



*Sari Poikela & Outi Ylitapio-Mäntylä (toim.)*

# Aikuiskasvatus kevytyhteisöjen ajassa

*Sari Poikela & Outi Ylitapio-Mäntylä (toim.)*

# **Aikuiskasvatus kevytyhteisöjen ajassa**

Lapin yliopistokustannus  
Rovaniemi 2008

*Aikuiskasvatuksen tutkimusseura on osallistunut teoksen kustannuksiin.*

*Taitto:*  
Paula Kassinen

*Kannen kuva:*  
Virpi Vaattovaara

© Lapin yliopistokustannus ja kirjoittajat

Lapin yliopistokustannus  
[www.ulapland.fi/lup](http://www.ulapland.fi/lup)

ISBN 978-952-484-271-6

# Sisällys

*Sari Poikela & Outi Ylitapio-Mäntylä*

**Aikuiskasvatuksen virtaa** 5

*Päivi Naskali*

**Pieni yliopisto – kuin yhtä perhettä?** 12

*Leena Isosomppi*

**Moraliteetteja pienryhmäopiskelusta** 23

Aikuisopiskelijoiden tekstien sukupuolittavia käytänteitä avaamassa

*Hanna Niinistö*

**Mediakasvatus uutena kansansivistyksenä** 37

Tapaus Mediamuffinssi

*Aino Hannula*

**Arjen kuvat yhteisöllisen keskustelun aloittajina** 47

Osallistava toimintatutkimus Camera Obscura -ryhmän muotoutumisesta kansalaistoimijaksi

*Helena Koskinen*

**Perhesukupolvien väliset kohtaamiset arjen oppimiskokemuksina** 61

*Ellen Piesanen*

**Vapaan sivistystyön opettajien perehdyttäminen ja täydennyskoulutus** 73

Yksilön vai yhteisön ehdoilla?

*Eeva-Maija Lappalainen*

**Käsityöoppimisen pedagogiikkaa kehittämässä** 86

*Irmeli Moilanen*

**Kotina Lappi** 95

Pohjoista aikuiskasvatusta

*Sari Poikela & Outi Ylitapio-Mäntylä*

## **Aikuiskasvatuksen virtaa**

*Virta venhettä vie.*

*Mihin päättyvi tie?*

*Lyö kuohut purren puuta ja talkaa.*

*Mikä ihminen on?*

EINO LEINO

Aikuiskasvatuksen tutkimuskohteet ovat perinteisesti olleet moninaiset ja laajentuneet ajassamme entisestään. Eino Leinon runon virtaavien säkeiden innostamana esittelemme kahdeksannen aikuiskasvatuksen tutkimustapaamisen antia. Helmikuussa 2008 Rovaniemellä järjestetyn Aikuistutkimuksen tutkijatapaamisen nimi ”Aikuiskasvatus kevytyhteisöjen ajassa” kuvastaa aikuiskasvatuksen kentän erilaisia toimijoiden tiloja ja toimintaa, virtaa. Aikuisopiskelijat, aikuiskasvattajat ja -kouluttajat kulkevat eri koulutusinstituutioiden viiheyden yhteisön jäsenenä kukin oman aikansa. Aikuiskasvatuksen kentässä kevytyhteisöllisyys on yhteiskunnan virran mukana kulkemista. Tarjolla on monenlaista koulutusta aikuisille sivistystoiminnasta ikääntyvään yliopistoon kursseihin. Joku osallistuu yhdelle kansalaisopiston kurssille, toisella vierähtää kymmeniä vuosia aikuisopiskelijana tai -kouluttajana yliopistolla, kolmas kouluttaa itseään osaavammaksi ammattilaiseksi tulla alallaan tai kenties uuden ammatin pariin.

Nyky aika on haastanut yhteisöjen toimijat liikkumaan pyörteisessä yhteisöjen virrassa yhä nopeampaa virran liikkuessa moneen suuntaan. Yhteisöissä oleminen, jäsenyys on muuttunut toisaalta kevyeksi, toisaalta raskaaksi olemisen tavaksi johtuen kilpailuyhteiskunnan vaatimuksista olla joustava, tehokas ja tuottava. Virran mukana on mentävä ja yksilöt ovat sopeutuneet ja sitoutuneet yhteisöjen ja yhteiskunnan vaatimuksiin ja muutoksiin kukin omalla tyylillään. Yhteisöjä voi kuvata kevytyhteisöiksi. Seija Keskitalo-Foley (2007) määrittelee kevytyhteisöjä nopeina, joustavina, siirrettävinä sekä pinnallisina yhteisöinä. Kevytyhteisöllisyys on näkyvässä työelämän kentällä määrääkäsina työmääräyksiä ja työelämän resurssivarantona olemisena. Koulutuksen kevytyhteisöllisyys tai jopa pikayhteisöllisyys on nopeaa valmistumista ilman sivupolkuja.

Suvi Ronkainen (2008) pohti Aikuiskasvatuksen tutkijatapaamisen avauspuheessaan yhteisöjen olemassaolon näkyvyyttä yhteisöllisyyden kaipuuna sekä uudentyypisten verkostojen muotoutumisena. Kuitenkin se mille yhteisö perustuu, on hyvin erilaista ja vaikiintumatonta eri yhteisöissä. Niitä yhdistävä tekijä on jonkinlainen keveys. Keveys voi-

daan nähdä ja kokea vapaaehtoisena, ei-sitovana mahdollisuutena liittyä ryhmään. Se voi myös olla välinpitämätön ja piittaamaton ja yhteisön vastuullisuus rapautuu. Kevytyhteisö voi kääntää selkänsä joillekin yksilöille ja toisia se kutsuu mukaan.

## AIKUISKASVATUKSEN AJASSA

Tässä artikkelissa kuvaamme aikuiskasvatuksen moninaista kenttää ja koulutuksen virtaa. Kokoamme suomalaisen aikuiskasvatuksen ajankohtaisia teemoja tutkijatapaamisen esitysten ja muutaman viimeaikaisen kokoomateoksen kautta. Samalla artikkelimme on orientaatio käsillä olevan julkaisun muihin artikkeleihin.

Kaksipäiväisen tutkijatapaamisen aikana pohdittiin ihmisten toimintaa muun muassa koulutuksen kentällä ja työelämässä. Yhteiskunnallisissa keskusteluissa ollaan yhtäältä huolissaan yksilöllisyyden korostumisesta, yhteisöllisyyden puutteesta. Toisaalta arvioidaan, että riippuvuus muista ihmisistä työssä on lisääntynyt, sillä esimerkiksi työprosessit ovat tulleet yhä monimutkaisemmiksi. Miten yhteisöjä voi tarkastella nyt, kun koulutuksessa ja työelämässä puhutaan tulosityksiköistä, tiimeistä ja verkostoista? Mikä yhdistää toimijat eri ympäristöissä? Miten sukupuoli jäsentää yhteisöjä ja yhteisöllisyyttä? Mitä mahdollisuuksia uusi teknologia tarjoaa yhteisöllisyydelle?

Rekola (2008, 176) kritisoi aikuiskasvatuksen piirissä tehtävää työelämään ja työssä oppimiseen kohdistuvan tutkimuksen korostavan liiaksi, mitä kaikkea hyvää työssä oppimisen avulla voidaan saavuttaa. Rekola kyseenalaistaa, onko työssä oppiminen ylipäätään edistämisen arvoinen asia. Pitäisikö aikuiskasvatuksen siten unohtaa työssä oppimisen tutkimus? Tutkimuspäivillä esiteltyjen tutkimusten valossa vastaus on selkeä, ei. Teemaryhmässä ”Oppimisyhteisöt ja koulutus” työssä oppimista tarkasteltiin sekä teorian kehittymisen että työpaikkayhteisöjen kautta. Mukana oli myös tutkimusta siitä, miten työssä oppimisen prosesseja mallinnetaan jo koulutuksen aikana tapahtuvaan oppimiseen. Mielenkiintoinen näkökulman työyhteisöön tarjosi teemaryhmä ”Työyhteisö syrjijänä: syyt, seuraukset ja mahdollisuudet”. Siellä esille tulivat esimerkiksi uuvuttavan työyhteisön problematiikka, psyykkisen väkivallan uhriksi joutuneiden työntekijöiden kokemukset sekä työyhteisöjen konfliktien ratkaisumallit. Samoin työhön liittyvä tutkimus oli esillä teemaryhmässä ”Yrittäjyyskasvatus”, missä esillä oli erityisesti ajankohtainen käsite luovuus. Millainen on luovuutta tukeva oppimisympäristö yrittäjyyskasvatuksessa? Miten identiteettikysymyksiä voi pohtia luovilla toimialoilla? Millainen on yrittäjyyskasvatuksen tulevaisuusorientaatio? Kaikki ovat ajankohtaisia kysymyksiä aikuiskasvatuksen tutkimusalueella. Kyrö (2008, 140–143) toteaa yrittäjyyskasvatuksen kysynnän ja tarjonnan kasvaneen huomasti suomalaisen koulutuksen kentän kaikilla alueilla. Taustalla näyttää olevan yhteinen huoli tulevaisuuden hyvinvoinnin takaamisesta, jossa yrittäjyydellä ja siihen liittyvällä kasvatuksella näyttää olevan oma rooli. Yrittäjyys käsitteenä ja toimintana ei ole enää rajattu liiketoiminnan piiriin, vaan se voi liittyä yksilön yrittäjämäiseen toimintatapaan ja sisäiseen yrittäjyyteen. Nämä näyttävät käsitteinä olevan läheisiä samalla

ilmiölle, josta aikaisemmin aikuiskasvatuksen piirissä on käytetty nimitystä itseohjautuvuus tai autonomia. Mielenkiintoisen yrittäjyyskasvatus-käsitteen ajallisen kuvauksen antaa Kari E. Nurmi (2008) artikkelissaan pohtien yrittäjyys ajatuksen kehittymistä ja muutosta koulutuksessa ja kasvatuksessa 1970-luvulta tähän päivään. Yrittäjyyskasvatuksen tarkastelu lähihistorian valossa antaa moninaisen kuvan yrittäjyydestä. Mennen tarkastelu nykyisyydestä käsin on tulevaisuuden raottamista ja haasteellisten sekä innostavien tutkimusaiheiden löytämistä yrittäjyyskasvatuksen parissa.

Aikuiskasvatuksen perinteeseen ja nykyisyyteen yhtäläillä kuuluvat vapaan sivistystyön tutkimus oli tutkijatapaamisessa esillä erityisesti teemaryhmissä ”Vapaa sivistystyö” ja ”Aktiivinen kansalaisuus, kansalaistoiminta – demokratian vallan ja vastavallan oppiminen”. Molemmissa ryhmissä esitettiin erilaisia tutkimuksia pohtien vapaan sivistystyön opiskelijan mahdollisuuksia ja koulutusta aktiivisen kansalaisen kasvattajana. Kriittisyys, radikaalisuus ja vallankumouksellisuus nousivat esille tutkijapuheenvuoroissa aktiivinen kansalaisuus ryhmien esityksissä. Aktiivista kansalaisuutta voikin pitää demokratian perusedellytyksenä. Se on paitsi suomalaisessa keskustelussa termi, joka elinikäisen oppimisen rinnalla vilahuttaa tiuhasti yhteiskunnallisessa keskustelussa. Aktiivinen kansalaisuus on toiminnallista olemista ja vaikuttamista itseä ympäröivässä yhteisössä. Ympäristö voi olla paikallinen, mutta laajimmillaan jopa globaali. Osallistumiseen aktivointi on yksi aikuiskasvatuksen tärkeimpiä tehtäviä. (esim. Kauppila, Sivenius & Jämsen 2008.) Suomalaisen aikuisväestön joukko on muuttunut yhä heterogeenisemmäksi ja esimerkiksi enenevä määrä maahanmuuttajia tarvitsee erilaisia aikuiskasvatuspalveluja kuin valtaväestö. Tehtävää on edelleen myös asenteiden parissa. Kurkela & Pietilä (2008) tutkivat miten maahanmuuttajanaisia kuvataan kansalaisina aikakauslehdissä. Tutkittavissa lehdissä heitä piirtyi myönteinen kuva, mutta jutuissa korostui helposti ”supernaiseus”, monenlaiset roolit esimerkiksi äitinä, yrittäjänä, yhteiskunnallisena vaikuttajana. Toisaalta maahanmuuttajat tai maahanmuuttajanaiset on liian helppo kategorisoida yhdeksi kollektiiviseksi ryhmäksi, jolloin sekä yksilölliset että erilaiset yhteisölliset tarpeet jäävät helposti noteeraamatta.

Aikuiskasvatuksen tutkimus- ja tehtäväkentässä on kuluneina vuosikymmeninä nostanut päätään elämäntilanteeseen ja aikuisohjaukseen liittyvät teemat (ks. Suoranta, Kauppila, Rekola, Salo & Vanhalakka-Ruoho 2008) Tämä näkyi myös tutkijatapaamisen useissa teemaryhmissä. ”Aikuisopiskelijat avoimissa korkeakoulu-yhteisöissä” -teemaryhmässä pohdittiin eri-ikäisten aikuisopiskelijoiden tilaa ja paikkaa akateemisissa yhteisöissä ja korkeakoulujen erilaisissa oppimisympäristöissä. Teemaryhmässä ”Ammattikorkeakoulut aikuisten osaamisen ja alueellisen ammattiosaamisen vahvistajina” puolestaan tarkasteltiin aikuisopiskelijan asemaa alueellisten erojen ja erilaisuuden suhteen. Alueellisia eroja ja aikuisopiskelun liittyviä muutoksia käsiteltiin myös ”Hyvinvointi ja elämänhallinta aikuisuudessa” teemaryhmässä. Aikuisen elämää ja opiskelua tarkasteltiin elämäntilanteen ja -hallinnan näkökulmista pohtien ihmisten tyytyväisyyttä ja selviytymisiä erilaisissa elämäntilanteissa.

Nämä erojen, moninaisuuksien ja aikuisten elämäntilanteeseen liittyvät tutkimukset ovat erityisen mielenkiintoisia, koska omaelämäkerrallisten tutkimusten kautta on mahdollis-



ta tavoittaa hiljaista tietoa. Auli Toom ja Jussi Onnismaa (2008) pohtivat hiljaisen tiedon merkitystä aikuiskasvatuksessa käsitellen sitä muun muassa ammattitaidon kehittymisen ja asiantuntijuuden näkökulmista. Hiljainen tieto on viisasta käytäntöä, jossa korostuu paikallinen tieto universaalien tiedon rinnalla. Se on kykyä tunnistaa yhteisön ja yhteisen työn voima. Toomin ja Onnismaan toimittamassa aikuiskasvatuksen 47. vuosikirjassa eri tutkijat pohtivat hiljaisen tiedon käsitettä avaten sen merkitystä yksilön ja yhteisön näkökulmista. Hiljaisen tiedon paikantamisen kautta voidaan nähdä yksilön ja yhteisön välissä ja rajalla olevia arjen käytäntöjä, jotka ovat merkityksellisiä oppimisen tiloja niin opiskelussa, työelämässä kuin arjessa yleensäkin.

”Sukupuolen merkitys aikuiskasvatuksen yhteisöissä” -teemaryhmässä pohdittiin aikuisopiskelijoiden sekä -kouluttajien yhteisöjä koulutuksen ja työelämän sukupuolistavien käytäntöjen näkökulmasta. Nämä arjen sukupuolistavat käytännöt ovat usein piiloisia ja tiedostamattomia. Tasa-arvo ja sukupuolitietoisuus on kirjattu näkyviin nykyisessä hallitusohjelmassa, jossa eri opettajankoulutuksiin halutaan lisätä sukupuolitietoista opetusta.

Tasa-arvoa ja sukupuolitietoisuutta pyritään lisäämään kaikilla opettajankoulutusten aloilla. Sukupuolten tasa-arvo ei ole vain mielipidekysymys, vaan tasa-arvolakiin liittyvä velvollisuus. Opettajien, aikuiskouluttajien ja ohjaajien tulisi tarjota opiskelijoille mahdollisuudet havaita ja tiedostaa sukupuolittuneita prosesseja, joita tuotetaan ja uusinnetaan opetuksen ja koulutuksen käytännöissä. (Hynninen & Lahelma 2008.)

”Aikuiset, ohjaus ja yhteisöt” -ryhmässä pohdittiin ohjauksen tematiikkaa ja merkitystä aikuisopiskelijan ja ohjaajan näkökulmasta. Ohjaussuhteeseen liittyy monenlaisia haasteita, mahdollisuuksia ja uskomuksia sekä ohjaajan että aikuisopiskelijan näkökulmista tarkasteltuna. Lisäksi kulttuuris-yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset teot antavat ohjaustoiminnalle taloudellisia ja rakenteellisia reunaehdoja, joiden mukaan eri toimijat liikkuvat aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen kentillä.

Ohjaustapahtuma on aina vuorovaikutussuhde, jossa ohjattava ja ohjaaja kohtaavat. Merkittävää on ohjauksen sekä tulevaisuuden kannalta, millaiseksi tuo suhde muodostuu. Mihin suuntaan ohjaaja ohjaa? Millaista ohjausta yhteisöissä kannatetaan? Millaiset arvot ja diskurssit ohjaavat ohjaussuhdetta? Onnismaa (2004) pohtii aikuisten opiskelijoiden ohjauksen mielekkyyttä ja luonnetta. Elinikäisen koulutuksen retoriikka ja koulutuspoliittiset suuntaukset ohjaavat aikuisopiskelijan ja -kouluttajan valintoja koulutuksen kentillä. Jatkuvan koulutuksen vaatimus kilpailuyhteiskunnan yhteisöissä vaikuttaa aikuiskoulutuksen toimijoihin. Ohjauksesta voi tulla tehokasta ja tuottavaa toimintaa sekä puhetta, jolloin yksilölliset ohjaustarpeet jäävät huomioitta. Aikuiskasvatuksen sivistyksellisyys voi jäädä varjoon. Ohjaussuhteessa tulisi olla arvokkuutta ja toivoa sekä ohjaaja että ohjattava voisivat kokea valtuttamista, oppimiseniloa ja onnistumisia. Ohjaustilanteessa ei välttämättä löydy oikeita vastauksia, vaan uusia kysymyksiä, jotka vievät kohti uudenlaisia mahdollisuuksia kasvaa opiskelijana, ohjaajana ja ihmisenä.



## VERKKOJULKAISUN SISÄLTÖ

Käsillä olevat verkkojulkaisun artikkelit ovat otos aikuiskasvatuksen tutkimusaiheiden moninaisuudesta. Päivi Naskali analysoi artikkelissaan *Pieni yliopisto – kuin yhtä perhettä?* perhe-metaforan avulla yliopistoyhteisön jäsenten itselleen ottamia ja saamia positiivisia. Hän pohtii yhteisöä, yhteisöllisyyttä ja perheenomaisuutta yliopiston työntekijöiden ja opiskelijoiden kertomina. Perhe-metafora luennan kautta paljastuu yhteisön toimintakulttuurin sukupuolittuneita rakenteita, joissa toimijoina hääriävät ahkerat äidit, opastavat isät, isien tieteellistä perintöä jatkavat pojat sekä tunnolliset, mutta väliin kurittomat tyttäret. Sukupuoli temaattista näkökulmaa avaa myös Leena Isosomppi artikkelissaan *Moraliteetteja pienryhmäopiskelusta – Aikuisopiskelijoiden tekstien sukupuolittavia käytänteitä avaamassa* opettajankoulutuksen sosiaalisen sukupuolen uusintamista ja purkamista. Hän analysoi opiskelijakulttuurissa tuotettuja diskursseja sukupuolittavista käytänteistä pohkien samalla ammatillisen identiteetin rakentamista opettajakoulutuksessa virallisen moraalijärjestyksen tuottamien diskurssien valossa.

*Mediakasvatus uutena kansansivistyksenä – tapaus Mediamuffinssi* artikkelissa Hanna Niinistö avaa aikuisten mediakasvatuksen näkökulmia osana kansansivistyksen historiaa ja kansalaistaitoa. Hän kuvaa Mediamuffinssi-hankkeen toimintaa 2000-luvun kansansivistyksellisenä toimintana, jonka tavoitteena on pienten lasten ja heidän kanssaan toimivien aikuisten mediataitojen kohentaminen. Aino Hannulan artikkeli *Arjen kuvat yhteisöllisen keskustelun aloittajina* kertoo sosiaalipedagogisen Camera Obscura -ryhmän toiminnasta mediamaailmassa. Hannula pohtii yhteisöllisyyttä ja yhteiskunnallista dialogisuutta Paolo Freiren pedagogista teoriaa soveltaen. Ryhmän tuottamien arjen kuvien kautta on mahdollista löytää hiljaisuuden kieli sekä tietoa toiseudesta, työttömien ihmisten tuottamasta ja kuvaamasta todellisuudesta.

Perhesukupolvien kohtaamisiin liittyvää oppimista tarkastelee Helena Koskinen *Perhesukupolvien väliset kohtaamiset arjen oppimiskokemuksina* artikkelissaan. Hän tarkastelee eri ikäpolviin kohdistuvia arjen oppimistilanteita ja perhesukupolvien merkitystä yhteisöllisyydelle arjessa selviytymisen näkökulmasta. Ellen Piesanen luo katsauksen vapaan sivistystyön opettajien täydennyskoulutukseen artikkelissaan *Vapaan sivistystyön opettajien perehdyttäminen ja täydennyskoulutus – yksilön vai yhteisön ehdoilla?* Hän tarkastelee vapaansivistystyön induktiovaiheen perehdyttämiskoulutusta sekä opettajien täydennyskoulutusta ja siinä tapahtuneita muutoksia vuosina 1998–2005. Piesanen pohtii opettajien täydennyskoulutustarpeita yhteisöllisyyden näkökulmasta.

Eeva-Maija Lappalaisen *Monikulttuurisuuskoulutuksen vuorovaikutteinen pedagogiikka* kuvaa opettajiksi suuntautuvien opiskelijoiden koulutuskokemuksia monikulttuurisessa aikuisopiskelijaryhmässä. Koulutuskokemukset liittyvät käsityön, kielen, kuvataiteen ja kulttuurin aloille, jotka yhdistyvät saman kurssin aikana yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Irmeli Moilasen artikkeli *Kotina Lappi – pohjoista aikuiskasvatusta* heijastelee pohjoislappilaisen aikuiskasvatuksen erityispiirteitä sekä vastavalmistuneen maisterin että työssä toimivan koulutussuunnittelijan näkökulmista. Saamelaisalueen koulutukselliset haasteet ovat kovin toiset kuin ruuhkaisessa Suomessa. Artikkelit herättelevät pohtimaan aikuis-

kasvatuksen tasa-arvoisuutta alueellisesti ja piirtää samalla värikkään kuvan lappilaisesta elämänmuodosta.

Palaten Leinon runon ajatuksiin virtaavista vesistä ja kuohuvista koskista myös aikuis-kasvatuksen kentillä on arvaamattomia ja innostavia koskia sekä polkuja, joiden mukaan ihminen kulkee tietämättä aina mihin matka päättyy. Näitä virtaavia ajatuksia voi luki- ja kokea lukiessaan Aikuiskasvatuksen 8. tutkijatapaamisen esitysten pohjalta työstettyjä verkkojulkaisun artikkeleja.

## Lähteet

- HYNNINEN, P. & LAHELMA, E. (2008). Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuutta opettajankoulutukseen. *Kasvatus* 38: 3, 283–288.
- KESKITALO-FOLEY, S. (2007). Aikuiskasvatus kevytyhteisöjen ajassa? *Aikuiskasvatus* 27:3, 230.
- KURKELA, A. & PIETILÄ, P. (2008). Maahanmuuttajanaiset kansalaisina aikakauslehdissä. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) *Tutkimustarinoita Ounaksen varrelta*. Lapin yliopistopaino: Rovaniemi. 72–90.
- KYRÖ, P. (2008). Yrittäjyyskasvatuksen laajentuvat näköalat. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) *Tutkimustarinoita Ounaksen varrelta*. Lapin yliopistopaino: Rovaniemi. 139–160.
- ONNISMAA, J. (2004). Aikuisten ohjaus ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjausta oppilaitoksissa*. Opetushallitus: Helsinki, 82–97
- NURMI, K, E. (2008). Kuluttajavalituksesta yrittäjyyskasvatukseen. Kokemuksia kasvatusajattelun muuttumisesta. *Aikuiskasvatus* 28:3, 164–171.
- REKOLA, H. Aikuiskasvatuksen voima työelämän muutoksissa. Teoksessa J. Suoranta, J. Kauppila, H. Rekola, P. Salo & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) (2008). *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen*. Joensuu yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B. Oppimateriaali; N:o 25. Joensuun yliopistopaino: Joensuu. 176–204.
- RONKAINEN, S. (2008). *Tervetuliaissanat Aikuiskasvatuksen 8. tutkijatapaamisessa* 14.2.2008 <http://www.ulapland.fi/?depid=25702&preview=> (viitattu 15.9.2008).
- SUORANTA, J., KAUPPILA, J. REKOLA, H., SALO, P. & VANHALAKKA-RUOHO M. (toim.) (2008). *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen*. Joensuu yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B. Oppimateriaali; N:o 25. Joensuu yliopistopaino: Joensuu.
- TOOM, A. & ONNISMAA, J. (2008). Johdanto. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura, 9–30.

## **Pieni yliopisto – kuin yhtä perhettä?**

### **JOHDANTO**

Opiskeluyhteisöjä on totuttu pitämään sukupuolineutraaleina ja tasa-arvoisina. Hämmennystä aiheuttaa edelleen tieto siitä, että myös yliopiston organisaatiokulttuuriin kuuluu eriarvoisuus ja sukupuolistunut vallankäyttö. Hämmennys on ymmärrettävää, koska yliopistolaitokseen liittyy tieteellisen tiedon neutraaliuden ja universaaliuden ajatus. Sitä vahvistaa yliopiston humanistisen perinteen mukainen ihmiskäsitys aikuisuudesta henkisenä ja moraalisenä kypsyytinä. Aikuisuuden mielikuvaan liittyy moraalisia hyveitä kuten toisten huomioon ottaminen, oman toiminnan kontrollointi ja oletus järjen ja ajattelun ohjaamasta toiminnasta. Ihanteena on edelleen kantilainen mielikuva aikuisesta ihmisestä, joka käyttää julkisesti omaa järkeään eikä käytä toisia ihmisiä omien valtapyrkimyksiensä välineinä. (Kant 1990/1784.) Länsimaisen sivistyksen perinteessä yliopisto nähdään paikkana, jossa järkeä kehitetään ja aikuisuus saavutetaan. (Ks. Kantasalmi 1990). Niinpä yliopiston korkealle koulutautunut henkilöstö asettuu ikään kuin inhimillisten heikkouksien yläpuolelle.

Toinen yhteisö, johon liitämme ihanteellisia mielikuvia, on perhe. Kulttuurisissa kertomuksissa se mielletään turvasatamaksi ja paikaksi, jossa yksilö tulee hyväksytyksi ja arvostetuksi sellaisena kuin on. Tämä mielikuva on elää vahvasti huolimatta tilastojen osoittamasta lähisuhdeväkivaltaa koskevista tiedoista, joiden mukaan koti on naisille kaikin tavoin vaarallisempi paikka. Naisiin kohdistuva henkinen ja fyysinen väkivalta on maailmanlaajuisesti yleistä ja Suomessa se on yleisempää kuin muissa teollisuusmaissa (Ks. esim. Heiskanen 2001).

Nämä kaksi ideaalia, yliopistollinen sivistyneisyys ja perheen liittyvä turvallisuus, ovat epävirallisissa yhteyksissä jäsentäneet kuvaa Lapin yliopistosta aikuiskoulutusyhteisönä. Esimerkiksi yliopiston mainosfilmin tekijät, media-alan opiskelijat, kertoivat filmin esitelytilaisuudessa yliopistopäivänä vuonna 2005, miten he halusivat välittää elokuvassaan Lapin yliopiston kodinomaisuutta ja yliopistoyhteisön sosiaalista tunnelmaa. Maantieteellisesti perifeerinen sijainti ja yliopiston nuoruus ovat rakentaneet mielikuvaa vähitellen kasvavasta perheestä, jossa ihmiset tuntevat toisensa ja jossa lähestyminen on helppoa ja epämuodollista.

Lapin yliopisto onkin yliopistoksi nuori, sillä se perustettiin Lapin korkeakouluna vuonna 1979 alueellisen korkeakoulupolitiikan seurauksena. Yliopiston nimen korkea-

koulu sai vuonna 1991, jolloin se oli kasvanut neljän tiedekunnan monitieteiseksi yksiköksi. (Linna 2001, 39.) Niinpä talossa on vielä töissä ihmisiä, jotka ovat työskennelleet samassa talossa sen perustamisesta lähtien.

Yliopisto- ja perheideaalin yhdistäminen näytti tuottavan jännitteen, jota tarkastelen tässä artikkelissa tasa-arvotoimikunnalle tekemäni tutkimuksen (Naskali 2004) aineiston uudelleen luennan avulla. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat sekä henkilökunta että opiskelijat ja sen lähtökohtana oli ajatus syrjinnästä ja tasa-arvon puutteista organisaatioissa esiintyvänä kulttuurisina, ei yksilöllisinä, ilmiöinä.

Luen aineistoa perhe-metaforan kautta pohtimalla työntekijöiden ja opiskelijoiden itselleen ottamia tai saamia positioita. Perhe-metafora voi viitata joko paternaaliseen perhemalliin tai fraternaaliseen tiimiperheen malliin, joka korostaa veljellistä yhteen hiileen puhaltamista (Jokinen 2005, 83–84). Keskityn yhteisöllisyyttä tai sen puutetta ja perheenomaisuutta ilmaisseisiin merkityksiin, joilla toisaalta paljastetaan yhteisön toimintakulttuurin rakenteita mutta toisaalta puhetekoina pidetään yllä vallitsevaa sukupuolikulttuuria. Lähtökohta on tasa-arvotutkimuksen suuntauksessa, jossa korostetaan tasa-arvopuhetta tietynlaisen todellisuuden tuottajana, jolloin puhe tasa-arvosta rakentaa todellisuutta ja toimijoita ja antaa mahdollisuuden käsitteellistää tasa-arvoon liittyviä ongelmia. (Holli 2002, 14; Kantola 2005, 12.)

Artikkelin aineistoviitteissä opiskelijat on merkitty juoksevan numeron mukaan, mutta henkilökunnasta on annettu tieto työssäolovuosista, koska juokseva numerointi olisi mahdollistanut tunnistettavuuden vastauksia seuraamalla. Tällöin on hyvä huomata, että usealla työntekijällä voi olla esimerkiksi viisi työssäolovuotta.

