashton 2011.) Kouluttautumisesta ei näin tule valmista, vaan sitä määrittävät jatkuva epätäydellisyys, epävarmuus ja uudet alut (Siivonen & Isopahkala-Bouret 2016, 368). Nykyisessä euroopalaisessa oppimisyhteiskunnassa valtiolla – ja myös Euroopan unionilla – on tärkeä rooli ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistumisen edistäjänä (Silvennoinen & Lindberg 2015, 269).

Ammattikorkeakoulut ovat käytännönläheisiä, työelämään suuntauneita korkeakouluja, jotka perustavat toimintansa työelämän

asettamiin korkean ammattitaidon vaatimuksiin. Tässä artikkelissa otamme tarkasteluun ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutuksen. Tutkimme tarkemmin ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja (YAMK) sekä avointa ammattikorkeakouluopetusta, ja analysoimme, mitä erilaisia hyötyjä nämä koulutusmuodot ovat opiskelijoille tuottaneet.

Ammattikorkeakoulut aikuisten kouluttajina

Ammattikorkeakoulututkintoon johtava koulutus kestää kokopäiväopintoina 3–4,5 vuotta. Perustutkintokoulutusta järjestetään erikseen aikuisille suunnattuna koulutuksena, jolloin opetusmuodoissa ja aikatauluissa otetaan huomioon aikuisten erilaiset tarpeet ja odotukset. Niin sanotussa nuorten perustutkintokoulutuksessa on mukana myös eri-ikäisiä opiskelijoita, joista osa on aikuisia. Ammattitaitoa voi ammattikorkeakoulututkinnon jälkeen syventää suorittamalla ammatilliset erikoistumisopinnot, YAMK-tutkinnon tai ammatilliset opettajaopinnot. Avoimena ammattikorkeakouluopetuksena voi suorittaa yksittäisiä opintojaksoja tai laajempia kokonaisuuksia. (OPH 2017.) Ammattikorkeakoulujen tutkinto-opiskelijoista voidaan noin kolmasosan olevan aikuisia opiskelijoita. Syyt tutkinto-opiskelijaksi hakeutumiseen liittyvät usein työhön. Opintojen tavoitteena on itsensä kehittäminen, mahdollisuus kiinnostavampiin työtehtäviin ja oman osaamisen kartuttaminen. (Kettunen ym. 2013, 36–37.)

Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot luotiin vakinaiseksi osaksi suomalaista korkeakoulujärjestelmää vuonna 2005. Tutkinnot perustettiin, koska oli muun muassa tarvetta lisätä työelämäkytkentäistä asiantuntijuutta ja kehittää ammatillisia

jatkokoulutusväyliä. Tutkinnot tuottavat julkiseen virkaan tai tehtävään saman kelpoisuuden kuin yliopistollinen maisterin tutkinto. YAMK-tutkinnot ovat työelämälähtöisiä ja ammatillisesti profiloituneita ylempiä korkeakoulututkintoja, joiden tarkoituksena on palvella työ- ja elinkeinoelämän osaamistarpeita ja siten myös osaamisen siirtymistä käytäntöön. (Arene 2016a; Ojala 2017.)

YAMK-tutkintokoulutus on monimuoto-opiskelua ja tutkinnon suoritus aika työn ohessa on tavoiteajaltaan noin 1,5-2 vuotta. Hakijalta edellytetään ammattikorkeakoulu- tai korkeakoulututkintoa ja sen jälkeen hankittua kolmen vuoden työkokemusta. Opiskelijat ovat siis tavallisesti jo työelämässä, ja tutkinnossa keskeistä onkin selkeä yhteys oman työn kehittämiseen. YAMK-tutkintoa on myös pidetty luonnollisena ja ensisijaisena väylänä ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneelle jatkaa opintoja ilman koulutuksellisia umpiperiä ja kehittää osaamista työelämän tarpeita vastaavaksi. (ks. Ojala 2017; OPM 2009, 48.) Vuonna 2016 YAMK-tutkinnon suoritti yhteensä 2518 opiskelijaa, ja kaikkiaan vuoden 2016 loppuun mennessä YAMK-tutkinnon suorittaneita oli jo 15 804 (Vipunen 2017).

Tutkintokoulutuksesta poiketen avoin ammattikorkeakouluopetus on koulutusta, johon voivat osallistua kaikki aiemmasta koulutuksestaan, taustastaan ja opiskelun tavoitteistaan riippumatta. Avointa ammattikorkeakouluopetusta on järjestetty vuodesta 1997 lähtien, ja ammattikorkeakoulujärjestelmän vakinaistamisen jälkeen vuodesta 2000 saakka opetusta on alettu järjestää kaikissa ammattikorkeakouluissa. Kuten avoimen yliopiston, myös avoimen ammattikorkeakouluopetuksen perustehtävänä on koulutuksellisen ja alueellisen tasa-arvon edistäminen sekä elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien tarjoaminen. (OPM 2005.)

Samaan tapaan kuin yliopistojen antamassa avoimessa yliopisto-opetuksessa, avoimet ammattikorkeakouluopinnot voivat olla luonteeltaan esimerkiksi osaamisen täydentämistä, yleissivistävää tai väylä korkeakoulututkintoon (Lohikoski 2008; Lämsä 2013).

Avoimessa ammattikorkeakoulussa ei voi suoraan suorittaa tutkintoa, mutta avointen opintojen kautta on mahdollisuus siirtyä tutkinto-opiskelijaksi. Hakeutuminen voi tapahtua paitsi normaalin päävalinnan kautta, myös niin sanottujen polkuopintojen väylää pitkin (Lämsä 2013). Opetus avoimessa ammattikorkeakoulussa on maksullista. Opinnot ovat tutkintojen osia, jolloin ne ovat sellaisenaan rinnastettavissa tutkinto-opintoina suoritettaviin opintoihin ja ne voidaan tällöin tarvittaessa sisällyttää myös osaksi tutkintoa. Viimeaikaisia kehittämiskohteita ovat olleet niin sanotut korkeakouludiplomit, jotka ovat avoimen korkeakouluopetuksen tarjonnasta koostettuja osaamiskokonaisuuksia (ks. Aittola, Laine & Välimaa 2016; Kirjalainen & Pintilä 2016). Vuonna 2016 avoimeen ammattikorkeakouluopetukseen osallistui yhteensä 25 160 opiskelijaa, jotka suorittivat yhteensä 20 4107 opintopistettä (Vipunen).

Aikuiskoulutuksen hyödyt aiemman tutkimuksen valossa

Silvennoinen (2012) määrittää aikuiskoulutuksen ajanvietteeksi, harrastukseksi, kulutukseksi, osaamiseksi tai itsensä kehittämiseksi ja investoinniksi. Aikuiskoulutuksen hyödyt ovat niin ikään moninaisia, ja erilaisista yksilöllisistä ja yhteiskunnallisista hyödyistä on oltu tietoisia jo pitkään (esim. Baum ym. 2013; Swain & Hammond 2011; Tomlinson 2008). Koulutus-hyödyt liittyvät yksilönäkökulmasta esimerkiksi varmempaan

ja vaativampaan työhön, parempaan työasemaan, korkeampaan palkkaukseen, tietojen ja taitojen lisääntymiseen sekä yhteiskunnallisina hyötyinä erityisesti koulutustason kohoamisesta johtuvaan tuottavuuden parantumiseen (esim. OECD 2010; Tomlinson 2008, 50). Siivonen ja Isopahkala-Bouret (2016, 10–11) toteavat, että aikuisiällä tutkinnon suorittava ei saa pelkästään formaaleja meriittejä tai symbolista arvostusta, vaan lisäksi konkreettisia osoituksia kyvykkyydestään omaksua uutta tietämystä. Toki opintojen koettuun hyödyllisyyteen vaikuttaa aina osaksi aikuisopiskelijan elämäntilanne. Esimerkiksi työtilanne heijastuu suoraan siihen, miten opiskelija pystyy hyödyntämään oppimaansa työssään ja sitä kautta kartuttamaan omaa osaamistaan (Linnavirta 2013, 38).

Aikuiskoulutuksella on todettu olevan myös niin sanottuja laajempia hyötyjä (wider benefits) eli hyötyjä, jotka liittyvät yleisemmin hyvinvointiin ja yhteisölliseen näkökulmaan (Schuller, Preston, Hammond, Brassett-Grundy & Bynner 2004; Manninen & Luukannel 2008; Manninen & Meriläinen 2015; Manninen ym. 2014). Koulutustason on katsottu muun muassa olevan yhteydessä terveyskäyttäytymiseen, ja aikuiskoulutuksella voidaan siten ajatella olevan jopa kansanterveydellistä vaikutusta (Hammond 2004). Yhteiskunnallisen osallistumisen taidot, kiinnostus ja ymmärrys yhteiskunnallisista asioista, suvaitsevaisuuden lisääntyminen ja osallisuuden kokemukset lisäävät yhteiskunnan hyvinvointia ja sivistystasoa. Haluttaessa näitä hyötyjä voidaan määrittää jopa taloudellisesti. (Manninen 2016.)

Ammattikorkeakoulujen aikuiset opiskelijat ovat kokeneet opintojen kehittäneen erilaisia valmiuksia. Yleisemmin he ovat kokeneet saaneensa ammatillista ja teoreettisesti painottunutta osaamista, kuten teoreettista ymmärrystä, kykyä ammatilliseen

kehittämiseen, ongelmanratkaisutaitoja, ammatillista itseluottamusta ja pätevyyttä (Kettunen ym. 2013, 58–59). Erikseen YAMK-tutkintojen hyötyjä on tutkittu jonkin verran, ja näissä tutkimuksissa koulutuksen hyötynäkökulmat ovat käsitelleet uramahdollisuuksien paranemista, asiantuntijaosaamisen kehittymistä ja uusien näkökulmien saamista omaan työhön (esim. Arene 2016b; Ojala 2017; Ojala & Ahola 2009; Ojala & Ahola 2008).

Koulutuksen ja tutkintojen hyötyjä on tärkeä tutkia, sillä ne antavat tietoa koulutuksen onnistuneisuudesta ja kehittämistarpeista. Tiedolla siitä, mitä hyötyjä koulutuksesta on seurannut paitsi sen osallistujille, myös yhteiskunnassa laajemmin, myös osaltaan legitimoidaan aikuiskoulutuksen olemassaoloa (ks. Rinne 2010, 251).

Tutkimusaineistot, -menetelmät ja analyysit

Tässä artikkelissa suuntaamme katseemme kahteen ammattikorkeakoulujen järjestämään aikuiskoulutusmuotoon ja kysymme, millaisia hyötyjä niistä on opiskelijoille seurannut. Empiirisinä aineistoina hyödynnämme kahta eri kyselyaineistoa: ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille (n=1274) sekä avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoille suunnattuja kyselyjä (n=1489).

YAMK-tutkintoja käsittelevä aineisto perustuu Ojalan (2017) väitöskirjaan, jossa on tarkasteltu YAMK-tutkinnon merkitystä työmarkkinoilla ja korkeakoulujärjestelmässä. Kyselyaineisto on kerätty vuonna 2012 Webropol-sovelluksella. Tutkimuksen perusjoukon muodostavat vuosina 2006–2012 YAMK-tutkinnon

suorittaneet kaikilta ammattikorkeakoulun¹ kahdeksalta koulutus­alalta. Kyselyyn vastanneet olivat ammattikorkeakoulun kai­kilta koulutusaloilta, mutta vastauksista yli 85 prosenttia saatiin ammattikorkeakoulun kolmelta suurimmalta koulutus­alalta val­mistuneilta, eli sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalta, tekniikan ja liikenteen alalta sekä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hal­linnon alalta.

Kyselyyn vastanneista YAMK-tutkinnon suorittaneista naisia oli 63 prosenttia ja miehiä 37 prosenttia. Vastanneiden ikä vaihteli 28 ikävuodesta 66 ikävuoteen, keski-ikä ollessa 43 vuotta. Val­taosalla YAMK-tutkinnon suorittaneista oli aiempi ammattikor­keakoulututkinto. Sen lisäksi vastanneista lähes 75 prosenttia oli suorittanut myös muita tutkintoja, kuten toisen asteen, opisto- tai korkea-asteen ammatillisen tutkinnon. Erilainen täydennys- ja li­säkouluttautuminen oli myös kyselyyn vastanneille yleistä.

YAMK-tutkinnon suorittaneiden kyselylomake koostui pääasias­sa monivalinta- ja Likert -asteikollisista kysymyksistä sekä avoi­mista kysymyksistä. Suurin osa kysymyksistä käsitteli YAMK-tut­kinnon merkitystä työmarkkinoilla yleensä ja suhteessa maiste­rin tutkinnon suorittaneisiin. Tässä artikkelissa rajataan analyysi kyselylomakkeessa esitettyä YAMK-tutkinnon hyötyä käsitte­levään Likert-asteikolliseen kysymykseen sekä avoimeen kysy­mykseen. Likert-asteikolliseen kysymykseen pohjautuva aineisto analysoitiin käyttäen pääkomponenttianalyysia, konfirmatorista faktorianalyysia, keskiarvoja ja prosenttijakaumia. Avoimen ky-

¹ Arcada – AMK, Humanistinen AMK, Hämeen AMK, Kajaanin AMK, Ke­mi-Tornion AMK, Centria AMK, Kymenlaakson AMK, Lahden AMK, Lau­rea-AMK, Metropolia AMK, Mikkelin AMK, Oulun seudun AMK, Poh­jois-Karjalan AMK, Rovaniemen AMK, Saimaan AMK, Satakunnan AMK, Savonia-AMK, Seinäjoen AMK, Tampereen AMK ja Vaasan AMK.

symyksen aineiston analyysissä käytettiin aineistolähtöistä sisälönanalyysiä ja aineiston kvantifiointia. (ks. Ojala 2017.)

Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoita tarkastellaan aineistolla, joka on kerätty avoimeen yliopisto-opetukseen sekä avoimeen ammattikorkeakouluopetukseen osallistuneille henkilöille tehdyllä kyselyllä. Kysely toteutettiin osana opetus- ja kulttuuriministeriön niin sanottua koulutus rakenne-työryhmän työskentelyä (ks. OKM 2013:2, 26–27). Kysely tehtiin sähköisenä Webropol-kyselynä marras-joulukuussa 2012 ja se suunnattiin vuosien 2011–2012 aikana ilmoittautuneille opiskelijoille. Tässä artikkelissa hyödynnetään avoimeen ammattikorkeakouluopetukseen osallistuneiden vastauksia. Kysely tavoitti hieman yli 10 000 avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijaa ja siihen vastasi noin 13 prosenttia tavoitetuista. (ks. Haltia, Leskinen & Rahiala 2014; Haltia, Rahiala & Leskinen 2018.)

Kyselyyn vastanneista avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoista 74 prosenttia oli naisia ja 26 prosenttia miehiä. 75 prosenttia oli täyttänyt 30 vuotta, ja 50-vuotiaita tai sitä vanhempia oli 18 prosenttia vastanneista. 58 prosenttia kertoi olevansa työssä, ja noin viidesosa kertoi olevansa päätoimisia opiskelijoita. 35 prosentilla oli aiempi ammatillinen toisen asteen tutkinto. 29 prosentilla oli ammattikorkeakoulututkinto, ja 18 prosentilla jokin muu korkeakoulututkinto.

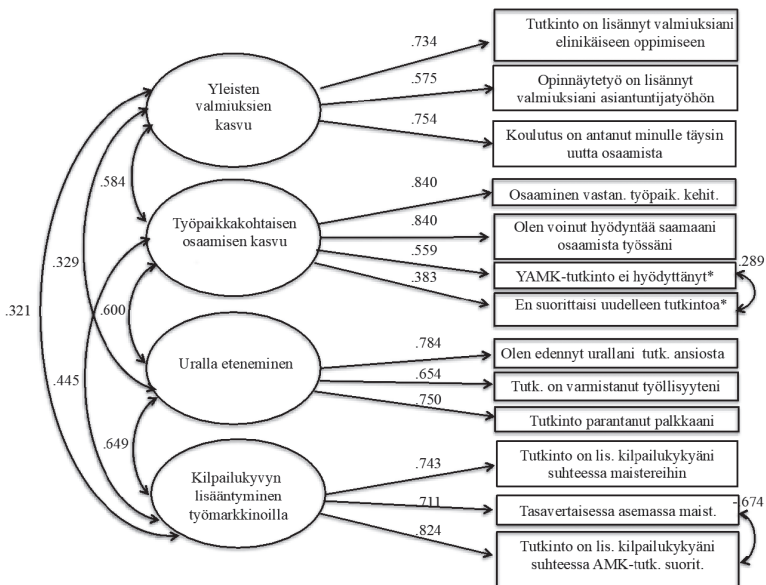
Suurin osa kysymyksistä oli strukturoituja, ja niillä selvitettiin vastaajien taustatietoja sekä opiskelun motiiveja ja koettuja hyötyjä. Kyselyssä oli myös muutama avoin kysymys, jotka olivat luonteeltaan lähinnä täydentäviä ja tarkentavia. Analyysimenetelminä on käytetty ristiintaulukointia, varianssianalyysiä, klusterianalyysiä sekä avointen vastausten kohdalla sisällönanalyysiä.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon hyötyinä osaamisen, valmiuksien ja ammattillisen verkoston kasvu

YAMK-tutkinnon suorittaneet arvioivat YAMK-tutkinnon hyötyä 21 väittämstä koostuneella kysymysosiossa (asteikko 1=täysin eri mieltä,...5=täysin samaa mieltä) (ks. Ojala 2017, 225). Pääkomponenttianalyysin pohjalta (ks. Ojala 2017, 91–92) tehdyllä konfirmatorisella faktorianalyysillä saatiin YAMK-tutkinnon hyötyjä kuvaava CFA-malli (kuvio 1), joka koostuu neljästä latentista muuttujasta/osa-alueesta: *yleisten valmiuksien kasvusta, Työpaikkakohtaisen osaamisen kasvusta, Uralla etenemisestä ja Kilpailukyvyyn lisääntymisestä työmarkkinoilla* sekä näihin osa-alueisiin sisältyvistä väittämistä. Latentit muuttujat kuvaavat siis YAMK-tutkinnon hyötyjen eri osia. Latentit muuttujat myös korreloivat keskenään positiivisesti. Erityisesti melko korkeasti korreloivat keskenään muuttujat Uralla eteneminen ja Kilpailukyvyyn lisääntyminen työmarkkinoilla sekä muuttujat Työpaikkakohtaisen osaamisen kasvu ja Uralla eteneminen. Esimerkiksi YAMK-tutkinnolla hankittu työpaikkakohtaisen osaamisen kasvu ja uralla eteneminen vahvistavat toisiaan. Työelämän tarpeisiin pureutuva osaaminen antaa siis puitteita osaamisen hyödyntämisen ja haasteisiin vastaamisen lisäksi omakohtaiselle uranousulle.

Standardoidut faktorikertoimet kuvaavat latentin muuttujan vaikutusta havaittuun muuttujaan eli väittämään. Vaihteluväli on $[-1,1]$. Latentti muuttuja selittää havaittua muuttujaa sitä paremmin, mitä korkeampi on faktorikerroin. (ks. Ojala 2017.)

Tutkinnon suorittaneiden tutkinnosta saamia hyötyjä verrattiin myös keskenään eri faktoreiden välillä tarkastelemalla



KUVIO 1. CFA-malli YAMK-tutkinnon hyödyistä. Mallin sopivuus: $N = 1274$; $\chi^2 = 341.956$, $df = 57$, $p = .000$, $CFI = .941$, $TLI = .919$, $RMSEA = .063$, $SRMR = .049$. * Väittäämä käsitelty käänteisenä.

faktoreista muodostettujen summamuuttujien keskiarvoja ja prosenttijakaumia. Tutkinnon suorittaneet kokivat hyötyneensä eniten työpaikkakohtaisen osaamisen kasvusta (ka 3.98, kh .859). Tutkinnon suorittaneista lähes 80 prosenttia oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että työpaikkakohtainen osaaminen oli kasvanut. (ks. Arene 2016b.) Tämä on luonteva tulos, koska YAMK-tutkinto rakentuu pitkälti oman työpaikan kehittämishaasteisiin pureutuvaan opinnäytetyöhön. Oletettavasti tutkinnosta saatu työssä hyödynnettävä osaaminen näin myös lisää tutkinnon suorittaneiden ja heidän työnantajiansa tyytyväisyyttä tutkintoon sekä siihen satsattuun aikaan, jolloin tutkinto tavallaan palkitsee siihen kytköksissä olevat henkilöt ja organisaatiot.

Seuraavaksi eniten tutkinnon suorittaneet kokivat hyötynensä tutkinnosta yleisten valmiuksien kasvulla (ka 3.74, kh .855). Nämä valmiudet käsittivät valmiuksia yleensä asiantuntijatyöhön ja elinikäiseen oppimiseen sekä saatua täysin uutta osaamista. Tutkinnon suorittaneista kaksi kolmasosaa oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että yleiset valmiudet olivat kasvaneet. Yleisten valmiuksien kasvu osoittaa tutkinnon tarjonneen opiskelijoilleen tarpeellisia valmiuksia, joita pystyy hyödyntämään työssä pärjäämisessä ja itsensä kehittämässä. Tällaiset valmiudet ovat myös yleensä työelämässä tärkeitä ja niiden merkitys on korostunut (Raij & Rantanen 2010).

Tutkinnosta saatu hyöty työmarkkinoilla kilpailukyvyyn lisääntymisen (ka 2.93, kh 1.02) osalta oli vähempää, ja uralla etenemisen (ka 2.80, kh 1.23) osalta kaikkein vähäisintä (ks. Ojala & Ahola 2009, 25–30). Tutkinnon suorittaneista runsaat 40 prosenttia oli jokseenkin tai täysin eri mieltä siitä, että tutkinto oli hyödyttänyt uralla etenemistä. Vastanneista joka kolmas oli jokseenkin tai täysin eri mieltä siitä, että tutkinto oli lisännyt kilpailukykyä työmarkkinoilla. Tutkinnon suorittaneista miltei 40 prosenttia ei osannut ottaa kantaa kilpailukyvyyn lisääntymiseen. Se, että tutkinnon suorittaneet kokevat hyötynensä tutkinnosta kilpailukyvyyn lisääntymisellä ja uralla etenemisellä vain vähän, johtuu todennäköisesti yliopistollisen maisteritutkinnon suuremmasta arvostuksesta ja YAMK-tutkinnon heikokosta tunnettuudesta (ks. Isopahkala-Bouret 2014; Ojala 2017). Nämä heikentävät urakehitystä ja kilpailukykyä. Näihin ja niiden taustalla oleviin tekijöihin olisi tutkintoa kehitettäessä syytä keskittyä.

Urakehityksen vähäinen koettu hyöty saattaa johtua myös kilpailun kovuudesta työmarkkinoilla: samoista työpaikoista kilpailee

suuri määrä korkeakoulutettuja. Uralla nouseminen ei välttämättä toteudu kovin nopeasti tai toivotulla tavalla. On toki huomioitava myös se, että tutkimusaineistossa suurin osa (86 %) oli suorittanut YAMK-tutkinnon vuosien 2008–2011 välisenä aikana. Vastanneet eivät siis olleet ehtineet olla työmarkkinoilla kovin pitkään tutkinnon suorittamisen jälkeen. Toisaalta on myös todettu, että aikuiset eivät valmistuttuaan aina pysty muuntamaan suorittamiaan tutkintoja työelämässä korkeammiksi asemiksi, paremmin palkatuiksi tai itseä tyydyttävämmiksi työtehtäviksi (Purcell, Wilton & Elias 2007).

Tutkinnon suorittaneilla oli mahdollisuus kertoa myös jokin muu kuin kyselylomakkeessa esitetyt tutkinnosta saadut hyödyt. Väittämän yhteydessä jätetyssä avoimessa tilassa esitti yhteensä 171 kyselyyn vastannutta (13,4 %) yhden tai joissakin tapauksissa useamman muun tutkinnosta saadun hyödyn. Kyselyyn vastanneet esittivät yhteensä 180 mainintaa liittyen tutkinnosta saatuihin muihin hyötyihin.

Tutkinnosta saadut muut hyödyt jaettiin neljään kategoriaan (ks. taulukko 1). Ensimmäinen kategoria käsitti *ammattillisen verkoston ja osaamisen kasvuun liittyvät tutkinnon hyödyt*. Tässä on kyse erityisesti niistä tutkinnon hyödyistä, jotka auttavat työssä ja työelämässä pärjäämisessä yleensä. Toinen kategoria nimettiin *työhön liittyviksi konkreettisiksi tutkinnon hyödyiksi*, jotka näkyvät selvinä työssä tapahtuvina tutkinnon tuomina myönteisinä muutoksina. Kolmanteen kategoriaan kiteytyi *jatkokoulutusväylien avautumiseen liittyvät tutkinnon hyödyt*, jossa on kyse YAMK-tutkinnon suorittamisen mahdollistamista väylistä kouluttautua eteenpäin. Neljäs kategoria *tutkinnosta ei hyötyä* käsitti nimensä mukaisesti sen, että tutkinto ei ollut tuottanut suorittajalleen minkäänlaista koettua hyötyä.

TAULUKKO 1. YAMK-tutkinnon suorittamisen muut hyödyt. *Avoimen väittämän vastausten luokittelu (f, %).*

Mainittu YAMK-tutkinnon muu hyöty	f	%
1. Ammatillisen verkoston ja osaamisen kasvuun liittyvät tutkinnon hyödyt	122	67,7
Uudet ammatilliset verkostot ja kontaktit	49	27,2
Osaamisen kasvu ja uudet näkökulmat	46	25,5
Itsensä kehittymisen ja kehittämisen kasvu	27	15,0
2. Työhön liittyvät konkreettiset tutkinnon hyödyt	33	18,3
Uudet työtehtävät tai uusi työpaikka	19	10,5
Pätevöityminen virkaan tai työtehtävään	7	3,9
Parempi palkkataso	7	3,9
3. Jatkokoulutusväylien avautumiseen liittyvät tutkinnon hyödyt	22	12,2
Jatko-opintojen mahdollistuminen yliopistossa (ainakin toiveissa)	11	6,1
Pääsy ammatilliseen opettajakorkeakouluun / opettajaopintoihin	11	6,1
4. Tutkinnosta ei hyötyä	3	1,6
Mainintoja yhteensä	180	100

Maininnoista suuri osa, lähes 70 prosenttia, keskittyi ammatillisen verkoston ja osaamisen kasvua käsitteleviin hyötyihin. Tutkinnosta oli hyödytty erityisesti, koska sen kautta oli luotu uusia verkostoja ja kontakteja sekä oman alan ammattilaisiin että muilla aloilla ja oman asiantuntijuuden ulkopuolella oleviin asiantuntijoihin. Näitä verkostoja oli myös pystytty omassa työssä ja sen kehittämisessä käyttämään. ”*Uusia verkostoja ja sellaisia yhteyksiä, joita olen voinut kaiken aikaa hyödyntää monin tavoin myös työssäni.*” Lisäksi joistakin opiskelukavereista oli kehkeytynyt myös ystävyys-suhteita.

Tutkinnon suorittaminen oli lisännyt, vahvistanut ja päivittänyt omaa osaamista. Koulutuksesta oli saanut uusia ja erilaisia nä-

kökulmia tarkastella omaan työkenttään sisältyviä asioita sekä lisää ymmärrystä ja jäsentämisen taitoa työasioiden käsittelyyn. Lisäksi koulutus ja tutkinnon suorittaminen oli kehittänyt itseä ja itsetuntemusta, lisännyt omaa henkistä kasvua, rohkeutta, tyytyväisyyttä ja ylpeyttä itsestä sekä kasvattanut innostusta itsensä kehittämiseen jatkossakin. ”*Koulutus lisäsi laaja-alaisesti osaamista alallani ja antoi eväitä jatkuvaan itseni kehittämiseen*” tai ”*Näyttö itselle että pystyy ikäihmisenä opiskelemaan*”. (ks. Arene 2016b.)

Lähes viidesosa muista hyödyistä käsitteli työhön liittyviä konkreettisia tutkinnon tuomia hyötyjä. Nämä hyödyt näkyivät siinä, että oli tutkinnon ansiosta saanut uusia, parempia tai vaativampia työtehtäviä tai kokonaan uuden työpaikan tai vähintään tutkinto oli mahdollistanut ylempien tehtävien hakemisen. ”*Olen päässyt uudessa työpaikassa haluamiini kansainvälisiin kehittämistehtäviin, joita ei aiemmin ollut työssäni lainkaan.*”

Tutkinto oli pätevöittänyt työtehtävään tai antanut kelpoisuuden virkaan, jossa edellytyksenä oli ylempi korkeakoulututkinto. Lisäksi tutkinto oli nostanut omaa palkkatasoa. Maininnoista runsaat 10 prosenttia käsitteli jatkokoulutusväylien avautumiseen liittyviä hyötyjä. Hyötynä pidettiin sitä, että tutkinto mahdollisti hakeutumisen jatko-opintoihin yliopistoon tai ainakin tämän mahdollisuuden toivottiin toteutuvan. ”*Toivottavasti avaa tien tohtorikoulutukseen.*” Tutkinto tuotti myös hakukelpoisuuden ja sitä kautta pääsyn ammatilliseen opettajakorkeakouluun/pedagogisiin opettajaopintoihin. Kolme vastaajaa ei ollut hyötynyt tutkinnon suorittamisesta ollenkaan; tutkinto ei ollut auttanut työn löytymisessä, mikä harmitti kouluttautumisen jälkeen.

Työelämään liittyvät ja muut hyödyt avoimessa ammattikorkeakouluopiskelussa

Koska avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden opiskelumotiivit voivat olla hyvin monenlaisia, aloitettiin analyysi ryhmittelemällä opiskelijajoukkoa opiskelun syiden perusteella. Klusterianalyysillä aineisto jaettiin neljään erilaiseen ryhmään. *Tutkinnon täydentäjät* oli ryhmä, joista monilla oli jo ennestään korkeakoulututkinto tai jotka olivat parhaillaan tutkinto-opiskelijoita. Tämä ryhmä pyrki lisäämään erityisesti ammatillista osaamistaan. *Väylähakijat* olivat aikuisempia, työelämässä olevia ja heillä oli tavoitteenaan vaihtaa ammattia ja nostaa omaa koulutustasoaan. He aikoivat hakeutua ammattikorkeakoulun tutkinto-opiskelijoiksi erityisesti polkuopintojen kautta. *Päävalinnan kautta hakijat* olivat nuorempia ja useammin päätoimisia opiskelijoita. Heidän suunnitelmissaan oli hakeutua tutkinto-opiskelijoiksi päävalinnan kautta, ja halu tutustua opiskeluun ja opintoalaan motivoi vahvasti. *Itsensä kehittäjät* taas oli ”perinteinen” aikuisopiskelijoiden ryhmä, jolla näytti olevan ennen kaikkea itseisarvoisia opiskelun motiiveja. Tutkinto- tai ammatinvaihtotoiveita ei ollut, ja opiskelua siivitti ennen kaikkea kiinnostus ja halu itsensä kehittämiseen. (Haltia ym. 2014.)

Riippumatta siitä, mihin näistä ryhmistä opiskelija kuului, lähes kaikki ilmaisivat olevansa tyytyväisiä opintojen antiin ja opintojen vastanneen omiin tavoitteisiin. Opintojen oli koettu kehittäneen heidän työelämässä tarvitsemaansa osaamista, minkä lisäksi opiskelijat kokivat avointen korkeakouluopintojen kehittäneen myös paljon muutakin kuin työelämässä tarvittavaa osaamista. (ks. kuvio 2.)

KUVIO 2. Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemukset opiskelun hyödyistä

Väylähakijat oli ryhmä, joka näytti hyötynneen opinnoista kaikkein voimakkaimmin. Tähän ryhmään lukeutuvat olivat kokeneet niin työelämäosaamisensa kuin muunkin osaamisensa kehittyneen eniten. Opiskelulla oli koettu olleen myönteisiä vaikutuksia myös työhönsä. Väylähakijat vaikuttavatkin olleen juuri niitä opiskelijoita, joita avoin korkeakouluopetus oli onnistunut palvelemaan kaikkein parhaiten. Se, että he suunnittelivat hakeutuvansa tutkinto-opintoihin erillisvalinnan kautta, saattoi olla

viesti onnistuneista opiskelukokemuksista ja eräänlaisesta positiivisesta opiskelun kierteestä, jossa opiskelu oli luonut halun kouluttautua vielä pidemmälle (Alho-Malmelin 2010, 136–140).

Tutkinnon täydentäjät taas kokivat hyötynensä opinnoista vähiten. Opintojen oli koettu kehittäneen omaa osaamista muita ryhmiä vähemmän. Tälle voidaan etsiä selityksiä muun muassa siitä, että tutkinnon täydentäjien enemmistöllä oli jo kokemusta korkeakouluopiskelusta ja monilla jopa korkeakoulututkinto, joten heidän silmissään avoimella ammattikorkeakouluopiskelulla ei ehkä ollut samanlaista erityisarvoa kuin muiden ryhmien kohdalla. Odotukset opintojen hyödyistä ylipäänsä saattoivat olla erilaiset kuin muilla. Tavoitteena oli mahdollisesti ollut jonkin tietyn pätevyyden tai tutkinnon osan hankkiminen, jolloin välineelliset motiivit saattoivat painottua koulutukseen osallistumisessa muita ryhmiä enemmän.

Itsensä kehittäjät olivat koettujen hyötyjen osalta jonkinlainen keskiryhmä. Tällä ryhmällä opintojen motiivit liittyivät vahvasti niin itsensä kehittämiseen kuin ammatissa kehittymiseen, ja he olivat opinnoista saamiinsa hyötyihin melko tyytyväisiä. Päävalinnassa hakijoiden ryhmä erosi muista ryhmistä selkeimmin siinä, että he arvioivat saaneensa opinnoista muuta kuin suoranaisesti osaamiseen liittyvää hyötyä muita enemmän. Näille keskimääräistä nuoremmille opiskelijoille opinnot olivatkin mahdollisesti selkeyttäneet omia tulevaisuudensuunnitelmia ja mahdollistaneet opintojen etenemisen jo avoimen ammattikorkeakoulun puolella ennen tutkinto-opiskelijaksi pääsemistä. (ks. Haltia ym. 2014.)

Strukturoitujen kysymysten lisäksi kyselyssä oli muutama tarkentava avoin kysymys, joista yhtenä oli: ”*Jos avoimista ammatti-*

korkeakouluopinnoista on ollut muuta hyötyä itsellesi, kuvaile millaista hyötyä”. Tähän kysymykseen vastasi 536 avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijaa. Vastaukset olivat keskenään hyvin erilaisia ja eri pituisia. Vastauksista jäsenyi seuraavat yhdeksän eri teemaa: työhön liittyvät hyödyt, muuhun opiskeluun kytkeytyvät hyödyt, itseluottamuksen kasvu ja kokemukset omasta kyvykkyydestä, elämänhallinnan lisääntyminen ja oman suunnan löytäminen elämässä, ajattelun taidot, koettuun hyvinvointiin liittyvät hyödyt, verkostoituminen ja sosiaalisen pääoman kasvu, perheeseen ja läheisiin liittyvät hyödyt sekä kuva itsestä aktiivisena ja osaavana kansalaisena. Yksittäiset vastaukset eivät olleet selkeästi sijoiteltavissa näihin luokkiin, sillä vastaus saattoi sisältää samanaikaisesti useihin eri teemoihin liittyviä hyötyjä ja eri teemat ovat päällekkäisiä ja limittäisiä. (ks. Haltia ym. 2018.)

Aihe, joka monissa vastauksissa nousi esille, oli odotetusti työhön liittyvät hyödyt. Avoimen ammattikorkeakoulun opinnoilla oli kehitetty omaan ammattiin liittyvää osaamista, mikä saattoi tarkoittaa hyvin konkreettisia tietoja ja taitoja – ”*Tarvitsin juuri tällaista täsmätietoa nykyisessä ammatissani jota sain opinnoista*” – tai olla luonteeltaan yleisempää työhön liittyvää kehittymistä. ”*Saa omaan opettajan työhön uusia ideoita ja innostusta kehittää itseään paremmaksi omalla alalla.*” Opiskelu olikin usein antanut omaan työhön eräänlaista laajempaa näkökulmaa ja ymmärrystä, jota oli vaikea yksilöidä kovin tarkasti. Tärkeänä työhön liittyvänä tekijänä vastaajat toivat esille myös oman alan ammatilaisiin tutustumisen. Avoimen korkeakoulun opinnot olivat foorumi, jonka kautta oli mahdollista verkostoitua ja kiinnittyä erilaisiin yhteisöihin.

Osalle opiskelijoista avoimen ammattikorkeakoulun opinnot olivat mahdollistaneet oman ammattitaidon ylläpitäminen ja kehittämisen työttömyyden tai kotiäitiyden aikana. Osa vastaajista

taas totesi, että avoin korkeakoulu oli ollut elintärkeä mahdollisuus ylipäättään opiskella omassa elämäntilanteessa. Opinnot olivat olleet apuna myös omien uravaihtoehtojen pohdinnassa ja omien tulevaisuudensuunnitelmien selkiyttämisessä. ”*Rohkeutta ja itsevarmuutta omissa toimissa sain lisää koulutuksen myötä. Sekä oma ura-suunta vahvistui.*”

Opintojen merkitys elämänhallinnan lisääntymisessä ja oman suunnan löytämisessä kytkeytyi myös itseluottamuksen kasvuun ja kokemuksiin omasta kyvykkyydestä. ”*Sain todistettua itselleni, että minusta olisi korkeakouluopintoihin.*” Osa vastaajista oli avointen korkeakouluopintojen myötä saanut kimmokkeen hakeutua tutkinto-opiskelijaksi ja kertoi hyödyntävänsä avoimen korkeakoulun opiskelua valmistautumisessa pääsykokeeseen tai suunnittelevansa hakeutumista tutkinto-opiskelijaksi polkuopintojen kautta. Mukana vastaajissa oli myös heitä, jotka olivat jo hakeutuneet tutkinto-opiskelijoiksi ja suorittivat nyt tutkinto-opintoihinsa kuuluvia kursseja joustavasti avoimen korkeakoulun opintotarjontaa hyödyntäen.

Vastaajat kokivat opintojen vaikuttaneen myös heidän yleiseen hyvinvointiinsa. Fyysiseen terveyteen opiskelu oli vaikuttanut konkreettisesti esimerkiksi sitä kautta, että opinnoista oli saatu tietoa ravitsemuksesta tai terveistä elämäntavoista. Henkistä hyvinvointia taas oli lisännyt se, että opiskelu oli antanut mahdollisuuden mielekkääseen tekemiseen, itsensä toteuttamiseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen. Perheen ja läheisten koettiin myös hyötyneen opinnoista, kun esimerkiksi omat vanhemmuuden taidot olivat vahvistuneet.

Opiskelijat ovat kokeneet opintojen myötä ajattelun taitojensa kehittyneen. Näitä olivat erilaiset opiskeluun liittyvät taidot, mut-

ta myös yleisemmin analyyttisen ja luovan ajattelun taidot sekä kyky nähdä asiat laajemmissa yhteyksissään. Laajan joukon erilaisia hyötyjä voidaan nähdä liittyvän kuvaan itsestä aktiivisena ja osaavana kansalaisena. Monet totesivat ymmärtävänsä yhteiskunnallisia asioita aiempaa paremmin ja oppineensa toimimaan erilaisissa konteksteissa. *”Avoimen amk:n opinnot ovat hyvä yleissivistävä apu vapaaehtoistyöhöni.”* Opiskelun oli koettu kasvattaneen muun muassa kielitaitoa, yleissivistystä ja suvaitsevaisuutta. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden vastauksissa tuli esille myös suomen kieleen harjaantuminen ja siihen liittyen yleisemmin yhteiskuntaan integroituminen. (Haltia ym. 2018.)

Ammattikorkeakoulutus aikuisopiskelijoiden monipuolisen osaamisen kartuttajana

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet ammattikorkeakoulujen aikuisille antaman koulutuksen hyötyjä. Tarkastelimme ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja sekä avointa ammattikorkeakouluopetusta, jotka ovat molemmat ammattikorkeakoulutuksen muotoja, mutta kuitenkin tehtäväkentiltään osin erilaiset. YAMK-tutkintokoulutuksessa opinnot tähtäävät nimenomaan tutkintoon, kun taas avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijan opintomotiivit voivat olla hyvinkin monimuotoisia.

Molempien koulutusryhmien kokemat hyödyt kytkeytyvät paljolti työelämässä ja työtehtävissä käytettävään osaamiseen ja muihin tarpeellisiin työelämävalmiuksiin. Työelämälähtöiset hyödyt tukevat myös aikuiskoulutuksessa vallitsevaa nykypäivän trendiä siitä, että koulutus on siirtynyt yhä enemmän ammatilliseen, työelämän tarpeita ja vaatimuksia palvelemaan osaamisen lisäämiseen. Samalla on nähtävissä tietynlaisen normin toteutumisen

siitä, että aikuisten koulutustarpeet ja koulutuksesta saatavat hyödyt kantautuvat juuri työnantajan edellyttämistä osaamistarpeista. Toisaalta ammattikorkeakoulutuksen tehtävänä onkin tarjota juuri ammatillista asiantuntijakoulutusta ja työelämälähtöistä osaamista sekä palvella työelämän tarpeita, jolloin on myös luontevaa, että koulutuksesta on hyötyä nimenomaan tältä kannalta.

Ammattikorkeakoulutuksen hyödyissä nousee esille myös opiskelijoiden verkostoituminen. Erityisesti ammatilliselle aikuiskoulutukselle verkostoitumista voidaankin pitää luonteenomaisena, koska usein koulutukseen tulevat aikuiset ovat kerryttäneet kokemusperäistä asiantuntijaosaamista työelämästä jo vuosienkin takaa, mikä edesauttaa osaamisen jakamista ja uusien suhteiden luomista opintojen aikana. Kyseinen mahdollisuus on merkittävä ammatillisen aikuiskoulutuksen lisäarvo ja hyöty. Koulutuksen aikana luodut uudet kontaktit voivat synnyttää myös lisää töitä tai kokonaan uusia työsuhteita. Rouhelon (2008) tutkimuksessa ilmenikin, että työ- ja opiskeluhistorian kautta saadut kontaktit olivat työllistymisen kannalta tärkeitä.

Koulutusten yhteisiä hyötyjä ovat myös itsensä kehittämiseen, kyvykkyyteen ja itseluottamukseen liittyvät tekijät. Pärjääminen opinnoissa on nostanut aikuisopiskelijoiden uskoa itseensä ja omaan kyvykkyyteensä työelämässä. Ehkä osalle aikuisopiskelijoista onkin tunnusomaista hakea opinnoista myös tietynlaista tukea ja näyttöä itseä kehittävistä ja osaavasta aikuisesta. Tämä tulee hyvin esille myös Isopahkala-Bouret'n (2013) tutkimuksessa, jossa aikuiset 40–50-vuotiaat tutkintoa suorittavat naiset halusivat antaa itsestään kuvan pätevinä, etenevinä ja eteenpäin katsovina.

YAMK-tutkinnosta ja avoimesta ammattikorkeakoulutuksesta saadut hyödyt yhtenevät kuitenkin myös siinä, ettei kumpikaan

koulutusmuoto ole ollut kovinkaan vahvasti hyödyksi koulutukseen osallistuneiden uralla etenemisessä. Osaamisen kehittäminen ammatillisessa mielessä ja tutkinnonkaan (tässä YAMK-tutkinnon) suorittaminen ei ole juuri edesauttanut uralla etenemistä. Näyttäisikin siis siltä, että näiden koulutusten päätehtävänä on ollut lisätä koulutukseen osallistujien ammatillista osaamista.

Toisaalta korkeakoulutus ei ole nykypäivänä tae pääsystä vaativimpiin työtehtäviin tai korkeampaan asemaan, saati työllistymiseen. Tämä johtuu muun muassa laajasta määrästä korkeakoulutettuja, kovasta työmarkkinoilla käytävästä kilpailusta sekä yleensä työelämässä vallitsevasta epävarmuudesta ja pätkätöiden lisääntymisestä (ks. Brown ym. 2011; Tuominen 2013). Tässä mielessä koulutuksesta saatu heikko hyöty uranousun suhteen ei ole pelkästään ammattikorkeakoulutuksen ongelma, vaan koskee yleensä korkeakoulumarkkinoita. Erityisesti YAMK-tutkinnolla uralla etenemistä heikentää kuitenkin myös tutkinnon heikko tunnettuus ja sen nauttima maisterin tutkintoa matalampi arvostus.

YAMK-tutkinnon suorittaneet myös kritisoivat tutkintoa siitä, ettei se ole kilpailukykyinen suhteessa maisterin tutkintoon. Tutkinnon suorittaminen ei esimerkiksi näin heijastu hyvinä urakehitysmahdollisuuksina. Tällöin koulutustason parantumisen kautta tutkinto ei tuo kovin hyvin tutkinnon suorittaneille markkina-arvon ja sitä kautta työmarkkina-aseman kohoamista. Paremman kilpailukykyyn lisäksi tutkinto kaipaa myös täsmennystä siihen, millaisille työelämän tehtäväkentille YAMK-tutkinnon tuottamaa osaamista tarjotaan ja millaisia työelämän tarpeita ne palvelevat. (Ojala 2017.)

Kaikki koulutukseen osallistuvat eivät kuitenkaan välttämättä tavoittele nousujohteista uraa. Tämä voi myös selittää koulutuksesta

arvioitua uranousun hyötyä, koska tällöin koulutuksen hyötyjä ei todennäköisesti arvioida urakehityksen näkökulmasta. Koulutus ei esimerkiksi naisille aina merkitse samanlaista investointia kuin miehille, joille nousujohteinen ura on enemmän tyypillistä (ks. Lyon 1996, 321). Koulutuksen hyötyjä ei tulisikaan nähdä kapeasti esimerkiksi pelkästään urahyötyjen näkökulmasta, vaan on tärkeää tiedostaa, että jopa ammatillisesti suuntautuneilla opinnoilla saattaa olla runsaasti muita erilaisia hyötyjä. Opintojen koetut hyödyt saattavat olla luonteeltaan sellaisia, että niitä alun perin edes ole osattu odottaa, vaan hyödyt on ymmärretty ja tiedostettu vasta jälkikäteen. Ammatilliset ja muut hyödyt kietoutuvat myös toinen toisiinsa, jolloin opiskelu lisää yksilön hyvinvointia laajasti hänen elämänsä eri osa-alueilla.

Lähteet

- Aittola, H., Laine, K. & Välimaa, J. 2016. Tärkeintä on, että kehittyä ja oppii – titteli ei ole niin tärkeä. Korkeakouludiplomi-koulutuskokeilun seuranta- ja arviointitutkimuksen loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusselosteita 53.
- Arene 2016a. Kohti maailman parasta korkeakoululaitosta. Arenen rakenteellisen kehittämisen työryhmän raportti. <http://www.arena.fi/fi/ammattikorkeakoulut/vaikuttavuus/rake-selvitys>. Luettu 18.9.2017.
- Arene 2016b. Ammattikorkeakoulujen maisterikoulutus osaamisen uudistajana ja kansallisena koulutusinnovaationa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arenen ry:n selvitys YAMK-tutkintojen rakenteellisesta kehittämisestä. <http://arena.fi/fi/ammattikorkeakoulut/vaikuttavuus/yamk-rake-selvitys>. Luettu 19.10.2017.
- Ball, S. J. 2003. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy* 18 (2), 215-228.
- Baum, S., Ma, J. & Payea, K. 2013. Education pays 2013. The benefits of higher education for individuals and society. Trends in higher education series. Collegeboard.
- Brown, P.,Lauder, H. & Ashton, D. 2011. The global auction. The broken promises of education, jobs and incomes. New York. Oxford university press.
- Desjardins, R. & Rubenson, K. 2013. Participation patterns in adult education: the role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. *European journal of education* 48 (2), 262-280.

- Haltia, N. 2012. Vähäistä hyväksilukua ja ketjutettuja tutkintoja: Aikuinen yliopisto-opiskelija 2000-luvun koulutuspoliittisessa diskurssissa. *Kasvatus* 43 (5), 476–487.
- Haltia, N., Leskinen, L. & Rahiala, E. 2014. Avoimen korkeakoulun opiskelijamuotokuva 2010-luvulla: Opiskelijoiden taustojen, motiivien ja koettujen hyötyjen tarkastelua. *Aikuiskasvatus* 34 (4), 244–258.
- Haltia, N., Rahiala, E. & Leskinen, L. 2018. Osaamista, sivistystä, hyvinvointia – Aikuiskoulutuksen koetut hyödyt. *Kasvatus* 49 (1), painossa.
- Isopahkala-Bouret, U. 2013. Exploring the meaning of age for professional women who acquire master's degrees in their late 40s and 50s. *Educational gerontology* 39 (5), 285–297.
- Isopahkala-Bouret, U. 2014. 'It's considered a second class thing'. The differences in status between traditional and newly established higher education credentials. *Studies in higher education*. doi: 10.1080/03075079.2014.881339.
- Kettunen, H., Pulkkinen, S. & Saari, J. 2013. Ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijat. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. Helsinki.
- Kirjalainen, E. & Pintilä, T. (toim.) 2016. Korkeakouludiplomi. Osaamiskokonaisuuksia kaikille. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 216.
- Linnavirta, S. 2013. Sosionomi (ylempi AMK) -tutkinnon suorittaneiden urakehitys. Selvitys ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden Talentian jäsenten kokemuksista urakehityksestään ja tutkinnon suorittamisesta. Talentia. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö.
- Lohikoski, S. 2008. Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelija: Profiliselvitys 2006–2007. Pori. Satakunnan ammattikorkeakoulun raportteja B 2.
- Lyon, E. S. 1996. Success with qualifications: comparative perspectives on women graduates in the labor market. *Higher education* 31 (3), 301–323.
- Lämsä, A. 2013. Avoimen ammattikorkeakoulun tutkintotavoitteinen polkuopiskelija: opiskelukokemukset ja opiskelun merkitys opiskelijan elämäntilanteissa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Manninen, J. & Luukannel, S. 2008. Omaehtoisen aikuisopiskelun vaikutukset. Vapaan sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä. Vantaa: Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö.
- Manninen ym. 2014. Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL-Project Research Report.
- Manninen, J. & Meriläinen, M. 2015. Monimenetelmällinen näkökulma omaehtoisen opiskelun hyötyihin. *Aikuiskasvatus* 35 (2), 84–98.
- Manninen, J. 2016. Suomi nousuun sivistystyöllä? Kansalaisopisto-opiskelun tuottamien hyötyjen taloudellinen merkitys – esitutkimus. Helsinki. Kansalaisopistojen liiton julkaisuja 2.
- OECD. 2010. Improving health and social cohesion through education. Paris: OECD.

- Ojala, K. & Ahola, S. 2008. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot – kokeilusta kokemuksiin. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 71.
- Ojala, K. & Ahola, S. 2009. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työmarkkinoilla. Valmistuneiden kokemukset ja koulutuksen vaikuttavuus. Projektin väliraportti 03/09. Online publications. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. <http://ruse.utu.fi/publications/online/>. Luettu 19.10.2017.
- Ojala, K. 2017. Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työmarkkinoilla ja korkeakoulujärjestelmässä. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 437. Akateeminen väitöskirja.
- OPH 2017. Opetushallituksen viralliset internetsivut. <http://www.oph.fi>. Luettu 29.8.2017.
- OPM 2005. Avoimen ammattikorkeakoulun kehittämisen haasteet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:6.
- OPM 2009. Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelmassa asetettujen vuoden 2012 koulutustarjonnan tavoitteiden väliarviointi. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:34.
- Purcell, K., Wilton, N. & Elias, P. 2007. Hard lessons for lifelong learners? Age and experience in the graduate labour market. *Higher education quarterly* 61 (1), 57–82.
- Raij, K. & Rantanen, T. 2010. Osaamisen käsite korkeakoulutuksen viitekehyksessä. Teoksessa (toim.) Rantanen, T. & Isopahkala-Bouret, U. Näkökulmia ylempään ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 71. Vantaa, 14–26.
- Rouhelo, A. 2008. Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja 277. Akateeminen väitöskirja.
- Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A. & Bynner, J. 2004. The benefits of learning. The impact of education on health, family life and social capital. London: RoutledgeFalmer.
- Siivonen, P. & Isopahkala-Bouret, U. 2016. Adult graduates negotiations of age(ing) and employability. *Journal of education and work* 29 (3), 352–372.
- Silvennoinen, H. 2012. Yhteiskuntaluokat, valta ja aikuiskoulutus. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 59. Jyväskylä, 301–328.
- Silvennoinen, H. & Lindberg, M. 2015. Aikuiskoulutukseen osallistuminen Suomessa. *Aikuiskasvatus* 35 (4), 266–285.
- Swain, J. & Hammond, C. 2011. The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education. *International journal of life-long education* 30 (5), 591–612.

- Tomlinson, M. 2008. 'The degree is not enough': Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education* 29 (1) 49–61.
- Tuominen, V. 2013. Maistereiden työllistyvyys. Itä-Suomen yliopiston julkaisuja 57. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu 2017. <https://vipunen.fi>. Luettu 18.10.2017.

Työelämäpelit ja työprosessin hallinnan dynamiikka – Kyselyvastaajien ajatuksia työelämäpelien uhista ja mahdollisuuksista

Johdanto

Digitalisaation vaikutuksia työhön ja työelämään samoin kuin opetukseen ja oppimiseen pohditaan tällä hetkellä erittäin vilkkaasti. Digitalisaatiossa nähdään monenlaisia uhkatekijöitä, mutta toisaalta siltä myös odotetaan paljon. Tässä artikkelissa pohditaan niitä riskejä ja toiveita, joita kohdistuu digitaalisten työelämäpelien käyttöön työpaikoilla.

Digitaaliset hyötypelit ja pelillisuus ovat nousseet kiinnostuksen kohteiksi selkeimmin terveysteknologiassa ja opetuksessa. Internetistä löytyy maksuttomia ja maksullisia pelialustoja, jotka on kehitetty oppimisen tueksi, useimmiten koulumaailmaan. Pelialustojen perusideana on tarjota valmis teknologia, jota soveltaen esimerkiksi opettaja voi rakentaa mieleisensä opetuspelin helposti. Esimerkkeinä pelialustoista voidaan mainita Action Track, Seppo, Kahoot! ja Quizlet.

Vaikka opetuspelejä löytyy ja Suomi on pärjännyt hyvin viihdepelien alalla, digitaalisen pelaamisen hyödyntäminen suomalaisen työelämän kehittämisessä, kuten työhyvinvoinnin tai työssä oppimisen edistämässä, on edelleen harvinaista eikä aiheesta myöskään löydy juuri tutkimuksia (Vahlo, Ollila & Koponen 2015). Kansainvälisessä tarkastelussa digitaalisten pelien ja pelillistämisen mahdollisuuksia työpaikoilla pidetään kuitenkin moninaisina. Digitaalisten pelien tai pelillistettyjen ohjelmistojen ja palvelujen ohella myös työprosessien ja työkuultuurien pelillistämässä on havaittu uusia mahdollisuuksia. Jopa työpaikan ja työprosessien onnistuneelle pelillistämälle on laadittu tutkimusperustaisia periaatelistauksia (Oprescu, Jones & Katsikitis 2014) ja pelillisen organisaation piirteistä on kehitetty teoreettinen malli (Warmelink 2011).

On ehkä hieman yllättävää, että työelämän kehittämiseen suunnatut pelit, joista käytän jatkossa yksinkertaisesti työelämäpelit, eivät ole toistaiseksi Suomessa yleistyneet voimakkaasti. Työelämäpelirytyksiä olisi voinut odottaa syntyvän maassa, jossa ict-osaaminen on pitkään ollut korkealla tasolla ja toisaalta työelämän kehittämiseen on kohdennettu huomattavia panostuksia (esim. Alasoini 2011 ja 2017).

Työelämäpelien hidas yleistyminen on herättänyt keskustelua alan toimijoiden keskuudessa, mutta systemaattista tutkimusta aiheesta ei ole tehty. Työhyvinvointiin fokuoituvien hyötypelien osalta on listattu joitakin tekijöitä, jotka hankaloittavat alan markkinoiden aukeamista. Vahlon ym. (2015) tekemän selvityksen mukaan ensinnäkään pelien tarjonnasta, hyödyistä ja sovellusmahdollisuuksista ei ole tietoa yrityksissä ja organisaatioissa. Toiseksi valmiita kaupallisia sovelluksia on tarjolla varsin niukasti. Kolmanneksi tekijäksi on tunnistettu asenteelliset ongelmat,

eli digitaalisia pelejä ja pelaamista ei selvityksen mukaan vielä osata nähdä osaksi työpaikalla tapahtuvaa toimintaa. Neljäs pelien yleistymistä hankaloittava tekijä on, ettei niiden erilaisia hyötyjä ole juurikaan tutkittu. (Vahlo ym. 2015.)

Alalla hankkimieni kokemusten perusteella lisäksi edelliseen luetteloon työelämäpelien sisällöntuotannon haasteellisuuden ja työvoimavaltaisuuden sekä näistä johtuvat melko korkeiksi nousevat kokonaiskustannukset. Huolellinen pelillistäminen tarkoittaa monien erilaisten vaihtoehtojen punnintaa, peliin rakennettavien tehtävien tai tapahtumien tarkkaa valikointia sekä tarkkaa pelisilmää siinä, keitä otetaan kehitystyöhön mukaan. Tämän kaltaisten valintojen tueksi ei juuri löydy tutkimusta. Myös työpaikan sisäisten ryhmittymien tai sosiaalisten dynamiikkojen merkitys työelämäpelien hitaalle yleistymiselle on kokonaan kartoittamatta. Tähän niin tutkimuksen kuin käytännön kehittämistyönkin kannalta olennaiseen tiedontarpeeseen pyrin käsillä olevassa luvussa kontribuoimaan.

Sosiaalisten dynamiikkojen ja työpaikan peleille muodostaman kontekstin jääminen tutkimuksen marginaaliin johtuu ainakin osin siitä, että toistaiseksi hyötypelikehitys ja siihen liittyvä tutkimus ei ole Suomessa kohdannut työelämän tutkimusperinnettä eikä alojen kohtaamista ole suuressa mitassa tapahtunut muualakaan. Pelitutkimuksen puitteissa pelejä toki tutkitaan monien tieteenalojen lähtökohdista. Näitä ovat esimerkiksi suunnittelutieteet, kirjallisuustieteet, sosiaalitieteet ja psykologia. Erityisesti pelitutkimusta koossa pitäväksi on mainittu keskustelut, jotka koskevat uppoutumista, osallistumista, läsnäoloa, flow-kokemusta ja merkityksellistämistä. (Deterding 2014.) Teemoina nämä muistuttavat monia työelämäntutkimuksen teemoja, tutkimuskohde vain on työn sijasta peli. Hyvin menestyviksi pelitut-

kimusalueiksi on mainittu myös pelaajaan ja peliin kohdistuva empiirinen tutkimus, sosiologinen ja psykologinen pelitutkimus sekä monenlaiset pelidesign-tutkimukset. Sen sijaan kriittinen pelitutkimus on todettu harvinaisemmaksi. (Huber 2014.)

Erityisesti pelitutkimusta on kritisoitu pelin ja pelaamisen kontekstuaalisten ja kulttuuristen tekijöiden vähättelemisestä huomauttaen, että peli ja pelin tuottamat tilanteet tapahtuvat aina tiettyinä hetkenä tietyssä ympäristössä, jossa se koetaan ja jossa se saa merkityksensä. Kriitiikin mukaan pelin merkitys ja merkityksellisyys syntyvät, paitsi pelin designista, myös pelin roolista ympäristössään. Tällainen merkityksiä luova pelin ympäristö on esimerkiksi työpaikka, jolle peli suunnitellaan tai jossa sitä pelataan. On myös huomautettu, että peli voi heijastella ympäristöään, kuten paikallista kulttuuria. (O'Donnell 2014.) Kriittisten huomioiden mukaan pelaajan kokemuksiin kohdistuva tutkimuskin irrottaa pelaajan historiallisesta kontekstistaan ja keskittyy kognitiivisiin aspekteihin ja optimaalisiin suunnittelukäytäntöihin esteettisten, diskursiivisten, historiallisten tai kulttuuristen olosuhteiden sijasta. (Huber 2014.)

Kontekstin huomiotta jättämisen ohella pelitutkimusta on kritisoitu keskittymisestä tiettyihin peleihin ja peligenreihin, kuten online-peleihin ja kaupallista suosiota saavuttaneisiin erikseen ostettaviin peleihin. Sen sijaan tavanomaisia monille laitteille esiasennettuja pelejä (kuten korttipelit tai palapelit) ei niinkään ole tutkittu, vaikka niitä pelataan paljon. Niin ikään tutkimuskirjallisuudesta puuttuvat lähes kokonaan työväenluokan miesten ja teini-ikäisten pelaamat pelit, kuten urheilu- ja rallipelit. Tämän vinouman on esitetty vaikuttavan olennaisesti siihen tietopohjaan, joka pelitutkimuksessa on muodostunut. (Boutet ym. 2014.)

Yhteiskuntaluokan näkökulmasta pelitutkimuksen onkin todettu kohdentuvan keskiluokan ja ylempien sosio-ekonomisten ryhmien pelaamiin peleihin, kun taas työväenluokan suosimat pelit ovat tutkimuksen marginaalissa. Tämä on havaittu tutkittaessa sukupuolen, iän ja luokka-aseman vaikutusta erilaisten digitaalisten pelien pelaamiseen. Nuorten kohdalla merkityksellisin pelimieltymysten erottelija on sukupuoli, mutta aikuisten mieltymyksiin vaikuttaa myös pelaajan yhteiskunnallinen asema. Eri yhteiskuntaluokkaan kuuluvien on niin ikään todettu antavan pelaamiselle erilaisia merkityksiä. (Berry & Coavoux 2014.)

Tässä kirjoituksessa käsittelen työelämäpeleihin ja pelillisyyden hyödyntämiseen työelämän kehittämässä liittyviä haasteita ja ristiriitaisuuksia kontekstin, eli työprosessin, näkökulmasta. Eriytyisesti tarkastelen palkkatyöhön ja työprosessiin kohdentuvan hallinnan ja kontrollin dynamiikan merkitystä työelämäpelien ja pelillistämisen hyödyntämiseen liitettyjen uhkien ja mahdollisuuksien kannalta. Tavoitteenani on tätä kautta valottaa työelämäpelien kontekstista nousevia syitä pelien hitaalle yleistymiselle. Keskeisimpänä taustateorianani käytän työprosessiteoriaa (esim. Braverman 1974; Järvensivu 2007; Julkunen 2008). Aineistonani on keväällä 2017 Puhuttamo -verkkolehdeissä julkaistun kyselyn 31 vastausta ja näistä ennen muuta kolmeen avokysymykseen annetut vastaukset. Kysymykset koskivat työelämäpeleihin liitettyjä mahdollisuuksia, uhkia ja toiveita.

Hyötypelit ja pelillistäminen

Pelillistämisen (gamification) käsite on vielä melko uusi. Se on syntynyt ja vakiintunut alle kymmenen vuoden kuluessa. Pelillis-

täminen on tapana määritellä pelillisten elementtien, esimerkiksi pisteiden tai tasojen lisäämiseksi erilaisiin ei-pelillisiin konteksteihin, kuten palveluihin. Joskus pelillistämistä ja pelisuunnittelua (game design) saatetaan käyttää synonyymeinä. (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke 2011.) Peleistä tuttuja piirteitä soveltamalla pyritään tyypillisesti tukemaan ja innostamaan palvelujen käyttöä, lisäämään käyttäjän aktiivisuutta, motivaatiota, sosiaalista vuorovaikutusta tai toimenpiteiden laatua ja tuottavuutta. Useissa tapauksissa pelillisen houkuttelevuuden lisäämisellä tavoitellaan käyttäytymisen muutosta. Kirjallisuuskatsauksen perusteella on todettu, että pelillistämällä myös on haluttuja myönteisiä vaikutuksia, mutta ne riippuvat suuresti pelillistämisen ympäristöstä sekä käyttäjistä. (Hamari, Koivisto & Sarsa 2014.) Kontekstilla on siis huomattava merkitys pelillistämisen onnistumiselle.

Jotta pelin houkuttavuutta ylipäänsä voitaisiin siirtää pelillistämisen määritelmän mukaisesti toisenlaiseen kontekstiin, pitäisi tietää, mistä se syntyy. Tutkijat ovat yrittäneet tavoittaa tekijöitä, jotka tekevät pelistä pelin, eli saavat aikaan innostusta ja toistuvaa pelaamista. Tämä ei kuitenkaan ole osoittautunut helpoksi. Olennaisena pelillistämässä on tapana pitää systeemistä lähestymistapaa, pelin piirteiden, pelimekaniikkojen ja –dynamiikkojen hyödyntämistä, sekä toisaalta kokemuksellisuutta, eli syntyvää pelillisyyden kokemusta. Kokemuksellisuuden käyttäminen pelillisyyden kriteerinä tarkoittaa sitä, että peliksi nimitetyn pitää tuntua peliltä ja olla tunnistettavissa peliksi kulttuurisen ymmärryksen nojalla. Käytännön hyötypelikehityksessä tyypillisiä motivaation lisääjiä ovat yleensä pisteet, tulostaulukot, merkit, tasot, tarinat, teemat, maalit, palaute, palkinnot, edistyminen ja haasteet. (Hamari ym. 2014; Huotari & Hamari 2012; Warmelink 2011; Ängeslevä 2014.)