## ÄIDIT

Perhemetaforan keskeisenä edustajana aineistosta nousi esille äitiys, jota kuvattiin selkeästi vastuullisuutena. Yhteiskunnallinen ja ammatillinen äitiys kytkeytyy erityisesti opetusammateissa vuorostaan kutsumustyön ideologiaan. Kutsumustyötä leimaa käytännönläheisyys ja arkikielisyys. Naisten tuottamissa määrittelyissä oli luettavissa perheiden sisäistä työnjakoa, ”arjen pyörittämistä”, johon liittyy paljon erilaista valtataistelua. (Jokinen 2005, 11.) Tämä korostui niiden naisten kohdalla, jotka ovat olleet pitkään samassa työyhteisössä. He ovat olleet aina ”kotona” ja heidät on totuttu näkemään tietyllä paikalla (keittiössä) huolenpidon tehtävissä. Äitiin turvaudutaan hänen ”hiljaiseen tietoonsa” perustuvan asioiden hallinnan takia:

*Olen ”vanhaa kalustoa” ja kaikissa ongelmissa opettajat ja työtoverinikin kääntyvät puoleeni. Minulle tulee myös työtehtäviä, jotka kuuluisivat suunnitteluun ja paremman palkkauksen piiriin. (23 nainen)*

*Naiset ovat läsnä ja heidän varassaan arki pyörii: Naistyöllä pyöritetään tiedekuntaa – vastuullisuuteen vedoten. (nainen, 15)*

Arkiset, jatkuvasti toistuvat ja rutiininomaiset työt sopivat huonosti ajatukseen tieteellisiä oivalluksia aikaan saavasta luovasta työstä. Arkisuus taas on toimintaa, joka yhteiskunnallisen työnjaon seurauksena pyrkii kiinnittymään naisiin ja naistyöhön. (Jokinen 2005, 15.)

*Etenkin kauan töissä olleet, epäsosiaalisemmat ihmiset/miehet nähdään sellaisiksi, ettei heitä edes kysytä, koska he eivät kuitenkaan ”osaa” tai ”hoida” moisia tehtäviä. (nainen, 9)*

Työnjakoa niin perheessä kuin työpaikalla voidaan perustella sillä, että tehtävät tulee antaa ”sille, joka osaa ne tehdä”. Ajatus tuottaa kuvaa perheestä, jossa ”kukin tekee sitä, mikä luontevalta tuntuu”, kuten Eeva Jokisen (2005, 47) haastattelema äiti totesi. Naiset ja miehet tekevät nais- ja miestapaisia töitä. Jokinen (mt., 48) viittaa Lisa Adkinsin käsitteeseen ”habituksen inertia”, joka tarkoittaa sitä, että tapaisuus jatkaa elämänsä olosuhteiden muuttumisen jälkeenkin. Niinpä kukin tekee mitä osaa -ajattelu voi johtaa siihen, että äidit osaavat mitä vain mutta isät vain tiettyjä asioita: *Tulee ... olo, että naiset hoitavat miehiä yleisemmin erilaisia ”lisätöitä”, joita jatkuvasti tulee uusia, kuten eri työryhmiin osallistumiset, tuutorointi jne. (nainen 9)*

Liike-elämän arvojen siirtyminen yliopiston sisälle on muuttanut ammatillisia käytäntöjä ja ammattietiikkaa (Ball 2004) suuntaan, joka ei palkitse perinteistä naistapaista tunnollisuutta ja näkymättömyyttä. Nyt korostetaan määrällisiä suoritteita, yksilöiden välistä kilpailua, suhteiden luomista ja riskinottoa, toisin sanoen yrittäjämäistä subjektiivutta, joka ei resonoi juurikaan naistapaisuudeksi määriteltyjen ominaisuuksien kanssa. Työntekijän tulisi hallita itsensä esille tuominen ja markkinointi tullakseen huomatuiksi ja arvostetuiksi; vaatimattomuus ja puurtaminen eivät tunnistu haluttavina kykyrakenteen osina. (Keskitalo-Foley, Komulainen & Naskali 2007.)

## TYTTÄRET

*Minusta koko yliopiston ilmapiiri on miehinen, on ”tärkeät” miesprofessorit ja sitten on yliopiston ”tytöt”, joille jää työnteko. (nainen, työskentelyvuodet epäselvä)*

Lapin yliopistoperheessä on paljon tyttöjä niin opiskelijoina kuin opettajinakin. Määrällinen enemmistö ei kuitenkaan automaattisesti johda tasavertaiseen asemaan yhteisössä, vaan enemmistöä voidaan hallita esimerkiksi asettamalla työntekijä tytön positioon vähättelemällä ja aliarvioimalla hänen kykyjään: *Joskus tuntuu, että ”tyttönä” saa turhan alenuttavaa kohtelua tiedekunnan miespuoliselta henkilökunnalta. (nainen 2,5)*

Myös monet naiset ovat omaksuneet tunnollisuuden ja kuuliaisen työnteon ihanteen, he ovat sitoutuneita työyhteisöön eivätkä ajattele vain omaa uraansa. Tämä aiheuttaa lähes alistumista ilmentäviä tilanteita, joissa omista oikeuksista ei kyetä pitämään kiinni: *[e]dellinen työntekijä (mies) sai samasta tehtävästä kaksi palkkaluokkaa korkeampaa palkkaa kuin minä.* (nainen, 1)

Opiskelijat on valittu yliopistoon ”sukupuolestaan riippumatta” oppilaitoksen itsensä asettamien kriteerien perusteella. Myös nuoret (naiset), jotka ovat nuoruusikänsä opiskelleet suomalaisessa tasa-arvoisessa koululaitoksessa, mieltävät itsensä opiskelijoiksi, ei sukupuoleksi. Tällaisen tasa-arvon illuusion rikkoo kuitenkin tilanne, jossa naisopiskelijat joutuvat kokemaan, ettei heitä itse asiassa kutsuta lainkaan opiskelu- ja työyhteisön täysivaltaisiksi jäseniksi. Suomalainen kansanperinne tuntee sanonnan ”tyttö syntyi, tyhjä syntyi”, eikä yliopistoperheen vastaanotto uusien opiskelijoiden tapaamisessa jää kauas tuosta tervehdyksestä:

*Jo ensimmäisinä yliopistopäivinä törmäsin tasa-arvokysymyksiin tilanteessa, jossa me silloiset fuksit tapasimme ensikertaa professorin ja assistentit, jotka olivat kaikki miehiä. Professori harmitteli, että koulutusohjelmaan oli valikoitunut niin vähän miehiä, mutta totesi heti perään, että nyt pojat istuvat siellä takarivissä ja myöhemmin he ovat täällä edessä, missä siis istuivat hän itse, yliassistentti ja assistentti. Eli professorimme viittasi heti ensimmäisenä yliopistopäivänämme siihen, että vaikka poikia on (valitettavasti) vähän, he tulevat menestymään ja ovat myöhemmin professoreja yms.* (146 nainen)

Lapsia voidaan pitää järjestyksessä myös tekemällä päätöksiä heidän puolestaan ja jättämällä kertomatta perheen sisäisistä asioista. Varsinkaan nuoret naiset tai hierarkiassa alemmalla portaalla olevat työntekijät, joista suuri osa on naisia, eivät aina koe pääsevänsä osallisiksi omaan työhönsä vaikuttavasta tiedosta: *Epävirallinen tärkeä tieto kulkee yleensä vain miesten kesken. Toisinaan virallinenkaan tieto ei ole riittävästi jakelussa.* (nainen, 6)

Jotkut aineiston kuvauksista tuova mieleen perhe-elokuvien päivällispöydän, jossa perheen isä jakaa kiitosta ja moitteita, antaa lapsille puheenvuoron tai jättää kuuntelematta: *Olen joutunut julkisesti nolatuksi, nöyryytetyksi muutaman kerran kokouksissa, tämä on toistunut miltei koko työurani ajan.* (nainen, 13)

Kokoukset muodostavatkin tilan suoran vallan harjoittamiselle. Niissä myös puolustautuminen on vaikeaa, koska tila on julkinen ja uhri on helppo saada tuntemaan häpeää itseensä kohdistuvan kielteisen toiminnan johdosta.

*Kokoukset ovat äärimmäisen vastenmielisiä tapahtumia (tämän kommentin olen kuullut myös muilta yhteisöme jäseniltä). ”Ylemmältä” taholta tuleva suora vähättely silloin kun nuori nainen on äänessä, saa välillä hyvin suoraviivaisia muotoja. Minua on kehoitettu muun muassa keskustelemaan esille nostamistani asioista vahtimestarin kanssa – HYVIN vähättelevään ja ohittavaan sävyyn.* (nainen, 2,5)



Tyypillistä tyttären positioon asettuneelle naiselle on toiminta, joka ei johda isäkapiinaan vaan tilanteen hiljaiseen hyväksymiseen. Tämä tuli selkeimmin esille häirintätapa-uksissa, jolloin ahdistavinakaan koetut opetustilanteet eivät olleet johtaneet aktiiviseen vastarintaan vaan vetäytymiseen: *En enää mene ko. lehtorin opetukseen...*(53 nainen) ja ... *harjoituksiin ei voi mennä, koska kohtelu on niin halventavaa.* (85 nainen) Vetäytymisen strategian valinta avoimen konfliktin sijasta johtaa siihen, että marginaalisuus ja ulkopuolisuus näyttävät yksilön omilta valinnoilta. Naiset näyttävät asettuvan vapaaehtoisesti organisaatiossa valmiina olevaan tilaan ja hyväksyvän tarjotun position omakseen. (Husu 2004, 9.) Halu olla lojaali ”vanhempia” kohtaan on suuri ja heidän toimintaansa pyritään ymmärtämään:

*Opettajankoulutuksen valinnassa näkyi selvä naisia syrjivä asenne. Ymmärrettävää mutta väärin...* (37 opiskelijanainen)

*Härskejä vitsejä kertovat useat luennoitsijat. Kaikki eivät kuitenkaan suuntaa niitä loukkaavasti.* (54 opiskelijanainen).

Nuoret ovat kasvaneet suomalaisessa sukupuolijärjestelmässä, jota määrittää sukupuolten välinen luottamus. Vaikka häirintää vähätellään ja tekijöitä puolustellaan, voi se rikkoa luottamusta ja kykyä asettua varauksettomasti suhteeseen luottamuksen rikkoneen (opettajan) kanssa. (Ks. Näre 2000, 89–90.) Törmääminen luottamuksen rikkovaan kulttuuriin voi vahingoittaa luottamusta pitkäksi aikaa.

Aineistossa oli myös muutama naisen vastaus, joita oli vaikea luokitella äidin tai tyttären positioon. Tällaisissa tapauksissa kyse oli työntekijän ignoroinnista, näkymättömäksi tekemisestä. Tehokas työtoverin ignoroinnin muoto on tervehtimättä jättäminen: *Jotkut professoreista eivät tervehdi hyvän tavan mukaisesti.* (nainen, 4)

Työntekijä voi myös muuttua työyhteisön kalusteeksi, joka on ollut aina siinä, mutta johon ei tarvitse kiinnittää sen enempää huomiota.

*Olin ollut n. viisi vuotta LY:ssa eivätkä saman tiedekunnan henkilöt vielä muistaneet nimeäni... pyytäessäni henkilökunnan palaverissa puheenvuoroa, ei esimieheni, dekaani, muistanut nimeäni. Olin heille tehtävääni edustava nainen, se työ, jota hoidin, en ihminen työni takana.* (nainen, 10)

Tämä kärjistynyt esimerkki ei-tapahtumisesta (Husun 2002) purkaa mielikuvaa kotoisuudesta. Tällaisen naisen positio ei ole enää äidin tai tyttären, vaan vastaa pikemminkin apulaista tai piikaa: nainen, joka tekee tehtävänsä, siistii omat ja muiden jäljet, mutta ei näy eikä kuulu, ja jota ei ole hierarkiassa ylempänä oleville edes olemassa.

## POJAT

Yliopistollinen perinne, jonka mukana pojat jatkavat isien perintöä viemällä tieteenalaa ja sen kehitystä eteenpäin, näyttää jatkuvan myös tilanteessa, jossa suurin osa opiskelijoista ja työntekijöistäkin on naisia. Miesopiskelijat eivät kuvanneet torjuvaa vastaanottoa tai negatiivista ainokaissyndroomaa ja miestyöntekijä oli otettu vastaan iloisesti tervehtien:

*Meidän laitoksessa on mielestäni poikkeuksellisen hyvä ilmapiiri jossa kovasti työtä tekeviä ja innostuneita tutkijoita palkitaan ja kannustetaan! Tässä suhteessa on Lapin yliopisto mielestäni maamme parhaimpia yliopistoja! (mies, 1)*

Opiskelijoiden vastauksista kuvattiin yliopistollista piilo-opetus suunnitelmaa, jonka mukaan opetuksessa (huomaamatta) tuotetaan eroja nais- ja miesopiskelijoiden välille suunnitellaan heille erilaisia tehtäviä, edellyttämällä erilaisia suorituksia ja liittämällä erilaisia kyvykkyyksiasityksiä miehiin ja naisiin.

*Seminaaritulanteessa on tuntunut, että sukupuoli on määrittänyt sitä, miten arvokkaana ja hienona joitakin ajatuksia pidetään, tyttöjen tekemiset on harrastelua ja näpertelyä, pojilla on tosi hyviä ideoita. (4 naisopiskelija)*

Tyttäret *harrastavat* taidetta ja tutkimusta, pojat valmistautuvat tieteen tekemiseen. Työ opitaan työpaikalla ja hankittuja taitoja tärkeämpiä ovat potentiaaliset kyvyt, työntekijän suorituksiin liitettävä odotusarvo (Adkins 2007). Kommunikaatiokyvystä sinänsä on tullut tuottavaa ja sisältöjä oleellisempaa on kyky itsensä ilmaisemiseen ja markkinointiin. (Ks. Vähämäki 2004.) Jo ”laimeasti kehuminen” ja ”ihan kiva” ovat syrjinnän muotoja ja lannistavia kiitoksia, jotka eivät johda tieteellisen keskustelun jatkumiseen (Kantola 2005, 66) eivätkä luo odotuksia ammatillisesta pätevyydestä ja menestyksestä.

## ISÄT

Naistyöntekijät, opiskelijat ja miehet itse tuottivat erilaisia isyyden merkityksiä, jollaisiksi nimesin kurinpitäjän, hyväksikäyttäjän ja auktoriteetti-asiantuntijan. Paternalistisen, suojelemaan verhotun vallan lisäksi kyselyyn vastanneet naiset olivat kohdanneet myös pakottavaa kurinpitovaltaa, joka tukeutuu klassiseen perheenpään kurinpito-oikeuteen: *Esimieheni on subtautunut minuun aggressiivisesti ja uhkailen.* (nainen, 12)

*Eräs hierarkiassa ylemmällä tasolla oleva mieshenkilö kohteli minua ylimielisesti komennellen ja ”juoksuttaen”. Tunsin itseni tiskirätiksi.* (nainen, 4)

*... on ollut sekä vähättelevää että aggressiivista käytöstä ja tutkijaryhmän nuorten naistutkijoiden vähättelyä, jopa ehdotuksia heidän poistamiseksi ryhmästä. (nainen, 10)*

Aggressiivisuuden ohella vallankäytön ilmentymänä kuvattiin hyväksikäyttöön verrannettavaa vallankäyttöä, sukupuolista ja seksuaalista häirintää, niin naistyötekijöitä kuin -opiskelijoitakin kohtaan.

*Fyysinen koskettelu ilmeni halailuna palaverin päätyttyä. Samassa palaverissa myös kommentoitiin sääriäni. Koin tämän äärimmäisen vastenmielisenä, koska tilanne jatkui puheluilla kännykkääni ja sähköpostiviesteinä. (nainen, 3)*

Opiskelijat kuvasivat opetustilanteissa käytettyjä seksistisiä metaforia, vitsejä ja konkreettisia kuvallista aineistoa sekä vapaa-ajalla harjoitettua häirintää. Kulttuurin mahdollistama seksismi tulee esille myös siinä, että pornografia voi olla osa työyhteisöä tai oppimateriaalia: *Oli todella epämiellyttävää mennä opettajan huoneeseen, kun hänen näytönsäästäjän kuva oli (pehmeä) pornokuva naisesta. (naisopiskelija 146)*

Häirintä on tehokas vallankäytön väline sen vaikean tunnistettavuuden ja todistettavuuden vuoksi. Häirinnässä ei ole kysymys tunteista tai seksuaalisuudesta vaan vallan erotisoinnista, joka voi toimia huomattavana tekijänä pätevyyden ignoroinnissa ja se rikoo mahdollisuutta varauksettomaan opettaja- ja kollegasuhteeseen. (Näre 2000, 89–90.) Usein siihen havahdutaan kuitenkin vasta sitten, kun se vaikeuttaa päivittäistä työntekoa tai urakehitystä: *Minulle on ehdotettu henkilökunnan juhlien jälkeen ”jatkoja”. Mikäli olisin suostunut, olisin saanut jatkaa silloisessa työtehtävässäni. (nainen, 30)*

Mielikuvaa häirinnän sallivasta kulttuurista synnyttävät lukuisat kuvaukset opetustilanteisiin liittyvästä seksismistä ja yhdenvertaisuuden loukkauksista sekä kuvaukset ilmiön ”normaaliudesta”:

*Seksuaalinen häirintä tuntuu olevan opiskelijoille tuttu asia. Monien opiskelijoiden kanssa asiasta keskustelleena ihmettelen, kuinka asiaan oikein suhtaudutaan Lapin yliopistossa ja ennen kaikkea, mitä asialle aiotaan tehdä. (29 ei sp)*

Opiskelijoiden kommenttien perusteella nuoret ovat melko tietoisia ruumiinoikeuksistaan (käsitteestä ks. Julkunen 1997), tunnistavat ahdistelun, puhuvat seksuaalisesta käyttäytymisestä sen oikeilla nimillä ja uskaltavat myös puolustautua sitä vastaan: *Yöelämässä, kun rajat on rikottu, on henkilökunnan jäsen tullut ehdottelemaan epäsoveliaita juttuja. Oma asenne ratkaisee, ei tenttinumeroita nosteta suihinotoilla. (78 nainen)*

Kun suhteet ovat läheiset ja perheenomaiset ja kun esimerkiksi professoreita oppiaineissa on pari tai vain yksi, on siirtyminen hyväntahtoisesta ja tuttavallisesta ohjaussuhteesta, jossa vanhempaa tieteentekijää katsotaan ihailien ylöspäin, hyväksikäyttöön liukuva ja vaikea tunnistaa – saati lopettaa. Paternalistinen, isällinen valta luo ilmapiirin, jossa opiskelija uskaltautuu luottamaan, eikä osaa ”pitää varaansa”.

*Koin seksuaalista häirintää useita kertoja gradun ohjaustilanteessa. Tiesin pian, että ohjaajan käyttäytyminen on täysin sopimatonta, mutta miten sitä kehtaa professorin asemassa olevalle ihmiselle mitään sanoa. Kun kerran avasin suuni vastustaakseni ko. ihmisen käytöstä seurasi kiristämistä ja uhkailua, ja siinä vaiheessa ymmärsin tehdä asiasta valituksen. Tapaus jätti minuun ikuiset arvet, jopa niin syvät, että olen käynyt terapiassa ja valmistumiseni on lykääntynyt tästä syystä. (29 ei sp.)*

Perheessä koettuun hyväksikäyttöön liittyvä ilmiön totunnaistaminen, mikä vaikeuttaa sen tunnistamista hyvään toimintakulttuuriin kuulumattomana tapana. Kommentissa nainen toteaa, miten vitsejä lähetellään ja matkoilta tuodaan kortteja ikään kuin kyseessä olisi normalisoitunut tapa. Jos viestit otetaan vastaan, on tekijöillä ikään kuin oikeus mennä sopivassa tilanteessa vielä pitemmälle, siihen on vaikenemisella ”annettu lupa”. Kun raja on kerran ylitetty, se on helppo ylittää uudelleen, jolloin toimintatapa normalisoituu ja sen todellinen luonne hämärtyy jopa häirinnän kohteilta itseltään. Tällöin myös naiset itse sisäistävät sukupuolisen häirinnän osaksi kulttuuria ja työelämän arkea. (Ks. Laitinen 2004, 99.)

Yksityisen ja julkisen välinen raja on myös suojaverkko, rajalinja, joka määrittää sen, että julkisen alueella ihmisten toiminta on ennakoitavissa. Seksuaalinen häirintä on jopa sen kohteeksi joutuneen vaikea tunnistaa, koska seksuaaliseksi olennoksi määrittelemine ei kuulu julkisen työ- ja opiskelu-elämän koodistoon: töihin tullaan tekemään töitä tai opiskelamaan. Vaikuttaa jopa siltä, että yhteisössä on rakentunut toimintakulttuuri, jonka osa sukupuolinen häirintä on, ja joka hiljaisesti vahvistetaan nonkommunikaation avulla. Ilmiöstä ei yhteisössä puhuta, jolloin vaikeneminen suojaa tekijöitä ja tekee siitä vaietun itsestäänselvyyden, jonka kanssa jokaisen on opittava yksin selviytymään. (Ks. Knuuttila 2002.)

Yliopistoperheen isäpositioon asettuneet miehet halusivat puolustaa oman yhteisönsä ”viattomuutta” pitämällä kotinurkat puhtaina. Ongelmat sijoitettiin joko yksilöön tai laajempaan yhteiskuntaan. ... *on syytä tiedostaa ongelmien todelliset syyt, jotka löytyvät enemmän yhteiskunnan rakenteista ja asenteista kuin yliopiston omista toimenpiteistä.* (mies, 25)

Osa miehistä asettui paternalistisen paremmin tietäjän paikalle perheenpääksi, joka Susan Healdin (1997) käsitettä lainaten ilmenee organisaatiossa ”kyllä isä tietää” -ajatteluna. He katsoivat tehtäväkseen neuvoa kyselyn tekijöitä: *Aika moni joutuu naisena tai miehenä kokemaan asioita, huomio lomakkeen suunnittelusta.* (mies, 5) Joku varoittaa suoraan luottamasta erityisesti kysymykseen, joka koskee työtoverien kohtaamia tasa-arvo-ongelmia: *Toivottavasti näihin tietoihin ei luoteta. Todella kysymysteknisesti ja metodisesti epäilyttävää.* (mies, työssäolovuodet epäselvä) Kukaan naisvastaajista ei asemoinut itseään oikeassa olijaksi tai tieteelliseksi asiantuntijaksi. Naisten vastaukset olivat tyyliään toteavia silloinkin, kun epäoikeudenmukaisuuden kokemus olisi voinut antaa aiheutta tunteenomaiseen ilmaisuun.

## HETERO YDINPERHE

Yhteisön pienuus ja yhtenäisyyden oletus tuottavat helposti torjuvan suhtautumisen erilaisuuteen. Näin esimerkiksi seksuaalisista eroista rakentuu ilmiö, joka jää ajateltavissa olevan ulkopuolelle ja tuottaa ”tavallisuuden julmuutta” (ks. Jokinen 2005). Erilaisuuden tiedetään olevan olemassa, mutta sen ei ajatella koskevan minua tai minun perhettäni.

*Heterokeskeinen lähestymistapa vallitsee ja henkilökunta jaksaa heittää homovitsejä ja ohittaa opetusaineissa erilaisuuden teemat nopeasti. Seksuaalisia vähemmistöjä ei käsitellä vaan ne ohitetaan nopeasti. Transseksuaaliteema on opettajille aivan vieras, vaikka... (133 nainen).*

Vastaaja kuvaa, miten seksuaalisen monimuotoisuuden kohtaaminen on joillekin henkilökunnan edustajille vaikeaa tai hämmentävää ja johtaa kyvyttömyyteen edes tunnistaa sukupuolista ja seksuaalista erilaisuutta kuten transsukupuolisuutta. Se, mikä ei sisälly yhteiseksi oletetun todellisuuden piiriin, ei tule edes ajattelun kohteeksi ja voi johtaa käyttäytymiseen, joka olettaa ”meisyyden”, jonka ulkopuolelle ”erilaiset” jäävät. : *Opettajat (professoreita) naureskelivat koko opetettavan ryhmän edessä kahdelle homoseksuaalisesti suuntautuneelle opiskelijalle. (opiskelijanainen, 48)*

Kun erilaisuutta kohdataan jonakin itsen ulkopuolisena, on reaktio hämmentynyt ja sitä käsitellään huumorin keinoin. Huumori on vahva yhteyden ja samanmielisyyden osoittaja: jos naurat samoille vitseille, kuulut samaan joukkoon. Huumorin käyttö ja vitsien kerronta tuli esille lukuisissa yhteyksissä: erityisesti naiset ja seksuaaliset vähemmistöt suljetaan yhteisöllisyyden ulkopuolelle yhteyden rakentamisen nimissä. Vitseillä kevennetyn tunnelman pilaa se, joka ei naurakaan itseensä kohdistuneelle vitsille.

Yhteisön pienuus, joka voi olla voimavara, voi merkitä myös halua torjua erilaisiksi määritellyt yhteisön ulkopuolelle. Yksi työntekijä viittasi yliopistoa laajemman kontekstin pienuuteen, joka ”tavallisuuden julmuuden” avulla pyrkii torjumaan homogeenista yhteisöllisyyttä uhkaavat tekijät.

*Huomattavaa on kyllä yleinen negatiivinen yleisvire seksuaalivähemmistöjä kohtaan. Johtuu luultavasti pikkupaikasta. Syrjintää suoranaisesti ei ole, mutta jollekin esim. homoutensa julkituonti olisi sosiaalinen itsemurha myös yliopistolla. (101 mies)*

Perheen on pidettävä yhtä ja yhteyden liittyä oletus samanlaisuudesta. Managerialistinen yliopisto on edellyttänyt visioiden ja missioiden ja yhteisten arvojen nimeämistä. Nimeäminen ilman arvojen sisällöistä käytävää laajaa keskustelua perustuu mielikuvalle kulttuurisesti hyväksytyistä ja jaetusta merkitysjärjestelmästä. Jos yhteiseksi määritellyt ihanteet ovat vain perheenpään tai vanhempien päätöksiä, ne eivät välttämättä vastaa yhteisön jäsenten tärkeiksi kokemia asioita kuten seksuaalista tasa-arvoa, joka voi edelleen uhata pienen kaupunki- ja työyhteisön koherenssia.

## LOPUKSI

Yliopiston perhekuvassa häärivät ahkerat äidit kotiaskareittensa kimpussa, isät opastavat poikia perheyrittäjiksi ja ojentavat toisinaan kurittomiksi heittäytyviä tyttäriään. Jokunen apulainenkin näkyy kuvan nurkassa. Erityisesti äitien ja tyttärien ilmeistä on nähtävissä, ettei perheen tunnetalous ole tasapainossa. Jotkut ovat menettäneet luottamuksensa perheenpäähän, mutta kokevat lojaaliutta perhettä kohtaan ja haluavat sopeutua tilanteeseen.

Jos yhteisöä kuvataan perheenomaisena, on oletus luottamuksesta työsuhdetta suurempi ja kielteisistä ilmiöistä puhuminen vaikeaa. Valittaja loukkaa perheen sisäistä lojaalisuutta ja sotkee kauniin kuvan yhteisöllisyydestä. Perheessä vallitseva kiitollisuuden talous (Jokinen 2005) ujuttautuu myös työyhteisöön: miehet ottavat kiitoksen ja palkkiot itsestäänselvyyksinä, naisten oletetaan tuntevan kiitollisuutta normaalista kohteliaasta käyttäytymisestä.

Vaikea on kohdata myöskään ajatusta toimijoista seksuaalisina olentoina. Aikuiskasvatuksen kentällä kysymys sukupuolestakaan ei ole kovin hyvin asettunut osaksi teoreettisia keskusteluja. Varmaankin joudutaan odottamaan vielä kymmenisen vuotta, ennen kuin seksuaalisuuden poliittinen merkitys aikuiskoulutuksen kontekstissa tunnustetaan.

Tulokset vertautuvat muihin yliopistokulttuurin sukupuolittuneisuutta koskeviin tutkimuksiin (esim. Husu 2001). Kuitenkin vertailu Johanna Kantolan (2005, 27) tutkimukseen viittaa siihen, että Lapin yliopistossa opiskelijat ovat Helsingin yliopiston valtio-opin laitoksen opiskelijoita tietoisempia sukupuolisesta tasa-arvosta. Tämä voitaneen tulkita niin, että oppiaineiden välillä on eroja tiedostamisessa, tai niin, että jos syrjintää ja epä-tasa-arvoa toteutetaan osana toimintakulttuuria ”reilusti”, se myös tunnustuu ja siihen osataan reagoida. Jos epätasa-arvo on hyvin piiloista ja kätkeytyy poliittiseen korrektiuteen, sukupuolittuneet merkitykset neutraloituvat ja jäävät tunnistamatta.



## Lähteet

- ADKINS, L. (2007). *Time and Value in a Work-World of the Future*. Julkaisematon esitelmä konferenssissa New Work in Mobile World Lapin yliopistossa 12.5.2007.
- BALL, S. (2004). Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 1, 6–20.
- HEALD, S. (1997). Events without Witness: living/teaching difference within the paternalist university. *Curriculum Studies* 1, 39–48.
- HEISKANEN, M. (2001). Naisiin kohdistuva väkivalta yleisintä Argentiinassa ja Brasiliassa – kuolemaan johtava Venäjällä. [http://www.stat.fi/tup/tietoaika/tilaajat/ta\\_10\\_01\\_naisvakiv.html](http://www.stat.fi/tup/tietoaika/tilaajat/ta_10_01_naisvakiv.html) Luettu 13.3.2008.
- HOLLI, A. M. (2002). Suomalaisen tasa-arvopolitiikan haasteet. Teoksessa Holli, A. M., Saarikoski, T. & Sana, E. (toim.): *Tasa-arvopolitiikan haasteet*. Helsinki: WSOY & Tane, 12–30.
- HUSU, L. (2001). Sexism, Support and Survival. Academic women and Hidden Discrimination in Finland. *Social Psychological Studies* 6. Helsinki: University of Helsinki.
- HUSU, L. (2002). Piilosyrjintä akateemisessa maailmassa: tiedenaisten vai tiedeyhteisön ongelma? *Naistutkimus–Kvinnoforskning* 1, 48–52 .
- HUSU, L. (2004). Naisystävällisempään yliopistoon? Tiedenaiset ja muutoksen visiot. *Naistutkimus–Kvinnoforskning* 1, 4–21.
- JOKINEN, E. (2005). *Aikuisten Arki*. Helsinki: Gaudeamus.
- JULKUNEN, R. (1997). Naisruumiin oikeudet. Teoksessa Jokinen, E. (toim.): *Ruumiin siteet. Tekstejä eroista, järjestyksistä ja sukupuolesta*. Tampere: Vastapaino, 43–63.
- KANT, I. (1990/1784). Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? Suomentanut T. Kaakkuriniemi. Teoksessa Kantasalmi, K. (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 32–39.
- KANTASALMI, K. (1990). *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- KANTOLA, J. (2005). *Mykät, kuurot ja kadotetut. Sukupuolten välinen tasa-arvo Helsingin yliopiston valtio-opin laitoksella*. Acta Politica 29. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- KESKITALO-FOLEY, S., KOMULAINEN, K. & NASKALI, P. (2007). Yrittäjämинуuden sukupuoli koulutuksessa. *Kasvatus* 2, 110–121.
- KNUUTTILA, S. (2002). Vaitiolo, salaisuudet, ilmiäsuikiellot. Nonkommunikaation kontekstuaalisia merkityksiä. Teoksessa Ketola, K., Knuuttila, S., Mattila, A. & Vesala, K. M. (toim.) *Puuttuvat viestit. Nonkommunikaatio inhimillisessä vuorovaikutuksessa*. Helsinki: Gaudeamus, 119–150.
- LAITINEN, M. (2004). *Häväästyt ruumiit, rikotut mielet*. Tampere: Vastapaino.
- LINNA, E. (2001). *Lapin yliopisto. Pohjoisen puolesta – pohjoista varten?* Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis 43.
- NASKALI, P. (2004). *Eihän meillä ole mitään ongelmia. Henkilökunnan ja opiskelijoiden kokemuksia tasa-arvon ja yhdenmukaisuuden toteutumisesta Lapin yliopistossa*. Rovaniemi: Lapin yliopiston hallinnon julkaisuja 43.
- NÄRE, S. (2000). Nuorten tyttöjen kohtaama seksuaalinen väkivalta ja loukattu luottamus tunnetaloudessa. Teoksessa Honkatukia, P., Niemi-Kiesiläinen, J. & Näre, S. (toim.): *Läbentelyistä raiskauksiin. Tyttöjen kokemuksia häirinnästä ja seksuaalisesta väkivallasta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 13, 77–136.
- VÄHÄMÄKI, J. (2004). *Kuhnurien kerho*. Helsinki: Tutkijaliitto.



*Leena Isosomppi*

## **Moraliteetteja pienryhmäopiskelusta**

Aikuisopiskelijoiden tekstien sukupuolittavia käytänteitä avaamassa

Tarkastelen opettajankoulutusta sosiaalisen sukupuolen uusintamisen ja purkamisen kontekstina. Akateeminen opettajankoulutus on Suomessa virallisesti sukupuolineutraalia, mutta uusintaa käytännössä sukupuolijärjestelmää epävirallisten rakenteiden ja käytäntöjen kautta. (Sunnari 1997; 2003.) Analysoin opiskelijakulttuurisia diskursseja ja sukupuolittuneiden ammatillisten identiteettien rakentamista opettajakoulutuksen aikana erilaisien opiskelijoiden tuottamien tekstien kautta. Tutkimus asettuu tämän osatutkimuksen osalta sekä opettajankoulutuksen että aikuiskasvatuksen alueille, sillä tutkimuksen aineisto on kerätty luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoilta. Aikuiskoulutuksen näkökulmat liittyvät eläytymismenetelmällä tuotetussa pienryhmäopiskelua kuvaavassa tarina-aineistossa aikuisten elämäntilanteiden ja elämäkokemuksen tuomiin teemoihin.

Tutkimukseni teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat liittyvät kriittisen diskurssi-analyysin periaatteisiin (Fairclough 2003). Tutkimus on kulttuuristen tekstien kuvaus ja analyysi, jossa pyrin tunnistamaan ja ymmärtämään opiskelu- ja ammattikulttuurin piiloisia merkityksiä yhteiskunnallisissa yhteyksissään. Tutkimukseni on samalla omakohtaista reflektiota opettajankouluttajana. Erityisesti opetusharjoittelun ja opiskelijoiden oppinäytetöiden ohjaajana en voi asettua tutkimuskohteeni, opetus- ja oppimisyhteisön ulkopuolelle. Ilman reflektiota ja yhteiskunta-analyysiä koulutuksen ei ole mahdollista toimia kulttuurin kritiikkinä.

### **IMPLISIITTINEN KOULUTUS AMMATTIKULTTUURIN JA AMMATILLISEN IDENTITEETIN RAKENTAJANA**

Opettajankoulutus pyrkii lähtökohtaisesti uudistamaan opettajien ammattikulttuuria, mikä on kuitenkin osoittautunut vaikeaksi tehtäväksi kansainvälisen opettajankoulutustutkimuksen mukaan (mm. Phelan 2001; Rich 2001; Sumsion 2003). Opettajankoulutuksella on omat sokeat pisteensä liittyen myös sukupuolittaviin sosiaalisiin käytänteisiin. Kasvatusalan naisvaltaisuus ja opettajayhteisöiden selkeä työnjako kiinnittävät jo sinänsä huomion sukupuolen merkitykseen opettajayhteisön toiminnassa. Opettajankoulutuksella

ei ole oikeutusta ummistaa silmiään näiltä ilmiöiltä, sillä koulu ja opettajat ovat erittäin keskeisessä asemassa yhteiskunnassa sukupuolijärjestelmän uusintajina. Opettajankoulutustutkimuksessa on kiinnitetty jo jossain määrin huomiota sukupuolittaviin käytänteisiin (Dillabough 1997, Rich 2001; Sunnari 2003; Vuorikoski 2001; Lahelma 2006), mutta esimerkiksi Suomessa äskettäin toteutetun opettajankoulutuksen tutkintorakennemuutoksen yhteydessä tuotetut uudet opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat eivät osoita sisällöllistä etenemistä tässä asiassa. Tutkimuksessa on jäänyt yleisesti vähälle huomiolle se, että ammatillinen kulttuuri rakentuu monilta osin opetussuunnitelmien ulkopuolisten, epävirallisten prosessien kautta jo peruskoulutuksessa.

Omassa opettajankoulutusyksikössäni, Jyväskylän yliopiston alaisessa luokanopettajien aikuiskoulutuksessa, on jo vuosia kehitelty pedagogisia ratkaisuja aikuiskoulutuksen tarpeisiin. Pitkäkestoinen pienryhmätoiminta ja oppimistehtävien tekeminen ovat olleet keskeisiä tapoja organisoida aikuisopiskelijoiden opiskelua. Opettajan työn perinteisiin liittyvää yksinpärjäämisen eetosta on tietoisesti pyritty rikkomaan koulutuksellisten ratkaisujen kautta pienryhmätyöskentelyä korostamalla.

Opettaja tarvitsee työssään yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja paitsi oppilaiden, myös vanhempien, sidosryhmien ja kollegojen kanssa toimiessaan. Yhteisöllisen keskustelun ja opiskelutoiminnan merkityksen korostaminen liittyvät myös oppimiskäsitysten muutokseen ja akateemisten työelämävalmiuksien tuottamiseen.

Pedagoginen kiinnostukseni pienryhmissä tapahtuvaa omatoimista opiskelua kohtaan on suuntautunut vähitellen puhtaan pedagogisesta näkökulmasta sosiaalisen sukupuolen rakentumisen teeman opiskelijoilta saamieni virikkeiden kautta. Tutkimusaineistoni sekä opetusharjoittelujen ja tutkielmaohjauksen yhteydessä käymäni keskustelut opiskelijoiden kanssa ovat pakottaneet kysymään implisiittisen koulutuksen (Bergenhengouwen 1987) ja sukupuolen oppimisen merkitystä opettajaksi kasvussa ja sosiaalistumisessa. On ilmeistä, että opettajankoulutus tuottaa ja vahvistaa rationaalisen opetussuunnitelmansa ja virallisten käytänteidensä ohessa piiloisesti sellaisia opettajuuden ja ammatillisen identiteetin tulkintoja, jotka eivät sisälly viralliseen opetussuunnitelmaan tai koulutusajatteluun (Sunnari 2003; Rich 2001).

## **OPETTAJAN SUKUPUOLTA JA TYÖNJAKOA OPPIMAAN**

Naisopettaja ja miesopettaja ovat tutkimuksessani ei vain biologisesti ja kouluhallinnollisesti määrittäytyneitä ilmiöitä, vaan osittain opittuja ja kulttuurisesti määrittäytyviä sosiaalisia konstruktioita. Sukupuoleen liittyvät sosiaaliset rakenteet ja käytänteet vaikuttavat sosiaalisiaatioprosessiin ja ammatillisen identiteetin rakentamiseen. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan ammatillista identiteettiä voidaan tarkastella ulottuvuudella persoonallinen – sosiaalinen. Identiteettiprosessi nähdään tällöin luonteeltaan jatkuvasti muuttuvan tasapainotilan hakemisena sosiaalisen ja persoonallisen välillä. Identiteettiä määrittää sosiaalinen – tai kielellisten käytänteiden yhteydessä diskursiivinen – konteksti, mutta

samalla myös persoonallinen mielekkyyden ja itseiden etsintä. Ammatillista identiteettiä on mahdollista jäsentää näin sukupuoleen liittyvänä identiteettineuvotteluna opiskelu- ja työyhteisöjen sosiokulttuurisissa konteksteissa. Tässä tutkimuksessa kiinnitän tarkasteluni edellisen rinnalla tutkijoiden esittämään laajaan identiteettikäsitteeseen, yksilön omakohtaiseen suhteeseen yhteiskunnalliseen toimintaan ja työnjakoon sekä paikkaan ja asemaan siinä. (Eteläpelto ja Vähäsantanen 2006, 26–48.)

Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset liittyvät usein muutoksiin ammatillisessa identiteetissä. Ammatillisen identiteetin rakentumista tuetaan koulutuksen puitteissa siten, että opiskelija saa lisääntyvässä määrin osallistua asiantuntijayhteisön toimintaan ja käytänteisiin. Virallisen opetussuunnitelman pohjalta näin voidaan perustellusti toimiakin. Aikuiskoulutuksen opiskelijat ovat ehtineet opiskella ja oppia yhteiskunnan ja koulukulttuurin sukupuolijärjestelmää yleensä jo elinikänsä. Ilman erityistä koulutuksen ja henkilökohtaisen reflektoinnin väliintuloa identiteettiin liittyvät mahdolliset jännitteet ja itsestäänselvyydet jäävät kuitenkin huomiotta – mutta eivät vaikuttamatta myös ammatillisen identiteetin rakentumiseen.

Sunnarin (1997; 2003) suomalaisen opettajankoulutuksen sukupuolijärjestelmää koskeva historiallinen analyysi tekee näkyväksi sukupuolineutraalina näyttäytyvän luokanopettajankoulutuksen erilaistavat kulttuuriset rakenteet. Tutkija kuvaa myös empiirisen opiskelija-aineistonsa kautta, kuinka äitiyden idea institutionalisoidussa muodossaan sisällytetään edelleen naisen opettajuuteen: naisopettajan tehtävä on palvella koulussa Muita/Toisia, eli miehiä ja lapsia, niin ammattitaitoisesti kuin mahdollista. Naisopettajat koulutetaan siis edelleen vastuullisiksi Toisiksi – kuin äideiksi. Miesopettajat saavat kehittää omaan persoonallisuuteen perustuvaa opettajuutta vapaammin opettajankoulutuksen aikana. Naisopiskelijat suuntautuvat pienten lasten opettamiseen ja erikoistuvat alakoulussa opetettaviin moniin aineisiin, kun taas miehet orientoituvat koulutusvalinnoissaan enemmän henkilökohtaisen kiinnostuksensa mukaisesti. Opettajaksi opiskelevat huomioivat enemmän poikia kuin tyttöjä, arvioivat pojat vaativimmiksi oppilaisiksi ja arvioivat oppilaiden koulumenestystä sukupuolen perusteella. Sekä nais- että miesopiskelijoiden näkökulmasta miesopiskelijoiden nähtiin ”pääsevän vähemmällä” koulutuksessa. Sunnarin mukaan kyse on vallasta ja auktoriteetista. (Sunnari 2003, 77–78.)

Opettajankoulutuksen opiskelijoita kuvataan suomalaisessa tutkimuksessa myös sopeutuviksi ja yhteiskunnallisesti passiivisiksi. Syrjäläisen, Erosen ja Värin (2006) mukaan opiskelijoiden sisäistämällä kuuliaisuuden ihanteella on juurensa kansalaiskasvatuksen historiassa ja siihen kytkeytyvässä opettajan mallikansalaisuusideaalissa. *”Vain harvat opiskelijat murtautuvat opettajankoulutuksen yhdenmukaistavan ja neutraloivan mankelin läpi; on kuvaavaa, että suurin osa opiskelijoista kutsuu opinahjoaan kouluksi ja pitää ihanteenaan mahdollisimman mutkatonta valmistumista.”* (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006, 288–290.) Naisopiskelijoiden kohdalla mallikansalaisuuteen ja lisäksi naisopettajan yhteiskunnallisen äitiyden ideaaliin sidottu ammatillinen identiteetti näyttäisi olevan näin rajattu kaksin verroin yhteiskunnallisten itsestäänselvyyksien kautta.

Jo-Ann Dillabough (1999) mukaan sukupuolikysymys ja miehisen ylivallan historia poliittisessa ajattelussa ovat keskeisiä näkökulmia pyrittäessä ymmärtämään modernia

opettajuutta. Hän analysoi valistukselta periytynyttä vapaan rationaalisen kansalaisen visiota suhteessa sukupuoleen ja moderniin opettajaihanteeseen. Opettajan yhteiskunnallinen tehtävä konkretisoituu vapaan, rationaalisen kansalaisen mallina ja kasvattajana. Rationaalisen kansalaisen visio sovellettuna opettajaan peittää kuitenkin sukupuolten välistä yhteiskunnallista työnjakoa opettajankoulutuksen ja koulutuspolitiikan diskursseissa. Sukupuolittuneen poliittisen ajatteluperinteen mukaan nainen on edelleen lähtökohtaisesti epärationaalinen ja sidoksissa muiden tarpeisiin. Naisopettajien ja -opiskelijoiden yhteiskunnallinen tehtävä on toimia kuitenkin Toisina, 'vapaan rationaalisen kansalaisen' vastuullisina kultivoijina.

Markkinoiden vallatessa kansallisvaltioita sekä koulutuksen muuttuessa lisääntyvässä määrin taloudelle alisteiseksi toiminta-alueeksi, modernin professionaalisen opettajuuden määrittelyssä mallikansalaisen ihanne muuttuu. Opettajan ammatillisuus muuntuu välineellisen ammatillisuuden – koulutuspoliittisen tehokkuusvaatimusten, standardisoidun toiminnan ja testauksen – toteuttajaksi. Tämä koulutuspoliittinen diskurssi ja yhteiskunnallinen kehitys etenee entistä selvemmin myös suomalaisessa yhteiskunnassa, vaikka opettajan ammatillisesta autonomiasta on jäljellä edelleen enemmän kuin esimerkiksi Englannissa, jossa keskitetty koulutuspolitiikka on muuttanut rajummin opettajan ammatillista asemaa (Webb, Vulliamy, Sarja, Kimonen, Nevalainen & Hämäläinen 2004). Dillabough'n mukaan naisopettajan ammatillisen identiteetin vaihtoehtoiksi jäävät tällöin identifioituminen joko yksityisen elämänpiirin hyveitä edustavaan, mutta ammatillisilla kentillä vähän arvostettuun yhteiskunnalliseen äitiyteen tai vaihtoehtoisesti välineelliseen opettajuuteen tai maskuliiniseksi miellettyjen kompetenssimuotojen tavoitteluun (Dillabough 1999, 381).

## KRIITTISEN DISKURSSIANALYYSIN LÄHTÖKOHTIA

Tutkimuksessa sovelletaan kriittisen diskurssianalyysin (Fairclough 2003) peruslähtökoh-  
taa tekstin, sosiaalisen tilanteen sekä makrotasolla sosiaalisten ja kulttuuristen järjestys-  
ten sisäisestä suhteesta. Tässä tutkimuksessa makrotason rakenteita jäsennetään koulu-  
tuksen sukupuolijärjestelmän ja rationaalisen kansalaisuuden vision käsitteiden kautta.  
Luen ja analysoin pienryhmätarinoita diskursiivisesti kolmesta näkökulmasta. Ensimmäinen  
näkökulma liittyy toiminnan merkityksiin eli siihen, mihin tiettyyn sosiaaliseen  
tapahtumaan tekstit liittyvät ja mikä on niiden tarkoitus. Toiseksi tarkastelen tekstien  
representaatioita eli sitä, millaisena tekstit esittävät maailmaa. Tässä yhteydessä kohdis-  
tan analyysin siihen, millaisina naiset ja miehet sekä pienryhmätoiminnan logiikka kuva-  
taan. Kolmas näkökulma liittyy identifikaatioon eli siihen, miten opiskelijat suhteuttavat  
itsensä esittämiinsä asioihin ja ilmiöihin, tässä tapauksessa kulttuuriseen moraalijärjestyk-  
seen ja sukupuolten työnjakoon pienryhmässä. Diskurssikäytänteiden analyysin työkalui-  
na käytän tässä tutkimuksessa toiminnan osalta genreanalyysiä, representaatioiden osalta  
tarinoiden rooliston analyysiä sekä kulttuurisen moraalijärjestyksen erittelyä sosiaalisina

lakeina eli hyveinä ja paheina sekä identifikaation osalta tekstin sanaston ja tyylien analyysiä. Diskurssikäytännä genret, diskurssit ja tyylit ovat suhteellisen pysyviä välineitä toimia eli rakentaa sosiaalisesti maailmaa ja identiteettejä sosiaalisissa tilanteissa (Fairclough 2003, 28).

## ELÄYTYMISTARINAT MORALITEETTEINA

Keräsin tutkimusaineistoni, 44 eläytymistarinaa, luokanopettajaopiskelijoilta viiden eri vuosikurssin aikana kasvatustieteen syventävien metodiopintojen yhteydessä. Kirjoittajilla, joista naisia oli noin 85 %, oli takanaan vuosien opiskelu avoimessa yliopistossa tai tutkintotavoitteisessa korkeakoulutuksessa. Aikuisopiskelijat opiskelivat kirjoittamisajan kohtana muuntokoulutusohjelmassa, jossa toteutettiin monimuoto-opetuksen periaatteella pienryhmäopiskelua ja oppimistehtävien tekemistä ryhmissä. Kaikilla kirjoittajilla oli siis tuoreita kokemuksia pienryhmätyöskentelystä. Kehyskertomus oli seuraavanlainen:

*Kasvatustieteen opiskelijat jaettiin aineopintojen alussa pienryhmiin, jotka saivat yhteisiä tehtäviä. Toisilleen ennestään vieraat aikuisopiskelijat Sirpa, Tuuli, Eija ja Teuvo joutuivat samaan ryhmään, jossa heidän odotettiin työskentelevän ainakin parin seuraavan opintojakson ajan. Ryhmän jäsenet menestyivätkin opinnoissaan hyvin / Opinnot eivät kuitenkaan edenneet niin kuin toivottiin. Eläydy tilanteeseen ja kirjoita pieni kertomus ryhmän opiskelusta ja vaiheista.*

Opiskelijat kirjoittivat tarinansa kasvatustieteen metodiopetuksen yhteydessä, jolloin aiheena oli itse eläytymismenetelmä. Aineistoja käytettiin samassa yhteydessä myös laadullisen tutkimuksen analyysiharjoituksen materiaalina. Aineiston tuottamisen konteksti oli näin ollen koulutuksen sisäinen. Opiskelijat kirjoittivat muille opiskelijoille ja koulutuksen edustajalle eli minulle opettajana opintojensa yhteydessä.

Genreanalyysi liittyy tekstin tehtävään ja kohdejoukkoon. Teksteistä aukeaa muutama neutraalin asiatyyllisen kirjoituksen rinnalla 'opettavaisen tarinan eetos'. Kirjallisuustieteestä lainattu moraliteetin käsite sopii hyvin genren luonnehdinnan avuksi. Luen tutkijana tarinoita moraliteetteina eli kertomuksina, joissa aiheena on paheiden ja hyveiden konflikti. Eläytymistarinoiden tapaan henkilöasetelma on näissäkin tarinoissa stereotyyppinen, mutta kertoo samalla kulttuurisista jäsennyksistä. Kirjoittajat esittävät moraliteettien kautta pienryhmän ja opiskelijayhteisön moraalijärjestystä ja esiintyvät sen puolustajina tai purkajina sekä koulutusta edustavaa opettajan että opiskelijakollegojensa suuntaan. Samantyyppiset tarinat toistuvat erilaisina persoonallisina muunnoksina. Niitä voidaankin tarkastella sosiaalistumisen ja kollektiivisten mallitarinoiden omaksumisen näkökulmasta.

Kulttuurisissa tarinoissa yhdistyy sekä koettu että mahdollinen. Kulttuurisilla teksteillä tulkitaan, uusinnetaan ja myös luodaan sosiaalista todellisuutta. Kriittisen diskurssiana-

lyysin lähtökohtien mukaan ontologisesti tarkasteltuna realistista ja konstruoitua todellisuutta ei kuitenkaan eroteta. Taustalla on kriittisen teorian realistinen ontologia – sekä sosiaaliset tapahtumat, rakenteet ja käytännöt ovat osa todellisuutta. Analyysin kannalta on mielenkiintoista se, mikä on mahdollista sosiaalisten rakenteiden puitteissa. Mikään analyysi ei kerro kaikkea tekstin merkityksistä. Tutkijalla on aina tietty motivaatio valita tietyt kysymykset tekstin suhteen. (Fairclough 2003, 14–15.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen aikuisopiskelijoiden pienryhmätoimintaa kuvaavia tekstejä sukupuolijärjestelmän rakentamisen ja purkamisen näkökulmasta.

## **AIKUISOPISKELUYHTEISÖN MORAALIJÄRJESTYS**

Kulttuurinen moraalijärjestys määrittää, mikä on oikein ja väärin, erottelee hyvän ja pahan julkisesti osoitettavana hyväksyntänä ja kunnioituksena tai vaihtoehtoisesti hylkäämisinä ja halveksuntana. (Harre 1983 ks. Ylijoki 2000, 341–342.) Moraalijärjestys edustaa ulkoista kontrollia, mutta toisaalta auttaa yhteisön jäseniä toimimaan ja rakentamaan identiteettiään (Ylijoki 2000, 34). Yhteisössä saattaa olla myös eri moraalijärjestys miehille ja naisille.

Sukupuolineutraali diskurssi on esillä osassa eläytymistarinoista. Näissä tarinoissa ei viitata nimellä miehiin tai naisiin vaan esitetään ryhmän toimintaa ilman henkilökuvausta. Tällainen asiakeskeinen ja -tyylinen esittäminen tekstissä kertoo sekin kulttuurisista arvoista ja ilmentää aikuisopiskelijakulttuurin rationaalisen moraalijärjestyksen ideaalia. Kirjoittaja identifioi samalla itsensä asiakeskeiseksi, hän pysyttelee etäällä tunneloukuista ja ihmissuhdeongelmista. Sukupuolineutraalien asiatyylisten tekstien rinnalla kehyskertomus on tuottanut runsaasti myös toisenlaista, eläytyvän kerronnan tyyllille rakennettua aineistoa, jossa roolihenkilöitä ja heidän intressejään kuvataan ja arvotetaan. Näiden tekstien kirjoittajat ottavat näkyvästi kantaa toiminnan moraaliin joko sen puolustajina tai kritisoijinä. Osassa kertomuksia kirjoittaja identifioituu elämää ymmärtäväksi kuvattaessaan aikuisopiskelijan vaativia elämäntilanteita. Perhehuolet ja ajankäytön ongelmat vaikuttavat pienryhmän toimintaan näissä tarinoissa.

Eläytymistarinoissa rakennettua moraalijärjestystä voi luonnehtia rationaaliseksi. Se ihannoit tehostusta, välineellisesti harmonista työskentelyä ja suorittamista. Opiskelutarinoissa ei pohdita opiskelun mielekkyyttä tai kuvata ryhmäkeskustelujen sisällöllisiä kysymyksiä. Pienryhmät eivät keskustele kasvatuksen periaatteellisista kysymyksistä vaan ryhmätyöskentelyn tehostamisen mahdollisuuksista. Oppimisen merkitys on esillä vain muutamassa tarinassa. Tehokkuus ja suorittaminen näyttäisivät olevan itsessään hyveitä, jota yhteistoiminnallisuus palvelee. Kehyskertomus saattoi jossain määrin ohjata tätä orientaatiota (menestyivät opinnoissaan / opinnot eivät edenneet). Kirjoittajilla olisi ollut kuitenkin täysi vapaus ottaa teksteissään tai kirjoittamistehtävän jälkeisessä keskustelussa etäisyyttä pienryhmäopiskelun välineelliseen suorittamiseen. Näitä irtiottoja ei kuiten-



kaan esiinny opiskelijoiden teksteissä. Malliopiskelija ja mallikas pienryhmä vastaa hyvin välineellisen ja tehokkuutta edellyttävän koulutuspolitiikan ideaalia.

**TAULUKKO 1.** Opettajankoulutuksen opiskelijakulttuurinen moraalijärjestys pienryhmätyöskentelyyn liittyen

| Hyveitä   | Paheita   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- tasapuolinen työnjako</li> <li>- asiakeskeisyys ryhmän jäsenten suhteissa</li> <li>- asiakeskeisyys puheessa</li> <li>- omien lähtökohtien (osaaminen, kokemus), mukainen toiminta &amp; osallistuminen</li> <li>- suorittaminen valmiiksi saattaminen "ryhdikäs työn eteneminen"</li> <li>- oppiminen</li> <li>- yhteistoiminnallisuus</li> <br/> <li>- sitoutuminen ryhmätyön tekemiseen, opiskeluun</li> <li>- ryhmän säännöistä &amp; toimintatavoista sopiminen</li> <li>- riittävä avoimuus -&gt; luottamus suoruus, rehellisyys</li> <li>- erilaisuuden kunnioittaminen, tilan antaminen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- siipeily, vastuun pakoilu</li> <li>- klikit, rakastuminen ryhmän sisällä</li> <li>- valtataistelu</li> <li>- turha puheliaisuus, asiasisällöistä poikkeava puhe</li> <li>- mahtailu</li> <br/> <li>- keskeyttäminen</li> <br/> <li>- pintaorientaatio opiskelussa</li> <li>- tiedon pannaaminen, piilovastustaminen, siipeily, työn paloittelu ilman koontia (ja esittäminen ryhmätyönä), keskinäinen kilpailu, suoritusten vertailu</li> <li>- opiskelua hidastavat intressit</li> <li>- puhumattomuus, löysä struktuuri</li> <li>- puhumattomuus, ei opita tuntemaan sopivasti</li> <br/> <li>- pikkusieluisuus</li> </ul> |

Naisten paheina tarinoissa näyttäytyvät ihmiskeskeisyys, turha puhe, tunteilu ja ihmishuoneongelmat. Naishyveitä on ennen kaikkea vastuullisuus. Miesten paheita tarinoissa ovat mahtailu, siipeily ja naisryhmään sopeutumattomuus. Miesten hyveinä esitetään puolestaan asiakeskeisyys, jämäkkyys ja suhteuttaminen. Sukupuolten erilaisuus, miesasiakeskeisenä ja nainen tunne-elämänsä vankina, rakentuu selkeästi seuraavassa tarinassa:

*Teuvo pystyi säilyttämään ammatillisen otteen eriäviin mielipiteisiin, kun taas suuresti tunteellinen Tuuli käänsi kaiken negatiivisen energian itseensä ja ajautui pohtimaan itseään kaiken epäsovun alkulähteenä. Ryhmä oli loppujen lopuksi niin etääntynyt varsinaisista tavoitteistaan, ettei kukaan kyennyt tuottavaan työhön lukuun ottamatta Eijaa, joka eräänlaisen äitihahmona joutui ottamaan tehtävät vastuulleen ja tekemään niitä koko ryhmän puolesta. Eijan ottama marttyyrin rooli musersi hennot tehtävänteon alut ja ryhmä hajaantui.*

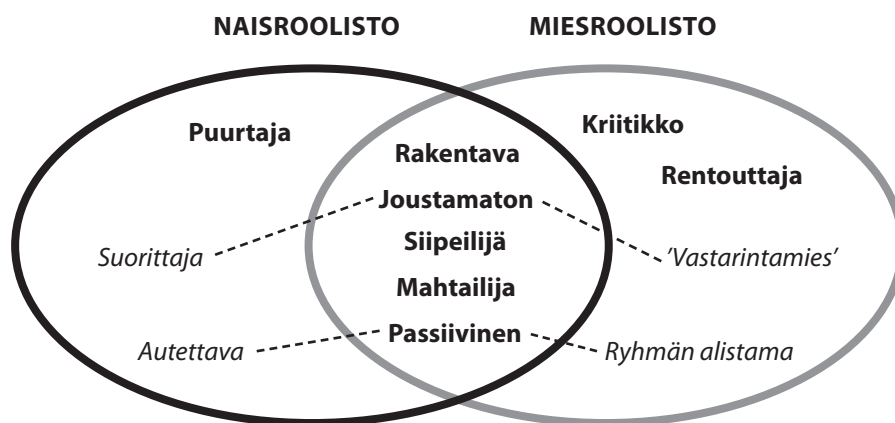
Käytännönläheisyys ja asiakeskeisyys ovat tarinoissa niitä pääasiassa maskuliinisia hyveitä, jotka tukevat ryhmän työskentelyä. Ryhmän sisäisissä kriiseissäkin johtajaksi nousee tunteensa hallitseva ja asiaan keskittyvä Teuvo. Hän saa ryhmän työn kokoajan ja kirjoittajan tehtäviä erityisesti tietoteknisen osaamisensa vuoksi. Eläytymistarinoissa



uusinnetaan sukupuolijärjestelmän jäsenyyksiä sukupuolten luonnollisesta erilaisuudesta järki–tunne-ulottuvuudella. Rationaalisen opiskelutoiminnan ideaalissa järki arvotetaan itsestään selvästi yli tunteen. Identiteettimäärittelyissä 'naiseuteen liittyvien paheiden' ja hyveiden ilmaisu ohjaa naisopiskelijaa rakentamaan vastuullisen Toisen identiteettiä – ja mieluiten ilman marttyyrin roolia.

## TEUVO JA TYTÖT – MIESTEN JA NAISTEN ROOLISTOT

Olen lukenut tutkimusaineiston läpi systemaattisesti kooten ja jäsentäen ilmaukset, jotka viittaavat tarinoissa näkyvästi henkilön persoonallisuuteen, toimintaan/rooliin ja toiminnan motiiveihin pienryhmäyhteisössä. Samassa henkilössä saattaa ilmetä piirteitä eri rooleista, mutta tyylieltyä ja karrikoiden esitetyt henkilöhahmot esiintyvät myös puhtaina tyyppinä teksteissä.



KUVIO 1. Nais- ja miesroolistot opiskelijoiden pienryhmätarinoissa

Sukupuolittuneiden roolien samanaikainen tarkastelu auttaa jäsentämään roolikenttää. Roolistosta löytyykin toisiinsa sidoksissa olevia rooleja, esimerkiksi puurtaja -siipeilijä, rakentava – passiivinen / joustamaton. Opiskelijaroleina rentouttaja ja kriitikko sekä vastarintamies suhteuttavat ja kyseenalaistavat paitsi omasta, myös ryhmän ja koulutuksen hyvästä huolehtivan puurtajan ja välineellisesti orientoituneen suorittajan toiminnan mielekkyyden. Miesrooleissa korostuu persoonallinen, yksilöllinen ajattelu ja toiminta sekä yhteisöpaineiden suhteellistaminen. Naispuurtaja ja -suorittaja tekevät rutiinityötä. Heitä löytyi molempien kehyskertomusvariaatioiden tuottamista tarinoista. Puurtajat vastaroo- leineen tekevät näkyväksi ryhmän toiminnan epätasa-arvon sekä työnjakoon, motivaatioon ja opiskelijakulttuuriseen moraalijärjestykseen liittyviä näkökohtia. Roolistossa on

myös jonkin verran dynamiikkaa, kun puurtajien alaroolleina puolensa pitävät / muutosta hakevat ja marttyyriksi rupeavat erottuvat toisistaan.