Peli voidaan ymmärtää joko koherentiksi kokonaisuudeksi tai vain pelillisiä piirteitä sisältäväksi. (Stenros 2014.) Toisaalta näiden välille voidaan muodostaa erottelu hyötypelit ja pelillistäminen. Hyötypelien (serious game) ajatellaan tällöin eroavan pelillistamisestä siinä, että ensin mainituilla viitataan kokonaiseen peliin ja pelillistämällä vain pelin piirteiden tai elementtien käyttöön. Rajaviiva näiden välillä jää joka tapauksessa hämäräksi. Hyötypelien lähikäsite on myös laaja-alainen peli (pervasive game), jolla viitataan pelin ”taianomaisuuden” laajenemiseen ajallisesti, alueellisesti tai sosiaalisesti. Laaja-alaisia pelejä ovat esimerkiksi sijaintiin tai laajennettuun todellisuuteen perustuvat pelit, jotka tuovat pelaamisen myös julkisiin tiloihin, tai jatkuvat pelit, jotka edellyttävät peliin palaamista esimerkiksi pitkän päivää. (Deterging ym. 2011.) Tuttu esimerkki näistä on viihdepeli-puolelta Pokemon Go.

Tässä tekstissä puhun hyötypeleiksi laskettavissa olevista työelämäpeleistä ja toisaalta pelillistamisestä työelämän kehittämisessä tekemättä niiden välille erityistä eroa tai tarkentamatta niitä sen enempää. Käytännössä työelämäpelien kirjo voi olla erittäin laaja ylettyen esimerkiksi johtamisen kehittämisen peleistä monenlaisiin pelillistettyihin järjestelmiin tai oppaisiin. Tarkasteluni painopiste on työelämäpelien kontekstissa.

Työprosessin hallinta ja hallinnan dynamiikka

Soveltamani työprosessiteorian juuret ovat 1970-luvun teollisuussosiologiassa. Sittemmin keskustelu on laajentunut ja monimuotoistunut, mutta samalla työprosessiteoria on myös menettänyt asemaansa tutkimuskentässä eikä sitä enää käytetä kovin yleisesti. Keskeistä työprosessiteoriassa on kiinnostus työprosessin

suuriin linjoihin sekä sen hallintaan ja kontrolliin, yritysjohdon strategioihin, työntekijöiden suostumukseen, työn ja työntekijöiden tiedon (teknologiaan) objektivoimiseen sekä ammattitaitoihin ja autonomiaan. (Esim. Julkunen 1987; Littler 1990; Thompson 1990.) Nämä näkökulmat ovat olennaisia muodostettaessa kriittiseen tutkimukseen pohjaavaa ymmärrystä siitä kontekstista, jossa työelämäpelejä sovelletaan ja digitaalista pelillistämistä käytetään työelämän kehittämisen menetelmänä tai välineenä. Tästä syystä näen työprosessiteorian käytön tässä tapauksessa tarkoituksenmukaiseksi.

Työprosessiteoriassa huomautetaan, että kapitalistisen markkinatalouden palkkatyösuhde sisältää, paitsi tietyssä määrin työnantajien ja työntekijöiden välistä kohtalonyhteyttä, myös rakenteellista intressien vastakkaisuutta ja samalla epäilyä siitä, luovuttaako työntekijä työvoimansa optimaalisesti työnantajan käyttöön (Brown 1992). Palkkatyösuhteessa työnantajan ja työntekijän välinen työsopimus nimittäin sisältää jo työntekijän subjektiluonteekin vuoksi vääjäämättä epämääräistä aktiivisuuden aluetta, eräänlaisia ”häilyvyyksiä”, jotka näyttäytyvät työnantajalle mahdollisina tarpeina työprosessin kontrolliin, eli pyrkimyksiin varmistaa työvoiman optimaalinen käyttö. Työntekijälle häilyvyyydet, eräänlaiset pelivarat, taas avaavat monenlaisia mahdollisuuksia omalle toimijuudelle ja suostumuksen aktiiviseen tuottamiseen. (Mm. Kervinen 2013.)

Työnantaja voi kontrolloida työtä monin tavoin. Työprosessidebatissa erotetaan erilaisia kontrollimuotoja. Tällaisia ovat esimerkiksi suora henkilöön perustuva kontrolli, tekninen kontrolli, byrokraattinen kontrolli sekä vastuullinen autonomia, jossa työntekijät pyritään integroimaan yrityksen tavoitteisiin antamalla vapauksia ja eri keinoin rohkaisemalla heitä mukautumaan

muutokseen (esim. Julkunen 1987). Digitaalisen pelillistämisen näkökulmasta keskeisiä ovat erityisesti tekninen kontrolli ja vastuullinen autonomia, eräänlainen houkuttelevuus. Vastuulliseen autonomiaan liittyvät läheisesti ideologinen, kulttuurinen ja normatiivinen kontrolli, joka tuottaa ja muokkaa työyhteisön toimintaa ohjaavia moraalisia sääntöjä (Julkunen 2008). Emotionaalisen työn käsitteellä taas on kuvattu tilannetta, jossa organisaation johdon määrittelemät tunnesäännöt ja organisaation emotionaalinen kulttuuri asettavat tavoitteita ja odotuksia työntekijöille ja heidän kommunikaatiolleen. (Hochschild 1983.) On täysin mahdollista, että digitaaliset työelämäpelit ilmentäisivät – tai niiden mielletäisiin ilmentävän – organisaation johdon ideologioita ja tunnesääntöjä sekä pyrkimystä ohjata työntekijöiden käyttäytymistä sääntöjen mukaisesti, koska peleillä on mahdollista herättää tunteita tai vedota työntekijöiden tunteisiin. Peleihin toisinaan liittyvät mahdollisuudet datan keräämiseen taas voidaan mieltää tekniseksi kontrolliksi, joka saattaa osaltaan myös objektivoida työtä, eli siirtää työntekijöiden tietoa ja ammattitaitoa teknologiseen ja digitaaliseen muotoon.

Työprosessin kontrolli ei kuitenkaan ole pelkästään työnantajan käsissä. Työprosessiteorian piirissä erityisesti Burawoy toi esiin työntekijän subjektiivuutta ja tästä johtuvaa työprosessin kontrollin dynamiikkaa. Kontrollin dynamiikassa ajan hallinta on yksi keskeisistä seikoista, sillä työnantajan harjoittama työn organisointi ja kontrolli on perinteisesti kohdentunut huomattavalta osin hukka-ajan poistamiseen työprosessista. Erityisesti tehdastyöstä on tunnustettu työntekijöiden ”pelejä”, joilla työntekijät vastaavasti pyrkivät saamaan ajan ja työvoiman käytön hallintaa itselleen esimerkiksi tauotusta säätelämällä. Tämän kaltaisilla peleillä työntekijöiden on esitetty kääntävän huomiota työvoiman hyväksikäytöstä aktiviteetteihin, joissa he voivat tuntea päihittä-

vänsä työnantajan tai voivansa osoittaa pärjäämistään muille. Pelien kautta työntekijät saattavat tavoitella taloudellisiakin hyötyjä, mutta keskeisiä tavoitteita ovat myös tylsyyden vähentäminen, valinnan mahdollisuuksien lisääminen ja kontrollin saavuttaminen työprosessista. Tärkeää on myös sosiaalisen arvonnannon ja ryhmään kuulumisen tunteen saavuttaminen, kunnialla selviytyminen. (Burawoy 1979, 1985; Järvensivu 2007.)

Digitaaliset pelit työprosessin ”hallintapelien” kontekstissa

Vaikka digitaalisista työelämäpeleistä on olemassa heikosti tutkimuksia, jotka huomioisivat työelämän vastakkainasetteluja tai erilaisia intressejä ja yhteiskuntaluokkia, saati hallinnan dynamiikkaan liittyviä työntekijöiden aivan toisenlaisia ”pelejä”, joitain mielenkiintoisia huomioita on tehty eri ryhmien suhtautumisesta viihdepeleihin käytettävään aikaan. Esimerkiksi siinä, kun työväenluokan edustajat olivat huolissaan pelien sisältämästä väkivallasta, ylemmät sosiaaliluokat pitävät pelien kielteisimpänä puolena ajan haaskausta. Vastaavasti työväenluokkaan kuuluvat näkevät pelit hyvänä ajankuluna, kun taas ylempien luokkien edustajat korostivat pelien rentouttavaa vaikutusta vastapainona muulle toiminnalle. (Berry & Coavoux 2014.) Työväenluokan edustajille aika oli siis ennemmin jotain, joka piti saada kulumaan, kun taas ylemmät yhteiskuntaluokat kantoivat huolta ajan käytön fiksuudesta, eli ”ajanhallinnasta” tässä mielessä.

Edellä esitetyt digitaalisia pelejä koskevat ajan merkitykseen liittyvät huomiot ovat samankaltaisia ”sosiaalisista peleistä” tehtyjen havaintojen kanssa. Ne sopivat luontevasti samalle jatkumolle

edellä kuvattujen työprosessin hallinnan dynamiikasta ja työntekijöiden peleistä tehtyjen analyysien kanssa. Samankaltainen yhteiskuntaluokkasidonnainen suhtautumistapa aikaan ja sen hallintapyrkimyksiin tulee esiin työväenluokan – erityisesti työväenluokan miesten – ala- tai vastakulttuureja kuvaavissa klassisissa tutkimuksissa työelämäntutkimuksen ohella myös koulu- maailmaan keskittyvässä tutkimusperinteessä. Esimerkiksi laajalti tunnetussa Paul Willisin työväenluokan töiden ”periytymistä” käsittelevässä tutkimuksessa ajan viettäminen ja kuluttaminen, virallisen aikakäsityksen vastustaminen, ajan oma rytmittäminen ja institutionaalista ajasta vapaana oleminen olivat keskeinen osa työväenluokan nuorten (miesten) koulun auktoriteettia haastavaa kulttuuria. Opettajat ja niuhoiksi nimetyt koulujärjestelmään mukautujat taas olivat huolissaan ja pahoillaan siitä, että työväenluokan arvoihin sitoutuvat koululaiset haaskasivat kallista aikaa. (Willis 1984, 34–36).

Ajan tehokkaan käytön vs. kuluttamisen ja ajan hallinnan dynamiikan ohella peleihin olennaisesti liittyvät hauskuus, huumori, leikillisuus ja vitsailu ovat asioita, joilla on työpaikan kulttuureihin sekä työprosessin hallintaan ja kontrolliin kytkeytyvät historialliset sidoksensa. Leikillisuus ja huumori on ollut tapana mieltää organisaation alakulttuurien tai jopa vastakulttuurien ilmentymiksi. Esimerkiksi työpaikalla tapahtuvaa huonosti tai väärin käyttäytymistä käsittelevässä kirjassa ”Organizational Misbehaviour” on vitsailulle omistettu luku ”Only Joking? From Subculture to Counter-culture in Organizational Relations” (Ackroyd & Thompson 2003). Samoin edellä mainitussa Willisin kirjassa huumori ja ylemmän sosiaaliluokan kustannuksella ”naurujen saaminen” nostetaan keskeiseen asemaan työväenluokan poikien oman hallinnan osoittamisessa koulumaailmassa (Willis 1984).

Mietittäessä työelämäpelien käyttöä onkin hyvä huomioida pelin ja pelin piirteiden työpaikan kontekstissa saamat merkitykset sekä se, että työssä ja työpaikoilla on havaittu kautta aikain tapahtuvan hallintaan liittyvää luontaista pelillistämistä. Pelin käsitteen tai pelimetaforan käyttö työkontekstissa ei ole epätavallista, vaan sillä on historialliset juurensa. Johtajien työn ja työprosessin hallintapyrkimysten näkökulmasta työntekijöiden pelit ja pelaaminen on ollut tapana nähdä kaksiteräiseksi miekaksi. Toisaalta pelit kytkeytyvät vapausasteisiin ja toimintaan, joka on välttämättömyyden työn suoritetuksi tulemisen kannalta. Toisaalta ne edustavat johdolle organisoimattomuutta, epäilyttävää ja epäjärjestystä, työntekijöiden vallan aluetta. (Järvensivu 2007.) Joskus pelit mielletään jopa patologiseksi ilmiöksi, josta ei ole luontevaa tai soveliasta keskustella (Provis 2006). On todennäköistä, että tämä kontekstuaalinen tausta heijastelee pyrkimykseen käyttää pelejä ja pelillisyyttä työpaikkojen kehittämisessä.

Vahlo ym. (2015) ovat nimenneet digitaalisen pelaamisen taustalta motivaatiotekijöitä, jotka ovat työprosessiteorian valossa yhdistettävissä vuosikymmenten takaisten tehtaista löytyneiden pelien analyysiin. Heidän mukaansa työntekijät tavoittelevat digipelien pelaamisella esimerkiksi rentoutumista ja työstä irtautumista. Toisaalta heidän mukaansa työelämäpelejä kehittävät ja soveltavat tahot eivät yleensä tavoittele tämän kaltaisia vaikutuksia, vaan digitaalisten pelien arvolupaukset rakennetaan käyttäen peliä insentiivinä toivottuun käyttäytymiseen tai yhteisöllisyyden lisääjänä. Viihtymistä tai pelien viihdyttävää vaikutusta ei pidetä työhyvinvointipelien kehityksessä arvona sinänsä eikä sitä tavoitella. (Vahlo ym. 2015.)

Oletan siis, että digitaalisten pelien kytkeytyminen mielikuvissa työajalle vastakkaiseen vapaa-aikaan, ajan kuluttamiseen, hauskuuteen, viihtymiseen ja viihteeseen todennäköisesti ensinnäkin vaikuttaa

mahdollisuuksiin ja johtajien haluihin hyödyntää pelejä ja pelillisyyttä työpaikoilla kehittämistoiminnan osana ja toiseksi saattaa virittää työntekijöiden odotuksia toisin kuin mitä pelit todellisuudessa heille antavat. Ajan hallintaan liittyvien neuvottelujen ja kamppailujen maasto luo työelämäpeleille ristiriitojen täyttämän kontekstin. Samoin ajatus hauskuuden ja viihtymisen yhdistämisestä työntekoon vaikuttaa työprosessiteorian valossa yhtä lailla ristiriitaiselta, katsoopa sitä sitten johdon tai työntekijöiden näkökulmasta.

Tilannetta eivät helpota digitaalisen muodon sisältämät ennen näkemättömät kontrollin ja datan keruun mahdollisuudet. Ilmaan nousee vääjäämättä perustavanlaatuisia kysymyksiä: Tarkoittavatko digitaaliset työelämäpelit viihteen ja vapaa-ajan toimintojen marssittamista työpaikoille ja työajalle? Vai ovatko ne sittenkin osa työn objektivointia ja työnantajan hallinnan tunkeutumista yhä nerokkaammin keinoin ja yhä syvemmälle työntekijän omaan alueeseen, kuten mieleen, kehoon, tunteisiin ja tarkoittavatko ne jopa työväenluokan kulttuurin osien valjastamista työnantajan harjoittaman kontrollin käyttöön?

Työpaikoilla tapahtuvaa pelillistämistä on toki ehditty kritisoida. Kritiikin mukaan pahimmillaan pelillistämiseen sisältyy samoja riskejä kuin muihinkin kehittämisen ja johtamisen menetelmiin, mikäli näitä toteutetaan kestävämpään arvomaailmaan pohjaten. Pelillistäminen voi käännyä houkuttelevien teknologisten temppujen kokoelmaksi, joka on omiaan intensivoimaan työtä, tai se voi sisältää pakko-osallistamista, mikä taas asettuu peleihin liitettyä vapaaehtoisuuden ideaalia vastaan. Monet digitaaliset pelit myös kerryttävät dataa, jonka käyttötarkoitukset eivät välttämättä ole peleihin osallistuvien tiedossa. Ne voivat myös saada aikaan illusion muutoksesta todellisten muutosten sijasta jäädessään irralleen kontekstista, eli työpaikan rakenteista ja dynamiikoista. Yhtä hyvin

kuin voimaannuttaa, pelillistäminen saattaa aiheuttaa joidenkin ryhmien tai yksilöiden toimijuuden kaventumista tai ylipäänsä pelaaminen voi jäädä irralliseksi ja epäautenttiseksi toiminnaksi. Tästä syystä arvojen ja etiikan pohdintaa on vaadittu nostettavaksi näkyvään rooliin pelillistettäessä työtä. (Raftopoulos 2014.)

Työelämäpelien vähäisen käytön johdosta niihin liittyvää tutkimusta ei kuitenkaan Suomesta juuri löydy enkä ole onnistunut löytämään yhtäkään aihepiiriin kontrollin tai hallinnan dynamiikan näkökulmasta kohdistuvaa kirjoitusta. Tässä luvussa raapaisen pintaa pienen empiirisen aineiston varassa pyrkimyksenäni tutkia edellä esittämäni johtopäätösten osuvuutta. Analysoin, pohtivatko Puhuttamo-verkkolehden kyselyn avokysymyksiin vastanneet työelämäpelien uhkia ja mahdollisuuksia työprosessiteoriasta johdettavissa olevien ristiriitaisuuksien ja työprosessin hallinnan näkökulmasta ja jos, niin millaisia teemoja vastaajat nostavat esiin.

Aineisto ja analyysi

Tässä kirjoituksessa aineistona on käytetty 31 henkilön vastausta Puhuttamo-verkkolehden internet-sivuilla keväällä 2017 olleeseen lyhyeen kyselyyn. Kyselyn tavoitteena oli kartoittaa verkkolehden lukijoiden ajatuksia työelämäpelien mahdollisuuksista ja uhista. Taustakysymysten ohella kyselyssä oli kolme avokysymystä, joiden vastaukset muodostavat analysoitavan aineiston: 1) Millaisia uhkia tai mahdollisuuksia ajattelet työelämäpeleissä olevan? 2) Mitä sinusta työelämäpeleillä voisi edistää ja mitä ei? 3) Millaisia työelämäpelejä toivoisit?

Kyselyn ohella verkkolehdessä julkaistiin samaan aikaan muutama juttu työelämäpeleistä, minkä ajateltiin auttavan vastaajia

hahmottamaan, mitä vielä varsin uudet työelämäpelit ovat ja miten niitä on työpaikoilla käytetty.

Aineisto on muodoltaan laadullinen ja kokonaisuudessaankin melko pieni: 12 sivua fontilla 1 ja rivivälillä 1. Tavoitteena ei siis ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan hahmottaa työelämäpeleihin yhdistettyjä asioita suhteuttaen niitä työelämäntutkimuksen ja erityisesti työprosessiteorian ajatuksiin kontrollista ja hallinnasta. Jatkotutkimukset laajemmilla aineistoilla – niin laadullisilla kuin kvantitatiivisillakin – ovat tarpeen.

Aineisto analysoitiin sisällönanalyttisesti työprosessiteoriaa vasten peilaten. Ensimmäisessä vaiheessa luin aineiston läpi useita kertoja. Sen jälkeen merkitsin eri väreillä vastaajien esiin nostamat uhat tai muut kriittiset huomiot ja toisaalta heidän mainitsemansa mahdollisuudet ja toiveet. Tämän jälkeen analysoin tarkemmin, millaisia rinnastuksia tai vastakkainasetteluja vastauksissa tehtiin ja mistä niiden voisi tulkita kertovan.

Tein tulkintaa erityisesti työprosessiteoriaan pohjaavien tutkimusten johtopäätösten valossa. Esimerkiksi vastauksessa esiintyvän osion ”pelillisyyden ei kuulosta oikealta työltä” ajattelen tuovan esiin oletuksen vastakkainasettelusta pelillisyyden ja työn välillä ja työprosessiteorian valossa tulkitseen sen liittyvän oletuksen pelien viihteellisestä luonteesta ja työajan sopivasta käytöstä.

Työelämäpelit hallitsemattoman ja hallinnan rajapinnalla

Analyysin perusteella aineistosta löytyi selvästi kaksi erilaista tapaa mieltää peli ja pelillisyyden työssä. Toisessa peli liitettiin kont-

rolloimattomuuden alueeseen. Pelaaminen oli toimintaa, joka oli pois työnteosta ja työhön käytetystä ajasta, mikä nähtiin yleensä uhaksi. Toisessa katsannossa taas pelit kuvattiin hyödyllisiksi (kontrollin) välineiksi, joilla oli mahdollista opettaa työn kannalta tärkeiksi katsottuja asioita tai kenties jopa muuttaa ihmisten käyttäytymistä toivottuun suuntaan. Nämä erilaiset lähestymistavat peleihin saattoivat esiintyä myös saman henkilön vastauksissa muodostaen toisaalta tiedostetun uhan ja toisaalta avautuvan mahdollisuusnäkökulman. Kolmantena pääaspektina tuon esiin vastaukset, joissa peleihin kytkettiin toive marginaalissa olevien osallisuuden vahvistamiselle ja työpaikan rakenteellisten asetelmien murtamiselle.

Seuraavaksi erittelen esimerkkisitaatteja käyttäen tarkemmin, miten ja millaisiin tekijöihin liittäen pelit kuvattiin toisaalta työpaikan johdon (lähinnä normatiivisen) kontrollin välineiksi ja toisaalta hallitsemattoman tai häilyvyyksien alueeksi, jolla työntekijät saattaisivat voittaa vapausasteita ja osallistumisen tilaa työvoimansa käytön määrittelyyn.

Leikillisuus: ajatusten harhauttaja, hyödyllinen koukku vai osallisuuden vahvistaja?

Peleihin liittyvä leikillisuus sai vastauksissa kahtalaisen merkityksen. Viihteellisyyttä ei nähty vain uhkaavasti epämääräisen alueeseen liittyvänä, vaan se liitettiin yhtä lailla mahdollisuuksiin. Toisaalta nähtiin uhka ”itse asiasta”, eli työn teosta, harhautumiselle, mutta toisaalta kepeyteen kytkeytyvä koukku ja houkutus havaittiin uudenlaiseksi mahdollisuudeksi työntekijöiden tavoittamiselle.

”Millaisia uhkia tai mahdollisuuksia ajattelet työelämäpeleissä olevan? Uhkina näen tietynlaisen kepeyden

ja sen kautta itse asian unohtamisen. Mahdollisuuksia taas se, että tuon kepeyden kautta osallistumisen kyn-
nys laskee ja saavutettavuus paranee.” (vastaus 15)

Paikoin pelien leikillisyyys, kepeys ja hauskuus nähtiin kuitenkin niiden opetuksellista hyötyä kuluttavana. Pelien miellettiin liik-
kuvan pintatasolla ja jäävän kyvyttömiksi koskettamaan ihmisen tunteita ja motivaatorakenteita:

”Millaisia uhkia tai mahdollisuuksia ajattelet työelämä-
peleissä olevan? Uudistukset ja uuden oppiminen näh-
dään vain pelinä. Todellinen motivoiminen muutosten
hyötyihin jää tekemättä. Muutos nähdään asiana, jonka
voi hoitaa kivalla pelillä ja pelillistämällä ja unohdetaan
se, että kyseessä on ihminen, hänen tunteensa, asenteen-
sa ja henkilökohtainen motivoitumisensa. Epäilen, että
vain pieni kerros “ne ropelipäät” saavat intoa peleistä.

Mitä sinusta työelämäpeleillä voisi edistää ja mitä ei?
Faktatiedon oppimista voi edistää, todellista käyttäyty-
mistä ja toimintatapojen muutosta ei.” (vastaus 1)

Esitettiinpä pelit hieman pelottavaa voimaa sisältäviksikin:

”Millaisia uhkia tai mahdollisuuksia ajattelet työelämä-
peleissä olevan? Vieraannuttavat työstä. Mitä sinusta
työelämäpeleillä voisi edistää ja mitä ei? En ymmärrä
hyötynäkökohtia. Millaisia työelämäpelejä toivoisit?
Pliis, älkää tuoko niitä työpaikoille!” (vastaus 18)

Pelillisyyden sisältämä kepeyden ja leikillisyyden potentiaali yhdis-
tettiin vastauksissa tiettyihin ryhmiin, yleensä nimenomaan työpai-

kan hallintakamppailuissa heikoille jääviin, marginaaliin. Suhteessa työprosessin hallinnan dynamiikkaan vastaukset jakautuivat kahtia. Toisaalta tuotiin esiin mahdollisuus kouruttaa työntekijöitä toimimaan johdon asettamien tavoitteiden suuntaan, jolloin peli asemoituu työnantajan (normatiivisen ja ideologisen) kontrollin välineeksi. Toisaalta pelillisyydessä havaittiin potentiaalia marginaaliin jäävien äänen esiin saamiseen ja sitä kautta osallisuuden vahvistamiseen.

”Peleillä on mahdollisuus saada kuuluviin niiden ääni, jotka ovat usein muissa sosiaalisissa tilanteissa arkoja.”
(vastaus 14)

Pidemmälle vietyinä vastauksissa nähtiin jopa mahdollisuus haastaa ja purkaa olemassa olevia eriarvoistavia rakenteita pelejä ja pelillisyyttä käyttäen:

”Millaisia työelämäpelejä toivoisit? Toivoisin erityisesti pelejä, jotka auttavat purkamaan suomalaisten työpaikkaorganisaatioiden jäykkyyttä erityisesti moninaisuutta koskien. Suomalainen työelämä tarvitsee erityisesti liikettä, vaihtoa, kierrätystä eri taustoista, kulttuureista, koulutuspoluilta, sektoreilta tulevien yksilöiden välillä. Myös rajoittuneen toimintakyvyn omaavilla ihmisillä tulee olla parempi pääsy työmarkkinoille. Näin saamme ensinnäkin jaettua työtä oikeudenmukaisemmin sekä toisaalta luotua viisaamman yhteiskunnan, kun ymmärrys erilaisuudesta ja moninaisuudesta lisääntyy.” (vastaus 19)

Useimmissa vastauksissa pelien uskottiin sopivan työpaikalle. Viihdyttävyydessä nähtiin arvoa työnteon kannalta siksi, että hauskat pelisovellukset olisivat omiaan vahvistamaan työpaikan yhteisöllisyyttä:

”Mitä sinusta työelämäpeleillä voisi edistää ja mitä ei? Pirstää ilmapiiriä, tehdä asioita yhdessä vaikka vain virtuaalisesti.” (vastaus 23)

Alla olevasta vastauksesta on kenties tulkittavissa peleistä havaittu yhtymäkohta perinteisiin (maskuliinisiin) yhteisön arvonnasta käytyihin kamppailuihin ja pärjäämisen osoitukseen, jotka ovat olleet tärkeä alue etenkin tehdaskulttuureissa ja niihin kytkeytyvissä peleissä (Kortteinen 1992; Turtiainen 2014):

”Millaisia työelämäpelejä toivoisit? Työpaikkakohtaista peliä, jossa scoreboard kertoo kahvitilassa kuka on päivän, viikon, kuukauden ja vuoden pelimies!” (vastaus 22)

Tehokas peliaika: pois työajasta vai osa sitä?

Vastaava jakautuneisuus kuin pelien viihteellisuuden pohdinnassa, näkyi myös ajankäyttöön liittyvissä vastauksissa. Kun pelaaminen miellettiin epämääräisen ja hallitsemattoman alueeseen kuuluvaksi, se saatettiin esittää, paitsi työstä irrallisena, myös työajan väärinkäyttönä:

”Millaisia uhkia tai mahdollisuuksia ajattelet työelämäpeleissä olevan? Ihmiset pelaavat eivätkä tee töitä... ☺” (vastaus 23)

Peliä oli vastausten perusteella vaikea mieltää työhön kuuluvaksi:

”... vie helposti ajatukset sivuraiteille, pelillisuus ei kuulosta ”oikealta työltä”. (vastaus 31)

Toisaalta kuvattaessa peli työnantajalähtöisen työprosessin hallinnan välineeksi tuotiin vastauksissa esiin mahdollisuus opettaa pelillä monia asioita, myös ajanhallintaa:

”Mitä sinusta työelämäpeleillä voisi edistää ja mitä ei? Prosessiosaamista & -tuntemusta. Työskentelytapojen hallintaa, ajanhallintaa, uusien työtehtävien hallintaa. Ilmapiiriasioita. Ymmärrystä erilaisia ihmisiä ja heidän työskentelytapojaan kohtaan. Tiimityötaitoja. Esimiestaitoja. Alaistaitoja. Jne.” (vastaus 13)

Pelien ja pelaamisen keskeisenä hyötypotentialina työlle nähtiin edellä mainitun yhteisöllisyyden vahvistamisen ohella mahdollisuudet tuottaa otollista tilaa uuden ideoinnille. Tämän kaltaisissa vastauksissa lähestyttiin ajatusta peleistä luovuutta ja innovatiivisuutta edellyttävän työn luontevana osana:

”Millaisia uhkia tai mahdollisuuksia ajattelet työelämäpeleissä olevan? Uutta ajattelua ja näkökulmia. Mitä sinusta työelämäpeleillä voisi edistää ja mitä ei? Yhteistyötä, kehittämistä, intoa työhön.” (vastaus 26)

Näin ajateltuna pelaaminen ei enää olisi työlle ja työajalle vastakkaista toimintaa, vaan osa sitä. Samalla se olisi myös osa työprosessia, jonka sisällä tapahtuu hallinnan dynamiikka ja työntekijät tuottavat suostumustaan. Toisaalta, vaikka joissain vastauksissa oletettiin peleillä pystyttävän vaikuttamaan mahdollisesti hyvinkin syvälle ihmisen mieleen ja tunteisiin, sellaisenakaan pelaamista ei laskettu varsinaiseksi työn osaksi, vaan työtä tukevaksi toiminnaksi:

”Millaisia uhkia tai mahdollisuuksia ajattelet työelämäpeleissä olevan? Näkisin pelillistämisen ainakin vielä

toistaiseksi lähinnä muita työmuotoja tukevana asiana niiden suoran korvaamisen sijaan. Esimerkiksi koulutuksessa (ja siinä taas erityisesti soft skillsejä koulutettaessa) pelillistämistä voisi hyvin hyödyntää paljonkin, mutta silti tarvittaisiin myös esim. koordinaattori tai joku muu tarkistamaan, että tiedot/taidot on opittu. Mitä sinusta työelämäpeleillä voisi edistää ja mitä ei? Ainakin luovuutta, empatiaa ja avointa mieltä ”perinteisen” mustavalkoisen insinööriyppisen ajattelun sijaan.” (vastaus 8)

Hahmotetuista hyödyistä ja mahdollisuuksista huolimatta pelien laskeminen osaksi työtä ja pelaamisen näkeminen luontevaksi työajalla tapahtuvaksi toiminnaksi ei ainakaan vielä liene suomalaisen työelämän todellisuutta.

Lopuksi

Työelämäpelit ja pelillistämisen käyttö työelämän kehittämisessä näyttäytyivät aineistossa ristiriitaisessa valossa. Pelit hahmottuivat sekä työstä irrallisena hallitsemattoman alueena että hallinnan lisäämisen välineinä ja sitä kautta vähintään työhön liittyvään oppimiseen mutta mahdollisesti myös varsinaiseen työprosessiin integroituneina. Edelleen työelämäpelit kuvattiin vastauksissa yhtä hyvin mahdollisina johdon ja työnantajien hallinnan lisäämisen välineinä kuin tavanomaista laajempaa osallistumista tai jopa työelämän rakenteiden purkamista mahdollistavinakin. Niissä nähtiin sekä uhka vapaa-ajan, viihtymisen ja epämääräisen kontrolloimattoman toiminnan tunkeutumiselle työnteon ja työajan piiriin että mahdollisuus opettaa motivoivalla, ”houkuttavalla”, tavalla työntekijöille työvoiman käyttöä optimoivia tai-

toja ja käyttäytymistä tai saattaa marginaaliin jäävien ääni kuuluviin. Työelämäpeleihin liittyvät uhat, mahdollisuudet ja toiveet olivat siis tutkimuksen perusteella monin tavoin jännitteisessä suhteessa keskenään.

Myös Vahlo ym. (2015) tunnistivat työhyvinvointipeleihin keskittyvässä tutkimuksessaan tavoitteiden ristiriitaisuutta todeten kyseisen genren pelien kuitenkin keskittyvän viihtymisen sijasta hyötyjen tavoittelemiseen. He jakoivat työhyvinvointipelien mahdolliset ja tavoitellut vaikutukset primaareihin, sekundaarisiin ja tertiiaarisiin. Primaareissa tavoitteenasetteluissa pelaamisella on itseisarvoa. Se vaikuttaa innostavasti, auttaa työstä irtautumiseen ja rentoutumiseen, tuottaa onnistumisen kokemuksia sekä kehittää kognitiivisia taitoja (muistia, luovuutta, tarkkaavaisuutta). Sekundaarisissa tavoitteenasetteluissa pelaamisella on välinearvo ja sitä käytetään insenttiivinä. Pelaamalla pyritään edistämään terveitä elämäntapoja ja työpaikkaliikuntaa, työn laatua, asennetta ja työtehoa, osaamista, turvallisuutta tai työn arviointia. Tertiiaarississakin tavoitteenasetteluissa pelit ovat välineellisessä roolissa tavoiteltaessa yhteisöllisyyttä ja organisaation ja työyhteisön etua. Työhyvinvointipelien olemassa olon oikeutus etsitään Vahlon ym. mukaan kuitenkin yksipuolisesti tehokkuuden lisäämisestä yksilö- ja yhteisötasolla. (Vahlo ym. 2015.)

Tässä tutkimuksessa käytetyn työprosessiteoriankin huomioiden ohjaavat tulkitsemaan työelämäpelien asemoituvan ristiriitaiseen maastoon työprosessin hallinnan dynamiikkojen ja kamppailujen keskelle. Toisaalta digitaalisiin peleihin tyypillisesti liitetyt leikkillisuus, viihtymiseen ja ajan kuluttamiseen pyrkiminen sekä näihin laajemmin kytkeytyvät ajan ja työprosessin hallinnan ottaminen omiin käsiin ovat selkeästi työntekijöiden klassisiin intresseihin ja ”häilyvyyksien” hyödyntämiseen kiinnittyviä (esim. Burawoy

1979 ja 1985; Järvensivu 2007). Toisaalta taas houkuttavissa ja koukuttavissa peleissä nähty potentiaali työntekijöiden käyttäytymisen muuttamiseen on tulkittavissa työnantajan entisestään tiukkenevaksi kontrolliksi työntekijöiden mielestä ja sydäimestä. Digitaalinen peli voisi tulla käytetyksi emotionaalisen kontrollin välineenä (Hochschild 1983). Sen sijaan kyselyn vastauksissa ei ihme kyllä otettu ollenkaan esiin niitä huolia, jotka työprosessiteoriasta johtaen on mahdollista liittää yhä tihentyvään tekniseen kontrolliin ja työntekijöitä koskevan datan keräämiseen myös pelillisin sovelluksin. On todennäköistä, että laajemmassa aineistossa näitäkin huomioita tulisi esiin.

Tässä esitetty digitaalisten työelämäpelien kontekstia valaiseva tutkimus antaa myös yhden mahdollisen vastauksen siihen, miksi työelämäpelit eivät ole niissä nähdyistä potentiaaleista huolimatta yleistyneet voimakkaasti. Työelämäpelit sisältävät samanaikaisesti (näkökulmasta riippuen) lupauksia tai uhkia työnantajan yhä kovenevasta kontrollista sekä työntekijöiden laajenevista mahdollisuuksista pitää hauskaa työajalla ja valloittaa työprosessin kontrollia itselleen. Sekä työntekijät että johtajat voivat siis esittää perusteluja, joilla vastustaa työelämäpelien käyttöä tai ainakin suhtautua niihin epäilyksin. Tämä vaikuttanee yhdessä muiden työelämäpelien yleistymiseen liitettyjen hidasteiden kanssa (Vahlo ym. 2015) työelämäpelien käyttöön ottoon myös jatkossa.

Johtuen pelitutkimuksissa havaituista yhteiskuntaluokkiin ja sosioekonomisiin asemiin liittyvistä tutkimuksellisista vinoumista, kuten keskittymisestä keskiluokkaisten miesten suosimiin peleihin (Berry & Coavoux 2014; Boutet, Coavoux & Zabban 2014.), sekä kontekstin huomioivien tutkimusten vähäisyydestä (Huber 2014.) pelikehittäjillä on heikosti valmiuksia tunnistaa tässä tekstissä kuvattuja seikkoja. Kysymykset työprosessin kontrollista

ja työntekijöiden suostumuksesta sekä näihin liittyvien dynamiikkojen ylettyminen työelämäpelien ja pelillisen työelämän kehittämisen soveltamiseen jäävät pohtimatta ja ratkaisematta. Tarvittaisiinkin runsaasti lisää tutkimustietoa työelämäpeleistä ja niiden soveltamisen ehdoista ja edellytyksistä sekä työelämän-tutkimusta ja pelitutkimusta yhdistävää kehittämistyötä, mikäli halutaan realisoida niitä potentiaaleja, joita tämänkin tutkimuksen osallistujat työelämäpeleistä havaitsivat. Tällaisia pelien potentiaaleja ovat esimerkiksi marginaaleihin jäävien osallisuuden vahvistaminen sekä otollisten (digitaalisten) tilojen rakentaminen luovuudelle ja yhteiselle ideoinnille.

Digitaalisten pelien käytön sisältämien ristiriitaisuuksien keskellä on hyvä huomioida lopuksi vielä työprosessiteoriaan pohjaavissa empiirisissä työpaikkatason tutkimuksissa tehty huomio siitä, että työpaikan pelillinen hallinnan dynamiikka tuottaa kontekstisidonnaisia intressejä (Burawoy 1979; Järvensivu 2011). Teorian pohjalta on syytä olettaa näin tapahtuvan myös pelillisyyteen pohjaavassa työelämän kehittämisessä. Pelit tai pelien käyttö eivät itsessään ole tuomittavissa pahoiksi tai korotettavissa hyviksi sen paremmin työntekijöiden kuin työnantajankaan näkökulmasta. Sen sijaan keskeiseksi kysymykseksi nousee se, miten pelejä työpaikoilla sovelletaan kyseiseen työhön liittyvät tekijät huomioiden ja miten eri tahojen osallistumisen mahdollisuudet huomioidaan.

Lähteet

- Ackroyd, S. & Thompson, P. 2003. *Organizational Misbehaviour*. London: SAGE.
- Alasoini, T. 2011. Hyvinvointia työstä. Kuinka työelämää voi kehittää kestäväällä tavalla? Helsinki. Tykes-ohjelman työraportteja 76.
- Alasoini, T. 2017. Työelämän kehittämisstrategiat ja --ohjelmat Euroopassa: mitä Suomi voisi oppia niistä? *Työpoliittinen aikakauskirja*. 60 (1), 35–44.

- Berry, V. & Coavoux, S. 2014. Competing models of cultural consumption for “play studies”. Video games through the lens of the sociology of culture. Critical Evaluation of Game Studies seminar. University of Tampere, 28.-29.4.2014.
- Boutet, M.; Coavoux, S. & Zabban, V. 2014. Beyond WoW Studies. A Scientometric Approach to Game Studies through Video Game Genres. Critical Evaluation of Game Studies seminar. University of Tampere, 28.-29.4.2014.
- Braverman, H. 1974. Labour and monopoly capital. The degradation of work in the twentieth century. New York: Monthly Review Press.
- Brown, R.K. 1992. Understanding industrial organisations. Theoretical perspectives in industrial sociology. London: Routledge.
- Burawoy, M. 1979. Manufacturing consent. Changes in the labour process under monopoly capitalism. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Burawoy, M. 1985. The politics of production. Factory regimes under monopoly capitalism and socialism. London: Verso.
- Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R. & Nacke, L. 2011. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. MindTrek 11, September 28-30, 2011, Tampere, Finland.
- Deterding, S. 2014. The Expectable Rise, Pyrrhic Victory, and Designerly Future of Game Studies as an Interdiscipline. Critical Evaluation of Game Studies seminar. University of Tampere, 28.-29.4.2014.
- Hamari, J.; Koivisto, J. & Sarsa, H. 2014. Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. Hawaii Conference on System Science.
- Hochschild, A. 1983. The managed heart: commercialization of human feeling. Berkeley, CA: University of California Press.
- Huber, W. 2014. Game studies in the humanities: a diagnosis. Critical Evaluation of Game Studies seminar. University of Tampere, 28.-29.4.2014.
- Huotari, K. & Hamari, J. 2012. Defining Gamification – A Service Marketing Perspective. MindTrek 2012, October 3-5, Tampere, Finland.
- Julkunen, R. 1987. Työprosessi ja pitkät aallot. Työn uusien organisaatiomuotojen synty ja yleistyminen. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino.
- Järvensivu, A. 2007. Työprosessitieto – avain monitaitoisuuteen. Tampere: Tampere University Press.
- Järvensivu, A. 2011. Työntekijöiden pelit, pelivarat ja intressien synty. Teoksessa Eteläpelto Anneli, Heiskanen Tuula & Collin Kaija (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 140–158.
- Kervinen, H 2013. Etnografinen tutkimus kontrollin ja suostumuksen välisestä dynamiikasta ohjaustyön työprosessissa. Sosiologian pro gradu –tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö.

- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Helsinki: Hanki ja jää.
- Littler, C.R. 1990. The labour process debate: A theoretical review 1974-1988. Teoksessa D. Knights & H. Willmott (toim.) Labour process theory. Studies in the labour process. Houndmills: Macmillan Press, 46-94.
- Oprescu, F.; Jones, C. & Katsikitis, M. 2014. PLAY AT WORK – ten principles for transforming work processes through gamification. *Frontiers in psychology* 4, 1-5.
- Provis, C. 2006. Organizational politics, definitions and ethics. Teoksessa E. Vigoda-Gadot & A. Drory (toim.) Handbook of organizational politics. Cheltenham: Edward Elgar, 89-106.
- Raftopoulos, M. 2014. Towards gamification transparency: A conceptual framework for the development of responsible gamified enterprise systems. *Journal of Gaming & Virtual Worlds* 6 (2), 159-178.
- Stenos, J. 2014. The Game Definition Game: A Review of the Meanings of “Game”. Critical Evaluation of Game Studies seminar. University of Tampere, 28.-29.4.2014.
- Thompson, P. 1990. Crawling from the wreckage: The labour process and the politics of production. Teoksessa D. Knights & H. Willmott (toim.) Labour process theory. Studies in the labour process. Houndmills: Macmillan Press, 95-124.
- Turtiainen, J. 2014. Metalliin kietoutuneet muistot: metallityömiesten maskuliinisuus toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa A. Väänänen & J. Turtiainen (toim.) Suomalainen työntekijäisyys 1945-2013. Tallinna: Vastapaino, 154-188.
- Vahlo, J.; Ollila, J. & Koponen, A. 2015. Digitaalinen pelaaminen työhyvinvoinnin edistämiseksi. Turku: Turun yliopiston kauppakorkeakoulu. Sarja A Tutkimusraportteja A 1/2015.
- Warmelink, H. 2011. Towards a Playful Organizational Culture. Proceedings of DiGRA 2011 Conference: Think Design Play, 1-16.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Jyväskylä: Vastapaino.
- Ängeslevä S. 2014. Level up: Työruutiinit peliksi. Helsinki: Talentum.

Koulutuksesta kehittä- miseen – havaintoja työ- elämän koulutuksen muutossuunnista

Johdanto

Olen toiminut pitkälti yli kolme vuosikymmentä koulutukseen ja henkilöstön kehittämiseen liittyvissä tehtävissä eri toimialoilla. Olen siinä työssäni ollut havaitsevinani eräitä keskeisiä muutos- ja kehityssuuntia, joita esittelen tässä artikkelissa. Johtopäätökse- ni liittyvät ajanjaksoon, joka alkoi 1970-luvun puolivälistä ja on jatkunut tähän päivään. Havainnot perustuvat omien kokemus- teni lisäksi lukusiin keskusteluihin eri organisaatioiden kollego- jen kanssa ja myös empiirisiin aineistoihin, joita olen kerännyt muihin tutkimushankkeisiin liittyen. Tämä tausta ei kuitenkaan anna mahdollisuutta luotettavaan tieteelliseen analyysiin vaan esittelen havaintoni, en tieteellisesti perusteltuina väitteinä vaan enemmänkin ideoina jatkotutkimukselle.

Työelämä on työssäkäyvän väestönosan keskeinen oppimisen lähde. Suomalaisen työura kestää keskimäärin 32,5 vuotta (Järnfeldt, Kautto, Nurminen & Salonen 2013). Koska työn tekemisen ja työssä ja työstä oppimisen erottaminen on käytännössä lähes mahdotonta, työelämä tarjoaa siis työntekijöille monipuolisia

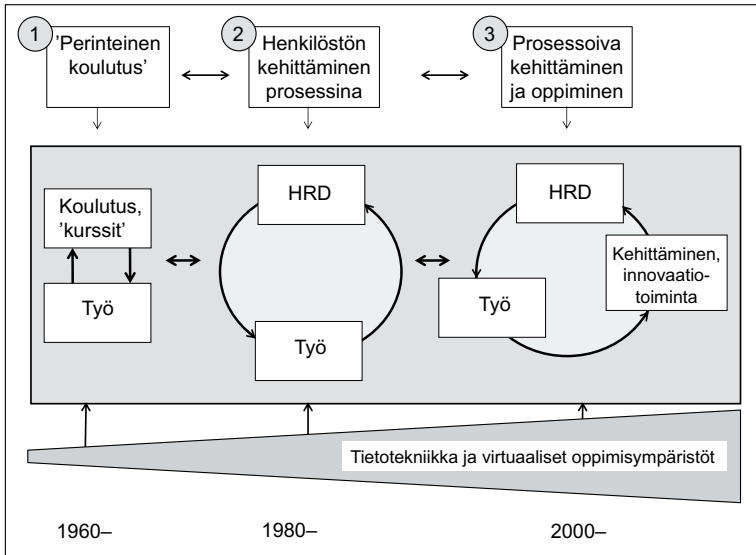
mahdollisuuksia oppia keskimäärin pitkälle yli 30 vuotta. Työhön ja työkontekstiin liittyvä oppiminen on monimuotoista, ja suurin osa tästä oppimisesta on ns. informaalia oppimista, jolla tarkoitetaan itseohjautuvaa, ei-organisoidua, tilannesidonnaista ja usein satunnaista oppimista. Työelämän organisoitu koulutus ei yleensä johda muodollisiin tutkintoihin, ja sitä voidaan tutkintoon johtavan (formaalin) koulutuksen rinnalla kutsua non-formaaliksi koulutukseksi. (Collin 2005; Laine & Silvennoinen 2017.) Työelämän koulutuksesta puhuttaessa käytetään yleensä käsitettä henkilöstökoulutus, jolla viitataan työnantajan kustantamaan, pääosin työajalla tapahtuvaan koulutukseen, josta tänä päivänä sovitaan yleensä kehityskeskusteluissa esimiehen ja työntekijän kesken (vrt. Raivola ym. 2006).

Henkilöstökoulutuksen sen muusta koulutuksesta erottava erityispiirre on se, että koulutus ja työskentely tapahtuvat yleensä samassa organisaatiossa ja usein samalla työpaikalla. Tätä korostaa henkilöstökoulutuksen synonyyminä usein käytetty käsite työpaikkakoulutus (engl. workplace training). Toinen tärkeä erityispiirre on työorganisaation mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa koko koulutuksen ja henkilöstön kehittämisen prosessi organisaation ja työntekijöiden tarpeista lähtien itsenäisesti, joustavasti ja luovasti ilman ulkopuolista säätelyä.

Jo pitkään on käyty keskustelua institutionaalisen 'oppilaitoskoulutuksen' tai 'luokkahuonekoulutuksen' ja työssä tapahtuvan oppimisen integroimisesta (esim. Boud & Garrick 1999; Dymok & Gerber 2002). Käytännössä, kun ammatillista koulutusta organisoidaan, koulutukseen sisällytetään usein työssäoppimisjaksoja, joiden halutaan sisältävän osallistavia ja oppimista tukevia käytäntöjä siten, että myös työpaikkojen luonnollinen yhteisöllisyys olisi koulutuksen luonteva osa (Collin 2005).

Vaikka työpaikkakoulutus tarjoaa hyvät mahdollisuudet työssä oppimiselle, ovat institutionaalisen, formaalin koulutuksen toteutustavat, luokkahuonekoulutus ja ’kursseista’, olleet vallitsevia koulutuksen järjestämisen toimintamalleja myös työpaikoilla. Toisaalta huomion painopisteen siirtyminen ’kursseista’ tai ’koulutuksesta’ oppimiseen, on nostanut esille työssä oppimisen (engl. on the job learning), mikä merkitsee työn tekemisen tietoista ja jollain tavalla organisoitua hyödyntämistä oppimisessa (ks. esim. Berings, Poell & Simons 2005; Poell, van Dam & van den Berg 2004). Tekemällä oppimisen (engl. learning by doing; do-it-yourself) kasvatusfilosofisilla tarkasteluilla on pitkät perinteensä (mm. Dewey 1925, 1934; Kolb 1984). Työkontekstissa tapahtuvan oppimisen merkitystä tukee myös se, että ”oppiminen kytkeytyy pikemminkin yksilön toiminnan mielekkyyteen ja elämismaailmaan kuin institutionaalisiin koulutusjärjestelmiin” (Rinne 2010, 254).

Perinteiset työssäoppimisen järjestämisen muodot ovat usein liittyneet ammatillisen, teknisluonteisen työsuorituksen oppimiseen. Tämä on johtanut siihen, että työssäoppiminen on jäänyt pitkälle juuri ammatillisen koulutuksen vangiksi. Työn muuttuminen on lisännyt tarvetta tarkastella työssä oppimista kaikenlaisessa työssä ja tuonut sen piiriin myös ihmissuhdetaitoja vaativaa työtä kuten asiakaspalvelutyötä ja johtamista. Työorganisaatioiden henkilöstökoulutuksessa juuri esimerkiksi johtamis- ja esimieskoulutuksella on merkittävä rooli, ja kuitenkin näillä alueilla työssäoppimisen hyödyntäminen on melko harvinaista. Viimeaikaiset näkökulmat, joita on kuvattu englanninkielisillä käsitteillä ’work related learning’ ja ’learning in work life’ laajentavat työhön ja työkontekstiin liittyvää oppimista edelleen ottamaan huomioon erityisesti työpaikan sosiaalisen ja sosiaalisissa konteksteissa tapahtuvan oppimisen.



KUVIO 1. Henkilöstökoulutuksen kehityssuuntia (muokattu, Laine 2017, 76)

Tässä artikkelissa tuon esille havaintojani työn tekemisen ja työelämän oppimisen suhteesta ja esittelen samalla niitä mahdollisuuksia, joita työ jatkuvalle oppimiselle, mutta myös muullekin kehittämiselle ja kehittymiselle tarjoaa. Erityisesti haluan kytkeä oppimiseen laaja-alaisempia kehittämisen ja innovaatio toiminnan näkökulmia. Esittelen pelkistykseni kolmesta kehityssuunnasta kuvion 1 mukaisesti.

Näkökulmani riittää 1970-luvulle, jonka henkilöstökoulutusta hahmotan 'perinteisenä koulutuksena'. Koulutus oli episodimais- ta, siinä sovellettiin perinteisiä kouluoppimisen menetelmiä ja se toteutettiin usein irrallaan työstä – lähdettiin kurseille työpaikan ulkopuolisiin kurssikeskuksiin tai koulutuslaitoksiin. Olen puhunut myös 'yksilöorientaatiosta' osana tätä kehitysvaihetta. Tällä tarkoitan juuri yksilöiden lähettämistä organisaation ulkopuolel-

le, jossa koulutus tapahtuu irrallaan toimintakontekstista, mutta joka toisaalta antaa mahdollisuuden vuorovaikutukseen muiden organisaatioiden osanottajien kanssa. Koulutuksen jälkeen palataan työpaikalle soveltamaan opittua. Työstä irrottautuminen voi tuoda tervetullutta vaihtelua ja antaa mahdollisuuden luovaan työn ja työkontekstin tarkasteluun, mutta jättää toisaalta hyödynämättä kehittämisen ja työn vuorovaikutuksen oppimisen lähteenä. (Laine 2017.) Toinen perinteisen koulutuksen toteutuksen vaihtoehto oli järjestää ’kurseja’ organisaation sisällä – puhutaan ’in-house -koulutuksesta’. Tässäkin koulutuksessa omaksuttiin usein perinteisen formaalin ja institutionaalisen koulutuksen toteutustavat, vaikka mahdollisuuksia erilaisiin, työkeskeisempiin ratkaisuihin olisi ollut.

Seuraavassa vaiheessa ’henkilöstön kehittäminen’, HRD (Human Resource Development) toi ’koulutusta’ laaja-alaisemman näkökulman oppimiseen ja erilaisten interventtioiden hyödyntämiseen ja lähensi samalla työtä ja oppimista, kun henkilöstön kehittämistä ruvettiin tarkastelemaan prosessina ja prosesseina eikä yksittäisinä episodeina. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja mm. ongelma-keskeisen ja tutkivan oppimisen menetelmät toivat oppijan itsensä prosessin keskiöön (mm. Savery 2006). Oman kokemukseni mukaan tämä kehityssuunta oli selvästi nähtävissä 1980-luvulta alkaen. Se merkitsi myös koulutuksen sisällöllisten painopisteiden muutosta; perinteisen tiukan ammatillisen koulutuksen rinnalle alkoi yhä useammin nousta yleisempiä teemoja, jotka liittyivät mm. johtamisen ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen ja työyhteisökysymyksiin. Myös erilaisten yksilövalmiuksien, kuten luovuuden ja ongelmanratkaisutaitojen, teemat yleistyivät.

2000-luvulta alkaen on omaksuttu toimintamalleja, joista voitaisiin käyttää nimitystä ’prosessoiiva kehittäminen’, mikä merkitsee

henkilöstön kehittämisen, työn ja kehittävän innovaatio toiminnan yhdistämistä. Tämä tarkoittaa sitä, että koulutus- ja kehittämisprosesseissa tarkastellaan organisaation työkäytäntöjä ja pyritään samalla myös kehittämään työtä ja työkontekstia, ratkomaan työprosessin häiriöitä ja tuottamaan uusia, luovia innovaatioita. Kuvattu muutos etenee osin lineaarisesti ja myös historiallisesti kurssituksesta kehittämiseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita kerta-kaikkista siirtymistä aina vaiheesta toiseen, kokonaan uuteen vaiheeseen, vaan kaikki kuvatut toimintamallit ovat edelleen henkilöstökoulutuksessa läsnä. Myös vaiheiden sisällä tapahtuu koko ajan laadullisia muutoksia. Kuitenkin selviä merkkejä uudesta, yhä erilaisempien asioiden integraatiosta ja laaja-alaisesta kehittämisenäkökulmasta voidaan tunnistaa, tosin tämän näkökulman tiedostaminen ei käsitykseni mukaan ole vielä kovin yleistä.

Kuviossa 1 on nostettu esille yksi tärkeä näkökulma, joka on muutoksessa läsnä: tietoteknisen kehityksen ja sen luomien virtuaalisten oppimismahdollisuuksien vaikutukset. Voidaan ajatella, että nämä jatkuvasti kasvavat mahdollisuudet liittyvät erityisesti oppimiskontekstin muutoksiin perinteisen kurssituksen ja luokkahuonekoulutuksen alueella. Ne merkitsevät siirtymistä fyysisestä luokkahuoneesta virtuaaliseen oppimisympäristöön, jolla on merkittäviä vaikutuksia koko oppimisfilosofiaan ja prosessiin, erityisesti oppijan itseohjautuvuuden lisääntymiseen oppimisprosessissa. Vaikka oppimisteknologian soveltaminen on ollut vireillä jo usean vuosikymmenen ajan, vasta 2000-luvun kehitys oppimisalustoineen ja organisaation sisäisine tietoverkkoineen on todella muuttanut organisaatioiden henkilöstökoulutuksen käytäntöjä ja arkea tässä suhteessa.

Yleisesti ottaen voidaan väittää, että työn käyttäminen oppimisen lähteenä – työssä oppiminen – on edelleen paljolti hyödyn-

tämättä, vaikka se on sinänsä varmaan vanhin tapa oppia. Henkilöstökoulutuksessa perinteisillä henkilöstöryhmillä (ylin johto ja ylemmät toimihenkilöt, esimiehet, asiantuntijat ja työntekijät) on oma kehittämiskulttuurinsa ja -historiansa. Esimerkiksi johto on yleensä käynyt kouluttautumassa organisaation ulkopuolella eikä se ole juurikaan osallistunut organisaation sisäiseen koulutukseen, kun taas työntekijöiden henkilöstökoulutuksen painopiste on ollut organisaation sisäisissä ammatillisissa kursseissa ja lyhyissä koulutustilaisuuksissa. Esille nostettu prosessuaalisuuden muutostrendi koskee kuitenkin myös muuta kuin ammatillista perus- ja jatkokoulutusta, mm. esimiesten ja asiantuntijoiden kehittämistä, ja muuttaa yhteistoiminnallisen luonteensa vuoksi koko kehittämiskulttuuria.

Tässä tehtävä tarkastelu lähtee siis enemmän käytännön havainnoista kuin systemaattisesta teorioiden läpikäynnistä tai uudesta empiirisestä aineistosta. Tuon kuitenkin tähän tarkasteluun sinänsä jo tuttuja ja perinteisiä teoreettisia näkökulmia ja tutkimushavaintoja, jotka ovat taustalla ja joilla perustelen käsitystäni muutostrendeistä; näkökulmia, jotka laajentavat näkemystä työn ja oppimisen integroinnista laaja-alaisemmin työn, oppimisen ja kehittämisen integrointiin. Näitä näkökulmia ovat erityisesti prosessijohtaminen (mm. Hannus 1993), kehittävä työntutkimus (mm. Engeström 2004), tutkimusavusteinen kehittäminen (mm. Ramstad & Alasoini 2007), toimintatutkimuksen traditio (mm. Elden & Levin 1991; Lukka 2006) sekä työelämän innovaatiotoiminta (mm. Alasoini, Heikkilä, Ramstad & Ylöstalo 2010). Kaikki esille nostetut teoreettiset lähtökohdat ovat kovasti tuttuja ja perinteisiä, mutta tähän työelämäkoulutuksen muutoksen yhteyteen tuotuina uusia.

’Perinteistä henkilöstökoulutusta’ ei ole sellaisenaan olemassa monoliittisena kokonaisuutena, vaikka joitakin tyypillisiä toi-

mintamalleja voidaankin osoittaa. Siksi en myöskään pyri kuvaamaan sitä staattisena kehitysvaiheena vaan tarkastelen ensin perinteistä koulutusta sisällön laajenemisen näkökulmasta. Sitten tutkin toista kehittämisen toimintamallia erityisesti prosessuaalisuuden kautta. Kolmas kehitysvaihe laajentaa tarkastelun ja samalla perinteisen koulutuksen alaa edelleen nostamalla esille mahdollisuudet oppimisen ja kehittämisen yhdistämiseen. Esimerkkeinä käytän kahta todella toteutettua kehittämishanketta, joista toinen edustaa henkilöstön kehittämisen mieltämistä prosessina ja toinen oppimisen sisällön edelleen kehittämistä yhteisessä luovassa prosessissa.

Perinteisestä henkilöstökoulutuksesta henkilöstön kehittämiseen

’Koulutus’ liittyy käsitteenä formaaliin, yleissivistävään tai ammatilliseen tutkintokoulutukseen ja on sieltä siirtynyt myös työorganisaatioiden käsitteeksi henkilöstö- tai työpaikkakoulutuksena. Koulutus on myös vakiintunut henkilöstökoulutuksen viralliseksi tilastoinnin käsitteeksi erityisesti konkreettisten, määriteltävissä olevien muotojensa kautta (ks. esim. Suomen virallinen tilasto, SVT). Kun henkilöstökoulutus on usein liitetty perinteisiin pedagogisiin ja didaktisiin menetelmiin ja käytäntöihin, ’luokahuoneopetukseen’, se on oppimiseen liittyvien näkökulmien laaja-alaisuudessa jäänyt käsitteenä liian kapeaksi. Liiketaloustieteissä johtamisen ja organisoinnin alueella on jo pitkään puhuttu laaja-alaisemmin henkilöstövoimavarojen kehittämisestä tai lyhyemmin henkilöstön kehittämisestä, jolle on vakiintunut suomenkielisissäkin yhteyksissä yleisesti käytettävä HRD (Human Resources Development) -käsite. (Laine & Silvennoinen 2017.)

HRD:n laaja-alaisuus tekee siitä vaikeasti määriteltävän: mikä loppujen lopuksi on henkilöstön kehittämistä? (Ks. esim. Lee 2001.) HRD:n määrittely-yritykset alkoivat 1960-luvulta, kun Nadler määritteli HRD:n komponenteiksi koulutuksen (engl. training), kasvatuksen (engl. education) ja kehittämisen (engl. development). Hän liitti koulutuksen nykyiseen työtehtävään, kasvatuksen tuleviin tehtäviin ja kehittämisen asioihin, jotka eivät liittyneet suoraan työhön. Hän ei pitänyt organisaation kehittämistä HRD:n osana vaan siitä erillisenä kehittämisalueena. (Dilworth 2003.)

Hamlin (2010) tutki kuuden merkittävän tieteellisen aikakauslehdessä artikkeleja vuodesta 1964 alkaen 2000-luvun puoleen väliin ja löysi niistä 24 määrittelyä HRD:lle. Hän löysi määrittelyistä neljä HRD:n ydinsisältöä/ydintavoitetta, joista vähintään kaksi esiintyi jokaisessa määrittelyssä. Nämä ydinsisällöt/ydintavoitteet olivat (1) yksilön tai ryhmän tehokkuuden ja suorituksen parantaminen, (2) organisaation tehokkuuden tai suorituksen parantaminen, (3) tiedon (engl. knowledge), taitojen (engl. skills) ja pätevyyksien (engl. competencies) kehittäminen ja (4) inhimillisten mahdollisuuksien ja henkilökohtaisen kasvun edistäminen. (Hamlin 2010.) Tällä tasolla esitetynä HRD:n tavoitteet eivät siis juuri eroa koulutukselle yleensä asetuista tavoitteista. Tekijä (em.) jatkaa kuitenkin määrittelyä toteamalla, että HRD voi tarkoittaa mitä tahansa prosessia tai aktiviteettia, joka auttaa yksilöitä, ryhmiä tai koko organisaatioita oppimaan ja kehittämään ja muuttamaan käyttäytymistä paremman pätevyyden, tehokkuuden, suorituksen ja kasvun aikaansaamiseksi. Tämä näkökulma on keskeinen nykyaikaisen HRD-käsityksen perusta.

McLagan (1983) sisällytti HRD-käsitteeseen kolme komponenttia, jotka olivat koulutus ja kehittäminen (engl. training and

development), organisaation kehittäminen (engl. organization development, OD) ja urakehitys (engl. career development). Hänen (em.) mukaansa HRD tarkoittaa koulutuksen, kehittämisen, urakehityksen ja organisaation kehittämisen keinojen integroitua käyttöä yksilön ja organisaation suorituskyvyn parantamiseksi. 2000-luvulla kehitys on laajentanut HRD:n alaa entisestään ja tuonut sille strategisempia piirteitä. HRD voidaan nähdä luovana sekoituksena strategioita, rakenteita, järjestelmiä, teknologioita ja yksilöitä. Nämä luovat yhdistelmät edistävät sekä yksilöiden että organisaatioiden oppimista ja rakentavat organisatorista tehokkuutta. (Dilworth 2003.)

Myös Suomessa on omaksuttu edellä kuvattu laaja-alainen näkemys henkilöstön kehittämisestä, jossa koulutus nähdään yhtenä kehittämisen keinona: osaamista voidaan kehittää koulutuksella, ohjauksella, laajentamalla työtehtäviä sekä muilla osaamisen kehittymisen tavoilla. Näitä ovat esimerkiksi palauteprosessit, perehdytys, mentorointi, työnohjaus, coaching ja trainee-ohjelmat. (TyövierePro 2013.) Usein termiä 'koulutus' käytetään kuitenkin laaja-alaisesti ja synonyymisesti henkilöstön kehittämisen ja HRD:n rinnalla, ja työnantajan kustantamasta ja työpaikoilla annettavasta koulutuksesta käytetään käsitettä henkilöstökoulutus tai työpaikkakoulutus. (Laine & Silvennoinen 2017.)