Rakentavan naisjäsenen alaroolit ryhmässä ovat joiltain osin erilaisia kuin miesroolistossa. Diplomaattinen ja huolehtiva äitihahmo erottuu asiakeskeisestä organisaatiosta. Alaroolleissa nousevat esiin rakentavien ryhmäläisten erilaiset persoonallisuudet ja toimintatavat. Jo kehyskertomuksen asetelma korostaa miesjäsenen yksilöllisyyttä. Naisia kuvataan usein yhtenäisenä laumana, joukkona, rouvina tai tyttöinä. Puurtaja-äiti, taivaanrannanmaalari-tuulelle-käypä-taiteilija ja pikkusielu-marttyyri edustavat stereotyyppisiä naishahmoja. Miesten kohdalla jo oman sukupuolen edustaminen, miehenä oleminen ja miesnäkökulman avaaminen esitetään ryhmän kannalta rakentavana elementtinä. Naisvaltaisessa joukossa mieheydellä on jo tässä mielessä itseisarvo. Yhteisön kannalta puurtaja-äiti on hyväksyttävämpi kuin epärealistinen tai ailahteleva yksilöllinen naisopiskelija. Yksilöllisten, erilaisuutensa kautta myönteisten naisopiskelijoiden hahmoja ei tarinoissa kuvata. Roolistosta ovat löydettävissä sekä tehokkaan, rationaalisen malliopettajan malli että kaikki Dillabough'n (1999, 381) kuvaamat naisopettajan identiteettivaihtoehdot: yhteiskunnallinen äiti, suorituskeskeinen, välineellinen toimija ja maskuliinisiksi miellettyjen kompetenssimuotojen tavoittelija.

## **SUKUPOUOLITTUNUT PUHE TARINOISSA**

Pienryhmätoiminta on pääasiassa keskustelua, joten keskustelun ja puheen representatiot on mielenkiintoinen tekstianalyysin kohde. Miesten ja naisten puhetta kuvaavan sanaston analyysi tekee näkyväksi sukupuolittavan diskurssin teksteissä. Sanojen valinta on arvottavaa. Miesten puhetta kuvataan rationaalisuuteen ja yksilöllisyyteen viittaavin ja osoittavan myös voimaa edustavin (kriittinen, vaatia, miehisen voimakkaat mielipiteet) ilmaisin. Naisten puhetta kuvataan pääasiassa negatiivisvärillisin tai puheen sisältöä ryhmäntyön rationaalisen moraalin näkökulmasta vähättelevin sanakäntein. Tässä mielessä naisvaltainen tekstintuottajien joukko toimii 'reflektiivisesti' varoittaen lukijaa naispaheiden vaaroista.

| NAISTEN PUHE                 |                                    | MIESTEN PUHE                      |  |
|------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|--|
| jaarittelu                   | sirkuttaja                         | puhetulva                         |  |
| lavertelivat tuntitolkulla   |                                    | <b>kriittinen</b>                 | vaatii                                 |
| taukoamatta                  | <b>puheliaisuus</b>                |                                   |  |
| armoton puhuja               | loputon                            |                                   | miehekkään voimakkaat kannanotot       |
| <b>määräilevä tyyli</b>      | vuolaasti                          |                                   |  |
| voimakkaat mielipiteet       | isoon ääneen                       | toi esiin <b>miesnäkökulmiaan</b> |  |
| <b>arvosteli</b> hammastikut | <b>myötäily</b>                    |                                   | uudet näkökulmat                       |
|                              | herttainen sovitteleva diplomaatti |                                   |  |
| lastenhoitojutut             |                                    |                                   | mielenkiintoisia rakentavia ehdotuksia |
| arkipäivän elämä             | omiakin mielipiteitä               | <b>omia ideoita</b>               | käytännönläheinen realisti             |
| miesjutut                    | hoitivat lapsia                    |                                   |  |
| kotiasioita                  | puhemies                           | hauskannasevia mielipiteitä       |  |
| <b>naisten jutut</b>         |                                    | <b>mahtailu</b>                   |  |
| ylivoima                     | tasavertainen keskustelija         |                                   | leikitteli sanalla                     |
| sai hanan auki               |                                    |                                   | avasi suunsa                           |
| avaa sanaisen arkkunsa       | antaa ymmärtää                     |                                   |  |
| naljailee                    |                                    |                                   |  |

**KUVIO 2.** Naisten ja miesten puheen semanttiset kentät opiskelijoiden pienryhmätarinoissa

Teksteissä tarkastellaan myös naispuheen vaikutusta mieheen. Miehet ovat asiakeskeisiä ja edistävät ryhmän toimintaa ja tavoitteen saavuttamista miespuheellaan tai vastaavat tehtävän kannalta asiattomaan naispuheeseen vetäytymällä oikeutetusti. Naisten puhe saatetaan esitetään näin ryhmän toimintaa rajoittavaksi tai häiritseväksi elementiksi. Se yhdistää ryhmän naisjäsenet, mutta samalla saattaa pahimmassa tapauksessa häiritä tai estää miehen osallistumisen asialliseen toimintaan. Kun mies lopulta tarinassa puhuu, hän puhuu asiaa, ja naisetkin ymmärtävät kuunnella. Seuraavassa tekstissä sovelletaan sekä nais- että miessubjektipositioita.

*...Keskustelujen syvyys tehtävien parissa näkyi suorituksissa. Tehtävät tuli tehtyä huolella vaikkakin kiireessä. Jossain vaiheessa naisia hermostutti Teuvon niin flegmaattinen luonne. He olisivat toivoneet miehistä jäämäkkyyttä tehtävien lopulliseen muotoon saattamiseen. Naisilla kun jutusta ei tahtonut tulla loppua. Teuvoa taas hermostutti naisten niin loputtomalta tuntuva jaarittelu, mutta ylivoima oli niin musertava, ettei viitsinyt asiaan puuttua. Tästä huolimatta harmonia oli hyvä.*

Miespuhe voi olla myös mahtailupuhetta, jota tarinoissa kuvataan ironisesti. Miespuheen vaikutuksista naisiin löytyy aineistosta myös esimerkkejä. Seuraavan tarinan logiikan

mukaan miehen annetaan ”pullistella”, vaikka tämä ärsyttääkin. Tarinan mukaan miesten vähäisyys naisvaltaisella alalla antaa heille oikeuden rikkoa sosiaalisia normeja.

*Teuvo huokaisi, mutta ei helpotuksesta, kun kuuli saavansa Tuulin, Eijan ja Sirpan ryhmäänsä. Heidät Teuvo tunsu entuudestaan, sillä kaikki neljä olivat aiemmin olleet Tele-Nokialla töissä. Etenkin naisten jutut heidän arkipäivän elämästään olivat rasittaneet – pikemminkin ärsyttäneet Teuvoa pitemmän päälle. Tuuli oli juuri eronnut, joten mitä kummallisimmat miesjutut olivat pinnalla hänen elämässään. Sirpa oli tullut juuri hoitovapaalta, joten lapsenhoitojutut ja toisaalta varsinaisessa työssä koettu epävarmuus ja neuvottomuus koettelivat Teuvon hermoja. Teuvo arvosti suuresti Eijan työtaitoa, muttei kestänyt aina kärkeästä mieltä. Hän arvosteli kaiken mahdollisen – jopa ruokapöydässä olevat hammastikut. Siis tämä ryhmä ei ollut Teuvolle mieluinen. Kuitenkin he saivat varsinaiset oppimistehtävät tehdyiksi nopeasti ja tehokkaasti. Tämän Teuvo lasi pitkälti omaksi ansiokseen, sillä hänhän oli tällä hetkellä esimiesasemassa, joten hänessä täytyi olla sitä jotain. Teuvo itse leikitteli sanalla ”johtaja-aines”. Tarkemmin katsottuna Eija suunnitteli, vastasi työnjaosta ja kokosi ryhmän tehtävät. Oikeastaan naiset antoivat Teuvon leikkiä sitä jotain. Näin he saivat Teuvon pysymään ryhmässä ja näyttihän se hyvältä muiden opiskelijoiden silmissä, sillä Teuvo oli kurssin ainut mies. Tai kuten Eija sanoi usein: ”Kurssin ainut aasi”. Mutta miehellähän on aina muiden naisten silmissä statusarvoa.*

Kurssin ainoan miehen rinnastaminen aasin on kriittisen Eijankin suuhun pantuna vahvasti seksistinen sanavalinta. Kun aikuisen miehen annetaan leikkiä, viitataan lapsellisuuteen. Näin voimakkailla arvottavilla kielikuvalla ja ironisella tyyliin valinnalla kommentoidaan näkyvästi sukupuolineutraalisuus-diskurssia. Molempia sukupuolia arvioidaan kriittisesti, mutta ’sukupuolisopimuksen’ toteutuksen ja arvottamisen kautta kriittikki muuttuu kyynisyydeksi. Puhetapa esittää sukupuolten välisen konfliktin ja jättää sen avoimeksi. Samalla kirjoittaja asettuu tekstissä tyyliinvalintansa kautta harmoniaa korostavan moraalijärjestyksen ulkopuolelle.

Sukupuolittavan diskurssin logiikan mukaan parhaassa tapauksessa mies osaa luovia tai ymmärtää ottaa miehekkään johtajan roolinsa ja suunnata naisten energiaa oikeisiin kohteisiin. Miehen johtajuus ei ole kuitenkaan itsestään selvää, vaan miehen tulee ansaita johtajuus. Mies, jolta odotetaan ’miehekkästä’ eli asiallista, realistista ja jäämäkkää otetta, on naurettava, jos hän ilman tosimitien osaamista ja ominaisuuksia pyrkii ottamaan tämän pestin. Myös johtajan rooliin kykenemätön ujo, flegmaattinen tai työelämässä kokematon mies on usein rasite ryhmälle. Tarinoissa naiset ovat pääosin ahkeria ja tunnollisia, mutta miestä kaivataan joskus johtamaan tätä resurssia. Pettymyksiä tässä suhteessa ironisoidaan.

Seuraavan tarinan naisjäsenelle annetaan sekä mahtailijan että joustamattoman ryhmän jäsenen piirteitä. Naisjäsen ei kuitenkaan saa ’mesota’ tarinassa miehen tavoin, vaan sosiaalisten puhesääntöjen vastaiseen käyttäytymiseen puututaan tiukasti ryhmässä.

*Sirpa, Tuuli, Eija ja Teuvo esittäytyvät tosilleen ja kertovat oman kokemuksensa luonnontieteen alalta. Teuvo on kokenut biologi ja hänellä on hyviä ideoita asiaan. Eija taas on hyvin vähän tutustunut ko. aiheeseen, joten hän on hiljaa, eikä ota suunnitelmaan kantaa. Tuuli kertoo olleensa töissä paikassa, jossa luonnontietoon liittyvät kysymykset olivat päivittäin esillä. Hän on muutenkin kiinnostunut aiheesta. Sirpa on puhelias ja antaa ymmärtää, että hän tietää asiasta todella paljon. Hän myös esittää isoon ääneen omia kommenttejaan ja ideoitaan eikä kuuntele muita. Ryhmän muut jäsenet kyllästyvät Sirpan puhetulvaan ja määräälevään tyyliin. He kutsuvat koolle omaan ryhmäänsä ulkopuolisen henkilön, joka pyrkii selvittämään, miten ryhmä voisi toimia.*

Tieto on valtaa. Tarinassa mies on asiantuntija, ja vähän asiasta tietävänä Eija ymmärtää olla hiljaa. Tuulilla on lupa puhua, mutta Sirpa rikkoo sosiaalisesti määrittäneitä puhehierarkiaa ja tyyllilakeja. Ryhmäläiset eivät kuitenkaan alennu riitelemään, vaan kutsuvat ulkopuolisen asiantuntijan ratkomaan tilannetta. Mahtailijoita löytyy myös naisista, mutta naisille sosiaaliset säännöt ja seuraamukset ovat erilaiset kuin miehille. Kun miesjäsenen annetaan uhota ryhmässä statusasemansa turvin, hänelle kyllä hymyillään vinosti. Sama meno ei jatku naisopiskelijan kohdalla, vaan asiaan puututaan konkreettisesti ja ryhmäkuri pitää.

## **AMMATILLISTEN IDENTITEETTIEIEN RAKENTUMINEN NAISVALTAISEN OPISKELIJAYHTEISÖN PIENRYHMÄTARINOISSA**

Eläytymistarinoista on löydettävissä sosiaalisen sukupuolen rakentamisen suhteen kolme diskurssia: rationaalinen neutraalisuudiskurssi, sukupuolten luonnolliseen erilaisuuteen viittaava ja sukupuolijärjestelmää rakentava diskurssi sekä marginaalinen sukupuolijärjestelmän hierarkista ulottuvuutta kritisoiava diskurssi. Nämä eri diskurssit esiintyvät joskus lyhyissäkin teksteissä limittäin. Sukupuolineutraali rationaalinen diskurssi rakentuu tyyllillisesti asiattyliin varaan, jolloin henkilöitä ei mainita nimeltä eikä kirjoittaja eläydy yksittäisten henkilöiden välisiin suhteisiin tai työnjakoon. Sanasto on asiattyylistä eikä sisällä juurikaan arvottavia attribuutteja. Neutraali kuvailu ei myöskään ota moraalista kantaa asioihin, vaan ristiriidat esitetään ohimenevinä ja ratkaistavissa olevina nyansseina pienryhmätyöskentelyssä. Eläytyvän kerronnan tyylliset tarinat kuvailevat värikkäin sanavalinnoin ja usein myös sukupuolittain pienryhmän elämää ja henkilöitä.

Erilaiset implisiittiset oletukset ovat diskurssin rakentumisen tärkeä lähtökohta. Opiskelun välineellisyys tai vuorovaikutukseen liittyvän harmonian välineellinen tavoitteleminen ovat sekä rationaalisen että sukupuolittavan diskurssin sisäisiä implisiittisiä oletuksia. Suuressa osassa tarinoita sukupuolten luonnollinen erilaisuus esitetään itsestäänselvyytenä. Naisten ja miesten erilainen asema opiskeluyhteisössä nostetaan esiin epäsuorasti naispuurtajien kautta. Miehille ja naisille eri tavalla kohtelevien sosiaalisten käytänteiden ja virallisen moraalijärjestyksen ristiriidat kyseenalaistetaan vain yhdessä tarinassa näky-

västi. Moraalijärjestyksen mukaan opiskelijayhteisö arvostaa tasapuolista työnjakoa ja sitoutumista, mutta jälleen malliopiskelijana ja tulevana naisopettajana naispuurtaja uhrautuu tai toimii esimerkillisesti ryhmän yhteiseksi hyväksi. Moraalijärjestyksen hyveet ja paheet esitetään sukupuolittuneesti, ja moraalista vaatimuksia tulkitaan väljemmin miesopiskelijan kuin naisopiskelijan kohdalla. Naisvaltainen opiskelijayhteisö säätelee naisten toimintaa ja pitää yllä 'reflektiivistä' sukupuolittavaa diskurssia feminiinisistä paheista ja velvollisuuksista. Samalla yhteisö rakentaa feminiinisiä ja maskuliinisia ammatillisia identiteettejä sitomalla naisidentiteetin yhteiskunnallisesti vastuulliseen Toiseen tai asiakeskeiseen, välineellisesti orientoituvaa suorittajaan. Epäilemättä nämä diskurssit ja identiteetit välittyvät myös koulun työyhteisöihin ja luokkahuoneisiin. Myös siellä puhutaan tytöistä ja pojista – ja tyttöjen ja poikien oikeasta ja väärästä.

## Lähteet

- BERGENHENEGOUWEN, G. (1987). Hidden Curriculum in the University. *Higher Education*, 16, 5, 535–543.
- DILLABOUGH, J.-A. (1999). Gender Politics and Conceptions of Modern Teacher: Women, Identity and Professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 3, 20, 373–394.
- ETELÄPELTO, A. & VÄHÄSANTANEN, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- LAHELMA, E. (2006). Gender Perspective: A Challenge for Schools and Teacher Education. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*, 203–213.
- PHELAN, A. M. (2001). Power and place in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 5, 583–597.
- RICH, E. (2001). Gender Positioning in Teacher Education in England: new rhetoric, old realities. *International Studies of Education*, 11, 2, 131–155.
- SUNNARI, V. (1997). *Gendered Structures and Process in Primary Teacher Education – challenge for Gender-sensitive pedagogy*. Universities of Oulu and Lapland. Northern Gender Studies 4.
- SUNNARI, V. (2003). Training Women for the Role of the Responsible Other in Primary Teacher Education in Finland. *European Journal of Teacher Education* 26, 2, 217–228.
- SUMSION, J. (2003). Rereading Metaphors as Cultural Texts: A Case Study of early Childhood Teacher Attrition. *The Australian Educational Researcher*, 30, 3, 67–87.
- SYRJÄLÄINEN, E., ERONEN, A. & VÄRRI, V.-M. (2006). *Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa. Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle – tutkimuksen loppuraportti*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 6.
- VUORIKOSKI, M. (2001). *Constructing Personal and Professional Identity During Teacher Education*. Paper presented at the European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) Gender Network Conference (2nd Geneva, Switzerland, April 5–8, 2001).
- WEBB, R., VULLIAMY, G., SARJA, A., KIMONEN, E., NEVALAINEN, R. & HÄMÄLÄINEN, S. (2004). Luokanopettajan työ koulutuspolitiikan pyörteissä Suomessa ja Englannissa. Teoksessa S. Hämäläinen, (toim.) *Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81, 7–33.
- YLIJOKI, O. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying – A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education* 39, 339–362.



*Hanna Niinistö*

## **Mediakasvatus uutena kansansivistyksenä**

Tapaus Mediamuffinssi

### **JOHDANTO**

Artikkelissa avataan näkökulmia aikuisten mediakasvatukseen osana kansansivistyksen historiaa sekä tämän päivän kansalaistaitona. Kun ensimmäisessä aallossa 1800-luvun loppupuolella rahvaasta valistettiin luku- ja kirjoitustaitoisia kansalaisia, toisessa aallossa 1960-luvulta alkaen kansalaisista kasvatettiin tietoyhteiskunnan toimijoita ja aktiivisia kansalaisia. Ensimmäinen aalto tarkoitti kansallisen integraation alkua, toinen aalto merkitsee kansainvälistä integraatiota. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007.) Aikuisten mediakasvatusta tarkastellaan meneillään olevan kansansivistyksen toisena aaltona. Esimerkkinä 2000-luvun kansansivistyksellisestä toiminnasta ja aikuisille suunnatusta mediakasvatuksesta käytetään opetusministeriön Mediamuffinssi-hanketta.

Mediamuffinssi on opetusministeriön Lapset ja media -hankkeen osakokonaisuus, joka käynnistyi vuonna 2006 ja suunnattiin alle 8-vuotiaisiin lapsiin ja heidän kanssaan toimiviin aikuisiin – varhaiskasvatuksessa, alakouluissa ja aamu- ja iltapäivätoiminnassa työskenteleviin sekä lasten vanhempiin. Tavoitteena oli vahvistaa vanhempien ja lasten parissa työskentelevien aikuisten mediakasvatus- ja medialukutaitoa sekä tuottaa toimivia työtapoja ja toiminnallista materiaalia pienten lasten mediakasvatuksen tueksi. Hankkeeseen kutsuttiin mukaan mediakasvatuksen, kasvatuksen ja opetuksen viranomaisia, organisaatioita ja asiantuntijoita. Mediamuffinssin keskeisiksi toimijoiksi valikoitui kolme järjestöä Mediakasvatuskeskus Metka, Koulukino ja Kerhokeskus – Koulutyön tuki.

### **MEDIAKASVATUS KANSANSIVISTYKSENÄ**

Mediakasvatus on tämän päivän yleissivistystä, mediataidot tämän päivän kansalaistaitoja (OPM 29/2007). Opetussuunnitelmiin kirjattiin 1960-luvulla oppiaine Kansalaistaito, se poistettiin vuoden 1994 Opetussuunnitelman perusteista. Mediakasvatuksella kehitetään tämän päivän kansalaistaitoja, joista tärkeimpiä ovat elämönhallintataidot kuten työn, perheen ja oman elämän yhteensovittaminen jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä sekä omasta henkisestä ja fyysisestä hyvinvoinnista huolehtiminen. Työelämässä tarvitaan

osaamisenhallintataitoja, kuten kykyä oppia ja opiskella työssä ja työn ohessa sekä selviytyä ilman koulutusta uusissa ammateissa. Lisäksi tarvitaan tiedonhallinta- ja verkostoitumistaitoja sekä verkkotaitoja (Kasvi 2007). Keskeisiä ovat myös luovuus ja sosiaalisuus, esiintymisen sekä argumentoinnin taidot, kuten myös palveluasenne ja kuunteleminen. (Marttinen 2008.)

Nykypäivän mediakasvatuskeskustelussa ihmiset käsitetään yhä vahvemmin mediakulttuurin aktiivisiksi toimijoiksi ja merkityksenantajiksi, ei passiivisiksi vastaanottajiksi. Mediamaailman radikaali muutos on johdattanut meidät tilanteeseen, jossa kaikilla sukupolvilla on opetettavaa toisilleen. Kyse ei ole yksin aikuisten lapsiin ja nuoriin kohdistamasta kasvatuksesta, vaan myös aikuiset tarvitsevat mediataitoja ja ymmärrystä mediakulttuurista. Marc Prensky (2001) nimittää nuorta sukupolvea digitaalisiksi alkuasukkaiksi (digital natives) ja vanhempaa digitaalisiksi siirtolaisiksi (digital immigrants). Digitaalisella aikakaudella syntyneet digitaaliset alkuasukkaat puhuvat luonnostaan tietokoneiden, videopelien ja internetin kieltä. Digitaaliset siirtolaiset ovat tutustuneet ja omaksuneet digitaalisen maailman toimintatapoja ja kieltä vähitellen. Tämän päivän lapset ja nuoret ovat digitaalisia natiiveja, aikuiset puolestaan imigrantteja. Lapset saattavat häikäistä vanhempansa teknisillä taidoillaan, mutta heiltä puuttuu elämäkokemuksen tuoma peilauspinta, johon suhteuttaa näkemäänsä ja kokemaansa. Keskeinen yhteiskunnallinen kysymys on, miten taata kaikille kansalaisille pääsy uusille informaation lähteille, mahdollisuus ilmaista itseään ja osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan uusilla välineillä. Aikuiset käyttävät mediaa monin tavoin ja heidän suhtautumisensa siihen vaihtelee tilanesidonaisesti. Monet suhtautuvat mediaan kriittisesti ja pohtivat sen käyttöä etenkin lastenkasvatuksen yhteydessä. Tutkimustietoa aikuisten mediakäytännöistä on olemassa, mutta aikuiskasvatuksen teoriassa, tutkimuksessa ja käytännössä on aikuisten mediakasvatuksen kokoinen aukko. (Suoranta & Kauppila 2008.) Mediakasvatuksen julkaisuissa ei ole juuri huomioitu aikuisiin kohdistuvan tai muualla kuin kouluissa tapahtuvan mediakasvatuksen problematiikkaa (Kotilainen & Suoranta 2005).

## **LUKUTAIIDOSTA MEDIALUKUTAITOON**

Suomalaisen mediakasvatuksen historia on nähtävissä osana sekä Suomen itsenäistymisen, kielen ja oman identiteetin luomisen että suomalaisen kansansivistyksen historiaa. Koulutuksen, valistuksen ja sivistyksen myötä kansalaisille luotiin yhtenäistä maailmankuvaa. Koulutususkon eli vahvana 1800-luvun lopulla ja koulutuksen nähtiin hyödyntävän sekä yksilöä että yhteiskuntaa. Koulutusjärjestelmän kehittäminen, kansalaisjärjestöjen valistustyö ja koulutuksen laajentaminen koko kansaan, oli paitsi valtioeliitin vastaisku sivistymättömän rahvaan uhalle, myös pyrkimys synnyttää itsenäinen kansakunta. (Silvennoinen 2002; Siisiäinen 1998.) Vastuu lasten opettamisesta määrättiin vuoden 1686 kirkkolaissa vanhemmille ja seurakunnat vastasivat opetustyöstä 1800-luvulle asti. Seurakuntien hoitamasta kansanopetuksesta kehittyi vähitellen ensin rippikoulu ja myöhem-

min myös kunnallinen koulujärjestelmä. 1800-luku oli kansanopetuksen vuosisata. Kun valtio ei heti pystynyt organisoimaan kouluja, niitä syntyi suurten työnantajien toimesta. (Syväoja 2004.) Tällä hetkellä mediakasvatuksessa on samankaltainen tilanne. Mediakasvatus ei sisälly välttämättä perusopetukseen tai -opintoihin ja kolmannen sektorin toimijat paikkaavat tätä epäkohtaa mediakasvatustoiminnallaan.

Lukutaito lisääntyi kansakoululaitoksen vakiintumisen myötä myös kansan syvissä riiveissä niin, että käytännössä koko kansa osasi lukea ja kirjoittaa 1930-luvulla (Sedergren 2005). Tultaessa 1960-luvulle kansa siis osasi kirjoittaa ja lukea sujuvasti sekä käyttäytyä salonkikelpoisesti. Yhtenäiskulttuuri alkoi murentua ja uutta luovat ajatukset tunkeutua esiin. Mediakasvatukselliset haasteet olivat televisiossa ja sen mukanaan tuomissa ilmiöissä sekä kulttuurin murroksessa. Koulutukseen uskottiin yhä ja valtaosalle nuorista tarjoutui mahdollisuus korkeakoulutukseen ja aikuisille elinikäisen oppimisen hengessä hankittavaan koulutukseen. Suomi teollistui ja alkoi rakentaa hyvinvointivaltiota ja kahdessa vuosikymmenessä teollinen yhteiskunta oli muuttunut palveluyhteiskunnaksi ja reilu vuosikymmen myöhemmin kilpailukykyiseksi tietoyhteiskunnaksi ja informaatioyhteiskunnaksi. Informaatioyhteiskunnasta voidaan puhua, kun tietotyöläisten eli työssään tietotekniikkaa käyttävien määrä kasvaa ja tietoteknologian merkitys lisääntyy työelämässä ja muualla arjessa. (Suoranta & Kauppila 2008.) Tietoyhteiskunnassa on keskeistä tieto ja kommunikaatio ja teknologia, joka yhdistää ihmiset (Hautamäki 1996). Nyky-yhteiskunnan ja sosiaalisen todellisuuden jäsentämiseen on käytetty monia muitakin käsitteitä, esimerkiksi informaatio-, kommunikaatio-, verkko- ja oppimisyhteiskunta. Tarkasteltaessa yhteiskuntaa kasvatuksen ja koulutuksen näkökulmasta mediakulttuurin käsite auttaa hallitsemaan tätä terminologista moninaisuutta (Suoranta & Kauppila 2008).

Mediakulttuurissa elämiseen ja toimimiseen ei riitä perinteinen luku- ja kirjoitustaito, vaan tarvitaan monimediaista lukutaitoa. Laajan monimediaisen lukutaidon perustana on vankka perinteinen peruslukutaito, vaikka selviä eroja vanhojen ja uusien lukutaitojen välillä onkin nähtävissä. Lukutaitoon kuuluu monia lukemisen tapoja ja tasoja, se ei periydy, vaan jokainen sukupolvi rakentaa itse oman lukutaitonsa. (Opetusministeriö 2000.) Esimerkiksi 2000-luvun lukutaitoja ovat teknologialukutaito (kyky käyttää uutta mediaa), informaatiolukutaito (kyky kerätä, jäsentää ja arvioida uutta tietoa) ja globaali lukutaito (eri kansakuntien ja valtioiden keskinäisten riippuvuussuhteiden käsittäminen) (Kotilainen & Kivikuru 1999; Suoranta & Ylä-Kotola 2000; Varis 2005). Medialukutaito on suhteellisen väljästi ymmärrettyä mediakulttuurin tulkintataitoa (Suoranta & Ylä-Kotola 2000). Medialukutaitoinen ihminen kykenee vastaanottamaan, tulkitsemaan ja tuottamaan mediaesityksiä, tekemään omia valintoja, osallistumaan sekä nauttimaan mediasta. Siihen kuuluu myös eettisiä ja moraalisia arvovalintoja, sosiaalisia ja kommunikatiivisia taitoja, kielitaitoa ja eri kulttuurien monipuolista tuntemusta (Suoranta & Kauppila 2008).

Jos agraariyhteiskunnasta teolliseen siirryttäessä tarvittiin uudenlaista erityisosaamista, tarvitaan sitä myös jälkiteollisen palveluyhteiskunnan jälkeisessä tietoyhteiskunnassa, mediakulttuurissa. Kun teollisessa yhteiskunnassa koulutus tarjosi yksilölle keinon parantaa asemaansa ammatissa ja yhteiskunnassa, 2000-luvun tietoyhteiskunnassa mediatai-

dot mahdollistavat osallisuuden, aktiivisen kansalaisuuden ja työllistymisen. (Huuhtanen 2001.) Sata vuotta vallinnut koulutususko on vaihtumassa oppimiskokoon. On esitetty epäilyksiä, voiko tietoyhteiskunta olla sekä korkean koulutuksen yhteiskunta että korkean sivistyksen yhteiskunta, ja voiko koulutus ja sivistys olla talouden raaka-aine vai onko talous vain sivistyksen mahdollistaja. Elinikäistä oppimista esitetään kilpailukyvyn pelastajaksi globalisoituvassa maailmassa. (Silvennoinen 2002; Kauppila & Harinen 2004; Salo & Suoranta 2002.)

## INFORMAALI OPPIMISYMPÄRISTÖ

Kansansivistystyön vapaus on usein määritelty oppositionaalisen aseman ja roolin omaksumiseksi, jolloin vapaa kansansivistystyö on ei-formaalista, ei-valtiollista, ei-ammattillista sekä ei-työhön-liittyvää (Tuomisto 2003). Järjestöt ja liikkeet synnyttivät 1800-luvun lopulla uudenlaisia yhteiskunnallisia käytäntöjä, jotka rakensivat uutta toiminta-alueita ja näkemystä valtiosta ja yhteiskunnasta. Muodollisen valtion ulkopuolelle alkoi syntyä kansalaisyhteiskunta. (Alapuro & Stenius 1987.) Vapaan kansanvalistustyön pyrkimyksenä oli 1800-luvun lopulla edistää luku-, kirjoitus- ja laskutaitoa ja vahvistaa kansallistunutta vastavoimana venäläispyrkimyksille. Sivistävät hovit, kuten musiikki, kirjallisuus ja teatteri olivat osa sosiaalisten liikkeiden toimintaa, joilla sekä luotiin että ylläpidettiin kollektiivista identiteettiä. Vapauden käsitteen avulla pyrittiin alun perin tekemään pesäeroa pakolliseen koulunkäyntiin sekä kinkereillä toteutettuun pakolliseen Katekismuksen ulkoa opetteluun. (Salo 2008.) Alkuun käytetty vapaa kansanvalistus -termi vaihtui vapaaksi kansansivistykseksi, joka kuvasi omaehtoista ja yleissivistävää kokonaispersoonallisuuden sivistämistä ja kehittämistä (Granö & Wallén 2003; Tuomisto 2003).

Kun reilu vuosisata sitten järjestöt ja liikkeet synnyttivät uusia yhteiskunnallisia käytäntöjä ja kansalaisyhteiskunnan perustuksia, on tämän päivän tilanne samankaltainen mediakasvatuksen osalta. Mediakasvatuksen toteuttaminen ja materiaalin tuottaminen on ollut ja on pitkälti kolmannen sektorin toimijoiden vastuulla. Järjestökentän mediakasvatustoiminta on erittäin laajaa ja hajanaista. Alueelliset ja valtakunnalliset järjestöt, liitot ja keskuksot ovat tehneet mediakasvatustyötä vuosikymmeniä, ensimmäiset jo 1950-luvulta alkaen. Hajanaisuuden lisäksi mediakasvatusta leimaa maassamme projektiluonteisuus. Järjestö- ja hanketoiminta on sidottu erilaisiin hankkeisiin ja projekteihin, joille on ominaista rahoituksen epävarmuus ja lyhytkestoisuus. Tästä on seurauksena jatkuva uudistumisen pakko ja hyviksi koettujen käytänteiden kehittämisen sijaan on kehiteltävä uusia kiinnostavia projekteja muutaman vuoden rahoituksen saamiseksi. (Kupiainen ym. 2007.)

Mediakulttuuri itsessään on keskeinen oppimisen ja toiminnan ympäristö, oppimisympäristö, joka saattaa muodostua perinteisen koulutuksen vastavoimaksi. Mediakulttuurin kasvatukselliset vaikutukset ovat erisuuntaisia virallisten opetussuunnitelmien kanssa. Se on vetovoimainen ja pysyvä oppimisympäristö jatkuvasta muodonmuutoksestaan huoli-

matta. Mediakulttuurissa on pedagogista latausta. Tämä kulttuurin pedagogiikka haastaa formaalin oppimisympäristön kulttuurisen merkityksen tai ainakin on merkittävä kasvattaja sen rinnalla. Kasvatuksen kannalta olennaista mediakulttuurin määrittelyssä on mediasisältöjen eli medioiden välittämän informaation määrän kasvu ja, miten kasvu haastaa perinteisen kulttuuriperinnön ja sen välitystavat. (Suoranta 2003; Suoranta & Ylä-Kotola 2000.) Vaatimus koulun avautumisesta yhteiskuntaan ja mediakulttuuriin on ollut esillä jo yli 40 vuotta (Kupainen ym. 2007). Mistään hiljattain syntyneestä muoti-ilmiöstä ei siis ole kysymys. Koulutusjärjestelmä joutuu kamppailemaan kulttuurisesta ja tiedollis-taidollisesta merkityksestään kolmannen tilan kanssa.

Sosiaalinen media on muuttanut käsitystä tiedosta ja opiskelusta. Kuka tahansa voi rakentaa yhteistä tietoa ja yhteistä opiskelutodellisuutta maantieteellisistä, kaupallisista kuin hallinnollisistakin rajoituksista piittaamatta. Wikipedia on lyhyssä ajassa osoittanut, että vapaaehtoistyö vapaiden sisältöjen tuottamisessa toimii. Wikiversity eli wikiopisto on vapaaseen yhteistyöhön perustuvaa opiskelua ja oppimista. Perinteisen ohjelmoidun opiskelun lisäksi opiskelijat voivat yhdessä kurssin vetäjän kanssa rakentaa opintojen sisällön ja tavoitteet. Wikiversity ei ole vain opiskeluympäristö vaan se herättää keskustelun kasvatuksesta ja koulutuksesta ihmiskunnan tärkeimpinä tehtävinä ja yhteisvarannon muotoina. Wikipedialle ja Wikiversitylle ominaista on niiden vapaus; osallistuminen, sisältöjen käyttö, muokkaaminen ja levittäminen on vapaata ja perustuu vapaaehtoisuudelle. (Kupainen 2006; Vadén & Suoranta 2007.) Wikit ovat nykypäivän kansansivistyksellinen toimintaympäristö.

## **MEDIAMUFFINSSI 2000-LUVUN KANSANSIVISTYKSELLISENÄ TOIMINTANA**

Vastuu lasten opettamisesta määrättiin vuoden 1686 kirkkolaissa vanhemmille, nyt yli 320 vuotta myöhemmin peräänkuulutetaan jälleen vanhempien vastuuta niin mediakasvatuksessa kuin kasvatuksessa yleensäkin. Tämän päivän kasvattajissa, digitaalisissa siirtolaisissa, tilanne on herättänyt hämmennystä ja epävarmuutta. Omat tiedot ja taidot mediasta koetaan puutteellisiksi, mikä aiheuttaa epävarmuutta (media)kasvattajina.

Opetusministeriön vuonna 2006 käynnistämä Mediamuffinssi-hanke suunnattiin pienten lasten ja heidän kanssaan toimivien aikuisten mediataitojen kohentamiseen. Hanke toteutettiin kolmen keskeisen toimijan voimin ja siihen kutsuttiin yhteistyökumppaneiksi mediakasvatuksen, kasvatuksen ja opetuksen viranomaisia, toimijoita ja organisaatioita sekä tutkijoita. Mediamuffinssi-hankkeen tavoitteeksi asetettiin:

- » Herättää pienten lasten lähipiirissä toimivat aikuiset median vaikuttavuuteen.
- » Edistää mediakasvatuksen teoriaa, tutkimusta ja käytäntöä sekä mediakasvatuksen vakiintumista varhaiskasvatuksen sisältöalueeksi.
- » Parantaa vanhempien ja lasten parissa työskentelevien aikuisten mediakasvatus- ja medialukutaitoa.



- » Luoda perusta lasten turvalliselle mediankäytölle lastensuojelullisin ja kasvatuksellisin keinoin.
- » Tuottaa toimivia työtapoja ja toiminnallista materiaalia lasten mediakasvatuksen tueksi. (Ojala 2007.)

Hankkeen aikana tuotettiin mediakasvatusmateriaalia, -tutkimusta ja -koulutuksia. Ensimmäisenä vuonna tuotettu materiaali pienten lasten mediakasvatuksen tueksi toimitettiin samana syksynä noin 7000 alakouluun ja päivähoidon yksikköön. Lisäksi materiaaleja jaettiin koulutus- ja esittelytilaisuuksista, ja niitä sai tilata maksutta. Mediamuffinssi-materiaaleilla näyttää olleen vaikutusta kasvattajien tietoisuuteen mediasta ja mediakasvatuksen merkityksestä sekä pienille lapsille annettavan mediakasvatuksen määrään ja laatuun. Ryhmissä ja yksiköissä, joissa oli käytetty Mediamuffinssi-materiaaleja pienten lasten mediakasvatuksessa, mediakasvatusta toteutettiin selvästi enemmän ja monipuolisemmin kuin ryhmissä ja yksiköissä, joissa materiaaleja ei käytetty. (Suoninen 2008.) Kasvattajille tarjottiin koulutuksissa perustietoa mediasta ja mediakasvatuksen käsitteistöä, opastettiin mediakasvatuksen toteuttamiseen lapsiryhmässä ja annettiin tietoa turvallisen mediankäytön lähtökohdista ammattikasvattajille, pienten lasten mediakasvatuksesta kiinnostuneille ja lasten vanhemmille. Maksuttomia tilaisuuksia järjestettiin sekä vanhemmille että ammattikasvattajille.

Vuonna 2007 tuotettiin jatkoa aikaisemmalle materiaalille ja koulutuksille. Lisäksi keskityttiin pienten lasten mediakasvatuksen aseman parantamiseen. Tarkoituksena oli turvata mediakasvatuksellisen toiminnan jatkuminen kentällä hankkeen päättymisen jälkeen. Mediakasvatus pyrittiin vakiinnuttamaan osaksi varhaiskasvatusta. Ehdotus lasten ja nuorten mediakasvatuksen kehittämiseksi -kannanotto valmisteltiin ja julkaistiin lapsiasiainvaltuutetun ja asiantuntijaryhmän toimesta. Yhteistyössä Stakesin kanssa toteutetulla Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa -julkaisulla pyrittiin kiinnittämään mediakasvatus varhaiskasvatuksen perusteisiin ja kiinteäksi osaksi varhaiskasvatustyötä. Materiaalissa ja koulutuksissa keskityttiin syventämään aikaisempia teemoja, esimerkiksi mediakulttuurin hyödyntämistä kasvatuksen resurssina ja mediatuottajien mediakasvatuksellisten taitojen vahvistamista. Syksyn 2007 valtakunnallisella kiertueella koulutuksista vastasi Mediakasvatuskeskus Metka yhteistyössä Aikakauslehtien Liiton kanssa. Koulutuspäivä rakentui aamupäivän teoriaosasta ja iltapäivän työpajoista. Koulutuksista saatu palaute oli tasaisen kiittelevää: ”Mielenkiintoista ja ajatuksia herättävää!”, ”Monipuolinen, käytännöllinen, konkreettinen!”, ”Lisää koulutuksia, todella tarpeellinen hanke!”, ”Siirrettävissä suoraan käytäntöön” ja niin edelleen. Osallistujat saivat paitsi valmiuksia toteuttaa mediakasvatusta käytännössä, myös vahvistusta omiin mediataitoihinsa. Mediamuffinssi-hankkeen arviointitutkimuksessa todettiin Mediamuffinssi-koulutusten olleen mediakasvatuksen täydennyskoulutuksena merkityksellisiä, sillä valtaosa näihin koulutukseen osallistuneista ei ollut saanut mitään muuta mediakasvatuksen koulutusta opinnoissaan eikä niiden jälkeen (Suoninen 2008). Kahden vuoden aikana koulutuksiin on osallistunut yhteensä reilusti yli 3000 ammattikasvattajaa ja vanhempaa.



Mediamuffinssi-hanke on esimerkki 2000-luvun kansansivistystyöstä. Hanke tuki verkostoitumista ja mediakasvatuksen edistämistä ja sen toteuttajina olivat kolmannen sektorin toimijat. Hanke toimi paitsi mediakasvatuksen valtakunnallisen, myös alueellisen ja paikallisen, jalkauttamisen kimmokkeena. Sen innoittamana perustettiin erilaisia hankkeita ja alettiin organisoida mediakasvatusverkostoa paikallisten toimijoiden kesken. Vuoden 2007 lopussa hankkeella oli lähes 30 yhteistyökumppania mediakasvatuksen, kasvatuksen ja opetuksen viranomaistahoista ja organisaatioista. Mediamuffinssi-hanke herätti kiinnostusta ja keskustelua mediakasvatuksesta myös julkisuudessa ja ulkomailla. Hanke tuki mediakasvatustutkimusta ja yhteistyö tutkijoiden ja psykologien kanssa oli tiivistä koko hankkeen ajan niin materiaalien tuotannossa, koulutusten suunnittelussa ja toteuttamisessa kuin tutkimusprojekteissa ja hankkeen kokonaissuunnittelussakin. Mediamuffinssi-hankkeeseen liittyi kolme tutkimusprojektia. Kuten suurin osa mediakasvatuksesta, myös Mediamuffinssi oli muutaman vuoden hanke. Hanke päättyi vuoden 2007 loppuun. Mediamuffinssi-hankkeen päättymisen jälkeen Mediamuffinssi-koulutukset jatkuvat ja lisäksi hankkeessa olleet yhteistyötahot jatkavat omaa toimintaansa mediakasvatuksen alalla, joten toivoa on, että työ tulee jatkumaan edelleen.

Mediamuffinssin, kuten myös toisen aallon satoa laajemminkin kelpaa esitellä maailmalla; maailman koulutetuin kansa, paras peruskoulu ja laajimpiin kuuluva aikuiskoulutusjärjestelmä sekä toteutettuina monipuolinen valikoima mediakasvatusprojekteja. Kehityksen seurauksena on korjattava myös toisenlaista satoa, sellaista kuten psyykinen ja sosiaalinen huonovointisuus ja -osaisuus sekä elämäntaitamattomuus. ”Osaamme koulutautua, tiedämme paljon, mutta osaammeko elää?”, Suoranta kysyy blogissaan 5.1.2007. Ehdotuksia hyvinvoinnin parantamiseksi löytyy useista lähteistä. Filander valjastaa Sivistys.net:n kolumnissaan 23.11.2007 vapaan sivistystyön toimimaan vastakulttuurina passivoivan viihteen kulutusyhteiskunnassa. Olli-Pekka Heinosen ajatuksissa kiteytyy olennaista: ”Idealistista tai ei, uskon kuitenkin, että loppujen lopuksi kehitämme uutta tekniikkaa, jotta ihmisen elämä olisi vähän helpompaa ja toimivampaa, joskus jopa onnellisempaa. Tekniikan tehtävä on auttaa ihmistä, ja tietoyhteiskunnan tärkein strateginen ratkaisu on olla unohtamatta tätä. Elämän isot kysymykset hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä, elämän tarkoituksesta, ihminen saa tulevaisuudessakin ratkaista ihan itse. Sitä kulttuurin jatkumoa tietoyhteiskuntakaan ei ratkaise.” Voisiko 2000-luvun kansansivistyksellisen toiminnan ja mediakasvatuksen yksi keskeinen päämäärä olla yksilön tukeminen elämän isojen kysymysten äärellä? Vai löytyisikö ratkaisu uudesta ihmisenä olemisen oppiaineesta, jota Sosiaalidemokraattisen puolueen työryhmä ehdotti kouluihin. Ihmisenä olemisen tunneilla harjoiteltaisiin tunnekasvatusta, sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutusta. (HS 6.2.2008; Uutispäivä Demari 11.2.2008) Kuulostaa mediakasvatukselta, vai kuulostaako mediakasvatus ihmisenä olemiselta.

## POHDINTA

Sata vuotta sitten puhallettiin kansaan kansallishenkeä ja puurettiin luku- ja kirjoitustaidon parissa. Nyt koulitaan medialukutaitoisia ja -kriittisiä kansalaisia, joilla on tietoja ja taitoja toimia vastuullisesti globalisoituvassa maailmassa sekä yksilö- että yhteisötasolla. Tämän päivän maailmassa tarvittavat kansalaistaidot ylittävät kansalliset rajat.

Vapaan sivistystyön tarkoituksena on elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta tukea yksilöiden persoonallisuuden monipuolista kehittymistä ja kykyä toimia yhteisöissä sekä edistää kansanvaltaisuuden, tasa-arvon ja moniarvoisuuden toteutumista suomalaisessa yhteiskunnassa (Laki vapaasta sivistystyöstä §632/1998). Vapaan sivistystyön määritelmä elinikäisestä oppimisesta on linjassa mediakasvatuksen vastaavien pyrkimysten kanssa. Elinikäisessä oppimisessa nähdään mahdollisuus myös yhteiskunnallisen kilpailukykyimme ylläpitämiseen. Ministeri Sarkomaan Aikalaisessa 31.1.2008 tiivistämä lause yliopistosivistyksen tulevaisuudesta kuvaa osuvasti elinikäistä oppimista kilpailukyvyn pelastajana: ”Rakenteellisen kehittämisen tavoitteena on koulutuksen, tutkimuksen ja taiteellisen toiminnan laadun ja vaikuttavuuden vahvistaminen niin, että kilpailukykyimme säilyy vahvana globalisoituvassa maailmassa väestön ikärakenteen muutoksesta huolimatta”. Onko myös mediakasvatuksessa samanlainen pyrkimys, elinikäisen oppimisen ja sitä kautta väestön ikärakenteen muutoksen aiheuttamien seurausten korjausliike, jolla tataan kilpailukyvyn vahvistaminen globaalissa maailmassa jatkossakin? Varmasti näin, mediakasvatuksella tuetaan mediakulttuurissa elämisen perusvalmiuksien, nykyajan kansalaistaitojen, kehittymistä ja tätä kautta mahdollisuutta, ja kykyä osallisuuteen, tietoon ja sen tuottamiseen sekä aktiiviseen kansalaisuuteen.

Mediamuffinssi-hanke on ajankohtainen esimerkki aikamme kansansivistystyöstä. Vastuu mediakasvatuksen toteuttamisesta on ollut ja on pitkälti kolmannen sektorin toimijoiden harteilla. Mediakasvatuksessa pääpaino on tähän asti ollut koululaisissa ja mediakasvatusresurssit on etupäässä kohdennettu koulujen mediakasvatustyöhön. Mediamuffinssi-hankkeen myötä mediakasvatus ulotettiin myös alle kouluikäisiin ja heidän kanssaan työskenteleviin aikuisiin sekä lasten vanhempiin. Mediamuffinssi-koulutukset ja -materiaalit ovat olleet mahdollisuus kehittää paitsi osallistujien mediapedagogisia taitoja, myös heidän omia mediataitojaan. Näin ollen hanke on ollut ainutlaatuinen myös aikuisten mediataitojen kehittämisen näkökulmasta. Vuoden 2008 koulutuksissa kasvattajien mediataitojen vahvistaminen onkin kirjattu yhdeksi koulutusten keskeisistä tavoitteista.

## Lähteet:

- ALAPURO, R. & STENIUS, H. (1987). Kansanliikkeet loivat kansakunnan. Teoksessa Alapuro Risto, Liikanen, Ilkka, Smeds, Kerstin ja Stenius, Henrik (toim.) *Kansa liikkeessä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- FILANDER, K. Vapaan sivistystyön tilaus tässä ajassa. Kolumni *Sivistys.net* 23.11.2007. [http://sivistys.net/kolumni/vapaan\\_sivistystyon\\_tilaus\\_tassa\\_ajassa.html](http://sivistys.net/kolumni/vapaan_sivistystyon_tilaus_tassa_ajassa.html) (Viitattu 11.2.2008)
- GRANÖ, M. & WALLÉN, B. (2003). *Bli något eller någon? En finlandssvensk folkbildningsodyssey*. Helsingfors: Svenska Folkskolans Vänner.
- HAUTAMÄKI, A. (toim.) (1996). *Suomi teollisen tietoyhteiskunnan murroksessa. Tietoyhteiskunnan sosiaaliset ja yhteiskunnalliset vaikutukset*. Sitra 154.
- Helsingin Sanomat* 6.2.2008. Demarit haluavat ihmisenä olemisen oppiaineeksi kouluihin. <http://www.hs.fi/politiikka/artikkeli/Demarit+haluavat+ihmisen%C3%A4+olemisen+oppiaineeksi+kouluihin/1135233851746?ref=rss> (Viitattu 11.2.2008)
- HEINONEN, O-P. (2000). *Tietoyhteiskunta tulee – oletko valmis?* Edisty 5/2000.
- HUUHTANEN, H. (2001). *Tietoyhteiskuntaa rakentamassa*. TIEKE Tietoyhteiskunnan kehittämiskeskus ry. Helsinki: Gummerus.
- KASVI, J. (2007). Työ, perhe ja elämä – elämänhallinnan haasteet yhteiskunnan murroksessa. *Työn Tuuli* 2/2007. <http://www.jyrkikasvi.fi/index.php?3796> (Viitattu 15.5.2008)
- KAUPPILA, J. & HARINEN, P. (toim.) (2004). *Sivistyksen tarina: Uskomuksia, lupauksia ja lunastuksia: Millainen sivistisyhteiskunta Suomi on?* Hankesuunnitelma. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 89. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- KAUPPILA, J. & SUORANTA, J. (2005). Koulutettuja, oppineita ja itseoppineita. Keskustelua koulutususkosta ja kouluttautumisen merkityksestä. Teoksessa Koski, L. & Sabour, M. (toim.) *Koulutuksen merkitystä etsimässä*. Joensuu: Joensuu University Press.
- KOTILAINEN, S., KIVIKURU, U. (1999). Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. Teoksessa: Kotilainen, S., Hankala, M., Kivikuru, U. (toim.) *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 13–30.
- KOTILAINEN, S. & SUORANTA, J. (2005). Mediakasvatuksen kaipuu – ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista. Teoksessa Kotilainen, S. & Sintonen, S. (toim.) *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet*. Oikeusministeriön julkaisu 5.
- KUPIAINEN, R. (2006). Yhteistoiminnallinen medialukutaito. *Aikuiskasvatus* 26 (2), 182–187.
- KUPIAINEN, R., SINTONEN, S. & SUORANTA, J. (2007). Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa Kynälahti, H., Kupiainen, R. & Lehtonen, M. (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007.
- MARTTINEN, M. (2008). Takaisin ihmisten luokse. Kolumni *Sivistys.net* 30.01.2008. [http://sivistys.net/kolumni/takaisin\\_ihmisten\\_luokse.html](http://sivistys.net/kolumni/takaisin_ihmisten_luokse.html) (Viitattu 11.2.2008)
- Mediamuffinssi-hanke 2006–2007*. [http://www.mediamuffinssi.fi/filemanager/File/MEDIAMUFFINSSI\\_tiiivistys.pdf](http://www.mediamuffinssi.fi/filemanager/File/MEDIAMUFFINSSI_tiiivistys.pdf) (Viitattu 9.2.2008)
- OJALA, V. (2007). *Mediamuffinssi-hanke 2006–2007*. Loppuraportti. Mediamuffinssi.
- OPM 29/2007. *Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä*. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 29/2007.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants. *NCB University Press*. Vol. 9 (5). <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Viitattu 15.5.2008)
- SALO, P. & SUORANTA, J. (2002). *Sivistyksellinen aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- SALO, P. (2008). Kansansivistystyö Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. Teoksessa Suoranta, J., Kauppila, J., Rekola, H., Salo, P. ja Vanhalakka-Ruoho, M. *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen*. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B. Oppimateriaalia N:o 25. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 157–175.

- SARKOMAA, S. (2008). Näytyn liittäminen Taideyliopistoon ”tarkoituksenmukaista”. Työelämä edellyttää yhä enemmän moniosaajia. [http://uta.fi/ajankohtaista/etusivunkuvat/aikalainen\\_31012008.pdf](http://uta.fi/ajankohtaista/etusivunkuvat/aikalainen_31012008.pdf) (Viitattu 10.2.2008)
- SEDERGREN, J. (2005). Kansakunnan synnyn ehtoja 1800-luvulla. *Sedis Blog*. Blogi 31.1.2005. [http://sedis.blogspot.com/2005/01/kansakunnan-synnyn-ehtoja-\\_110715441414651601.html](http://sedis.blogspot.com/2005/01/kansakunnan-synnyn-ehtoja-_110715441414651601.html) (Viitattu 10.2.2008)
- SIISIÄINEN, M. (1998). Uusien ja vanhojen liikkeiden keinovalikoimat. Teoksessa Ilmonen, K. & Siisiäinen, M. *Uudet ja vanhat liikkeet*. Tampere: Vastapaino, 219–245.
- SILVENNOINEN, H. (2002). *Koulutus marginalisaation hallintana*. Helsinki: Gaudeamus.
- SUONINEN, A. (2008). *Mediakasvatus päiväkodissa ja esiopetuksessa. Mediakasvatuksen tilan ja Mediamuffinssi-oppimateriaalien käyttöönoton arviointi syksyllä 2007*. Jyväskylän yliopiston Nykykulttuurin tutkimuskeskus. Mediamuffinssi.
- SUORANTA, J. & YLÄKOTOLA, M. (2000). *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*.
- SUORANTA, J. (2003). *Kasvatus mediakulttuurissa: mitä kasvattajien tulee tietää*. Vastapaino.
- SUORANTA, J. & KAUPPILA, J. (2008). Näkökulmia informaatioyhteiskuntaan ja aikuisten mediakasvatukseen. Teoksessa Suoranta, J., Kauppila, J., Rekola, H., Salo, P. ja Vanhalakka-Ruoho, M. *Aikuiskasvatuksen risteys- asemalla. Jobdatus aikuiskasvatukseen*. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B. Oppimateriaalia N:o 25. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 212–253.
- SUORANTA, J. (2007). *Vapaa sivistystyö + vapaa tietosanakirja*. Blogi 5.1.2007 <http://suoranta.wordpress.com/category/aikuiskasvatus/> (Viitattu 10.2.2008)
- SUORANTA, J. & VARÉN, T. (2008). Internetin avoin Wikiopisto haastaa kansalliset korkeakoulut. *Helsingin Sanomat* 28.1.2008.
- Opetusministeriö (2000). *Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000.
- SYVÄOJA, H. (2004). *Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- TUOMISTO, J. (2003). *Vapauden kaipuu vapaassa sivistystyössä*. Teoksessa Riikonen, V. (toim.) Valistuksesta tietämysyhteiskuntaan. Helsinki: Kansanvalistusseura, Opintotoiminnan keskusliitto, 45–80.
- Uutispäivä Demari* 11.2.2008. Ihmisenä olemisen opettelu. <http://www.demari.fi/Article.jsp?article=9791> (Viitattu 11.2.2008)
- VADÉN, T. & SUORANTA, J. (2007). Wikipediasukupolvi ja reflektiivinen epävarmuus. Blogi 4.12.2007 <http://suoranta.wordpress.com/2007/12/> (Viitattu 20.3.2008)
- VARIS, T. (2005). Medialukutaidon tila ja toteutus Euroopassa. Teoksessa Varis, T. (toim.) *Uusrenessanssijattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: OKKA-säätiö, 10–30.

*Aino Hannula*

## **Arjen kuvat yhteisöllisen keskustelun aloittajina**

Osallistava toimintatutkimus Camera Obscura -ryhmän muotoutumisesta kansalaistoimijaksi

### **JOHDANTO**

Artikkelissani kuvaan, miten sosiaalipedagoginen Camera Obscura -ryhmä liittyy toimijaksi mediamaailmaan. Tarkastelua strukturoi Paulo Freiren ajatukset yhteisöllisestä ja yhteiskunnallisesta dialogista. Tutkimus on osa laajahkoa toimintatutkimuksena toteutettua yhteisökasvatushanketta, johon olen osallistunut yhtenä valokuvaryhmän jäsenenä sekä vapaaehtoisena tutkijana ja freireläisen näkemyksen muistuttajana hankkeen perustamisesta vuodesta 2004 alkaen. Tässä tulkiten Camera Obscuran yhteisöksi, vaikka se ei traditionaalisessa mielessä ole yhteisö: sitä ei määritä paikallisuus, yhteinen historia eikä yhteinen elinympäristö. Uudessa yhteisöllisyydessä jäsenyyttä määrittää enemmän ”yhteinen kohtalo” – olosuhteiden, kokemusten ja tavoitteiden samankaltaisuus, joka ylittää kansalliset ja kulttuuriset rajat (Williams 2003). Tässä ”yhteinen kohtalo” on työttömyys.

Camera Obscura on avoin harrastajaryhmä, jonka tarkoituksena on valokuvan keinoin tuoda näkyväksi elämää ympärillämme ja virittää tästä yhteisöllistä ja yhteiskunnallista dialogia. Se on kansalaisvaikuttamisen kanava erityisesti ihmisille, joiden kokemus maailmasta jää syrjään virallisessa ja kaupallisessa mediassa. Ryhmän toimintana on valokuvien ottaminen, niistä keskusteleminen sekä näyttelyiden järjestäminen. Koska tutkimus on liittynyt hankkeeseen alusta alkaen, olen koko toiminnan ajan pitänyt tutkimuspäiväkirjaa ja kerännyt haastattelu-, video- ja valokuvamateriaalia. Hyödynnän näitä tässä kuvatessani, miten ryhmäläiset ovat käyttäneet valokuvaa omaa todellisuuttaan koskevan reflektion välineenä ja keinona kertoa elämästään muille. Havainnollistan prosessia kahden osallistujatoverini haastattelulla.

Camera Obscura -hanke syntyi Helsingissä sosiaalityöntekijöiden, heidän asiakkaidensa ja vapaaehtoistyöntekijöiden yhteistyönä heidän etsiessään entistä keskustelevampia toimintatapoja sosiaalityöhön. Hankkeen tarkoituksena on edistää osallistujien tietoisuutta omasta elämäntilanteestaan ja toimintamahdollisuuksistaan sekä saattaa ihmiset osallisiksi yhteiseen vaikuttamiseen. Lähes neljä vuotta kestäneen toimintansa aikana Camera Obscurasta on muotoutunut aikuisten sosiaalipedagoginen mediakasvatushanke ja tutkimushanke. Aikuiskasvatushankkeena ryhmässä opetellaan median avulla tapahtuvaa osallistumista, jota nykyisin yhä enemmän edellytetään kansalaisilta. Keskiössä on kansalaisuus, kansalaistoiminta ja syrjäytymisen ehkäiseminen yhteiskunnassa, jossa kan-

salaiskeskustelua käydään yhä enemmän tietoverkoissa ja medioissa ja jossa kansalaisvai-  
kuttamisen taitoon sisältyy myös taito osallistua toimijana mediakulttuurissa. Erityisesti  
kuvien lukemisen ja tuottamisen taidot ovat visuaalisessa kulttuurissamme osa media-  
kompetenssia ja sähköisen sosiaalisen median myötä kuvat ovat myös osa jokapäiväistä  
kommunikointia. Verrattuna ammattilaisen ottamaan valokuvaan, joka on tarkoituksel-  
lisesti muodostettu, tavallisen ihmisen ottamassa kuvassa on aina jokin arvaamattomuus,  
kontrolloimattomuus, joka tekee kuvasta kiehtovan. Barthes (1985) puhuu valokuvan  
kahdesta teemasta, studiumista ja punctumista. ”Studium” valokuvassa viittaa kenttään,  
johon olemme kulttuurisesti yhteydessä – kuvan sommitteluun, rakenteeseen, informa-  
tiiviseen arvoon, valokuvaajan esittämiin pyrkimyksiin. ”Punctum” on ristiriita tai yk-  
sityiskohta, joka pistää valokuvassa. (Barthes 1985, 31–33.) Valokuvaaja voi asettaa ”punc-  
tumin” kuvaan tarkoituksella, mutta usein se on sattumaa. ”Studium” on aina koodattu,  
”punctum” sitä vastoin ei ole (Barthes 1985, 57). Punctum voi olla tietty ilme, tilanteeseen  
liittyvä vaate, asento, näennäisesti kuvan informaatioarvoon kuulumaton asia. Tavallisten  
ihmisten ottamissa kuvissa juuri tämä ”punctum”, henkilökohtaisuus ja ei-tarkoitukselliset  
elementit, jotka tulevat kuvaan huomaamatta, ovat niitä, joihin katselija antaa lisäyksen.  
Henkilökohtaisia merkityksiä sisältävät valokuvat voivat sisältää tuttuutta, joka herättää  
katselijassa mielikuvia ja muistoja ja synnyttää näin ymmärrystä erilaisten elämänpiirien  
välillä.

Projektiin liittyvässä, osallistavana toimintatutkimuksena toteutetussa tutkimuksessa  
tarkastellaan 1) minkälaisia työvälineitä projekti tuo sosiaalityöhän; 2) minkälaisia ku-  
vallisia esityksiä osallistujat tuottavat omasta arjestaan ja 3) miten osallistujat kokevat  
hankkeen oppimisprosessina. Oma asemani projektin tutkijana ei ole ulkopuolisen tark-  
kailijan asema, vaan olen yhtenä toimijana osallistunut näyttelyihin ja suunnitteluun ja  
näin vaikuttanut toiminnan muotoutumiseen. Tässä esittelen Camera Obscura -projektin  
työskentelytapaa vuosina 2004–2006 projektin alusta ensimmäiseen näyttelyyn. Tarkaste-  
lu rajautuu dialogin etenemiseen yhteisössä tapahtuvasta keskustelusta yhteisön ulkopuo-  
lille ulottuvaksi sosiaalisiksi dialogiksi. Osallistavan toimintatutkimuksen näkökulmasta  
kuvaus käsittää toiminnan ensimmäisen syklin, joka alkoi olevan tilanteen reflektiolla ja  
päättyy tilanteeseen, jossa arvioidaan tapahtunutta toimintaa ja aloitetaan uusi sykli (kat-  
so Seymour-Rolls & Hughes 2000; Kemmis & McTagger 1988). Kuvauksessa sovelletaan ker-  
tovan selonteon episodista kuvausta (Harré & Secord 1972).