Henkilöstön kehittämistä suunnitellaan ja toteutetaan isommissa organisaatioissa usein henkilöstöyksikön (HR-yksikön) ja usein vielä erillisen HRD-yksikön toimesta. Organisaation henkilöstötoimi voidaan nähdä jakaantuneena 'administratiiviseen HR:ään' ja 'kehittävään HR:ään', jolloin HRD-yksikkö nähdään nimenomaan kehittäväenä henkilöstötoimintona ja HRD samalla strategisena yksikkönä. (Laine, Stenvall & Tuominen 2017.) Nimenomaan muut kuin HRD:n perinteinen sisältöalue – koulutus ja

kurssitus – ovat nostamassa HRD:n strategista merkitystä. Tämä merkitsee HRD:n integroitumista organisaation muihin prosesseihin, esimerkiksi strategian kehittämiseen, laadun kehittämiseen ja johtamisen kehittämiseen. Tätä prosessi-integraatiota käsitellään seuraavissa esimerkeissä ja se luo edellytykset myös kehittämisen ja oppimisen integraatiolle.

Henkilöstön kehittäminen prosessina

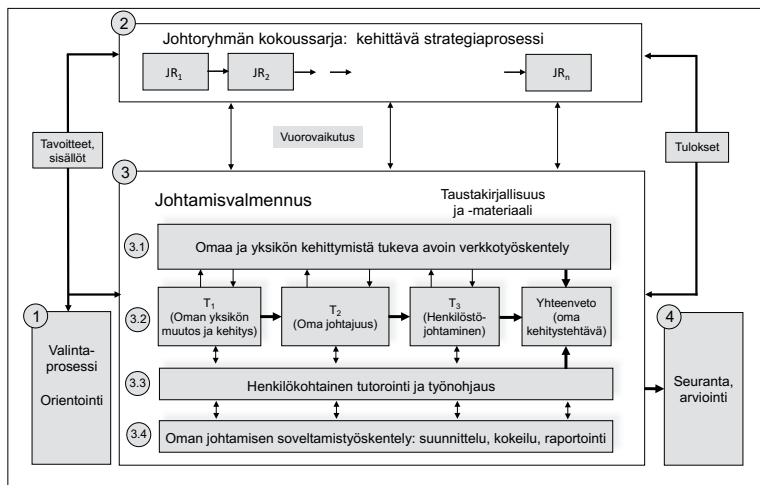
Kuten edellä todettiin, prosessijohtamisen käsite ja teoriat ovat merkittävästi vaikuttaneet kaiken organisaation toiminnan tarkasteluun prosesseina, usein hierarkkisesti prosesseina ja aliprosesseina. Oppimisprosessin tutkimuksella on jo sitä ennenkin ollut pitkä traditionsa, mutta prosessijohtaminen on laajentanut pohdintaa perinteisen kognitiivisen 'mikroprosessin' näkökulmasta systeemiseen suuntaan. Tällöin prosessien suunnittelussa nousevat esille erityisesti opitun soveltamisen yhteydet työarkeen – opitun soveltaminen ja muuttuminen työ- ja toimintakäytännöiksi on henkilöstökoulutuksen ehkä keskeisin haaste. Toinen tärkeä 'prosessuaalinen' näkökulma on monimuotokoulutus (engl. blended learning). Garrison ja Kanuka (2004) määrittelevät blended learning -käsitteen luokkahuoneessa tapahtuvien oppimiskokemusten ja verkko-oppimiskokemusten perustelluksi integroinniksi (Jääskelä 2009). Integrointia voi toki tapahtua muutenkin, ei pelkästään verkko-oppimisen suuntaan. Erityisen kiinnostavaa on integroituminen muihin organisaation kehittämisen järjestelmiin ja mm. HR-järjestelmiin (henkilöstövoimoihin liittyviin järjestelmiin).

Monimuotoisia, viime aikoina yhä useammin virtuaalioppimisen mahdollisuuksia hyödyntäviä oppimisjärjestelyjä on sovellettu

erityisesti institutionaalisen, formaalin opiskelun yhteydessä esimerkiksi korkeakouluissa. Sen sijaan henkilöstökoulutuksessa virtuaaliratkaisut ovat usein liittyneet verkkokursseihin, joilla on korvattu tavanomaista luokkahuoneopetusta tai muilla materiaaleilla tapahtuvaa itseopiskelua, mutta joissa ei ole sovellettu laajemman oppimisohjelman monimuotoista ja prosessuaalista rakennetta.

Kuitenkin monimuotoiseen, prosessuaaliseen oppimis- ja soveltamiskokonaisuuksien suunnitteluun olisi henkilöstökoulutuksessa hyvät mahdollisuudet – oikeastaan paremmat kuin formaalissa koulutuksessa, koska, kuten on todettu, kehittämisen koko prosessi suunnittelusta opitun kokeiluun, soveltamiseen ja seurantaan asti on saman organisaation hallussa. Käytännön esimerkkinä näistä mahdollisuuksista ja monimuotoisesta kehittämisen prosessikokonaisuudesta on kuviossa 2 esitetty eräs johdon kehittämisohjelman prosessikuvaus. Ohjelma on toteutettu organisaation sisäisenä ohjelmana ja kuvauksen yksityiskohtia on muokattu kohdeorganisaation anonymiteetin säilyttämiseksi. Esimerkiksi on valittu johtamisen kehittämisohjelma, koska edellä todetun mukaisesti opitun kokeilu ja työhön soveltaminen – työssäoppiminen – on harvinaisempaa tällä alueella.

Prosessuaalisesti tarkastellen ohjelma muodostuu neljästä prosessista ja yhden pääprosessin neljästä aliprosessista (numerointi kuviossa 2). Valintaprosessi (1) on voimakas organisatorinen ja manageriaalinen interventio, ja se on esimerkkiorganisaatiossa avattu vielä lukuisin aliprosessein. Sillä on liittymät keskeisiin HRD-prosesseihin kuten kehityskeskusteluihin, urasuunnitteluun (vrt. career development edellä HRD-menetelmänä), henkilöarviointiin ja laajemmin organisaation johtamisjärjestelmään. Johdon kehittämisohjelmaan valikoituminen on tärkeä osoitus



KUVIO 2. Johdon kehittämishojelman prosessikuvaus (muokattu ta-pausesimerkki)

henkilölle organisaation käsityksestä hänen kehittymispotentiaalistaan ja siihen suostuminen tärkeä signaali organisaatiolle henkilön halusta sitoutua omaan kehittymiseensä. Johdon kehittämishojelman strategista suuntaamista ja käytännön tukemista varten, rinnan kehittämishojelman kanssa, työskentelee (2) ylimmän johdon (johtoryhmän) strategiaproessi. Siinä sovitaan mm. ylimmän johdon roolit osana kehittämishojelman toteutusta esimerkiksi niin, että jokainen johtoryhmän jäsen vuorollaan vastaa osasta kehittämishojelman toteutusta. Tämä integroi kehittämishojelman sisällöt organisaation strategiaproessin oleellisiin sisältöihin ja sitoo samalla ylimmän johdon yksilöt mukaan ohjelmaan eli ohjelma toimii samalla myös ylimmän johdon oman oppimisen lähteenä ja organisaation johtamiskulttuurin kehittäjänä. Johdon strategiaproessi liitettynä johtamisen kehittämishojelmaan toimii siis ylimmän johdon omana oppimisprosessina, ja siihen voidaan liittää tätä tukevia aliprosesseja.

Varsinainen valmennusprosessi on integroitu moneen suuntaan. 'Ulkoinen integraatio' merkitsee tässä tapauksessa yhteistyötä yliopiston kanssa ja ohjelman akreditoimista siten, että se tuottaa opiskelijalle virallisia opintopisteitä, joita opiskelija voi lukea hyväkseen formaalissa yliopistokoulutuksessa. Tällä on merkitystä siinä mielessä, että organisaatiospesifinä kehittämisenä se tuottaa samalla yksilöä motivoivia yleisiä hyötyjä (vrt. Laine 2017, 36). Ensimmäinen aliprosessi, verkkotyöskentely (3.1), liittyy ohjelman monimuotoluonteeseen, ja sen avulla hoidetaan pitkälle toisaalta ohjelmaan liittyvä tiedollinen oppiminen, mutta toisaalta myös vahvistetaan ohjelman yhteisöllisyyttä ja sosiaalista oppimista. Toinen aliprosessi (3.2) on perinteisempi lähiopetuksena toteutettava seminaarisarja, mutta sekin on prosessuaalisesti tarkastellen yhteydessä muihin prosesseihin. Verkkotyöskentely ja sitä kautta tapahtuva tiedollinen orientoituminen ja oppiminen mahdollistavat osallistavien ja ongelmakeskeisten menetelmien käytön perinteisen luennoinnin sijaan tai sen rinnalla. Henkilökohtaisen tutoroinnin ja työnohjauksen prosessi (3.3) vie käsiteltävät sisällöt oppijan henkilökohtaiselle tasolle ja nostaa esille soveltamiseen ja toimintakontekstiin liittyviä kysymyksiä. Monet johtamisen kehittämiseen liittyvät kysymykset ovat yksilöllisiä ja henkilökohtaisia, ja pelkkä perinteinen seminaari jättää opiskelijan yksin soveltamisongelmineen. Soveltamista tuetaan ohjelmassa omassa prosessissaan (3.4), joka on vaativa monesakin mielessä. Se vaatii yleisten sisältöjen kontekstualisointia ja omakohtaistamista, tietoisuutta oman toiminnan (esimerkiksi vuorovaikutuksen) tasosta ja vaikutuksista sekä motivoitumista tavoitteiden asettamiseen ja muutokseen. Tätä prosessia tuetaan henkilökohtaisessa ja ryhmätyönohjauksessa ja kokemuksia voidaan vaihtaa laajemminkin mm. verkkotyöskentelyn osana. Oppimista, mutta myös akateemisia tavoitteita tukee ohjelman osana laadittava henkilökohtainen kehitystehtävä, joka sisältää

perinteisen opinnäytetyön tapaan sekä teoreettista että empiiristä aineistoa.

Koko ohjelma toteutetaan noin vuoden ajanjaksona, mikä antaa mahdollisuuden asioiden sisäistämiseen ja soveltamiseen jo ohjelman aikana eli ohjelman kokonaisuus on jo sinänsä prosessuaalinen muutosinterventio. Kuitenkin, prosessina (4), sille pitää suunnitella seuranta-, arviointi- ja tukitoimenpiteitä, jotka sitovat muutoksen oppijoiden ja organisaation arkeen edelleen. Kaikesta edellä kuvatussa voidaan nähdä, miksi prosessuaalinen monimuoto lähestyminen ei ole henkilöstökoulutuksessa nykyistä yleisempää: noin monimuotoinen rakenne vaatii paljon ennakkosuunnittelua ja prosessien koordinoitua; soveltamistyöskentely haastaa vallitsevan kulttuurin ja toisaalta myös käsiteltävät teoreettiset viitekehykset ja sisällöt; johdon sitominen prosessin toimijaksi haastaa johdon todellisen motivaation johtamisen kehittämiseen ja paljastaa myös johdon oman johtamisen ja ajattelun tason.

Tapausesimerkistäkin nähdään, että HRD on hyvin kontekstuaalinen asia (vrt. Laine 2017). Vastaava kehittämisrakenne vietyä johonkin muuhun toimintaympäristöön ja kohderyhmään tuottaisi todennäköisesti kokonaan erilaisen järjestelmän, vaikka samoja prosessuaalisuuden ja systeemisyyden periaatteita sovellettaisiinkin. Mahdollista näiden periaatteiden soveltaminen kuitenkin on.

Yhteenvetona suuntauksesta 2 (henkilöstön kehittäminen prosessina) todetaan, että lähestymistapa merkitsee mm.

- siirtymistä ’koulutuksesta’ laaja-alaiseen HRD-toimintaan, jossa periaatteessa ’kaikki keinot ovat sallittuja’ henkilöstön kehittämiseksi

- siirtymistä yksittäisistä ’kurseista’ pitkäjänteisiin, systemisesti rakennettuihin kehittämisohjelmiin
- kehittämisohjelmien komponenttien tarkastelua ja suunnittelua prosesseina ja aliprosesseina
- siltojen rakentamista perinteisen ’teoriasäällön’ ja käytännön soveltamisen välille
- monimuotoisten ja teknologian mahdollisuuksia hyödyntävien oppimisympäristöjen rakentamista
- oppimisen ja muutoksen kannalta kriittisten toimijoiden kytkemistä kokonaisuuteen
- oppimisen aikainvestoinnin kriittistä tarkastelua suhteessa tavoitteisiin

Uutta prosessoiva kehittäminen ja oppiminen

Kun ihminen kerran oppii jatkuvasti työtä tehdessään, hän oppii myös työtä ja työympäristöä kehittäessään. Voidaan ajatella, että hän oppii erityisesti kehittämisen konteksteissa, koska kehittäminen kyseenalaistaa vanhoja käytäntöjä, edellyttää kriittistä suhtautumista ja uusien vaihtoehtojen luontia. Kun edellä kuvattu henkilöstön prosessilähtöinen kehittäminen käännetään toisinpäin, voidaan puhua prosessoivasta kehittämisestä ja oppimisesta: lähdetäänkin liikkeelle jonkin asian kehittämisprosessista ja yhteiskehittelystä ja tiedostetaan ne oppimisen mahdollisuudet, joita tämä yksilöille ja ryhmille tuottaa. ’Engströmiläinen’ ekspansiivisen oppimisen kehä on esimerkki tästä ajattelusta. Ek-

spansiivinen oppiminen yhdistää oppimisen ja työkäytäntöjen muuttamisen siten, että ihmiset itse ratkovat nykyisen toiminnan ongelmia tulkitsemalla työn tarkoitusta, kohdetta ja tuotosta uudella tavalla. (Virkkunen ym. 1998.) Myös tutkimusavusteisen kehittämisen ajatukset ja toimintamallit ovat muovanneet organisaatioiden kehittämis- ja muutuskäytäntöjä ja samalla edistäneet oppimista organisaatioissa. Tutkimusavusteisessa kehittämistoinnassa hyödynnetään käsitteellisiä malleja. Mallien pohjalta voidaan asettaa tutkimuskysymyksiä ja 'testata' muutosprosessiin liittyviä hypoteeseja. Hypoteesit voivat elää ja tarkentua muutosprosessin ja kehittämisinterventioiden aikana. Kriittisen tarkastelun pohjalta voidaan tehdä johtopäätöksiä, jotka jalostavat malleja edelleen. (Ramstad & Alasoini 2007.) Tutkimusavusteisuudessa on keskeistä toimenpiteiden perustuminen tutkimuksellisesti arvioituun lähtötilanteeseen; samoin interventioiden suunnittelu tieteellisiä menetelmiä ja kriittistä ajattelua hyödyntäen. Tällöin ollaan usein lähellä toimintatutkimuksellisia menettelytapoja. Eri toimintatutkimusotteita yhdistävät käytäntöihin suuntautuminen, muutokseen pyrkiminen ja tutkittavien osallistuminen tutkimusprosessiin. Olennaista ja yhteistä on, paitsi tuottaa uutta tietoa, myös pyrkiä tutkimisen avulla mahdollisimman reaaliaikaisesti erilaisten asiointilojen muutokseen edistämällä ja parantamalla niitä tavalla tai toisella (Kuula 1999).

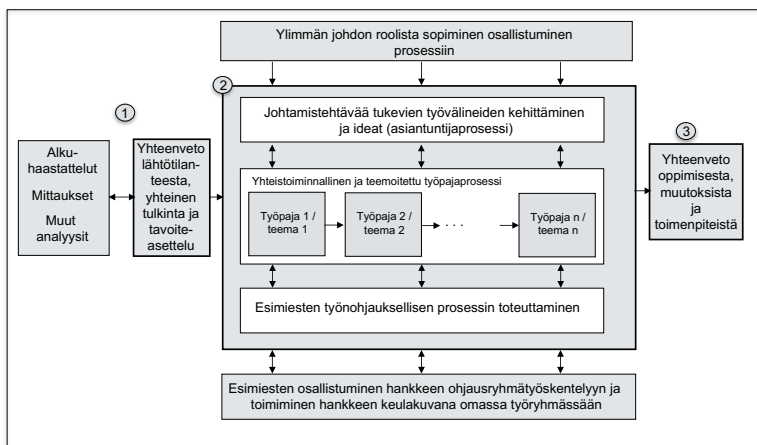
Kehittämisprosesseilta edellytetään tänä päivänä yhä useammin uusia innovaatioita. Alasoini (2011, 120) puhuu osallistavan innovaatiotoiminnan merkityksestä ja toteaa mm. seuraavaa:

“Entistä tärkeämmäksi tekijäksi työelämän laadun ja työhyvinvoinnin kannalta tulee se, missä määrin ihmiset kykenevät osallistumaan mielekkääksi kokemallaan tavalla muutosprosesseihin. Osallistavan innovaatiotoi-

minnan tärkein merkitys työelämän laadun näkökulmasta koskeekin sitä, kuinka ihmisten on mahdollista kokea osallisuutta muutosten yhteydessä. Tämä koskee ennen kaikkea prosesseja, joiden kautta organisaatio tuottaa uutta relevanttia tietoa: oppii ja luo innovaatioita samanaikaisesti. Osallisuus viittaa mahdollisuuteen kokea olevansa subjektina (toimijana), ei vain objektina (kohteena), muutoksen yhteydessä.”

Edellä esitetyt kolme näkökulmaa – toimintatutkimus, tutkimusavusteinen kehittäminen ja osallistava innovaatiotoiminta – luovat perustan kolmannelle suuntaukselle eli prosessoivalle kehittämiselle ja oppimiselle. Nostan jälleen esille yhden käytännön esimerkin näitä periaatteita soveltavasta kehittämishankkeesta, joka liittyi erään organisaation työhyvinvoinnin kehittämiseen, mutta jossa samalla tuotettiin tärkeitä oppimiskokemuksia. Hanke on esitelty kaaviona kuviossa 3.

Kuvion 3 prosessikuvaus muistuttaa hyvin paljon edellisen toimintamallin kuvausta kuviossa 2: kehittämishankkeen rakenteessa on samalla tavalla pyritty prosessuaaliseen ja systeemiseen rakenteeseen. Kuviossa ei ole kuvattu ja nimetty kaikkia aliprosesseja yksinkertaisuuden vuoksi. Selkein ensimmäinen ero HRD-prosessiin verrattuna on perusteellinen ja tieteellisiin menetelmiin perustuva lähtötilanteen kartoitus (1), tässä esimerkitapauksessa kartoitus henkilöstön työhyvinvoinnin tilasta. Menetelminä käytetään henkilöhaastatteluja, erilaisia erikseen tehtyjä mittauksia sekä olemassa olevan henkilöstötiedon analyysijä. Kehittämishankkeissa haastattelut ovat sinänsä jo interventioita, koska ne luovat odotuksia ja vaikuttavat ihmisten kehittämisorientaatioon. Tärkeä sekä kehittämisen että oppimisen lähtökohta on yhteinen tulkinta tilanteesta, joka sisältää oppimismielessä



KUVIO 3. Prosessoivan kehittämisen ja oppimisen prosessikuvaus (muokattu tapausesimerkki)

myös ajatuksen tiedollisesta ristiriidasta (Engeströmin käsite, ks. esim. Engeström 1987) ja sitä kautta oppimaan motivoitumisesta.

Yhteistoiminnallisen ja osallistavaan innovaatiotoimintaan pyrkivän kokonaisuuden (2) ydin on työpajatyöskentely, jossa erilaisin mm. luovan toiminnan menetelmin pyritään löytämään henkilöstön työhyvinvointia parantavia ratkaisuja ja kehittämään ideoita havaittujen työhyvinvointiongelmien poistamiseksi. Ylimmän johdon rooli on tässäkin keskeinen uskottavuuden saamiseksi kehittämiseen; samoin siksi, että ylimmällä johdolla on vastuu organisaation resurssien suuntaamisesta. Samoin esimiehet ovat keskeisiä toimijoita, ja heidän rooliaan tuetaan tässäkin työnohjauksella ja osallistamalla heitä hankkeen ohjausryhmätyöskentelyyn. Asiantuntijaprosessissa kehitetään hankkeelle yhteistä käsitteellistä kieltä ja konkreettisia työvälineitä työhyvinvoinnin johtamiseen. Asiantuntijat ovat myös vastuussa riittävän uuden ja luovuutta generoivan tiedon tuomisesta prosessiin. Vaiheessa (3) kootaan yhteen hankkeessa kehitetyt in-

novaatiot, summataan oppimiskokemukset ja sovitaan jatkosta ja seurannasta. Vaikka siis pääasiassa pyritään innovatiiviseen työhyvinvoinnin kehittämiseen, tuotetaan samalla monenlaisia oppimiskokemuksia, mm. yhteistä käsitteellistä ymmärrystä työhyvinvoinnista ja sen johtamisesta sekä muutosten läpiviennistä työarkeen. Samalla opitaan yhteistoiminnallista kehittämistä ja luovuutta edistävien menetelmien soveltamista, jotka osaltaan kehittävät organisaatiokulttuuria.

Yhteenvetona toimintamallista 3 (prosessoiva kehittäminen ja oppiminen) todetaan, että lähestymistapa merkitsee mm.

- tutkimusavusteista toimintamallia ja siinä tieteellisen ja kriittisen ajattelutavan soveltamista
- lähtötilanteiden systemaattista kartoitusta ja tilanteen yhteistä tulkintaa ja ymmärtämistä
- kehittämisen kannalta kriittisten toimijoiden (ylin johto, esimiehet, asiantuntijat, henkilöstö) kytkemistä hankkeeseen yhteistoiminnallisesti ja synergisiä näkökulmia etsien
- yhteiskehittämistä tukevien ja luovuutta edistävien menetelmien käyttöä
- luoville ratkaisuille välttämättömien tiedollisten asioiden tuontia prosessiin ja oppimista
- kehittämisen mieltämistä myös oppimisprosessina, jossa opitaan sekä kehittämisen sisällöistä että prosessista

Yhteenveto

Esitellyt organisaatioesimerkit on taulukossa 1 nostettu yleisemmälle tasolle. Henkilöstökoulutuksen näkökulmia on samalla yksinkertaistettu, ja tämä on johtanut erityisesti 'perinteisen koulutuksen' yksipuoliseen leimautumiseen. Todellisuudessa vaihtelu perinteisenkin henkilöstökoulutuksen sisällä on todella suuri, ja nykyaikainen 'perinteinen koulutus' on jotain todella muuta kuin koulutus 40 vuotta sitten. Pelkistävä näkökulma on kuitenkin vallittu, jotta on saatu näkymään erot suuntausten välillä.

TAULUKKO 1. Henkilöstökoulutuksen suuntausten vertailua

Näkökulma	'Perinteinen koulutus'	HRD prosessina	Prosessoiva kehittäminen ja oppiminen
Focus	Opettaminen	Oppiminen	Oppiminen + kehittäminen
Oppimiskäsitys	'Behavioristinen'	Konstruktivistinen	Konstruktivistinen
Menetelmät	'Luokkahuoneopetus'	Monimuoto + sovellustyöskentely	Em. + luovuutta tukevat menetelmät; action learning
Suunnittelu	Episodi	Prosessi	Prosessi
Sisältö; uuden luominen	'Sidottu sisältö'; ei luovuuden tavoittelua	Em. + sovellustyöskentely	Muuttuva; sisältö on kehityskohde; uuden etsintä
Työssä-oppiminen	'Perinteinen'; ammatilliset valmiudet	Em. + johtaminen, vuorovaikutus, asiakaspalvelu ym.	Kehittämisessä ja kehittämisestä oppiminen
Aikajänne	Lyhyt	Keskipitkä	Pitkä -> jatkuva toiminta -> innovaatiokulttuuri
Osallistuminen	Pelkistään kohderyhmä	Osallistava yhteistoiminta; useita prosesseja	Em. + luovia näkökulmia edustavien osallistaminen

Edellä esimerkeissä esille nostetut perinteistä henkilöstökoulutusta laajentavat toimintamallit ovat aika lailla erilaisia kuin perinteisen ammatillisen koulutuksen ja siihen liittyvän työssä oppimisen maailmat. Esitellyt esimerkit liittyvät työssäoppimismielessä erityisesti esimiesten ja johdon toiminnan kehittämiseen, mutta toisaalta myös yhteistoiminnallisen kulttuurin edistämiseen ja sitä kautta kaikkien henkilöstöryhmien työpanoksen ja luovuuden kehittämiseen. Myös perinteisen ammatillisen ja erityisesti työntekijöitä

koskevan työssäoppimisen kehittämistä voidaan mielestäni suunnitella edellä esitetyillä periaatteilla prosessuaalisesti, systeemisesti ja myös kehittämistoimintaan integroivasti.

Suomi on henkilöstökoulutuksen kärkimaita: vuonna 2014 työnantajan maksamaan koulutukseen osallistui 55 prosenttia palkansaajista. Osuus on suurempi kuin missään muussa maassa; EU27-maiden keskiarvo on noin 34 prosenttia. (Lyly-Yrjänäinen 2014.) Siksi on erityisen tärkeää millaisella orientaatiolla, kehittämisfilosofialla ja menetelmillä henkilöstökoulutusta suunnitellaan ja toteutetaan. Kaiken kaikkiaan on ennustettu, että koulutustason trendinomainen, yli 50 vuotta jatkunut nousu tulee hidastumaan ja että Suomi tulee ensi vuosikymmenellä kuulumaan niihin harvoihin kehittyneisiin maihin, joissa väestön koulutustason nousu pysähtyy (Silvennoinen 2015). Henkilöstökoulutus on herkkä suhdanteiden vaihtelulle ja työnantajan järjestämään koulutukseen osallistuminen on viime vuosina kääntynyt lievään laskuun, ja samoin koulutukseen käytettyjen työpäivien lukumäärä on laskenut (Lyly-Yrjänäinen 2016). Tämä on merkinnyt eräänlaista pragmatismia ja kehittämisnihilismiä, kun koulutukset pyritään toteuttamaan mahdollisimman pelkistetysti ja mekaanisesti – mm. pelkästään itseohjaavien virtuaaliratkaisujen avulla. Taloudellisesti haastavina aikoina olisi erityisen tärkeää, että usko (henkilöstö) koulutuksen merkitykseen säilyisi ja että koulutuksen toteutuksen toimintamallit ja laatu tukisivat tuota uskoa. Työssä oppimisen systemaattisempi hyödyntäminen ja edellä kuvattu systeeminen integraatio kehittämistoimintaan voisivat olla lääke, jolla korvataan alenevat perinteiset koulutuspäiväinvestoinnit.

Prosessuaalinen henkilöstön kehittäminen ja oppimisen ja kehittämisen integrointi vaativat perinteistä kurssittamista suurempaa panostamista kehittämisen suunnitteluun, strategista uskoa hen-

kilöstöinvestointeihin ja uskoa oppimisen ja kehittämisen positiivisiin yhteisvaikutuksiin. Olemme monissa asioissa ottamassa askeleita erillisistä maailmoista integroituihin maailmoihin. Uusien toimintamallien aito sisäistäminen voisi olla henkilöstökoulutuksen alueella yksi tällainen askel.

Lähteet

- Alasoini, T. 2011. Hyvinvointia työstä – Kuinka työelämää voi kehittää kestäväällä tavalla? Tykes-raportteja 76. https://www.tekes.fi/globalassets/julkaisut/hyvinvointia_tyosta.pdf. (Luettu 13.9.2017.)
- Alasoini, T., Heikkilä, A., Ramstad, E. & Ylöstalo, P. 2010. Kohti kestävää innovointia. Väkiraportti Tykes-kehittämisohjelman tuloksista. Tykes-raportteja 69. <https://www.tekes.fi/globalassets/julkaisut/tekes-topa-349280-b5-web.pdf>. (Luettu 13.9.2017)
- Berings, M. G., Poel, R. F. & Simons, P. R. 2005. Conceptualizing on-the-job learning styles. *Human Resource Development Review*, 4 (4), 373–400.
- Boud, D. & Garrick, J. (toim.) 1999. *Understanding learning at work*. London: Routledge.
- Collin, K. 2005. *Experience and shared practice – Design engineers’ learning at work*. Academic dissertation, University of Jyväskylä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 261.
- Dewey, J. 1925. *Experience and Nature*. The Later Works, 1. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. 1934. *Art as Experience*. The Later Works, 10. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dilworth, L. 2003. Searching for the future of HRD. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (3), 241–244.
- Dymok, D. & Gerber, R. 2002. Unintegrated training? Exploring links between off- and on-the-job learning. *Education & Training* 44 (1), 23–30.
- Elden, M. & Levin, M. 1991. *Co-Generative Learning: Bringing Participation to Action Research*. Newbury Park: Sage.
- Engeström, Y. 1987. *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtionvarainministeriö.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Garrison, G. R. & Kanuka, H. 2004. Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education* 7, 95–105.
- Hamlin, B. 2010. What is HRD? A definitional review and synthesis of the HRD domain. *Journal of European Industrial Training* 35 (3), 199–220.
- Hannus, J. 1993. *Prosessijohtaminen. Ydinprosessien uudistaminen ja yrityksen suorituskyky*. HM&V Research Oy. Jyväskylä: Gummerus.

- Järnfeldt, N., Kautto, M., Nurminen, M. & Salonen, J. 2013. Työurien pituuden kehitys 2000-luvulla. Eläketurvakeskuksen raportteja 01/2013.
- Jääskelä, P. 2009. Oppimisen laatu ja opiskelun joustavuus: ohjauksellisen pedagogiikan ydin. *Monimuoto-opetuksesta kohti blended learning -toteutusta. Aikuiskasvatus* 3, 223–228.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kuula, A. 1999. *Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino, Tammer-paino.
- Laine, P. 2017. Osaaminen, hyvinvointi ja sosiaalinen vastuu työorganisaatioissa. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 21*. Turku: Painosalama.
- Laine, P. & Silvennoinen, H. 2017. Organisaatioiden henkilöstökoulutus – tarve ja oppimismahdollisuudet. *Julkaisematon artikkelikäsikirjoitus*. Turun yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Laine, P., Stenvall, J. & Tuominen, H. 2017. A strategic role for HR: is it a competence issue? *Nordic Journal of Business*, 66 (1), 29–48.
- Lee, M. 2001. A refusal to define HRD. *Human Resources Management International* 4 (3), 327–341.
- Lukka, K. 2006. *Konstrukttiivinen tutkimusote: luonne, prosessi ja arviointi*. Teoksessa Rolin, Kakkuri-Knuutila, Henttonen (toim.), *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia* (s. 111-133). Gaudeamus Kirja. Helsinki: Hakapaino.
- Lyly-Yrjänäinen, M. 2014. Työolobarometri. Syksy 2013. Työ- ja elinkeinoministeriö, Työllisyys- ja yrittäjäosasto. <http://www.tem.fi/files/38687/TEM-rap_5_2014_07022014.pdf>. (Luettu 15.2.2014.)
- Lyly-Yrjänäinen, M. 2016. Työolobarometri. Syksy 2015. Työ- ja elinkeinoministeriö, Työllisyys- ja yrittäjäosasto. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/74896>. (Luettu 22.8.2017.)
- McLagan, P. A. (Ed.) 1983. *Models for excellence: The conclusions and recommendations of the ASTD Training and Development Competency Study*. Washington DC: American Society for Training and Development.
- Poell, R. F., van Dam, K. & van den Berg, P. T. 2004. Organizing learning in work contexts. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 529–540.
- Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Kamppi, P. & Silvennoinen, H. 2006. Aikuisten opiskelumahdollisuudet ja järjestäjaverkko toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. *Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 15*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ramstad, E. & Alasoini, T. (toim.) 2007. *Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa. Lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita*. Tykes-raportteja 53. Helsinki: Työministeriö.
- Rinne, R. 2010. Historiallinen murros ja aikuiskasvatuksen tutkimus. *Aikuiskasvatus* 4, 250–255.
- Savery, J. R. 2006. Overview of problem-based learning: definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9–20.

- Silvennoinen, H. 2015. Koulutuskasvu taittuu. *Aikuiskasvatus* 2, 82–83.
- TyövirePro 2013. Koulutusvapaan ABC. <<http://www.tyovirepro.com/tag/3-paivan-koulutusvapaa/>>. (Luettu 11.2.2014.)
- Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. 1999. Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Kansallinen työelämän kehittämisohjelma, raportteja 6. Helsinki: Edita.

IV
KOULUTUKSEN
ARVIOINTI JA
KOULUTUS-
POLITIIKKA

Heikki K. Lyytinen

Koulutuksen ulkopuolisen arvioinnin muotoutuminen Suomessa

Suomessa koulutuksen kansallinen arviointi- ja laadunvarmistusjärjestelmän on laaja ja monipuolinen kokonaisuus. Se koostuu muiden muassa koulutuspoliittisesta ohjausjärjestelmästä, normiohjauksesta, koulutuksen järjestäjien omasta arviointi- ja laatutyöstä, koulutusorganisaatioiden omasta itsearvioinnista ja ulkopuolisesta arvioinnista. Ulkopuoliselle arvioinnille on leimallista, että se on riittävän riippumatonta arviointikohteiden ja – tehtävien valinnassa, arviointien metodisessa toteutuksessa ja hallinnoinnissa. Ulkopuolinen arviointi on osa koulutuksen arviointijärjestelmää. Koulutuksen ulkopuolisella arvioinnilla on taas oma ohjausjärjestelmänsä. Siihen kuuluvat koulutuspoliittinen ohjaus hallitusohjelmineen, normiohjauksineen, valtioneuvoston päätöksineen, arviointipoliittisine linjauksineen sekä tulos- ja rahoitusohjauksineen.

Tässä artikkelissa tarkastellaan ulkopuolisen arvioinnin muotoutumista hallinnollis-organisatorisesta näkökulmasta. Tarkastelu on samalla muutosanalyttinen. Siinä seurataan kuvailevasti ulkopuolisen arvioinnin historiallista muotoutumista. Ulkopuolista arviointia eritellään eri työryhmien kehittämissuosituksen, poliittisen ohjausjärjestelmän linjausten sekä lainsäädännön valossa. Muutosta seurataan ulkopuolisen arvioinnin perustamisvaiheesta nykypäivään. Artikkelissa eritellään myös arvioinnin alueellistamispyrkimyksiä ja siihen kohdentuvia muutosaloitteita.

Tätä artikkelia kirjoitettaessa koulutuksen ulkopuolinen arviointi on jälleen uudelleen muotoutumisvaiheessa, jossa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Ylioppilastutkintolautakunnan kanslia siirtyivät 1.1.2018 alkaen Opetushallituksen yhteyteen.

Koulutuksen ulkopuolisen arvioinnin tausta

Suomessa koulutuksen arviointi on perinteisesti kuulunut opetushallinnolle. Se on ollut kiinteästi sen ohjaamaa. Koulutuksen valvonnasta, seurannasta ja arvioinnista on vastannut keskuhallinto aluehallintoviranomaisineen. Toisaalta arviointitietoa on tuotettu myös yliopistojen ja tutkimuslaitosten piirissä. Eri-tyisesti peruskoulu-uudistus 1960 luvulta alkaen loi tarpeen seurata ja arvioida uudistuksen toteutumista. Tällöin osallistuttiin myös kansainväliseen koulusaavutusten arviointiin IEA-organisaation piirissä. Peruskoulu-uudistusta palvelemaan perustettiin Kasvatustieteiden tutkimuslaitos vuonna 1968 (vuodesta 1996 Koulutuksen tutkimuslaitos). Tällä ratkaisulla haluttiin korostaa seurannan ja arvioinnin sekä puolueettoman tutkimuksen riippumattomuutta uudistuksen ohjauksesta ja toteuttajista. Näin uudistuksen tulokset ja vaikuttavuus saataisiin selvitettyksi. Arvioinnin riippumattomuutta pidettiin tärkeänä myös koulutuksen uusien arviointiorganisaatioiden perustamista edeltävissä keskusteluissa. Ulkopuolisen arvioinnin riippumattomuus on ollut kantava periaate myös viimeisimpien arvioinnin organsatoristen muutosten yhteydessä.

Lakia opetushallituksesta (25.5.1991/182) voidaan pitää kään- teentekeväenä uudistuksena koulutuksen kansallisen arvioinnin ohjaukselle. Opetushallituslaissa ja sen esitöissä kiinnitettiin korostetusti huomiota uuden keskusviraston kehittämistehtävään

ja sen rooliin asiantuntijavirastona. Hallituksen esityksen (HE 225/1990 vp) mukaan Opetushallitus vastasi koulutuksen laadusta ja saavutettavuudesta sekä koulutuksen tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien kehittämisestä ja uudistamisesta. Lisäksi Opetushallituksen tuli seurata ja edistää koulutuksen tuloksellisuutta, suorittaa itse tutkimuksia ja selvityksiä sekä ohjata ja rahoittaa opetuksen ja koulutuksen kokeiluja. Myös arviointia pidettiin yhtenä sen toiminnan kivijalkana, joskaan arviointitehtävää ei yksilöidysti mainittu lainsäädännössä siinä merkityksessä, jossa ulkoinen arviointi myöhemmin tunnettiin. Tämä arviointi ei ollut vielä varsinaisesti ulkoista, vaan opetushallinnon sisäistä.

Valiokunta kiinnitti huomiota myös siihen, että Opetushallituksella on kaksoisrooli ainakin päättäessään koulutuksen järjestämisestä ja hyväksyessään opetussuunnitelman perusteet ja toiseksi huolehtiessaan lainsäädännön perusteella ulkopuolisen arvioinnin toimeenpanosta ja arvioinnin kehittamisestä. Ulkopuolisuus ei ollut tässä vielä kuitenkaan oikein selkiytynyt. Valiokunta tähdensi myös sitä, että organisoinnilla on turvattava arvioinnin kaikinpuolinen luotettavuus ja myönteinen imago kansalaisten luottamuksen saamiseksi (SiVM 3/1998). Myös Opetushallitus pyrki sisäisin ratkaisuin löytämään riippumattomuutta korostavia organisointitapoja, jotka eivät kuitenkaan kaikkia tahoja tyydyttäneet (Jakku-Sihvonen 2014).

Tähdentäessään arvioinnin ulkopuolisen luonteen merkitystä valiokunta viittasi siihen, että arvioija on arvioitavan toiminnan ulkopuolella, hallinnollisesti riippumaton eikä osallistu toiminnan johtamiseen tai ohjaamiseen. Tämä ulkopuolisuuden vaatimus ei kuitenkaan vielä toteutunut Opetushallituksen kohdalla. Sehän vastasi 1990-luvulla arviointitoiminnasta. Samalla se teki koulutuksen arviointia koskevia resurssi- ja muita päätöksiä ja vahvisti

oppimistulosten lähtökohtana olevat opetussuunnitelman ja tutkintojen perusteet.

Vuoden 1998 lainsäädännön muutos säilytti siis arvioinnin vielä opetushallinnon sisällä. Tämä järjestelmä jäi kuitenkin lyhytaikaiseksi, sillä silloiset lainsäädäntömuutokset eivät tuoneet vielä tyydyttävää ratkaisua arvioinnin organisointiin. Pyrkimyksenä oli löytää arvioinnin riippumattomuutta korostava organisointitapa. Tätä myös eduskunta tähdensi. Lainsäädännön valmistelussa eduskunnan sivistysvaliokunta (SiVL 5/2001 vp) korosti, että arviointia tulee suorittaa luottamusta nauttiva, puolueeton, toiminnassaan autonominen ja asiakaslähtöinen, monipuolinen ja kansainvälistä yhteistyötä harjoittava asiantuntijajyksikkö.

Korkeakoulujen arviointi ulkopuolisen arvioinnin suunnannäyttäjänä

Vuonna 1985 opetusministeriön työryhmä esitti korkeakoulujen arviointitoiminnan aloittamista ja hajanaisten tiedonkeruiden yhdistämistä KOTA-tietokannaksi. Jo sitä ennen Suomen Akatemia oli aloittanut korkeakoulujen arviointitoiminnan vuonna 1983, jolloin arviointi kohdentui tutkimukseen. Arviointien tuloksia käytettiin pääosin korkeakoulujen kehittämiseen. Vuosina 1966–1995 toiminut Korkeakouluneuvosto oli toteuttanut ulkoisia arviointeja. Tämä tapahtui siis paljon ennen kuin muun koulutuksen puolella päädyttiin varsinaiseen ulkopuoliseen arviointiin.

Arviointien vakinaistamisvaiheessa 1990-luvun puolivälissä pohdittiin arviointitehtävän antamista Korkeakouluneuvostolle, mutta lopulta päädyttiin eurooppalaisten esimerkkien ja suosi-

tusten pohjalta sekä pilottiprojektien myötä riippumattoman asiantuntijaelimen perustamiseen. Suomessa opetusministeriö rahoitti vuosina 1992 – 1995 pilottiarviointina kuuden yliopiston kokonaisarvioinnit (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2013).

Kehitys johti Korkeakoulujen arviointineuvoston perustamiseen asetuksella 1320/1995. Neuvosto aloitti toimintansa vuoden alusta 1996. Neuvoston lakisäätiseksi perustehtäväksi määritettiin avustaa korkeakouluja ja opetusministeriötä korkeakoulujen arviointia koskevissa asioissa. Tätä tehtävää ei uudelleen arvioitu koko sen toiminnan aikana. Yksittäiset tehtävämuutokset olivat lähinnä määräaikaista tehtäviä, jotka liittyivät ajankohtaisiin koulutuspoliittisiin tarpeisiin. Keskeisenä korkeakoulujen arvioinnin linjauksena on ollut sisäisen ja ulkoisen arvioinnin lakisäätinen velvoite. Se merkitsi sitä, että korkeakoulujen tulee arvioida koulutustaan, tutkimustaan/tutkimus- ja kehittämistoimintaansa sekä taiteellista toimintaansa ja niiden vaikuttavuutta. Korkeakoulujen tuli myös osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin sekä julkistaa järjestämänsä arvioinnin tulokset. Vuodesta 2009 alkaen korkeakoulujen tuli lisäksi osallistua laatujärjestelmänsä arviointiin säännöllisesti. Korkeakoulujen arvioinnin keskeisenä perustan on Bologna – prosessin tuloksena syntyneen eurooppalaisen korkeakoulualan laadunvarmennus. Auditoinnin läpäisy on edellytys sille, että ko. korkeakoulu on osa eurooppalaista järjestelmää ja sen antamalla tutkinnoilla on hyväksyntä koko alueella.

Monien Euroopan maiden arviointien kontrolliluonteesta ja korkeakoulujen tilivelvollisuudesta poiketen Korkeakoulujen arviointineuvosto on korostanut arviointien kehittävää luonnetta. Kehittävään arviointiin on liittynyt keskeisesti korkeakoulujen autonomian kunnioittaminen, vastuu oman toimintansa laadus-

ta sekä sanoutuminen irti sanktioista ja ranking-tiedon tuottamisesta (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2013). Opetus- ja kulttuuriministeriö taas arvioi korkeakoulujen tuloksia osana tulosohjausta. Korkeakoulujen arvioinnissa painopiste on korkeakoulujen laadun kehittämisessä.

Korkeakoulujen arviointineuvosto on koostunut neuvostosta ja sihteeristöstä. Neuvosto on päättänyt arviointitoiminnan strategisista linjauksista ja toteutettavista arvioinneista. Niin ikään sen tehtävänä on ollut päättää auditointiryhmän esitykseen perustuen siitä, läpäiseekö korkeakoulu laatujärjestelmänsä auditointin vai edellytetäänkö siltä uusinta-auditointia (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2013).

Korkeakoulujen arviointineuvoston organisatorinen rakenne ja perustehtävä sekä kehittävän arvioinnin periaate ja sen erilaiset mallit ovat olleet esikuvana myös muulle koulutuksen ulkopuoliselle arvioinnille. Erityisesti arviointien ja suunnittelun osallistavuus ja palautteen antaminen otettiin käyttöön myös Koulutuksen arviointineuvoston toiminnassa.

Koulutuksen arviointineuvoston perustaminen

Syksyllä 2001 annettiin lakiesitys, jonka mukaan Koulutuksen arviointineuvosto sijoitettaisiin Opetushallituksen yhteyteen. Hallituksen esityksestä annetut lausunnot olivat kuitenkin sen suuntaisia, että uutta suuntaa hakemaan asetettiin selvitysmies. Selvitysmiehenä toiminut Jarmo Visakorpi päätyi raportissaan esittämään arviointiin opetushallinnon ulkoista arviointineuvostoa ja sen sihteeristön sijoittumista Jyväskylän yliopiston yhteyteen. Tämän idean oli esittänyt jo syksyllä 2001 Jyväskylän yliopiston

rehtori Aino Sallinen lukuvuoden avajaispuheessaan (Sallinen 2001). Hän totesi Jyväskylässä olevan tarjolla poikkeuksellisen hyvä infrastruktuuri arviointitoiminnalle. Hän tähdensi myös läheistä yhteyttä yliopistoon, joka takaisi arvioinnin puolueettomuuden ja uskottavuuden ja kytkisi arviointitoiminnan tiedeyhteisön kautta kansainvälisiin verkostoihin entistä tiiviimmin (vrt. Välijärvi 2002).

Taustalla Koulutuksenarviointineuvoston perustamiselle olivat todennäköisesti myös Korkeakoulujen arviointineuvoston esimerkki ja sen myönteiset kokemukset ulkoisen arvioinnin toimivuudesta (ks. Hämäläinen 2013). Olihan Korkeakoulujen arviointineuvoston puheenjohtaja Jarmo Visakorpi toiminut selvityksen tekijänä. Hänen suosituksiaan ohjasivat hyvin ilmeisesti puheenjohtajan roolissa saamansa kokemukset. Relevantteja tahoja kuultiin opetusministeriön johdolla selvitysmiehen raportin pohjalta toukokuussa 2002, mikä johti syksyllä 2002 uuden arviointia koskevan lainsäädännön valmisteluun ja myöhemmin 1.4.2003 Koulutuksen arviointineuvoston perustamiseen (Lyytinen ym. 2010).

Eri koulutusmuodoista annetuissa laeissa säädettiin seuraavasti: ”Ulkopuolista arviointia varten opetusministeriön yhteydessä on erillinen koulutuksen arviointineuvosto, joka organisoii arviointitoiminnan yliopistojen, Opetushallituksen ja muiden arviointiasiantuntijoiden verkostona (Esim.perusopetuslaki 1998/2003). Koulutuksen arviointineuvoston tehtävistä ja kokoonpanosta säädettiin tarkemmin valtioneuvoston asetuksella.

Lain yksityiskohtaisissa perusteluissa sivistysvaliokunta painotti, että arvioinnin asiantuntemusta tulee hyödyntää tehokkaasti kehittämällä verkostoyhteistyötä yliopistollisten arviointiyrityksiköi-

den ja Opetushallituksen kanssa. Valiokunta tähdensi myös, että arvioinnin tulee olla riippumatonta ja itsenäistä suhteessa opetushallintoon ja koulutuksen yleiseen kehittämiseen. Tarkastellessaan Opetushallituksen osuutta arviointiin sivistysvaliokunta piti hallituksen esityksessä perusteltuna sitä, että Opetushallitus osallistuisi arviointiverkoston jäsenenä oppimistulosten arviointitiedon tuottamiseen. Toisaalta sivistysvaliokunta tähdensi, että oppimistulosten arviointi on hyvin lähellä arviointitutkimusta testiteorioiden ja arviointimenetelmien osalta. Tältä osin arviointitehtävän rajaus nimenomaan hallintoympäristöön ei olisi perusteltua, vaan sen tulisi kuulua tiedeyhteisöille. Koulutuksen arviointia koskevat säännökset lähtivät siitä, että arviointineuvostolla on kokonaisvastuu arviointitoiminnasta yhdessä opetusministeriön kanssa. Arviointineuvostolle oli määrätty lainsäädännössä yksiselitteisesti vastuu ulkoisen arvioinnin organisoinnista. Tämä vastuu oli jakamaton ja kattoi siten kaikki opetushallinnossa tehtävät koulutuksen arvioinnit lukuun ottamatta yksittäisiä hankkeita, jotka ministeriö saattoi lainsäädännön mukaan antaa myös muun kuin koulutuksen arviointineuvoston tehtäväksi.

Arviointineuvoston perustamisen jälkeen käytiin keskustelua oppimistulosten arvioinnin osuudesta arviointikokonaisuudessa. Neuvoston käsitys oli, ettei Opetushallituksen vastuuttamisessa itsenäiseen ja koko oppimistulosten arviointijärjestelmää koskevaan arviointitoimintaan enää ollut kysymys yksittäisestä arviointihankkeesta, vaan koko oppimistulosten arviointitoimintaa koskevasta kokonaisvastuusta ja siten pysyväisluonteisesta tehtävästä. Tätä käsitystä tuki myös se, ettei koulutuksen arviointineuvostolla ollut lainkaan mahdollisuuksia oppimistulosten arviointiin, oppimistulosten ja muiden arviointien synteeseihin, eikä siten myöskään kansallisten arviointien organisointiin arviointiasiantuntijoiden verkostona. Arviointineuvosto ei näin ollen

myöskään voinut ottaa vastuuta oppimistuloksia koskevien tulosten julkistamisesta siten, kuin lainsäädäntö edellytti. Edellä kuvattun tulkinnan perustana oli aiemmin todettu eduskunnan lainsäädännön valmistelussa esittämä kannanotto (SiVM 11/2002). Sivistysvaliokunnan kanta lähti siitä, ettei Opetushallituksella olisi itsenäistä arviointitehtävää, vaan että se osallistuisi oppimistulosten arviointiin osana arviointiverkostoa. Näin myös lainsäädännössä säädettiin.

Tämä jännite todennäköisesti osaltaan vaikutti arviointia jatkossa kehittävien työryhmien kannanottoihin, joiden tavoitteena oli selkiyttää lainsäädäntöä ja Opetushallituksen ja Koulutuksen arviointineuvoston keskinäistä työnjakoa. Tähän selkiyttämistarpeeseen myös eduskunnan oikeusasiamies kiinnitti huomiota kannanotossaan.

Ulkopuolisen arvioinnin tehtävien ja työnjaon selkiyttäminen

Vuoden 2002 lainsäädäntökään ei pysynyt voimassa kovin kauan. Jo arviointineuvoston toiminnan käynnistämisvaiheessa alkoi arvioinnin uudelleen organisointia koskeva keskustelu muun muassa opetusministeriön ylijohtaja Sakari Karjalaisen arvioinnin kehittämistyöryhmässä (Opetusministeriö 2007a). Vain runsaan parin vuoden päästä arviointineuvoston perustamisesta arvioinnin tilaa alettiin pohtia uudelleen.

Opetusministeriö asetti 3. päivänä marraskuuta 2005 koulutuksen arviointijärjestelmän kehittämistyöryhmän. Kehittämistyöryhmän tehtävänä oli arvioida koulutuksen arviointijärjestelmän nykytila koko koulutusjärjestelmän laajuudelta ottaen huomioon

koulutuksen arviointia koskevat kansalliset ja kansainväliset kehittämistarpeet ja tehdä ehdotus sekä koulutuksen ulkopuolisen arvioinnin organisoinnista, että uudesta koulutuksen ulkopuolista arviointia koskevasta lainsäädännöstä.

Kehittämistyöryhmän näkemyksen mukaan silloinen arviointia koskeva säädösperusta sekä kansallinen arviointijärjestelmä olivat edelleenkin peruslähtökohdiltaan toimivia ja suomalaisen koulutusjärjestelmään sopivia. Järjestelmää tuli kuitenkin kehittää edelleen nykyisen järjestelmän pohjalta, jotta se vastaisi kasvaviin kansallisiin ja kansainvälisiin haasteisiin. Koulutuksen ja korkeakoulujen ulkopuolisen arvioinnin organisointi oli työryhmän mukaan tarkoituksenmukaista toteuttaa niin, että siitä vastaisi kaksi arviointineuvostoa. Neuvostojen ja muiden arviointiin osallistuvien toimijoiden välistä yhteistyötä tuli työryhmän mielestä kuitenkin tiivistää. Arviointitoiminnan koordinoimista tuli myös selkeyttää laatimalla kansallinen koulutuksen arviointisuunnitelma määräajoin. Arviointisuunnitelma olisi tarkoitettu ensisijaisesti arvioinnista vastaavien tahojen toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen tueksi.

Kehittämistyöryhmä katsoi, että korkeakoulutuksen viimeaikaiseen eurooppalaiseen ja kansalliseen kehitykseen voidaan parhaiten vastata vahvistamalla nykyistä kansallista laadunvarmistusjärjestelmää. Tämä tuli toteuttaa siten, että korkeakoulujen arviointineuvoston roolia vahvistettaisiin määrittämällä se tahoksi, joka vastaa korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien kansallisesta auditoinnista. Laadunvarmistusta koskevien eurooppalaisten linjausten huomioon ottaminen edellytti kehittämistyöryhmän näkemyksen mukaan lisäksi korkeakouluja koskevan lainsäädännön muuttamista laadunvarmistukseen liittyvien vastuukysymysten osalta. Lainsäädäntöön tuli lisätä maininta

korkeakoulujen velvollisuudesta osallistua säännöllisesti laadunvarmistusjärjestelmien ulkopuoliseen arviointiin.

Koulutuksen arviointineuvoston ja Opetushallituksen työnjakoa tuli kehittämistyöryhmän näkemyksen mukaan selkeyttää ja niiden yhteistyötä tiivistää. Opetushallituksen tuli voida lakisääteisten tehtäviensä perusteella edelleenkin seurata välittömästi opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteiden kehittämiseen liittyvien oppimistulosten kehitystä ja arvioida niitä suhteessa opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin tavoitteisiin. Opetushallituksen ohella kuitenkin myös muilla tahoilla oli mahdollisuus tehdä oppimistulosten arviointeja.

Samanaikaisesti arvioinnin asemaa ja organisointia pohdittiin myös toisaalla – tosin varsin marginaalisesti. Opetusministeriö oli päättänyt asettaa selvitysmieheksi hallintoneuvos Lauri Tarastin. Tarastin tehtävänä oli arvioida opetusministeriön organisaation toimivuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Selvitysmiehen työn tulosten oli tarkoitus tulla opetusministeriön lokakuussa 2005 asettaman Kehittämisyöryhmän 2006 käyttöön. Selvityksessä tuli ottaa huomioon opetusministeriön ydintehtävät ja niiden tarkoituksenmukainen hoitaminen, ministeriön strategiseen toimintaan liittyvät linjaukset sekä valtioneuvoston asettamat tuotavuuden, yhteiskunnallisen vaikuttavuuden, strategisen henkilöstösuunnittelun sekä kokonaistuloksellisuuden tavoitteet.

Selvitysmies päätyi ratkaisuehdotuksessaan esittämään silloisen hajautetun arviointitoiminnan tilalle mahdollisimman keskitettyä ratkaisua. Tarastin mukaan kaikki koulutuksen arviointitoiminta tulisi hallinnoida yhdessä organisaatiossa. Taustalla oli siis jo tuolloin ajatus arviointikeskuksesta. Selvitysmies perusteli ehdotustaan resurssien säästämällä ja arviointitoiminnalle olen-

naisella riippumattomuudella. Viimeksi mainittuun liittyen hän ei pitänyt toimivana sitä, että Korkeakoulujen arviointineuvosto toimi käytännössä osana opetusministeriötä. (Opetusministeriö 2006.)

Myös kuntaperusteisen koulutuksen kehittämisryhmä pohti arvioinnin kehittämistä lukuisten muiden asioiden ohella. Kyseessä oli asiantuntijoilta tilattu riippumaton selvitys. Kuntaliitto oli asettanut kyseisen ryhmän huhtikuussa 2008. Ryhmä piti kansallisen arvioinnin tilaa tuolloin epätydyttävänä. Ryhmä korosti sitä, että arvioinnin riippumattomuus tulisi taata silloista paremmin. Riippumattomuus edellytti ryhmän mukaan sitä, että koulutuksen kehittäminen ja sitä koskeva arviointi erotetaan toisistaan. Toisaalta ryhmä myönsi, että kehittämisen ja arvioinnin läheinen vuorovaikutus on arvioinnin prosesseissa usein välttämätöntä arvioinnin vaikuttavuuden varmistamiseksi. Ryhmä ehdotti kansallisen arvioinnin keskittämistä Koulutuksen arviointineuvoston koordinoitavaksi siten, että toiminta tukisi mahdollisimman hyvin arvioinnin riippumattomuutta ja korkeaa laatutasoa (Juva ym. 2009).

Arvioinnin kehittämisryhmän ja opetusministeriön toimivuutta tutkivan selvitysmiehen työskentelyn aikaan Koulutuksen arviointineuvoston toiminnan keskeisimpiä ongelmia olivat arviointitoiminnan koordinoimattomuus ja arviointitoiminnan keskittyminen koulutusjärjestelmän kannalta yksittäisiin ja osin eri toimijoiden kanssa päällekkäisiin hankkeisiin. Myös voimavarojen ennakoimattomuus ja epätasainen jakautuminen eri koulutussektoreiden välillä, arviointitoiminnan jatkuvat muutokset sekä monien toimijoiden keskinäinen kilpailu olivat omiaan vähentämään arvioinnin kansallista uskottavuutta ja lisäämään uhkaa, että arvioinnin tosiasiallinen asema koulutuksen kehittä-

misessä jäisi marginaaliseksi (ks. myös Silvennoinen 2013). Tässä suhteessa työryhmän olisi tullut kriittisemmin arvioida arvioinnin silloista tilaa ja määrittää sen pohjalta kansallisen arvioinnin kehittämistarpeet, kehittämisen painopisteet ja laatuvaatimukset sekä pyrkiä luomaan kokoava ja aiempaa kokonaisvaltaisempi kansallinen arviointijärjestelmä (Lyytinen 2013).

Kansallisen arviointitoiminnan yhteensovittamiseen, tehokkuuteen ja vaikuttavuuteen sekä ennakoitavuuteen työryhmä esitti ratkaisuksi kansallisen arviointisuunnitelman laatimista. Suunnitelman tuli sisältää muun muassa Korkeakoulun arviointineuvoston ja Koulutuksen arviointineuvoston toimintojen eheyttämisspyrkimyksen sekä Opetushallituksen arviointitoiminnan neuvoston kanssa kiinteän yhteistoiminnan avulla. Arvioinnin organisatorinen kehittäminen jäi kuitenkin vielä kesken. Työryhmä päätyi tosin esittämään arviointisihteeristöjen fyysistä yhdistämistä.

Arvioinnin kehittämisryhmän saatua työnsä päätökseen opetusministeriö asetti 28.5.2007 selvitysmieheksi Timo Lankisen arvioimaan Opetushallituksen asemaa, roolia ja tehtäviä muutuvassa toimintaympäristössä ja tekemään arvioinnin pohjalta tarpeelliseksi katsomansa Opetushallitusta koskevat kehittämissuhteet sekä ehdotukset tarvittavista muutoksista muuhun opetustoimen hallintoon ja toimialan ohjaukseen (Opetusministeriö 2007b).

Selvitysmiehen havainnot siitä, että koulutuksen kansallinen arviointi oli järjestetty epätydyttävästi, osuivat silloisessa tilanteessa oikeaan. Arvioinnin kansallinen vastuuttaminen, koordinaatio ja laadunvarmistus katsottiin puutteellisiksi. Tästä seurasi mm. päällekkäisyyksiä, tehottomuutta resurssien käytössä ja op-

pilaitosten ylikuormitusta arviointien toteutuksessa. Tilanne oli kaikkien kannalta epätydyttävä. Tilanteen parantamiseksi Koulutuksen arviointineuvosto oli jo aiemmin tehnyt aloitteita opetusministeriölle (Koulutuksen arviointineuvosto 2006).

Uudistuksen lähtökohtana tuli selvitysmiehen mukaan olla arviointitoiminnan koordinaation ja pitkäjänteisen suunnittelun vastuuttaminen selkeästi yhdelle toimijalle. Näin selvityksessä ei kuitenkaan käytännössä ehdotettu, vaan selvitysmiehen esitysten toteuttaminen olisi merkinnyt arvioinnin moninapaisuuden säilymistä ja jopa korostumista aiempaan verrattuna. Esitetyllä kansallisen arviointitoiminnan rakenteella ja työnjaolla olisi vaikiinnutettu olennaisilta osin järjestelmän epäkohdat pitkälle tulevaisuuteen. Erityisesti oppilaitosten kannalta tilanne olisi muuttunut kestävämmäksi.

Esityksen toteutuminen olisi merkinnyt oppimistulosten arvioinnin nykyistä tiukempaa erottamista muusta arvioinnista, Opetushallituksen monopoliaseman vahvistumista sekä arviointitoiminnan riippumattomuuden, avoimuuden ja luotettavuuden kaventumista. Opetushallitukselle olisi kuulunut esityksen mukaan oppimistuloksia koskevat seuranta-arvioinnit (kansalliset kokeet).

Selvitysmiehen esitykset olisivat vahvistaneet toteutuessaan kouluja kilpailuttavan ja kontrolloivan arvioinnin luonnetta kehittämistehtävän kustannuksella. Erityisesti esitys oppilasikäluokan yhteisistä kokeista olisi muuttanut koko arviointijärjestelmän perustan ja sen vaikutukset koulujen työhön.

Ratkaisuna koulutuksen kansallisen arvioinnin koordinaation ja laadun kehittämisen tehostamiseksi selvitysmies esitti, että tehtä-

vää varten perustettaisiin uusi virasto, Koulutuksen arviointikeskus. Arviointikeskus kattaisi koko koulutusjärjestelmän arvioinnin. Selvitysmiehen esitys koulutuksen arviointikeskuksen resursoimiseksi perustui siihen, että tuolloin toimineiden arviointiyksiköiden voimavarat olisi siirretty uuteen keskuksen lukuun ottamatta Opetushallituksen resursseja. Selvitysmies ehdotti myös osaa Koulutuksen tutkimuslaitoksen resursseja siirrettäväksi uuteen keskuksen.

Selvitysmiehen esitys ei olisi tuolloin ratkaissut arvioinnin polttavinta ongelmaa, riippumattomuutta ja koordinaation puutetta. Pikemminkin se olisi entisestään hankaloittanut tilannetta. Perusongelmana olisi säilynyt oppimistulosten ja muun arvioinnin erottaminen toisistaan. Näistä ehdotuksista kuitenkin mikään ei käytännössä toteutunut.

Sivistyspoliittisen ministeriryhmän ulkopuolisen arvioinnin linjaukset

Edellä esiteltyjen työryhmien tulokset näkyivät osittain myös arviointipoliittisissa linjauksissa. Sivistyspoliittinen ministeriryhmä (2008) linjasi arviointitoiminnan rakenteita ja suuntaviivoja 28.3.2008 seuraavasti:

- *Koulutuksen ja korkeakoulujen arvioinnilla on erilliset neuvostot ja sihteeristöt.*
- *Korkeakoulujen arviointineuvoston sihteeristö toimii opetusministeriön yhteydessä Helsingissä.*
- *Koulutuksen arviointineuvoston sihteeristö toimii Jyväskylässä.*

- *Arviointitoiminnan rahoituksen ennakoitavuutta ja vakautta parannetaan. Opetusministeriön hallinnonalan pääluokkaan, lukuun 29.01, perustetaan uusi momentti arviointitoimintaa varten. Momentille kootaan sihteeristöjen toimintamenomäärärahat ja arviointitoiminnan määrärahat.*
- *Opetusministeriö päättää arvioinnin suuntaviivoista ja rahoituskehyksistä hallituskausittain hyväksyttävässä arviointisuunnitelmassa.*
- *Arviointisihteeristön toiminnan pitkäjänteisyyttä ja henkilöstön asemaa vahvistetaan nimittämällä avainhenkilöt pääsääntöisesti toistaiseksi voimassa oleviin virkasuhteisiin. Pääsihteeri nimitetään määräajaksi.*
- *Opetushallitus seuraa oppimistuloksia valtakunnallisilla seuranta-arvioinneilla. Opetushallituksen toimivaltaan ei kuulu muu arviointitoiminta.*
- *Mahdollisista henkilövoimavarasiirroista Opetushallituksesta koulutuksen arviointineuvostolle neuvotellaan Opetushallituksen kanssa erikseen.*
- *Lääninhallitusten peruspalvelujen arviointia koskevat ratkaisut tehdään aluehallinnon uudistamishankkeen yhteydessä.*
- *Arviointia koskevassa jatkovalmistelussa otetaan huomioon ruotsinkielisen koulutuksen erityistarpeet.*
- *Korkeakoulujen arviointineuvoston tekemät korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditoinnit tulevat ensim-*

mäisen, korkeakouluille maksuttoman auditointikierroksen jälkeen maksullisiksi. Muutoksella vapautetaan voimavaroja korkeakoulujen toiminnan ja vaikuttavuuden arviointiin.

Edellä mainitut arviointipoliittiset linjaukset totesivat itse asiassa silloisen tilanteen tuomatta siihen mitään kovin perustavasti uutta. Arviointitoimintaan tarkoitetut voimavarat jäivät siinä määrin niukoiksi, etteivät ne mahdollistaneet arviointilainsäädännön mukaista arviointitoiminnan toteuttamista. Myöskään arviointitoiminnan kehittämiseen ei ollut tosiasiallisia edellytyksiä edes siinä laajuudessa kuin arviointitoiminnan käynnistämisvaiheessa, koska henkilöstösiirtoihin tai muihin voimavarasiirtoihin arviointisihteeristöön ei päästy. Sihteeristö toimi tuolloin erittäin haavoittuvilla voimavaroilla .