## **FREIREN SORRETTUJEN PEDAGOGIIKKA TEOREETTISENA TAUSTANA**

Sekä hankkeessa että sitä koskevassa tutkimuksessa sovelletaan Paulo Freiren ajatuksia  
subjektikansalaisuudesta, tiedostamisesta ja dialogista. Freiren mukaan ihmisen tehtä-  
vä, oikeastaan kutsumus, on osallistua yhteisen sosiaalisen, kulttuurisen ja historiallisen  
maailman luomiseen. Freirelle ”olla subjekti” on ennen kaikkea olla kansalainen. Kaikil-  
la ihmisillä ei kuitenkaan ole mahdollisuutta toteuttaa ihmisen kutsumustaan, vaan he



elävät ”hiljaisuuden kulttuurissa”, vaiennettuina yhteisestä päätöksenteosta. Usein heillä ei ole edes mahdollisuutta ilmaista omaa näkemystään itsestään, vaan muut ihmiset määrittelevät heidän asemansa ja roolinsa. (Freire 2005; Hannula 2000.) Myös nykyinen globaali mediayhteiskunta voi tuottaa järjestelmiä, jotka sulkevat osan ihmisistä julkisesta keskustelusta. Erityisesti työttömien ja taloudellisesti tai sosiaalisesti heikossa asemassa olevien ihmisten elämää tarkastellaan etäältä, ja jos heillä ei ole taitoa vaikuttaa median kautta, kertoa oman elämänsä tarinaa, he jäävät objektin asemaan. Jopa informaatioajan valtaviirran kansalaiset saattavat olla enemmän kuluttajia ja äänestäjiä kuin osallistuvia kansalaisia (Pajnik 2005, 349).

Tapahtumaa, jossa ihminen ottaa subjektikansalaisen roolin, Freire nimittää tiedostamiseksi. Hän määrittelee sen prosessiksi, jossa ihmiset ”...ei vastaanottajina, vaan tietoisina subjekteina, saavuttavat syvenevän tietoisuuden sekä siitä sosiokulttuurisesta todellisuudesta, joka säätelee heidän elämäänsä, että kapasiteetistaan muuttaa tätä todellisuutta” (Freire 1970, 452). Tiedostaminen on ”äänen löytämistä hiljaisuudelle”. Se on syvällistä tapahtumaa, jossa ihminen omasta elämäntilanteestaan rakentaa kieltä, jolla hän voi sekä ilmaista omaa näkemystään todellisuudesta että rakentaa dialogista yhteyttä muiden kanssa. (Freire 2005; Hannula 2000.)

Freiren ajatuksia soveltaen Camera Obscuraan osallistujien ottamat kuvat voivat olla kieli, jonka avulla kuvaajat alkavat havainnoida omaa elämäänsä, tulevat tietoisiksi elämäänsä määrittävistä asioista, ilmaisevat omaa kokemustaan ja rakentavat dialogista suhdetta muiden kanssa. Yksi hankkeen tarkoitus onkin juuri tämä ainutlaatuisen ja yhteisen kohtaaminen, dialogi arjen erilaisten maailmojen kanssa.

## **OSALLISTAVA TOIMINTATUTKIMUS JA YHTEISESTI TUOTETTU TIETO**

Osallistavan toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti Camera Obscura -hankkeessa yhdistyvät yhteistyö, toiminnan kehittäminen, uuden tiedon luominen ja oppiminen. Toiminta nousee osallistujien elämäntilanteesta ja tavoitteena on osallistujien voimaantumisen ja vaikutusmahdollisuuksien parantaminen. Kemmisin (2001, 98) mukaan emansipatorisen toiminnan pyrkimys on kehittää kriittistä itseymmärrystä, ja samalla oman toiminnan havaitsemista. Näin se johdattaa tarkastelemaan kriittisesti myös jokapäiväisen elämän taustalla olevia kulttuurisia, sosiaalisia ja historiallisia prosesseja.

Osallistava toimintatutkimus etenee spiraalimaisena kehänä, jossa suunnittelua seuraa toiminta ja sen reflektiivinen havainnointi (Carr & Kemmis 1986, 166). Ryhmäläiset osallistuvat sekä aineiston keräämiseen, analyysiin että tulkintaan. Camera Obscurassa valokuvat ovat merkittävin materiaali, tuovathan ne esille itse koettua maailmaa. Kuvat tavoittavat ”toista tietoa”, jota ei tavoitettaisi haastattelujen tai tutkijan ulkoapäin tekemien havaintojen avulla. Tutkimuksen kannalta valokuva on myös omaa elämää koskevan analyysin väline. Lykesin mukaan valokuvaus tarjoaa ilmaisuvaihtoehdon sekä kuvaamisen tasolla että tarinoiden kertomisen ja analyysin tasolla. Valokuvaus on mahdollisuus

kertoa sekä henkilökohtaista että kollektiivista tarinaa. Kuva kertoo kuvaajan itsensä näkemyksen, mutta voi olla lähtökohta ryhmässä tapahtuvalle reflektiolle, keskustelulle, analyysille ja esityksen suunnittelulle. Samoin kuva voi olla lähtökohta laajemmalle keskustelulle. (Lykes 2001, 368–369.)

Hankkeen etenemistä kuvaan kertovan selonteon menetelmällä. Tämän on alun perin esittänyt Rom Harré ja myöhemmin sitä ovat kehittäneet Matti Laitinen ja Kari E. Nurmi (Harré & Secord 1972; Laitinen 1999; Laitinen & Nurmi & Nurmi 2000; Laitinen 2001). Tarkoituksena ei ole ollut niinkään kehittää Harrén ja Secordin sosiaalipsykologista systematisointia, vaan tuoda metodia lähemmäksi mikrohistorian ja suullisen historian tutkimusmenetelmän avoimempaa kuvausta. Hankkeen etenemisen kuvauksessa tuotetaan episodinen kertomus, jossa muutokset ja tapahtumat kerrotaan kronologisessa järjestyksessä. Kertomuksen episodit ovat paikallisia ja ajallisia jaksoja, joissa toiminnat ovat selkeästi erilaisia. Toiminta jakaantuu makro- ja mikroepisodeihin, jolloin kukin makroepiodi koostuu siihen sisältyvistä mikroepioidijaksoista. Tähän mennessä Camera Obscurassa tuotetut perusepisodit ovat (1) suunnittelu; (2) kuvaaminen ja kuvien katselu; (3) pienryhmäkeskustelut osallistujien valokuvista; (4) näyttelyn valmistelu ja näyttely rautatienraiteilla; (5) näyttelyn tuottama julkisuus; (6) paluu kuvaamiseen ja uudet suunnitelmat. Nämä episodit muodostivat toimintatutkimuksen ensimmäisen syklin ja tällä hetkellä (vuonna 2008) ollaan uuden syklin loppuvaiheessa (katso Seymour-Rolls & Hughes 2000).

Dialogisen toiminnan näkökulmasta Camera Obscuran työskentelyssä hahmottuu kaksi makroepiodia. Ensimmäinen näistä kuvaa pienryhmässä, yhteisön sisällä tapahtuvaa dialogia. Freiren ajatuksia soveltaen tässä episodissa luodaan yhteyttä ihmisten kanssa, joilla on samankaltaisia kokemuksia. Toinen makroepiodi on suuntautumista ryhmästä ulospäin, kohti kansalais- ja mediakeskustelua.

Koko prosessin ajalta kerätty aineisto koostuu tutkimuspäiväkirjasta, kokouspöytäkirjoista, haastatteluista, videoituista kokoontumisista ja keskustelunauhoitteista. Pääaineisto on hankkeessa tuotetut valokuvat. Aineistoa kerätään edelleen.

## **DIALOGISEN TOIMINNAN EPISODIKUVAUKSET**

### **Makroepiodi 1: dialogi yhteisön sisällä**

Dialogin kehittymisen ensimmäinen makroepiodi kuvaa yhteisön sisällä tapahtuvaa dialogia. Tähän sisältyy valokuvien ottaminen, kuvien yhteinen katselu ja kuvista keskustelu. Freiren ajatusten mukaisesti ryhmässä luodaan yksilöllistä ja yhteisöllistä kieltä, joka ilmaisee sekä henkilökohtaisia että tälle yhteisölle yhteisiä kokemuksia. Seuraavassa taulukossa on kuvattu makroepiodiin sisältyvät pienenepisodit, työskentelyyn osallistujat ja episodien tuottama tutkimusaineisto.

**TAULUKKO 1.** Ensimmäiseen makroepisodiin sisältyvät mikroepisodit ja näiden aikana hankittu tutkimusmateriaali.

| Tunnus | Mikroepisodit                                 | Työskentelyn luonne                 | Tutkimusaineisto                                    |
|--------|---|-------------------------------------|---|
| 1A     | Orientoituminen                               | Koko ryhmä yhdessä                  | Tutkimuspäiväkirja                                  |
| 1B     | Kuvien ottaminen                              | Yksilöllinen                        | Noin 800 valokuvaa                                  |
| 1C     | Kuvien yhteinen katselu ja valinta näyttelyyn | Koko ryhmä yhdessä                  | Videoituja keskusteluja, tutkimuspäiväkirja         |
| 1D     | Kuvien tarinat, valokuvaajien tarinat         | Pienryhmä                           | Nauhoitettuja keskusteluja; tarinoituja kuvia       |
| 1E     | Suunnittelu                                   | Pienryhmät ja koko ryhmä vaihdellen | Kokouspöytäkirjat, ääninauhuja, tutkimuspäiväkirja. |

Ensimmäisellä kokoontumiskerralla paikalla oli 24 osallistujaa. Yhteisessä keskustelussa kuvausaiheeksi valittiin ”Arki”. Samalla päätettiin tähdätä näyttelyyn, joskin näyttelyn paikka ja toteuttaminen olivat vielä avoinna. Ensimmäisellä kerralla päätettiin kokoontua kerran kuukaudessa katselemaan otettuja kuvia. Halukkaille jaettiin kertakäyttökamerat.

Suurin osa osallistujista ei ollut valokuvauksen harrastajia tai ammattilaisia, osalla ei edes ollut kameraa. Osallistujat suhtautuivat kuvien ottamiseen vakavasti ja pysyttelivät sovituksessa aiheesta, oman arjen kuvaamisesta. Tuula ja Annikki, kaksi osallistujaa, kertovat kuvausprosessista seuraavaa:

*Monta kertaa otin kuvia elämästäni, minkälaista minun, tosiaan mun arjesta; missä kävelin, kun kävelin yksinäni ulkona. Harvempi kuva oli sellainen, jota olisin suunnitellut. Yleensä kamera sitten kulki koko ajan mukana, jos tuli hyvä tilanne.*

*... yleensä se on niin että mä otan jos mä näen jotain että hei tosta mä otan kuvan. Yleensä mä pyrin ottamaan kuvan siten miten mä näen sen mutta ei ne koskaan ole sitä ... Ei kameran takana ole sama kuin sitten kun näet sen kuvan. Se siinä on mielenkiintoista että se jotenkin muuttuu se kuva, kun se valmistuu.*

Kokemuksen myötä kuvien ottaminen muuttui suunnitelmallisemmaksi ja alkoi innostaa sekä hyvien tulosten että haasteiden takia. Kuvan ottaminen saattoi myös pysäyttää kuvaajan havainnoimaan omaan jokapäiväiseen elämään sisältyviä, ehkä toistuviakin asioita.

*Kyllä kuvat kerto itselle minun elämästäni. Otin telkkarista kuvan, ja siinä oli mun kaveri, toi, mitä ilman minä en tuu toimeen, tällä tavalla. Se oli sellainen päivä että minulla oli hiukan tylsää, ajattelin, että aina tuo telkkari, mutta tulisin hulluksi jos ei olisi tuota telkkaria, ainakin kun on hiukan köyhempi, se on ainut huvi.*



**KUVA 1.** Camera Obscuran osallistujat rakentavat kuvaesitystä.

Katselua varten kuvat saatettiin digitaaliseen muotoon ja niitä katseltiin yhdessä laajakankaalta. Toisten osallistujien kuvien katselu oli mielenkiintoista. Kuvat esittivät tuttua, mutta toivat myös uutta ymmärrystä.

*Oli se hirveän mielenkiintoista katsella. ... kun oli työttömien kuvia suurin osa, ne eivät kauheasti poikeneet.... Köyhää ja tollai.*

*Kyllä uutta ymmärrystäkin jotenkin. Kun oli niitä perhekuvia, näkee vilahduksella toisten ihmisten kotielämää. Loppujen lopuksi arkielämä on erilaista, vaikka tuntee. Ja vaikka kaikkia ei tuntenut, näki heidänkin elämää. Oli niitä juoppokuvia, mutta niitäkin on.*

Kuvien ottaminen tuo olosuhteet näkyville kuvaajalle itselleen, mutta kuvien näyttäminen muille ja niistä keskusteleminen tuo kuvan esittämän maailman tietoisuuteen uudella tavalla. Keskustelu toi esille kokemusten erilaisuutta. Esimerkiksi joulun mieltäminen perhejuhlaksi voi ohjata kuvan tulkintaa.

*Aika hyvin ne tajusi, paitsi joistakin kuvista, kun X sanoi, että tuo on yksinäisyys. Vaikka minä tarkoitin, että se on yksinäisen ihmisen joulu, minun kaveri oli kuvassa. Ei ole perhe-*

*juhlaa kun ei ole perhettä. Kun siitä keskusteltiin, toiset tajusi sen, että mä tarkoitin sitä että tämä on sitä kavereitten kanssa olemista jouluna ja kukaan ei mene perheensä luokse. Toinen katsoo eri tavalla ja toinen toisella tavalla. Kuva tarkoitti vain minun jouluani, toinen voi tajuta .. että se on yksinäisyyttä, ei se sitä ihan tarkoittanut.*

Katseluprosessi oli samalla näyttelykuvien valintaa, jolloin samat kuvat nähtiin monta kertaa. Tämä oli osin puuduttavaa, mutta toisto toi jotkin asiat myös selkeämmin esille.

*... onkos tosiaan meidän elämää että me tuijotetaan maksalaatikoiden hintoja, ja sitten kun mä olen ruvennut ajattelemaan, niin mä huomaan että kyllä mä katson niitä oranssilappuja ja mitä on tarjouksessa. Kyllä sitä pysähtyy ajattelemaan, että onko se niin että mä käyn katso-massa, mistä saan halvemmalla ruokaa.*

Valintaprosessi laajensi tapaa katsella kuvia. Yksi osallistuja kuvaa katselua näin:

*... ihmiset halusivat puolustaa kuvia, joista pitivät ja selittää toisille miksi. Näin he joutuivat kertomaan, mitä he näkivät kuvassa ja samalla tuli esille erilaisia näkökulmia, havaintoja, elämäntyylejä ja arvoja. Omastakin ympäristöstä näki uusia asioita.*

Ensimmäinen makroepisodi sisälsi myös pienryhmätyöskentelyä, jossa kuvaaja esitteli omat kuvansa muille ja kertoi niiden ottamisesta. Näin avautui yksilöllisiä ja hyvinkin henkilökohtaisia tarinoita. Mikroepisodi D toi esille sen, miten kuvat sisälsivät sekä henkilökohtaisia että yhteisiä merkityksiä.



**KUVA 2.** Jokaisella kuvalla on tarinansa, samoin kuvaajalla.



Kaikista kuvista tehdyn sisällön analyysin perusteella kuvien aiheet olivat yleisiä ja yhteisiä. Aiheet olivat koti- ja perhe, ostoksilla käynti, kaupungilla liikkuminen, mielipaikat ja ystävyys. Sisältö saa kuitenkin luonteensa erilaisista tilanteista. Esimerkiksi ruuan hankkiminen marketista voi olla osa perheen perjantai-iltaa tai se voidaan hankkia seurakunnan ruokajonosta. Ruoka voi olla yhdessä valmistettu juhla-ateria, puiston penkillä nautittua pikaruokaa tai voileipä ja maitopurkki asuntolan keittiössä. Kuvaajien kommentit toivat esille yksilöllisiä merkityksiä ja yhteinen keskustelu taas näytti, että kuvat esittivät juuri tälle yhteisölle yhteisiä kokemuksia.

## Makroepisodi 2: Suuntautuminen yhteisöstä ulospäin

Toinen makroepisodi kuvaa prosessia, jossa osallistujat yhteisönä alkavat luoda kommunikatiivista suhdetta yhteisön ulkopuolelle. Tässä tämä suhde oli valokuvanäyttely. Episodi sisältää kuusi toiminnallisesti erilaista pienenepisodia, jotka osittain lomittuivat.

**TAULUKKO 2.** Toinen makroepisodi ja siihen sisältyvät pienenepisodit ja näiden aikana hankittu tutkimusmateriaali.

| Tun-<br>nus | Mikroepisodi                          | Työskentelyn luonne                  | Hankittu<br>tutkimusaineisto                                 |
|-------------|---------------------------------------|--------------------------------------|--|
| 2A          | Kuvien valinta näyttelyyn             | Koko ryhmä                           | Videoidut keskustelut  |
| 2B          | Näyttelypaikan etsiminen ja sopiminen | Jaettu tehtävä, yhteiset keskustelut | Tutkimuspäiväkirja, pöytäkirjat                              |
| 2C          | Näyttelyn valmistelu                  | Koko ryhmä, jaetut tehtävät          | Tutkimuspäiväkirja, dokumenttivalokuvat, tiedotusmateriaali  |
| 2D          | Näyttely ”Arjen valotuksia”           | Koko ryhmä                           | Tutkimuspäiväkirja, haastattelut, avajaisvideot ja valokuvat |
| 2E          | Näyttelyn tuoma julkisuus             |                                      | Sanomalehtiartikkelit, video- ja kasettinauhut               |
| 2F          | Suunnittelu                           | Koko ryhmä                           | Tutkimuspäiväkirja, pöytäkirjat                              |

Jo alusta päämääränä oli järjestää näyttely. Kuvien valitsemisen lisäksi tähän sisältyi suunnittelua ja järjestämistä: suunniteltiin projektin internet-sivuja, etsittiin näyttelyn paikkaa ja käytiin neuvotteluja. Näyttelypaikan piti olla ilmainen, keskeinen ja helposti lähestyttävä, koska haluttiin, että tavalliset ihmiset näkevät kuvat. Lopulta näyttelypaikaksi järjestyi Helsingin Rautatieasema, joka oli paras mahdollinen paikka.





**KUVA 3.** Näyttelyn ”Arjen valituksia” esitteeseen valittu kuva (kuva Josse Niskanen).

Näyttelyn organisoimiseen osallistuivat lähes kaikki. Järjestämiseen sisältyi näyttelyte-  
lineiden valinta ja kunnostusta, kuvien kopiointia, esillepanon suunnittelu ja valmistelu,  
avajaispuheen ja tarjoilun valmistelua sekä tiedotusta. Toiminta oli innostavaa: ”Parasta  
projektissa oli näyttelyiden järjestäminen, tietysti kuvien ottaminen myös.”

Näyttely oli projektin huipennus. Tuula ja Annikki kuvaavat tunnelmiaan näyttelystä  
seuraavasti:

*Älyttömän hienot, oli kiva tehdä. Se valinta oli hiukan tympäsevä, kun niitä piti koko ajan  
tiputtaa. Mutta näyttely oli jännä päivä, jännitti hirveästi, vaikka ei ollut mitään jännitettä-  
vää. Tutut kävi, ohimennen kun eivät tienneet mitään näyttelystä. Kävin oppaanakin. Kuulin  
monelta tutulta että oli nähnyt Hesarissakin niitä kuvia. Oli tosi hieno kokemus. Kun koskaan  
ei ennen ole ollut näyttelyssä.*

*Se oli huippu. Ne kaikki tuli niin nopeassa tahdissa, se näyttely – mitä siinä oli aikaa, viikko  
– puolitoista. Ensin sitä jauhettiin ja jauhettiin ja sitten se tuli yhtäkkiä. Minä olin tosi ylpeä  
siitä.*

Näyttely sai julkisuutta. Maan suurimmassa päivälehdessä oli puolen sivun esittely, MTV:n uutisissa mainittiin näyttelystä ja myös radioon haastateltiin toimijoita. Kuvia pyydettiin näytteille myös Helsingin ulkopuolelle. Saavutettu julkisuus jopa hämmensi.

*Ja sitten tää media, ne oli uutisissa ja sitten kaverit soittivat.. Ykskaks tuli niin valtavasti sitä julkisuutta, mä häkellyin siitä.*

Miksi sitten näyttelystä tuli niin suosittu? Annikki ja Tuula arvelevat syynä olevan kuvien läheisyyden tavallisen ihmisen arkikokemukseen.

*Minä kuulin kun katselijat puhuivat toisilleen, että hei, tuohan on ihan kuin me oltaisi oltu. Joku ostoskuva tai...*

*... kun aina on ollut niitä perhejuttuja, ja tämä ei ollut ammattivalokuvaajan, vaan tavallisen ihmisen ottaa kuvia arjesta.*

*... tavallisen ihmisen arki, se raaka todellisuus, mitä arki on, normaali*

Sekä Tuula että Annikki olivat paljon näyttelypaikalla ja huomasivat, miten ihmiset jäivät katselemaan kuvia. He myös kuulivat keskustelua. He arvioivat, että näyttelyllä kokonaisuutena oli sanoma ja tämä sanoma oli yksinäisyyden kokemus. Tämä sanoma tavoitti myös katselijat.

*... siinä oli niin paljon niitä yksinäisiä kuvia ja se aika pitkälle kaikkia hätkähdytti, että on muitakin yksinäisiä jotka ovat ottaneet asiakseen tuoda sen julki. Luulen, että aika moni siellä huomasi oman itsensä istumassa allapäin pöydän ääressä..*

*Ja joku tuli sanomaan, että näissä näkyy yksinäisyys näistä kuvista.*

*Ehkä se mitä sillä pyrittiinkin kertomaan, arki on. Ja siellä oli hienoja kuvia, kuten esimerkiksi joulusta, et miten jonkun joulu voi olla niin erilainen kun toiset on perheittensä parissa ja joku yksinäinen lihamakaronilaatikon kanssa, ja se, että arki on aika raastavaa kun arki on yhtä kulkemista, olemista ja ei mitään tekemistä. Et sinä jatkuvasti keksi itsellesi tekemistä vaikka olisit kuinka idearikas... Se kertoi just siitä että arki voi olla tosi tylsää...*



**KUVAT 4 ja 5.** Kuva voi kertoa yksilöllistä ja kollektiivista yksinäisyyttä. (Kuvat Aaro Huhta)

### **CAMERA OBSCURA OPINTOPIIRINÄ**

Vaikka hanke on tietoisesti ollut kasvatuksellinen projekti, ei se ole sisältänyt opintopiiri-  
mäistä työskentelyä. Oppiminen on tullut enemmän toiminnan haasteiden ja ”tekemällä  
oppimisen” myötä. Eräs osallistuja kuvaa oppimisprosessia ”...joitakin teknisiä asioita ope-  
teltiin, mutta pääasia oli oppia, kuinka pystyt ilmaisemaan omaa mielipidettä ja näkemystä.”

Mediakasvatuksen kannalta kuvaaminen on virittänyt ympäristön visuaalista havainnointia.

*Ainakin, että katson kaikkia hiukan eri kantilta, eri tavalla yleisesti, enemmän tutkiskelen ympärillä olevaa, ...yksityiskohtiakin.*

*... että katsoo asioita eri tavalla. Mä katson meidän pihaa, joka on aivan kylmä, aikaisemmin se on piha, jonka läpi minä kuljen, nyt minä katson, että tämä voisi olla paljon paremmankin näköinen. ... Rupeaa havainnoimaan, että tämä voisi olla nätimpi läpikulkupaikka.*

Keskustelussa Camera Obscura -projektin merkityksestä omaan elämään Tuula ja Annikki pitävät osallistumista tarpeellisenä. Se on harrastus, joka tuo säännöllisyyttä työttömän elämään, mutta ennen kaikkea rikkautta ja luovuuden kokemusta. Samalla se on antanut rohkeutta osallistua ja uskoa vaikutusmahdollisuuksiin.

*Pystyy vaikuttamaan, koska me ollaan jo vaikutettu. Valokuvalla pystyy vaikuttamaan, esimerkiksi näyttelyn kautta, tai tehdään kirja...*

*Camera Obscura voisi tuoda uusia asioita... jos joku on pielessä, niin siitä voisi tehdä näyttelyn, mielipideilmaisun.*

Näin projekti on toiminut myös voimaannuttavana ainakin henkilökohtaisella tasolla.

## POHDINTA

Camera Obscura -hankkeen osallistujat loivat omasta kokemuksestaan kielen, joka puhutteli myös muita ihmisiä. Kielen rakentaminen tapahtui pitkään kestävässä prosessissa, joka eteni omaa todellisuutta koskevasta havainnoimisesta yhteisössä tapahtuvaan reflektiiviseen keskusteluun ja yhteyden rakentamiseen oman yhteisön ulkopuolelle. Freireläisestä näkökulmasta osallistujat ”löysivät kielen hiljaisuudelle”. Järjestämällä kuvillaan näyttelyn maan keskeisimmälle paikalle ja tulemalla nähdyiksi ja kuulluiksi sanomalehdissä, radiossa ja televisiossa he liittyivät toimijoiksi mediamaailmaan.

Työttömien ihmisten omasta todellisuudestaan ottamat kuvat esittivät tavallista, monelle helsinkiläiselle tuttua arkea kuten ostoksilla käyntiä, kotielämää, juhlatilaisuuksia, ystävyyttä ja kaupungilla liikkumista. Näyttelyn näkivät kymmenet tuhannet ihmiset. Tässä haastateltujen osallistujien tulkinnan mukaan näyttelyn suosio johtui kuvien läheisyydestä katselijoille tuttuun elämään. Tämä arki on usein erilainen kuin median välittämä – siihen sisältyy ankeutta ja yksitoikkoisuutta, mutta myös iloa ja jokapäiväisen elämän rikkautta. Arjen tapahtumia ei katseltu ydinperheen näkökulmasta, vaan keskiössä olivat perheettömien ihmisten kokemukset. Kuvista tehdyn näyttelyn sanomaksi nousi

yksinäisyys. Myös tämä viesti ymmärrettiin. Ehkä nykyinen individualistinen, tehokkuutta ja tuottavuutta arvostava ilmapiiri tuottaa yksinäisyyttä, josta keskusteleminen on vaikeaa. Näin kuvaajat esittivät toista maailmaa, jonka media ohittaa tai esittää enemmän etäisenä ja yksilöllisenä kuin yhteisenä kokemuksena. Harrastajien ottamat kuvat toivatkin esille vaiettua kokemusta ja saattoivat olla myös vastavirtaa.

Sosiaalipedagogisena hankkeena Camera Obscura on ollut askel kansalaistoimintaan, joka on yksilöllisesti tuonut rohkeutta ja uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Ryhmä on rekisteröitynyt itsenäiseksi yhdistykseksi Camera Obs. ry rf ja jatkaa kaikille avoimena kansalaistoimintaan suuntautuvana valokuvausryhmänä. Tutkimuksena hanke on tuottanut runsaasti materiaalia, joita tällä hetkellä analysoidaan. Samoin se on tuottanut uusia tutkimuskysymyksiä esimerkiksi tiedon rakentumisesta maallikkojen ja eri alojen ammattilaisten yhteisessä toiminnassa; arjen kuvien sisältämästä ”toisesta” tiedosta ja kansalaistoiminnasta syrjäytymisen ehkäisijänä.

## Lähteet

- BARTHES, R. (1985). *Valoisa huone*. (Alkuteos La chambre claire. Suom. M. Lintunen, E. Sironen & L. Lehto) Helsinki: Kansankulttuuri.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- FREIRE P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. (alkuteos Pedagogia do Oprimido, suom. J. Kuortti) Tampere: Vastapaino.
- FREIRE, P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review* (40) 3, 452–477.
- HANNULA, A. (2000). *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- HARRÉ, R. & SECORD, P.F. (1972). *The Explanation of Social Behavior*. Oxford: Blackwell.
- KEMMIS, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. In Reason, P. & Brodbury, H. (Eds.) *Handbooks of action research. Participative Inquiry and practice*. London: Sage. 91–202.
- LAITINEN, M. (1999). Kertovan muutoselonteon menetelmä. *Aikuiskasvatus* 3 (19), 204–212.
- LAITINEN, M. (2001). Describing organizational change processes. *Internet/Methodix*. Retrieved April 15, 2003, from <http://www.metodix.com/showres.dll/en/enindex>
- LAITINEN, M., NURMI, V. & NURMI, K. (2000). The Method of narrative change accounting. In Kuchinke, P. (Ed.) *Proceedings. AHRD Conference*. Raleigh-Durham, NC. March 2–12, 2000. Vol. 2, 1082–1092.
- LYKES, M.B. in collaboration with the Association of Maya Ixil Women – New Dawn, Chajil, Guatemala (2001). Creative arts and photography in participatory action research in Guatemala. In Reason, P. & Brodbury, H. (Eds.) *Handbooks of action research. Participative Inquiry and practice*. London: Sage. 363–371.
- PAHNIK, M. (2005). Citizenship and mediated society. *Citizenship Studies*, Vol. 9, No. 4, 349–367.
- SEYMOUR-ROLLS, K. & HUGHES, I. (2000). Participatory action research: getting the job done. *Action Research Reports* 004, September. Retrieved May 27, 2006, from <http://www2.fhs.usyd.edu.au/arrow/arer/004.htm>. Luettu 15.5.2006.
- WILLIAMS, M.S. (2003). Citizenship as identity, citizenship as shared fate, and the function of multicultural education. In K. McDonough & W. Feinberg (Eds.) *Education and citizenship in liberal-democratic societies. Teaching for cosmopolitan values and collective identities*. Oxford: University Press. 208–247.



## **Perhesukupolvien väliset kohtaamiset arjen oppimiskokemuksina**

### **JOHDANTO**

Tässä artikkelissa avaan teoreettista taustaa meneillään olevalle tutkimukselleni, jossa tarkastelen oppimista perhesukupolvien välisissä kohtaamisissa. Esitän myös jo toteutuneen pilottitutkimuksen tuloksia. Tutkimusorientaation lähtökohta on väitöstutkimuksessani (Koskinen 2003), jonka analyysissa nousi esiin arjessa näkyväksi tulevan kulttuuritiedon merkitys. Arjen kohtaamisiin kiinnittyvä vuorovaikutus osoittautui merkittäväksi kulttuurisen tiedon välittymiselle.

Jatkossa tutkimukseni tavoitteena on tuottaa tietoa perhesukupolvien välisen vuorovaikutuksen sisällöistä ja muodoista. Tarkastelen myös eri ikäpolviin kohdistuvia arjen oppimishaasteita sekä perhesukupolvien välisten suhteiden merkitystä yhteisöllisyydelle ja arjessa selviytymiselle. Pilottitutkimukseen haastattelin kahta sukupolviketjun vanhinta edustajaa. Tutkimuskysymyksenä kysyin, millaista kulttuurista tietoa siirtyy perhesukupolvien välisissä kohtaamisissa? Nyt haastattelututkimuksessa jatkan ilmiön tarkastelua pilottitutkimuksen tulosten pohjalta. Jatkossa tarkastelussa ovat kokonaiset sukupolviketjut. Ketjun muodostavat nuori (youngster 15–20-vuotias), aikuinen (adult 30–50-vuotias) ja seniori (older adult =< 70) samasta perheestä.

Tarkasteltaessa perhettä yli sukupolvien rakentuvana jatkumona on nähtävissä, että monenlainen vuorovaikutuksellisuus saa muotonsa ja sisältönsä erilaisissa kohtaamisissa. Näin voidaan muun muassa kysyä, missä määrin vastavuoroisen kommunikaation kautta saadaan käyttöön tietoa ja taitoa, jolla yksilö tukee oman elämänsä tulkintoja. Kolmen sukupolven mittaisessa kontekstissa ovat läsnä nykyisyys sekä ainakin kahdenlainen historia – perheen ja kansakunnan historia sekä tulevaisuus – edessä olevan elämän missiot. Asemoidessaan itsensä perheessä, jokainen määrittää oman positionsa itsenäisesti vaikka vuorovaikutuksessa noudatettaisiinkin yleisiä vuorovaikutuksen konventioita. (Antikainen, Huotsonen, Kauppila & Huotelin 1996, Conner & Clawson 2004, Wenger 1998.) Näin rakennetaan henkilökohtaista arjen kulttuurista tilaa.

Postmoderni aika mahdollistaa vapauden ja yksilökeskeisyyden. Yksilökeskeisyyden korostaminen saa ihmiset kokemaan, että heillä on mahdollisuus ja odotus vaikuttaa omaan elämäänsä. Eri ikävaiheet kuljettavat mukanaan yksilöllisiä ja yhteisöllisiä odotuksia. Esimerkiksi nuoren aikuisen itsenäistyminen – omilleen hakeutuminen, rakentuu monille päätöksille ja on kytköksissä lukuisiin yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin



konventioihin. (Holdsworth & Morgan 2005, Koski & Moore 2001.) Aikuistuva nuori, työaktiivi aikuinen ja seniorikansalainen, jokainen rakenteistaa oman henkilökohtaisen toimijatilansa ympäröivien kulttuuristen odotusten ja henkilökohtaisten visioidensa myötävaikuttamana. Identiteetti näyttää alati muuttuvana, ja oman elämän ohjaaminen koetaan usein tärkeämpänä kuin vaikuttaminen yhteisöllisesti. Kaiken aikaa ympärillä on kuitenkin vaikuttamassa monia yhteisöstä nousevia riskejä ja myönnytyksiä vaativia tekijöitä. (Bauman 1990; Giddens 1995.)

Sukupolvien välinen vuorovaikutus on heikentynyt modernin aikakauden rakenteita koossapitäneiden ilmiöiden rapautumisen myötä. Suhteet ovat muuttuneet (Giddens 1995) löyhemmiksi, mutta toisaalta moniulotteisemmaksi esimerkiksi uudenlaisten perhemallien yleistytessä. Jokaisella on elämänkaarellaan yhteys eri sukupolviin kasvattajina ja kasvatettavina, työtovereina ja kanssaihmisinä. Sosiaalisesti on siirrytty postfiguratiivisesta prefiguratiiviseen kulttuuriin (Mead 1971,25). Postfiguratiivisessa kulttuurissa vanhemmat sukupolvet siirsivät tarpeellisia tietoja nuoremmille. Kofiguratiiviselle kulttuurille on ominaista ikätovereiden vahva vaikutus sosiaalisessa oppimisessa, ja edelleen prefiguratiivisessa ajassa uudet sukupolvet hankkivat tietoa ja käsityksiä tulevasta oman oppimisensa ja tulkintojensa kautta, opettaen myös vanhempia sukupolvia. Margaret Mead puhui jo 1970-luvulla muukalaisuuden, ajan siirtolaisuuden kokemisesta. Menneisyyden ymmärtäminen ja nykyisten kokemusten tulkinta tai tulevaisuuden ennustettavuus eivät valmista meitä kohtaamaan tulevaisuutta. Muutoksen nopeatahtisuudesta ja perinteisten arvojen ja elämäntavan fragmentoitumisesta huolimatta, perhe eri muodoissaan on kuitenkin edelleen yhteisöllisyyden kokemisen tärkeä muoto.

Suomalaisessa keskustelussa korostuu omillaan pärjäämisen eetos. Osallisuus yhteisössä haastaa julkisesti ja yksityisesti. Syrjäytyminen on ongelma tai riski, riippuen milta tasolta asiaa tarkastelee. Hyvää elämää normittavat elämännhallinnalliset kehitystehtävät. Nuoren aikuistuvan ikäpolven osalta se on muun muassa vanhemmista irtautuminen. Vanhempien ikäpolvien osalla odotuksena ovat työelämässä jatkaminen ja omatoimisuus. Uudenlainen työn jakautuminen, ihmisoikeuskysymykset ja vastuiden uusjako, monikulttuurisuushaasteet, uudet kommunikointitavat, sosiaalinen eriytyminen ja vaikkapa kuluttamisen monet muodot ovat arjessa läsnä. Yhteiskunnalliset muutokset ilmenevät kompleksisina ja avaavat uusia haasteita yksilölle. Anthony Giddens (1995) väittää, että emme ole sitä mitä olemme vaan olemme sitä, miksi itsemme teemme, millaisina itsemme näemme ja miten diskurssoimme oman toimijuutemme.

Elämäntulkua voi tarkastella myös arjessa oppimisen näkökulmasta kiinnittäen huomion eri sukupolvien elämäntulkemukseen. Yksilölliseen biografiaan kerääntyvä kokemuksellinen tieto nähdään arvokkaana. Pitemmän elämäntulkemuksen omaavat tuovat sosiaaliin tilanteisiin kulttuurisia, ajallisesti pitkäjänteisiä, sosiaalisia ja ammatillisia sekä poliittisia tietoja ja valmiuksia, jotka ovat ainakin implisiittisinä toisten omaksuttavissa. Vastavuoroisesti nuoremmat tulkitsevat ja ajankohtaistavat näitä tietoja ja taitoja sekä avaavat niitä kokonaan uudenlaisissa asiayhteyksissä.

## HYVÄ ELÄMÄ – OSALLISUUTTA ARJESSA

Hyvä elämä rakentuu kokemukselle elämän hallittavuudesta ja tietoisuudelle omasta itsestä sekä tunteelle hyväksytyksi tulemisesta. Tämä edellyttää kykyä ratkaista arjen ongelmia ja valmiutta kohdata sosiaalisia tilanteita sekä osallisuutta yhteisössä. Oikeudenmukaisuuden kokemus on hyvän elämän kautta koettua osallisuutta. Oikeudenmukaisuus edellyttää sellaisten olosuhteiden toteutumista, joiden vallitessa yksilöllä on mahdollisuus subjektiivisiin näkemyksiin ja tarpeiden tyydyttämiseen. Ionna Kuçuradi (1998) käsittelee oikeudenmukaisuutta ihmismielen tuottamana käsityksenä, ei asiantilana, jollaisena epäoikeudenmukaisuus usein nähdään. Näin oikeudenmukaisuus ei näyttäydy epäoikeudenmukaisuuden vastakohtana vaan subjektiivisena käsityksenä siitä, että jokainen saisi mitä hänelle kuuluu (vrt. Platon – antaa jokaiselle se mitä hänelle kuuluu).

Osallisuutta on yksilön mahdollisuus vaikuttaa elinympäristöönsä, niin aineellisella kuin henkiselläkin tasolla, siis hallita omaa elämäänsä. Hyvän elämän välttämättömyyksiä ovat vapaavalintaisesti käytettävä aika, itse merkityksellistetty huomio, vapaa tila olemassaolon tilana ja puhdas ympäristö sekä turvallisuus (Enzensberger 1997). Vahva itsetunto on keskeinen avu elämänhallinnassa. Robert Reasonerin (1994) mukaan itsetunto on kokemus kyvystä henkilökohtaisesti hallita itseään elämän haasteissa. Michele Borba (1989) ja Reasoner (1994) listaavat seuraavat viisi itsetunnon elementtiä:

- » turvallisuus; luottamus ja hyvän olon tunne toisten ihmisten seurassa,
- » minuus; persoonallisuus ja oman roolin tunnistaminen yhteisössä,
- » yhteydentunne; identifikaatio, sosiaaliset taidot ja yhteisön kokonaisuuden ymmärtäminen,
- » missio ja tarkoituksellisuus; tietoisuus tavoitteista ja elämän missiosta, oma-aloitteisuus ja vastuullisuus, usko taitoon ratkaista ongelmia sekä
- » tunne kykenevyydestä.

Hyvä elämä rakentuu kyvyllä luottaa toisiin ihmisiin. Missio ja olemassaolon tarkoituksen tiedostaminen saavat ihmisen ottamaan vastuuta sekä itsestään että kanssaihmisistään. (Borba 1989; Plummer 2004; Reasoner 1994.) Yksilö syntyy yhteiskuntaan ja rakentuu vuorovaikutuksellisissa kohtaamisissa elinympäristössään. Löytääkseen keinot selviytyä, yksilö opettelee sosiaalisia taitoja, hankkii tietoa ja muodostaa ratkaisumalleja. Hyvä elämä (Tabensky 2003) perustuu mitä- (what) ja miten- (how) tiedolle sekä sille, miten tämä tieto päivittyy kohtaamisissa. Tietoa siirtyy sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti sidoksissa yksilön aikaisempiin asenteisiin, arvoihin, tietoihin ja taitoihin, jotka perustuvat hänen kokemuksille työssä, kotona, koulussa, vapaa-ajan aktiviteeteissa ja mediaseurannassa. Myös kokemus kansalaisuudesta voi olla tukemassa hyvää elämää. Herman Barent (2003) muistuttaa, että kansalaisuuteen liittyvä tieto ja taidot on opittava kuten mikä muu tieto ja taito tahansa. Paras tapa oppia näitä on oppiminen kokemuksen kautta osallistumalla, ottamalla aktiivinen rooli yhteisössä. Aktiivisen kansalaisuuden määrittäminen ei ole yksiselitteistä, mutta keskusteluissa jaamme yhteiset indikaattorit. Kansalaisuus

perustuu kulttuuriselle, taloudelliselle, sosiaaliselle ja poliittiselle osallisuudelle. (Baert & Janssen 1997; Tabensky 2003; Baert 2006.) Arjen yhteisöt mahdollistavat osallisuuden kokemisen.

## ARJEN YHTEISÖT OPPIMISYMPÄRISTÖINÄ

Virallisen (formal), strukturoidussa ympäristössä tapahtuvan oppimisen rinnalla toteutuu epävirallista oppimista (non-formal learning) sekä arjessa oppimista (informal learning). Arjen informaalin oppiminen on toimintaa, jota ei ole varsinaisesti suunniteltu oppimista ajatellen, mutta johon sisältyy yksilölle tärkeitä oppimisen elementtejä. Arjen vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen merkitys on entistä kiinnostavampaa teknistyneessä tietoyhteiskunnassa. On mahdotonta ajatella ihmistä arjessa muuna kuin toimivana, erilaisia kokemuksia hankkivana ja käsittelevänä toimijana. Arjen oppimista on vaikea määritellä, varsinkin jos haluamme tarkasti kertoa miten ja missä sitä toteutuu. On osoitettu (Unesco, European Commission 2001, Tough 2002), että 70–80 % oppimisesta on informaalia: oppimista, jonka oppija itse suunnittelee tai joka toteutuu kontakteissa ystäviin, perheenjäseniin, naapureihin ja työtovereihin. Voimme puhua satunnaisissa kohtaamisissa oppimisesta. Arkioppiminen on työssä, kotona ja vapaa-ajalla, siis jokapäiväisen toiminnan yhteydessä tapahtuvaa oppimista. Arjen kokemukseräisessä (experimental) oppimisessa korostuu vuorovaikutuksen oppimisorientaatio. Yksilö haluaa saada omiin intresseihinsä kohdistuvia impulsseja ja tuottaa uusia muiden vastaanotettavaksi.

Informaalia oppimista ei voida siis strukturoida oppimisen tavoitteiden, opiskeluajan eikä opiskelun ohjauksen kriteerein. Tyypillisimmillään arkioppiminen ei ole tarkoitushakuista, kuitenkin se voi olla tarkoituksellista. Arkioppimisen kautta saavutettu tieto ja taito voivat tulla tunnistamisen sekä arvioinnin ja tunnustamisen (validation) kohteeksi, esimerkiksi opintojen henkilökohtaistamisen yhteydessä myös formaalissa koulutuksessa. Varsinaisten oppimiskokemusten erittely jää kuitenkin usein toteutumatta. Meneillään on siis koko ajan oppimisprojekteja, joiden kautta opimme tiedostamattamme. Motiivina toimii käytännöllinen hyöty ja tietojen ajankohtainen sovellettavuus. Esimerkiksi merkittävä osa sosiaalista oppimista tapahtuu kulttuurisen tiedon turvin, erilaisten konventioiden ja arjen asiantuntijuuden tukemana. Elämää ylläpitävien käytänteiden muotoutuminen on sidoksissa oppimiseen.

Arjen yhteisöt (communities of practice; Lave & Wenger 1991) ovat ilmeisiä oppimisympäristöjä puhuttaessa informaalisesta oppimisesta. Nämä yhteisöt (Lave & Wenger 1991) voidaan määritellä ryhmiksi, joilla on yhteisiä mieltymyksiä ja kiinnostuksen kohteita. Mitä tahansa ihmisryhmää ei tässä merkityksessä voida kutsua arjen yhteisöksi. Etienne Wenger (1998) erottaa arjen yhteisöt erilaisista intressiryhmistä ja maantieteellisistä yhteisöistä ja toteaa arjen yhteisöjen määrittävän sen suhteen:

- 1) miksi ne ovat olemassa; yhteinen tavoite tulee ymmärretyksi ja jatkuvasti uudelleen määritellyksi jäsenten kesken,
- 2) miten ne palvelevat; jäsentenvälinen sidonnaisuus liittää jäsenen sosiaaliseen yhteyteen ja
- 3) mitä hyötyä ne tuottavat; laajan kirjon jaettuja, yhteisiä resursseja (tapoja, tyylejä, ymmärtämystä, artefakteja).

Arjen yhteisöt ovat merkityksellisiä jäsenilleen sekä osallisuuden että oppimisen yhteisöinä kuin myös kollektiivisen muistin sekä yksilöllisen identiteettityön tukijoina ja uusintajina. Arjen yhteisöt liittävät ihmisiä yhteyteensä ja näin auttavat rakentamaan yhteyksiä ja luottamusta. Sosiaalisen pääoman (Putnam 1994) rakentumisen näkökulma tulee lähelle arjen yhteisöissä toteutuvaa oppimista. Yksilöt ovat sidoksissa arjen yhteisöihin koko elinikensä (vrt. lifelong learning). Oleellista on huomata, että arjen yhteisöjä on kaikkialla ja olemme samanaikaisesti sidoksissa niistä useaan. Arjen yhteisöille on ominaista moninaisuus. Jotkut niistä ovat hyvin organisoituneita, jotkut kokoonpanoltaan väljiä, ja jotkut ovat identifioitavissa nimeltä kun toiset tunnistetaan vain jäsenten piirissä. Työpaikoilla, kodeissa, kouluissa ja vapaa-ajalla erilaisissa kansalaisaktiiviteeteissa toimimme näissä yhteisöissä joko keskeisinä vaikuttajina eli yhteisöjen ydinjäseninä (code members) tai marginaalissa niin sanottuina reunajäseninä.

Jean Lave ja Etienne Wenger (1991) korostavat tilannesidonnaisen oppimisen keskeistä yhteyttä arjen yhteisöihin. Määriteltäessä sosiaalista kanssakäymistä oppimisprosessina, voidaan indikaattoreina nähdä tarkoitus, käytäntöön sitoutuminen, yhteisö ja identiteetti. Osallistuminen on sekä toimintaa että kuulumista. Yhteisö näyttäytyy puheissamme sosiaalisesta rakenteesta ja yhteyksistä. Identiteetti kertoo siitä, ketä olemme ja rakentaa henkilökohtaista historiaamme yhteisöllisessä kontekstissa. Käytäntö osoittaa, miten yksilö tulkitsee historialliset ja sosiaaliset resurssit ja perspektiivit. (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998.) Kulttuurisesta näkökulmasta on olemassa runsaasti tietoa, jota olemme omaksuneet arjessa ilman järjestettyä opetusta, yksinkertaisesti vain selvitäksemme arjen tilanteista – ad hoc. Muun muassa kansainvälistyminen, monikulttuurinen yhteistyö ja viestintäteknologian käyttö ovat enenevässä määrin haastaneet ihmiset kaikissa ikäryhmissä oppimaan uutta. (Sköld & Stocfelt 1981.)

Arjen yhteisöistä perhe mainitaan edelleen tärkeimpänä sosiaalisena ja yhteiskunnallisena yksikkönä, joskin enemmän tai vähemmän ongelmallisena. Kulttuurisesti syntynyt arjen yhteisö kantaa mukanaan elementtejä, jotka ovat yhteydessä arvoihin ja normeihin sekä instituutioihin ja artefakteihin. Nämä elementit siirtyvät sukupolvelta toiselle oppimisen kautta. (Hofstede 1991, Schein 1992; Van Oord 2005.) Pilottitutkimukseni tulokset osoittavat, että kulttuuritiedon välittäminen on useimmiten ainakin toiselle osapuolelle tietoinen prosessi. Halutaan jakaa jotakin, jota itse pidetään arvokkaana ja keskeisenä yhteisessä kollektiivisessa muistissa. Toisaalta halutaan kuulla ja oppia jotakin, mikä ei ole ajassa tavoitettavissa. Usein kulttuuritiedon välittämisen ja välittämisen keskeinen funktio on vuorovaikutuksen ylläpitäminen ja yhteisyyden kokeminen, osalliseksi tuleminen sekä tilassa viipyminen.

Vuorovaikutus mahdollistaa oppimisen arjessa. Sosiaaliset suhteet vahvistuvat kohtaamisissa ja synnyttävät luottamusta. Oppiminen rakentuu vapaalle dialogille henkilökohtaisista kokemuksista, tietämisestä ja tunteista, arvoista ja mielipiteistä, joita yhdessä tulkitaan vuorovaikutukseen osallistuvien toimesta. Selviytymällä näissä tilanteissa opitaan jatkuvasti uutta; miten toimia sosiaalisesti, miten kohdata toiset. Opimme tietoja ja taitoja, joita siirrämme edelleen kulttuurisissa käytänteissä (cultural practices) henkilöltä henkilölle. Vuorovaikutus on myös avain arjen yhteisöjen rakentumiselle. Syntyy verkostoja, jotka mahdollistavat ihmisten kontaktit, osallisuuden ja socialisaation. (Connor & Clawson 2004; Hofstede 1991; Lave & Wenger 1991; Moscovici 2000.) Onnistunut informaallinen oppiminen edellyttää, että arjen yhteisöjen jäsenten on löydettävä itselleen yhteistoiminnallinen tila tässä ja nyt, kasvoista kasvoihin tai virtuaalisesti toteutuvana (Hakkarainen & al. 2004).

Kaikki arjen tilanteet ovat siis potentiaaleja oppimistilanteita. Jukka Tuomisto (1998) on tarkastellut arkipäiväoppimistä (vardagsinläring, everyday-learning) todeten, että se voi olla joko tietoisesti, tavoitteellisesti ja huolelliseen suunnitelmaan perustuvaa itseohjautuvaa oppimista (self-directed learning, självstyrt lärande) tai kokemuseräistä oppimista toteutuen osallistumisena vaikkapa verkoston toimintaan. Osa arkioppimisesta on spontaania, muiden toimintojen sivutuotteena, tiedostamattomasti ja satunnaisesti (incidental learning) tapahtuvaa, implisiittistä (tyst) oppimista, mikä voi kuitenkin tulla tietoiseksi ja reflektion kohteeksi. Vuorovaikutuksessa tapahtuva oppiminen toteutuu osin juuri jälkimmäisellä tavalla. Alan Rogers (1997) vahvistaa arkipäivän oppimisen tapahtuvan tilanteissa, joissa yksilöt eivät tietoisesti pyri oppiminaan eikä tilannekaan aina ole erityisen opettavainen. Toiminta sinänsä on voitu suunnitella tarkoituksena vaikuttaa ihmisten käyttäytymiseen, kuten mainonta ja viesteillä vaikuttaminen, mutta tilanteita ei ole organisoitu muodollisesti oppimistilanteiksi. Arjessa toteutuu myös oppimisepisodeja, joissa yksilöt pyrkivät aktiivisesti oppimaan, ja jossa oppimisen kohde on muodostettu tarkoituksellisesti opettavaiseksi. Näissä tilanteissa ihmiset haluavat aikaan ja tilanteeseen sidotusti oppia uusia toimintakompetensseja. Sukupolvien välisessä vuorovaikutuksessa siirretään tutkimukseni mukaan tietoa, joka auttaa ratkaisemaan ajankohtaisen ongelman, asemoi vuorovaikutuksen osapuolet sukupolvi- sekä aikajatkumossa ja rakentaa ja järjestää henkilöiden kulttuurista tietovarantoa.

Vuorovaikutuksessa toteutuva oppiminen on luottamuksen ylläpitämä prosessi. Sukupolvien välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa tiedon välittämistä kehystävät ainakin seuraavat tutkimuksessa esille tulleet tekijät:

- » tarkoituksellinen hiljaisen tiedon eksplikointi ja sosiaalisen pääoman vahvistaminen,
- » sosiaalisten representaatioiden (sosiaalinen kuva itsestä, kollektiivinen muisti) käsitteleminen,
- » kokemuksellisuus (työelämässä ja harrastuksissa, yhteisöllisesti opittu tieto),



- » elämän yksilökohtaisten merkitysten (esimerkiksi työsidonnaisuus, sosio-ekonomi-  
nen asema, terveys, taloudellisten, poliittisten ja kulttuuristen instituutioiden mer-  
kitys) tunnistaminen,
- » elämän visioista ja missioista (esimerkiksi lasten menestys, oman tulevaisuuden  
hahmottaminen ja hallinta, hyvän elämän mahdollisuudet) puhuminen,
- » eurooppalaisuuden kokeminen (esimerkiksi kielitaitoisuus, kokemukset työssä tai  
vapaa-ajalla, henkilökohtaiset kontaktit, koulutus, elintaso),
- » kulttuurisen tietoisuuden (esimerkiksi suomalaisuuden kokeminen, asemointi yh-  
teiskunnassa, aktiivinen kansalaisuus) diskurssointi ja
- » identiteettityö: yksilöllisen, kulttuurisen ja sosiaalisen identiteetin (itseys- vrs. sa-  
muus identiteetti) avaaminen.

Tutkimuksen jatkuessa keskityn tarkastelemaan sitä, millaista yksilölle merkityksellis-  
tä tietoa välittyy perhesukupolvien välisessä vuorovaikutuksessa ja millaisissa tilanteissa  
perhesukupolvet kohtaavat sekä mitä esteitä kohtaamisille koetaan olevan. Toiseksi etsin  
niitä merkityksiä, joita välittyneelle tiedolle annetaan sekä miten kontaktit ja välittynyt  
tieto tukevat yhteisöllisyyttä, yksilön selviytymistä arjessa ja osallisuutta yhteiskunnassa.  
Lisäksi pohdin millaisia yksilön koulutuksesta, IT-taidoista, kielitaitoisuudesta tai muus-  
ta sellaisesta johtuvia intersubjektiveja tekijöitä on vaikuttamassa vuorovaikutuksen  
muotoihin ja sisältöihin. Mielenkiintoinen kysymys on muun muassa kielitaitoisuuden  
näkyminen arjessa ja tuleeko se esiin sukupolvienvälisessä vuorovaikutuksessa.

## **SOSIAALINEN PÄÄOMA JA KULTTUURINEN TIETO**

Perhesukupolvien kohtaamiset tuottavat yksilöllisiä oppimiskokemuksia sosiaalisten tai-  
tojen, kommunikaatiovalmiuksien ja vuorovaikutuksen osalta. Opetusministeriön nuori-  
soasiain neuvottelukunnan (Saarela 2004) julkaiseman nuorisobarometrin mukaan nuoret  
arvostavat koulutuksen, hyvien ystävien ja pysyvän työsuhteen ohella merkittävästi per-  
hettään. Perheissä opitaan vastuullisuutta ja läheisten ihmissuhteiden arvostamista. Ta-  
pio Aittolan ja muiden tutkimus (1998,77) osoitti, että perheiden tärkeimpänä tehtävänä  
on arvomaailman ja perinteiden välittäminen, siis kulttuurista tietoisuutta rakenteistavan  
tiedon siirtäminen.

Huolimatta ympäristömme muutoksista, Robert D. Putnam näkee (Clarke 2004) sosi-  
aalilla verkostoitumisella olevan suuren arvon yksilölle. Putnam toteaa, että sosiaalisen  
pääoman muodot, jotka ovat kytköksissä perheeseen, ystäviin, kansalaistoimintaan ja niin  
edelleen ovat heikenneet, mutta meidän tulisi kiinnittää huomiota sosiaaliseen verkostoi-  
tumiseen. Yksilön elämänsä on joka tapauksessa täynnä osallistumisia eri yhteisöihin,  
joissa joudutaan ottamaan erilaisia rooleja ja ajankohtaisesti tekemään ratkaisuja. Anthony  
Giddens (1995) määrittelee elämänpolitiikan juuri ratkaisujen tekemisenä kulloisessakin  
elämäntilanteessa sekä henkilökohtaisten asioiden ja intressien johtamisena ja kontrol-



lointina. Läpi elämän ajan yksilölle rakentuu erilaisia sosiaalisia yhteyksiä – vuorovaikutusta, sosiaalisia verkostoja ja sosiaalista pääomaa. (Coleman 1988; 1990; Putnam 1994). Sosiaalisen pääoman voi nähdä sekä kiinnittävänä (bonding) että yhteyksiä rakentavana (bridging) pääomana (Clarke 2004).

Sosiaalinen pääoma, kulttuurisen pääoman rinnalla (Bourdieu 1986; Coleman 1988; Putnam 1994) voidaan määrittää resursseiksi, jotka rakentuvat yhteistyölle, suhteille, vaikutuksille ja tuelle, jota saadaan verkostoitumalla. Verkostoituminen rohkaisee vuorovaikutusta yhteisöissä. Pierre Bourdieu (1986,248) mukaan sosiaalinen pääoma on ajan-kohtaisten ja potentiaalien resurssien kasauma, joka on sidoksissa osallisuuteen vahvassa, enemmän tai vähemmän institutionaalistuneessa ja vastavuoroisuutta ylläpitävässä verkostossa. Kulttuurista pääomaa siirtyy perheyhteisössä vanhemmilta lapsille ja päinvastoin. Hiljainen tieto (tacit knowledge) osaltaan kantaa kulttuurista pääomaa siirtyen informaalissa oppimisessa toiminnan kokemisen kautta. Hiljainen tieto on vahvimmin know-how-tietoa. Se on mentaalisia malleja, havaintoja ja uskomuksia. (Choo 1998; Nonaka & Takeuchi 1995.)

Geert Hofstede (1991) määrittää kulttuurin kollektiivisena mielen ohjelmointina, joka auttaa erottamaan yhden ihmisryhmän jäsenet toisen vastaavista. Kulttuurinen tieto on käsitteellistä ja perustuu tulkittuun ajankohtaisuudelle. Se on tietoa, jonka jaamme oletuksissa ja uskomuksissa, ja jotka puolestaan ohjaavat tapaamme hahmottaa ja tulkita todellisuutta. Näin määrittyy uuden tiedon arvo ja merkityksellisyys (Hargreaves & Jarvis 2000; Choo 1998). Kulttuurinen tieto on alati läsnä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja mahdollistaa aktiivisuuden arjen yhteisöissä. Samalla välittyvät kokemusten ja elämänympäristön tulkinnat sekä arvot. (Hargreaves & Jarvis 2000; Mezirow 1991.) Kulttuurisen tiedon perustelut ovat osin traditionaalisia. Traditionaalinen tieto siirtyy ja kumuloituu sidoksissa havaintoihin ja on paikkasidonnaista. Traditionaalisen tiedon tavoite ei ole abstraktitaso vaan tiedon käyttökelpoisuus ja holistisuus sekä intuitiivisuus. Kulttuurista tietoa voi tarkastella eri tasoilta: maailmankatsomuksellinen taso, yhteiskunnallinen taso sekä yksilöllinen, käyttötarkoitukseen liittyvä suhteellisuus.

Pilottitutkimukseni tulokset osoittivat, että vuorovaikutus perhesukupolvien välillä tuottaa nuoremmalle sukupolvelle position auttaa vanhemman sukupolven edustajaa asemoitumaan ja selviytymään arjen ajankohtaisissa haasteissa. Vanhemman sukupolven jäsenelle tarjoutuu mahdollisuus jakaa tietämystään ja taitamistaan sekä kokea samalla aktiivisuuden, tarpeellisuuden ja osallisuuden tunteita. Puhuttaessa sukupolvista ja oppimisesta, eivät ainoastaan joko vanhemmat tai nuoremmat ole niitä, jotka tietävät, miten eri tilanteissa toimitaan vaan vuorovaikutus on ymmärrettävä tasavertaisena, kahdensuuntaisena kommunikaationa.

Perhesukupolvien kohtaaminen tapahtuu arjessa erilaisissa perheen ja suvun juhlissa (ristiäiset, ylioppilas- ja valmistujaisjuhlat, häät, syntymäpäivät, hautajaiset), arjen huoltosuhteissa (”give a hand”-tilanteet) ja vapaa-ajan kanssakäymisessä (leikeissä, peleissä, mökeillä, matkoilla) sekä yhteydenpidossa (interaction between generations, esimerkiksi tekstiviestit ja sähköposti). Vaikka kohtaamiset toteutuvat alati muuttuvassa kontekstissa, ne kuljettavat mukanaan traditionaalista kulttuurista tietoa. Näihin kohtaamisiin sisältyy

vahva optio oppimiselle huolimatta siitä, onko vuorovaikutukselle etukäteen määritelty tavoite tai ei. (Goffman 1966; Giddens 1995.) Varsinkin elämänpoliittisissa (Giddens 1991, 214) ratkaisuisissa tarvittavien tietojen ja taitojen sovelluksia opitaan näissä kontakteissa.

Pilottitutkimuksessa esille tulleen kulttuurisen tiedon sijoitin seuraaviin kategorioihin:

- 1) traditionaalinen tieto; tieto joka on sidoksissa tapoihin, perheen historiaan, kansanperinteeseen, uskomuksiin ja myytteihin,
- 2) ajankohtainen informaatio; tieto, joka tulee käyttöön päätöksenteossa ja auttaa selviytymään päivittäisissä tilanteissa = ad hoc-mentoring ja on tietoa, joka perustuu kokemukselle ja rutiineille sekä
- 3) arvo-, normi- ja odotusperustainen tieto.

Tutkimukseni mukaan tieto siirtyy informaalisti toiminnan lomassa, sosiaalisissa tilanteissa, kokemalla ja jakamalla kokemuksia tai kertomalla ja kuulemalla elämäntarinaa tai esittämällä eksplisiittisiä kysymyksiä. Osa tiedosta on paikallista tai alueellista, osa ikäsidonnaista. Kategoriat eivät ole toisensa poissulkevia. Tärkein huomioitava tekijä on, että jokaiseen kategoriaan sisällytetty tieto on sidoksissa arjen yhteisöjä määrittäviin teki-jöihin. Tiedolla uusinnetaan ja vahvistetaan perheyhteisön tehtävää ja rakennetta: miksi yhteisö on olemassa – yhteinen tavoite tulee ymmärretyksi ja jatkuvasti uudelleen määritellyksi jäsenten kesken, miten yhteisö palvelee – jäsentenvälinen sidonnaisuus liittyy jäsenen sosiaaliseen yhteyteen ja mitä hyötyä yhteisö tuottaa – laajan kirjon jaettuja, yhteisiä resursseja (vrt. Lave & Wenger 1991).