Edellä mainituista linjauksista toteutuivat vuoden 2008 aikana koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2009–2011 (Opetusministeriö 2008). Suunnitelma sisälsi arviointitoiminnan lähtökohdat, joita olivat lähinnä voimassa oleva lainsäädäntö, koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma sekä edellä mainitut sivistyspoliittisen ministeriryhmän linjaukset. Niin ikään suunnitelma sisälsi arviointitoiminnan organisoiminnan, arviointin suuntaviivat, rahoituksen ja seurannan. Mitään arviointi-ideologisia kannanottoja esimerkiksi verkostomaisesta arvioinnista, kehittävän arvioinnin painotuksesta tai yleensä arviointitoiminnan kehittämisestä suunnitelmaan ei sisällynyt.

Arviointilainsäädäntö jälleen uusiksi

Sivistyspoliittisen ministerityöryhmän linjaukset arvioinnin kehittämiseksi johtivat jälleen arviointia koskevan lainsäädännön

muutoksiin. Muutoksella haluttiin lisätä arviointitoiminnan ennakoitavuutta ja koordinointia sekä täsmentää koulutuksen arviointineuvoston ja Opetushallituksen välistä työnjakoa koulutuksen arvioinnissa (HE 122/2009). Viimeksi mainittu muutos merkitsi sitä, että Opetushallituksen tehtäväksi määriteltiin kansallinen oppimistulosten arviointi. Opetushallituksen tehtäviin ei siten kuulunut muu arviointi lukuun ottamatta kuitenkin käytännössä edellä mainittua ammatillisen koulutuksen laadun arviointia. Muutos aiempaan oli myös se, että opetusministeriö laati ensimmäisen arviointisuunnitelman aikana, jolloin arviointiohjelman nimellä arvioinnin suunnitteluvastuu oli vielä Koulutuksen arviointineuvostolla.

Koulutusta koskevissa laeissa koulutuksen arviointia koskeva säännös sai seuraavan muodon:

”Ulkopuolista arviointia varten opetusministeriön yhteydessä toimii riippumattomana asiantuntijaelimenä koulutuksen arviointineuvosto. Opetushallitus tekee kansallisia seuranta-arviointeja, jotka perustuvat perusopetuslain (628/1998) 14. §:ssä, lukiolain (629/1998) 10. §:ssä ja ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (630/1998) 14. §:ssä opetussuunnitelman perusteisiin. Koulutuksen ulkopuolisista arvioinneista ja oppimistulosten seuranta-arvioinneista opetusministeriö laatii arviointisuunnitelman.”

Arviointikohteiden valinnan osalta arviointineuvosto menetti muutoksen myötä osan riippumattomuuttaan päätösvalan jäädessä näennäiseksi hankevoimavarojen niukkuuden vuoksi. Sivistysvaliokunta tosin tähdensi mietinnössään, että arviointisuunnitelma edelleenkin laaditaan yhteistyössä arvioinnin asian-

tuntijoiden kanssa. Sivistysvaliokunnan kannanottoihin jäi edelleen muutoksen siemen, kun osa sivistysvaliokunnan jäsenistä jätti mietintöön vastalauseensa. Vastalauseessa korostettiin arviointitoiminnan keskittämistä koulutuksen arviointineuvostolle riippumattomuuden varmistamiseksi (SiVM 9/2009).

Kohti ulkopuolisen arvioinnin keskittämistä

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti 30.8.2010 kansliapäällikkö Harri Skogin ja ylijohtaja Håkan Mattlinin selvityshenkilöiksi laatimaan selvityksen ministeriön virastokentän toimivuudesta ja kehittämistarpeista sekä uusista palvelujen tuottamis- ja rahoitusmuodoista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011). Opetus- ja kulttuuriministeriön konserniohjauksen ja -rakenteen selvityksessä Skog ja Mattlin ehdottivat varsin radikaalisti mm., että ylioppilastutkintolautakunta, Koulutuksen arviointineuvosto, Korkeakoulujen arviointineuvosto ja Opetushallituksen arviointitoiminta yhdistettäisiin Koulutuksen arviointikeskukseksi, josta tulisi julkisoikeudellinen laitos. Ehdotuksen taustoituksessa viitattiin edellä mainitun sivistyspoliittisen ministeriryhmän linjaukseen, jossa koulutuksen ja korkeakoulutuksen arvioinnista vastaisivat jatkossakin erilliset neuvostot ja niiden sihteeristöt nykyisillä sijaintipaikkakunnillaan. Uuden arviointikeskuksen perusteluissa ehdotettiin toimintojen kokoamista yhteen ja pidettiin toiminnallisia ja synergiaetuja sekä organisaation aseman vahvistumista tavoittelemisen arvoisena.

Arvioinnin organisointia koskeva asia eteni seuraavassa vaiheessa varsin korkealle poliittiselle tasolle, kun pääministeri Kataisen hallitusohjelmaan tehtiin kirjaus, että koulutusta koskeva Opetushallituksen, Koulutuksen arviointineuvoston ja Korkeakoulu-

jen arviointineuvoston viranomaisarviointitoiminta keskitettäisiin riippumattomaan arviointikeskukseen (Hallitusohjelma 2011). Asian valmistelu eteni sen jälkeen opetus- ja kulttuuriministeriössä, kun se asetti 1.12.2011 työryhmän selvittämään arviointikeskuksen perustamiseen liittyviä kysymyksiä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012 a). Työryhmän tehtävänä oli laatia esitys tarvittavista säädöksistä sekä selvitys arviointikeskuksen perustamisen taloudellisista ja muista vaikutuksista. Työryhmä laati ehdotuksensa hallituksen esityksen muotoon ja luovutti raporttinsa opetus- ja kulttuuriministeriölle 20.6.2012. Työryhmä ehdotti, että opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalle perustettaisiin uusi koulutuksen ulkoista arviointia suorittava virasto, joka tuottaisi tietoa koulutuspoliittista päätöksentekoa ja koulutuksen kehittämistä varten. Ehdotuksessa arviointikeskukseen yhdistettäisiin nykyinen Opetushallituksessa oleva oppimistulosten arviointitoiminta ja Koulutuksen arviointineuvoston sekä Korkeakoulujen arviointineuvoston suorittama koulutuksen ja korkeakoulujen arviointitoiminta.

Tarkoitus oli, että arviointikeskuksen tehtävät koostuisivat siihen koottavien yksiköiden nykyisistä tehtävistä eikä se merkitsisi arviointitoiminnan tehtäväkentän merkittävää laajentamista tai muuttamista. Työryhmä totesi raportissaan, että Arviointikeskuksen sijoittamispaikasta tehtäisiin selvitys valtion yksikköjen ja toimintojen sijoittamista koskevasta toimivallasta annetun lain (362/2002) ja valtioneuvoston asetuksen (567/2002) mukaisesti. Sijoittamisselvityksessä arvioitaisiin arviointikeskuksen perustamisen toiminnalliset, taloudelliset, alueelliset ja henkilöstöön liittyvät vaikutukset. Lausunnossaan Koulutuksen arviointikeskuksen perustamista koskevaan asiaan Opetushallitus esitti jo tässä vaiheessa uuden organisaation sijoittamista Opetushallituksen yhteyteen (Opetushallitus 2012).

Työryhmän työ johti lopulta Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen perustamiseen. Arviointikeskus aloitti toimintansa 1.5.2014 pääosin työryhmän esitysten mukaisesti. Kansallisesta koulutuksesta annetun lain 1 §:n mukaan arviointikeskus toimii koulutuksen ja varhaiskasvatuksen ulkopuolisen arvioinnin riippumattomana asiantuntijaorganisaationa. Arviointikeskuksen tuli tuottaa tietoa koulutuspoliittista päätöksentekoa ja koulutuksen ja varhaiskasvatuksen kehittämistä varten.

Koulutuksen ulkopuolisen arvioinnin alueellistamispyrkimykset

Koulutuksen arvioinnin perustehtäviä ja organisatorisia rakenteita koskevien muutospyrkimysten lisäksi eri työryhmissä ja selvityksissä tarkasteltiin useaan otteeseen arviointiorganisaatioiden sijoittamista. Kuten edellä todettiin, tällaista selvitystä edellytettiin myös arvioinnin keskittämiskäytännön yhteydessä. Ensimmäisen kerran sijoitusratkaisua pohti arviointineuvoston perustamisvaiheessa Jarmo Visakorpi (Opetusministeriö 2002b). Jyväskylän yliopiston rehtori Aino Sallinen oli sitä ennen ottanut kantaa uuden arviointiorganisaation sijoittamiseen, kuten edellä on todettu. Selvitysmies päätyi ehdottamaan sijoituspaikaksi Jyväskylää, kuten rehtori Sallinenkin, ja tarkemmin Jyväskylän yliopistoa. Vaihtoehtoina olivat tuolloin Helsinki ja muu pääkaupunkiseutu, Jyväskylä, Oulu, Tampere ja Hämeenlinna sekä Turku.

Seuraavan kerran arviointineuvoston sijoitusratkaisua pohti ylijohdaja Sakari Karjalainen johtama koulutuksen arviointijärjestelmän kehittämisryhmä (Opetusministeriö 2007a). Ryhmä päätyi esittämään korkeakoulujen ja koulutuksen arviointineuvostojen si-

teeristöjen sijoittamista yhteisiin tiloihin, ja ensisijaiseksi sijoituspaikaksi esitettiin Helsinkiä, koska näin saataisiin korkeakoulujen koulutuksen ja tutkimuksen arviointia koskevaa asiantuntemusta tehokkaasti kootuksi ja käytännön yhteistyötä tiivistetyksi.

Myös selvitysmies Timo Lankinen otti kantaa sijaintipaikkaan. Hän esitti ehdottamansa arviointikeskuksen sijoittamista Jyväskylään, missä sen toiminnan olisi tullut alkaa 1.8.2009. Hän ei kuitenkaan sen enempää perustellut ehdotustaan. (Opetusministeriö 2007b.) Taustalla lienee ollut hänen ehdottamansa Koulutuksen tutkimuslaitoksen huomattava rahoitusosuus arviointikeskusta perustettaessa.

Viimeisin sijoittamisselvitys toteutettiin erillisenä selvityksenä. Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti 27.6.2012 Markku Mattilan selvityshenkilöksi, jonka tehtävänä oli laatia selvitys valtion yksikköjen ja toimintojen sijoittamista koskevasta toimivallasta annetun lain ja valtioneuvoston asetuksen mukaisesti (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b). Selvitys perustui edellä mainittuja sijoittamisehdotuksia perusteellisempaan analyysiin, jossa sovellettiin alueellistamisen käsikirjan tarkastelukehikkoa ja Jyrki Kataisen hallituksen alueellistamislinjauksia.

Selvityshenkilö luovutti raporttinsa opetus- ja kulttuuriministeriölle 30. lokakuuta 2012 päätyen ehdottamaan tulevan arviointikeskuksen sijoittamispaikaksi Helsinkiä. Hän perusteli sijoittamisratkaisuaan henkilöstön saatavuudella, kaksikielisten palvelujen turvaamisella, eri tieteenalojen ja oppiaineiden asiantuntijoiden käytettävyydellä, yhteyksillä koulutuksen tutkimukseen ja muuhun arviointitoimintaan, sidosryhmäyhteistyöllä sekä synergiaetujen mahdollisuuksilla muiden opetushallinnon keskeisten toimijoiden kanssa.

Jyväskylässä toimivan arviointisihteeristön osalta selvityshenkilö päätyi ehdottamaan hajautetun verkosto-organisaation mallia, jossa arviointitoiminta säilyisi nykyisessä laajuudessaan Jyväskylässä Koulutuksen arviointikeskukseen integroituna. Opetusministeri päätyi tekemässään sijoittamispäätöksessä selvityshenkilön ehdottamaan ratkaisuun.

Viimeisintä muutosvaihetta eli Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen perustamishdotusta Opetushallituksen yhteyteen käsiteltiin alueellistamisen koordinaatioryhmässä, joka päätti 17.3.2017, että sijoittamisselvitystä ei enää asiassa tehdä.

Ulkopuolisen arvioinnin paluu Opetushallitukseen

Tuskin Kansallinen koulutuksen arviointikeskus oli ehtinyt saada toimintansa vakiintumaan ja osoittamaan täysin toiminnallisen tehokkuutensa, kun seuraava muutos oli jo vireillä. Pääministeri Sipilän hallitusohjelman (27.5.2015) mukaisesti keskushallinnon virastorakenteen uudistamista jatkettiin tukeutuen keskushallinnon (KEHU) ja keskus- ja aluehallinnon virastoseelvityshankkeessa (VIRSU) omaksuttuihin kehittämisperiaatteisiin. Keskushallinnon virastoseelvityshanke ehdotti, että opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalle perustetaan uusi virasto, johon Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO ja Opetushallitus yhdistetään. Hanke ehdotti lisäksi Ylioppilastutkintolautakunnan ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen liittämistä Opetushallituksen yhteyteen ns. emovirastomallia soveltaen. Uusi termi 'emovirasto' oli ilmeisesti hankkeen tuottama, jota lainsäädäntö ei tunne. Kyseessä on tosiasiallisesti virastojen yhdistäminen. Kuten edellä on jo todettu, ehdotus ei ollut sinänsä keskittämisen osalta uusi. Selvityshenkilöt kansliapäällikkö Harri Skog ja ylijohtaja Hå-

kan Mattlin olivat sitä jo vuonna 2010 selvityksessään ehdottaneet. Uutta oli sen sijaan se, että kyseiset organisaatiot yhdistettäisiin ja keskitettäisiin erillisyyksikkönä Opetushallitukseen.

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti jälleen työryhmän 16.10.2015 valmistelemaan toimialalle perustettavan uuden viraston perustamista. Työryhmän tuli ottaa työssään huomioon vuosia 2016 – 2019 koskeva hallituksen päätös julkisen talouden suunnitelmasta. Asettamispäätöksessä linjattiin, että Ylioppilastutkintolautakunta ja Kansallinen arviointikeskus yhdistetään uuteen virastoon 1.1.2018. Työryhmä sai työnsä valmiiksi 31.1.2017 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Työryhmä ei päätenyt yksimieliseen ehdotukseen. Työryhmän työhön sisältyi sekä Kansallisen arviointikeskuksen että Ylioppilastutkintolautakunnan eriävät mielipiteet. Ylioppilastutkintolautakunnan huolenaiheena oli se, että ylioppilastutkinnon kehittäminen siirtyisi Ylioppilastutkintolautakunnalta Opetushallitukselle ja että malli vaarantaisi tutkinnon asiakaslähtöisen toimeenpanon. Koulutuksen arviointikeskus taas katsoi, että uusi järjestely vaarantaisi arviointitoiminnan resurssit ja että hallinto- ja tukipalvelujen kustannukset uhkaisivat nousta huomattavasti nykyisestään. Arviointikeskuksen mukaan mallin keskeiset ongelmat liittyisivät arviointikeskuksen itsenäisyyteen, päätöksenteon riippumattomuuteen, uskottavuuteen koko koulutusjärjestelmän arvioijana ja johtajan mahdollisuuksiin toimeenpanna arviointineuvoston valmistelema arviointisuunnitelma.

Käsillä olevassa keskittämisessä Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja ylioppilastutkintolautakunnan kanslia siirretään Opetushallituksen yhteyteen siten, että niistä muodostetaan erillisyyksiköitä, joiden toiminnasta säädetään edelleen niitä koskevassa erillislainsäädännössä. Kyseiset organisaatiot siirtyvät

samalla Opetushallituksen kirjanpitoyksiköksi. Siirrettävien organisaatioiden perustehtävissä ei tapahdu muutoksia.

Opetushallituksen pääjohtajalla olisi kokonaisvastuu siitä, että Opetushallitus ja sen erillisyyksikköinä toimivat Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Ylioppilastutkintolautakunnan kanslia hoitavat tehtävänsä lainsäädännön mukaisesti ja valtion talousarviossa asetettujen määrärahojen puitteissa. Pääjohtaja allekirjoittaisi opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa tehtävän tulossopimuksen ja vastaisi virastolle asetettujen tulostavoitteiden saavuttamisesta ja toiminnan tuloksellisuudesta.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja sen yhteydessä toimivat Arviointineuvosto ja Korkeakoulujen arviointijaosto sekä ylioppilastutkintolautakunta ja lautakunnan kanslia hoitaisivat edelleen nykyiset säädöksiin perustuvat tehtävänsä itsenäisinä viranomaisina ja päättäisivät koulutuksen arvioinnin toteuttamisesta ja ylioppilastutkinnon järjestämisestä lainsäädännön sekä koulutuksen arvioinnin osalta opetus- ja kulttuuriministeriön hyväksymän arviointisuunnitelman mukaisesti.

Lakiehdotus (HE 31/2017 vp) ei edennyt eduskunnassakaan kiistattomasti. Sivistysvaliokunnan mietintöön (SiVM 4/2017) sisältyi vastalause, jonka mukaan ehdotettu toimintamalli ei toteuta arviointikeskuksen riippumattomuutta. Vastalauseessa katsottiin, että arviointikeskus ei ole toiminnallisesti riippumaton, jos pääjohtaja vastaa talousarvion toteutumisesta koko yksikön osalta, sekä virkojen auki julistamisesta. Myös Ylioppilastutkintolautakunnan osalta Opetushallitus vastaa kokonaistaloudesta.

Eryteisesti korkeakoulujen ulkopuoliseen arviointiin sen toimiesä myös kansainvälisessä ympäristössä kohdistuu korostuneesti

riippumattomuuden vaatimus. Mikäli se mielletään kiinteäksi osaksi suomalaista opetushallintoa – siis koulutuksen ohjausjärjestelmää – sen uskottavuus kyseenalaistuu (vrt. Välijärvi 2010). Kun Kansallinen arviointikeskus perustettiin, siinä pyrittiin nimenomaan eroon opetushallinnosta. Lähtökohtana oli, ettei arviointi olisi osa opetushallinnon viranomaistoimintaa.

Tulevaisuus näyttää, sisältyikö tähänkin muutokseen seuraavan muutoksen siemen ja kiistelyn aihe. Paljon riippuu siitä, toteutuvatko oletetut riippumattomuusriskit vai säilyykö tosiasiallinen riippumattomuus. Tässä suhteessa sivistysvaliokunta ehdotti mietinnössään (SiVM 4/2017), että eduskunta edellyttää, että opetus- ja kulttuuriministeriö selvittää organisaatiouudistuksen vaikutukset Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen ja Ylioppilastutkintolautakunnan itsenäisyyteen, riippumattomuuteen ja kansainvälisesti tunnustettuun asemaan, ja antaa sivistysvaliokunnalle selvityksen vuonna 2019.

Kysymyksessähän on ns. hallintovirastomalli, jossa yhteistyö Opetushallituksen ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen välillä rajoittuu lähinnä hallinto- ja tukipalveluihin. Opetushallituksen pääjohtajan lopullisen vastuun tilanne ei rajoittane välttämättä ulkopuolisen arvioinnin riippumattomuutta, mikä on kaiken ulkopuolisen arvioinnin keskeinen substantiaalinen päämäärä. On eri asia, miltä se riippumattomuuden näkökulmasta näyttää. Asia on myös lopullista vastuuta kantavan johtajan viisaiden valintojen kysymys.

Arviointia

Koulutuksen ulkopuolisen arvioinnin muutospyrkimysten lähihistoriallinen tarkastelu osoittaa, että koko ulkopuolisen arvioin-

titoiminnan aika on ollut eri työryhmien ja selvityshenkilöiden jatkuvan erilaisten muutostarpeiden määrittelyn kohteena. Arvioinnin uutta toimintakulttuuria on luotu enemmän tai vähemmän kehitys- ja vastavoimien jännitteisessä ristiaallokossa, jossa uudelle organisaatiolle hyvin tärkeä ulkoinen tuki oli toiminnan alkuvaiheessa niukahkoa ainakin opetushallinnon sisällä. Korkeakoulujen arviointineuvoston toiminta-aika oli ainakin alkuvaiheessaan rauhallisempaa ennen ulkopuolisen arvioinnin keskittämisyrittämissä. Turbulentissa tilanteessa erityisesti Koulutuksen arviointineuvostolla ei ollut tavanomaisia vakiintumis- ja kehittämisedellytyksiä (Lyytinen 2013). Toimintaa leimasi eräänlainen väliaikaisuus. Siitä huolimatta kuitenkin molemmat neuvostot kehittivät toimintaansa ja toteuttivat tehokkaasti koulutusjärjestelmäämme hyödyttäviä arviointeja. Arviointijulkaisujen suuri määrä kertoo tuloksellisesta toiminnasta. Vaikeuksista huolimatta perustehtävästä ei tingitty.

Koulutuksen arviointineuvosto istutettiin tehtäväalueelle, jossa oli jo toimijoita sekä keskus- että aluehallinnossa. Myös paikallisella opetushallinnolla olivat omat arviointivelvoitteensa: koulutuksen järjestäjän tuli arvioida omaa koulutustaan ja osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin.

On hyvin mahdollista, että uusi arviointiorganisaatio koettiin opetushallinnon sisällä osin historiallisesti muotoutuneiden arviointireviirien valtaajaksi, jolle ei haluttu antaa riittävästi tilaa toimia ja kehittyä. Vanhat arviointiasemat haluttiin säilyttää. Olihan arviointi julkisen näkyvyydenkin vuoksi hallinnon piirissä muodikasta, ja se vahvisti osaltaan hallinnon vaikuttamismahdollisuuksia enemmän kuin perinteinen hallinnointi.

Arvioinnin uusi suunta kehittävän arvioinnin toimintakulttuurin luomiseksi haluttiin Koulutuksen arviointineuvoston piiris-

sä osoittaa voimakkaasti ja näyttävästi, mikä herätti myös muutoksen vastustusta. On ilmeistä, että myös ohjaavan ministeriön piirissä haluttiin tai oletettiin pienimuotoisempaa aloitusta sekä keskittymistä muutamaaan arviointihankkeeseen antamatta juuri-kaan henkistä tilaa arvioinnin laajamittaiseen ja luovaan kehittämiseen.

Työryhmän asettaminen pohtimaan arvioinnin kehittämistä jo uuden organisaation aloitusvaiheessa heijasti pikemminkin ilmeistä tyytymättömyyttä vallitsevaan tilanteeseen kuin toimintaympäristön tosiasiallista muutosta, johon vedoten työryhmän asettamista perusteltiin. Arviointitoimijat eivät asettuneet yksinkertaisesti kaikilta osin ”ruotuun” uuden lainsäädännön hengessä. Siksi tarvittiin toimijoiden roolien selkiyttämistä työryhmän suositusten pohjalta.

Yksi keskeinen muutostekijä, jota työryhmien ja erityisesti eduskunnan kannanotoissa peräänkuulutettiin, oli ulkopuolisen arvioinnin riippumattomuuden vahvistaminen (ks. Hämäläinen 2013 ja Silvennoinen 2013). Kysymys riippumattomuudesta ei ollut kuitenkaan ongelmaton. Silloin voimassa olleessa valtioneuvoston asetuksessa (150/2003) todettiin, että koulutuksen arviointineuvosto on opetusministeriön yhteydessä ja sillä on opetusministeriöön nähden arvioinnista annetun asetuksen mukainen avustustehtävä. Samalla asetus (4. §) totesi, että ulkopuolisesta arviointitoiminnasta ja sen kehittamisestä vastaavat opetusministeriö ja sen yhteydessä toimiva koulutuksen arviointineuvosto yhdessä. Taloudellinen ja toiminnallinen riippuvuus opetusministeriöstä tuli esiin selvästi mainitun asetuksen 5. §:ssä, jossa todettiin, että neuvoston tehtävä on laatia arviointiohjelma opetusministeriön suuntaviivojen ja taloudellisten voimavarojen rajoissa.

Muutospyrkimyksiä ohjasi niin ikään eri arviointitoimijoiden arviointien koordinoimattomuus, joka ulottui myös aluehallinnon toteuttamaan peruspalvelujen arviointiin. Eri toimijoiden arvioinnit ajoittuivat keskenään samoihin aikoihin ja rasittivat siten koulutuksen järjestäjiä ja oppilaitoksia. Myöskään sisällöllisiltä päällekkäisyyksiltä ei välttytty. Samoja sisältöalueita lähestyttiin milloin selvityksin, seurannoin, arvioinnein, arviointitutkimuksin milloin tutkimuksin. Tosin tutkimuksin pyrittiin syventämään tiettyjä sisältöalueita (Lyytinen 2013). Tämä piirre ei koskenut Korkeakoulujen arviointineuvostoa. Korkeakoulut olivat ilmeisen tyytyväisiä sen toimintaan.

Arviointitoiminnan keskittäminen oli esillä jo arviointineuvoston perustamisvaiheessa, ja se vahvistui myöhemmin eri työryhmien kannanotoissa. Voimavarojen keskittämistä tuki erityisesti Koulutuksen arviointineuvosto, jonka näkyvyys tahtoi hukkoa tehtäviin nähden riittävien voimavarojen puuttuessa. Voimavarojen hajottaminen eri organisaatioihin ei tuntunut perustellulta.

Erityisesti oppimistulosten arvioinnin katsottiin luontuvan neuvoston tehtäväksi. Ei tuntunut perustellulta, että toinen arviointiorganisaatio arvioi koulun toimintaprosesseja ja toinen oppimistuloksia, vaikka ne kiinteästi liittyvät toisiinsa prosessien osaltaan selittäessä tuloksia. Monet arviointiteemat liittyivät myös sekä Koulutuksen arviointineuvoston että Korkeakoulujen arviointineuvoston toimialaan. Korkeakoulujen arviointineuvoston puolella yhteen sulautumista vieroksuttiin, ja Opetushallituksessa sitä toteutuneessa muodossa selkeästi vastustettiin.

Yhtenä keskeisenä muutosjännitteenä Koulutuksen arviointineuvoston alkuvaiheessa koskien lähinnä sen sihteeristöä on ollut arviointitoiminnan alueellistaminen. Tensio vallitsi Hel-

sinki–Jyväskylä-akselilla. Neuvoston perustamisvaiheessa alueellistamisella oli poliittisessa ohjauksessa suurempi painoarvo. Loppuvaiheessa uuden hallitusohjelman mukaiset alueellistamispyrkimykset olivat aiempaa vaikeampia. Poliittisia päätöksiä tehtiin selvitysten ehdoilla. Tässä tapauksessa poliittisen tahdon suuntana oli Helsinki Kansallista koulutuksen arviointikeskusta perustettaessa. Sittemmin alueellistamista ei katsottu aiheelliseksi edes selvittää.

Ulkopuoliseen arviointiin ja erityisesti Koulutuksen arviointineuvoston toimintaan kohdentui koko sen toimintakauden ajan eri tahojen varsin aktiivinen mielenkiinto. Lähes jokainen arvonsa tunteva työryhmä otti siihen tavalla tai toisella kantaa, vaikka se ei välttämättä kuulunut toimeksiantoon. Niin ikään sen toiminta oli poliittisen ohjauksen mielenkiinnon kohteena.

Viime vaiheessa muutoksen lähtökohtana ei ollut tyytymättömyys vallitsevaan tilanteeseen. Pikemminkin Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toimintamalli oli osoittautunut tehokkaaksi. Sen toimintaa myös arvostettiin. Yhteistyö myös eri sidosryhmien välillä oli kaikin puolin toimivaa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen viimeisin organisoituminen liittyi pääministeri Sipilän hallitusohjelman julkishallinnon rakenteita uudistaviin reformeihin eikä juurikaan sisällöllisiin perustehtäviin. Niiden taustalla olivat julkisen talouden sopeuttamistoimet. Synergiahyötyjä haettiin virastojen hallinto- ja tukipalvelujen osalta. Itse arvioinnin laadun kannalta aiempaa paremman keskittymismahdollisuuden perustehtävään voi nähdä viimeisimmässä muutoksessa etuna, kun hallintopalvelut hoidetaan toisaalla. Erityisesti julkishallinnon laajentuessa kehittyneet virastot ovat joutuneet talouden ehdoilla vireillä olevan muutoksen kohteiksi. Päätöksinä ovat olleet virastojen yhdistämistoimet pienten viras-

tojen toimintakyvyn turvaamiseksi. Muita vaihtoehtoja ei juuri pohdittu esimerkiksi uuden itsenäisen arviointi- ja laadunvarmistusviraston perustamiseksi, jolloin riippumattomuutta ei olisi kyseenalaistettu. Pitkään jatkuneen koulutuksen ulkopuolisen arvioinnin muotoutumisen myönteisenä asiana voi nähdä kaiken kaikkiaan kansallisen arvioinnin voimavarojen yhdistämisen, vaikka viime vaiheen hallinnolliset ratkaisut eivät ole olleetkaan riippumattomuuden kannalta tyylipuhtaita.

Lähteet

- Hallitusohjelma. 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelma 22.6.2011.
- Hallitusohjelma. 2015. Pääministeri Juha Sipilän hallitusohjelma 27.5.2015.
- HE 225/1990. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi opetushallituksesta 225/1990
- HE 86/1997. Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1997.
- HE 155/1999. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi lääninhallituslain muuttamiseksi 155/1999.
- HE 122/2009. Hallituksen esitys Eduskunnalle eräiden koulutusta koskevien lakien muuttamisesta 122/2009.
- HE 31/2017 Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi Opetushallituksesta annetun lain ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksesta annetun lain muuttamisesta 31/2017.
- Hämäläinen, K. 2013. Arviointineuvosto toimintansa kehittäjänä. Teoksessa Knubb-Manninen, G., Niemi, H. & Pietiläinen, V. (toim.) Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta. Koulutuksen arviointineuvoston 10-vuotisjuhla-julkaisu. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 63.
- Jakku-Sihvonen, R. 2014. Arviointia akanvirrassa. Opetushallituksen arviointitoiminnan historiikki. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:14.
- Juva, S., Kangasvieri, A. & Välijärvi, J. 2009. Kuntaperustaisen koulujärjestelmän kehittäminen. Helsinki: Kuntaliitto.
- Korkeakoski, E. 2008. Riippumattomuus arviointitoiminnan periaatteena. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31, 65–78.

- Koulutuksen arviointineuvosto. 2006. Koulutuksen arviointineuvoston aloite arviointitoiminnan päällekkäisyyksien vähentämiseksi. Muistio 21.2.2006. 2013. Jyväskylä.
- Korkeakoulujen arviointineuvosto 2013. Korkeakoulujen arvioinnin suunnantäyttäjä. Korkeakoulujen arviointineuvosto 1996-2015 ja arviointitoiminnan tulevaisuus. Tampere: Korkeakoulujen arviointineuvosto. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8:2013.
- Laki Opetushallituksesta 25.5.1991/182.
- Laki valtion yksikköjen ja toimintojen sijoittamisesta koskevasta toimivallasta 362/2002
- Lyytinen, H. K. & Lukkarinen, E. 2010. Arvioinnin laki niin kuin sitä luetaan historiasta nykypäivään. Teoksessa E. Korkeakoski & P. Tynjälä (toim.) Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50.
- Lyytinen, H. K. 2013. Koulutuksen arviointineuvosto muutospyrkimysten ristiaallokossa ensimmäisellä kymmenvuotiskaudella. Julkaisussa Knubb-Manninen, G. Niemi, H. & Pietiläinen, V. (toim.) Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta. Koulutuksen arviointineuvoston 10-vuotisjuhla-julkaisu. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 63.
- Opetushallitus. 2012. Lausunto Koulutuksen arviointikeskuksen perustamista selvittäneen työryhmän muistiosta 32//50/2012/12.9.2012. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. 2002a. Suomen koulutusjärjestelmän hallinnon arviointi. Helsinki: Opetusministeriön asettaman asiantuntijaryhmän raportti.
- Opetusministeriö. 2002b. Koulutuksen arviointisihteeristön vaihtoehtoiset sijoittamisratkaisut. Helsinki: Opetusministeriön asettaman selvitysmies Jarmo Visakorven raportti.
- Opetusministeriö. 2006. Opetusministeriön organisaatioselvitys. Helsinki: Opetusministeriön asettaman selvitysmies Lauri Tarastin raportti. Opetusministeriön monisteita 2006:3.
- Opetusministeriö. 2007a. Koulutuksen arviointijärjestelmän kehittämistyöryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:27.
- Opetusministeriö. 2007b. Opetushallituksen asema, rooli ja tehtävät sekä koulutustoimialan ohjaus muuttuvassa toimintaympäristössä. Helsinki: Opetusministeriön asettaman selvitysmiehen Timo Lankisen raportti.
- Opetusministeriö. 2008. Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2009–2011. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2008:38.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Yhdessä enemmän. Helsinki: Opetusministeriön asettamien selvityshenkilöiden Harri Skogin ja Håkan Mattlinin raportti. Selvitys opetus- ja kulttuuriministeriön konserniohjauksesta ja -rakenteesta 2011:6.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012a. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen perustaminen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman työryhmän raportti 2012:19.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012b. Selvitys koulutuksen arviointikeskuksen sijoittamisesta. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman selvityshenkilön Markku Mattilan raportti.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen ja Ylioppilastutkintolautakunnan liittäminen Opetushallituksen yhteyteen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:4.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628 ja sen muutos 24.1.2003/32
- Sallinen, A. 2001. Lukukauden 2002–2002 avajaispuhe 5.9.2001. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Silvennoinen H. 2013. Koulutuksen arviointineuvoston asema arvioinnin kentällä ja koulutuspolitiikassa. Teoksessa Knubb-Manninen, G., Niemi, H. & Pietiläinen, V. (toim.) Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta. Koulutuksen arviointineuvoston 10-vuotisjuhla-julkaisu. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 63.
- Sivistyspoliittinen ministeriryhmä. 2008. Koulutuksen ja korkeakoulujen arvioinnin järjestäminen. Sivistyspoliittisen ministeriryhmän muistio 28.3.2008. Helsinki.
- SiVM 3/1998. Sivistysvaliokunnan mietintö 3/1998 vp. Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi.
- SiVL 5/2001. Sivistysvaliokunnan lausunto opetusministeriön selvityksestä koulutuksen arviointitoiminnasta 5/2001 vp.
- SiVM 11/2002. Sivistysvaliokunnan mietintö 11/2002 vp. Hallituksen esitys laiksi eräiden koulutusta koskevien lakien sekä opetushallituksesta annetun lain 4 §:n muuttamisesta.
- SiVM 9/2009. Sivistysvaliokunnan mietintö 9/2009 vp. Hallituksen esitys laeiksi eräiden koulutusta koskevien lakien muuttamisesta.
- SiVM 4/2017. Sivistysvaliokunnan mietintö 4/2017 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi Opetushallituksesta annetun lain ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksesta annetun lain muuttamisesta.
- Valtioneuvoston asetus 150/2003. Valtioneuvoston asetus koulutuksen arvioinnista.
- Valtioneuvoston asetus 1061/2009. Valtioneuvoston asetus koulutuksen arvioinnista.
- Väljärvi, J. 2002. Riippumaton ja toiminnallisesti integroitu koulutuksen arviointi. Julkaisematon muistio 18.3.2002. Jyväskylä.
- Väljärvi, J. 2010. Luottamus ja arvioinnin vaikuttavuus – näkökulmia arviointijärjestelmän riippumattomuuteen. Teoksessa Knubb-Manninen, G., Niemi, H. & Pietiläinen, V. (toim.) Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta. Koulutuksen arviointineuvoston 10-vuotisjuhla-julkaisu. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 63.

Väitöskirja tohtorin kisällin- näytteenä: Analyysi kolmen yliopiston kasvatustieteellisen alan väitöskirjoista vuosilta 2010–2016

Johdanto

Tutkimus- ja julkaisutoiminta on ollut aina yliopistoille tärkeää ja ominaista, ja siihen kohdistuvat odotukset ja saavutukset ovat lisääntyneet merkittävästi. Esimerkiksi vuonna 2016 kasvatustieteellisellä alalla julkaistiin yhteensä 982 vertaisarvioitua tieteellistä artikkelia ja suoritettiin 111 tohtorintutkintoa (Vipunen 2017). Artikkelimuotoinen väitöskirja yhdistää nämä tutkimuksen edistymisen kaksi keskeistä indikaattoria erityisellä tavalla. Vähintään kolme alkuperäisjulkaisua käsittävät artikkeliväitöskirjat pidentävät oivallisesti laitosten julkaisu-uuteloita ja kartuttavat niiden kassaa rahoitusmallin (Asetus 526/2014) kautta.

Väitöskirja on kirjallisena tuotoksena keskeinen osa tohtoroitumista huolimatta siitä, että tutkijakoulutus on myös tutkimusyhteisöön integroitumista ja henkilökohtaista ammatillista kehittymistä. Itse väitöskirjan suhteellinen painoarvo on suurentunut, kun yliopistot ovat viimeisen runsaan vuosikymmenen aikana

asteittain supistaneet 240 op:n tutkintoon kuuluvien muiden opintojen määrää (esim. Vokke 2006; UEF 2016). Väitöskirjan merkitystä korostavat alati tarkentuvat esitarkastus- ja väittelyohjeet, joissa tutkimusraporttiin kohdentuvat arviointikriteerit esitellään entistä määrätietoisemmin.

Tohtorikoulutusta on tutkittu aikojen saatossa aktiivisesti monelta kannalta. Suomessa on oltu kiinnostuneita esimerkiksi esitarkastajien tai vastaväittäjien tekemästä arvioinnista, julkaisutaparatkaisuksista, ohjausprosesseista, kirjoittamiskokemuksista tai tohtorikoulutuksen rakentumisesta (esim. Aittola 2004, 2006, 2017; Hannukainen & Brunila 2017; Nummenmaa & Soini 2009; Valo 2013; Vehviläinen 2014). Samantapaiset teemat olivat esillä myös kansainvälisen tuoreimman kirjallisuuden hakuihimme osuneissa lähteissä (Bourke & Holbrook 2013; Burkarda ym. 2014; Holbrook ym. 2014 ja 2015; Horton & Hawkins 2010; Kyvik 2014; Kyvik & Thune 2015; Lindsay 2015; Sharmini, Spronken-Smith, Golding & Harland 2015; Qin 2017).

Tieteellisen tutkimuksen yksi keskeisistä ominaispiirteistä on julkisuus: tutkimus on olemassa viime kädessä vasta, kun se on julkaistu. Myös tulevan tohtorin monivaiheinen ja -vuotinen työprosessi kiteytyy väitöskirjassa. Tämän kirjallisen tuotoksen tulisi kuvata rehellisesti, huolellisesti ja läpinäkyvästi kaikki keskeiset tieteelliset päätökset ja niiden seuraamukset, osoittaa substanssin ja metodin hallintaa sekä tuottaa uutta tieteellistä tietoa. Tähän lopputulokseen kohdistuu artikkelimme kuvaama tutkimus.

Vastaavantapaisia kotimaisia tarkasteluja on alallamme tietämämme mukaan vain kolme: Kivirauma (1998) kuvasi vuosina 1904–1995 ilmestyneiden kasvatustieteen väitöskirjojen paradigmanmuutoksia. Saarinen (2005) teemoitteli nimekkeiden pe-

rusteella vuosina 1994–2004 julkaistujen väitöskirjojen aiheita. Alilan ja Parrilan (2011) raportti sisältää lyhyen yhteenvedon varhaiskasvatuksen vuosien 2006–2010 väitöskirjoista. Nyt esittämämme kolmen yliopiston seitsemän vuotta kattava väitöskirjojen kuvaus tuottaa uutta tietoa ja pureutuu julkaisuihin sisällöllisesti edellä mainittuja tutkimuksia laajemmin.

Saimme analyysillemme hieman taustakehystä neljästä kansainvälisestä lähteestä. Holbrook (2010) on arvioinut Tarton ja Tallinnan yliopistoissa vuosina 2005–2009 julkaistuja kasvatusalan väitöskirjoja. Tuoreimmasta kansainvälisestä kirjallisuudesta löytyi kolme sosiaalityön väitöskirjojen analyysia: Yhdysvaltalaiset Gringeri, Barusch ja Camhron (2013) perehtyivät vuosien 2008–2010 laadullisten väitöskirjojen ($f = 75$) epistemologiaan ja metodologiseen pätevyYTEEN. Horton ja Hawkins (2010) selvittivät interventiotutkimuksen esiintyvyyttä 252 yhdysvaltalaisen väitöskirjan abstrakteissa. Rothwell, Lach, Blumenthal ja Akesson (2015) olivat kiinnostuneita kanadalaisten väitöskirjojen ($f = 248$) metodisista trendeistä.

Suomessa arviointi on perinteisesti kohdentunut väitöskirjaan, josta väittelijän on katsottu olevan itse vastuussa. Toisaalta väitöskirjojen liittyminen enenevästi senioritutkijoiden tutkimushankkeisiin, ohjauksen systematisoituminen, lisääntyneet mahdollisuudet päätoimiseen väitöskirjatyöhön ja voimistunut odotus artikkelimuotoisesta väitöskirjasta ovat muuttaneet opiskelijan ja ohjaajan vastuunjakoja myös kasvatustieteellisellä alalla. Tällaisia väitöskirjaraportin ulkopuolisia vaikutteita voimme vain sivuta.

Analysoimaamme kokonaisuutta voidaan pitää yhtäältä sisällönanalyttisenä dokumenttitutkimuksena, mutta toisaalta arviointina, jossa arvotamme väitöskirjoja hyödyntäen niiden tavallisia

arviointikriteereitä. Eri yliopistot ovat sanoittaneet arviointikriteereitä hieman eri tavoin, mutta useimmissa esiintyvät ainakin seuraavat kohteet: tutkimusaiheen merkitys (originaliteetti), tutkimuskysymyksiä asettaminen, teoreettinen osaaminen (lukenaisuus), metodinen pätevyys (aineiston hankinta ja sen analyysi), tulosten merkitys ja uskottavuus, pohdinta ja johtopäätökset sekä raportointitapa (jäsenitys).

Emme ole luku-urakka huomioiden pystyneet kiinnittämään huomiota kaikkein edellä lueteltuihin kriteereihin, vaan valinnut vastattavaksemme kysymykset, *millaisia vuosina 2010–2016 kasvatusalalla julkaistut väitöskirjat ovat olleet*

- *rakenteeltaan (muoto, sisällön jäsentely),*
- *lähestymistavoiltaan (tutkimuskysymykset, tutkimusote, aineistot),*
- *arvosanoiltaan ja*
- *lähteistöltään (määrä, laatu)?*

Aittolan (2004, 475–477) rajauksen mukaisesti tarkastelemme väitöskirjoja tieteen sisäisiin kriteereihin pohtimatta esimerkiksi väitöskirjojen tarvetta opetus- ja kasvatustieteiden kehittämisen tai yliopistojen profiloitumisen kannalta.

Aineisto ja sen hankinta

Valitsimme arvioinnin kohteiksi kolme yliopistoa, jotka edustavat maantieteellisesti Suomea hyvin. Hankimme uuden yliopistolain ajalta eli 1.1.2010–31.12.2016 julkaistut kasvatustieteellisen alan väitöskirjat, joita oli yhteensä 171. Paneuduimme muutamaa keskeisiin tieteellisen tutkimuksen kriteereihin, jotka olivat

kohtuuvaivalla ja -tarkkuudella tunnistettavissa raporteista. Laa-juudeltaan 28 178-sivuisesta tekstiaineistosta perehdyimme ensisijaisesti tiivistelmään, sisällysluetteloon ja lähdeluetteloon, ja mikäli niistä ei saatu tarvittavia tietoja, luimme lisäksi julkaisujen metodilukuja. Arvosana- ja pääainetiedot hankittiin opintosuoritusrekistereistä.

Yhdenmukaisen tulkinnan turvaamiseksi tehtiin ensimmäisen yliopiston väitöskirjojen läpikäynnin perusteella yksityiskohtainen koodausohje. Aineistojen analyysitapatietojen löytäminen tai tutkimusongelmien tyyppin (kuvailevat, vertailevat, kokeelliset) ja lähestymistavan (kvantitatiivinen, kvalitatiivinen, monimenetelmäinen) päättelyminen veivät toisinaan aikaa. Menettelimme yksinkertaisesti niin, että jos julkaisussa oli mainittu useampia kuin yksi aineistotyyppi, se luokitettiin monimenetelmäiseksi, vaikka toinen aineistotyyppi olisi saattanut käytännössä jäädä alisteiseen asemaan.

Lähtökohtana olivat kirjoittajan omat ilmaisut tarkastellusta asiasta. Siksi emme esimerkiksi analysoineet, vastasiko väittelijän lupaus ”fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusotteesta” todellisuutta. Jos väitöskirjassa oli kirjaimellisesti sanottu vain, että ”aineisto on analysoitu monimuotoisesti”, emme yrittäneet määrittellä analyysia metodisesti osuvammin käsittein.

Tulokset

Tutkituissa kolmessa yliopistossa vuosina 2010–2016 julkaistut 171 väitöskirjaa ovat 28 % kaikissa yliopistoissa kasvatustieteellisellä alalla samana aikana suoritetuista tohtorintutkinnoista (Vipunen 2017). Väitöskirjoja oli ilmestynyt varsin tasaisesti ku-

nakin tarkasteluvuonna 20–30 kappaletta (ka = 24; min 20 vuonna 2013, max 30 vuonna 2012). Tavallisin (f = 142) pääaine oli kasvatustiede (muut: erityispedagogiikka 9, musiikkikasvatus 6, aikuiskasvatustiede 5, käsityötiede 5, kasvatopsykologia 2, kotitaloustiede 2).

Naisten osuus väittelijöistä vaihteli yliopistoittain välillä 67–74 %, kun koko maassa tänä seitsemän vuoden tarkasteluajanjaksona naisia oli 74 % kasvatustieteellisen alan 610 tohtorintutkinnon suorittaneesta (Vipunen 2017). Kivirauman (1998, 20) mukaan naisväittelijöiden määrä alkoi lisääntyä vasta 1970-luvulla, ja 1990-luvulla heidän osuutensa oli jo yli puolet tohtorintutkinnon suorittaneista.

Väitöskirjojen kansainvälisyys ja muoto

Melkein kaikki väitöskirjat olivat empiirisiä, sillä vain kolme oli tarttunut teoreettis-käsitteelliseen tutkimustyöhön. Runsas kolmannes (35 %) oli kirjoitettu englanniksi, ja niistä kaksi kolmasosaa oli artikkeliväitöskirjoja. Englanniksi kirjoittaminen oli lisääntynyt: kun vuonna 2010 julkaistuista väitöskirjoista viisi oli englanniksi, vuonna 2015 niitä oli jo 13, tuolloin jopa enemmän kuin suomeksi ilmestyneitä. Hiltusen ja Pasasen (2006, 35) jo yli kymmenen vuotta sitten yhteiskuntatieteiden tohtoriopiskelijoille (n = 3826) toteuttamassa kyselyssä 37 % väitöskirjoista oli ilmestymässä englanninkielisinä; siihen verrattuna kasvatusalan muutos on ollut hidas. Ulkomaalaistaustaisia väittelijöitä oli aineistossamme alle kymmenen prosenttia.

Runsas kaksi kolmasosaa (69 %) yliopistojen A–C väitöskirjoista oli monografioita, kun Hiltusen ja Pasasen (2006, 35) kyselyn mukaan yhteiskuntatieteiden väitöskirjan tekijöistä 65 % teki monografiaa; tässäkin kasvatusalan muutosvauhti on ollut vaa-

timaton. Väitöskirjojen muoto vaihteli yliopistoittain tilastollisesti erittäin merkittävästi ($\chi^2 = 9.5$), sillä kun C-yliopistossa monografioita oli 57 %, oli niitä A-yliopistossa 72 % ja B-yliopistossa 83 %. Vaikka monografioiden määrän huippuvuosi oli 2012 (24/30 oli monografioita) ja artikkeliväitöskirjojen vuosi 2014 (12/27 oli artikkelimuotoisia), ei jakaumista ilmene esimerkiksi artikkelijulkaisemisen yleistymistrendiä. Silti on yliopistojen ansaintalogiikan kannalta kiinnostavaa, että väitöskirjojen ansiosta yliopistot A–C ovat saaneet julkaistua väittelijöiden ja heidän ohjaajiensa voimin vuosina 2010–2006 yhteensä 215 artikkelia. Se vastaa melkein näiden kolmen yliopiston vertaisarvioitujen A1-artikkeleiden yhteissummaa ($f = 269$) vuonna 2016 (Vipunen 2017).

Monografioiden määrä on melko suuri suhteessa nykypuheeseen artikkeliväitöskirjan suotavuudesta, vaikka julkaisumuodot tulisi nähdä Valon (2013) tavoin ”vain” prosesseiltaan erilaisiksi, eri tilanteisiin eri tavoin soveltuviksi vaihtoehdoiksi. Artikkeleiden kirjoittaminen opettaa tärkeää ammattitutkijataitoa, edistää tulosten kansainvälistämistä ja lisää laitosten julkaisuvolyymeja, mutta se herättää opiskelijoissa myös voimakasta kritiikkiä (Hannukainen & Brunila 2017, 101–102). Monet 2010–2016 väitelleistä ovat aloittaneet opintonsa jo edellisellä vuosikymmenellä, eikä heitä ehkä ole ohjattu määrätietoisesti artikkeliratkaisuun. Osa on voinut valita monografian peläten artikkeleiden vaikeita hyväksymisprosesseja.

Artikkeleiden määrä tulee ratkaista ensisijaisesti tutkitun ilmiön ja tutkimuskysymysten ehdoilla, mutta tutkimamme yliopistot ovat ohjeistaneet artikkeliväitöskirjan minimiksi kolme vertaisarvioitua artikkelia. Kahdessa yliopistossa (A, C) niiden edellytetään tai toivotaan ”mieluiten” olevan JUFO-luokitettuja. Yhdes-

sä yliopistossa (A) opastetaan, että kaikissa kolmessa väittelijän on oltava joko ainoa tai ensimmäinen kirjoittaja ja että julkaisut voivat olla kansallisia tai kansainvälisiä. C-yliopistossa ”osa julkaisuista voi olla suomenkielisiä”. C-yliopistossa vertaisarvioitu konferenssipaperi voi rajoituksitta kuulua osajulkaisuihin, mutta A:ssa se sallitaan vain silloin, kun väitöskirjassa on enemmän kuin kolme artikkelia.

Artikkeliväitöskirjoja aineistossamme oli 53 kappaletta (31 %); minimimäärään eli kolmeen artikkeliin oli tyydytty vain kahdeksassa tapauksessa. Tyyppiarvo oli neljä artikkelia (53 %), ja kuudessa väitöskirjassa oli peräti 6–7 artikkelia. Mitä enemmän artikkeleita on, sitä vaikeampaa koherentin yhteenvedon osan kirjoittamisesta voi tulla ja sitä hankalampaa on välttää vähämerkityksisiksi tai erilaajuisiksi ositettuja tutkimuskysymyksiä. Artikkelimäärällä saattaa olla merkitystä työtehtävähauissa: yliopistonlehtoriksi nimitettävältä henkilöltä voidaan edellyttää dokumentoitua näyttöä väitöskirjan jälkeisestä tutkimustoiminnasta. Jos on kirjoittanut vaikkapa viisi artikkelia ja sisällyttänyt niistä kolme väitöskirjaansa, voi rekrytointitilanteessa olla osoitettavaksi jo kaksi väitöskirjan jälkeistä tutkimustuotosta.

Kolmessa neljäsosassa väitöskirjoja oli vain kansainvälisiä artikkeleita. Kaksi väitöskirjaa oli rakennettu pelkästään kotimaisten artikkeleiden varaan, ja loput 11 sisälsivät yhden kotimaisen alkuperäisjulkaisun. Kansainvälisiksi tulkitsimme kaikki muulla kuin suomen kielellä kirjoitetut artikkelit.

Artikkeleissa oli 1–7 kirjoittajaa. Kolmen artikkelin väitöskirjoissa oli tyypillisimmin kaksi kirjoittajaa, eli aineiston 215 artikkelista tasan sata oli kahden kirjoittajan yhteistyön tulosta. Neljän artikkelin väitöskirjoissa oli tavallisinta (33 %), että väittelijä

vastasi neljännessä tekstistä itsenäisesti. Kahdessatoista artikkelissa oli peräti kuusi tai seitsemän kirjoittajaa, mikä voi herättää Sharminin ym. (2015, 95) tavoin kriittisiä kysymyksiä väittelijän itsenäisestä kontribuutiosta. Artikkeleiden kiristyneet laatuvaatimukset edellyttävät käytännössä seniorikirjoittajien työpanosta, mutta kirjoittajuuteen liittyvät kirjavat konventiot herättävät tohtoriopiskelijoissa hämmennystä (Hannukainen & Brunila 2017, 102–103): Kuka saa nimensä artikkeliin, mihin kohtaan nimilistassa ja millaisella työpanoksella? Millaista meritoitumista tai valtasuhteisiin alistumista nämä osin niin sanotun hiljaisen tiedon käytännöt kenellekin tarkoittavat?

Joukkoon mahtui useita väittelijöitä, joilta ei ollut yhtään itsenäistä artikkelia, vaan kaikki tekstit oli kirjoitettu 2–5-henkisellä tutkijajoukolla. Kirjoittajuutta koskevissa eettisissä ohjeissa (jotka useimmiten nojaavat lääketieteen alan klassiseen suositukseen: ICMJE 2017) korostetaan, että jokaisella kirjoittajalla pitää olla merkittävä kontribuutio koko tutkimukseen. Kukaan ei saisi osallistua esimerkiksi pelkästään artikkelin kirjoittamiseen tai vain sen jonkin luvun tuottamiseen, joskaan tätä sääntöä eivät senioritutkijatkaan nykyään poikkeuksetta noudattane. Analysoimistamme väitöskirjoista ei ilmennyt, oliko tiedekunta edellyttänyt kirjallista selvitystä väittelijän konkreettisesta työpanoksesta jokaisessa osajulkaisussa.

Artikkeliväitöskirjojen tekijöiltä vaaditaan kärsivällisyyttä, koska tiedelehtien artikkelikäsi kirjoitusmäärien lisääntyminen pidentää vertaisarviointiprosesseja, suurentaa hylkäysprosentteja ja kirjavaittaa vertaisarvioijien pätevyyttä (Bauerlein 2013; Roberts & Shambrook 2012). Laskimme vuosimäärän, joka oli kulunut ensimmäisen artikkelin julkaisemisesta väittelyvuoteen (ka = 4.3 vuotta, kh = 2.8 vuotta). Vajaa kolmannes (30

%) väittelijöistä vaikutti melko onnekkailta, sillä heillä viive oli enintään kaksi vuotta, vaikka sekin on paljon ajatellen tieteen tehtävää välittää tiedeyhteisön käyttöön uusinta tietoa. Kolme viidestä oli joutunut odottamaan kuusi vuotta. Neljällä henkilöllä oli kulunut 10–12 vuotta ensimmäisestä julkaistusta artikkelista ennen väitöspäivää. A-yliopiston ohjeiden mukaan artikkelit katsotaan vanhentuneiksi, jos niiden julkaisemisesta on kulunut yli kymmenen vuotta. Kun ensimmäisen artikkelin kirjoittamiseen ja julkaistavaksi hyväksymiseen saattaa kulua useita vuosia, artikkeliväitöskirja ei ole lainkaan ongelmaton ratkaisu monista hyvistä puolistaan huolimatta (ks. Niemi ym. 2011, 32, 44).

Kaiken kaikkiaan on helppo yhtyä Aittolan (2017, 9) ilmaisemaan, tohtorikoulutuksen kansalliseen arviointiaineistoon perustuvaan näkemykseen, että kasvatusalalla olisi ilmeinen tarve sopia nykyistä yhtenäisemmistä väitöskirjan kokoonpanon ja arvioinnin vaatimuksista.

Väitöskirjojen jäsentely ja tulosten teoreettinen keskusteluttaminen

Raporttien laajuus vaihteli paljon, mistä osan selitti väitöskirjan muoto. Laskimme sivumäärät johdannon alusta lähdeluettelon loppuun. Suppein julkaisu oli 31-sivuinen artikkeliväitöskirja ja laajin 539-sivuinen monografia (monografoiden ka = 206 sivua ja kh = 69 sivua, artikkeliväitöskirjojen ka = 71 sivua ja kh = 30 sivua). Monografia oli tyypillisimmin (moodi) 151–200-sivuinen ja artikkeliväitöskirja 51–100-sivuinen. Yhtätoista yli 100-sivuisia artikkeli- ja kahdeksaa yli 300-sivuisia monografiaväitöskirjaa olisi otaksuttavasti kannattanut tiivistää: artikkeleiden yhteenlasketun sivumäärän ylittävä alkuosa ei vastaa yhteenvedo-sanan perusideaa, ja lukijalta paljon aikaa vaativa laaja monografia saattaa

jäädä kokonaan lukematta. Tieteessä tulee pyrkiä myös asioiden riittävän tiiviiseen ilmaiseamiseen.

Julkaisun päälukujen määrä kertoo väittelijän kyvystä jäsentää asioita tarkoituksenmukaisiksi kokonaisuuksiksi. Carterin (2008) tekemissä fokusryhmähaastatteluissa uusiseelantilaiset väitöskirjojen arvioijana toimineet 23 henkilöä kuvasivat, että he yleensä aloittavat arvioinnin tarkastelemalla tutkimuksen rakennetta ja jäsentelyä ja perehtyvät sitten ensimmäiseen ja viimeiseen lukuun (emt., 367). Siksi mekin arvioimme jäsentelyä.

Vaikka raportin perinteinen viisilukuinen rakenne (johdanto, teoria, menetelmät, tulokset, pohdinta) tai artikkeleiden IMRD-rakenne (introduction, methods, results, discussion) ei aina sovellu etenkin laadullisiin kehittämistutkimuksiin, merkittävät jäsentelypoikkeamat saattavat osoittautua ongelmalliseksi. Esimerkiksi monilukuinen teoriaosa voi johtaa toisistaan irrallisiin teemoihin tai useiden päälukujen tulososa harhauttaa raportoimaan eri menetelmillä hankitut tulokset toisistaan riippumattomasti.

Koko raportin päälukujen määrän vaihteluväli oli aineistossamme 4–12. Tyyppiarvo oli kuusi, ja joka viidennessä väitöskirjassa oli joko viisi tai seitsemän päälukua. Vähintään kymmenen pääluvun jäsenitys (25 väitöskirjassa) etenkin sivumääriltään 150–250-sivuisissa väitöskirjoissa ei näyttänyt koherentilta. Lasimme myös erikseen teoria- ja empiriaosien päälukumääriä. Teoriaosa oli jaettu 0–5 päälukuun (moodi oli 1), eli 14 %:ssa väitöskirjoista ei ollut varsinaista teorialukua lainkaan; puolet näistä tapauksista löytyi artikkeliväitöskirjoista, joissa teoriaperusta oli kirjoitettu johdantoon. Ellei monografian alkupuolella ollut teorialukua, siinä tavallisesti kuvattiin johdannon jälkeen

menetelmäratkaisut tai kyseessä oli teoreettinen tutkimus, jossa johdannon päätteeksi esitettiin tutkimuskysymykset, joita alettiin ratkaista seuraavissa pääluvuissa.

Yli puolessa (53 %) raporteja oli esitetty tutkimustulokset yhdessä pääluvussa, mutta vaihteluväli oli laaja, 0–9 lukua. Yhdestä artikkeliväitöskirjasta ei löytynyt tuloslukua, ellei sellaiseksi lasketa nelisivuista yhteenvetoa, josta suurin osa käytettiin kolmen osatutkimuksen muuhun kuvailuun kuin tulosten esittelyyn. Siinä oli toisena päälukena esitetyn yhteenvedon jälkeen useiden päälukujen verran teoriaa teemoista, jotka nousivat osatutkimuksista; tavallisesti artikkeliväitöskirja kirjoitetaan juuri päinvastaisessa järjestyksessä.

Julkaisuissa oli monenlaisia kombinaatioita peruselementeistä. Johdannon ja teorian yhdistämisen lisäksi oli integroitu johdanto- ja menetelmäluku, teoria ja menetelmät, menetelmät ja tulosluku tai tulokset ja pohdinta. Joskus pohdinta ja johtopäätökset oli kirjoitettu erikseen. Kaikki jäsennessmallit ovat toki mahdollisia ja vaihtelu voi virkistää, mutta ajatuksiensa saaminen kiireisten tiedekuluttajien tietoisuuteen saattaa parantua oleellisesti, jos keskeiset tutkimusratkaisut löytyvät konventionaalisista kohdista raporttia.

Empiiristen tulosten keskusteluttaminen teoriaperustan tai aiemman tutkimustiedon kanssa oli ratkaistu kahdella tavalla: Tavallisimmin tulokset esitettiin omina (pää)lukuinaan, ja vasta niiden lopuksi oli laadittu erillinen ”Tulosten tarkastelu” -tyyppinen luku, jossa oli lähdeviitteitä. Toinen, etenkin kvalitatiivisissa tutkimuksissa perusteltu tapa olisi keskusteluttaa empiirisiä tuloksia teorian kanssa koko ajan. Se edistäisi ensinnäkin teoreettisen yleismerkityksellisyyden arviointia varsinkin tapaustutki-

mustyyppisissä asetelmissä. Toiseksi tekstistä tulisi tieteellisesti huomattavasti kiinnostavampaa ulkopuoliselle lukijalle, jonka saattaa olla vaikea motivoitua tiheän kuvauksen ja runsaiden aineistositaintien lukemiseen. Holbrookin ym. (2015) analyysi 461 väitöskirjan arviointilauseunnoista osoitti suuria eroja siinä, miten hyvin teoreettinen juoni näkyi väitöskirjojen empiirisessä tarkastelussa tai oli ”sisäänkirjoitettu” koherenssia lisäävällä tavalla koko raporttiin (emt., 82–84).

Yhtenä jäsentelyn yksityiskohtana etsimme sisällysluetteloista tutkimuksen arviointia (luotettavuus, uskottavuus, siirrettävyys; validiteetti, reliabiliteetti) koskevaa otsikkoa; sen ainakin kokenut tieteenkuluttaja mielellään haluaa löytää vaivatta. Noin neljäsosassa väitöskirjoja sitä ei ollut erikseen otsikoitu, mikä ei tietysti tarkoita, ettei itsearviointia olisi tehty lainkaan. Itsearviointi oli omana otsikkonaan joko raportin keskellä osana menetelmälukua (11 %) tai sen lopussa (52 %). Jälkimmäinen on sikäli huono ratkaisu, että lukijalla on oikeus saada tietää ennen tulosten lukemista, mihin niissä kannattaa kirjoittajan mielestä uskoa. Optimaalinen ratkaisu oli vain yhdessä väitöskirjassa kymmenestä: keskivaiheilla olevan arvioinnin lisäksi pohdinnassa esitettiin ne lisähuomiot, jotka olivat mahdollistuneet tuloksien kirjoittamisen myötä. Holbrook (2010, 16) piti virolaisten väitöskirjojen luotettavuusarviointeja yleisesti ottaen heikkoina: esimerkiksi laadullisissa tutkimuksissa vain triangulaatiota oli käsitelty kohdullisesti.

Itsearvioinnin lisäksi tarkkailimme sisällysluetteloista, oliko alati tärkeämmäksi tullut tutkimuseettinen pohdinta kirjattu omaksi otsikoksi. Näin ei ollut tapahtunut 70 %:ssa väitöskirjoja, vaikka valtaosaan tutkituista aihepiiristä ja niihin valituista näkökulmista liittyi ilmeisiä tutkimuseettisiä arviointitarpeita. Huomautam-

me tässäkin, ettei etiikka-otsikon puuttuminen tarkoita automaattisesti eettisten kysymysten sivuuttamista teksteissä.

Tutkimuskysymykset ja metodiset valinnat

Tieteellisen tutkimuksen kriittisiä arviointikohteita ovat asetetut tutkimusongelmat tai -kysymykset, jotka ohjaavat kaikkia tutkimusratkaisuja ja paljastavat kirjoittajan kyvyn hahmottaa tutkimuskohdettaan. Myös tutkimuskysymyksen ratkaisemiseen käytetyt menetelmät (teoreettiset tai empiiriset; erilaiset aineiston hankintaan tai analysointiin tarkoitetut) erottavat tutkimuksen gallupista tai selvityksestä. Aittolan (2008, 166) mukaan vastaväittäjien lausunnoissa keskityttiin varsin paljon juuri tutkimuskysymyksiin ja metodisten ratkaisujen kommentointiin. Näitä mekin arvioimme yliopistojen A–C väitöskirjoista.

Tutkimuksen fokusta etsiessämme jouduimme artikkeliväitöskirjojen kohdalla usein tyytymään osajulkaisuista johdettuihin laveisiin ilmaisuihin (aims). Tavallisesti esitettiin yksi tavoite osajulkaisua kohti, ja näitä laskimme vain väitöskirjaosasta kajoamatta alkuperäisjulkaisuihin. Noin kolmannes kaikista väittelijöistä (34 %) oli kirjoittanut kolme tutkimuskysymystä, ja vaihteluväli oli 1–15 kysymystä. Monografioissa variaatio oli vielä laajempi eli 0–25, ja niissäkin moodi oli kolme kysymystä (29 %). Kuudesta väitöskirjasta ei huolellisenkaan etsinnän jälkeen löytynyt tutkimuskysymyksiä, kuten kävi myös Holbrookille (2010, 15) muutaman virolaisen kasvatustieteen väitöskirjan kohdalla. Tällöin niitä ei voisi oikeastaan kutsua tutkimuksiksi – kuten olisi tarkasti ottaen tilanne myös niissä tapauksissa, kun väittelijä ilmoitti aiheensa selvittää-verbiä käyttäen. Vähintään kymmenen tutkimuskysymyksen (19 väitöskirjaa) esittäminen johti hajanaisiin, eritasoisten mielenkiinnon kohteiden luettelumiin.

Tutkimuskysymykset tai -ongelmat oli sijoitettu raporttiin vaihtelevasti. Valtaosa luetteli tutkimuskysymykset joko teoriaosan päätteeksi (37 %) tai menetelmäluvussa (26 %). Kolmasosassa (56 väitöskirjaa) ne oli esitetty jo johdannossa; näistä 21 oli loogisesti artikkeliväitöskirjoja. Yhteensä 35 monografian kohdalla voi siis kysyä perustellusti, millaisen viisauden varassa tutkija tietää jo johdannossa, ennen teoriaosaa, eksaktit kysymykset. Näistä 35 monografiasta 31 oli kvalitatiivisia, mikä periaatteessa lieventää kritiikkiämme. Kun suurin osa näistäkin väitöskirjoista oli rakennettu johdanto-teoria-menetelmät -kaavalla, väittelijät asemoivat teoriaosan ”pakolliseksi koristeeksi”, kun yksilöidyt tutkimuskysymykset olivat ennen teoriaosaa – tämä siitäkin huolimatta, etteivät raportti ja tutkimuksen käytännön eteneminen voi tarkasti vastata toisiaan. Ongelma ratkeaisi helposti esittämällä johdannossa alustavat kysymykset, jotka täsmennetään raportissa myöhemmin.

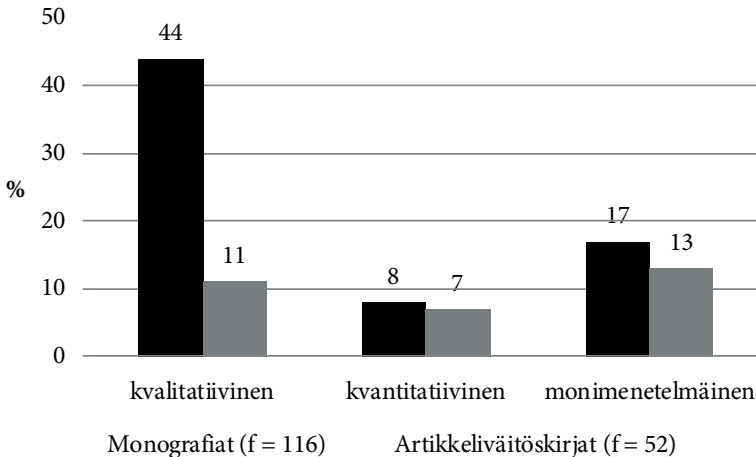
Luokittelimme tutkimuskysymyksiä karkeasti alla olevalla tavalla (numero = kuinka monessa väitöskirjassa esitettiin). Samassa väitöskirjassa saattoi olla useanlaisia tutkimuskysymyksiä.

- | | | |
|-------------------|-------------------|-------------------------|
| • Kuvailevia: 96 | • Kokemuksia | • Yhteyksiä etsiviä: 27 |
| • Vertailevia: 11 | tarkastelevia: 21 | • Eroja etsiviä: 18 |
| • Kokeellisia: 5 | • Merkityksiä | • Muutosta etsiviä: 18 |
| | tarkastelevia: 14 | |

Kuvailevien tutkimuskysymyksien määrä – joka näkyi myös sosiaalityön väitöskirjoissa (Rothwell ym. 2015) – on suuri. Vaativampiin asetelmiin tulisi yltää etenkin, jos väitöskirja on lohkaisu laajemmasta tutkimushankkeesta, ja se kirjoitetaan yhdessä ohjaajien kanssa. Esimerkiksi muutostarkasteluihin pitäisi mielestämme olla malttia nykyistä useammin. Kvalitatiivisissa tutkimuksissa kokemuksien tutkimus ja merkitysten etsiminen oli

melko tyypillistä. Kvantitatiiviset tutkimukset hakivat tyypillisesti yhteyksiä tai eroja, vaikka monipuolisempiakin kysymyksiä oli pääteltävissä analyysimenetelmistä.

Kvalitatiivinen ote ja teemahaastattelut lisääntyivät väitöskirjoissa erityisesti 1990-luvulla, kuten Kivirauma (1998, 19) osoitti kasvatusalan vuosien 1904–1995 väitöskirjoja ($f = 335$) koskeneessa tutkimuksessaan. Aineistomme perusteella kvalitatiivinen tutkimusote hallitsee edelleen kasvatustieteen väitöskirjoja (kuvio 1).



KUVIO 1. Erityyppisten väitöskirjojen ($f = 168$) tutkimusote (kuviosta puuttuu kolme teoreettis-käsitteellistä tutkimusta)

Kvalitatiiviset tutkimukset olivat tavallisimmin päättyneet monografioiksi, kun artikkeliväitöskirjat ovat taipuneet myös kvantitatiivisiksi tai monimenetelmäisiksi. Jakaumaerot olivat tilastollisesti merkitseviä ($\chi^2 = 11,7^{**}$). Kvalitatiivinen ote hallitsi myös sosiaalityön väitöskirjoja (Rothwel ym. 2015), mutta monimenetelmäiset tutkimukset olivat meidän aineistossamme vähäisem-

mät kuin Gringerin ym. (2013, 770–771) arvioimissa sosiaalityön väitöskirjoissa.

Tutkimuskysymyksien ratkaisemiseen oli hankittu useimmin kysely- ja haastatteluaineistoa (52–54 % väitöskirjoista). Melkein yhtä usein (46 %) oli hyödynnetty erilaisia tekstiaineistoja (esim. informanttien tuottamat päiväkirjat, kirjoitelmat), jotka erotimme dokumenttiaineistoista (esim. opetussuunnitelmat, pöytäkirjat), joita oli noin neljäsosassa väitöskirjoja. Runsaassa kolmasosassa oli hyödynnetty myös observointiaineistoja, joihin luokitimme tyypillisimmin videoinnit. Yhden aineiston varaan (esim. vain haastattelut tai vain dokumentit) oli rakennettu runsas viidesosa (22 %) tutkimuksista.

Seitsemässä väitöskirjassa kymmenestä oli päädytty analysoimaan kvalitatiiviset aineistot teemoitellen tai kategorisoiden (vrt. Kivirauma 1998, 18–21). Diskurssianalyysi löytyi vain 11 ja narratiivinen analyysi 21 väitöskirjasta. Analyysivalikoimaa voi siis pitää varsin kapeana. Sen sijaan kvantitatiivisissa tutkimuksissa – joita oli koko aineistossa vain 26 kappaletta – käytettiin tavanomaisimpien tunnuslukujen (mm. %, ka, kh, min, max), korrelaatioiden ja ryhmäerotestausten (esim. Khin neliö- tai t-testi, yksisuuntainen varianssianalyysi) lisäksi myös faktori- (20 väitöskirjassa), klusteri- (18) tai regressioanalyysia (14) tai rakenneyhtälömallinnusta (9). Pohdittavaksi voi nostaa, onko vallitseva empiirinen lähestymistapa tutkimuskysymyksien ja tieteen pitkän aikavälin kehityksen kannalta hyväksi tai tarvitaanko lisää rohkeutta ja taitoja tavanomaisimmista poikkeaviin analyysimenetelmiin.

Analyysikirjon arvioinnissa emme ole välttämättä huomanneet kaikkia menetelmiä: osa tutkijoista vaiken i analyysimenetelmistä sekä tiivistelmässä että metodiluvussa niin, että niitä täytyi pää-

tellä jopa tuloslukuista käsin. Tulosten syvälukemiseen meillä ei ollut voimavaroja.

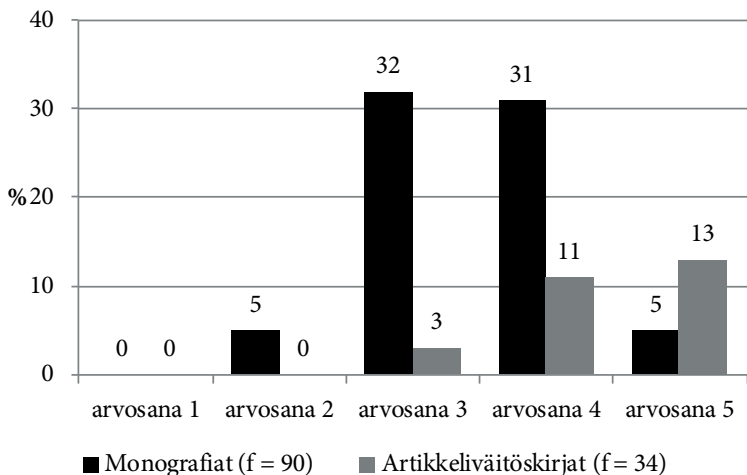
Väitöskirjojen arviointi

Väittelyprosessin yhtenä kulminaatiopisteenä on sen loppuvaiheeseen ajoittuva ulkoinen arviointi. Esitarkastusmenettely on yhtenä tieteen sisäisenä vertaisarvioinnin muotona merkittävä julkaisujen laadusta huolehtimisen tapa, jota artikkeliväitöskirjojen tapauksessa vahvistaa alkuperäisjulkaisujen tieteellinen vertaisarviointi. Näillä kohennetaan monesti käsikirjoituksia merkittävästi, vaikkeivät kyseiset prosessit ole läpinäkyvyydeltään, puolueettomuudeltaan ja asiantuntevuudeltaan aukottomia. Arviointilausunnoista valottuu ainakin periaatteessa työn laadullisia ominaisuuksia, vaikka niitä tutkinut Aittola (2006, 184–185) pukee sanoiksi monen seniorin kokemuksen, että ne saattavat ”sisältää ensisijaisesti väitöskirjan kuvausta, jota joissakin tapauksissa voisi luonnehtia lähinnä tutkimuksen referoinniksi”.

Lopullisen arvosanan ilmaisemista varten yliopistot ovat käyttäneet pitkään latinankielistä asteikkoa, mutta kokeilleet ja vaihdelleet myös esimerkiksi numeerista asteikkoa 1–5 tai hylätty/hyväksytty/kiittäen hyväksytty -luokitusasteikkoa. Ne kaikki löytyivät myös meidän kohdeyliopistoistamme. Osa yliopiston C väitöskirjoista jouduttiin jättämään arvosana-analyysistä pois, koska dikotominen arviointiasteikko ”hyväksytty / kiittäen hyväksytty” ei erotellut juuri lainkaan. Yliopisto C käytti kuitenkin osan vuosien 2010–2016 tarkastelujaksosta asteikkoa 1–5, jonka mukaan puolestaan A-yliopiston kaikki väitöskirjat oli arvioitu. B-yliopiston latinankielinen asteikko muunnettiin asteikolle 1–5

seuraavasti: 1 = approbatur tai lubenter, 2 = non sine, 3 = cum laude, 4 = magna ja 5 = eximia tai laudatur.

Kuvion 2 mukaan ensinnäkin arvosanat ovat olleet erittäin hyviä: koko aineiston tyyppiarvo (42 % väitöskirjoista) oli arvosana neljä (ka = 3,7 ja kh = .81). Toinen ydinhavainto on, että artikkeliväitöskirjojen arvosanat olivat tilastollisesti erittäin merkittävästi parempia kuin monografioiden ($\chi^2 = 32,3^{***}$ tai $t = -6,0^{***}$). Artikkeliväitöskirjojen moodi oli asteikon maksimiarvosana eli viisi.



KUVIO 2. Väitöskirjojen (f = 124) arvosanajakaumat

Alkuperäistutkimuksien vertaisarviointimenettely ja yhteiskirjoittajuus ohjaajan kanssa parantavat väitöskirjan laatua. Tutkimusprojektien yhteydessä senioreiden keräämät ja väittelijöiden käyttöön tarjotut aineistot ovat yleensä tavallista harkitummin hankitut, ja niillä on jo valmiiksi mietitty teoreettinen tulokulma. Vaikka väittelijälle silti jää paljon työtä ja vastuuta, arvosan-

ajakauma herättää kysymyksiä opiskelijoiden eriarvoistumisesta: Ovatko monografian tekijät ”samalla viivalla”? Kenen saavutuksesta artikkeliväitöskirjassa lopulta on kysymys?

Väitöskirjojen arviointi on vaativa tehtävä, jossa kulkee paino-lastina joko seniorin ”näppituntuma cumun työstä” tai noviisin perspektiivittömyys (ks. Kyvik & Thune 2015). Oman skaalaus-riskinsä tuottavat ulkomaiset vastaväittäjät (vrt. Kyvik 2014). Artikkeliväitöskirjojen kohdalla vaikuttaa lisäksi suhtautuminen alkuperäisjulkaisuiden vertaisarviointiin. Peräti 86 % Sharminin ym. (2015, 95) tutkimista väitöskirja-arvioijista kertoi, että tiedelehtien laatuluokitukset (viittausindeksit, ranking) vaikuttivat heidän arviointiinsa; vain viisi prosenttia mainitsi, ettei julkaisufoorumi lisännyt automaattisesti heidän luottamustaan artikkeleiden laatuun (immunity platform).

Tutkimissamme yliopistoissa A–C arviointivastuuta on hajautettu muillekin kuin vastaväittäjälle. Yliopistoissa A ja B väitöskirjan arviointiin nimetään pienryhmä, jossa on vastaväittäjän lisäksi niin sanottu tiedekunnan edustaja. C-yliopistossa myös esitarkastajat ehdottavat arvosanaa, joka otetaan huomioon lopullisessa arvioinnissa. Yliopistoissa A ja B väitöskirjan arvostelee tiedekuntaneuvostoa vastaava kollegiaalinen elin ja yliopistossa C tohtorikoulutustoimikunta.

Arvioinnin pätevyuden kannalta keskeisiä ovat arviointikriteerit, joskin niiden eksplikoimattomuus ja noudattamattomuus ovat kaikkien arviointien yleinen ongelma (Atjonen 2015). Kriteereiden sivuuttaminen ilmeni Aittolan (2006, 181–185) tekemästä, kolmen tiedekunnan väitöskirjalausuntojen ($f = 43$) analyysistä. Myös Shariminin ryhmän (2015, 95) tutkimista 62 arvioijasta 29 % ilmoitti käyttävänsä omia kriteereitä.

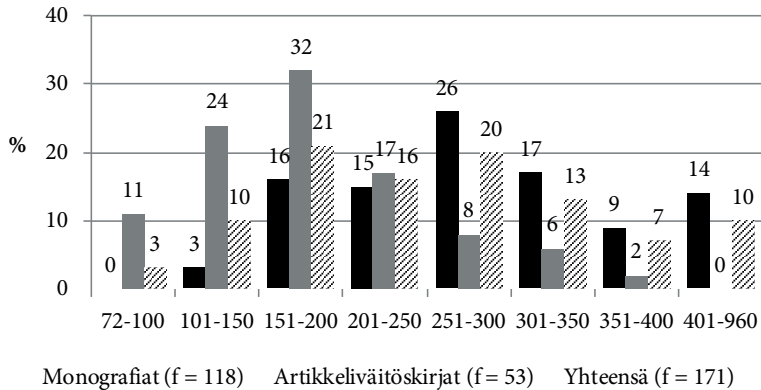
Yliopistojen A–C kriteerit ovat hyvän tutkimuksen kannalta tuttuja ja käytännössä identtiset, mutta niiden soveltaminen jättää paljon tulkinnan varaa yliopistoissa A ja B. Jos ”työ on hyvä normaalisuoritus” (arvosana 3), voivat sekä ”hyvä” että ”normaali” tarkoittaa eri arvioitsijoille hyvin erilaisia asioita. Jos ”tutkimuksessa on arviointikriteerit huomioon ottaen selkeitä ansioita ilman näitä mitätöiviä puutteita” (magna), arvioijalla on vapaat kädet puutteiden ja ansioiden punnintaan. C-yliopisto on työstänyt esitarkastajille ja vastaväittäjille yhteisen, yksityiskohtaisen kriteerilomakkeen asteikkokuvauksineen sekä määritellyt lisäkriteerit ”kiittäen hyväksyty” -arvosanalle, jonka voi antaa ”erityisen korkeatasoisesta väitöskirjasta, jonka katsotaan kuuluvan alansa 15 % parhaimmiston”.

Arvosanoissa ei ollut juurikaan käytettävissä olleiden muuttujien (esim. sukupuoli, tutkimusote, artikkeleiden kirjoittajamäärä tai artikkeleiden julkaisuviive) suhteen tilastollisesti merkitseviä eroja. Arvosana korreloi koko aineistossa tilastollisesti merkittävästi negatiivisesti raportin sivumäärään, lähteiden määrään ja teoriaosan päälukujen määrään, mutta yhteys hävisi, kun sitä tarkasteltiin erikseen monografia- ja artikkeliväitöskirjoista.

Lähdeluettelo lukeneisuuden ilmentäjänä

Halusimme saada käsityksen väittelijöiden lukeneisuudesta ja heidän käyttämiensä lähteiden laadusta. Lähdeluetteloiden yksityiskohtaisen tarkastelun välttämiseksi laskimme suuntaa-antavan lähdemäärän kaavalla $a \times b$, missä a on lähdesivujen määrä (puolen sivun tarkkuudella) ja b muutaman lähdeluettelosivun perusteella arvioitu keskimääräinen lähdemäärä sivua kohti. Artikkeliväitöskirjoissa ei huomioitu alkuperäisjulkaisujen lähde-

luetteloita. Kuvio 3 ilmentää suurta hajontaa: niukin lähdeluettelo (artikkeliväitöskirja) käsitti noin 70 ja laajin (monografia) noin 960 lähdetä.

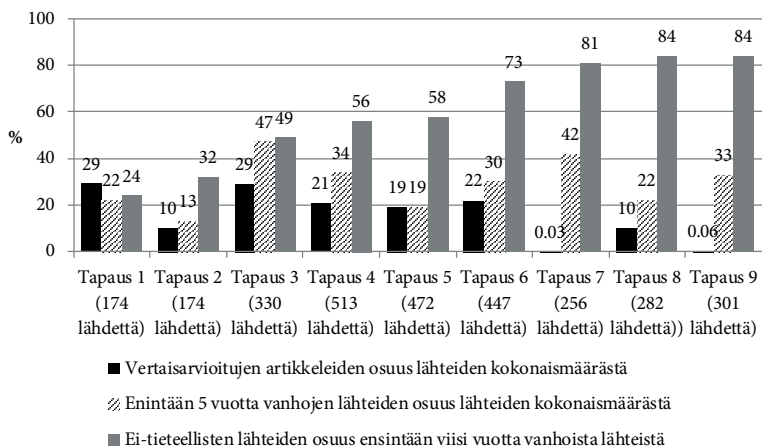


KUVIO 3. Erilaisten väitöskirjojen (f = 171) lähdemäärät (estimaatti)

Käyttämämme lähdemäärän estimaatin mukaan monografioissa oli keskimäärin 297 ja artikkeliväitöskirjoissa 183 lähdetä, hajonnat olivat kummassakin ryhmässä suuret (118 ja 63 lähdetä). Lähteiden riittävyyden arviointi on vaikeaa ja suhteellista, koska mukaan saatetaan ”selustan turvaamiseksi” sisällyttää tarpeettomia viitteitä, tai sitoutuminen yhteen teoriaan voi perustua vähälukuisen lähteistön syvälliseen käyttöön. Jos pro graduissa ylletään aika usein sataan lähteeseen, ei enintään 200 lähteen varaan rakentaneita väittelijöitä voi moittaa ainakaan liiasta aiempaan tietämykseen perehtymisestä.

Lähteiden laadulla on tietysti määrää tärkeämpi merkitys. Laadulla tarkoitamme erityisesti tuoretta ja vertaisarvioitua lähteistöä, kun väittelijän pitäisi tavoitella uutta ja varmistettua tietoa. Arvoimme jokaisesta yliopistosta A–C kolme suomenkielistä

monografiaa, joista laskimme referoitujen aikakauslehtiartikkeleiden osuuden kaikista lähteistä sekä väittelyvuoden mukaan enintään viisi vuotta vanhat lähteet ja niistä ei-tieteellisten lähteiden prosentuaalisen osuuden. Ei-tieteellisiksi luokiteltiin seuraavat lähdeyytyt: oppikirjat, viranomaisasiakirjat (muistiot, strategiat, opetus suunnitelmat), tilastot, artikkelit referoimattomissa kokoomateoksissa, lait ja asetukset, esipuheet/johdannot kokoomateoksissa, opinnäytteet (pro gradut), yleiset internet-sivut ja yliopistojen sarjajulkaisut (pl. väitöskirjat). Kuvion 4 luvut ovat absoluuttisia, ei kuviossa 3 käytettyjä määrääsimäatteja.



KUVIO 4. Tarkasteluun arvottujen yhdeksän suomenkielisen monografian lähdeprofiilit (ei-tieteellisten lähteiden määrän mukainen järjestys)

Vaikka kaikissa tutkimuksissa on tarpeen siteerata klassikkoja ja avata ilmiön tutkimushistoriaa, tuoreimpien lähteiden pienimmät prosentit (tapaukset 2 ja 5) herättävät huolta. Kun tässä yhdeksän väitöskirjan aineistossa enintään viisi vuotta vanhoja lähteitä oli 30 %, niitä oli Holopaisen (2012, 3) mukaan Helsingin

yliopiston valtiotieteellisen tiedekunnan viidessä väitöskirjassa 27 %. Tapaukset 7 ja 9 ovat väitelleet hyödyntämättä käytännössä lainkaan vertaisarvioituja aikakauslehtiartikkeleita; Holopaisen (2012, 2) aineistossa lehtiartikkeleiden osuus lähdeluetteloista oli 25 %. Kaikkien tapaustemme 1–9 aihepiirit ovat sellaisia, että tuoreita ja kansainvälisiä lähteitä on saatavilla ja niiden hyödyntäminen olisi välttämätöntä.

Mietteliäimmäksi vie ei-tieteellisten lähteiden prosenttiosuus tuoreimmista lähteistä. Tilannetta pahentaa, että myös viittä vuotta vanhemmissa lähteissä sama linja vaikutti säilyvän. Lisävalaistusta asiaan toisi tarkastelu, miten ja missä raportin osissa ei-tieteellisiä lähteitä on käytetty. Myös Holbrook (2010, 17) moitti Tarton ja Tallinnan yliopistojen väitöskirjojen lähdeluetteloita samantyyppisestä laatuongelmasta.

Pohdinta

Analyysimme tulos kolmen yliopiston vuosina 2010–2016 julkaisemasta 171 väitöskirjasta voidaan tiivistää asettamiemme tutkimuskysymysten (ks. Johdanto) avulla näin:

- Rakenne (muoto, sisällön jäsentely): Runsas kaksi kolmasosaa väitöskirjoista oli monografioita. Artikkeliväitöskirjoista ($f = 53$) vain kahdeksassa oli minimimäärä eli kolme artikkelia. Kolme neljäsosaa artikkeliväitöskirjoista sisälsi pelkästään kansainvälisiä alkuperäisjulkaisuja, joita koskevat ohjeistukset poikkesivat toisistaan eri yliopistoissa. Alkuperäisjulkaisujen kirjoittajamäärä vaihteli välillä 1–7. Väitöskirjojen laajuuden vaihteluväli oli 31–539 sivua, ja ne oli jäsennetty 4–12 päälukuun.

Julkaisun pääosien (johdanto, teoria, metodit, tulokset, pohdinta) kombinaatiot vaihtelivat huomattavasti, samoin tapa keskusteluttaa empiirisiä tuloksia teorian kanssa.

- Lähestymistapa (tutkimuskysymykset, tutkimusote, aineistot): Tutkimuskysymykset olivat vallitsevasti kuvailevia, ja niiden määrä vaihteli suuresti sekä raportointimuodon (monografia vs. artikkelit) sisällä että niiden välillä. Kvalitatiiviset tutkimukset oli tavallisesti raportoitu monografioina, mutta kvantitatiiviset ($f = 26$) sekä artikkelittain monografijulkaisuina. Eniten oli kerätty kysely- ja haastatteluaineistoa sekä erilaisia tekstiaineistoja. Kvalitatiivisten tutkimusten aineistoja oli tavallisesti teemoiteltu tai kategorisoitu ja kvantitatiivisten tutkimusten tarkastelu toteutettu melko yksinkertaisin tilastomenetelmin.
- Arvosanat: Tutkituissa yliopistoissa oli käytössä kolmenlaisia arviointiasteikoita ja kahta erilaista esitarkastusprosessityyppiä. Asteikolle 1–5 muunnettujen arvosanojen tyyppiarvo oli 4 ja keskiarvo 3.7. Artikkeliväitöskirjoissa moodi oli sama kuin arviointiasteikon maksimi eli 5.
- Lähteistö (määrä, laatu): Niukin lähdeluettelo käsitti noin 70 ja laajin noin 960 lähdetä; osittain eroja selittää raportoinnin muoto (monografia vs. artikkelit). Yhdeksän tarkempaan tarkasteluun arvoitun monografiaväitöskirjan lähteiden laadussa oli niiden tuoreudella, kansainvälisyydellä ja tieteellisyydellä mitaten huomattavia eroja.

Jos tulokset pitäisi kiteyttää yhdeksi virkkeeksi, se voisi kuulua: ”Väitöskirjojen heterogeenisuus kaikkien tarkasteltavina olleiden

ominaispiirteiden suhteen oli paljon ennakoitua suurempi.” Punnitsemme seuraavaksi saalistamme hieman ”suurennetulla vaa’alla”:

Eskola (2004) kyseli Kasvatus-lehden pääkirjoituksessaan runsas kymmenen vuotta sitten, ”pitääkö kaikkien väitellä” ja ”onko väitöskirjan tekeminen sittenkään niin hyvä harrastus, että sitä sopii suositella ihan kaikille (emt., 472)”. Vastaus molempiin kysymyksiin tänään on selvästi kielteinen. Väitöskirja tohtorin kisällinnäytteenä on monin tavoin muuttunut. Tutkijakoulutus on ammattimaistunut, ja ohjaajat joutuneet tulospainneiden keskellä miettimään entistä tarkemmin, kuka hyväksytään tohtoriopiskelijaksi.

Tarkentuneen opiskelijavalinnan tavoitteena on yhtäältä vähentää ”matkalle uupuneita harrastajia” sekä kalliin ohjausasiiantuntemuksen valumista hukkaan. Toisaalta halutaan turvata kasvatustalan julkaisutoiminnan laatua ja määrää metristyvässä yliopistossa ja tuottaa – jos tällainen verbi sallitaan ihmisestä – kansainvälisesti kilpailukykyistä uutta tutkijatyövoimaa. Väittelijöitä ja väitöskirjan rakentamaa osaamista punnitaan enenevästi myös sen kannalta, miten tohtorit voivat palvella yhteiskuntaa yliopistolaitoksen ulkopuolisissa tehtävissä (OKM 2016a, 8–10). Lisääntyvät ja moninaistuvat odotukset kertovat yhtäältä, että väitöskirjan tekeminen ja ohjaaminen on edelleen yliopistotyön ydintä. Toisaalta niihin saattaa kätkeytyä myös ylimitoitettua pyrkimystä palvella liian monia yleisöjä, mikä voi tehdä ristivedon keskiöön asemoituvan väittelijän (ja hänen ohjaajansa) elämän tukalaksi.

Ahonen ja Viberg (2008) otsikoivat artikkelinsa kymmenen vuotta sitten väitteellä ”Väitösinflaatio rämettää yliopiston”. Heidän mukaansa väitöskirjoiksi tulisi hyväksyä vain tiedettä aidosti edistävät tutkimukset, koska ”jokainen perusteettomasti hyväksytty väitöskirja on julkisten verovarojen, yksityisten varojen ja rahoitusta anta-

neiden säätiöiden varojen tuhlausta – ja omiaan laskemaan tieteen laatua (emt., 310)”. Näkemystä tiedettä aidosti edistävästä tutkimuksesta on mahdotonta yksiselitteisesti määrittellä, ja edistävyys on sidoksissa aikakautensa kollektiivisiin paradigmaattisiin valintoihin. Silti emme voineet 171 väitöskirjan aihepiirejä ja niiden tutkimuskysymyksiä ratkaisutapoja katsellessamme välttyä pohdinnalta, mikä on joidenkin väitöskirjojen aito kontribuutio alamme tieteelliseen tiedonmuodostukseen. Jotkut lienevät olleet enemmänkin henkilökohtaisia työvoittoja sekä opiskelijalle että ohjaajalle, minkä hyvyttä tai hintaa voi sitäkin arvioida monin perustein.

Väitöskirjojen tasoa koskevaan spekulointiin kietoutuu väistämättä suora ja kätkeyty puhe rahasta. Artikkelit ja väitöskirjat ovat yliopistoille, tiedekunnille ja tohtorikouluille merkittävä tulonlähde. Millainen tutkimustehtävien ratkaisemisen autonomia ja rauha nuorelle tutkijalle mahdollistetaan suhteessa organisaation tutkintotavoitteiden saavuttamisesta tuloshorisontissa siintävään rahaan? Millaisista kriteereistä väittelijän kanssa yhteisymmärryksessä tai hänen ohitseen ollaan valmiita tinkimään tuotantolukujen ja läpivirtauskertoimien tasaisena pitämiseksi? Lyhytkantoiset tulospainat eivät saisi hämärtää yliopiston päätaavoitetta, että tänään väittelevät tohtorit vastaavat huomenna yliopistosta ja koko sen olemassaolon oikeuttavasta tieteestä. Jo nyt merkittävä osa tutkimustiedosta – etenkin säästeliäästi täydentävää rahoitusta saavilla aloilla – julkaistaan väitöskirjoina, koska henkilökunnan seniorijäsenten työaika hupenee yhä useammin muuhun kuin tutkimustyöhön (Rinne ym. 2012, 249–254; OKM 2016b, 64). Siksi väitöskirjojen laatu niin substanssin kuin metodologian osalta on erittäin tärkeä huolenpidon kohde.

Suomalaista tohtorikoulutusta on kokonaisuutena arvioitu kymmenen vuoden aikana kaksi kertaa: kansainvälinen arviointiryh-

mä julkaisi raporttinsa 2006 (Dill ym. 2006), ja kansallinen seuranta-arviointi ilmestyi vuonna 2011 (Niemi ym. 2011). Valitsemamme kiinnostuksen kohde eli itse väitöskirja oli kummassakin arvioinnissa sivussa, kun niissä keskityttiin pohtimaan ohjausjärjestelmän ja sen erilaisten osatekijöiden merkitystä. Teemaamme käsiteltiin seuranta-arvioinnissa (Niemi ym. 2011) väitöskirjavaihtimusten ja arviointikriteereiden läpinäkyvyyden kannalta ja todettiin, että varsinainen väitöskirjojen laadun arviointi ja turvaaminen on tiedekuntien (ohjaajat, oppiaineen vastuhenkilöt) vastuulla. Ryhmä tulkitsi, että ”väitöskirjojen tason katsotaan olevan yhteydessä korkeatasoiseen ohjaukseen väitöskirjan tekemisessä ja niiden esitarkastuksessa (emt., 44)” ja moitti, että ”väitöskirjakriteerit... kohdistuvat väitöskirjojen laajuuteen tai julkaisujen määrään eikä niinkään väitöskirjojen laatuun (emt., 31)”.

Laatu kuuluu vaikeasti yhteisymmärrystä saavuttaviin käsitteisiin, vaikka sitä edellä mainitussa arviointiraporttissakin käyteen yhteensä 89 kertaa. Tyypillisimmin se esiintyi laadunhallinta-yhdyssanana, joten laatu ei ole vain olemassa ja tunnistettavissa, vaan sen otaksutaan olevan myös hallittavissa. Katsomme tarjoavamme lisätietoa kolmen yliopiston väitöskirjakatsauksemme avulla, millaisia laatutekijöitä jopa ulkoisesti raporteista havainnoitavien piirteiden avulla voidaan tunnistaa kehitystyöhön. Kasvatustieteellisen alan väitöskirjan ohjaajille ja tekijöille olisi jo sinällään avartavaa tutustua lopputuotosten merkittävää erilaisuutta valottaviin tuloksiimme, vaikka tässä raportoidun aineiston harkinnanvaraisuus edellyttää varovaisuutta. Mietinnän arvoisia pohdinnan ja kehittämisen yksilöidymiä kohteita voisivat olla esimerkiksi seuraavat kysymykset:

- Millaisia yhteisiä sopimuksia tarvittaisiin artikkeliväitöskirjoihin?

- Millaisia väitöskirjan esitarkastuskäytäntöjä koskevia hyviä käytänteitä tulokset implikoivat?
- Millaista oppia erilaisista arviointiasteikoista ja -käytännöistä voisi ottaa?
- Millaisiin tutkimuskysymyksien ja niiden ratkaisumenetelmien kunnianhimoisuutta koskeviin havaintoihin kannattaisi ohjauksessa kiinnittää huomiota?
- Millaiselle lähdeluettelon laadukkuutta koskevalle ohjaukselle olisi käyttöä?

Emme halua sanoa edellä olevilla kehittämiskohteilla, että samantyyppisyys ja yhdenmukaisuus olisivat väitöskirjojen laadun ainoa taakka tai sen oikea tulkinta. Heterogeenisyys voi olla merkittävä innovaatioiden kasvualusta, mutta yhtä lailla se voi vaarantaa väittelijöiden yhdenvertaisen kohtelun ja onnistumismahdollisuuden.

Niemen työryhmä suositti, että tohtorikoulut ja -ohjelmat keskustelisivat väitöskirjojen laadusta ja vaatimustason yhdenmukaistamisesta (emt., 58–59). Tietääksemme niin ei ole tapahtunut ainakaan päätöksiä tai suosituksia tuottaneella tavalla. Hyvä tutkimus tai hyvä väitöskirja on monen tekijän summa. Yksioikoista vastausta ei ole, mitkä tekijät sitä todennäköisesti tuottavat, ja miten ne kulloisessakin tutkimustapauksessa yhdistyvät kokonaisuudeksi. Ratkaisu tuskin on niin yksinkertainen, että etsitään hyvä ohjaaja – vaikka ajattelutapa soveltuisi uusliberalistiseen henkilökeskeistyneeseen akateemiseen maailmaan.

Tässä artikkelissa kuvaamamme kolmen yliopiston arviointi on saamassa jatkoa. Keväällä 2017 Kasvatusalan valtakunnallisen monitieteisen tohtorikoulutusverkoston (FinEd) johtoryhmässä heränneen mielenkiinnon ansiosta kaikkien muidenkin kotimaisten yliopistojen kasvatustieteellisen alan väitöskirjat analy-

soidaan samalla tavalla samalta ajanjaksolta. Perusjoukkotutkimus antaa ajantasaisen kansallisen tilannekuvan, jolloin saadaan varmuutta artikkelissamme nyt kuvattujen tapausyliopistojen ilmentämien näkökohtien yleisyydestä.

Lähteet

- Asetus 526/2014. Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus yliopistojen perusrahoituksen laskentakriteereistä annetun opetus- ja kulttuuriministeriön asetuksen muuttamisesta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140526>. (Luettu 12.6.2017.)
- Ahonen, P. & Wiberg, M. 2008. Väitösinflaatio rämettää yliopiston. *Kanava* 36 (3), 310–314.
- Aittola, H. 2004. Tohtorikoulutuksen ja väitöskirjojen laadunarvioinnin lähtökohtia ja jännitteitä. *Kasvatus* 35 (5), 473–484.
- Aittola, H. 2006. Mikä ohjaa väitöskirjojen arviointia? Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) *Mikä meitä ohjaa? Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos*, 177–193.
- Aittola, H. 2008. Doctoral education and doctoral theses – Changing assessment practices. In J. Välimaa & O.-H. Ylijoki (Eds.) *Cultural perspectives on higher education*. Dordrecht: Springer, 161–177.
- Aittola, H. 2017. Doctoral education reform in Finland – Institutionalized and individualized doctoral studies within European framework. *European Journal of Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2017.1290883>, 1–13.
- Alila, K. & Parrila, S. 2011. Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa: Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosina 2006–2010. Oulu: Ediva.
- Atjonen, P. 2015. “Your career will be over” – Power and contradictions in the work of educational evaluators. *Studies in Educational Evaluation* 45, 37–45.
- Bauerlein, M. 2013. Peer review and the productivity era. *Academic Questions* 26 (2), 141–147.
- Bourke, S. & Holbrook, A. 2013. Examining PhD and research masters theses. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38 (4), 407–416.
- Burkarda, A., Knox, S., DeWalt, T., Fuller, S., Hill, S. & Schlosser, L. 2014. Dissertation experiences of doctoral graduates from professional psychology programs. *Counselling Psychology Quarterly* 27 (1), 19–54.
- Carter, S. 2008. Examining the doctoral thesis: a discussion. *Innovations in Education and Teaching International* 45 (4), 365–374.
- Dill, D., Mitra S., Jensen, H., Lehtinen, E., Mäkelä, T., Parpala, A., Pohjola, H., Ritter, M. & Saari, S. 2006. PhD training and the knowledge-based society: an evaluation of doctoral education in Finland. *Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council* 1.

- Eskola, J. 2004. Pitääkö kaikkien väitellä? *Kasvatus* 35 (5), 469–472.
- Gringeri, C., Barusch, A. & Camhron, C. 2013. Examining foundations of qualitative research: A review of social work dissertations, 2008–2010. *Journal of Social Work Education* 49 (4), 760–773.
- Hannukainen, K. & Brunila, K. 2017. ”Jokainen verissä päin sitä omaa edistää”. Tutkijakoulutus, tieto ja tutkijuus tietokapitalismissa. *Aikuiskasvatus* 38 (2), 96–107.
- Hiltunen, K. & Pasanen, H-M. 2006. Tulevat tohtorit. Jatko-opiskelijoiden kokemukset ja arviot tohtorikoulutuksesta 2005. Opetusministeriön julkaisuja 48.
- Holbrook, J. 2010. A report on the quality of PhD theses in education within Estonia. http://www.pedagogicum.ut.ee/sites/default/files/www_ut/quality_of_phd_theses_in_education.pdf. (Luettu 12.6.2017.)
- Holbrook, A., Bourke, S., Fairbairn, H. & Lovat, T. 2014. The focus and substance of formative comment provided by PhD examiners. *Studies in Higher Education* 39 (6), 983–1000.
- Holbrook, A., Bourke, S. & Fairbairn, H. 2015. Examiner reference to theory in PhD theses. *Innovations in Education and Teaching International* 52 (1), 75–85.
- Holopainen, M. 2012. Väitöskirjojen lähteet ja niiden saatavuus valtiotieteissä – lähdeanalyysin tuloksia. *Signum* 40 (1), 1–8. <https://journal.fi/signum/article/view/5050/4568>. (Luettu 13.6.2017.)
- Horton, G. & Hawkins, M. 2010. Content analysis of intervention research in social work doctoral dissertations. *Journal of Evidence-Based Social Work* 7 (5), 377–386.
- ICMJE 2017. Defining the role of authors and contributors. International committee of medical journal editors. <http://www.icmje.org/recommendations/browse/roles-and-responsibilities/defining-the-role-of-authors-and-contributors.html#two>. (Luettu 7.6.2017.)
- Kivirauma, J. 1998. Sivistyshistoriaa, faktoreita ja tulkintaa – Suomalaiset väitöskirjat 1900-luvulla. *Kasvatus* 29 (1), 13–22.
- Kyvik, S. 2014. Assessment procedures of Norwegian PhD theses as viewed by examiners from the USA, the UK and Sweden. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39 (2), 140–153.
- Kyvik, S. & Thune, T. 2015. Assessing the quality of PhD dissertations. A survey of external committee members. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 40 (5), 768–782.
- Lindsay, S. 2015. What works for doctoral students in completing their thesis? *Teaching in Higher Education* 20 (2), 183–196.
- Niemi, H., Aittola, H., Harmaakorpi, V., Lassila, O., Svärd, J., Ylikarjula, J. & Hiltunen, H & Talvinen, K. 2011. Tohtorikoulutuksen rakenteet muutoksessa. Tohtorikoulutuksen kansallinen seuranta-arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 15.
- Nummenmaa AR & Soini, H. 2009. Akateeminen ohjaus tiedeyhteisössä. *Kasvatus* 40 (5), 432–442.

- OKM. 2016a. Tutkijanuran tilannekuva. Tutkijanuratyöryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2.
- OKM. 2016b. Yliopistolakiuudistuksen vaikutusten arviointi. Loppuraportti 30.6.2016. Owl group. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 30.
- Qin, L. 2017. Structuralization of doctoral education in Germany: An interdisciplinary comparison. *European Journal of Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2017.1290876>, 1–15 (luettu 7.6.2017).
- Saarinen, J. 2005. Vuosina 1994–2004 julkaistujen kasvatustieteellisen alan väitöskirjojen analyysia. http://www.helsinki.fi/vokke/Tyoryhmat/Liite1_Saarisen_raportti_301105.pdf. (Luettu 13.5.2017.)
- Sharmini, S., Spronken-Smith, R., Golding, C. & Harland, T. 2015. Assessing the doctoral thesis when it includes published work. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 40 (1), 89–102.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2012. Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa: Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana. *Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia* 58.
- Roberts, T. & Shambrook, J. 2012. Academic excellence: A commentary and reflections on the inherent value of peer review. *Journal of Research Administration* 43 (1), 33–38.
- Rothwell, D., Lach, L., Blumenthal, A. & Akesson, B. 2015. Patterns and trends of Canadian social work doctoral dissertations. *Journal of Teaching in Social Work* 35 (1–2), 46–64.
- UEF 2016. Itä-Suomen yliopisto. Jatko-opinto-opas 2016–2017. <http://www.uef.fi/documents/10184/97102/UEF+jatko-opinto-opas+2016-2017.pdf/35bc66f1-cf01-4f6a-b819-d357363d9066>. (Luettu 7.6.2017.)
- Valo, M. 2013. Monografia vai artikkeliväitöskirja? Yliopistopedagogiikka. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2013/04/08/monografia-vai-artikkelivaitoskirja/> (luettu 9.6.2017).
- Vehviläinen, S. 2014. Väitöskirjaohjauksen mallit ja opiskelijan osallistuminen. *Kasvatus* 45 (1), 49–64.
- Vokke 2006. Kasvatustieteellisen alan tohtorikoulutuksen kehittäminen. <http://www.helsinki.fi/vokke/Tyoryhmat/Loppuraportti.pdf>. (Luettu 5.6.2017.)
- Vipunen. 2017. Opetushallinnon tietopalvelu. <https://vipunen.fi/fi-fi>. (Luettu 5.6.2017.)

Suomalaisen peruskoulun- opettajan politiikkapuhe 1990-luvun lopulla¹

Suomalaisten opettajien koulutuspoliittisista käsityksistä ja asenteista on hämmästyttävän vähän tietoa. Artikkelinsa 'Opettajat ja peruskoulun uudistaminen' alussa Hannu Rätty kollegoineen (1997) kirjoittaa, että opettajien koulutuspoliittisia asenteita ei ole sitten 1960-luvun juuri tutkittu. On vaikea tulkita tätä kiinnostumattomuutta muuten kuin siten, ettei opettajien mielipiteitä pidetty tärkeinä: opettajia ei nähty kovin merkityksellisinä koulutuspoliittisina toimijoina.

Tässä artikkelissa yritän vetää yhteen 1990-luvun loppupuolella virinneen opettajien koulutuspoliittista ajattelua kartoittavan tutkimuksen tuloksia. Pyrkimykseni on siis hahmottaa suomalaisen peruskoulunopettajan kuvaa koulutuspoliittisena toimijana erityisesti EGSIE- ja NOS-tutkimushankkeissa² 1990-luvun lopulla tekemiemme haastattelujen pohjalta. Tässä piirretään siis kuvaa suomalaisesta opettajasta koulutuspoliittisena toimijana hieman ennen PISA myllerrystä, joka muutti olennaisesti paitsi käsitystä suomalaista peruskoulutuksesta myös suomalaisen opettajan minäkuvaa.

¹ Alkuperäisteksti on esitelmä DEMKOn Opettajan päivän 30-vuotisjuhlaseminaarissa, Helsingissä 18.1.2003

² EU:n rahoittama kahdeksan maan tutkimushanke *Education Governance and Social Integration and Exclusion in Europe* (EGSIE, 1998-2000) ja Pohjoismaiden neuvoston rahoittama neljän maan tutkimushanke *Decentralization and Professionalism: The Construction of the New Teacher in the Nordic Countries* (NOS, 1998-2000).

Luontainen konservatiivisuus vs. koulutususko ja huolehtimisen eetos

Tutkimuksessaan 'Kansakoulunopettajat ja kapina' Jukka Rantala kirjoittaa (2002, 15), että opettajiksi rekrytoitui ennen muuta taollisten poikia ja yläluokan tyttöjä, jotka vierastivat sosialistista työväenliikettä jo sen uskonnonvastaisuudenkin takia. Heihin oli iskostunut kuuliaisuus, nöyryys ja esivallan kunnioitus. Kaiken kattava nuhteettomuus tarkistettiin huolella ennen seminaariin hyväksymistä, sitä valvottiin ankarasti. Seminaareissa vaalittiin voimallisesti uskonnollisia ja kansallisia arvoja. Työväentaustaisetkin opettajat olivat useimmiten hylänneet työväenliikkeen, sillä opettajuus oli tarjonnut heille mahdollisuuden yhteiskunnalliseen nousuun. Tässä suomalainen kansaopettajisto eroaa selkeästi esimerkiksi ruotsalaisista, englantilaisista tai ranskalaisista kollegoistaan: näissä maissa sekä työväentaustaiset opettajat että vasemmistolaiset aatteet olivat selvästi tärkeämmässä asemassa.

Kansakoulunopettajien koulutuksen korottuminen merkitsi edelleen etäännyttämistä 'kansasta' ja lähentymistä 'parempiin ihmisiin'. Rinne (1988, 438) kirjoittaa:

”Korkeakoulumuotoisen opetuksen laajeneminen toisen maailmansodan jälkeen näyttää ensisijaisesti vähentäneen alkutuotannon ja maanviljelijöiden sekä lisänneen keskiluokan ja palvelusektorin perheistä tulleiden kansaopettajien osuutta. Yliopistoihin siirtymisen keskeisin seuraus näyttää taas olleen yläluokaisen edustuksen hyppäyksenomainen nousu. Kansakoulunopettajan akateemisesta ammatista tuli nyt myös yläluokkaiselle kodille kunniallinen tapa uusintaa perheen kulttuurista pääomaa.”

Kansanopettajiston satavuotinen katkeruus yliopistojen tuottamille 'tosierroille' ja 'oikealle sivistyneistölle' sai hyvityksensä 1970-luvulla, jolloin uuden peruskoulun alempienkin luokkien opettajisto, luokanopettajat, nostettiin 'yliopiston valoon'. Lopullisena niittinä voi pitää luokanopettajan tutkinnon korottamista vuosikymmenen lopussa maisteritasoiseksi osana yleistä tutkimon uudistusta. Suomalaisen kansanopettajiston professionalisointiprojekti oli näin saavuttanut voiton, jolle koulutuksen muodollisen tason suhteen ei löydy vertaa. Missään muussa maassa koulun koko opettajistolta ei vaadita ylempää korkeakoulututkintoa. Rinne (1988, 440) kiteyttää menestystarinan seuraavasti: ”Akateemisen väen ylenkatseesta ja vierastuksesta huolimatta kansanopettajisto on lunastanut ja vakiinnuttanut asemansa akateemisen väen suurimpana ryhmänä.”

Tässä jatkuvan ja menestyksekkään ylöspäin pyrkimisen katsannossa ei ole yllättävää, että suomalainen peruskoulun opettaja identifioituu voimakkaasti ylempään keskiluokan suuntaan. Hannu Rädyn tutkimusryhmän kaksi rinnakkaista kyselytutkimusta osoittavat tämän selkeästi. Edellä jo mainitun koululaisten vanhempiin suuntautuneen tutkimuksen (Räty ym. 1995) jälkeen he kääntyivät pääpiirteiltään samanlaisilla kyselylomakkeilla opettajien puoleen (Räty ym. 1997). Rädyn ryhmä tiivistää:

”Yhtäällä molemmat opettajaryhmät [so. luokan- ja aineenopettajat, HS] ja ylempiä toimihenkilöitä edustavat vanhemmat sekä toisaalla työntekijävanhemmat ja alempia toimihenkilöitä edustavat vanhemmat erosivat toisistaan. Edellinen ryhmä kannatti enemmän lahjakkuuden ja kilpailun aatetta, kun taas jälkimmäinen ryhmä tunsu suurempaa huolta tasa-arvosta ja kilpailun haitoista sekä arvosteli voimakkaammin käynnissä

olevia uudistuksia hätäisyydestä ja yksipuolisuudesta.”
(Mt., 433-434)

Tällainen perinteinen poliittinen konservatiivisuus näkyi opettaja-haastatteluissamme erityisesti yksilöllisyyden, valinnaisuuden ja kilpailun lisääntymisen suosiona. Voi sanoa, että suomalaiset opettajat näyttävät hyvin yleisesti pitävän näiden aatteiden vahvistumista myönteisenä asiana. Useimmiten kannanottoon lisätään kuitenkin maltillisuutta korostava alleviivaus: yksilöllisyyden, valinnaisuuden ja kilpailun sinänsä terve lisääntyminen ei saa merkitä eriarvoisuuden liiallista kasvua. Opettajien huolestu-neisuus eriarvoisuuden lisääntymisestä koulupolitiikan muutosten ansioista vaihteli. Vain yksi haastattelemistamme opettajista muotoili valinnanvapauden ja kilpailun lisääntymisen selkeän poliittisesti³:

”K: Mitä ajattelet tästä vanhempien valinnanvapauden lisääntymisestä?

V: Siinä on kyse polarisoitumisesta, hyväosasten ja huono-osasten koulujen ja alueitten muodostumisesta, mikä vastaa muutenkin sitä mitä yhteiskunnassa tapahtuu. (...) Ja vanhemmillahan on oikeus haluta parasta mahdollista lapsilleen, mutta minun mielestäni koulujärjestelmän pitää olla sellainen, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus hyvään opetukseen ja hyvään kasvatukseen. Asuinalueitten koulujen tarjonta pitää olla sellaista, ettei siltä tarvitse lähteä pois. (...) Lainausmerkeissä parhaisiin kouluihin valikoituvat akateemisesti koulutettujen ja muuten hyvässä asemassa olevien vanhempien lapset, ja se jakaa koulussa

³ Haastatteluja on muokattu puhekielestä kirjalliseen esitykseen sopivamiksi.

olevat lapset jyyiin ja akanoihin. Se vastaa minun käsitystäni koulusta, peruskoulusta.” (luokanopettaja 19, 316)

Poliittiselta suuntautumiseltaan opettajakunta on kuitenkin kaukana yksituumaisuudesta. Rädyn tutkijaryhmä sai esiin myös selkeitä eroja opettajien kesken. Ei ole yllätys, että aineenopettajat ovat luokanopettajia tyytymättömämpiä peruskouluun. Nämä erot eivät kuitenkaan ole kovin suuria. Selvä ja syvä polarisoituminen nousi sen sijaan esiin seuraavien kolmen vahvasti ideologisesti latautuneen väitteen suhteen (taulukko 1):

TAULUKKO 1: Peruskoulunopettajien mielipiteitä jakavat ideologiset väitteet (Räty ym. 1997, 435-436)

	samaa mieltä	ei osaa sanoa	eri mieltä
”Suomeen pitäisi perustaa yksityiskouluja” ⁴	33%	30%	37%
”Tasa-arvon tavoittelu koulutuksessa ei enää vastaa nykyajan haasteisiin”	38%	32%	30%
”Lahjakkaiden koulu olisi vaarallinen siirto kohti rikkaiden ja köyhien kouluja”	46%	16%	38%

Suhtautuminen yksityiskouluihin, tasa-arvoon ja lahjakkaiden erityiskouluihin on vahvasti latautunut perinteisellä oikeisto-vasemmisto –akselilla. Mielenkiintoinen oli myös havainto siitä, että 10-19 vuotta opettajan työskennelleet – so. 1977-85 valmistuneet – tukivat vähemmän lahjakkuuden ja kilpailun aatetta kuin sekä heitä nuoremmat että vanhemmat. Tutkijat arvelivat kyseessä olleen ’peruskoulun ensimmäisen koulutetun opettaja-

⁴ Nordisk Skolbarometer 2000 -kyselyn mukaan 25% aikuisväestöstä vastasi myönteisesti kysymykseen pitäisikö perustaa yksityiskouluja yhteiskunnan omistamien koulujen vaihtoehdoksi. (Anon 2001, 42)

sukupolven reaktion.’ (emt., 435; 437) Tältä ’sukupolvelta’ tulevat myös seuraavat kriittiset puheenvuorot:

”Jos nyt vertaan sitä 80-lukua ja tätä 90-lukua, niin 80-luvulla tilanne oli semmoinen, et oli toivoa tulevaisuudesta, myöskin vanhempien suhteen. Oli työtä ja oli toimeentuloa, ja elämä näytti siltä, että asiat ovat hyvin. Ja silloin on helpompi myöskin pitää omasta jälkikasvustaan huolta. Mutta tänä päivänä alkaa olla niin, että ihmisiä vedetty niin ääri rajoille, että ne eivät yksinkertaisesti enää jaksa. Ja miten silloin autetaan sitä lasta, jos ei oma perhe, oma lähiympäristö ei jaksa? Mikä siihen on vaikuttanut? Kyllä minusta se politiikka, mitä meillä on harjoitettu, on selkeästi tähännyt nimenomaan tähän, että eihän kaikkien tarvitse pärjätäkään. Että meillä tässä maassa ovat ne, jotka pärjäävät ja jotka tulee elämään täällä yhä paremmin ja paremmin. Ja sitten ovat ne, joista meidän ei tarvitse edes välittääkään. Ja se on minusta se kauhein asia, se pahin juttu, joka rasaa ihan hirveästi. Sellaista kuin solidaarisuus tänä päivänä ei ole lainkaan. Ja se on ihan tämän meillä harjoitetun politiikan seurausta. Onneksi ihan viime aikoina jotkut tahot ovat heränneet siihen, että eihän tämä näin voi jatkua eikä näin voi mennä eteenpäin.” (luokanopettaja 31, 461)

Varsin yksimieleisiä opettajat näyttävät kyselytutkimuksessa (Räty ym. 1997, 435) olevan siitä, että ”ajatus että kaikki voivat oppia kaiken on kaunis mutta epärealistinen” (95%) ja että ”koska oppilaat ovat erilaisia, heitä ei ole järkevää opettaa samalla tavalla” (86%).

Opettajahaastatteluissamme perinteinen pedagoginen ajattelu tuli yleensä esiin vain välillisesti. Haastatteluissamme opettajat suhtautuivat hyvin myönteisesti yksilöllisyyteen ja sen huomioon ottamiseen – ainakin yleisen puheen tasolla. Kun sitten kysyimme, mitä yksilökeskeisyys heidän opetuskäytännössään merkitsee, saimme yleensä vältteleviä ja epämääräisiä vastauksia. Joskus ne osoittivat, että opettaja käsitti yksilöllistämisen vahvasti julkisesta retoriikasta poikkeavasti. Eräs matematiikan opettaja antoi selkeän vastuksen kertomalla oppilaittensa jakamisesta tasoryhmiin. Toinen luokanopettaja näki yksilöllistämisen nimenomaan arviointikysymyksenä: siinähan oppilaita tarkastellaan yksilöinä. Ainoastaan kaksi pääkaupunkiseutulaisen alakoulun rehtoria kuvasi koulussaan sovellettua yksilöllistämispedagogiikkaa konkreettisesti.

Huolimatta siitä, että monet haastattelemistamme opettajista kertoivat synkkiäkin tarinoita oppilaittensa perhetilanteista, usko koulutukseen ja eräänlainen huolehtimisen eetos tuntuivat elävän voimakkaana. Suomalaisia on pidetty (esim. Antikainen 1990) yhtenä koulutukseen lujimmin uskovista kansakunnista, ja olisi tietysti aika outoa, jos opettajat poikkeaisivat joukosta.

”(...) minä näen ainakin ihan selkeästi niin, että kyllähän tämä on koulutusta arvostava, koulutuksen varaan rakentava yhteiskunta. Ei sinulla ole mitään paikkaa missään varsinaisesti, jos peruskoulutodistuskin puuttuu.” (rehtori 1, 12-13)

”Kyllähän seitsemäntoista vuotta täytettyään voi mennä iltakouluun peruskoulua käymään, mutta siinä on tyhjäkäyntivuotia, jotka voi olla vaarallisia, kun ei ole

mitään säännöllistä elämää. Koulu kuitenkin rytmittää sitä nuoren elämää ja on sosiaalinen ympäristö, missä hän elää. Jos hän sen vaiheen jättää väliin, niin kyllä se hän helposti sitten ajautuu jonkinlaisiin muihin kuvioihin. Ja en minä näe, mitä hyviä kuvioita voisi olla päivän aikana koulun ulkopuolella. Ne ovat useimmiten epäsosiaalisia ympäristöjä. Ja sitten ilman päästötodistusta ei kyllä oikein mihinkään selviä, jatko-opintoihin ja työpaikoille. Kyllä se semmoinen passi elämään kuitenkin on.” (rehtori 2, 32)

Ei ole myöskään yllättävää, että opettajat tuntuivat varsin vahvasti uskovan koululla olevan mahdollisuuksia, mutta myös velvollisuus jokaisen oppilaan viemiseen läpi peruskoulun ja sitä kautta itsenäisen elämän alkuun. Keinojen ja iskusanojen valikoima on laaja, ja opettajat puhuivat niistä yleensä myönteisesti: laaja-alainen erityisopetus, klinikkaopetus, luokka-avustajat, koulupsykologin ja -kuraattorin palvelut, moniammatillinen ja eri hallintokuntien välinen yhteistyö, verkostoituminen, pajakoulut, inkluusio, integrointi, oppilashuoltoryhmät, joustoluokat, henkilökohtainen opetussuunnitelma, yksilöllinen opinto-ohjelma, lähivastuuperiaate jne. Tilastollisesti peruskoulun päästötodistusta vaille jäävät ovatkin hyvin pieni ryhmä. Suomalainen koulu pitää oppilaistaan ainakin tässä mielessä hyvää huolta.

”Aikaisemminhan saattoi olla kouluja, joissa jos oppilas jäi pois, niin hänen peräänsä ei kysely. Hänen annettiin hänen jäädä pois, koska hänestä ei ollut sitten vaivaa koululle. Ja hänet poistettiin hyvin herkästi oppilasluettelosta, ja se jäi sitten mahdollisesti kaiken koulutuksen ulkopuolelle. Nyt on tullut tämä koulujen lähivastuuperiaate, ja sillä pyritään siihen, että kun koulu on

ottanut keväällä oppilaat esimerkiksi seiskalle, he ovat silloin sen koulun oppilaita, ja koulun velvollisuus on huolehtia, että nämä lapset saavat oppivelvollisuuden suoritettua jossakin ajassa.” (rehtori 2, 38)

”Aika vähän kuitenkaan on semmoisia, jotka olisivat jääneet täysin syrjään. Opintojen ohjaaja käy kyllä ihan kädestä pitäen oppilaan saattamassa seuraavaan paikkaan ja sinne pidetään yhteyttä. Yläkouluaika on tietenkin lyhyt, mutta kyllä sinä aikana täällä tiedetään kuitenkin aika paljon oppilaiden taustoista ja aika paljon osataan ennakoita. Joidenkin kohdalla tiedetään, että on hirveän heikot taustat eikä kotoa tule tukea eikä oppilaalta itseltäkään hirveästi löydy motivaatiota. Kyllä heidän kanssa tehdään enemmän työtä.” (koulukurattori 3, 48)

Miten yllä esitetyt luonnehdinnat suomalaisten opettajien pedagogisesta konservatiivisuudesta, taipumuksesta käsitellä oppilaita yhtenä joukkona ja halusta säilyttää tietty etäisyys oppilaisiin ja heidän koteihinsa on sitten yhteensovitettavissa tähän huolenpidon eetokseen? Yksi ratkaisu saattaa löytyä tuoreen turkulaisen tutkimuksen havaintojen suunnalta. Opettajilta kysyttiin, mitä keinoja he käyttävät tukeakseen erityyppisistä ongelmista kärsiviä oppilaitaan. Yhteenvetona vastuksista turkulaiset päätyvät seuraavaan johtopäätökseen:

”Suomalainen koulu tuntee toimintamalleina lähinnä opettajan yksin toimimisen tai ongelmien delegoinnin niihin erikoistuneille tahoille. Vähemmän on koettu kehittää koulu yhteisön kokonaisvastuullista yhteistointaa kasvatusilmapiirin parantamiseksi.” (Virta & Kurikka 2001, 80)

Yhteenvedona suomalaista peruskoulunopettajaa voinee luonnehtia pedagogisesti perinteiseen opettajakeskeisyyteen kiinnittyneeksi. Hän ei näyttäisi kokevan suuria paineita yksilöllistä työskentelyään ja tuntuu haluavan säilyttää tietyn ammatillisen etäisyyden oppilaisiinsa ja näiden koteihin. Peruskoulun toimintaa näyttää sävyttävän samalla tietynlainen huolehtimisen eetos, mutta se näyttää rakentuneen pikemminkin erityisopetuksen ja muiden tukitoimenpiteiden ammattilaisten kuin opettajien varaan.

Uusliberalismi koulutuspolitiikassa

Olemme toisaalla (esim. Simola ym. 2001; Simola ym. 2002) osoittaneet, että suomalainen koulutuspoliittinen puhetapa on uskollisesti seurailut kansainvälistä 'poliittista epidemiaa', jota on kutsuttu uusliberalistiseksi koulutuspolitiikaksi. Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana on kansainvälisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa tapahtunut muutoksia, joita monet tutkijat pitävät syvällisinä, jopa paradigmaattisina. Erityistä on myös tämän uuden koulutuspoliittisen ajattelutavan liki yksimielinen vastaanotto ja hyväksyntä teollistuneiden maiden poliittisissa eliiteissä. Tutkijat puhuvatkin uudentyyppisestä konsensuksesta ja lähentymisestä, joka näyttää levinneen eriasteisena kaikkialle teollistuneeseen maailmaan.

Tämän ajattelutavan taustalla on laaja ja merkittävä yhteiskunnallinen ja poliittinen muutos, jota voisi liikaa yksinkertaistamatta kutsua 1960- ja 70-lukujen sosiaalidemokraattisen hyvinvointivaltioprojektin taittumiseksi uusliberalistiseksi kilpailuvaltioprojektiksi 1980-luvulta lähtien. Näillä nimikkeillä 'sosiaalidemokraattinen' ja 'uusliberalistinen' en viittaa niinkään poliittisiin

puolueisiin kuin yleiseen hegemonistiseen diskurssiin. Suomen kohdalla tämä on varsin helppoa ymmärtää: voihan meillä liioittelemta sanoa lähes kaikkien puolueitten muuntuneen 1960-70-luvuilla enemmän tai vähemmän sosiaalidemokraattisiksi aivan samoin kuin tänä päivänä lähes kaikki ovat enemmän tai vähemmän uusliberalistisia. Kuitenkin tietysti niin, että siinä missä SDP oli aikanaan johdonmukaisimmin sosiaalidemokraattinen, kokoomus on nyt uusliberalistisin.

Varsin usein erityisesti kouluviranomaiset ovat esittäneet, ettei meillä Suomessa ole kyse uusliberalismista⁵. Yksikään haastattemistamme koulutuspoliitikoista ja -virkamiehistä ei suostunut nimittämään omaa ajatteluaan tällä termillä (ks. esim. Rinne ym. 2001). Tästä huolimatta ja kenties juuri tästä syystä on mielekäs-tä tarkastella sitä, millaista konkreettinen suomalainen koulupolitiikka on ollut yhtäältä suhteessa uusliberalistista kansainvälistä trendiä ja toisaalta suhteessa suomalaisen opettajan työhön.

Stephen Ball'in mukaan (2001) uuden koulutuspolitiikan avai-nelementtejä on kolme. Ne ovat markkinamuotoisuus, managerijohtajuus ja suorituskeskeisyys. Markkinamuotoisuus koulu-tuksessa merkitsee sitä, että opettajista tulee tuottajia ja oppilaat ja heidän perheensä ovat kuluttajia tai asiakkaita. Sekä opettajat että oppilaat tuotteistetaan, ja heihin liittyy huonompia tai pa-rempia 'tuotto-odotuksia'. Toimintalogiikan muodostaa hengissä säilyminen ja tuottojen maksimointi. Arvoissa painopiste siir-tyy kilpailun, yksilöllisen motivaation ja oman edun tavoittelun suuntaan. Managerijohtajuus nostaa rehtorin uuden politiikan sankariksi ja muutosvoimaksi. Arvoiksi nousevat tehokkuus, laatu ja vaikuttavuus. Tekniikkoina uudet rehtorit käyttävät liki

⁵ Eräät tutkijat ovat nähneet uusliberaalisen diskurssin vaikutuksia eniten Pohjoismaista juuri Suomessa. Uusliberalismi on ollut kuitenkin suomalai-sessa tutkimuskirjallisuudessaakin liki tabu (ks. Julkunen 2001, 283–286, 48)

totaalista budjettivaltaa, yritysmaailman johtamisoppeja ja yrityskulttuurin luomista työntekijöiden sielujen hallitsemiseksi. Kolmas avainelementti on suorituskeskeisyys. Ball'in kuvaus on painajaismainen:

”Suorituskeskeisyys on (...) osa uutta ’terrorin’ kulttuuria tai terrorin järjestelmää. Siinä käytetään työntekijöiden arviointia, vertailua ja näytteillepanoa säätelyn, hiertämisen ja muutoksen keinona. Yksilöiden tai organisaatioiden ’näytökset’ toimivat suorituskyvyn ja tuottavuuden mittareina, tai ’laadun’ näytteillepanona tai ’hetkinä’, jolloin henkilöitä ylennetään tai tarkastetaan. (...) Tärkeintä on tiedonkulku, arviointikokoukset, vuosikatsaukset, raporttikirjaukset, ylennyshakemukset, tarkastukset, vertaisarviointit jne. Yksittäisten toimijoiden ja yhteisöjen kannalta kyseessä ei ole ainoastaan selviytymiseen kytkeytyvä mekanismi tai rakenne, vaan jatkuva tulva suorituksia ja tapahtumia (...) Tulemme lisääntyvästi operoimaan kuvioiden, taulukoiden suoritusmittareiden, vertailun ja kilpailun kanssa – vieläpä sillä tavoin, että sisällöllinen tasapaino on yhä vaikeammin tavoitettavissa, ristiriitaiset tarkoitukset vastustavat toisiaan, motivaatiot hämärtyvät ja koko itsearvostus on luistavalla pohjalla.” (Ball, 2001, 34-35)

Tarkastelen lopuksi suomalaisen peruskoulun ja sen opettajien törmäämistä edellä hahmoteltuun uusoikeistolaiseen koulutuspolitiikkaan, jonka ytimenä on markkinamuotoisuus ja suorituskeskeisyys yhdistettynä manageristiseen johtamistapaan. Ky symys siis kuuluu, missä muodossa kansainvälinen koulutuspoliittinen epidemia on laskeutunut Suomeen?

Markkinamuotoisuus

Kansainvälisessä katsannossa koulutusmarkkinat ovat suomalaisen peruskoulutuksen osalta heikosti kehittyneet. Vuoden 1994 opetussuunnitelma oli kyllä merkittävästi ohuempi ja huomattavan markkinahenkinen, ja vapautti näin kunnat ja koulut 'profiloimaan' koulujen opetusta lähes mielensä mukaan. Samalla tavalla vuoden 1998 Perusopetuslaki vapautti vanhemmat valitsemaan lapsilleen koulun, mutta eduskuntakäsittelyn aikana vahvistettiin ensisijaiseksi nk. lähikouluoikeus. Suomalaisessa vapaan kouluvalinnan versiossa oikeus lähikouluun nousi siis kouluvalinnan edelle. Erityisesti yläasteiden osalla jonkinlaiset markkinat ja sen myötä jakautuminen suosittuihin ja torjuttuihin kouluihin on kyllä syntymässä tai jo syntyneet varsinkin suurissa kaupungeissa (Seppänen 2001). Kilpailu näyttää suosivan keskustojen entisiä oppikouluja, joiden oppilaaksiottoalueet ovat niin pienet, että ne voivat valita jopa $\frac{3}{4}$ oppilaistaan. Tämä merkitsee samalla myös sitä, että oppilaaksiottoalueita määrittämällä kunta voi halutessaan vaikuttaa valikoitumiseen.

Markkinoiden ja kilpailun kehittymistä ehkäisee myöskin perusopetuslain ratkaisu olla sallimatta koulutuspalveluiden myyntiä perusasteella. Samaten valiokunta- ja eduskuntakäsittelyn aikana torjuttiin helpotukset yksityiskoulujen ja ('lahjakkaiden') erityiskoulujen perustamiseksi. Tärkeä rooli kilpailun kehittämisessä on erityisesti julkisella koulujen paremmuusjärjestykseen asettamisella. Koulujen ja opettajien työn julkinen rankkaus 'liigataulujen' tapaan ei ole Suomessa toteutunut perusopetuksen osalta. Tässä Perusopetuslaki jättää kuitenkin arvioinnin julkistamiselle portit auki (POL, 21§):

”Opetuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua 3 momentin mukaiseen ulkopuoliseen toimintansa arviointiin.

[3 momentti] Opetushallitus huolehtii asianomaisen ministeriön päättämien perusteiden mukaisesti arvioinnin kehittamisestä ja ulkopuolisten arviointien toimeenpanosta. Ministeriö voi antaa yksittäisen arvioinnin myös muun kuin opetushallituksen tehtäväksi.

Arvioinnin keskeiset tulokset tulee julkistaa.”

Mitä ovat ’arvioinnin keskeiset tulokset’, jotka tulisi julkistaa? Tämä kysymys on edelleen avoin, eikä siihen otettu kantaa lain valmistelussakaan⁶. Tiedossa on, että tästä käydään koko ajan kädenvääntöä yhtäältä kouluhallinnon ja median, toisaalta kouluhallinnon ja tutkijoiden välillä.

Opettaja-aastateluisamme markkinoiden ja kilpailun vaikutukset eivät tulleet esiin kovinkaan voimakkaasti. Profiloitumista pidettiin yleensä ohimenevänä muotina, joka vaikuttaa vain vähän koulun todelliseen toimintaan. Oikeastaan vain yhteen kilpailuun ja markkinoistumiseen liittyvään lieveilmiöön opettajat ottivat voimakkaammin kantaa: kuntien ja myös koulujen pyrkimykseen näyttää ulospäin erinomaiselta:

”Vanhempien vaatimukset minusta on pysyneet samoina: turvallinen oppimisympäristö ja perustiedot. Sen

⁶ Hallituksen esitys eduskunnalle 1997/86; Sivistysvaliokunnan mietintö 3/1998 vp; Koululait perusteineen 1999, 73 ja 31

sijaan hallinnollisella byrokratialla on minusta on selkeästi nähtävissä semmoinen hirveä kilpailuasetelma eri kuntasysteemeitten välillä: missä tehdään kaikkein huikkeimpia juttuja ja missä ollaan kaikkein erikoislaatusempia. Minusta silloin vieraannutaan koulun perustehtävästä. Ja semmoista taistelua minusta on ollut havaittavissa hyvin selkeästi. Ja sitten media ja hallintoporras, ne oli vielä 1980-luvulla vielä ihan tässä koulun perustehtävässä. Tänä päivänä ne eivät enää ole siinä, vaan täytyy näyttää, kuka milloinkin on paras missäkin. Ja sitten vielä kunnan sisällä, esimerkiksi Vantaallahan on ihan selkeästi havaittavissa, että tiettyjä kouluja tuetaan ihan eri tavalla, annetaan resursseja ihan eri tavalla, että saadaan nostettua kunnalle jotakin tällaista meriittiä.” (luokanopettaja 31, 462)

”... nykysin ollaan julkisuushakusia. Henkilöt, jotka ovat minun esimiehiäni, ovat hirveen tarkkoja siitä, miten Vantaa näkyy ja miten koulusta kirjojetaan. Siitä he ovat kiinnostuneita, mutta ei siitä, miten koulussa työskennellään ja tehdään. Se pinta, missä me keskustellaan, on hyvin ohut sen takia, koska ei ole esimerkiksi sitä opettajakokemuksen taustaa. On johtajuutta ja on esimiehisyttä ja taloushallintoa ja resurssien jakoa. Tätä on tämän päivän keskustelu pääasiassa, se ei ole enää pedagogista. Kasvatuksesta ei puhuta ollenkaan.” (rehtori 19, 164)

”Siihenhän suorastaan kannustetaan, että koulu profiloituu ja että pitää näkyä ja kuulua. Minun henkilökohtanen näkemykseni on se, että se että mitä sinä todella pystyt tekemään, ei ole niin maailmoita syleileviä asioita. Julki-

suudessa tavoitellaan jotain semmoista, millä ei ole arkipäivän kanssa loppujen lopuksi mitään tekemistä. (...) Se näyttämisenhalun ja semmoisen idealismin näkökulmasta pitäisi olla jotain jumalattoman hienoa. Tavallisen koululaisen opettaminen ja oppiminen, jos ei puhuta nyt jostain huippulahjakkaista, niin se on raakaa duunia. Opettaa nykyajan laiskalle lapselle säännöllistä työntekoa ja ponnistelua, siinä on täysi työ.” (rehtori 48, 618)

Vaikka markkinat eivät siis olekaan todellisuudessa kovin kehittyneitä perusopetuksen osalta, liike-elämän kielenkäyttö herättää sekä vastustusta että myötämieltä, mutta myös suurenmoisia viisioita:

”Kyllähän tietynlainen uusliberalismi on lyönyt läpi kaikkialla. Tämmöinen kilpaileminen ja laatumittarit ja kaikki tämmöset, kyllähän ne tietysti kouluunkin tuli jollakin tavalla. Ja meidänkin koulu on laatukoulu, ainakin lainausmerkeissä.” (aineenopettaja 39, 527)

”Vuosi vuodelta enemmän tulee tänne perheitä, joilla kulkee käsipuolessa kuusivuotias, joka on tulossa kouluun ensi syksynä. Ne kiertää kaikki mahdolliset alueen koulut ja haistelee ilmapiiriä ja keskustelee rehtorin kanssa siitä, mitä on koululla tarjota. Ja minä kyllä tervehdin ilolla tätä tällaista, koska me päästään alusta asti vuorovaikutukseen siitä, mitä me ollaan tekemässä. Silloin asia on ihan toiselta pohjalta hoidettavissa. Ja me voidaan muodostaa tällainen asiakkuussuhde tai yhteistyökumppanuus, miksi sitä halutaankaan nimittää. Minusta tämä asiakkuus on kyllä sinänsä aika hyvä, vaikka se monia närästääkin just tämän kaupallisen vertauksen

ja liike-elämän kautta. Mutta kun määritellään selkeästi se, mikä on asiakkaan rooli tässä kuviossa ja mikä meillä on se tuote, mitä me markkinoidaan, niin ei minusta siinä ole mitään epäselvää. (...) Tuotteen suhteen meillä se hämäryys on, koska sehän ei ole se lapsi, eikä se ole se opetus. Se on se tavallaan se vaikutus, joka me saadaan siihen lapseen, se kehitys. Tämä kiitoratakuvio on kyllä ihan hyvä mielikuvana. Että ne eväät, joita me voidaan antaa, ovat sitä, että hän pääsee omaan nousukiitton elämässään ja pääsee oman lentonsa herraksi. Ja se on yksilöllistä, me ei voida niitä määritellä ... se on käytävä jokaisen kanssa läpi, yhdessä ja yhä yksilöllisemmin. Minusta se prosessi on siinä se tuote. Se että sitä käydään yhdessä läpi sen perheen kanssa, ja he kertovat, mitä toivovat ja me kerromme, miten me pystymme vastaamaan heidän odotuksiinsa. Ja sen jälkeen sitten meillä tulee olla vapaus valita se tapa, jolla me se hoidetaan. Ja yritetään päästä niihin tuloksiin. Ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa saadaan palautetta siitä, olemmeko me oikealla tiellä heidän lapsensa kanssa.” (rehtori 51, 669)

Managerijohtajuus

Jos markkinamuotoisuuden kehittyminen on suomalaisen peruskoulun heikkous uusioikeistolaisen koulutusajattelun näkökulmasta, on managerijohtaminen epäilemättä edennyt kansainvälisesti katsoen reippaammin. Perustan tälle luo se, että suomalainen peruskoulu on siirtynyt yhdessä vuosikymmenessä äärimmäisestä keskusjohtoisuudesta huomattavan suureen koulutaisoiseen päätätvaltaan⁷. Rehtoreita kehoitetaan tekemään kouluistaan näköisiään.

⁷ Ks. esim. EURYDICE 2000

Rehtorilla on käytännössä yksinvalta päättää, miten koulu toimii, miten palkkoihin ja muihin välttämättömiin menevän yli jäävä (pienekkö) raha käytetään ja ketä kouluun palkataan töihin. Rehtoreita on myös viime vuosina koulutettu laajasti erilaisissa liike-elämän johtamistaidon opeissa. Myös heidän opetusvelvollisuutensa on vähentynyt huomattavasti. Erityistä meidän haastatteluissamme kuitenkin oli, ettei yksikään opettaja suoranaisesti arvostellut tätä rehtorin yksinvaltaa. Rehtoreista hahmottui heidän omissa ja opettajien puheessa kuva eräänlaisina yksinäisinä työnsankareina.

”... on ihmeteltävä, kuinka johtajalle annetaan semmoinen valta, voisi sanoa, että koulun suhteen erikoisasema toteuttaa omia mielihalujaan ja tarpeitaan ja sitä vielä kannustetaan. Tänä päivänä sanotaankin usein, että koulu on ja tuleekin olla johtajansa tai rehtorinsa näköinen. Ja se on sitä omaleimasuutta. Ja johtaja on se personoitunut henkilö, minkälainen se koulu on. Jotenkin on nykyisin semmoinen olo, että ei minun tarvitse osoittaa kenellekään, että minä olen valinnut sen linjan. Että ei minun esimieheni oikeastaan vaadi multa mitään. Olen joskus miettinyt sitä, etteivät ne ole kiinnostuneita siitä, mitä minä teen. On karmeata toisaalta se, että kunhan ei tee niin sanotusti rikkeitä, kaikki kelpaa. Pahinta olisi, jos koulu näkyisi jotenkin sopimattomalla, negatiivisella tavalla. Että tapahtuisi jotain grouvia tai jotain muuta. Ja jos ei tapahdu, niin ei ole kommunikaatiota, eikä tule vaatimuksia.” (rehtori 10,176, 166)

Erityistä suomalaiselle managerivallalle näyttää olevan, että koulutason päätösvalta on keskeisesti riippuvainen koulutuksen järjestäjän eli kuntatason tahdosta: lainsäädäntö ei koulutason

päätösvaltaa määritä. Siellä ei itse asiassa enää juuri edes maininta rehtoreita tai opettajia.⁸ Kun valtakunnallisen tason ohjeistus on vähäistä, on oletettavaa, että koulutason todellinen päätösvalta riippuu oleellisesti paikallisesta kouluvirastosta. Samaten voi olettaa, että pienissä kunnissa ei ole edes resursseja ohjata koulutasoa – monista kunnistahan puuttuu koulutoimenjohtaja tai -sihteeri. Suuret kuntien kouluvirastot saattavat saman oletuksen perusteella rakentaa varsin erilaisia johtamiskäytäntöjä ja -kulttuureja. Empiiristä näyttöä tästä ei kuitenkaan juuri ole. Meidän opettajahaastatteluistamme kävi ilmi, että jotkut opettajat ja rehtorit ovat havainneet kuntatason kouluviranomaisten etäännyneen selvästi koulutason toiminnasta:

”Voisi sanoa, että 10 vuotta sitten minun esimiehenäni oli entisiä opettajia ja niin sanottuja koulumiehiä tai – naisia. Ja vaikka hallinnointi oli keskitettyä, niin se oli kuitenkin hyvin väljää. Tänä päivänä hallinnossa ovat esimiehet, jotka eivät enää ole olleet koulun opetustehtävissä. Et sellaista asiaa, että esimiehet voisivat luotailla minun tekemisiäni oman henkilökohtaisen työelämänsä ja kokemuksen kautta, sitä ei enää ole, ja sen usein kyllä huomaa. Niinpä voidaan sanoa, että hallinto hyvin kevyesti antaa niin sanottuja koulutuspoliittisia tai jotakin linjauksia ja tehtäviä. Sieltä sanotaan suurin piirtein, että siirtykää kognitiiviseen oppimiskäsitykseen sisäistämättä tietenkään itsekkään sitä, mitä se tarkoittaa.” (rehtori 10, 164)

⁸ Vielä 1980-luvulla laskettiin lainsäädännössä olevan yli 50 eri kohtaa, joissa opettajien ja myös rehtoreiden tehtäviä. Eräässä hallinnon käsikirjassa (Pirhonen & Salo 1999, 20) todetaan ykskantaan: ”Opettajien tehtävien määrittely on kadonnut lainsäädännöstä.”

Toisaalta kunnan kouluviranomaiset näyttävät myöskin löytäneen lukuisasti uusia keinoja työllistää kouluja ja rajoittaa koulujen päätöksentekoa. Yksinkertaisimmin se tapahtuu vaatimalla kouluilta yhä enemmän erilaisia selvityksiä, raportteja ja toimenpiteitä, jotka eivät suoranaisesti liity opettajan työhön oppilaitensa kanssa.

“Isosti ottaen Helsingissä on tapahtunut sellainen muutos, että kymmenen vuotta sitten Helsingissä sai koulut tehdä niinkuin ne lystäsi. Ja nytkin koulut saa tehdä, niinkuin ne lystää (naurua)... mutta nyt se on rakennettu tietoisesti hallintoon. Hallinto on tietoisesti delegoitu myöskin virallisesti alaspäin ja virallisesti on julistettu, että koulut Helsingissä saa tehdä mitä ne tykkää. (...) Se on luonut siihen byrokratian, joka oikeasti puuttui silloin kymmenen vuotta sitten, kun virallisesti asia ei ollut niin, vaikka se käytännössä oli niin. Että se on ehkä sellainen minusta iso hallinnollinen kuvio. Tähän on rakennettu nyt paikallis-ruohonjuuritason hallinnolle oikein virallinen byrokratia päälle. (...) Mikä tarkoittaa tavallaan sitä, että meiltä oikeasti kysytään joka välissä, että miten me aiotaan tehdä, ja me joudutaan budjetoimaan ne rahat ja esittämään ennakkosuunnitelmia. Ja meillä on sen koulun johtokunta, joka virallisesti joutuu päättämään kaikki ne asiat, jotka aikaisemmin ei päättänyt varsinaisesti ja virallisesti kukaan, vaan ne meni (naurua)... joustavasti eteenpäin.” (rehtori 1, 6)

”Tavallansa meille muka annetaan vapauksia perustasolla tehdä töitä, mutta toisaalta meille annetaan koko aika ylhäältä päin selkeitä tiukkoja ohjeita, että

te ette saa toimii tällä tavalla, vaan teidän täytyy tehdä tätä ja tätä. Kun on puhuttu tästä koulun vapautumisesta, niin minusta se on täysin näennäinen juttu. Minä olen kokenut sen ainakin niin, että tulee hirveän paljon tiukempaa kontrollia tänä päivänä (...) Meille annetaan koko aika semmoisia tehtäviä ylhäältä, mitkä meidän pitää tehdä yhä lyhenevässä ajassa. Että ajatellaanpa esimerkiksi koko tämä arviointijuttukin. On ollut tiedossa että se olisi voitu jo viime keväänä aloittaa sen tekeminen. Ja ensin meille annetaan kaksi ja puoli kuukautta aikaa. Ja sitten se lyhennetään kahteen kuukauteen. Ja lopulta se lyhenee vielä siitäkkin. Tietynlainen hiostusmentaliteetti on kyllä olemassa.” (luokanopettaja 31, 458, 460)

Kun opettajat eri tutkimuksissa⁹ valittavat työmäärän kasvua, he kaikkialla puhuvat juuri sellaisen paperityön ja kokousten lisääntymisestä, joiden he eivät näe mitenkään auttavan opettajan varsinaista työtä, työtä oppilaiden kanssa. Myös meidän haastatteluissamme monet opettajat valittivat juuri tätä:

”No juuri tämä on minusta se suurin muutos, että tulee kaikkea muuta, kun sitä varsinaista opetustyötä. Hyvä esimerkki on se että kun 20 vuotta sitten vuotta sitten aloitin opettajantyön, oli jouluopettajankokous ja kevätopettajankokous. Siinä arvostelukokoukset. Nyt on jos jonkinlaista kokousta ja palaveria ja tiimiä ja ryhmiä. Me ollaan kaikki kaikennäkösessä ryhmässä ja raportoidaan ja tulee kansioihin asiaa. Siis kaikki tämä tällainen oheishomma on ihan älyttömästi lisääntynyt. Ja se on lisääntynyt liian paljon, että varsinainen

⁹ Ks. esim Syrjäläinen 2002; Virta & Kurikka 2001

pääasiaa ei jaksaa ihmiset kohta tehdä. (...) Se että meiltä nykyään vaaditaan kaikennäköistä muuta kuin sitä opettamista ja kasvattamista, kaikkea tätä niin sanottua kehittämistyötä, joka ei aina ole kyllä niin mielekästä. Sitä usein ajattelee, että millä lailla tämä nyt tulee sen opetuksen hyödyksi. Kaikennäköiset projektit ja teemat ja jutut, mitä nykyään meiltä vaaditaan ja mitkä vie hirveästi aikaa. Ne vie aikaa siltä varsinaiselta työltä, ja se on huonoin puoli tässä.” (aineenopettajaryhmä 44-46, 586)

”Mehän silloin ruvettiin itse väsäilemään niitä opetussuunnitelmia ... ja no tietenkkin se oli ihan hyvä, että tuli siinä muutos. Mutta sen kaltaista työtä on niin hirveen paljon muutakin. Meillähän kuuluu tietenkin nämä pakolliset koulutukset ja nämä muutama päivä vuodessa, mutta sitten on vielä ihan työpäivän päälle esimerkiksi kyselyjä jatkuvasti. Mulla on nyt kassissa parhaillaan kaks, mitä en ole vielä saanut täytettyä. Et tämmöistä puolta on lisääntynyt, mikä ei sitten ihan tähän käytännön työhön liity. Ja monihan kuvittelee kun lähetään jotain työtä tekemään, niin tehdään sitä käytännön hommaa.” (aineenopettaja 43, 573)

Suorituskeskeisyys

Vuoden 1994 opetussuunnitelman ydin on siirtyminen ennakoivalvonnasta jälkikäteisvalvontaan: kaikkalainen toiminnan arviointi tuodaan etukäteisnormein tilalle. Opetussuunnitelmaan olikin tarkoitus sisällyttää perusteellinen koulun, opet-

tajien ja oppilaiden toimintaa arvioiva apparaatti, joka kulki alunperin nimellä 'arvioinnin rakennemalli' (ks. Simola 1995, 2017). Se kuitenkin poistettiin aivan viimeisestä versioista, ja niin vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa ei mainita sanaakaan siitä, miten suoritusten arviointi tapahtuisi.

Tämä kuvaa suhtautumista suoritusten mittaamiseen ongelmaan suomalaisessa koulupolitiikassa. Suorituskeskeisyys ja arviointi ovat kaiken ydin, mutta käytännössä ei oikein tunnu löytyvän tapaa, jolla kontrolli voitaisiin suorittaa tyydyttävästi. Julkiset, valtakunnalliset ja pakolliset suoritustestit hieman ylioppilaskirjoitusten tapaan eivät oikein istu suomalaisen perusopetuksen perintöön. Niinpä meillä on tilanne, jossa arvioinnin ja tulosvastuullisuuden nimiin vannotaan yleisellä retorisella tasolla, mutta konkreettiset kontrollin keinoja on kansainvälisessä katsannossa huomattavan vähän käytössä. (Varjo, Simola & Rinne 2016)

Tulosvastuun toteutumista koulujen ja opettajien tasolla ei Suomessa juurikaan kontrolloida tai sanktioida, ainakaan verrattuna monissa maissa käytössä oleviin keinoihin. Koulut ovat vastuussa toimistaan ensisijaisesti kunnille. Jos joku kunta taas toimii vastoin valtakunnallisesti vahvistettua linjaa, opetushallitus ja opetusministeriö näyttävät nojaavan 'informaatio-ohjauksen' periaatteisiin (ks. Laukkanen 1997), jolloin varsinaisia instrumentteja opetuksen järjestäjän palauttamiseksi ruotuun on varsin vähän.

Suorituskeskeisyyteen liittyviä kontrollitekniikoita on Suomessa käytössä oikeastaan vain kolme. Ensinnäkin koulujen työn tuloksia arvioidaan valtakunnallisin tutkimuksin. Toisen ar-

vioinnin perustan muodostavat tehtäväpankit, joista opettajat koulut voivat halutessaan tilata peruskoulun kahden viimeisen luokan oppituloja mittaavia kokeita. Kolmanneksi vuonna 1999 opetushallitus julkaisi Perusopetuksen päättöarviointin kriteerit, joilla määriteltiin hyvän osaamisen kriteerit eri oppiaineissa. Uusien kontrollikeinojen vähäisyys korostuu, kun huomataan, että 1990-luvun alkuun mennessä poistuivat käytöstä käytännöllisesti katsottuna kaikki perinteiset opettajan työtä normittavat ja kontrolloivat mekanismit: koulutarkastukset, yksityiskohtainen ja sitova valtakunnallinen opetussuunnitelma, opetussisällöt kirjaava päiväkirja, kouluviranomaisen hyväksymät oppimateriaalit ja kulloinkin luokassa opettavat aineet määrittävä lukujärjestys. Niinpä ei ole liioiteltua luonnehtia vuosia 1994-99 suomalaisen peruskoulunopettajan liki täydellisen opetusvapauden kaudeksi: ei kukaan eikä mikään kontrolloinut tuona aikana sitä, mitä opettaja luokassaan opetti. Vanhat valvontamekanismit olivat kadonneet, mutta uusia ei vielä ollut tullut tilalle.

Monet opettajat ja rehtorit totesivat tämän haastatteluissamme, mutta yllättäen moni myös lisäsi, että täsmällisemmät raamit olisivat tervetulleita.

”K: Miten sinun työtäs arvioidaan. Saat sinää palautetta.

V: Hyvin harvoin saan mitään palautetta. Mutta ainoa, joka arvioi, niin on kyllä minä itse.” (rehtori 2, 29-30)

”Mutta minä olen sitä mieltä että arvioinnissa pitäisi sanoa, että minkälainen sen opetuksen taso on meidän koulussa. Sitähän ei kukaan tee. En minä ainakaan ole törmännyt iälläni semmoiseen, joka olisi arvioinu

meidän opetustasoa; että minkä tason opetusta meidän koulu antaa.” (luokanopettaja 22, 360)

”(…) ei meillä mitään semmoista arviointia ole. Että olisi semmoisia palavereita tai muuta, missä välttämättä mietittäisiin näitä.” (erityisopettaja 21,347)

”Se on muuttunut tämän kymmenen vuoden aikana. Tämä on tullut itsenäisemmäksi. Koulujen toiminta on tullut huomattavasti itsenäisemmäksi kuin aiemmin. Ei ole olemassa tarkastuksia tai kontrolleja. Me koetaan, että niitä ei ole ollenkaan. Tämä ei ole välttämättä ihan hyväkään asia.” (rehtori 13,213)

”V: No ei oikeastaan arvioida mitenkään. Se on kyllä ihan alkutekijöissään se koulun arviointi. Tietenkin meillä on itsearviointikokouksia opettajien kesken, ja kyllähän me arvioidaan lukukausien päätteeksi, että miten kaikki on mennyt ja mitä voitais tehdä paremmin, mutta että semmoinen ulkopuolinen arviointi, niin sehän puuttuu tällä hetkellä melkein täysin.” (rehtori 11,181)

Kaiken kaikkiaan siis näyttää siltä, että tulosvastuulle perustuva koulupolitiikka ei Suomessa ole löytänyt sopivia instrumentteja. Opettajat torjuvat yksimielisesti ajatuksen, jonka mukaan ’valinnan helpottamiseksi tulisi vuosittain julkaista tiedot koulujen paremmuusjärjestyksistä’ (92%), tai että ’valtakunnallisten tasokokeiden avulla voitaisiin todeta opettajan työn tuloksellisuus ja määrätä palkkaus (92%) (Räty ym. 1997). Sopivien tekniikoiden etsintä ei ole kuitenkaan laantunut, päinvastoin. Suoritusperusteita eli tulospalkkausta kokeillaan, mittareita kehitellään ja alan suomenkieleistäkin kirjallisuutta julkaistaan valtavasti.

Instrumenttien, mittareiden ja indikaattoreiden puute ei ole esittänyt sitä, että opettajat ovat kokeneet työtahdin ja –määrän voimakkaasti lisääntyneen viimeisen vuosikymmenen aikana. Syyksi opettajat eivät kuitenkaan näe niinkään parempien suoritusten tai tulosten vaatimista sinänsä. Haastattelemamme opettajat totesivat samaan tapaan kuin Virran ja Kurikan (2001) tutkimat opettajat, että lisääntyneen stressin, kiireen ja uupumuksen lähteet ovat kolmella suunnalla. Ensinnäkin ja perinteisesti opettajat valittivat ongelmaoppilaiden lisääntymistä ja vaikeutumista. Ja suomalaiset opettajat olivat varsin kärkkäitä syyttämään tästä koteja.

Opettajat viittasivat jo edellä mainittuun lisääntyneeseen ’muuhun’ työhön, jolla tarkoitettiin paperitöitä ja kokouksia mutta myöskin erilaisia kokeiluja. Syrjäläinen (2002) summaa haastattelemiensa 20 espoolaisopettajan kokemukset koulun kehittämiskokeiluista seuraavaan listaan:

- liian paljon työtä
- opettajien pitämistä päätöksenteon ulkopuolella
- kaoottista kehittämistä
- opettajan ammattikuvan ylilaajentamista
- professionaalisen vastuun ja kompetenssin retoriikkaa
- opettajan autonomian murenemistä
- epärealistista ja vaarallista kehittämistä

Yksi stressin, kiireen ja uupumuksen lähde oli resurssien väheneminen. Mielenkiintoista on, että yksikään haastattelemissamme opettajista ei kyseenalaistanut resurssien leikkauksia sinänsä. Tämä kuvastaa muutenkin haastattelujen yleistä sävyä: muutokset tulevat maailman muutoksesta, eikä niille voi mitään. Tämä asenne liittyy mitä ilmeisemmin Suomessa harjoitetun politiikan perinteiseen 'vaihtoehdottomuuden ja välttämättömyyden retoriikkaan' (Blom ym 1999.). Vaikka opettajat Rädyn ym. kyselytutkimuksen mukaan olivat liki yksimielisiä siitä, että 'valtion säästöt uhkaavat koulua' (90%), vaihtoehtoa ei näytä olevan. Leikkauksiin taivutaan, mutta ilmaistaan silti halu jatkaa:

”Kymmene vuotta sitten me oltiin vielä sellaisessa tilanteessa, jossa koululla oli paljon mahdollisuuksia, hirveästi mahdollisuuksia kasvatus- ja opetustyössä, joita nyt ei enää ole. (...) Tarkoitin tunteja, oppitunteja ja kerhotunteja. Voi sanoa, että meillä oli 11 erilaista kerhoa kymmenen vuotta sitten, jotka toimi koulun jälkeen.(...) Niitä on oikeastaan supistettu koko ajan (...) Siihen aikaan ihmeteltiin sitä, että minkä takia ei käytetä tukiopetustunteja tarpeeksi joita oli tavaltaan rajaton määrä. Opettajia kehoitettiin, että ottakaa nyt ne lapset, jotka uhkaavat pudota. Jos joku sairauden johdosta on poissa, niin ottakaa ne kiinni. Että opettajat yksin ja kaksin, tehkää tällä tavalla sitä työtä. Tai jos joillain oli isompiakin oppimisvaikeuksia, tarjotkaa säännöllistä tukiopetusta. Silloin tunteihin oli mahdollisuuksia, mutta nyt ei ole (...) Ei ole vapaa-ajantoimintaa, ei ole kerhotoimintaa juuri ollenkaan: kaksi kerhoa pystytään nyt pitämään hengissä.

(...) Kyllä minää sanon, että muutos on ollut ihan hirveä.” (rehtori 10, 164)

”(...) tietysti se, mikä tässä vähän pelottaa tulevaisuutta ajatellen on tuo valtionapusysteemi. Nyt kun kunnat saavat valtionavut yhtenä könttänä, niin mikä tulee olemaan sitten koulun osuus jatkossa? (...) Eli semmoinen hallinnollinen seikka tietysti on aika pelottava. Kunnanhan on pakko hoitaa sairaat ja vanhukset kuitenkin, mutta että koulusta voidaan aina varmaan tinkiä pikusen. Et voidaan ajatella, et kyllä ne nyt pärjää siellä kuitenkin, vaikka ei olisi kaikkia kirjojakaan.” (rehtori 11,194)

”En minä sitäkään [resurssipulaa] valita. Me eletään ja jokainen kunta elää tavallansa, ja en minä rupea ainaakaan energiaani hukkaamaan siihen, että narisisin koko aika siitä, että rahaa on liian vähän. Tämä on fakta.” (rehtori 13, 214)

Revisionistisen koulutuspolitiikan mahdollisuudesta

Ylikansallisesti tuotettu ja levinnyt uusliberalistisen koulutuspolitiikan ydin, markkinamuotoisuus ja suorituskeskeisyys yhdistettynä manageristiseen johtamistapaan, muodostaa myös suomalaisen koulupolitiikan ytimen. Historiallisista, kulttuurista ja poliittista syistä johtuen uusliberalistinen politiikka on toteutunut suomalaisessa peruskoulussa erityisesti managerialistisen johtajuuden muodossa, mutta sekä markkinamuotoisuus että suorituskeskeisyys ovat heikosti kehittyneitä.

Suomalaisen peruskoulunopettajan koulupoliittinen dilemma on se, että ylempään keskiluokkaan identifioituneena hän suhtautuu myönteisesti uusliberalismin ideologiaan, mutta opettajana pelkää ammatillisen autonomiansa puolesta. Suomalainen peruskoulunopettaja ei ole kokenut joutuneensa oppilaiden (suomalaisen ja maahanmuuttajien) tai heidän vanhempiensa yksilöllisyysvaatimusten eteen, vaikka puhuukin mielellään yksilöllisyydestä. Kansan ja eliitin tuntema luottamus opettajiin tekee mahdolliseksi sen, että radikaaleja tulostittareita ja –sanktioita ei tarvitsisi ottaa käyttöön. Uusliberalistisen diskurssin hegemonia johtaa sisäisen logiikkansa voimalla kuitenkin helposti siihen, että niitä tuotetaan ja otetaan käyttöön.

Yleinen tuki hyvinvointivaltion rakenteille ja koulumaailmassa erityisesti ongelmaoppilaita varten rakennettu massiivinen instituutio lukuisine professioineen on tuskin uhattuna. Perinteisille opettajille se on ongelmaoppilaat poissiirtävä instituutio, joka toimii hyvin ... niin kauan kun sen käsiteltäväksi joutuvien oppilaiden määrä ei nouse liian suureksi.

Perusopetuslain valiokunta- ja eduskuntakäsittelystä muodostui eräänlainen torjuntavoitto. Sen pohjalta on mahdollista nostaa esiin kaksi keskeistä poliittista teemaa. Ensinnäkin perusopetuslaki jätti auki arvioinnin käytännöt. Tällä alueella tapahtuu (tai on tapahtumatta) keskeinen siirtyminen kohti markkina-, manageri- ja suorituskoulua. Kyse on siitä, leviääkö julkisuuteen käsitys – kaikista kotimaisista ja kansainvälisistä tutkimuksista huolimatta – että suomalaiset peruskoulut ovat niin erilaisia, että jokaisen lapsensa tulevaisuudesta välittävän vanhemman moraalinen velvollisuus on huolella miettiä, mihin kouluun lapsensa laittaa.

Toiseksi perusopetuslaki määritteli peruskoulun yhtenäiskouluksi. Yhtenäiskoulun toteuttaminen käytännössä saattaisi olla sellainen poliittinen projekti, joka vahvistaisi olennaisesti lähikouluperiaatetta, ja näin veisi pohjaa pois uhkaavalta peruskoulun eriytymiseltä A- ja B-luokan kouluihin. Tämä edellyttäisi poliittista toimijaa, joka vaatisi resursseja ainakin kahteen asiaan: (a) jokaisen 3-sarjaisen ala-asteen muuttaminen 2-sarjaiseksi yhtenäiskouluksi ja (b) koko peruskoulun perusopetusryhmän koon määrittäminen 20 oppilaaseen (vasta näin luokkien säilyminen läpi peruskoulun olisi mahdollista)

Hahmottelemaani koulupoliittista vaihtoehtoa voisi kutsua *revisionistiseksi* koulupoliitikaksi. Sananomukaisesti revisio tarkoittaa latinassa ”uudelleen käymistä jossakin, jonkun luona, jotakuta katsomassa”. Revisionismi käsite liittyy historiassa erityisesti politiikan ja historian tutkimuksen yhteyteen. Marxilaisessa työväenliikkeessä bernsteinilaisia sosiaalidemokraatteja kutsuttiin revisionisteiksi, ja leimasta tuli tunnettu lyömäase kommunistisessa liikkeessä. Sionistisessa liikkeessä Israelin perustamisen aikoihin valtaan noussut ryhmittymä kutsui myös itseään revisionisteiksi. Historiatutkimuksen alueella tosinajatteli joita, jotka ovat poikenneet yleisesti hyväksytyistä tulkinnoista Raamatun ja Yhdysvaltain historian, erityisesti koulutuksen historian tutkimuksessa, on myös kutsuttu revisionisteiksi. Yhteistä näille kaikille on, että he esittivät vanhalta pohjalta, asettamatta yleisiä päämääriä kyseenalaiseksi uuden tulkinnan siitä, miten päämäärät tulisi saavuttaa. Jotta revisionismia voisi syntyä, on oltava olemassa yhtenäinen, laajalti hyväksytty käsitys järkevistä toiminnasta ja sen päämääristä, jonkinlainen ’hegemoninen ismi’. Voitaisiin ehkä sanoa, että Suomessa vallitsee tietynlainen konsensus, joka rakentuu yhteisille totuuksille, kollektiivisille itsestäänselvyyksille, jotka tunnustetaan muttei tunnisteta, tiedetään muttei tiedos-

teta. Revisionismia olisi näiden totuuksien – tässä tapauksessa erityisesti tavoiteuskon ja erinomaisuuden eetoksen – radikaali kyseenalaistaminen.

Jos siis puhutaan revisionistisesta koulupolitiikasta, on kyse siitä, että esitetään vallitsevasta ajattelusta radikaalisti poikkeava tulkinta kiistämättä kuitenkaan koulun yleisiä päämääriä ja toimintaperiaatteita. Kyse olisi siis eräänlaisesta maltillisesta koulupoliittisesta radikalismista. Olemme tutkimuksissamme havainneet hallitsevana ajattelutapana Suomessakin olevan tietynlaisen vaihtoehdottomuuden ilmapiirin. Poliitikot ja myös virkamiehet, mutta myös media antavat vaikutelman, että globalisoituvassa kilpailussa on vain yksi vaihtoehto: on vain juostava lujempaa. Poliitikan historia opettaa, että aina on vaihtoehtoja, mutta nähdäänkö niitä, on sitten toinen asia.

Kirjallisuus

- Ahonen, S., & Rantala, J. (2001). *Nordic lights education for nation and civic society in the Nordic countries, 1850-2000*. Helsinki: Finnish Literature Society.
- Anon. (2001). *Nordisk skolbarometer – Atttyder till skolan år 2000*. TemaNord 2001:547. Köpenhamen: Nordisk Ministerråd.
- Antikainen, A. (1990). The rise and change of comprehensive planning: The Finnish experience. *European Journal of Education*, 25(1), 75-82.
- Ball, S. J. (2001). Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. In A. Jauhiainen, R. Rinne and J. Tähtinen (Eds.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (pp. 21-44). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvartusalan tutkimuksia 1.
- Blom, R. (toim.)(1999). *Mikä Suomessa muuttui? sosiologinen kuva 1990-luvusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Centre for Educational Research and Innovation. (2000). *Education at a glance. OECD indicators 2000*. Centre for Educational Research and Innovation, Indicators of Education Systems. Paris: OECD cop.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught constancy and change in American classrooms 1890-1980*. New York: Longman.

- Day, C., Fernandez, A., Hauge, T., & Moller, J. (.). (2000). The life and work of teachers international perspectives in changing times. London: Falmer Press.
- Eurydice (2000). Key topics in education in Europe European Commission [and] EURYDICE; Vol. 2 Financing and management of resources in compulsory education trends in national policies (Rep. No. C2-23-99-605-EN-C). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Jauhiainen, A. (1993). Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Doctoral dissertation, Turun yliopisto.
- Jauhiainen, A., Kivirauma, J., & Rinne, R. (1998). Status and prestige through faith in education: The successful struggle of Finnish primary school teachers for universal university training. *Journal of Education for Teaching*, 24(3), 261.
- Jauhiainen, A., Rinne, R., & Tähtinen, J. (toim.) (2001). Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Julkunen, R. (2001). Suunnanmuutos 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Kantola, A. (2002). *Markkinakuri ja managerivalta: Poliittinen hallinta suomen 1990-luvun talouskriisissä*. Helsinki: Viestinnän laitos, Helsingin yliopisto / Loki-kirjat.
- Kivirauma, J., & Rinne, R. (2000). Education and Social Exclusion in New Europe. In G. Walraven, C. Parson (Eds.), *Caombating Social Exclusion through Education* (pp. 29-50). Leuven: Garant.
- Kortteinen, M. (1982). *Lähiö : Tutkimus elämäntapojen muutoksesta*. Helsingissä: Otava.
- Kortteinen, M. (1992). Kunnian kenttä : Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. *Hanki ja Jää*), 390.
- Laukkanen, R. (1997). Manageristinen näkökulma koulutuksen arviointiin. *Kasvatus*, 28(4), 351-363.
- Luukkainen, O. (2000). Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15 loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Mintrom, M. (2000). *Policy Entrepreneurs and School Choice*. Washington: Gerogetown University Press.
- Mishler, E. G. (1986). *Research Interviewing context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Norris, N. et al (1996). Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Norris, N., & Opetushallitus. (1996). *An independent evaluation of comprehensive curriculum reform in Finland*. Helsinki: National Board of Education.

- Olkinuora, E., & Mattila E. (toim.). (2001). Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A: 195.
- Popkewitz, T. S., & Lindblad, S. (Eds.). (2001). Listening to education actors on governance and social integration and exclusion : A report from the EGSIE project. Uppsala: Dept. of Education, Uppsala University.
- Rantala, J. (2002). Kansakoulunopettajat ja kapina vuoden 1918 punaisuusrytökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ribbens, J., & Edwards, R. (1998). Feminist dilemmas in qualitative research public knowledge and private lives. London: Sage.
- Rinne, R. (1988). Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: suomalaisen kansaopettajan tie. Kasvatus, 19(6), 430-444.
- Rinne, R., & Jauhiainen, A. (1988). Koulutus, professionaalistuminen ja valtio julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turku: Turun yliopisto.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Hirvenoja, P. (2001). Nordic Educational Policy under Siege: educational politicians tell their stories. In S. Lindblad & T. Popkewitz (Eds.) Listening to Educational Actors on Governance and Social Integration and Exclusion (p. 77-132). Uppsala Reports on Education 37. Uppsala: Department of Education, University of Uppsala.
- Räty, H., Snellman, L., Kontio, M., & Kähkönen, H. (1997). Opettajat ja peruskoulun uudistaminen. Kasvatus, 28(5), 429-438.
- Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H., & Vornanen, A. (1995). Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet. Kasvatus, 26(3), 250-260.
- Sahlberg, P. (1997). Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo: WSOY.
- Salo, K. & Kinnunen, U. (1993). Opettajien työstressi: Työn, stressin ja terveyden seurantatutkimus 1983-1991. (Teacher stress: A seven year follow-up study of teachers' work, stress and health). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistoin työ tutkimusyksikön julkaisuja 7.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K., & Solovieva, S. (2001). Nyt riittää raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Scheurich, J. J. (1997). Research method in the postmodern. London: Falmer Press.
- Seppänen, P. (2001). Kouluvalinta perusopetuksessa. In A. Jauhiainen, R. Rinne and J. Tähtinen (Eds.), Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit (pp. 185-204). Turku: Suomen kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 1.
- Simola, H. & Hakala, K. (2001). School Professionals Talk about Educational Change – Interviews with Finnish school level actors on educational governance and social inclusion/exclusion. In S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.) Listening to Education Actors on Governance and Social Integration

- and Exclusion. Uppsala: University of Uppsala, Department of Education, Uppsala Reports on Education 37. (Pp. 103-132)
- Simola, H. (1995). Paljon vartijat suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto.
- Simola, H. (1998). Toiveet, lupaukset ja koulun arki – Opettaja muutoksen puristuksissa. In O. Luukkainen (Ed.), *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet* (pp. 91-121). Jyväskylä: Atena.
- Simola, H., Johannesson, I.A. & Lindblad, S. (2002). *Changing education governance in Nordic welfare states Finland, Iceland and Sweden as cases of an international restructuring movement invited guest*. Basingstoke: Taylor & Francis.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. (2001). *Shifting Responsibilities, Insolvent Clients and Double-bound Teachers – The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland?* In S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.) *Education Governance and Social Integration and Exclusion: Studies in the Powers of Reason and the Reasons of Power*. Uppsala: University of Uppsala, Department of Education, Uppsala Reports on Education 39. (Pp. 59-103)
- Simola, Hannu (2002). *Finnish Teachers Talking about Their Changing Work*. In K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen, & H. Simola (Eds.) *Restructuring Nordic Teachers: Analyses of interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian Teachers*. Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research. Report no. 3. (Pp. 49-70)
- Smyth, J. (2000). *Teachers' work in a globalizing economy*. London: Falmer Press New York.
- Smyth, J. (2001). *Critical Politics of Teachers' Work: an Australian perspective*. New York: Peter Lang.
- Smyth, J. (2002). 'Geographies of Exclusion' in the Policy Reform of Teachers Work. *Discourse*, 23(3), 357-363.
- Smyth, J., & Shacklock, G. (2002). *Remaking Teaching: Ideology, policy and practice*. Routledge: London.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia a century of public school reform*. London: Harvard University Press.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education the school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press.
- Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. (2016). *Arvioida ja hallita. Perääntämisestä informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulupolitiikassa*. Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuksia 70. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Viinamäki, T. (1997). *Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykinen rasituneisuus. (Psychic distress among teachers and social workers)*. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 50.

- Virta, A., & Kurikka, T. (2001). Peruskoulu opettajien kokemana. In E. Olkinuora, E. Mattila (Eds.), *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa* (pp. 55-86). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 195.
- Väljärvi, J., & Linnakylä, P. (toim.) (2002). *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos, OECD/PISA, Opetushallitus.

V

TIETEET TILOISSAAN:
KASVATUSSOSIO-
LOGIA JA AIKUIS-
KASVATUSTIEDE

Näkymiä suomalaisen kasvatussosiologisen tutkimuksen historiaan¹

Suomalaisen kasvatussosiologisen tutkimuksen juuret

Luon tässä luvussa aluksi katseen suomalaisen kasvatussosiologisen tutkimuksen juuriin, jotka kohoavat kulttuuriantropologias-
ta, hegeliläisestä pedagogisesta sosiologiasta sekä historiallisesta
koulutuksen tutkimuksesta (luku 1). Tämän jälkeen tarkastelu-
ni kohdentuu kasvatussosiologian ja empiirisen tutkimuksen
etabloitumisen kauteen (luku 2), kasvatussosiologian eskalaation
ja monipuolistumisen kauteen (luku 3) ja kasvatussosiologian
päämajojen paikantamiseen nyky-Suomessa (luku 4). Päätän esi-
tykseni luomalla katseen eteenpäin (luku 5)

Kasvatuksen tutkimuksen historia voidaan Suomessa paikantaa
aina Ruotsin vallan aikaan (-1809) ja tuolloiseen Suomen ”pää-
kaupunkiin”, Turkuun, jossa yhdessä Euroopan vanhimmista
yliopistoista, Turun Akatemiassa 1600-luvulla ilmestyivät en-

¹ Luku perustuu osittain venäjänkieliseen kirjoitukseenи **Эпидемия транснационального образовательного рынка и «свободного родительского выбора»** [The Segmentation of Finnish Comprehensive School]. (2015) In A. Osipov (Ed.) Глобальная социология образования: зарубежный опыт решения социальных проблем в сфере образования, [Global Sociology of Education: Solving Social Problems through Education], 230-252.

simmäiset kasvatusopilliset väitöskirjat. Kasvatuksen tutkimuksen varhaishistoria oli kuitenkin vankasti repaleista ja aate- ja oppihistoriallista eikä yhteiskunnallisesti orientoituneella kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksella ollut vuosisatoihin mitään jalansijaa.

Suomen siirryttyä Ruotsin ja Venäjän välisen sodan seurauksena vuonna 1809 Venäjän keisarikunnan autonomiseksi suuriruhtinaskunnaksi, siirrettiin pääkaupunki pois Turusta vuoden 1827 Turkuu hävittäneen raivoisan tulipalon jälkeen. Takana olivat myös geopolitiittiset tekijät, sillä pääkaupunki siirrettiin Suomen länsirajalta lähellä Tukholmaa olleesta Turusta pienempään Helsinkiin, lähemmäs Pietaria. Helsinkiin perustettiin myös uusi Helsingin Aleksanterin yliopisto. Tuohon yliopistoon perustettiin jo kymmeniä vuosia muita pohjoismaita aiemmin, vuonna 1852, Pohjoismaiden ensimmäisen kasvatusopin professuuri. Se sijoitettiin teologiseen tiedekuntaan ja kasvatuksen tutkimus jatkui edelleen Suomessa pitkälti teologian värittäjänä aatehistoriana. Kun oppituoli vuonna 1860 siirrettiin historiallis-kielitieteelliseen tiedekuntaan, alkoi kasvatusopillinen tutkimus kuitenkin vähittäin sekularisoitua ja vapautua puhtaasta kirkon holhouksesta. (Päivänsalo 1971; Kivirauma & Rinne 1997).

Kasvatustieteen tapaan myös sosiologialla on Suomessa verrattain pitkät perinteet. Sen juuret yltävät jo 1900-luvun alkuun, samoihin aikoihin, jolloin Euroopan ensimmäinen sosiologian oppituoli perustettiin Sorbonnen yliopistoon Pariisiin siihen asti kasvatustiedettä Bourdieun yliopistossa opettaneelle Emile Durkheimille. Edward Westermarck (1862 – 1939) oli suomalaisen sosiologian kansainvälisestäikin korkealle noteerattu ensimmäinen klassinen hahmo. Hän toimi paitsi Helsingin yliopiston,

myös Åbo Akademin ja Lontoon School of Economicsin professorina. Hän viipyi sosiaaliantropologisilla ja uskontotieteellisillä tutkimusmatkoillaan mm. Marokossa lähes kymmenen vuotta. Westermarck ei ollut suoranaisesti kasvatussosiologian ja pedagogiikan tutkija, mutta hänen kiinnostuksensa kattoi laajasti sosialisaaion ja enkulturaation maailmaa. Moraalin ja kulttuurin ohella hän tutki syvällisesti kasvatukseen vahvasti liittyvinä instituutioina avioliiton ja perheen historiaa, ja kirjoitti aihepiiristään väitöskirjan vuonna 1889. Vuoden 1913 kirjoituksessa Westermarck (1913, 33; ks myös Antikainen 1993; 1998) toteaa:

”... Mutta olipa aviosuhde monograminen, polygaminen, polyandrinen tai ryhmäsuhde, niin aina on olemassa erikoinen, tavan järjestämä yhteiskunnallinen suhde vanhempain ja lasten välillä. Vanhemmilla on tietyt velvollisuudet lapsia kohtaan ja lapsilla määrätyt velvollisuudet vanhempiaan kohtaan ... Vanhempain suhdetta lapsiin saattaa pääasiassa sanoa suojelussuhteeksi, lapsien suhdetta vanhempiin taas kuuliaisuussuhteeksi. Tämä koskee paitsi perheitä kulttuuriyhteiskuntain keskuudessa, myös perheitä koko ihmissuvussa.”

Kasvatuksesta Westermarck (1913, 42) jatkaa:

”Kuta yksityiskohtaisemmin luonnonkansojen pedagogiikkaa tutkii, sitä suurempia yllätyksiä se tarjoaa. Luonnonkansoilla näyttää olevan melkein sääntönä, että vanhemmat rankaisevat lapsiaan harvoin tai ei koskaan. Metodit, joita eurooppalaiset siirtolaiset käyttävät pakottaakseen lapsiaan tottelemaan, ovat monesti järkyttäneet raakalaisten mieltä.”

Westermarckin tutkimusmetodina oli tarkkaan kenttätutkimukseen perustuva vertaileva analyysi.

Hänelle ihmisyhteiskunnan erityispiirre oli moraalinen todellisuus, joka perustuu institutionaalisiin prosesseihin. Hänen lähtökohtiaan on verrattu Emle Durkheimin teoriaan yhteiskunnallisen solidaarisuuden synnystä. (Pipping 1982; Antikainen 1998).

Toinen merkittävä varhainen aihio kasvatussosiologian synnylle tuli Suomessa vahvana eläneen kasvatustieteen hegeliläisen filosofian suunnasta. Ari Antikainen (1998, 88) pitää tätä virtausta ”pedagogisen sosiologian” edelläkävijänä. Tämän suuntauksen keskeisiä kehittäjiä Suomessa olivat kansallisfilosofi ja valtio-opinut J. V. Snellman sekä häntäkin selkeämmin kasvatuksen kenttään omistautunut Z. J. Cleve. Heille koko kansakunnan muodostumisessa kasvatustieteen oli kaikkein keskeisimpiä elementtejä. Kasvatustieteen oli heille aina kehitystä yhteiskunnan, kansalaisyhteiskunnan ja valtion jäseneksi. Snellmanin mukaan lasten kasvatustieteen kansakunnan jäseniksi kuului ennen muuta perheen muodostamalle sosialisaatioinstituutiolle ja opetuksen eli tiedollisen kasvatustieteen järjestäminen valtion ohjauksessa ja valvonnassa toimivalle julkiselle kouluinstituutiolle.

Kasvatustieteen tutkimuksen syntyhistoriaan kytkeytyy Suomessa kolmantena juurena myös 1900-luvulla lisääntynyt historiallinen tutkimus, jonka puitteissa Suomessa alettiin tutkia laajenevaa koululaitosta ja etenkin yliopistoa ja oppikoulua sosiaalisen kierron ja kansalaisten koulutuksellisen yhdenvertaisuuden kannalta.

Kasvatustieteen kannalta merkittävimpinä koulutuksen sekä oppi- ja talonpoikaissäädyn historian tutkijoina voidaan mainita

mm. Kaarlo Jäntere (Koulunkäynti sosiaalisena ilmiönä – 1927), K. Wirilander (Herrasväkeä: Suomen säätyläistö 1721-1870 -1974), Kosti Huuhka (Talonpoikaisnuorison koulutie – 1955), Aimo Halila (Suomen kansakoululaitoksen historia -1949) ja Armas Ensiö (Oppikoulujen pohjakoulukysymys Suomessa – 1917). Oman tärkeän lisänsä tähän koulutuksenkin kattavaan yhteiskunnalliseen tutkimukseen rakenteellisesta näkökulmasta toi Heikki Waris (Suomalaisen yhteiskunnan rakenne -1952), joka oli yksi suomalaisen yhteiskunta- ja sosiaalipolitiikan eittämättä merkittävimmistä tutkijoista.

Kasvatussosiologian ja empiirisen tutkimuksen etabloituminen

Kasvavien ihmisten sosiaalinen elämä alkoi vähitellen 1920-luvulla kiinnostaa enemmän tutkijoita niin Euroopassa kuin Amerikassa. Kiinnostus kohdentui laajenevan koulutusjärjestelmän vanavedessä myös kasvatustieteen alueella Suomessa koululaitoksen vaikutuksiin ja yhteiskunnalliseen merkitykseen. Suomessa kasvatustieteen professori Mikael Soininen oli voimakkaana koulutuspolitiikkona ollut jo vuosikauden vaihteessa kiinnostunut kasvatustieteen ja koulutuksen kytkeytymisestä valtion ja kansakunnan kohtaloihin. Hieman myöhemmin Juho Hollo tahtoi kokonaisvaltaisuuden pyrkivässä *Kasvatustieteen teoriassaan* höllentää eksaktin lapsielutieteen ja kasvatustieteen kohtalonyhteyttä. Hän viittasi kasvatustieteen autonomian vaatimuksessaan muun muassa siihen mahdollisuuteen, että kasvatustiede voisi olla sosiologian erikoishaara, ja näin viitoitti näkökulmia myöhemmälle kasvatustieteen nousulle. J.E. Salomaa puolestaan lainasi *Yleisessä kasvatustieteen teoriassaan* 1940-luvun alussa suoraan kunnioittavaan sävyyn sellaisia nimiä kuin

Emile Durkheim ja John Dewey. (Päivänsalo 1971; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004).

Ehkä pisimmän päivätyön suomalaisen kasvatustieteen eteen on tehnyt Turun yliopistosta vuonna 1930 filosofian kandidaatiksi kemia pääaineenaan valmistunut Matti Koskenniemi (1908-2001). Koskenniemi tutustui Turun tuolloin hyvin pienessä yliopistossa kasvatustieteen professori J.E. Salomaahan ja toimi hänen avustajanaan imien kosketuspintaa ennen muuta kokemukseräiseen kasvatustieteeseen tutkimukseen. Koskenniemi väitteli vuonna 1936 Helsingin yliopistossa ja hänet valittiin vuonna 1944 käytännöllisen kasvatustieteen professoriksi Jyväskylän yliopistoon ja vuonna 1955 kasvatustieteen professoriksi Helsingin yliopistoon, mistä hän jäi eläkkeelle täysin palvelleena vuonna 1972. Hänen vaikutuksensa suomalaisen kasvatustieteen oppineena kesti noin neljä vuosikymmentä ja kattoi kolme yliopistoa. Matkansa varrella hän oli mukana pystyttämässä niin Turun, Jyväskylän kuin Helsinginkin kasvatustieteiden osastoja suunnaten niiden toimintaa empiirisen koulutuksen ja pedagogisen sosiologian tutkimisen suuntaan, lisäksi hän toimi ahkerasti *Kasvatus ja koulu* -lehden toimitustyössä ja politikoi lukuisissa koulutuskomiteoissa. (Rinne 1997, 102–103; Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004.)

Matti Koskenniemen kiinnostus kokemukseräisen kasvatustieteiden lisäksi myös sosiaalisiin kysymyksiin ei noussut aivan tyhjältä. Koskenniemen 1930-luvun väitöskirja *Soziale Gebilde und Prozesse in der Schulklasse* (1936) käsitteli yhden kaupunkilaiskoulun poikaluokan sosiaalista elämää. Tunnusomaista tutkimukselle on kokemukseräinen behavioristinen menetelmä ja tiukka pyrkimys tuon ajan valtavirran vaatimaan tieteellisyyteen. Koskenniemi nimeää itsekin tutkimuksensa kuuluvan kasvatustieteiden sosiologisen (*pädagogische Soziologie*) tutkimuksen piiriin.

Koko laajan tuotantonsa keskiössä Koskenniemi säilyttää kokemusperäisen kasvatusopin tiukat metodisäännöt ja ennen kaikkea ryhmätason toimintoihin keskittyvän mikrokasvatussosiologisen perspektiivin. Ulkomaisia vaikutteita Koskenniemi on saanut ainakin Saksasta Peter Peterseniltä, Jenan koulukokeilusta sekä reformipedagogiikasta muun muassa Yhdysvalloista. Koskenniemi pystytti Jyväskylään oman kokeilukoulunsa, joka monessa pyrki jäljittelemään deweyläistä ”laboratoriokoulua”. (Päivänsalo 1971, 216.)

Koskenniemi jatkoi kasvatussosiologista tutkimustaan muun muassa *Koululuokan pienois yhteiskunnallaan* (1943). Kokemusperäisellä opettajien avulla keräämällään aineistolla erilaisista luokista eri puolilta maata hän pyrki saamaan (Koskenniemi 1943, 13):

”luotettavan kuvan koululuokan sosiaalisen elämän yleisistä piirteistä pohjakouluiässä; oli suoritettava vertailevia tutkimuksia eri-ikäisten, eri tavoin koostuneiden ja eri ympäristössä elävien luokkien ominaisuuksista; erittelemällä luokassa ilmenevää sosiaalista tapahtumista oli perehdyttävä luokan sisäiseen rakenteeseen; oli kuvattava ja selvitettävä niitä sosiaalisia ilmiöitä, jotka esiintyvät nimenomaan koulutyössä, ja tutkittava luokan sopeutumista sosiaalisesti uudenvälisiin pedagogisiin tilanteisiin.”

Kasvatussosiologisella tutkimuksellaan Koskenniemi pureutui koululuokan arvojärjestyksiin, toveruussuhteisiin ja koululuokan tyyppeihin ja havaitsi myös muun muassa sen, ettei oppilaiden koulun ulkopuolisen vapaa-ajan sosiaalinen rakenne saata saada koululuokassa elintilaa.

Opetusopillisen tutkimuksen kannalta käännteentekeväksi on usein mainittu Koskenniemen *Kansakoulun opetusoppi* (1944). Sen vahva koulujen sosiaalisen tehtävän korostaminen ja tuon korostuksen vieminen luokkahuonekäytäntöjen tasolle oli suuri murros suomalaisen opetussuunnitelman historiassa. Perinteisten opettajakeskeisten opetusmenetelmien joukkoon haluttiin nyt tuoda yksilöllistä työskentelyä, opetuskeskustelua ja ryhmätyötä. Niiden kaikkien pyrkimyksenä oli korostaa kasvatettavien aktiivista roolia luokkayhteisön jäsenenä. Myös koko koululuokan spontaani sosiaalinen elämä oli huomioitava koulujen kasvatustyössä.

Aikakaudelle tyypilliseen tapaan Koskenniemi korosti kansallisuutta miltei hegeliläisessä ja snellmanilais-salomaalaisessa hengessä (Koskenniemi 1944, 13):

”Jokaiseen lapseen on juurrutettava tunne ja tietoisuus siitä, että hänen elämänsä ja menestymisensä ovat erottamattomassa yhteydessä Suomen kansan menestymisen kanssa, ja että myös hän on vastuussa isänmaan säilymisestä ja onnesta. Lapsi on kasvatettava isänmaanrakkautteen ja velvollisuudentuntoon.”

Koskenniemi oli vahvasti mukana uudistamassa koko suomalaista kansakoululaitosta ja sen opetussuunnitelmaa toimien muun muassa vuonna 1952 mietintönsä jättäneen opetussuunnitelmakomitean sihteerinä. Tässäkin toiminnassa hän ajoi voimakkaasti sisään hyvin reformipedagogisia ajatuksia haluten selvästikin viedä Deweyn tapaan koulun toiminnan lähelle ”pienoisyhteiskuntaa”. Oppilaiden tulisi koulujen arkipäivässä voida osallistua koulun ulkopuolisen maailman tavoin yhteisvastuullisesti ja ryhmätöin moniin tärkeisiin päätöksiin ja kehittelyihin. Komitea ha-

lusi muodostaa kouluista pienoiskokokoisen yhteiskunnan, jossa toteutettaisiin aikuisten yhteiskunnan pelisääntöjä. Ryhmien aseman ja ryhmätyön aseman tulisi olla sosiaalisessa kasvatuksessa erityisen tärkeitä. Myös yhdenlainen itsehallinta, vastuu, osallistuminen ja jopa oppilasdemokratia nostettiin esiin. Pitkälti Koskenniemen kynästä ovat lähtöisin Suomen toisen maailmansodan jälkeistä konsensusta ja kansanvaltaa korostavat mietinnön tekstit (Rinne 1984, 165):

”Kansanvaltaiseen yhteiskuntaan ei voida kasvattaa valamalla kaikki oppilaat samaan muottiin. Päinvastoin: oppilaita on ohjattava vapaaseen itsenäiseen harkintaan. ... Nykyajan koulun on pantava suurta painoa yhteiskunnalliseen kasvatukseen lähinnä sen vuoksi, että yksilöiden yhteiskunnan elämään suuntautuva harrastus on kansanvaltaisen yhteiskunnan elinehto, ja sen vuoksi, että yhteiskunnallisen elämän edellytykset eivät ilman muuta ole oppilaille selvillä.”

1950-luvulla alkoi niin suomalaisen yhteiskuntatieteellinen kuin kasvatustieteellinenkin tutkimus muuttua yhä vain vankemmin empiiris-kokeelliseksi. Koskenniemi raivasi tietä kasvatussosiologian parissa ja aloitti myös pitkäkestoisen opettajaseurantatutkimuksen, niin sanotun Heinola-tutkimuksen oman tutkijaryhmänsä kanssa. (Päivänsalo 1971.)

Lisää voimaa kasvatussosiologisempaan tai sosiaalipsykologisempaan orientaatioon suomalaisessa kasvatustieteessä saatiin laajemminkin sotien jälkeen. Tuolloin saksalaisperäiset vaikutteet alkoivat luonnollisista poliittisista syistä vähetä ja samaan aikaan alkoi Yhdysvalloista kantautua uusia virikkeitä. Paitsi Kurt Lewinin kehittänyt kenttäteoria myös monet muut amerikkalai-

sen sosiaalitutkimuksen näkökulmat ja menetelmät merkitsivät suoranaista käännettä kohti modernia sosiologisempaa tutkimusta. Uusina menetelminä löivät läpi haastattelut, mielipide- ja asennetutkimukset, sosiometriset mittaukset, erilaiset otannat jne., jotka olivat jo 1950-luvulta lähtien voimistumaan päin.

Koskenniemi jatkoi kasvatuksen ja opetuksen sosiaalisen luonteen pohtimista muun muassa kirjassaan *Sosiaalinen kasvatustutkimus koulussa* (1952). Siinä Koskenniemi selvitti kasvatusyhteisön tutkimuksen menetelmiä, sosiaalista kehitystä kasvuiässä, koulupihaa, koululuokan sosiaalisia tyyppisiä oppilaiden suhdeverkostoja, työmuotoja, työrauhaa, auktoriteettia ja koululuokan sosiaalisia rakenteita.

Kasvatussosiologinen näkökulma laajeni myös kouluyhteisötutkimuksen ulkopuolelle, muun muassa nuorison vapaa-ajan harrastuksiin. Paavo Päivänsalo julkaisi tutkimuksensa *Lappalaisten lastenhoito- ja kasvatustavoista* (1953) ja Rafael Helanko *Turun poikasakeista* (1953). Kosti Huuhka kirjoitti puolestaan jo mainitun kansansivistysopin ensimmäisen väitöskirjan Tampereen Yhteiskunnallisessa korkeakoulussa *Talonpoikaisnuorison koulutiestä* (1955). Samanaikaisesti myös suojelu- ja parantamiskasvatusopin harrastuksen lisääntyminen laajensi kasvatussosiologisesti suuntautuneen tutkimuksen alaa. Tärkeäksi nousi pahantapaisuuden ja lastensuojelun ongelmien tutkiminen. Ensimmäinen, Erkki Saaren väitöskirja *Pahantapaisuus yksilön sopeutumattomuuden oireena* julkaistiin vuonna 1951. (Päivänsalo 1971, 314–316.)

Kasvatussosiologinen tutkimus oli siis saanut ennen muuta Matti Koskenniemen myötä lähinnä mikrososiologiaa ja koululuokan yhteisdynamiikkaa selvittävän luonteen. Mutta kun maan

kasvatussosiologisen tutkimuksen perusta oli hänen ja eräiden muiden toimesta 1960-luvulle tultaessa muurattu, pääsi toiminta eteenpäin – aluksi erityisesti Jyväskylän yliopistossa, sitten myös Tampereen, Joensuun ja Turun yliopistoissa.

Paavo Päivänsalo (1971, 411) on paljolti oikeassa luonnehtiessaan 1950- ja 1960-luvun suomalaista kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksen kehitystä suorastaan ”empiiriseksi vallankumoukseksi”. Tuo kehitys samalla osittain kavensi kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksen teoreettista pohjaa ja heikensi tutkijoiden kiinnostusta teoreettisempisiin pohdiskeluihin. Valtavirran reunoilla on ollut silti elämää ja myös kasvatussosiologinen tutkimus on voimistunut uudelleen 1970-luvulta lähtien.

Kasvatussosiologian eskalaatio ja monipuolistuminen

Ensimmäinen varsinainen kasvatussosiologian oppikirja oli Suomessa Kalevi Kivistön ja Tapio Vahervan 1970-luvun alussa julkaisema *Kasvatussosiologia* (1972), joka välittömästi kohosi alan klassikon asemaan ja jota käytettiin vuosikymmeniä alan oppikirjana. Kirja kokosi yhteen yhteisötasoa koskevan koulutustutkimuksen perusteet ja hahmotti laajenevan suomalaisen koulutusjärjestelmän kokonaiskuvan suhteessa muiden maiden kasvatusta ja koulutusjärjestelmiin. Kirjassa koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu limittyi saumattomalla tavalla osaksi kasvatussosiologista mielenkiintoa. Kirja ankkuroitui melko vahvasti koulutussosiologiseen funktionalismiin ja siinä tuotiin selkeällä tavalla esiin myös koulutuksen dys- ja piilofunktiot ja lahjakkuusreservien hyödyntämisen pulmat yhteiskunnalliseen ja koulutukselliseen eriarvoisuuteen liittyen. Kivistö ja Vaherva (1972,

13) toteavat kasvatuksen ilmiöiden selittämisestä ja ymmärtämisestä johdannossaan:

”... voimme inhimillisille ilmiöille selityksiä hakiessamme viitata niihin yhteiskunnallisiin olosuhteisiin, joiden katsomme selittävän ilmiön esiintymistä. Voimme hakea tällaisia selityksiä esimerkiksi nopeasta väestönkasvusta, yhteiskunnan teollistumisesta, ja kaupungistumisesta, alueellisesta erilaistumisesta, kerrostumarakenteesta, valtarakenteesta jne. Hakiessamme ilmiöille selityksiä tämän tapaisista yhteiskunnallisista tekijöistä, olemme sosiologisten selitysten alueella. Tehdessämme tällaisia selityksiä hakiessamme kontrolloitua tutkimusta olemme tekemisissä tieteellisen (kasvatus)sosiologian kanssa.”

Kirjaan perustuvissa myöhemmissä versioissa mukaan liitetään vielä näkemyksiä sukupuolten tasa-arvosta sekä koulutuksen taloudesta (Vaherva & Juva 1985).

Suomalaisessa koulutustutkimuksessa käytiin 1970- ja 1980-luvuilla ahkerasti keskustelua myös ihmisen koulutettavuudesta ja koulutuksellisista ihmiskuvista. Vaikutteita tähän keskusteluun saatiin myös Neuvostoliitosta, ennen muuta venäläisten tutkijoiden Galperinin, Leontjevin ja Vygotskyn ajatusrakennelmista ja toiminnan kuttuuris-historiallisesta teoriasta. Yrjö-Paavo Häyrynen ja Jarkko Hautamäki julkaisivat erittäin suuren suosion saavuttaneen kirjan ”Ihmisen koulutettavuus ja koulutuspolitiikka” (1973). Kirja muodostui yhdeksi suomalaisen kasvatussosiologian ja koulutuspolitiikan optimismin raamatuksi. Siinä tutkijat esittivät näkemyksen, jonka mukaan ihmisen oppiminen ei ole niinkään geneettiseen perimään, vaan ennen muuta sosiaaliseen maailmaan liittyvä ilmiö.

1970-luvun alku oli muutoinkin Suomen kasvatussosiologisella rintamalla vilkasta. Paljolti tuo vilkkaus oli myös 1960-luvun lopun ja 1970-luvun alun opiskelijaradikalismien innoittamaa. Myöhemmin etabloituneen aseman Helsingin yliopistossa saavuttanut ja Suomen Akatemian toiseksi akatemiaprofessoriksi kasvatustieteen alalta kohonnut ”kehittävän työn teorian” koulukunnan ja tutkimusyksikön synnyttänyt nuori Yrjö Engeström oli riennoissa mukana. Hän kirjoitti vahvasti marxilaisuuteen ja amerikkalaisiin uusintamisteoreetikkojen Samuel Bowlesiin ja Herbert Gintisiin kirjaan ”Schooling in Capitalist America” tukeutuen kirjan ”Koulutus luokkayhteiskunnassa” (1970). Kirja avasi reippaasti suomalaisia silmiä tuoreeltaan amerikkalaiseen kriittiseen kasvatussosiologiaan ja laajemminkin reproduktioteorioiden soveltamiseen koulutuksen alueella.

Amerikkalaisperäistä uutta kasvatussosiologista otetta välitti Suomeen myös yksi suomalaisen kasvatussosiologisen ja vertailevan koulutustutkimuksen pioneeri, professori Annika Takala kirjallaan ”Uuden sukupolven vaihtoehdot” (1974). Takalan lähtökohtana oli yhdistää useiden eri alojen tietoa sosialisatiosta. Hän käytti hyväkseen niin antropologiaa, historiaa, sosiologiaa kuin psykologiaa ja tukeutui mm. Gerthin ja Millsin (1953) sosiaalisen struktuurin malliin ja instituutioiden rooleihin sosiaalistumisen ajatuksiin. Hän toi osaltaan Suomeen myös Bergerin ja Luckmannin (1966) fenomenologista tiedonsosiologiaa todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta. Annika Takala oli ensimmäinen Suomen Akatemian tutkimusprofessoriksi nimitetty kasvatustieteen ja kasvatussosiologian uranuurtaja.

Paljolti Annika Takalan vaikutuksesta Suomen ensimmäinen kasvatussosiologian apulaisprofessori perustettiin Joensuun yliopistoon vuonna 1975 ja ensimmäinen professori vuonna 1978.

Seuraavat kasvatussociologian apulaisprofessori ja professori perustettiin Turun yliopistoon 1980-luvulla ja tämän jälkeen kasvatussociologian professori Helsingin yliopistoon 1990-luvulla. Lisäksi Tampereen yliopistoon perustettiin koulutuspolitiikan professori 1990-luvulla, Jyväskylän yliopistoon aikuiskasvatussociologian professori ja Oulun yliopistoon kasvatussociologian professori 2000-luvulla. Vielä toistaiseksi kasvatussociologian voima professorien määrällä mitaten on Suomessa melko vähääinen. Alan professorien haltijoina ovat toimineet ainakin Ari Antikainen, Risto Rinne, Osmo Kivinen, Hannu Simola, Tapio Aittola, Leena Koski ja Vesa Puuronen.

1980-luvulla suomalainen kasvatussociologinen tutkimus oli edelleen selvästi vahvistunut, laajentunut ja monipuolistunut. Reijo Raivola (1982; 1984) Tampereen yliopistosta on tuonut esiin amerikkalaisen konfliktiteoreettisen tutkimuksen koulutuskritiikkiä ja etenkin vertailevan koulutustutkimuksen ja koulutuspolitiikan näkökulmia. Tuomas Takala (1983) ja Jukka Tuomisto (1986) samasta yliopistosta ovat tutkineet koulutusta marxilaisen koulutuksen poliittisen taloustieteen kannalta ja laajentaneet tarkastelua vertailevan kehitysmatutkimuksen ja aikuiskoulutustutkimuksen suuntaan. Tapio Aittola (1992) Jyväskylän yliopistosta on tutkinut koulutuksen ilmiöitä ja mm. uusia opiskelijasukupolvja ja aikuisten arkielämän oppimista tulkinällisen kasvatussociologisen paradigman silmin. Aittola yhdessä tamperelaisen Juha Suorannan kanssa on vahvasti etenkin 1990-luvulta eteenpäin ollut tuomassa Suomeen myös amerikkalaisen ns. ”kriittisen kasvatussociologian” tuoreempia näkökulmia, mm. Henry A. Girouxin ja Peter McLarenin (2001) ajattelua.

Turun yliopistossa erityisen vahvana 1980-luvulta lähtien virinnyt kasvatus- ja koulutussociologia on tarkastellut laajasti ja useiden

tutkijoiden voimin koulutuksen tasa-arvon ja koulutuspolitiikan kysymyksiä. Tunnusomaista on ollut ennen muuta yhteiskunnallis-historiallisen ja kriittisen strukturalistisen kasvatussosiologian perspektiivi. Turkulaiset ovat käyttäneet hyväkseen ja kehitelleet suomalaisen koulutustodellisuuden tutkimukseen mm. Emile Durkheimin, Max Weberin, Michel Foucaultin ja Pierre Bourdieun teorioita. (esim. Rinne 1984; 1987; 1988; Rinne & Jauhiainen 1988; Kivinen 1988; Kivirauma 1989; Jauhiainen 1993; Ahola 1995; Silvennoinen 2002). Tutkimus on laajennut myös nuorisotutkimuksen suuntaan (Järvinen 1999; Järvinen & Vanttaja 2001) ja viime vuosina kansainvälisen vertailevan koulutustutkimuksen suuntaan (Rinne & Kallo 2006; Kallo 2009; Niukko 2006).

Yliopistoissa laajasti käytettävien kasvatussosiologian oppikirjojen osalla Kalevi Kivistön ja Tapio Vahervan ensimmäisen varsinaisen Kasvatussosiologia-oppikirjan (1972) syrjäytti aluksi Tuomas Takalan toimittama uudempi suppeampi artikkelikokoelma ”Kasvatussosiologia” (1991) ja sittemmin käyttöön vakiintunut tuhdimpi kirja; Ari Antikaisen, Risto Rinteen ja Leena Kosken kirjoittama ”Kasvatussosiologia” (2000; 2006). Tämä oppikirja on Suomessa laajalti käytetty alan yliopistollinen perusteos ja käännetty myös virokseksi.

Kasvatussosiologian päämajat nyky-Suomessa

Suomen kasvatussosiologinen tutkimus on keskittynyt tai ainakin sen keskeiset tukikohdat ovat 1990-luvulla ja siitä lähtien sijainneet ensisijassa Turun ja Joensuun Yliopistoissa. Kolmantena yliopistona 2000-luvun kehityksessä voidaan mainita Helsingin yliopisto, jossa on harjoitettu vahvaa yhteistyötä yhtäältä Turun yliopiston CELE-tutkimuskeskukseen etenkin professori Hannu

Simolan luotsaaman SOCE-tutkimusverkoston kautta ja Joensuu yliopistoon professori Tuula Gordonin ja professori Elina Lahelman luotsaaman nais- ja kulttuuritutkimusverkoston kautta.

Jonkin verran kasvatussosiologista tutkimusta etenkin kriittisen pedagogiikan sekä aikuiskoulutuksen tutkimuksen tiimoilta sekä myös laajemmin kasvatussosiologian ja vertailevan koulutustutkimuksen teemoista tehdään etenkin Tampereen ja myös Jyväskylän yliopistoissa. Aivan viime vuosina Tampereen ote kasvatussosiologisen ja vertailevan koulutustutkimuksen kentässä on voimistunut eritoten professori Tuomas Takalan ja apulaisprofessori Jaakko Kaukon ansiosta.

Jo ennen Turun yliopiston ensimmäiseen kasvatussosiologian apulaisprofessorin virkaan valintaansa (1985) Risto Rinne oli ollut mukana käynnistämässä kasvatustieteiden laitoksen sekä sosiologian ja politiikantutkimuksen laitoksen kiinteää yhteistyötä. Vuonna 1985 käynnistyi Rinteen ja Osmo Kivisen johdolla Suomen Akatemian rahoittama yhteistyön ensimmäinen laajempi tutkimushanke ”Suomalainen peruskoulutus, sen käytännöt ja niiden yhteiskunnallis-historiallinen muotoutuminen”. Hankkeen tutkijaksi kiinnitettiin sittemmin kasvatustieteiden laitoksen erityispedagogiikan professoriksi valittu Joel Kivirauma.

Kasvatus- ja koulutussosiologinen laitosten yhteistyö jatkui vahvana tuoden Suomeen mm. ns. piilo-opetussuunnitelman käsitteen vuonna 1985 kirjalla ”Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu”. Yhteistyön ytimessä valmistui nopeasti kolme väitöskirjaa: ”Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman in-

tentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu” (Rinne 1984), ”Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla” (Kivinen 1988) ja ”Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985” (Kivirauma 1989). Myöhemmin väitöskirjoja on tullut runsaasti lisää sekä sosiologian laitoksen että kasvatustieteiden laitoksen puolilla, mm. Arto Jauhiaisen ”Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle” (1993), Sakari Aholan ”Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä” (1995), Tero Järvisen ”Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen? Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomana” (1999), Heikki Silvennoisen ”Koulutus marginalisaation hallintana” (2002), Piia Seppäsen ”Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa” (2006) ja Johanna Kallon ”OECD Education Policy. A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education (2009). (ks. Rinne & Jauhiainen 2017)

Yksi turkulaisen kasvatussosiologian alkuvuosien vahvasti sosiologinen ja koulutushistoriallinen tutkimus oli lähes puoli tuhatta sivua sisältänyt alueen perustutkimus ”Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reprodutioammattikuntien muotoutuminen Suomessa” (Rinne & Jauhiainen, 1998).

Kasvatussosiologisen yhteistyön institutionalisoituminen Turussa eteni siten, että jo 1980-luvun puolivälin jälkeen kasvatustieteiden laitoksen ja tuolloisen sosiologian ja politiikan tutkimuksen

laitoksen välille solmittiin yhteistoimintasopimus kasvatussosiologisen tutkimuksen saralla.

Vuonna 1989 perustettu Koulutussosiologian tutkimusyksikkö (RUSE) siirtyi yhteiskuntatieteiden tiedekuntaan ja vuonna 1992 erillislaitokseksi. Sosiologi Kivisestä tuli RUSEn johtaja ja Kasvatustieteiden laitoksen Rinteestä vuosikausiksi johtokunnan puheenjohtaja. Jo vuonna 1989 keskukselle oli perustettu oma julkaisusarjansa.

RUSEn ja turkulaisen kasvatussosiologian kautta ovat Suomeen virranneet etenkin useat koulutussosiologiset ja koulutuspoliittiset teoriat ja kysymyksen asetellut. Tällaisia ovat mm. Philip Jacksonin ja Willard Wallerin sekä Donald Broadyn näkemyksen piilo-opetussuunnitelmasta, Paul Willisin ja Pierre Bourdieun näkemykset koulusta yhteiskuntaluokkien ja kulttuurien törmäyspaikkana ja pelikenttänä sekä pakottavan vallan käyttövoimana ja vielä Norbert Eliaksen ja Michel Foucaultin sivilisaatiokriittiset näkemykset koulutuksen asemasta ja vaikutuksista.

Turun yliopistossa toimii 2000-luvulla kaksi vahvaa kasvatussosiologiaan tutkimuksensa pääasiallisesti nojaavaa tutkimuskeskusta. Ne ovat 1990-luvulla perustettu Koulutussosiologian tutkimuskeskus (RUSE) ja vuonna 2000 perustettu Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus (CELE). Turun yliopistossa on julkaistu kasvatussosiologian alalta 1980-luvulta lähtien nelisenkymmentä alan kasvatussosiologista väitöskirjaa.

Turkulainen kasvatussosiologia on painottunut vahvasti sille luonteenomaiseksi muodostuneeseen yhteiskunnallis-historialliseen kasvatussosiologiseen tutkimusotteeseen. Sillä on vankat

kansainväliset ja kansalliset tutkimus- ja tutkijaverkostot ja se on mukana lukuisissa kansallisissa ja kansainvälisissä koulutus- ja kasvatussosiologian sekä koulutuspolitiikan tutkimushankkeissa. Tutkimuksessa turkulainen kasvatussosiologia käyttää laajasti hyväkseen niin kansainvälisiä kasvatussosiologisen tutkimuksen uranuurtajia ja klassikoita kuin tuoreempaa kasvatussosiologista tutkimusta.

Turun yliopistossa paljon harrastetun ”rakennefunktionalistisen” teorian mukaisesti sosialisointi on ajateltu olevan ensinnäkin sidoksissa kulttuuriin ja sen edustamiin arvoihin ja normeihin, ja toiseksi se on jäsenetty tapahtuvan suhteessa *sosiaaliseen rakenteeseen* siten, että sosiaalistuminen tapahtuu sosiaalisten roolien omaksumisen kautta sosiaalistumisena instituutioihin. Instituutiot ovat malleja vakiintuneelle toiminnalle: ne osoittavat, mitä pidetään tärkeänä (arvot), mitä pidetään totena (tieto) ja mikä on sallittua tai kiellettyä (normit). Taloudellisten instituutioiden kautta sosiaalistumme mm. työhön ja ammattirooleihin, poliittisten instituutioiden kautta mm. kansalaisen rooliin, sukulaistituutioiden – lähinnä perheen – kautta mm. aviopuolison ja vanhemman rooleihin ja uskonnollisten instituutioiden kautta pyhiin symboleihin ja rituaaleihin. (Antikainen, Rinne & Koski 2006).

Koulutus kaikkineen ”symbolisen väkivallan” (symbolic violence –Bourdieu) näyttämönä ja kenttänä on instituutio, jonka kautta (mt):

- ihmiset valikoidaan ja luokitellaan erilaisin vallankäytön mekanismein yhteiskunnallisiin ja työnjaollisiin asemiin,
- heidät integroidaan ja sosiaalistetaan monin normalisoivien menetelmin osaksi kansakunnan normaaliutta,

- heille välitetään tiettyjen tietojen ja taitojen kokonaisuus määrättyinä kvalifikaatioina ja
- heitä myös varastoidaan laajasti silloin kuin he ovat paikkaansa odottavaa tarpeetonta työvoimaa työmarkkinoilla.

Turkulaiset ovat harjoittaneet painokkaasti rakenteellista koulutustutkimusta ja tutkineet sosiologisella silmällä ja mielikuvituksella mm. suomalaisen koulutusjärjestelmän, suomalaisen erityisopetuksen, suomalaisen opettajankoulutuksen ja suomalaisen oppilashuollon vuosisataista sosiaalishistoriaa. Yhden yhteisesti jaetun kaikupohjan tutkimukselle ovat luoneet yhtäältä Emile Durkheimin funktionalistiset teoriat ja niiden kautta toteutetut koulutuksen piilofunktioiden ja piilo-opetussuunnitelmien analyysit, toisaalta Max Weberin statusryhmien ja vallankäyttöön kytkeytyvät konfliktiteoriat, professiokriittiset teoriat sekä uusweberiläiset ja kredentialistiset teoriat (Parkin 1979; Murphy 1988; Collins 1979). Rakenteellista kasvatussosiologista tutkimusta on Turussa täydennetty ymmärtävän sosiologian tutkimusottein.

Erityisen merkitykselliseksi turkulaistutkijoille on muodostunut ranskalaisen kulttuurisosiologin Pierre Bourdieun ja hänen kumppaniensa ajattelu ja teoriat kulttuurisesta, sosiaalisesta ja taloudellisesta pääomasta, symbolisesta pääomasta, vallan ja kulttuuristen valtataistelujen kentistä, asemasidonnaisista habituksista, luokitteluista, vallan teknologioista ja mekanismeista, luokka- ja luokituskampailuista sekä koulutuksen periytyvyydestä.

Marxilainen ja weberiläinen konfliktiteoria voidaan käsittää myös toisiaan täydentävinä. Tässä suhteessa Pierre Bourdieun (1977; 1984a; 1984b) panos on ollut ratkaiseva. Esimerkiksi tur-

kulaisen Markku Vanttajan (2002) tutkimuksessa ”koulumenes-tyjistä” yhdistyy bourdieulainen ja elämäkerrallinen lähestymis-tapa. Turkulaiset koulutussosiologit ilmaisevat bourdieulaiset vaikutteensa seuraavasti:

”Koulutus on pääomaa ja sijoituksen kohde. Sitä kerä-tään, myydään ja kehitetään. Koulutuksen kautta kaikki kulkevat asemiinsa yhteiskunnassa. Koulutus luokitkaa, erottaa ja valikoi. Se tuottaa statusta, tietoa, tyyliä ja vaurautta. Joidenkin osana on myös tyhmyys, tyyllöttö-myys ja köyhyys. Koulutus avaa ja sulkee ihmisten elä-män reittejä.” (Kivinen, Rinne & Ahola 1989.)

Turkuun ensimmäisenä vuonna 1990 institutionalisoituneen koulutussosiologian tutkimusyksikön (RUSE) toiminnassa on 2000-luvulla mukana noin 20-30 tutkijaa ja tutkimusapulaista. RUSEn tutkimus kohdentuu koulutuksen ja työn välisiin suh-teisiin, korkeakoulutukseen, aikuiskasvatukseen ja koulutuspo-litiikkaan ja vertailevaan koulutustutkimukseen. RUSEn keskei-senä valtakunnallisena tehtävänä on nykyään toimia Opetus- ja kulttuuriministeriön sektoritutkimuksen parissa ja monin tavoin palvella opetus- ja kulttuuriministeriön tarpeita. Se toimii toistai-seksi yliopiston erillislaitoksena.

Kuvaavina esimerkkeinä RUSEn tutkimushankkeista voidaan mainita mm.:

- Higher Education and Graduate Employment in Europe
- The Future of Postgraduate Education in Europe
- The Hidden Curriculum in Higher Education

- Tieteellisen toiminnan tuloksellisuuden arviointi
- Finnish Polytechnics and the Bologna process
- Educational pathways, labour markets and social selection

Turun yliopistoon, Kasvatustieteiden laitoksen yhteyteen perustetussa Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskuksessa / Centre for Research on Lifelong Learning and Education (CELE) tutkitaan oppimista ja koulutusta osana ihmisen elämänkaarta ja sosiaalista sekä kulttuurista toimintaa. Keskus nojautuu Turun yliopistossa kehittyneeseen elinikäisen oppimisen tutkimusperinteeseen ja etenkin kasvatustieteiden laitoksella syntyneeseen kasvatussosiologian, kasvatushistorian, koulutuspolitiikan, aikuiskoulutuksen, korkeakoulutuksen sekä koulutuksen vertailevan tutkimuksen traditioon. Keskus koordinoi kentän tutkimusta suunnaten tutkimushankkeita aiempaakin vahvemmin elinikäisen oppimisen, työssäoppimisen ja aikuisopiskelun teemoihin sekä kansainväliseen vertailuun uusissa globaaleissa ja paikallisissa toiminta- ja oppimisympäristöissä. CELE:n puitteissa ryhdyttiin jatkamaan RUSE:ssa harjoitettua tutkimusta, mutta sitä laajentaen ja monipuolistaen. Moni entisistä RUSEn tutkijoista on siirtynyt ja juurtunut laitoksen vahvuuteen. Yksi heistä on sosiologi Heikki Silvennoinen, joka nimitettiin vuonna 2012 laitokselle kasvatussosiologian professoriksi ja jonka väitöskirja ”Koulutus marginalisaation hallintana” (2002) loi tukevaa pohjaa syrjäytymisen tutkimiseen. Kasvatustieteen laitoksen aikana CELE:n (ja varhemmin RUSEn) kaudella laitoksen ja tutkimuskeskuksen omista kasva-teista on nimitetty professoreiksi Risto Rinne (1996), Joel Kivirauma (2001), Arto Jauhiainen (2009), Heikki Silvennoinen (2012) ja Piia Seppänen (2017) sekä apulaisprofessoriksi Tero

Järvinen (2013). CELEssä työskentelee noin 30 tutkijaa ja tutkimusapulaista.

Turun yliopistosta (CELE) käsin johdetaan myös Suomen kasvatustieteen laajinta valtakunnallista kansainvälisestikin suuntautunutta tutkijakoulua (Finnish Graduates School for Education and Learning –FiGSEL, myöhemmin Kasvatustutkimuksen monitieteistä valtakunnallista tohtorinkoulutustusohjelmaverkostoa – FinEd), jossa toimii yli sata tutkijakoulutettavaa ja kymmeniä akateemisia professoreja ja väitöskirjojen ohjaajia. Erityisesti kasvatussosiologian alla merkittävä on ollut niinkään CELEstä johdettava kasvatussosiologinen tohtoriohjelma (Comparative Research on Education Politics, Economy and Assessment of Education -CREPEA).

Viime vuosina turkulaisessa kasvatussosiologiassa etenkin CELEssä on voimistunut merkittävällä tavalla uusi globaalin maailman vertaileva koulutustutkimus ja tähän liittyen ylikansallisten järjestöjen, kuten OECD:n, Maailmanpankin ja EUn vaikutukset kansallisten koulutuspoliittisten linjausten ja uusliberalistisen koulutuspolitiikan muodostumiseen. Turussa on tutkittu ylikansallisen, kansallisen ja paikallisen koulutuspolitiikan kohtaamista ja ristikulkua. Keskeisellä sijalla tässä uudehkossa tutkimusrintamassa ovat olleet yhtäältä vertailevan koulutustutkimuksen klassiset nimet kuten esimerkiksi John Boli, John Meyer ja Francisco Ramirez ja heidän näkemyksensä koulutuksesta yhdenlaisena maailmanuskontona tai Margaret Archerin ja Burton Clarkin koulutusjärjestelmiä ja niiden kehityksen logiikkaa vertailevat tutkimukset. Keskeisellä sijalla on toisaalta ollut myös uudempi, lähinnä brittiläinen kasvatussosiologia, kuten Stephen Ballin, Phillip Brownin ja Hugh Lauderin, Roger Dalen, Susan Robertsonin, Jenny Ozgan ja Martin Lawnin tutkimukset ja teoreettiset kehitelmät.

Turun yliopistossa sekä CELEssä että RUSEssa erityisen kiinnostuksen kohteena ollut ilmiö on korkeakoululaitoksen ja yliopistolaitoksen muotoutuminen ja muodonmuutokset. Tällöin on tutkittu yliopistojen tehtävien ja asemapaikan muutosta, mm. massakorkeakoulun syntyä (Martin Trow), yritysyliopiston syntyä (Burton Clark), uuden Arvioivan Valtion politiikan merkitystä yliopistojen toiminnan autonomialle ja kontrollille (Guy Neave), yliopistojen ”mcdonaldisaatiota” (George Ritzer) ja ”akateemista kapitalismia” (Sheila Slaughter & Larry L. Leslie).

Toisena turkulaisen kasvatussociologian keskeisenä kohteena on ollut koulutuksen, koulutusurien ja työmarkkinoiden kohtaanon tutkiminen. Tällöin tutkimuskohteina ovat olleet mm. koulutushierarkioiden ja työmarkkinahierarkioiden yhteensovitus, tutkintojen inflaatio sekä eritasoisten ja -laatuisten tutkintojen merkitys ihmisten työ- ja elämänurille. Turussa on tutkittu varsin laajasti myös koulutuksellista syrjäytymistä, koulupudokkuutta ja niiden kytkeytymistä työmarkkinoilta syrjäytymiseen ja sosiaaliseen marginalisaation.

2000-luvulla vakiintuneena tutkimuskohteena on Turussa, etenkin CELEssä ollut myös tutkia kansainvälisesti vertaillen suomalaisen koulutuspolitiikan muutosta ja kansalliseen koulutuspolitiikkaan pesiytyneitä uusliberalistisen koulutuspolitiikan ilmiöitä. Useampia suuria tutkimushankkeita on tehty esimerkiksi koulutuksen markkinavetoisuuden lisääntymisestä ja Suomessa uudesta vanhempien ”vapaasta koulunvalinnasta” (parental choice).

Turun yliopiston CELE-tutkimusyksiköstä käsin harjoitettu kasvatussociologinen tutkimus on tehnyt erittäin tiivistä yhteistyötä Helsingin yliopisto SOCE-tutkimusyksikön kanssa toteuttaen lukuisia kansainvälisiä ja kansallisia kasvatussociologisia tutkimus-

hankkeita. Niiden yhteinen toiminta myös keskeisenä kasvatussosiologian alan tutkijakouluttajina sekä maisterikouluttajina on Suomessa erityisen merkityksellinen. CELE ja SOCE ovat yhdessä olleet koordinoimassa Suomen Akatemian kasvatussosiologian tohtoriohjelmia (CREPEA) sekä koulutussosiologian ja -politiikan maisteriohjelmia (KSP). Osittain näissä hankkeissa mukana ovat myös jotkut Tampereen yliopiston kasvatussosiologit.

Aina 2010-luvulla tapahtuneeseen tutkijankoulutusjärjestelmän muutokseen asti Turun yliopiston CELEstä Helsingin yliopiston SOCEn avustamana johdetun Koulutuspolitiikan, -talouden ja arvioinnin vertailevan tutkimuksen tohtoriohjelman (KAVE) (Doctoral programme for Comparative Research on Educational Policy, Economy and Assessment CREPEA) rakentuu seuraaville tutkimus- ja tutkijakoulutusteemoille, jotka kytkeytyvät niitä vastaaviin lukuisiin tutkimusryhmiin ja hankkeisiin:

- Suomalaisen, EU:n ja ylikansallisen koulutuspolitiikan lähtökohtien, muutoksen ja vaikutusten tutkimus koulutuksen kaikilla tasoilla (koulutuspolitiikan tutkimus, koulutushistoriallinen tutkimus)
- Tutkimus koulutuksesta, koulutustutkinnoista ja koulutusvirroista osana uutta globaalia tietotaloutta ja inhimillisen pääoman rakentamista (politiikantutkimus, koulutuksen taloustiede)
- Koulutuksen ja elinikäisen oppimisen arvioinnin ja hallinnon tutkimus kattaen niin perusopetuksen, erityisopetuksen, keskiasteen koulutuksen, korkeakoulutuksen kuin aikuiskoulutuksen arvioinnin erityyppiset mekanismit ja välineet (poikkitieteellinen arviointitutkimus, hallintotutkimus)

- Kansainvälisesti vertaileva koulutustutkimus sekä koulutusjärjestelmätasolla että koulutustasoittain ja sekä kansallais- että politiikkanäkökulman kattaen (koulutussosiologinen tutkimus, vertaileva tutkimus)

Kuvaavina esimerkkeinä viime vuosien merkittävistä CELEN tutkimushankkeista, joista monet on toteutettu yhdessä Helsingin yliopiston SOCEN kanssa voidaan mainita mm.:

- Education Systems, Learning and Social Change: A Comparative Longitudinal Study on Young People's Educational Trajectories and Learning of the 21st Century Skills in Europe, Australia, South America and North America (EduSys) (Financier: Academy of Finland)
- Hollowing Out of Public Education Systems? Private Actors in Compulsory Schooling in Finland, Sweden and New Zealand (HOPES) (Financier: Academy of Finland)
- Trans-national Dynamics in QAE Politics of Basic Education in Brazil, Russia and China (BCR) (Financier: Academy of Finland)
- Policies Supporting Young People in their Life Course. A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe (YOUNG_ADULLLT) (Financier: European Union) (Horizon 2020 programme)
- Transitions and Educational Trajectories of Immigrant Youth: A 4-Year Longitudinal Study from Compulsory to Further Education (Financier: Academy of Finland)

- Governance of Educational Trajectories in Europe. Access, Coping and Relevance of Education for Young People in European Knowledge Societies in Comparative Perspective (GOETE) (Financier: EU; eight countries)
- Parents and School Choice – Family Strategies, Segregation and Local School Policies in Finnish and Chilean Comprehensive Schooling (PASC) (Financier: Academy of Finland, Academy of Chile, Turku Institute for Advanced Studies (TIAS); two countries)
- Parents and School Choice. Family Strategies, Segregation and Local School Policies in Finnish Comprehensive Schooling (Financier: Academy of Finland)
- Power, Supranational Regimes and New University Management in Finland (Financier: Academy of Finland)
- Fabricating Quality in European Education (QAE) Financiers: several European Academies of Research)

Joensuun yliopistossa koulutuksen sosiologinen tutkimus alkoi Joensuulle tyypillisen tapaan aluekehitykseen kohdistuvana tutkimuksena. Se kohdentui mm. korkeakoulun ja korkeakouluverkon alueellisten vaikutusten selvittäminen. Tämän aihepiirin tutkimusta on tehnyt eritoten Ari Jolkkonen tutkimuksessaan ”Korkeakoulu aluekehityksen edistäjänä” (1987).

Empiirisen tutkimuksen teemoista yliopisto ja korkeakoululaitos onkin muodostunut Joensuun kasvatussosiologisen tutkimuksen yhdeksi pääalaksi, johon sijoittuvat eri näkökulmista mm. M’hammed Sabourin arabiälymystöä koskeva väitöskirja (1988)

sekä Leena Kosken väitöskirja ”Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä. Yliopiston sisäiset symboliset järjestykset” (1993).

Joensuun yliopistossa kasvatussosiologinen tutkimus on erottautunut ja ansioitunut 2000-luvulla eritoten tutkimalla koulutuksen merkitystä ihmisten elämänhistoriassa ja osana ihmisten elinkaarta ja elämänkulkua sekä sitä kautta identiteetin ja kulttuurin rakentumista. Elämänkulun käsite on jopa paljolti syrjäyttänyt perinteisen sosialisoinnin käsitteen. Elämänkulun joensuulaiset (life course) määrittelevät tarkoittamaan yksilön elämäntaivalta ihmiselle keskeisimpien merkittävien elämäntapahtumien ketjussa. (Antikainen 1998, 101).

Philip Wexlerin ja Dale Danneferin vaikutus on ollut tämän tutkimussuuntauksen kehittymisessä Joensuussa vahva. Eriyisen kiinnittyneitä joensuulaistutkijat ovat olleet Karl Mannheimin sukupolviteorioista sekä Dale Danneferin yksilökehitysteorioista ja yksilökehityksen harhaumista. Tähän astisia tuloksia on raportoitu mm. Suomen International Journal of Contemporary Sociology-lehden kasvatussosiologian teemanumerossa (Antikainen, Houtsonen, Huotelin, Kauppila, Komonen, Koski & Käyhkö 1999 ja 2000). Katja Komonen (2001) ja Juha Kauppila (2002) ovat lisäksi tehneet tälle alueelle sijoittuvat väitöskirjansa ammatikoulun keskeyttäjäistä ja suomalaisista koulutussukupolvista. Myös identiteetin käsitettä on Joensuussa teoreettisesti pohdittu. Tätä kautta tutkimus on kohdentunut etnisten ennakkoluulojen ja suoranaisten rasismien ilmenemiseen Suomessa.

Elämänkulun tutkimuksessa nuoruus ja nuorisotutkimus ovat olleet Joensuussa usein kasvatussosiologian tutkimuskohteina. Näitä kenttiä on tutkinut mm. Vesa Puuronen väitöskirjassaan (1995) nuorisotutkimuksen metodeista, ja sitä ovat jatkaneet Päivi Harinen väi-

töskirjassaan (2000) kaksoiskansalaisuudesta ja Sinikka Ruohosen (2001) väitöskirjassaan nuorison pukeutumisesta. Myös aikuisuus ja aikuiskasvatus ovat joensuulaisen kasvatussosiologisen tutkimuksen keskiössä.

Joensuun yliopiston kasvatussosiologiasta käsin on johdettu Kasvatus, tieto ja kulttuuri -tohtoriohjelmia (KTK) (Doctoral programme on Education, Knowledge and Culture EKC). Tuossa ohjelmassa ovat vahvasti mukana myös monet Helsingin yliopiston nais- ja kulttuurintutkijat sekä Jyväskylän yliopistossa ja osittain myös Tampereen yliopistossa toimivat kriittisen pedagogiikan kasvatussosiologit. EKC:n kasvatussosiologian keskeiset tutkimuskentät ovat:

- Koulutuksen ja tiedon uudelleenrakenteistuminen globalisoituvassa yhteiskunnassa sekä erityisesti uudelleenrakenteistumisen koulutukselliset, kulttuuriset ja sosiaaliset vaikutukset ja merkitykset (koulutussosiologinen ja elämäntutkimus)
- Kansalaisuus, kansallisuus, monikulttuurisuus ja sukupuoli koulutuspolitiikassa ja koulutuksessa erojen ja yhteisöllisyyden tuottajina (koulutushistoriallinen, pedagoginen ja kasvatussosiologinen tutkimus)
- Koulutettavuuden ja koulun toiminnan tutkimus (sosiaalipsykologinen ja etnografinen tutkimus)

Suomalaisen kasvatussosiologian 2000-luvun toisen vuosikymmenen alun tilanne voidaan kiteyttää siten, että maassa toimi kaksi vahvaa kasvatussosiologista tutkimuskenttää. Toista kenttää organisoitiin lähinnä Turun yliopiston CELE-tutkimuskeskuksen toimesta ja siihen on kiinnittynyt erittäin vahvasti Helsingin

yliopiston SOCE-tutkimusverkoston väki. Tämän tutkimuksen kentän kärjessä toimivat professori Risto Rinne Turun yliopistosta ja professori Hannu Simola Helsingin yliopistosta. Toista kenttää organisoitiin puolestaan lähinnä Joensuun yliopistosta käsin, osittain myös Helsingin yliopiston kulttuuritutkimuksen ja naistutkimuksen toimesta ja siihen kiinnittyvät Helsingin lisäksi myös jyvaskyläläiset ja osin tamperelaiset kasvatussosiologian tutkijat. Tämän tutkimuksen kentän kärjessä toimivat professorit Ari Antikainen ja Leena Koski Joensuun yliopistosta ja professorit Elina Lahelma ja Tuula Gordon Helsingin yliopistosta. Näiden lisäksi maassa toimi Turun yliopistoon keskittynyt ja osittain eristynyt RUSE-tutkimuskeskus, jonka kärjessä toimi professori Osmo Kivinen. Muualla maan yliopistoissa on valtavirtaisesti kasvatussosiologian kentällä suhteellisen hiljaista, joskin luonnollisesti yksittäisiä kasvatussosiologian ja sen lähelle tulevien alueiden tutkijoita on maan kaikissa yliopistoissa. Tampereella kasvatussosiologista ja vertailevaa koulutustutkimusta ovat vahventaneet eritoten professori Tuomas Takala ja apulaisprofessori Jaakko Kauko. Oulun yliopistossa kasvatussosiologista tutkimusta on viime vuosina voimistanut kasvatussosiologian professori Vesa Puuronen.

Näkymät eteenpäin

Yhteiskunnat ovat modernisoituessaan yksilöllistyneet. Silti sosiaalinen – vuorovaikutus ja yhteisöt – eivät ole hävinneet, toisin kuin eräät postmodernin tutkijat joskus olettivat. Kasvatusta ja koulutusta tutkittaessa havahdutaan jatkuvasti myös toiseen epämuodikkaaseen havaintoon ja tulkintaan: yhteiskunnan kerrostuneisuus myös vallan mukaisina ryhminä eli *yhteiskuntaluokkina* on edelleen todellisuutta. Monissa muissa instituutioissa tai

muilla sosiaalisen toiminnan alueilla yhteiskuntaluokat ovat näkymättömämpiä. Koulutuksen tutkija ei voi olla niitä havaitsematta muiden sosiaalisten jakojen, kuten etnisen ryhmän ja sukupuolen rinnalla. Yhteiskuntaluokan ja sukupuolen paikkaa, vaikutusta ja merkitystä on tarkasteltava jatkossakin ihmisten keskeisinä jakoina. Toivottavasti myös etnisen ryhmän paikka ja merkitys tulevat näkyviksi suomalaisen yhteiskunnan vähäisestä etnisestä erilaisuudesta huolimatta. (Antikainen, Rinne & Koski 2006).

Pitkäaikainen mutta nopeutunut globalisaatio on se historiallinen ja yhteiskunnallinen yhteys, jossa myös kasvatus ja koulutus tapahtuvat ja saavat muotonsa. Globalisaation vaikutukset ovat monen suuntaiset, mutta yksinkertaistaen voidaan väittää, että kulttuurisesti se merkitsee erilaistumista mutta taloudellisesti ja poliittisesti yhdenmukaistumista. Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa globaaliin taloudelliseen kilpailuun on vastattu taloudellisella yhdentymisellä eli pyrkimällä alueellisesti yhteisiin taloudellisiin sääntöihin. Taloudellisen yhdentymisen rinnalla EU:ssa on tapahtumassa myös koulutuksellista yhdentymistä. Ns. Bolognan prosessi Euroopan korkeakoulutusalueen luomiseksi on siitä tunnetuin esimerkki. Myös muut ylikansalliset mallit ja vaihto-otteet ovat koulutuspolitiikan todellisuutta (Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001).

Kansallisia koulutusjärjestelmiä ei voi enää tarkastella kiinnittämättä katsetta niiden ylikansallisiin raameihin ja globalisaatioon. Esimerkiksi koulutuspolitiikan pohjoismaista mallia ja sen muutosta tarkastellessa on pakko tulla siihen johtopäätökseen, että perinteinen pohjoismainen hyvinvointivaltio on muuttumassa kilpailuvaltioksi. Kansalliset koulutusjärjestelmät ovat uudelleenrakenteistumisen ja uudelleenorganisoinnin kohteina. Tämä koskee

erityisen myös Suomea sen liiittyä aiempaa vahvemmin osaksi läntistä maailmaa ja aiempaa vankemmin sellaisiin ylikansallisiin koulutusta sääteleviin järjestelmiin kuin Maailmanpankki (WB), Maailman kauppajärjestö (WTO), Kansainvälinen valuuttarahasto (IMF) ja OECD. Erityinen merkitys on sillä, että Suomesta on tullut osa Euroopan unionia ja sen omat kansallisvaltiolliset toimet maan koulutuspolitiikassa ovat suuressa määrin sulautumassa osaksi ja EU:n koulutuspolitiikkaa ja mm. Euroopan korkeakoulualuetta (EHEA) ja Euroopan tutkimusalueetta (ERA).

Kasvatossosiologiassa sovelletaan sosiologisia teorioita. Siten teoreettisten lähestymistapojen erot perustuvat siihen, onko lähökohdaksi valittu sosiaalisen rakenteen, sosiaalisen toiminnan vai kulttuurin käsite ja näkökulma, sekä siihen, miten ne on määritelty. Ei ole yksimielisyyttä siitä, voidaanko suomalaisessa sosiologisessa ja kasvatossosiologisessa tutkimuksessa erottaa todellisia paradigmoja kuhnlaisessa merkityksessä, eikä siitä, tulisiko sosiologiaa kehittää Suomessa jonkin tai joidenkin paremmin maailmaa selittävien ja ymmärrettävaksi tekevien paradigmojen suuntaan. Varauksellisesti voidaan väittää, että kasvatossosiologian nykyiset keskeiset paradigmat Suomessa ovat ensisijassa historiallis-rakenteellinen tutkimus (etenkin Turun yliopisto) ja etnografis-elämäkerrallinen tutkimus (etenkin Joensuun yliopisto). Monissa kysymyksissä ne esiintyvät kuitenkin rinnan. Monet vertailevat tutkimukset tai sellaiset koulutukseen valikoitumista koskevat tutkimukset, joissa tutkitaan, mikä on yksilöiden kokemus uusintamisprosesseista, ovat esimerkkejä tästä rinnakkaiselosta. Kun kasvatossosiologia on muotoutunut paljolti kansallisesti tai alueellisesti (Torres & Antikainen 2003, 183–302), ja kun suomalainen tutkijayhteisö on varsin pieni, on tutkijoiden välinen keskustelu nyt ja tulevaisuudessa erityisen tärkeää niin Suomen sisällä kuin lisääntyvästi yli kansallisvaltioiden rajojen.

Lähteet

- Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen: korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Turku: Koulutus sosiologian tutkimuskeskuksen (RUSE) raportteja 30.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntyyli ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J., Komonen, K., Koski, L. & Käyhkö, M. 1999. Construction of Identity and Culture Through Education. *International Journal of Contemporary Sociology* 36 (2), 204 – 228.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J., Komonen, K., Koski, L. & Käyhkö, M. 2000. Koulutuksen merkitys identiteetin ja kulttuurin rakentajana. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Helsinki: Suomen Akatemian julkaisuja 2/2000, 231-253.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. *Kasvatussosiologia*. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. *Kasvatussosiologia*. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1966. *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1984a. *Distinction*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. 1984b. *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Collins, R. 1979. *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- Engeström, Y. 1970. *Koulutus luokkayhteiskunnassa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Ensiö, A. 1917. *Oppikoulujen pohjakoulukysymys Suomessa*. Turku: Uuden Auran Oy.
- Gerth, H. H. & Mills, C. W. 1953. *Character and Social Structure*. New York: Free Press.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Halila, A. 1949. *Suomen kansakoululaitoksen historia*. Helsinki: WSOY.
- Harinen, P. 2000. Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta. Helsinki. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 11/2000.
- Helanko, R. 1953. *Turun poikasakit*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja, Annales Universitatis Turkuensis, B: XLVI.
- Huuhka, K. 1955. *Talonpoikaisnuorison koulutie*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Häyrynen, Y.-P. & Hautamäki, J. 1973. *Ihmisen koulutettavuus ja koulutuspolitiikka*. Helsinki: Weilin+Göös.
- Jauhainen, A. 1993. *Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio*. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuolto ja sen asiantuntijajärjestelmien muo-

- toutuminen 1800-luvulta 1990-luvulle. Turun yliopiston julkaisuja, *Annales Universitatis Turkuensis*, C: 98.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Kasvatusalan tutkimuksia 1.
- Jolkkonen, A. 1987. Korkeakoulu aluekehityksen edistäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 19.
- Jäntere, K. 1927. Koulunkäynti sosiaalisena ilmiönä vv. 1722-1843, silmälläpitäen erityisesti Porin Triviaalikoulua. Turun Suomalaisen Yliopiston julkaisuja, sarja B, osa 5, nro 1.
- Järvinen, T. 1999. Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen? Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomana. Turun yliopiston julkaisuja, *Annales Universitatis Turkuensis*, C: 150.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2001. Young People, Education and Work: Trends and changes in Finland in the 1990s. *Journal of Youth Studies* 4 (2), 195-207.
- Kallo, J. 2009. OECD Education Policy. A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association: Research in Educational Sciences 45.
- Kauppila, J. 2002. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 78.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja, *Annales Universitatis Turkuensis*, C: 67.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985. Turun yliopiston julkaisuja, *Annales Universitatis Turkuensis*, C: 74.
- Kivirauma, J. & Rinne, R. (toim.) 1997. Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 182.
- Kivistö, K. & Vaherva, T. 1972. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47.
- Koskenniemi, M. 1936. Soziale Gebilde und Prozesse in der Schulklasse. Helsinki: Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia B: XXXVIII.
- Koskenniemi, M. 1943. Koululuokan pienoisyhdistys. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. 1944. Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. 1952. Sosiaalinen kasvatus koulussa. Helsinki: Otava.
- Koski, L. 1993. Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä. Yliopiston sisäiset symboliset järjestykset. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 17.
- Murphy, R. 1988. *Social Closure*. Oxford: Clarendon Press.

- Niukko, S. 2006. 'Yhteistyötä ilman riskejä'? OECD:n rooli Suomen koulutuspolitiikassa. Turun yliopiston julkaisuja, *Annales Universitatis Turkuensis*, C: 251.
- Parkin, F. 1979. *Marxism and Class Theory*. New York: Columbia University Press.
- Pipping, K. 1982. The First Finnish Sociologist: A Reappraisal of Edward Westermarck's Work. *Acta Sociologica* 25 (4), 347-357.
- Puuronen, V. 1995. Nuoret maailmansa tuottajina? Tutkimus nuorisososiologian metodologiasta ja nuorten keskusteluista. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 21.
- Päivänsalo, P. 1953. Lappalaisten lastenhoito- ja kasvatustavat. Helsinki: Suomen kasvatussosiologisen yhdistyksen julkaisuja 8.
- Päivänsalo, P. 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Ylioppilastuki Ry.
- Raivola, R. 1982. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A: 24.
- Raivola, R. 1984. Vertaileva kasvatustiede. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A: 30.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja, *Annales Universitatis Turkuensis* C: 44.
- Rinne, R. 1987. Onko opetussuunnitelma ideologiaa? Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48, 95-128.
- Rinne, R. 1988. From Ethos to Habitus: The Changing Curriculum Codes of Finnish Schooling, 1881-1985. *Journal of Curriculum Studies* 20 (5), 423-435.
- Rinne, R. 1997. Muotokuvassa kasvatustieteen professori. Teoksessa J. Kivirauma & R. Rinne (toim.) Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 182, 61-124.
- Rinne, R. (2015) Эпидемия транснационального образовательного рынка и «свободного родительского выбора» [The Segmentation of Finnish Comprehensive School]. (2015) In A. Osipov (Ed.) Глобальная социология образования: зарубежный опыт решения социальных проблем в сфере образования [Global Sociology of Education: Solving Social Problems through Education]. 230-252.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 2017. Kasvatustiede. Sivuoppiaineesta omaksi tiedekunnaksi. Teoksessa Soikkanen, T., Toivonen, T. & Niitemaa, T. (toim.) Tehtävänä yhteiskunta. Turun yliopiston yhteiskuntatieteellinen tiedekunta 1967-2017, 192-215

- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 128.
- Rinne, R. & Kallo, J. (Eds.) 2006. Supranational Regimes and National Education Policies – Encountering Challenge. Finnish Educational Research Association: Research in educational sciences 24.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY.
- Ruohonen, S. 2001. Nuorten pukeutuminen: Erottautumista, elämyksiä, harkintaa. Joensuu: Joensuu University Press.
- Saari, E. 1951. Pahantapaisuus yksilön sopeutumattomuuden oireena. Jyväskylä: Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulun julkaisuja VI.
- Sabour, M. 1988. Homo Academicus Arabicus. Joensuu: University of Joensuu, Publications in social sciences 11.
- Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Kasvatusalan tutkimuksia 26. Turku: Suomen kasvatustieteellinen Seura.
- Silvennoinen, H. 2002. Koulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gaudemus.
- Takala, A. 1974. Uuden sukupolven vaihtoehdot. Sosialisatiotapahtuman tarkastelu. Jyväskylä: Gummerus.
- Takala, T. 1983. Oppivelvollisuuskoulu ja yhteiskunnalliset intressit. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Takala, T. (toim.) 1991. Kasvatussosiologia. Juva: WSOY.
- Torres, C.A. & Antikainen, A. (Eds.) 2003. The International Handbook on the Sociology of Education. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Tuomisto, J. 1986. Teollisuuden koulutustehtävien kehittyminen. Acta Universitatis Tamperensis vol. 209.
- Vaherva, T. & Juva, S. 1985. Koulutuksen talous. Helsinki: Tammi.
- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 8.
- Waris, H. 1952. Suomalaisen yhteiskunnan rakenne. Helsinki: Otava.
- Westermarck, E. 1913. Tapojen historiaa. Helsinki: Otava.
- Wirilander, K. 1974. Herrasväkeä: Suomen säätyläistö 1721-1870. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, Historiallisia tutkimuksia 93.

Koulutus hallinnassa – entä aikuiskasvatus?

Huvittava, vältelty ja hävettävä ydinkäsite

Tässä artikkelissa käsittelemme kysymystä, miksi aikuiskasvatus on jopa sen omille edustajille niin kovin ristiriitaisia tunteita herättävä, hieman joskus myös huvittava, usein vältelty ja toisinaan jopa suorastaan häpeälliseksi koettu tutkimusalan ydinkäsite. Jostain syystä aikuiskasvatus -käsitettä käyttävät joutuvat jatkuvasti henkisen epä mukavuuden tilaan perustellessaan alansa olemassaolon oikeutusta: Mitä aikuiskasvatus oikein tarkoittaa ja kenellä on oikeus asettua meitä aikuisia ihmisiä kasvattamaan?

Elinikäisen oppimisen diskursseista ja todellisuudesta kirjoittavat Heikki Silvennoinen ja Pasi Tulkki toteavatkin varsin selväsanaisesti, että ”varsinkin työväenluokkaisen miehen voi nykypäivänäkin olla vaikeaa tunnustaa kaipaavansa *aikuiskasvatusta*” (Silvennoinen & Tulkki 1998, 210). Erilaisissa sarkastisen huumorin sävyttämässä kolumneissa kirjoitetaan myös vuodesta toiseen kansalais- ja työväenopistoissa mattoa kutovista mummoista, jotka nimetään samalla, ehkä tahtomatta ja tarkoittamatta, vapaan sivistystyön niukkenevien resurssien turhaksi ylikuluttajaryhmäksi. Samalla annetaan ymmärtää, että vapaan sivistystyön resursseja voisi käyttää hieman tärkeämmille kohderyhmille kuin pelkästään ikääntyneiden naisten harrastusten ja käden taitojen kehittämisen hyväksi (ks. tästä Filander 2015). Jäsenkate-

goria-analyysin näkökulmasta (ks. esim. Nikander 2010) tällaiset toteamukset herättävät välittömästi odotuksen kulttuurisesti yhteen kuuluvan nais–mies -kategoriaparin toisesta puoliskosta. Jäsenkategoria-analyysi kutsuu esiin sukupuolen monipuolisemman käsitteellistämisen lisäksi työväenluokan käsitteen rinnalle myös keskiluokan käsitteen. Voidaankin olettaa, että Silvennoinen ja Tulkki ja myös mummoja piikittelevät kolumnistit pitävät aikuiskasvatusta jotenkin vähemmän hävettävänä toimintana esimerkiksi ikääntyneille ja keskiluokkaisille naisihmisille. Keski- luokkaisten ja erityisesti ikääntyneiden naisten voidaan siis suoraan jopa olettaa innolla heittäytyvän aikuiskasvatettaviksi.

Monet aikuiskoulutuksen osallistumistutkimukset ovatkin tukenneet tätä oletusta. Naiset osallistuvat miehiä huomattavasti enemmän aikuiskoulutukseen ja erityisesti harrastustavoitteeseen opiskeluun, kun taas työnantajan ja työvoimaviranomaisten aloitteesta tapahtuvaan koulutukseen osallistuu hieman enemmän miehiä (Laakkonen, Manninen & Kauppila 2017). Naiset siis opiskelevat myös oppimisen itsensä vuoksi sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen takia ilman välittömiä ammatillisia tavoitteita (emt.). Tämä kertoo aikuiskasvatuksen toimintakenttien segregoitumisesta naisvoittoisempaan ja omasta vapaasta tahdosta tapahtuvaan kulttuurityön ja vapaa-ajan harrastamiseen sekä miesvoittoisempaan uraputken edistämiseen liittyvään koulutukseen kuten henkilöstökoulutukseen, johon työnantaja usein velvoittaa osallistumaan (Laakkonen ym. 2017; Silvennoinen & Lindberg 2015, myös Naumanen 2002, 239).

Uusliberalistinen koulutuspolitiikka on 1980-luvulta alkaen kytkenyt aikuiskoulutuksen vahvasti talouden ja työmarkkinoiden palvelukseen ja korostanut ammatillisen aikuiskoulutuksen yhteiskuntapoliittista merkitystä (Silvennoinen & Lindberg 2015).

Heikki Silvennoisen ja Matti Lindbergin (2015) mukaan tämä on merkinnyt, että Suomessa ammatillinen aikuiskoulutus on nousut vapaan sivistystyön opintojen rinnalle ja ohi. Parhaimmillaankin vapaan sivistystyön tehtäväksi näyttäisi jäävän sosiaalisen rakenteen vahvistaminen ja kansalaisten sopeuttaminen epäinhimilliseen työelämän oravanpyörään tarjoamalla vastapainoksi työssä jaksamista tukevia onnistumisen elämyksiä (Manninen 2010).

Osallistuminen aikuiskoulutukseen on myös vahvasti luokka- ja kulttuurisidonnaista (Silvennoinen & Lindberg 2017). Työväenluokkaiset miehet ovat aikuiskoulutuksessa selvänä vähemmistönä, vaikka historiallisesti tilanne on esimerkiksi kansalais-, vapaa- ja työväenopistoissa ollut tasaisempi (Silvennoinen & Lindberg 2017; Peltola 2009, 72–73, Nyström 2014). Toni Kosonen tarkentaa väitöskirjassaan (2016) näkökulmaa koulutuksen ja työväenluokkaisten miesten väliseen suhteeseen. Hän korostaa työläistäustaisten miesten kategorian moninaisuutta ja sisäistä lohkoutumista suhteessa koulutukseen. Kososen mukaan liian usein väitetään liian yksioikoisesti, että työväenluokkaiset miehet katsovat koulutuksen, kasvatuksen ja sivistystyön pelkästään stigmatisoivan heidän miehisyyttään. Kososen tutkimuksessa rikotaan näitä jakolinjoja suhteessa keskiluokkaiseen miehisyyteen ja rikotaan myös stereotyyppistä käsitystä matalan koulutustason omaavista ja lähtökohtaisesti koulutus- ja oppimiskielteisestä miehisydestä.

Koulutuksen, kasvatuksen ja sivistystyön osallistumistutkimusten perusteella koulutuksen katsotaan kuitenkin valtaosin kuuluvan keskiluokkaiseen ja feminiiniseen elämänpiiriin. Työväenluokkaisessa kulttuurissa koulutus koetaan usein arvokkaaksi vasta sitten, kun siitä on osoitettavissa käsin kosketeltavaa stra-

tegista hyötyä, joka parantaa tiukissa olosuhteissa elävien elämänehtoja. Silvennoinen onkin osuvasti todennut, että juuri vähiten koulutetuilla on elämäntilanteestaan johtuen vähiten varaa koulutuksellisiin hukkainvestointeihin, koska köyhälle pienenkin rahamäärän menetys on suuri. Vähävaraisille koulutusinvestoinnin tuoton täytyy olla siis hyvin toimeentulevaa ihmistä varmempi, ennen kuin hän ylittää koulutuksen osallistumiskynnyksen. (Silvennoinen 2002, 167, 185.)

Sivistystahtoisten, koulutusoskoisten ja innokkaasti aikuiskoulutukseen osallistuvien ikääntyneiden ja keskiluokkaisten naisten toimijuuden paikat mahdollistavat ikääntyneille naisille ainakin omaehtoisen vapaan sivistystyön, aikuislukion ja avoimen korkeakoulun toimintaan osallistumisen. Sielläkin heidät pääosin rajataan eräänlaiseen ikääntyneiden naisten kulttuuriseen maisemaan, johon liittyy naisten itsensä kannalta kovin negatiivisia ja voimakkaasti syrjiviä oletuksia ja kulttuurisia puhetapoja (ks. Ojala 2010, 16–17). Vanha naisopiskelija kohtaa herkästi ihmetelyä, ”kuinka voin oppia jotakin vielä näin vanhana”, mikä saattaa johtaa omien opintojen merkityksen vähättelyyn (Siivonen 2011). Vanhat ja ikääntyneet naiset voidaan suorastaan esittää hieman koomisina hahmoina (Eräsaari 2002, 11), joiden osallisuushalukkuutta koulutukseen pidetään joko pelkkänä puuhasteluna tai ainakin vähemmän tärkeänä toimintana. Kuten Hanna Ojala (2005) osuvasti kirjoittaa kaikille tasa-arvoisia oppimismahdollisuuksia korostava elinikäinen oppiminen pikemminkin lisää kuin vähentää ikään ja yksilön työmarkkina-asemaan kiinnittyvää epätasa-arvoa yhteiskunnassa.

Puheenparsi ”Pihtiputaan mummosta” toistuu usein julkisessa puheessa ja puheenparsissa, kun halutaan korostaa tasa-arvoista kohtelua myös niiden ihmisryhmien kannalta, jotka kulttuurises-

sa maisemassa määritellään kaikkein helpoiten ”kärryiltä” tippuviksi. Samalla kun Pihtiputaan mummojen ymmärryskykyä julkisesti näin epäillään, nämä yleisen naljailun kohteeksi joutuvat ikääntyneet naiset kuitenkin usein vedetään julkisessa puheessa vastuuseen siitä, miten sairaista ja heikoista läheisistä huolehditaan rapautuvassa hyvinvointivaltiossa. Ikääntyneet naiset saavat ainakin silloin tärkeän ja keskeisen pääroolin ja tehtävän. Heidän odotetaan osoittavan yhteiskunnan kovenevassa arvoilmastossa myötätuntoista hoivasivistystä ja vapaaehtoisauttajan sinnikästä alttiutta ja uhrautumismieltä läheisiä ihmisiä kohtaan tilanteessa, jossa hyvinvointivaltion hoivaverkoston ammattiauttajat eivät enää ehdi eivätkä myöskään ole velvoitettuja hoitamaan esimerkiksi monia vanhojen ihmisten auttamis- ja hoivatyötehtäviä (ks. Aaltonen, Henriksson, Tiilikka, Valokivi & Zechner 2016, 179, Filander 2016, 212–213).

Aikuiskasvatuksen käsitkäännökset ja nimeämisen ongelmat

Aikuiskasvatus -käsitteen herättämät epämukavuuden, hämmennyksen ja joskus jopa suorastaan häpeän tunteet on yleensä totuttu sivuuttamaan tiuhaan tahtiin toistuvilla alan käsitkäännöksillä. Nämä käsite- ja termimuutokset kertovat samalla jotain oleellisen tärkeää aikuiskasvatuksen alan erityisluonteesta, jota määritellään aina uudelleen poliittisten ja kulttuuristen käännteiden tahdissa. Juha Suoranta ja kumppanit (2008) korostavatkin, että aikuiskasvatuksesta käydään jatkuvasti hegemoniakamppailua, jossa on kysymys vallasta ja hallinnasta (ks. Suoranta, Kauppila & Salo 2008, 20; ks. myös Filander 2005, 215). Esimerkiksi aikuiskasvatus -käsitettä alan ydinkäsitteenä on kammettu paikaltaan jo hyvin pian sen jälkeen, kun käsite omaksuttiin tutkimusalan

yhdistäväksi teoreettiseksi ydinkäsitteeksi. Aikuisväestön kasvun, kehittämistyön, koulutuksen, uusiutumisen ja oppimisen kysymyksiä pohtiva tutkimus- ja opetusala on nimitetty aina tarvittaessa uuteen uskoon ja suunnattu uudelleen (ks. esim. Alanen 1981; 1985, 44; Tuomisto 1980; 1991; Tulkki & Honkanen 1998; Filander 2005, 210). Onkin hyvä tiedostaa, että aikuiskasvatuskäsite edustaa ydinkäsitteketjun angloamerikkalaisvaikutteista käsitesiirtymää, jota edeltäneistä ja seuranneista ydinkäsitteistä löytyy käsittekiistelyä kaikilta vuosikymmeniltä. Esimerkiksi T.I. Wuorenrinteen ja Urpo Harvan välillä käytiin pitkällinen kädenväöntö (kansan)sivistyksen ja aikuiskasvatuksen käsitteistä, mikä näkyy Kansansivistysopillisen Yhdistyksen (nykyinen Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura) alkuvaiheen esitelmissä ja vuosikirjoissa (ks. Harva 1942, 3; Wuorenrinne 1942, 18). Wuorenrinne piti parempana alan ydinkäsitteenä (kansan)sivistystä, mutta päätyi lopulta käsiteväännön sitkeästi jatkuessa myöntymään Harvan kannattamaan aikuiskasvatukseen, jonka määrittelystä päädyttiin sisällölliseen yhteisymmärrykseen. Kontribuutiomme tähän keskusteluun rajoittuu tässä artikkelissa vain yhteen historialliseen käsitteikäännösyrytykseen, joka on jäänyt vähemmälle julkiselle huomiolle ja ajoittui tämän juhlakirjan kannalta kiinnostavaan ajankohtaan. Toisen käsitemuutosehdotuksen teemme tämän artikkelin lopussa.

Lähes tasan sata vuotta sitten argumentointiin suomalaiskansallisen sivistystyön alkuaikoina *kansankasvatus* -käsitteen puolesta. Siirtymää kansanvalistuksesta *kansankasvatuksen* käsitteeseen puolsi keskeinen alan vaikuttaja Niilo Liakka (1918), joka kirjoitti Kansanvalistusseuran julkaisemaan Vapaan valistustyön äänenkannattajaan heti sisällissodan jälkeen. Hänen suosittlemassaan ydinkäsittevalinnassa elivät molemmat alalla myöhemmin tietoisesti ja tarkoituksellisesti vältellyt käsitteet: sekä kansa että kasva-

tus (vrt. Koski 2006). Verisen sisällissodan jälkeen Liakka katsoi aiheelliseksi tehdä silloin yleisesti käytetyn vapaan valistustyön nimikettä vastaan painavan muistutuksen. Hänen mukaansa pintapuolisen vapaan valistuksen sijasta tarvittiin *kansan juuriin ja ytimiin tunkeutuvaa kansankasvatusta* kansansivistyksen kehittämiseksi (Liakka 1918, 25). Liakka painotti vapaaehtoisten harrastuspyrintöjen tilalle ja varsinaisten opetustoimien rinnalle aikuisväestölle suunnatun ja kansankasvatukseen omistautuneiden toimihenkilöiden kouluttamisen tärkeyttä. Hänen mukaansa näille alan toimihenkilöille ”tarjoutuisi monia tärkeitä tutkimus- töitäkin suoritettaviksi, joiden puutteessa kansankasvatus on ilman sitä pohjaa, mikä sille nykyisessä muodossansa on toivottava”. (Liakka 1919, 14–15.) Saksalaisten esikuvien mukaisesti Liakka nosti esiin sosiaalipedagogiikan klassikon professori Paul Natorpin aloitteen vapaan kansansivistyksen tunnustamiseksi yliopistolliseksi oppiaineeksi, vaikka Saksassa tätä aloitetta silloin myös vastustettiin. Saksassa pelättiin valtion vaikutuksen tai jopa holhouksen haitallista voimistumista vapaisiin kansansivistysharrastuksiin. Liakan mukaan alalle tarvittaisiin tutkijoita ja toimihenkilöitä, jotka ottaisivat vastuulleen peruskysymysten pohittamisen, joista alalla suorastaan vaietaan. (Liakka 1919, 14–15.) Liakan aloite toteutuikin vuonna 1925 perustetun Tampereen yliopiston edeltäjän aluksi Kansalaiskorkeakoulun ja vuodesta 1930 lähtien Yhteiskunnallisen Korkeakoulun opetussuunnitelmassa, jossa sosiaalipolitiikkaan liittyvän sosiaalipedagogiikka -nimisen opintokokonaisuuden sijasta ryhdyttiin vuonna 1928 opettamaan kansansivistysoppi -nimistä oppiainetta (ks. Rasila 1973, 40–47, 70; myös Filander 2007a, 2007b).

Aikuiskasvatuksen tutkimus- ja opetusalan peruskysymysten tunnistaminen ja pohtiminen on siis jatkuvasti ajankohtainen kysymys ja aina suhteessa omaan historialliseen aikaansa. Liakan

ajatus ”kansan juuriin ja ytimiin tunkeutuvan kansankasvatuksen tärkeystä” liittyy tämän juhlaKirjan hallinnan ja vallan teema-
 tiikkaan ja myös artikkelimme aiheeseen, joka pureutuu aikuis-
 kasvatusta -y-dinkäsitten herättämiin epämuKavuuden tunteisiin.
 Jotta ymmärtäisimme aikuiskasvatusta käsitteen käyttöön liit-
 tyvää hankaluutta, on meidän myös syytä kiinnittää huomiota
 aikuiskasvatusta tutkimus- ja opetusalan institutionaaliseen
 paikantumiseen pääosin kasvatustieteiden maastoon. Suomessa
 vuonna 1974 perustettuihin kasvatustieteiden tiedekuntiin Tam-
 pereen yliopiston aikuiskasvatusta siirrettiin puolipakolla yhteis-
 kuntatieteistä.

Kasvatustieteisiin päädyttyään aikuiskasvatusta ala laajenikin
 myöhemmin lähes kaikkiin Suomen yliopistojen kasvatustietei-
 den tiedekuntiin muun muassa kasvatustieteen virkoja uudelleen
 aikuiskasvatukseen suuntaamalla. Siirto kasvatustieteisiin on ol-
 lut aikuiskasvatusta tutkimus- ja opetusalalle lopulta siis var-
 sinainen institutionaalinen menestystarina. Tosin toisenlasiakin
 arvioita on kyllä esitetty. Joidenkin arvioiden mukaan aikuiskas-
 vatusta on kasvatustieteissä lähinnä lähes syleilty sisällöllisesti kuo-
 liaaksi (esim. Filander 2002, 288). Onkin syytä tässä yhteydessä
 mainita, että Suomen ja myös Pohjoismaiden ensimmäinen Urpo
 Harvalle perustettu aikuiskasvatusta professuuri siirrettiin
 2010 -luvun yliopistoreformin kuumentuneissa tunnelmissa ta-
 kaisin Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekuntaan.
 Professuurin nykyinen hoitaja Juha Suoranta on tulkinnut tämän
 siirron nettikirjoittelussaan eräänlaiseksi aikuiskasvatusta ko-
 tiinpaluiksi. Tilanne voi synnyttää jatkossa aikuiskasvatusta
 oppialan kannalta kiinnostavaa liikettä yli tiedekuntien rajo-
 jen. Myös erityisesti aikuiskasvatusta sosiologiaan suunnatun
 professuurin perustaminen Lapin yliopiston kasvatustieteisiin
 aiemman Jyväskylän yliopiston aikuiskasvatusta sosiologian

professorin rinnalle kertoo kasvatustieteellisen tutkimuskentän uudenaikaisesta asemoitumisesta suhteessa aikuiskasvatukseen.

Kasvatustieteen institutionaalinen häpeän kulttuuri

Häpeän ja epä mukavuuden tunteet eivät yliopistoissa liity pelkääseen aikuiskasvatukseen vaan erityisesti kasvatustieteen ja opettajakoulutuksen kiistelyyn paikkaan yliopistoissa. Yliopistojen tiedeluokitusten arvostushierarkioissa kasvatustiede ei sijoitu korkealle, vaikka suomalainen opettajakoulutus onkin viime vuosina Pisa -arviointien vedättämänä niittänyt suurta arvostusta julkisessa keskustelussa. Kriittistä ajattelua arvostavassa perinteisessä yliopistokontekstissa kasvatustieteisiin liitetään edelleen korostuneen praktisuuden, välineellisen hyötyajattelun ja epätieteellisyden stigma, joka heijastuu myös kasvatustieteiden yksiköiden sisäiseen keskusteluun ja kulttuuriin. Tästä kasvatustieteisiin liittyvästä häpeän kulttuurista kertovat monet omakohtaisesti todistetut tilanteet ja laajemman tutkimuksen aineistoksi kerätyt humoristisiksi tarkoitettut vitsit ja tokaisut, joista tässä pari esimerkkiä. Eräässä kasvatustieteiden yksikössä monissa keitoksissa keitetyllä ja yksikön johtotehtävissä toistuvasti toimineella kasvatustieteen professorilla on ollut toistuva tarve oman yksikkönsä opiskelijoiden tapaamistilaisuuksissa korostaa, miten hän itse ei ole opiskellut päivääkään kasvatustieteitä. Toista opettajakoulutuksen professoria taas hänen omien sanojensa mukaan kiusoitellaan jatkuvasti ”ystävällisessä” hengessä siitä, että hän jaksaa olla tutkimuksellisesti kiinnostunut opettamisesta, oppimisesta ja opettajakoulutuksesta.

Kulttuurisesti orientoituvat tutkijat voivat lähestyä tämän tyyppisten vitsi- ja huumoriaineistojen avulla yhteisön salattua, hä-

vettyä ja vaiettua (ks. Häkkinen & Salasuo 2015). Yksiköissä viljeltävää huumoria ja vitsejä keräämällä ja analyytisesti tarkastelemalla voidaan lähestyä jännitteisiä kysymyksiä ja tilanteita, joita muuten ei pystyttäisi kohtaamaan (Ks. Kainulainen 2015, 77). Juuri tällaisissa kulttuurisesti paljastavissa vitseissä valta-ase-massa toimiva henkilö tuo ensimmäisessä vitseysimerkissä esille omilla tokaisuillaan voimakkaan erottautumisen pyrkimyksensä kasvatustieteistä. Samalla hän, ehkä tarkoittamattaan, mitätöi alan opiskelijoiden silmissä kasvatustiedettä oppialana, jota itse on professorina edustamassa. Tuula Juvosen (2002) mukaan huumorin avulla otetaan etäisyyttä pelottavaan tai halveksittavaan asiaan. Vitsejä kertomalla myös torjutaan erilaisuutta, mutta vitseillä myös erottaudutaan. Vitseistä ei yleensä neuvotella kollektiivisesti, vaan jaettu odotus on, että ne hyväksytään sellaise-naan oivalluksen ja naurun säestyksellä. (Juvonen 2002; 174; ks. Maikku 2006, 42.) Statukseltaan epävarmojen uusien oppialojen ja vahvasti ammatillisesti painottuneiden kasvatustieteiden lyhyt historia yliopistossa tuo selvästi esille yksikköjen sisäisen kulttuurin ongelmallisuuden lisäksi myös yliopistojen yksikköjen välisen arvostus- ja nokkimisjärjestyksen.

Oili-Helena Ylijoki tutki ja tunnisti väitöskirjassaan (1998) yliopistojen oppialojen kulttuurisia mallitarinoita ja heimokulttuureja, joiden sisällä myös uudet oppialat joutuvat kamppailemaan ankarasti hyväksynnästä akateemisessa maailmassa. Oleellista uuden akateemisen tutkimus- ja opetusalan tulevaisuuden kannalta on vahvistaa kollektiivisesti jaettua tutkimusalan kulttuurista mallitarinaa, jonka sisäistämällä alan uudet noviisit pääsevät vähitellen opiskelun edetessä kiinni oppialansa sisäisestä juonesta, keskeisistä käsitteistä ja teoreettisista lähtökohdista. Samalla alan opiskelijat ja noviisit sisäistävät myös oppialansa sisäiset tiedelojaalisuuden periaatteet ja tutkimusalan edustajien edistämät

akateemiset hyveet ja paheet. Uudempien oppialojen kannalta on tärkeää huomioida myös se, mihin vakiintuneempaan oppialaan uuden tutkimusalan edustajat itseään vertaavat. Kysymys on usein siitä, mikä on se merkityksellinen tai yleistetty toinen (ks. Mead 1934, 154; myös Weckroth 1992, 126), jota vasten omaa oppialaa peilataan ja jonka edustamat hyveet ja paheet omaksutaan oman uuden oppialan akateemisuuden mittapuiksi. Yhteiskuntatieteissä tällaiseksi tieteellisyyden mittapuiksi ja akateemisuuden ylituomariksi Ylijoen haastatellut sosiaalitieteilijät tunnistavat 1990 -loppupuolella sosiologian, joka määrittyi sosiaalipsykologian heimossa akateemisten pelisääntöjen ja moraalikoodien asettajaksi. Ylijokea kiinnostaa se, missä määrin eri tyyppiset akateemiset heimot pystyvät ylläpitämään kollektiivisesti jaettua kulttuurista mallitarinaa, joka pitää heimon koossa ja heimon edustaman moraalijärjestyksen tarpeeksi vetovoimaisena. (ks. Ylijoki 1998, 73–77.)

Analyysissään Ylijoki ei valitettavasti tutki kasvatustieteen kulttuurista mallitarinaa tai kasvatustieteiden eri alaheimojen ja kama kulttuurisia lähtöoletuksia alan hyveistä ja paheista. Silti hänen aineistoanalyysinsä nostaa esiin kasvatuksen, oppimisen ja pedagogiikan käsitteet, jotka saivat haastatelluissa yliopistolaisissa aikaiseksi vahvan torjuntareaktion. 1990 -luvulla kerättyjen aineistojen valossa sosiaalitieteiden moraalijärjestys nosti korkeimmaksi hyveeksi kriittisen ja analyttisen ajattelun, jonka vastakohtaksi ja paheeksi määrittyi ammatillisesti virittynyt kiinnostus opettamiseen ja opettajuuteen. Opettamisen sanastot mieltyvät Ylijoen aineistossa pahan pedagogiikan kieleksi ja käsitteistöksi, joka nostaa ylimmäksi hyveeksi tiedon praktisen soveltamisen, reseptit, taidot ja temput, jotka vähättelevät ongelmien teoreettisen problematisoinnin valmiuksien kehittämistä ja yleisiä tieteellisen ajattelun perusvalmiuksia. Esimerkiksi kor-

keakoulupedagogiset yritelmät torjuttiin haastatteluissa toimintana, joka määriteltiin kosmeettisten temppujen opetteluksi tai kasvatustieteelliseksi saneluksi ja mestaroinniksi (Ylijoki 1998, 47–48). Nämä 1990 -luvun yliopiston tutkijoiden ja opettajien ja opiskelijoiden sisäistämät normit ja moraalijärjestykset eivät selvästikään vielä suosineet kasvatuksen ja oppimisen sanastoa, joka 2000 -luvulla on tehnyt näyttävän invaasion suomalaiseen markkinoistuvaan ja hyvin työelämälähtöisesti suuntautuvaan yliopistotodellisuuteen.

Britannian yliopistojen nykytilasta pamfletissaan kirjoittava Mary Evans (2004) vertaa oppimissanaston läpimurtoa yliopistoihin orwellimaiseksi painajaiseksi, joka johtaa vähitellen yliopistohengen, älynkäytön ja vastarinnan kyvyn tukehtumiseen ja tilanteeseen, jossa opiskelijoiden akateemiseksi kansalaiseksi kasvun prosessi estyy (ks. myös Filander 2012, 2016). Evansin mukaan yliopisto-opiskelijat pysyvät markkinoistuvassa yliopistossa koululaisina tai muuttuvat asteittain holhottaviksi koululaisiksi, joita yliopiston tutkijat ja opettajat ohjaavat kaikesta luovasta toiminnasta vieroitetuilla ja yhä useammin verkko-opetuksi päättyvillä ja suoran dialogisen vuorovaikutuksen tappavilla opetuspaketeillaan. (Evans 2004, 63–74; myös Filander 2009.) Evansin käsitteistössä kasvatustieteiden edustama oppimisen ja opettamisen sanasto ja toimijuus määrittyy siis hyvin kielteisellä tavalla kriittisen toimijuuden ja akateemisen kansalaisuuden vastakohtaksi. Asenneilmasto kasvatustieteitä kohtaan ei siis vaikuta yliopistoissa järin positiiviselta. Kasvatustieteen puhtaan ytimen kirkastamiseksi ja akateemisen arvostuksen ja maineen parantamiseksi kasvatustieteilijöiden on pitänyt viime vuosikymmeninä tehdä hartiavoimin töitä akateemisen maineensa vankistamiseksi. Aikuiskasvatus on näissä ponnistuksissa näytellyt varsin kiinnostavaa roolia, josta enemmän seuraavaksi.

Tieteen puhtaat keskukset ja likaiset marginaalit

Leena Koski (2014) jäsentää Mary Douglasin (1986) ajatuksia soveltaen jakoa puhtaaseen keskukseseen ja likaisiin marginaaleihin. Tässä jaossa puhdas edustaa järjestystä, jatkuvuutta, yhteisöllistä turvaa, kiistämättömissä olevia oletuksia ja itse yhteisöä. Likainen taas edustaa kaikkea yhteisöä uhkaavaa, siitä poistettavaa tai poistunutta, epämääräistä, hahmotonta tai väärässä paikassa olevaa. Marginaali on tila, jonne siirretään se, mitä yhteisössä ei haluta käsitellä, mikä aiheuttaa hämmennystä tai vastenmielisyyttä. Toisaalta marginaalissa tuota hahmotonta käsitellään ja muokataan niin, että se uudelleen tulkittuna on mahdollista siirtää osaksi vallitsevaa sosiaalista järjestystä. (ks. Koski 2014, 38–39.) Puh- taiden keskusten ja likaisten marginaalien välistä sosiaalista peliä ja kamppailua voi soveltaa myös yliopistoihin ja tässä tapauksessa kasvatustieteisiin. Puhtaan keskuksen ja marginaaleihin työn- nettävän likaisuuden välinen kiistely leimaa myös kasvatustie- teellisille yksiköille tyypillistä keskinäisen kilpailun kulttuuria ja kamppailua sosiaalisesta arvostuksesta ja paikasta tutkimusalu- een epämääräisessä keskuksessa. Kysymys on kädenväännöstä ja kamppailusta, jonka kautta jotkut tutkimussuuntaukset ja koulu- kunnat onnistuvat ajoittain voittamaan enemmän tilaa keskuksessa ja saavuttamaan ehkä jopa hegemonisen aseman keskukses- ta, kun taas toiset joutuvat sinnittelemään likaiseen marginaaliin työnnettyinä.

Aikuiskasvatusta varten ei kasvatustieteen puhtaassa keskukses- sa ja arvovaltaisissa esityksissä ole varsinaisesti varattu lainkaan omaa paikkaa. Sitä ei ole laskettu noteerattavien ja ”kontribuoi- vien” tieteenalojen ja puhtaan keskuksen etsijöiden joukkoon, joiksi kasvatustieteellisessä keskustelussa lasketaan lähinnä filo- sofia, psykologia, sosiologia ja historia (ks. esim. Kivelä & Siljan-

der 2008, 15). ”Yleisen” kasvatustieteen edustajat ovat yhden ja jaetun kasvatustieteen rakentajina pyrkineet kehittämään kasvatustieteen puhdasta ja pyhitettyä ydintä, vaikka tuo yhteinen ja yleinen näyttää koko ajan katoavan ja hapertuvan olemattomiin. Kasvatustieteiden moninaisen tutkimusmaaston yhteisen rakennustyön sijasta pyhitettyyn ytimeen hyväksytyjen ”puhtaiden” tieteiden edustajat ovat taipuvaisia ennemminkin usein peilamaan itseään omiin emotieteisiinsä kuten filosofiaan, sosiologiaan, psykologiaan tai historiaan. Kasvatustieteiden reservaatista paikkansa löytänyt seurakunta saattaa siten jäädä kovin eriseuraisiksi ja ilman tavoiteltavaa jaettua paradigmaa tai paradigmoja, joiden arvellaankin tosin jo ehkä kokonaan kadonneen (ks. Kivelä & Siljander 2008). Monista ponnistuksista huolimatta kollektiivisesti jaettua kulttuurista mallitarinaa ei vain tunnu löytyvän. Kasvatuksen, koulutuksen ja oppimisen kysymykset jättävät jatkuvasti pelikentän avoimeksi kilpaileville tutkimussuuntauksille ja erilaisille oppimista koskeville muotivirtauksille.

”Yleisen” kasvatustieteen rakentajat työntävät toistuvasti torjuttavaan ja likaiseen marginaaliin erityistarpeisiin tai uusiin näkökulmiin kiinnittyvät kasvatustodellisuuden tieteenalat, (”fields of studies”, ks. Kivelä & Siljander 2009, 16), koska niiden perusteella on vaikea rakentaa puhdistettua, yhtenäistä ja jaettua tietoperustaa, paradigmaa tai kasvatustieteilijöiden identiteettiä. Erityismerkittyjen (kuten erityispedagogiikka, sosiaalipedagogiikka, taidekasvatus, mediakasvatus, varhaiskasvatus, nuorisokasvatus, aikuiskasvatus yms.) lisäksi omaksi joukokseen joutuvat eri tavoin reformiorientoituneet erikoismerkityt kasvatuksen alaryhmät (kuten feministinen pedagogiikka, kriittinen pedagogiikka, kehittävä työntutkimus), joita on vaikea hallita tai laittaa ruotuun. Aikuiskasvatus, joka on erityisen otollinen maasto hyvin erilaisille kirjavilla ja reformiorientoituneille aluskasvustoille, kuuluu

mitä ilmeisimmin yleisen, yhteisen ja puhtaan kasvatustieteen keskuksen tavoittelijoiden luokituksissa ja ajatusmaailmassa juuri tähän keskenään taistelevien sosiaalisten intressien ja kulttuuristen näkökulmien ja kysymysten saastuttamaan erityismerkittyjen tutkimusalojen joukkoon. Niiden on kasvatustieteen pyhitetyssä maastossa syytä pysyä suurta ääntä itsestään pitämättä kasvatustieteiden marginaalissa.

Aikuiskasvatuksen osalta tilanne toisin kääntyi yllättäen kovin erilaiseksi yliopistojen 1990 -luvun laman ruokkimissa mullistuksissa. Yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja ennen kaikkea taloudessa tapahtuvat muutokset nostivat aikuiskasvatuksen edustajien tuottamat käsitteelliset innovaatiot lähes yhdellä rysäyksellä kasvatustieteen pyhitettyyn keskukseen. 1990 -luvun murroksessa elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen käsitteistö otettiin yhteiskuntapolitiikan käyttöön ja elinikäisen oppimisen ja aikuiskoulutuksen käsitteet osoittautuivat samalla kasvatustieteiden kannalta sellaisiksi käsitteinnovaatioiksi, joilla voitiin perustella ja turvata kasvatustieteiden yhteiskunnallista relevanssia ja akateemista tulevaisuutta. Aikuiskasvatustutkijoiden ruokkimasta marginaalista tulikin silloin uusi keskus, joka määritteli entistä kasvatustieteen keskusta uudelleen.

Elinikäisen oppimisen käsitteikäännös

1990 -luvun tapahtumat taloudellisen laman kurittamassa yliopistoinstituutiossa osoittavat, että keskuksat ja raja-alueet voivat tilanteen niin vaatiessa vaihtaa yllättäen paikkaa, jolloin oletettuisa keskuksissa voi tapahtua ennakoimattomia muutoksia. Tilanteet voivat nopeasti muuttua ja eri vuosikymmenet voivat heitellä kasvatustieteilijöitä ja heidän paikkaansa yliopistohierarkioiden ja

arvostuksen tikapuilla. Vaikka kasvatustieteen keskuksen näkökulmasta aikuiskasvatus edustaa ilman muuta raja-alueilla liikkuvaa epämääräistä teoriakasvustoa, joka kuuluu marginaaliin, nousi sen merkitys hyvin keskeiseksi 1990 -luvun yliopistomurroksissa. Mary Douglas (1966/2000) kiinnittääkin huomiota siihen, että kaikki raja-alueet ovat symboliselle keskukselle vaarallisia, koska jokainen ideologinen rakennelma on raja-alueiltaan haavoittuva. Anomaliaksi tai epäpuhtaaksi leimattu aikuiskasvatuksen kaltainen marginaaliolento tai ilmiö voi kuitenkin olla rakentamassa ennakkotapauksen ennakkoluulottoman tarkastelun kautta uutta kategoriaa ja luokitusjärjestelmää, jonka kautta tämä entinen vallitsevan luokitusjärjestelmän sääntöjen rikkoja voikin edustaa marginaalisuutensa kautta sekä vaaraa että voimaa. Aikuiskasvatus liikkui eri luokitusjärjestelmien raja-alueilla sivuten näin hyvin erilaisten moraalisten järjestysten jäsentämiä keskuksia, joiden ansiosta tässä oletetun yhden ja yhdistävän kasvatustieteen keskuksen näkökulmasta aikuiskasvatus osoittautui kasvatustieteelle 1990 -luvun murrostilanteessa yllättävän tärkeäksi ja hyödylliseksi.

Nykytilannetta yliopistoissa onkin kiinnostavaa tarkastella ja peilata 1990 -luvun tilannetta vasten. Myös silloin Suomessa kohdattiin syvä taloudellinen lama ja yliopistot joutuivat toistuvien saneeraamispaineiden kohteeksi. Voimakas taloudellinen taantuma, joka 1990 -luvulla oli Suomessa yksi syvimpiä koko Euroopassa, koski myös yliopistoja. Kuten nykyhetkellä myös silloin yliopistoilta ryhdyttiin odottamaan suurempaa yhteiskunnallista hyötyä ja vastinetta verorahoille. Jo silloin valtiolta ja elinkeinoelämä ryhtyivät kohdistamaan voimakasta erityishuomiota sekä taloudellisen pelastuksen odotuksia yliopistoihin. Viime vuosikymmeninä tämä talouselämän interventio yliopistoihin on tullut valtiovallan johdon tukemana vielä selvemmin näkyviin. Nyt näyttääkin jo lähes siltä, että yliopistojen merkitystä ja ole-

massaolon oikeutusta kyetään korostamaan vain kansallisen kilpailukyvyn, työelämälähtöisyyden, koulutusviennin ja tuotteistamisen lähtökohdista.

Myös 1990-luvun yliopistoissa kasvatustieteiden tiedekunnat joutuivat toistuvien kyseenalaistamisten kohteeksi. Opettajan-koulutus haluttiin siirtää ulos yliopistoista ja kasvatustieteeseen suunnatuilla viroilla ja vakansseilla olisi ollut monien muiden tiedekuntien edustajien mielestä hyvää käyttöä myös muissa tiedekunnissa. Hyvin monella taholla vaadittiin kasvatustieteiden tiedekuntien hajottamista, virkojen siirtämistä, yksikköjen lopettamista sekä opettajakoulutuksen poistamista yliopistoista. (OPM 1994, 12.) Samanaikaisesti Neuvostosotalismin romahtamisen sekä taloudellisen laman myötä myös suomalaiselta suunnitteluyhteiskunnalta oli katoamassa pohja. Suomi oli suuntautumas- sa globaaliin kilpailuun, jolloin tarvittiin elinikäisen oppimisen ja uudenlaisen yrittäjyyden kannustamaa eetosta ja uudenlaista aktiivista ja joustavaa yrittäjä- ja kuluttajakansalaisuutta. Yleisen kasvatustieteen koulutuksen suunnittelun ja hallinnon koulutus-ohjelmat osoittautuivat tässä tilanteessa kovin vanhakantaisiksi. Ne joutuivat muutosten myötä syvään identiteettikriisiin, koska tuli yhä ilmeisemmäksi, että julkisella sektorilla ei enää tarvittaisi samassa määrin kasvatustieteestä valmistuvia koulutussuunnitelun asiantuntijoita. Opetusministeriön ”Kasvatusala kohti tulevaisuutta” loppuraportissa (OPM 1994) hahmoteltiin kasvatustieteellisen alan ja kasvatustieteiden tiedekunnille, tutkinnoille ja myös virkarakenteille eräänlaista pelastusohjelmaa, jonka avulla olisi mahdollista perustella toiminnan nykyisen laajuuden jatkamista myös uudenlaisessa taloudellisessa tilanteessa.

Tässä tilanteessa elinikäinen oppiminen, aikuiskoulutus ja aikuiskasvatus saivat keskeisen kasvatustieteiden pelastajan roolin. 1990

-luvun aikana nimenomaan elinikäinen oppiminen ja aikuiskoulutus nostettiin syvän taloudellisen laman ja yhteiskunnallisten muutospaineiden keskellä kasvatustieteissä ja myös yhteiskunnassa laajemmin keskiöön. Elinikäinen oppiminen nostettiin myös EU:n ja OECD:n tasolla keskeiseksi diskurssiksi, joka alkoi suunnata myös yleisemmin eurooppalaisen koulutuspolitiikan, työvoimapolitiikan, innovaatiopolitiikan ja yhteiskuntapolitiikan kehittämistä (esim. Euroopan Komissio 1996, *Thematic Review of Adult Learning* 2001). Tilanne näkyi ja tuntui luonnollisesti myös kansallisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa. Elinikäinen oppiminen ja aikuiskoulutus mieltyivät 1990-luvulla suureksi innovaatioksi ja avaukseksi, johon liittyi suuria odotuksia (Rinne & Salmi 1998, 134). Kansallisen kasvuprojektin ytimeksi globaaleissa uudistuspaineissa valittiin elinikäinen oppiminen ja jatkuvan kasvun eetos sekä koko elämän opinnollistaminen. Tässä prosessissa otettiin käyttöön aikuiskasvatuksen klassikkojen (mm. Lindeman 1926; Harva 1943, 37) ajatukset elinikäisestä kasvatuksesta ja koko elämän pedagogisoinnista (Harva 1981, 38) sekä elämäkokemuksen merkityksestä ja hyödyntämisestä muutoksen ja joustavuuden edistämiseksi. Samalla aikuiskasvatuksen edustamat tasa-arvoista sivistystä korostavat humanistiset arvolähtökohdat muokattiin globaalin talousajattelun ekonomistisen eetoksen muottiin.

1990-luvun ilmapiiristä kasvatustieteissä kertoo mm. seuraavanlainen ironinen tekstinäyte: ”Aikuiskasvatusta on kehitettävä, jaossa ovat isot rahat. Aikuiskasvatus on valtiovalan erityisessä suojeluksessa niin kuin kerran oli työvoima. Aikuiskasvatuksessa on taloudellista lumoa” (Suoranta 1998, 1). Aikuiskasvatus erillisenä oppiaineena ikään kuin imaistiin valtavirtakasvatustieteen käyttöön sekä teollisen yhteiskunnan instrumentaalisen kehityksen kritiikittömäksi edistäjäksi (ks.

myös Finger & Asun 2001). Aikuiskasvatuksen kannalta tämä yllättävä elinikäisen oppimisen ja aikuiskoulutuksen menestystarina merkitsi muutosta, joka hämärsi aikuiskasvatuksen omia suhteita sivistyksellisiin ja tasa-arvoisuutta lisääviin kriittisiin arvolähtökohtiinsa.

1990 -luvun kyseenalaistamisen, epävarmuuden ja jatkuvien arviointien keskellä kasvatustieteissä tartuttiin innolla aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen kehyskertomukseen, koska näin oli mahdollista perustella edelleen kasvatustieteen yhteiskunnallinen relevanssi. Suomalaisten yliopistojen kasvatustieteiden tiedekunnissa aikuiskoulutuksella ja elinikäisellä oppimisella arveltiin olevan yhteiskunnassa kasvavat markkinat ja yhteiskunnallinen tilaus. Tilanearvio johti 1990 -luvulla aikuiskasvatuksen ja aikuiskoulutuksen voimakkaaseen laajenemiseen lähes kaikkiin yliopistoihin. (ks. Vanttaja 1996, 50–42.)

Kasvatustieteen ”teoriaosastojen” edustajat kokivat opettajakoulutuksen 1990 -luvulla eräänlaiseksi ”mustaksi aukoksi”, joka nielisi heidät kokonaan (Vanttaja 1996, 34). Vuonna 1994 Vanttajan kokoamassa tutkimusaineistossa tulee esille kasvatustieteen tutkijoiden voimakkaat pelot suhteessa opettajakoulutukseen, jonka nähtiin merkitsevän ”tieteellisen koulutuksen loppua” (emt., 35), koska opettajakoulutuksessa oli kokonaan toisenlainen suhde tutkimukseen ja teoriaan. Aikuiskasvatus ja elinikäinen oppiminen auttoivat näin opettajakoulutuksesta erillisen kasvatustieteellisen teoriakoulutuksen ja tutkijakoulutuksen tarpeellisuuden perustelussa. Aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen avulla haettiin ratkaisua yleisen kasvatustieteen identiteettikriisiin. ”Kasvatusala kohti tulevaisuutta” raportissa (OPM 1994) luotiin perustat monelle rakenteelliselle muutokselle, jotka näkyvät tänä päivänä myös yliopistojen kas-

vatustieteiden tiedekuntien arjessa. Yksiköihin tuli mietinnön mukaisesti liittää harjoittelukoulut, aineenopettajakoulutuksen pedagogisia opintoja tuli tehostaa, lastentarhanopettajien opistokoulutus tuli siirtää vuoteen 1996 mennessä yliopistoon ja myös kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen (KTL) roolia ja asemaa tuli miettiä uudelleen.

1990 -luvulla suoritettun rakennemuutoksen ja kansallisten ja kansainvälisten arviointien seurausten jälkeen elämme yliopistoissa nyt uutta vaihetta, jossa 1990 -luvun kasvatustieteilijöiden pelot ovat osittain jo toteutuneet. Kasvatustieteissä tieteenalaysikköjen ja ammatillisesti suuntautuvien opettajankoulutusyksikköjen rajat ovat joissain yliopistoissa lähes romutettu ja yleisesti yliopistoissa eletään siirtymää tieteenalälähtöisyydestä kohti työelämälähtöisyyttä ja suuria monialaisia yksikköjä. Tässä tilanteessa ollaan jälleen miettimässä uudelleen kasvatustieteen ja ”tiedeperustaisen” opettajakoulutuksen tilausta ja tarvetta, mikä johtaa uudelleen pohtimaan kasvatustieteiden keskuksia ja marginaaleja. Kiinnostavaa tässä tilanteessa on katsoa, mistä teoreettisesti suuntautunut kasvatustieteellinen tutkimus ja opetus löytää tällä kertaa pelastajansa vai joutuu-ko se kokonaan opettajakoulutuksen ”mustan aukon” syömäksi. Aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen osalta kasvatustieteissä tilanne on vielä kiinnostavampi. Mihin tarvitaan erillistä aikuiskasvatusta tutkimus- ja opetusalanana, jos yleinen kasvatustiede on jo sisällyttänyt itseensä elinikäisenä oppimisena ja kasvatuksena aikuiskasvatuksen eetoksen ja ideaalit? Ehkä jatkossa kasvatustieteiden pelastaja löytyy teknologiasta ja neurotieteistä, jotka voisivat vihdoin auttaa kasvatustiedettä tieteellistymään ”oikeaksi” ja arvostetuksi tieteeksi, joka voisi omistautua pelkästään suomalaisen luokanopettajakoulutuksen Pisa -menestyksen ja digitalisaation turvaamiseen.

Ylpeä, erilainen, kiistelevä ja juhliiva aikuiskasvatus

Kasvatustieteiden institutionaalisessa tilassa vaikuttavalle tutkijalle aikuiskasvatus ei ole koskaan ollut kovin korkeaa statusta ja arvostusta tuottava alanvalinta, vaikka monet kiinnostavimmat teoreettiset keskustelun avaukset kasvatustieteissä ovat kovin usein ponnistaneet aikuiskasvatuksen tutkimuksen ja opetuksen jalustalta. Tässä artikkelissa olemme lähteneet ihmettelemään sitä, miksi aikuiskasvatus koetaan käsitteenä niin kiusallisena ja miksi niin harvat alalla toimivat tutkijat ovat omistautuneet pohtimaan tarkemmin nimenomaan aikuiskasvatuksen tutkimus- ja opetusalan ydintä ja olemusta. Vaikka alaa on jo noin sadan vuoden ajan pyritty ymmärtämään tutkimus- ja opetusalan, ei tässä työssä ole välttämättä suuremmin edetty. Aikuisväestön kasvun, oppimisen, koulutuksen, kehittämistyön, hallinnan ja marginalisaation kysymyksiä kyllä pohditaan eri kulttuuri- ja yhteiskuntatieteissä. Kasvatustieteissä aikuisuuteen liittyvien kasvun ja elämänkulun eri vaiheiden näkökulmien mukana pitäminen edellyttää myös elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen valtakaudella edelleen aikuiskasvatuksen kohtaamispaikan ja oman tutkimus- ja oppialan. Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen nykyisten opetusohjelmien sisällä kasvatustieteissä aikuiskasvatuksen erityiskysymykset rajautuvat edelleen lapsuuden, nuoruuden ja kasvatustieteen koulutusjärjestelmäkeskeisen tutkimusperinteen sisällä helposti kasvatustieteellisen tutkimus- ja selvitystyön ulkopuolelle.

Kasvatustieteissä näkökulmat rajautuvat edelleen niin, että sosiaalisesti ja kulttuurisesti virittyneet tutkimusaiheet jäävät usein aivan liian vähälle huomiolle. Seppo Niemelä (2006) on jopa väittänyt, että kasvatustieteiden ja sosiaalisen ja kulttuurisen työn ja tutkimuksen välillä on korkea aita ja muuri, jonka yli ei näy ja

jonka yli ei kurkita. Aikuiskasvatus toimii tässä maastossa ”toisten mahdollisuuksien” politiikan muistuttajana ja tavallisen kansan ja myös Pihtiputaan mummujen elämän ja arjen jatkuvan kasvun ja kehityksen ehtojen tutkijana ja kehittäjänä. Tosin eliitin, HRD -menestyjien ja huippujen oppimisen ehtojen tutkiminen ja yrittäjyyslähtöinen kehittäminen on aikuiskasvatuksen tutkimuksessa saavuttanut elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen valtakaudella lisääntyvää suosiota jopa niin, että nykypäivän aikuiskasvatuksen tutkijan ja opiskelijan on vaikea löytää keskustelua aikuiskasvatuksen perimmäisestä tehtävästä, arvoista, päämääristä ja aikuiskasvatuksen suhteesta yhteiskunnan ja kulttuurin moraaliseen järjestykseen (Filander & Ryyänen 2014, 59). Syntyy suorastaan mielikuva, että puhuttaessa elinikäisen oppimisen ja kansallisen kilpailukyvyn tavoitteista puhutaan oikeastaan samasta asiasta. Molemmat diskurssit kuuluvat Heikki Silvennoisen mukaan samaan hallintaregiimiin. Ne ovat yhdessä edistämässä rinta rinnan talousajattelua, joka on onnistunut hankkimaan itselleen myös kasvatustieteissä eräänlaisen totuuden aseman, jota kukaan ei voi kyseenalaistaa. (Silvennoinen 2011, 70–71.) Historiansa kautta aikuiskasvatus kuitenkin kytkeytyy köyhän kansan ja rahvaan valistuksen ja sivistyksen perinteeseen, vaikka tutkimuksellisesti tätä toimintaa on kirjallisuudessa käsitelty valitettavan vähän (ks. kuitenkin Silvennoinen 2002; Koski 2006; Koski & Filander 2009).

Kasvatustieteen merkityskamppailuissa puhtaan tieteen ideaaleista kamppaillaan tavoilla, jotka kytkevät kasvatustieteen mieluummin nykyajassa sellaisiin merkitseviin toisiin, jotka tuottavat kasvatustieteelle ja opettajakoulutukselle selvempää ja suorempaa arvostusta. Esimerkiksi neurotieteiden ja luonnontieteiden tiedeihanteet innostavat hegemonistisissa valta-asemissa olevia kasvatustieteen edustajia ja opettajakoulutuksen kehittäjiä, jotka

hakevat opettajakoulutuksen ja kasvatustieteen vertailukohtaa esimerkiksi lääketieteistä ja lääkärin ammatista, vaikka osuvampi vertailukohta opettajakoulutuksen osalta löytyisi varmaankin esimerkiksi hoiva- ja sosiaalialalta (ks. Puustinen, Sääntti & Salminen 2015, 13).

Aikuiskasvatuksen tärkeä teoreetikko Robin Usher (1992) on todennut, että aikuiskasvatus on aina edustanut kritiikkiä, jota suunnataan elitististä tiedonvälitystä, perinteistä koulutusjärjestelmää ja kasvatustoimintaa kohtaan. Aikuiskasvatuksen on katsottu olevan perusluonteeltaan, perinteiltään sekä historialtaan jopa siinä määrin kriittistä ja kyselevää, että aikuiskasvatukselle on tyypillistä myös eräänlainen oman erilaisuutensa juhliminen suhteessa muihin kasvatustieteiden heimoihin (ks. Usher 1992, 212; tästä myös Filander 2014, Filander & Ryyänen, 2014). Alan juhliminen ei kuitenkaan heti tule ensimmäisenä mieleen, kun muistaa tämän artikkelin keskeisen kysymyksen, joka liittyy aikuiskasvatus -käsitteen kulttuuriseen vierauteen, epämukavuuteen, huvittavuuteen tai jopa häpeällisyyteen. Aikuiskasvatus -käsite näyttääkin joidenkin mielestä kyseenalaistavan kypsää aikuisuutta, tai ainakin työväenluokkaiseen miehisyteen liittyvää autonomista toimijuutta. Käsitevalintana (aikuis)kasvatus yhdistyy suomenkielessä voimakkaasti mielikuvien tasolla lapsuuteen ja vanhemmuuteen, kun englannin kielessä *education* yhdistyy merkityksensä puolesta ennemminkin sivistykseen. Siksi onkin ymmärrettävää, että aikuiskasvatuksen suomenkielistä käsitevalintaa voidaan moittia kypsää ja itseohjautuvaa vahvaa aikuisuutta pienentäväksi käsitteeksi. Sen voivat alanmäärityksenä sulattaa ainoastaan ehkä ikääntyneet naisihmiset, joiden omaehtoista toimijuutta ja aikuisuutta muutenkin usein kulttuurissamme kyseenalaistetaan. Aikuiskasvatus avoimen kasvattavana käsitteenä ei myöskään sovellu kovin hyvin yhä enemmän piiloutuviksi hal-

linnan käytännöiksi. Se ei mahdollista peitettyä hallintaa samassa mielessä kuin esimerkiksi voimaannuttaminen, valmentaminen tai ohjaus. Siksi on ymmärrettävää, että käsiteväännöt ja kiistat alalla jatkuvat. Esimerkiksi valtaistaminen tai voimaannuttaminen voisivat hyvinkin sopia myös työväenluokkaisten miesten elämäntilaan ja kulttuuriseen ymmärrykseen itsestään.

Haluamme tämän artikkelin loppuksi kantaa oman ja hieman käsitteikänteitä irvailevan kortemme kekoon antamalla oman ehdotuksemme alan ydinkäsitekiistelyyn kokonaan uudella ydinkäsite-ehdotuksella. Toivomme ja luotamme siihen, että ironinen käsite -ehdotuksemme, jonka artikkelin loppuhuipennukseksi ja juhlakirjan vastaanottajan iloksi kehitämme, tulee tämän kirjan kontekstissa oikealla tavalla ymmärretyksi. Harkitsimme ensin sivistyksen käsitteeseen palauttamista, mutta päädyimme siihen, että sivistys saattaa kuitenkin kuulostaa liian elitistiseltä ja vieraalta tavallisen kansan ja meidän Matti ja Maija Meikäläisten korvaan. Kansansivistykseenkään palaaminen ei käsitevalintana tunnu kovin hyvältä, koska kansansivistys erottelee liian näkyvällä tavalla eliitin sivistyksen ja kansansivistyksen toisistaan. Koska aikuiskasvatus -käsitteen koetaan joidenkin mielestä pienentävän aikuisten kypsää toimijuutta, ehdotammekin alan uudeksi ydinkäsitteeksi hallinnanteoreettisesti täysin avointa ALAISKASVATUKSEN käsitettä. Soili Keskinen (2005) alaistaito -käsitteen innoittamina kehitetty uusi alaiskasvatuksen käsiteinnovaatiomme osuu ehdottomasti aikuiskasvatusta paremmin markkinoistuvan yhteiskunnan suostuvan, innokkaan ja itseään jatkuvasti ylittämään pyrkivään ihmisideaaliin.

Alaiskasvatuksen käsite takaa myös kasvatustieteissä jälleen aikuiskasvatuksen tutkijoiden ja kehittäjien rakentavan panoksen kasvatustieteiden yhteiskunnallisen relevanssin nostamiseen.

Alaiskasvatus kasvatustieteiden uutena pyhitetyn ytimen ydinkäsitteenä voisi tukea erinomaisella tavalla myös kasvatustieteiden statuskilpailua nykyisessä yritysliopistoissa, jotka Kari Enqvistin mainion ja osuvan määritelmän mukaan ovat kovalla vauhdilla kehittymässä elinkeinoelämän omiksi innovaatio-osastoiksi (ks. Enqvist 2017). Kasvatustieteille voitaisiin samalla rakentaa koko elämäntieteen koskettava uusi alaiskasvatuksen kulttuurinen mallitarina, joka hallinnanteoreettisesti virittyneellä tavalla voisi käyttää hyväkseen kasvatuksen historian, kasvatussosiologian ja kasvatusfilosofian välille muotoutunutta sisällöllistä allianssia (vrt. Kivelä & Siljander 2009, 29). Aikuiskasvatuksen tutkijat voivat näin jälleen kantaa oman arvokkaan kortensa kekoon kasvatustieteiden yhteisen ja jaetun paradigman muodostuksessa.

Lähteet:

- Aaltonen, T., Henriksson, L., Tiilikka, T., Valokivi, H. & Zechner, M 2016. Hoi-vasivistystä etsimässä – omahoivan rajapinta mielipidekirjoituksissa. *Aikuiskasvatus* 36 (3), 195–209.
- Alanen, A. 1981. Elinikäisen oppimisen käsite. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.) *Elinikäinen kasvatus*. Porvoo: Gaudeamus, 14–26.
- Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio.
- Douglas, M. 1966/2000. Puhtaus ja vaara. Rituaalisen rajanvedon analyysi. Suomentaneet V. Blom & K. Hazard. Tampere: Vastapaino.
- Enqvist, K. 2017 Kari Enqvistin kolumni: Yritykset innovoikaa ihan itse älkääkä mankuko yliopistoja talkoisiin, <https://yle.fi/uutiset/3-9845964> (luettu 10.10.2017)
- Eräsaari 2002: Moderni mummo, *Gerontologia* 16 (1), 10–20.
- Euroopan Komissio 1996. Opettaminen ja oppiminen – kognitiivista yhteiskuntaa. Valkoinen kirja koulutuksesta. EHTY-ET-Euratom.
- Evans, M. 2004. *Killing thinking. The Death of the Universities*. London, New York: Continuum.
- Filander, K. 2002. Kehittäjäyys epävarmuuden asiantuntijuutena. *Aikuiskasvatus* 22 (4), 286–294.
- Filander, K. 2005. Tutkimuksen muuttuvat tähtäyspisteet. Teoksessa A. Heikkinen (Toim.) *Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut*. Helsinki: KVS, 207–225.
- Filander, K. 2007a. Sosiaalipedagogiikan uusi ajankohtaisuus. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävä! Menetelmien perustat,*

- rajat ja mahdollisuudet. Julkaisuja 76. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimus-seura, 90–114.
- Filander, K. 2007b. Aikuisuus, sosiaalipedagogiikka ja uusi moraalijärjestys. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, 10-vuotisjuhlaulkaisu. Kuopio: Suomen sosiaalipedagoginen seura ry, 151–165.
- Filander, K. 2009. Yliopistojen tuho ja yliopistoihmisten avuttomuus – auttaisi-ko ironia? *Kasvatus* 40 (1), 97–101.
- Filander, K. 2012. Orwell täällä tänään? *Puheenvuoroja*. *Kasvatus* 43 (5), 526–533.
- Filander, K. 2014. Robin Usher aikuiskasvatuksen tulkkina ja teoreetikkona. *Paradigman jäljillä*. *Aikuiskasvatus* 34 (1), 56–61.
- Filander, K. & Rynnänen, S. 2014. Aikuiskasvatus ja sosiaalipedagogiikka valta-
virtojen haastajina? Teoksessa K. Brunila, & U. Isopahkala-Bouret (toim.)
Marginaalin voima! Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja. KVS: Helsinki, 54–81.
- Filander, K. 2015. Kansan paluu vapaaseen sivistystyöhön. Teoksessa J. Pätäri, A. Turunen & A. Sivenius (toim.) *Vapaa, vallaton ja vangittu sivistystyö*, 43–53. <http://www.vapausjavastuu.fi/yhteistoiminta/julkaisut/pamfletti2015/>
- Filander, K. 2016. Epilogi: Rajapintojen ja kitkakenttien analyysia tarvitaan. *Aikuiskasvatus* 36 (3), 210–213.
- Filander, K. 2016. Yliopistojen moraalijärjestys ja toimijuuden ehdot– Miten rakentaa vaihtoehtoja vaihtoehdottomuuteen? *Tiedepoliittikka* 41 (2), 9–20.
- Finger, M. & Asun, J.M. 2001. *Adult Education at the crossroads. Learning our way out*. London: Zed Books Ltd.
- Harva, U. 1942. Kansansivistystyön käsite. *Vapaa kansansivistystyö. Kansansivistysopillisen yhdistyksen vuosikirja*, Helsinki: Kansansivistysopillinen yhdistys, 3–17.
- Harva, U. 1943. *Vapaa kansansivistystyö. Yhteiskunnallisen korkeakoulun julkaisuja II*. Helsinki: Oy Suomen Kirja.
- Harva, U. 1981. Kohti elinikäistä kasvatusta teoksessa A. Alanen, A. & J. Sihvonen (toim.) *Elinikäinen kasvatus*. Porvoo: Gaudeamus, 27–39.
- Häkkinen, A. & Salasuo, M. (toim.) 2015. *Salattu, hävetty, vaiettu. Miten tutkia piilossa olevia ilmiöitä*. Tampere: Vastapaino.
- Juvonen, T. 2002. *Varjoelämää ja julkisia salaisuuksia*. Tampere: Vastapaino.
- Kainulainen, H. 2015. Poliisit ja rosvo – Salaisen tiedon jäljillä. Teoksessa A. Häkkinen & M. Salasuo (toim.) *Salattu, hävetty, vaiettu. Miten tutkia piilossa olevia ilmiöitä*. Tampere: Vastapaino, 51–80.
- Keskinen, S. 2005. Alaistaito. Luottamus, sitoutuminen ja sopimus. *Kunnallissalan kehittämissäätöjen Polemia-sarjan julkaisu nro 59. Kunnallissalan Kehittämissäätö*. <http://www.kaks.fi/sites/default/files/Polemia%2059.pdf>
- Koski, L. & Filander, K. 2009. Aikuiskasvatuksen jaettu kertomus: yhteisen hyvän tulkintoja Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja*. Helsinki: KVS, 121–156.

- Koski, L. 2006. Kansansivistyyksen kansaa etsimässä. Teoksessa J. Tuomisto & P. Salo (toim.) Edistävää ja viihdyttävää aikuiskasvatus. Tampere: Tampere University Press, 59–83.
- Koski, L. 2014. Minä ja maailma aikuiskasvatuksen keskuksessa. Teoksessa K. Brunila & U. Isopahkala-Bouret, (toim.) Marginaalin voima! Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja. KVS: Helsinki, 23–37.
- Kosonen, T. 2016. Opiskeleva ammattimies, yhteiskuntaluokka ja sukupuoli: Tutkimus ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistuvista työläismiehistä. *Dissertations in Social Sciences and Business Studies*. 128. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Laakkonen, E., Manninen, J. & Kauppila, J. 2017. Nuoret aikuiset naiset elinikäisinä oppijoina – Notkeaa toimijuutta työn, perheen ja opiskelun rajapinnoilla? *Aikuiskasvatus* 37(1), 4–17.
- Liakka, N. 1918. Vapaan valistustyön vaatimus. Teoksessa Kansanvalistus. Kansanvalistusseuran julkaisema Vapaan valistustyön äänenkannattaja n:o 2–3, Helsinki: Kansanvalistusseura, 17–25.
- Liakka, N. 1919. Vapaa kansanvalistustyö. Teoksessa Kansanvalistus. Kansanvalistusseuran julkaisema Vapaan valistustyön äänenkannattaja n:o 1-2. Helsinki: Kansanvalistusseura, 7–15.
- Lindeman, E.C. 1926. *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic, Inc.
- Maikku, H. 2006. Hävettävä minä. Häpeän merkityksiä *Siskonmakkarat* – Miltä syömishäiriö tuntuu – teoksen omaelämäkerrallisissa teksteissä. Naistutkimuksen pro gradu-tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Manninen, J. 2010. Sopeuttavaa sivistystyötä? *Aikuiskasvatus* 30 (3), 164–174.
- Mead, G.H. 1934. *Mind, Self & Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Naumanen, P. 2002. Koulutuksella kilpailukykyä. Koulutuksen yhteys miesten ja naisten työllisyyteen ja työn sisältöön. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 57. Turku: Turun yliopisto.
- Niemelä, S. 2006. Kansalaisyhteiskunnan haasteet. RAY:n seminaarissa pidetty puheenvuoro 23.3.2006.
- Nikander, P. 2010. Jäsenkategoria-analyysi ja haastattelun kulttuuriset järjestykset. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 242–268.
- Nyström, S. 2014. Oodi sivistykselle. Helsingin työväenopisto 100 vuotta, Helsinki: Minerva.
- Ojala, H. 2005. Ikääntyneenä naisena opiskelemissa – Hyödyn ja sivistyksen rajankäyntiä. Teoksessa R. Miettola, E. Lahelma, S. Lappalainen, & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 53–68.
- Ojala, H. 2010. Opiskelemissa tavallaan. Vanhat naiset ikäihmisten yliopistossa. Tampere: Tampere University Press.

- OPM 1994. Kasvatusala kohti tulevaisuutta. Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin loppuraportti. Helsinki: Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 16.
- Peltola, J. 2009. Yksilö, yhteisö ja yhteiskunta. Kalliolan settlementti 1919–2009. Kalliolan settlementin julkaisuja 3. Helsinki: Kalliolan settlementti.
- Puustinen, M., Sääntti, J. & Salminen, J. 2015. Ylistystä ja toiminta-alttiutta – Retorinen analyysi tutkimusperustaisen opettajuuden rakentamisesta Opettajakoulutus 2020 -loppuraportissa. *Kasvatus* 46 (1), 6–18.
- Rasila, V. 1973. Yhteiskunnallinen korkeakoulu 1925 – 1966. *Acta Universitatis Tamperensis ser. B vol. 7*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Siivonen, P. 2010. Tutkintoja ja itsensä sivistämistä – kertomuksia aikuislukiosista. *Aikuiskasvatus* 30(4), 196–205.
- Siivonen, P. 2011. Kuka on elinikäisen ideaalin mukainen koulutettava subjekti? Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 513–539.
- Siljander, P. & Kivelä, A. (toim.) 2008. Kohteena kasvatustiede. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* Kasvatusalan tutkimuksia 38. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 9–30.
- Silvennoinen, H. & Tulkki, P. 1998. Elinikäisen oppimisen diskurssit ja todellisuudet. Teoksessa H. Silvennoinen, & P. Tulkki (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Gaudeamus, 195–211.
- Silvennoinen, H. 2002. Koulutus marginalisaation hallintana Helsinki: Gaudeamus.
- Silvennoinen, H. 2011. Aikuiskoulutus ja hallintavalta. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: KVS, 55–76.
- Silvennoinen, H. & Lindberg, M. 2015. Aikuiskoulutukseen osallistuminen Suomessa. *Aikuiskasvatus* 35(4), 266–285.
- Suoranta, J. 1998. Aikuiskasvatuksen lumo ja suomalaisen yhteiskunnan sulkeutuminen. *Kide* 1/1998, 20.
- Suoranta, J., Kauppila, J. & Salo, P. 2008. Aikuiskasvatus siltatieteenä. Teoksessa J. Suoranta, J. Kauppila, H. Rekola, P. Salo & M. Vanhalakka-Ruoho *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla*. Johdatus aikuiskasvatukseen. Täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja B, Oppimareriaalia: N:o 25. Joensuu: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 9–20.
- Thematic Review of Adult Learning 2001. Finland. Country Note. OECD. OCDE. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/2697889.pdf> (luettu 14.11.2017)

- Tulkki, P. & Honkanen, P. 1998. Valta oppimisen kentällä. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Helsinki: Gaudeamus, 25–60.
- Tuomisto, J. 1980. Aikuiskasvatus vai aikuiskoulutus? Peruskäsite arvioitava uudelleen. *Opistolehti* 4/1982.
- Tuomisto, J. 1991. Aikuiskasvatuksen peruskäsitteen historiallinen kehitys. Kansanvalituksesta aikuiskasvatukseen. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) Valistus, sivistys, kasvatus. Vapaa sivistystyön XXXII vuosikirja. Helsinki: KVS ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 30–69.
- Usher R. 1992. Experience in Adult Education: a post-modern critique. *Journal of Philosophy of Education*, 26 (2), 201–214
- Vanttaja, M. 1996. Muutosagentteja ja reviiirin vartijoita. Kasvatustieteilijöiden näkökulmia kasvatustieteen rakenteelliseen kehittämiseen. Raportti 33. Turun yliopisto: Koulutussosiologian tutkimuskeskus.
- Weckroth, K. 1992. Mustavalkoista sosiaalipsykologiaa. Tampere: Vastapaino.
- Wuorenrinne, T.I. 1942. Kansansivistystyön olemus. Vapaa kansansivistystyö. Kansansivistysopillisen yhdistyksen vuosikirja 1942, 18–34.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

Kirjoittajat

Päivi Atjonen, KT, professori, kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto

Karin Filander, FT, dosentti, yliopistonlehtori, kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto

Sevcan Hakyemez – Paul, KM, tohtorikoulutettava, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto.

Nina Haltia, KT, tutkijatohtori, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto.

Annukka Jauhiainen, KT, lehtori, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Arto Jauhiainen, KT, professori, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Anu Järvensivu, FT, dosentti, tutkijatohtori, gerontologian tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto

Tero Järvinen, KT, apulaisprofessori, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Mira Kalalahti, VTT, tutkijatohtori, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Heikki Kinnari, KM, tohtorikoulutettava, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Joel Kivirauma, KT, professori, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Anne Laiho KT, dosentti, yliopistonlehtori, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Pertti Laine, FT, tuntiopettaja, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Heikki K. Lyytinen, pääsihteeri, emeritus, tietokirjailija

Sanna Niukko, KT, koordinaattori, tutkijanurayksikkö / kehittämisspalvelut, Turun yliopisto

Hanna Nori, KT, yliopistotutkija, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Kristiina Ojala, KT, tutkija, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Päivi Pihlaja, KT, dosentti, yliopistotutkija, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Risto Rinne, KT, professori, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Antti Saari, KT, dosentti, yliopistontutkija, kasvatustieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto.

Taina Saarinen, FT, dosentti, yliopistotutkija, soveltavan kielen tutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto

Päivi Siivonen, FT, dosentti, yliopistotutkija, kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto

Hannu Simola, KT, professori, kasvatustieteiden laitos Turun yliopisto

Markku Vanttaja, KT, dosentti, yliopistotutkija, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Janne Varjo, FT, dosentti, yliopistonlehtori, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Tuomas Zacheus, KT, tutkijatohtori, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: Tutkimuksia

- A:205 2006 **Janne Lepola & Minna M. Hannula (toim.)**
Kohti koulua – kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys
- A:206 2007 **Kirsi Klemelä, Erkki Olkinuora, Risto Rinne & Arja Virta (toim.)**
Lukio nuorten opiskelutienä – turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa
- A:207 2007 **Juhani Tähtinen, Pasi Koski & Anne Kaljonen**
Kaupunkilaisperheiden pikkulapset liikkeessä. Alle kouluikäisten ja heidän vanhempiensa suhde liikuntaan viidessä Turun kaupunginosassa
- A:208 2008 **Risto Rinne, Larissa Jögi, Riina Leppänen, Marjaana Korppas & Kirsi Klemelä (toim.)**
Suomalainen ja virolainen koulutus ja EU:n uusi koulutuspolitiikka
- A:209 2009 **Petri Haltia & Henna Kyhä (toim.)**
Väyliä laivanrakennusalan työhön ja koulutukseen
- A:210 2010 **Markku Vanttaja**
Yliopiston villit vuodet. Suomalaisen yliopistolaitoksen muutoksia ja uudistuksia 1990-luvulta 2000-luvun alkuun
- A:211 2011 **Kirsi Klemelä, Anne Tuittu, Arja Virta & Risto Rinne (toim.)**
Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana
- A:212 2012 **Tuomas Zacheus, Pasi Koski, Risto Rinne & Juhani Tähtinen**
Maahanmuuttajat ja liikunta. Liikuntasuhteen merkitys kotoutumiseen Suomessa
- A:213 2012 **Annukka Jauhiainen, Anne Laiho & Piia Kovalainen**
”Työsarkaa riittää” – opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia sukupuolesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa
- A:214 2012 **Heikki Silvennoinen & Päivi Pihlaja (toim.)**
Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä
- A:215 2013 **Jaana Seikkula-Leino**
Opetussuunnitelmien paikallinen uudistus perusopetuksessa vuosina 2004-2006
- A:216 2018 **Arto Jauhiainen, Joel Kivirauma & Heikki Kinnari (toim.)**
Koulutus hallinnassa. Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen täyttäessä 60 vuotta 23.2.2018

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:

Erilaisia koostekirjoja, yleisaiheisia kirjoituksia tai yleisempää mielenkiintoa herättäviä oppikirjoja

- B:69 2001 Maarit Anttila, Tuula Laes & Jyrki Suomala (toim.)**
Opettaja oppimassa
- B:70 2002 Erkki Olkinuora, Ritva Jakku-Sihvonon & Eija Mattila (toim.)**
Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia
- B:71 2002 Erno Lehtinen & Teija Hiltunen (toim.)**
Oppiminen ja opettajuus
- B:72 2003 Arja Virta & Outi Marttila (toim.)**
Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003
- B:73 2004 Kimmo Lehtonen**
Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikki-pedagogiikkaan
- B:74 2005 Tuula Merisuo-Storm & Marjaana Soininen (toim.)**
Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen
- B:75 2005 Arja Virta, Kaarina Merenluoto & Paula Pöyhönen (toim.)**
Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajan-koulutukselle. Ainedidaktinen symposium 11.2.2005
- B:76 2006 Marjaana Soininen & Tuula Merisuo-Storm (eds.)**
Cultural Diversity and Its Impact on Education
- B:77 2007 Kaarina Merenluoto, Arja Virta & Pia Carpelan (toim.)**
Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007
- B:78 2008 Seppo Leivo**
Lukioiden valintamarkkinat opiskelijoiden opintourapolku-
jen ja lukioiden opintotarjousten kohtaamispaikkana – Turun
päivälukioiden 1998-2005
- B:79 2009 Kaarina Merenluoto & Tarja-Riitta Hurme (toim.)**
Matematiikan ja luonnontieteiden oppimista ja ajattelun tai-
toa tutkimassa. Raportti Matematiikan ja luonnontieteiden
opetuksen tutkimusseura ry:n tutkimuspäiviltä 28.-29.9.2007
- B:80 2012 Marjaana Soininen & Tuula Merisuo-Storm (eds.)**
Home-School Partnership in a Multicultural Society

Myynti: **Turun yliopiston verkkokauppa UTUShop**
20014 Turun yliopisto
Puhelin: +358(0)50 547 7992
Sähköposti: utushop@utu.fi
Verkkokauppa: <<https://utushop.utu.fi/c/5-kasvatus-ja-opetus/>>

Koko Suomen satavuotisen itsenäisyyden ajan kyseenalaistamattomana lähtökohtana on pidetty sivistyksen itseisarvoista merkitystä kansakunnan rakentumisessa ja voimaantumisessa. Pienen, syrjäisen ja outoa kieltä puhuvan kansakunnan menestys ei voinut perustua fyysiseen voimaan, vaan henkiseen sivistykseen. Globaalin talouskriisin jälkeissä ajassa tämä sivistyspoliittinen lähtökohta on kuitenkin joutunut uhatuksi ja puolustus kannalle. Nyt myös koulutuksesta säästetään ja vaihtoehtoja kavennetaan. *Koulutus hallinnassa* avaa uusia tutkittuja näkökulmia koulutuksen moniin todellisuuksiin ja vaikutuksiin tässä meille monille kovin kummallisessa ajassa.

Teoksessa koulutusta lähestytään hallinnan, yhteiskunnallisten jakojen ja hierarkioiden, työelämän ja arvioinnin näkökulmista. Teo reettisiä työkaluja etsitään kasvatussociologian, (aikuis)kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan tutkimuksen kentiltä. Tarkastelun kohteet sijoittuvat EU:n politiikkatekstien ylätasolta Suomalaisten päiväkotien arkeen kattaen laajasti koulutushierarkian eri tasot. Teos osoittaa, että koulutuksen merkityksiä löytyy ja niitä tulee etsiä monista suunnista ja monista lähtökohdista.

Koulutus hallinnassa on Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen kasvatussociologian professori Heikki Silvennoisen juhlaKirja hänen täyttäessään 60 vuotta.



ISBN 978-951-29-7139-8
ISSN 1237-7643
Painosalama Oy – Turku, 2018