Kulttuurisella tiedolla on yhteys sosiaalisiin representaatioihin. Serge Moscovici (2000) määrittelee sosiaaliset representaatiot sosiaalisiksi kuviksi itsestämme. Representaatiot syntyvät ja vahvistuvat, tulevat ylläpidetyiksi sosiaalisessa kanssakäymisessä. Representaatiot ovat jaettuja ja ne saavat perustelut usein traditioista. Ne ovat verkostoja, jotka yhdistävät jaetut ideat (Karhu & Kiivari 1997). Sosiaaliset representaatiot ovat kollektiivinen muistimme. Kollektiivisen muistin osana on tiedostetusti se, mitä pidämme niin arvokkaana ja merkityksellisenä, että haluamme välittää sitä edelleen. Kollektiiviseen muistiin on kiinnittynyt opittu ja koettu tietämys. Se on osin yhteisesti jaettua, osin yksilöiden omakohtaisesti tulkittua, arvottamaa ja säilyttämää. Representaatioita reflektoidaan ja rakennetaan vuorovaikutuksessa alati uudelleen. Esimerkiksi suomalaisuus on joukko sosiaalisia representaatioita. Suomalaisuuden representaatiot liittyvät muun muassa kieleen, yhteiskuntaan, elinpiiriin, luontoon, kulttuuriin traditioihin ja ihmisiin. Suomalaisuudesta on yhteisiä ajatuksia, kokemuksia ja tulkintoja. Ihminen rakentaa (kulttuuri-) identiteettiään osana ympäröivää yhteisöä, vuorovaikutussuhteessa sen toimijoihin ja rakenteisiin. Jokainen identiteettitarina on uniikki ja uudelleenrakentuva. Yksilöllinen autonomia saa tukea kulttuurisesta tietovarannosta.

## LOPUKSI

Arjen yhteisöjen käsittäminen potentiaaleina oppimisympäristöinä antaa mahdollisuuden tutkia arkea merkityksellisenä osallisuuden ilmentymänä. Ajankohtaiset haasteet kuten ikääntyminen, työssä jaksaminen ja nuorison syrjäytyminen ovat lisäämässä arjen yhteisöjen tarkastelun merkitystä. Hyväksytyksi tuleminen tunne ja oman elämän hallinta ovat keskeisiä elementtejä osallisuudelle yhteisössä. Osana yksilöllistä hyvän elämän kokemista ovat osallisuus ja jatkuva oppiminen, elämässä tarvittavien tietojen ja taitojen haltuunotto. Hyvän elämän kokemuksen tarkastelu on oleellista kaikissa ikäryhmissä. Tutkimusten mukaan senioriväestö on terveempää, heillä on enemmän rahaa ja he ovat paremmin koulutettuja kuin samanikäiset ihmiset muutama vuosikymmen aikaisemmin. Useimmilla heistä on hallussaan aktiivisuuden perinne, omassa elämässä koetun perustalle rakentuneena. He arvostavat koulutusta, vaikka oma formaali koulutuspolku olisi-kin lyhyt. Nuoremmille ikäryhmille koulutus on mahdollisuus ja itsestänselvyyys. (Antikainen & al. 1996; Roos 1987; Suomen tilastollinen vuosikirja 2006.)

Voidaksemme tunnistaa ja tunnustaa kaikki yksilön elämänaikainen oppiminen, se tulisi tehdä näkyväksi ja osoittaa sen arvo yksilölle ja yhteiskunnalle. Integroituneessa Euroopassa ja globaalissa maailmassa ihmiset eri kulttuureista toimivat yhdessä esimerkiksi monikulttuurisissa yrityksissä tavoitellen yhteisiä päämääriä. On havaittu, että oppiakseen tuntemaan vieras ja hyväksymään uudet kulttuuriset käytänteet, edellytetään oppimista. Paras tapa tulla tietoiseksi kulttuurisen erilaisuuden tuomista mahdollisuuksista on toimia yhdessä henkilökohtaisella tasolla. Formaali koulutus lisää mahdollisuuksia saavuttaa tuloksia informaalissa oppimisessa, mutta informaalinen oppiminen on omaehtoista ja toteutuu arjen yhteisöissä. Muuttuva toimintakonteksti ei ole tehnyt arvottomaksi perinteisiä arjen yhteisöjä kuten perhettä. Ajankohtainen elementti vuorovaikutuksessa on sähköisen tiedonvälityksen lisääntyminen. Informaatioteknologian käyttö lisää vuorovaikutuksen mahdollisuuksia, mutta haastaa samalla oppimaan uutta teknologiaa ja viestintäkäyttäytymistä. Osaaminen ja taitaminen arjessa varmistavat osallisuutta yhteisössä ja osallisuus puolestaan tukee hyvän elämän kokemista.

## Lähteet:

- AITTOLA T. (1998) Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa Sallila, P. ja Vaherva, T. (toim.) *Arkipäivän oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. BTJ Kirjastopalvelu Oy: Helsinki.
- ANTIKAINEN, A., HUOTSONEN, J., KAUPPILA, J. & HUOTELIN, H. (1996). *Living in a Learning Society. Life histories. Identities and Education, Knowledge*. Identity and School Life Series: 4. London: The Falmer Press.
- BAERT, H. (2006). *Civic Learning and Active Citizenship*. Conference presentation. Available from Internet: [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2006/10/eu\\_03\\_0410/Herman\\_Baert\\_presentation\\_03102006\\_final.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2006/10/eu_03_0410/Herman_Baert_presentation_03102006_final.pdf) [cited 27.1.2007].
- BAERT, H. & JANSSEN, T. (1997). Community education in the perspective of social integration and participation. *Life long learning*. Vol. 4. 223–232.
- BAUMAN, Z. (1990). *Thinking Sociologically*. Oxford: Blackwell.
- BORBA, M. (1989). *Esteem builders*. California: Falmer Press.
- BOURDIEU, P. (1986). The Forms of Capital. In *Handbook for Theory and Research for Sociology of Education* (ed.) Richardson, J.G. Westport: Greenwood Press.
- CLARKE, R. J. (2004). *Bowling together*. OECD Observer. March 2004. Available from Internet: [http://www.oecdobserver.org/news/printpage.php/aid/1215/Bowling\\_together.html](http://www.oecdobserver.org/news/printpage.php/aid/1215/Bowling_together.html) [cited 27.1.2007].
- CHOO, C. W. (1998). *Knowing organisation how organisations use information to construct meaning create knowledge and make decisions*. New York: Oxford University Press.
- COLEMAN, J. S. (1988). Social Capital in the creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 595–620.
- CONNER, M. & CLAWSON, J. G. (ed.) (2004) *Creating a Learning Culture: Strategy, Practice and Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ENZENSBERGER, H. (1997) Muistumia ylellisyydestä. Luksus ennen ja nyt. (suomentanut A. Tiisanen) *Helsingin Sanomien kuukausiliite* maaliskuu, 52–54.
- EUROPEAN COMMISSION. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission. Available from Internet: [http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf) [cited 12.1.2007].
- GIDDENS, A. (1995). *Modernity and Self-Identity*. Polity Press: Cambridge.
- GOFFMAN, E. (1966). *Behaviour in public places: notes on the social organizations of gatherings*. New York: Free Press.
- HAKKARAINEN, K., PALONEN, T., PAAVOLA, S. & LEHTINEN, E. (2004) *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- HARGREAVES, A. & JARVIS, P. (2000). *The human resource development handbook*. London: Kogan Page.
- HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and Organisations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- HOLDSWORTH, C. & MORGAN, D. (2005). *Transitions in Context. Leaving Home, Independence and Adulthood*. Berkshire: Open University Press.
- KARHU, L. & KIIVARI, M. (1997). *Suomalaisuuden merkitys kuudesluokkalaisille*. Jyväskylän yliopisto. Opettajainkoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 26, Jyväskylä.
- KOSKI, L. & MOORE, E. (2001). Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. *Aikuiskasvatus* 1, 4–13.
- KOSKINEN, H. (2003). *Pohjoismaisilta juurilta kohti maailmanlaajuisia toimijuutta? Suomalaisen kansanopiston toimintakulttuuri ja sen kansainvälisyys 2000-luvun alussa*. Acta Universitatis Tampereensis 948. Tampereen yliopisto: Tampere.
- KUÇURADI, I. (1998). Yhteiskunnallinen ja globaali oikeudenmukaisuus. *Filosofinen n&n aikakauslehti* 3/98
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. University Press: Cambridge.
- MEAD, M. (1971) *Ikäryhmien ristiriidat. Sukupolvikuilun tutkimusta*. Helsinki: Otava.
- MEZIROW, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult learning*. Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- MOSCOVICI, S. (2000). *Social representations: explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.

- NONAKA, I. & TAKEUCHI, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- PLUMMER, D. (2004). *Helping adolescent and adults to build self-esteem*. London: Jessica Publishers.
- PUTNAM, R. D. (1994). *Making Democracy Work – Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- REASONER, R.. (1994). *Building self-esteem in elementary schools*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- ROGERS, A. (1997). Learning: Can we change the discourse. *Adult Learning* 8, 5 January, 116–117.
- ROOS, J-P. (1987). *Suomalainen elämä*. Suomalaisen kirjallisuuden seura: Helsinki.
- SAARELA, P. (2004). *Nuorisobarometrit 1994–2002*. Nuorisosaian neuvottelukunta. Opetusministeriö: Helsinki
- SCHEIN, E.H. (1992). *Organizational Culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SKÖLD, M & STOCKFELT, T. (1981). *Everyday Learning – the Basis for Adult Education*. Brevskolan: Stockholm.
- Suomen tilastollinen vuosikirja. (2006) Statistisk årsbook of Finland 2006. Statistical yearbook of Finland 2006. Tilastokeskus. Statistik-centralen. Statisticks Finland. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- TABENSKY, P. A. (2003). *Happiness: personhood, community, purpose*. Aldershot: Ashgate.
- TOUGH, A. (2002). *The Iceberg of Informal Adult learning*. NALL the research network of New Approaches to Lifelong learning. Available from Internet: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/49AllenTough.pdf> [cited 22.12.2006].
- TUOMISTO J. (1998). Arkipäiväoppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa, teoksessa P. Sallila ja T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen* Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. BTJ Kirjastopalvelu Oy: Helsinki. 30–58.
- VAN OODR, L. (2005). Culture as a configuration of learning. *Journal of research in international education*. Vol. 4(2), 173–191.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.

*Ellen Piesanen*

# **Vapaan sivistystyön opettajien perehdyttäminen ja täydennyskoulutus**

Yksilön vai yhteisön ehdoilla?

## **JOHDANTO**

Opetusministeriön vuosien 2007–2012 koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (Opetusministeriö 2008) korostetaan väestön koulutus- ja osaamistason kohottamista sekä koulutuksen laadun ja koulutusjärjestelmän jatkuvaa kehittämistä. Tämä tulee varmistaa muun muassa pätevän opetushenkilöstön saatavuudella, huolehtimalla opettajankoulutuksen riittävydestä ja opetushenkilöstön mahdollisuuksista osaamisen kehittämiseen.

Useissa yhteyksissä onkin todettu, ettei laadukaskaan opettajien perusopetus pysty tarjoamaan kaikkea sitä osaamista, mitä opettaja uransa aikana tarvitsee, joten täydennyskoulutuksen tarve korostuu. Opetushenkilöstön koulutuksen jatkumoon sisältyvät peruskoulutuksen lisäksi induktiovaiheen perehdyttäminen sekä koko työuran kestävä täydennyskoulutus. Perusopetuksen jälkeisiin vaiheisiin ajoittuva koulutus onkin kohonnut viime vuosien aikana tärkeäksi koulutuspoliittiseksi haasteeksi niin Suomessa kuin muuallakin.

Tässä artikkelissa tarkastelun kohteena ovat vapaan sivistystyön oppilaitosten opettajien täydennyskoulutus, minkä tekee haasteelliseksi oppilaitosten erilaiset toimintamuodot ja toiminnan luonne. Vapaata sivistystyötä (1998) koskevassa laissa vapaan sivistystyön oppilaitostyyppinä mainitaan kansalaisopistot, kansanopistot, opintokeskukset, liikunnan koulutuskeskukset sekä kesäyliopistot. Perinteisesti vapaan sivistystyön oppilaitoksissa opiskelijat opiskelevat ei-tutkintotavoitteisesti itse asettamiensa opinnollisten päämäärien mukaisesti. (Vaherva, Malinen, Moisio, Raivola, Salo, Kantasalmi, Kamppi & Sihvonen 2006.) Kuitenkin kesäyliopistoissa ja kansanopistoissa, mutta myös kansalais- ja työväenopistoissa annetaan myös ammatillista tutkintotavoitteista opetusta sekä avoimen yliopiston opetusta.

Artikkelissa tarkastellaan vapaan sivistystyön oppilaitosten opettajien saamaa induktiovaiheen perehdyttämiskoulutusta sekä varsinaiseen täydennyskoulutukseen osallistumista ja siinä tapahtuneita muutoksia vuosina 1998–2005. Lisäksi kuvataan opettajien täydennyskoulutustarpeita, muun muassa yhteisöllisyyteen liittyvien tarpeiden näkökulmasta.



Tutkimusaineisto pohjautuu kyselytutkimuksella Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksessa toteutetun Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta- ja arviointihankkeen vapaan sivistystyön opetushenkilöstöä koskevaan osuuteen. Opettajat poimittiin valtakunnallisella otannalla Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n sekä Finlands Svenska Lärarförbund FSL:n rekistereistä vuonna 2005. Seuranta-aineisto oli vuodelta 1998.

## **OPETTAJIEN PEREHDYTTÄMINEN JA TÄYDENNYSKOULUTUS OSANA KOULUTUKSELLISTA JATKUMOA**

Yhteiskunnan rakennemuutokset sekä työelämässä tapahtuvat muutokset, jotka näkyvät erityisesti työtehtävien ja niiden sisältöjen muuttumisena edellyttävät aikuisilta jatkuvaa oman osaamisen päivittämistä. Myös opetushenkilöstön kehittämisen kohdalla korostetaan koulutuksellisen jatkumoa ja elinikäistä oppimista, mikä onkin kohonnut hyvin merkitykselliseksi koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi erityisesti OECD:n (2005) ja Euroopan Unionin (European Commission 2007) asettamien koulutuspoliittisten päämäärien kautta, mutta myös maailmanlaajuisesti.

Suomen koulutusjärjestelmän rakennetta on uudistettu siten, että kaikkien oppilaitosmuotojen ja ikätasojen oppilaille on pyritty takaamaan laadullisesti korkeatasoinen opetus sekä tasa-arvoiset opiskelumahdollisuudet. Myös opettajankoulutuksen laatua on kehitetty sekä sen laajuutta ja tasoa korotettu. Koulutusjärjestelmämme onkin viime vuosien aikana saanut paljon myönteistä palautetta ja sitä myös arvostetaan myös kansainvälisesti (muun muassa Välijärvi ym. 2002; 2007). Suomessa opettajankoulutukseen sovelletaan kaksiportaista tutkintorakennetta kuitenkin siten, että tänä päivänä kaikilla opettajaksi valmistuvilla on ylempi maisteritason korkeakoulututkinto. Lisäksi peruskoulutuksen jälkeen työelämään siirtyneille vastavalmistuneille opettajille pyritään alun inductiovaiheessa antamaan työhöntulo-ohjausta esimerkiksi mentoroinnin avulla. Keskeisenä jatkumo-ajattelun ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta on kuitenkin koko työuran ajan kestävä täydennyskoulutus.

Opettajien työlle asetetaan jatkuvasti lisävaatimuksia. Muuttuva opettajuus sisältää paitsi laaja-alaisemman ja syvemmän oman alan ja aineen tuntemuksen myös sellaisten tietojen ja taitojen hallinnan, jotka johtuvat ympäröivän yhteiskunnan muutoksista. Täydennyskoulutukselle asettavat erityisiä haasteita muun muassa maahanmuuttajien määrän lisääntyminen ja sen myötä monikulttuurisuuteen liittyvät aihekokonaisuudet. Myös erityisopetuksen tarve on lisääntynyt kaikissa oppilaitosmuodoissa. Kouluilta edellytetään jatkuvasti myös oppilaiden tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämistä. (ks. muun muassa Jakku-Sihvonen 2005; Nummenmaa & Välijärvi 2006.) Vaikkakin täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja sen kehittämisessä yksittäisen opettajan ja rehtorin koulutustarpeet tulee huomioida, nykyisin täydennyskoulu-

tuksessa painotetaan aiempaa enemmän myös yhteisöllisyyttä ja koko oppilaitosyhteisön kehittämistä.

Vapaan sivistystyön oppilaitosten laaja kirjo erilaisine opetustarjontoineen merkitsee sitä, että näiden oppilaitosten opettajakunta on heterogeeninen ryhmä. Lisäksi monet vapaan sivistystyön opettajat toimivat samanaikaisesti opettajina yleissivistävissä tai ammatillisissa oppilaitoksissa, minkä vuoksi täydennyskoulutukseen osallistuminen voi hankaloitua, mikäli täydennyskoulutuksen järjestämisvastuu hämärtyy. Vapaan sivistystyön erityyppisillä oppilaitoksilla on myös usein muista poikkeava hallinto- ja rahoitusrakenne, mikä osaltaan vaikuttaa täydennyskoulutustarjontaan ja mahdollisuuksiin osallistua siihen. Erityisesti kansalais- ja työväenopiston kaltaisissa oppilaitoksissa myös yhteisöllisyyden kokeminen saattaa olla heikompaa kuin yleissivistävissä tai ammatillisissa oppilaitoksissa, mikä voi heijastua myös täydennyskoulutuksesta saatujen tietojen ja taitojen jakamiseen työyhteisössä.

## **TÄYDENNYSKOULUTUSTUTKIMUKSEN TAUSTA JA TOTEUTUS**

Vuonna 2001 opetusministeriö julkisti opettajankoulutuksen kehittämisohjelman (Opetusministeriö 2001), jonka tarkoitus oli linjata tulevaa opettajien perus- ja täydennyskoulutusta. Kehittämisohjelmassa korostetaan opettajankoulutuksen merkitystä yhteisöllisyyteen valmennuksessa, työyhteisön ja yhteistyön merkitystä opetustyön suunnittelussa ja työn jakamisessa sekä opettajan työn yhteiskunnallista ulottuvuutta. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman toteutumista on arvioitu eri hankkeiden avulla, ja arviointeihin liittyvä loppuraportti julkaistiin Opetusministeriön toimesta vuonna 2006 (Opetusministeriö 2006).

Kehittämisohjelman seuranta ja arviointi toteutettiin opetusministeriön ja Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen yhteishankkeena 2005–2007. Arviointi kohdentui sekä yleissivistävien, ammatillisten sekä vapaan sivistystyön oppilaitosten opetushenkilöstöön. Arviointihankkeessa tarkasteltiin pääasiassa valtionhallinnon rahoittamaa opettajien ja oppilaitosjohdon täydennyskoulutusta, jota järjestävät paitsi yliopistojen täydennyskoulutusyksiköt, myös opetusministeriö, Opetushallitus, läänit, yliopistojen erillislaitokset, mutta myös monet yksityiset toimijat. Opetusministeriö vahvistaa vuosittain täydennyskoulutuksen painoalueet ja suuntaa määrärahat tarveharkinnan perusteella. Opetushallitus valitsee tarjousten perusteella täydennyskoulutuksen tarjoajat. Valinnan perusteena ovat muun muassa opetuksen laatu, painoalueisiin keskeisesti liittyvät opetuksen sisällöt sekä koulutuksen tavoitettavuus.

Tutkimusaineisto kerättiin valtakunnallisella otannalla opettajilta ja rehtoreilta vuonna 2005. Opettaja-aineistossa (N = 2047) pääosa opettajista (72 %, n = 1458) työskenteli yleissivistävissä oppilaitoksissa (peruskoulun ala- ja yläluokat, erityiskoulu, harjoittelukoulu tai lukio), viidennes (20 %, n = 402) ammatillisissa ja 9 % (n = 174) vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Vuoden 1998 aineistossa vapaan sivistystyön opettajia oli yhteensä 74 (Jakku-

Sihvonen & Rusanen 1999). Vapaan sivistystyön opettajien suhteellisen pieneen osuuteen näissä aineistoissa vaikuttaa se, että opettajien joukossa on paljon sellaisia, jotka opettavat päätoimisesti muissa oppilaitoksissa, eivätkä siksi näy näissä aineistoissa vapaan sivistystyön oppilaitosten opettajina. (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006; 2007.)

Vastanneista vapaan sivistystyön opettajista vajaa neljännes oli miehiä, suurin osa oli siis naisia. Tässä tutkimuksessa mukana oli siis keskimääräistä enemmän naisopettajia (vertaa Kumpulainen & Saari 2005). Suurimmalla osalla (58 %) aineiston vapaan sivistystyön opettajista ylimpänä tutkintona oli ylempi korkeakoulututkinto. Vapaan sivistystyön opettajilla oli muihin oppilaitosmuotojen opettajiin verrattuna enemmän jatkotutkintoja: Opettajista noin 5 prosentilla oli tohtorin tutkinto ja lisensiaatin tutkinto tai ammatillinen jatkotutkinto yli 10 prosentilla. Yli puolella (55 %) opettajista oli virkavuotia takanaan yli 16 vuotta. Vapaan sivistystyön opettajista 72 % työskenteli kaupunkimaisissa kunnissa.

Tilastokeskuksen keväällä 2005 opettajakunnan rakennetta kuvaavien tietojen mukaan vapaan sivistystyön piirissä toimi yhteensä 1 651 opettajaa, joista kaksi kolmasosaa oli naisia. Suurin osa vapaan sivistystyön opettajista toimi kansalaisopistoissa ja vain neljännes kansanopistoissa. Tilaston mukaan noin 70 prosentilla opettajista tämän ensisijaisesti opettama aine sijoittui kulttuurialalle (43 %) tai humanistiselle ja kasvatusalalle (27 %). Eri sukupuolten osuudet vapaan sivistystyön opettajistossa olivat yleisesti ottaen samaa luokkaa keskenään paitsi kansalaisopistoissa, joissa naisia on peräti  $\frac{3}{4}$ . Myös kansalaisopistojen johtavissa tehtävissä naisilla oli selvä enemmistö toisin kuin muissa oppilaitoksissa. (Kumpulainen & Saari 2005.)

## VAPAAAN SIVISTYSTYÖN OPETTAJIEN INDUKTIOVAIHEEN PEREHDYTTÄMINEN

Seuraavassa vapaan sivistystyön opettajien induktiovaiheessa saamaa koulutusta tarkastellaan kaikkien vapaan sivistystyön opettajien (N = 174) näkökulmasta. Erittelyä oppilaitostyypeittäin tai oppiaineittain ei ollut tarkoituksenmukaista tehdä, sillä eriteltyinä yksittäiset ryhmät jäivät suhteellisen pieniksi. Induktiovaiheen perehdyttämiseen liittyvän aineiston tuloksia ei ole julkaistu varsinaisen raportoinnin (Piesanen ynnä muut 2006; 2007) yhteydessä, vaan muun muassa Opetushallituksen julkaisussa (Jokinen 2006) sekä peruskoulun luokanopettajien perehdyttämisen osalta pro gradu -työssä (Kuusimäki 2008). On huomioitava, että vapaan sivistystyön opettajien kohdalla induktiovaihe on voinut olla myös heidän työskennellessään muissa oppilaitosmuodoissa, joten tulokset eivät siten indikoi pelkästään vapaan sivistystyön oppilaitosten järjestämää induktiovaiheen perehdyttämistä.

Tulosten mukaan yli kolmannes vapaan sivistystyön opettajista ei ollut saanut lainkaan perehdyttämistä. Yli puolet opettajista katsoi perehdyttämisen perustuneen omaan aktiivisuuteen kysyä ohjeita ja neuvoja. Likimain yhtä paljon ilmoitti muiden opettajien antaneen tarvittaessa neuvoja ja ohjeita. Oppilaitoksen rehtorin, johtajan tai muun opettajan lyhyehkössä ajassa antamaa perehdyttämispastusta, jossa työtään aloittavaa opetta-

jaa tutustutettiin oppilaitokseen ja sen toimintaan, ilmoitti saaneensa 44 % vastanneista. Muunlaista perehdyttämistä oli saatu erittäin vähän, esimerkiksi monipuolista ja pitkäkestoista perehdyttämistä oli saanut vain neljä prosenttia vastanneista.

Keskeisimpiä perehdyttämisessä läpi käytyjä asioita olivat oppilaitosrakennus ja oppilaitoksen tilat, tutustuminen muihin opettajiin ja henkilökuntaan, opetussuunnitelma, toimintatavat ja säännöt sekä välineet ja materiaalit. Teemoja, jotka liittyivät opettamaan oppimiseen, opettajaidentiteetin kehittämiseen tai vuorovaikutukseen oppilaiden tai vanhempien kanssa tai yhteistyöhön muiden hallintokuntien kanssa tai tutustumiseen kunnan toimintaan ei perehdyttämiseen ollut juuri sisällytetty. Edellä eniten mainittuja kohteita myös pidettiin yleisesti ottaen muita asioita tärkeämpinä.

Mentorointia sekä kummiopettajan olemassaoloa ja pitkäkestoista perehdyttämistä ja tukemista pidettiin muita tapoja parempina. Opettajankoulutuslaitoksen tai kunnan roolia perehdyttämisen järjestämisessä ei pidetty tärkeänä. Vain kolme prosenttia vastaajista ilmoitti, ettei perehdyttämistä ja tukemista tarvita lainkaan, ja vajaa kolmasosa katsoi, että vain muutaman tunnin perehdyttäminen riittää.

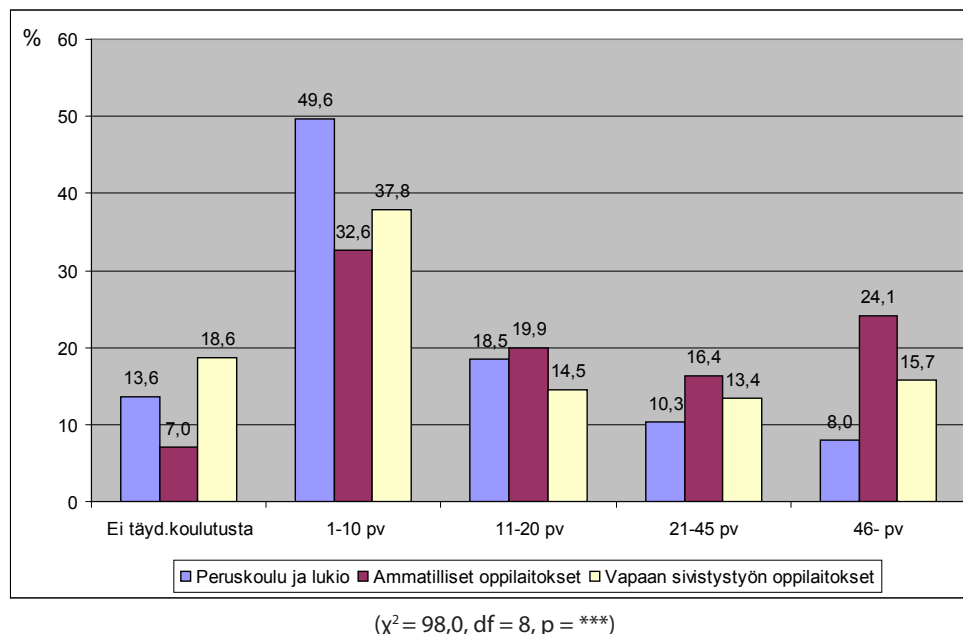
Perehdyttämisen katsottiin hyödyttävän eniten sitä, että se lisäsi mahdollisuuksia yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen kollegojen kanssa sekä edisti työssä viihtymistä ja jakamista. Itseluottamuksen lisäämiseen, ammatillisten valmiuksien parantamiseen tai yhteyksien solmimiseen ympäröivään yhteisöön tai ulkopuolisiin asiantuntijoihin perehdyttämisellä katsottiin olevan vain vähän merkitystä.

Verrattaessa edellä kuvattuja tuloksia peruskoulun luokanopettajien saamaan perehdyttämiseen (Kuusimäki 2008), havaitaan hyvin samankaltaisia tuloksia. Nämä tulokset osoittivat, että yli kolmasosa opettajista on jäänyt täysin vaille erityistä tukea ja perehdyttämistä. Vain kolme prosenttia vastanneista on saanut monipuolista ja pitkäkestoista perehdyttämistä. Suurin osa oli saanut vain lyhyen perehdyttämisen kouluun ja sen toimintaan. Noin puolet opettajista on jäänyt perehdytyksessä oman aktiivisuuden varaan ja noin 70 % opettajista mainitsee saaneensa tarvittaessa neuvoja muilta opettajilta. Yleisimmin perehdyttämisvaiheessa opettaja tutustutetaan koulurakennukseen ja koulun tiloihin sekä muihin opettajiin ja henkilökuntaan, koulun toimitapoihin, käytäntöihin, sääntöihin sekä välineisiin ja materiaaleihin. Selkeästi vähemmän on käyty läpi muita, esimerkiksi opettajuuteen liittyviä sisältöjä.

## **VAPAAN SIVISTYSTYÖN OPETTAJIEN OSALLISTUMINEN TÄYDENNYSKOULUTUKSEEN**

Täydennyskoulutukseen osallistumattomuus muodostaa haasteen kaikkien oppilaitosten opettajien täydennyskoulutukselle. Täydennyskoulutukseen osallistumattomia vapaan sivistystyön oppilaitosten opettajia oli lähes viidennes. Vertailun vuoksi voidaan todeta, että peruskoulun ja lukion aineenopettajista heitä oli 14 % ja ammatillisten oppilaitosten opettajat olivat osallistuneet täydennyskoulutukseen enemmän kuin muut, osallistumattomia oli vain 7 % (kuvio 1). Aiemmin tarkasteltaessa koko aineistoa (ml. luokanopettajat), kai-

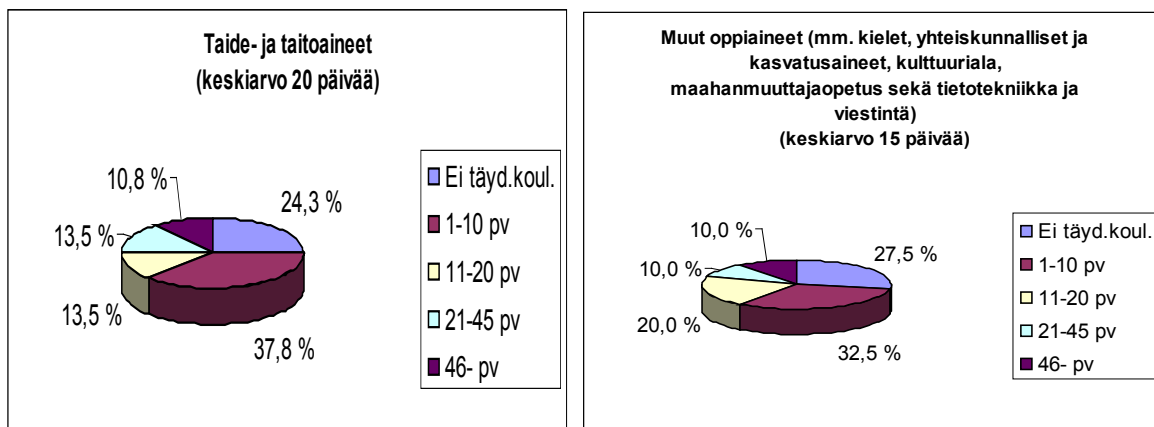
kista opettajista vajaa 12 % ei ollut saanut lainkaan täydennyskoulusta. Oppilaitoskohtainen tarkastelu siis osoittaa, että ammatillisten oppilaitosten opettajakunnan täydennyskoulutustilanne on muita ryhmiä parempi, kun taas vapaan sivistystyön opettajien osalta tilanne oli heikompi.



**KUVIO 1.** Täydennyskoulutuspäivät oppilaitosmuodoittain 2003–2005

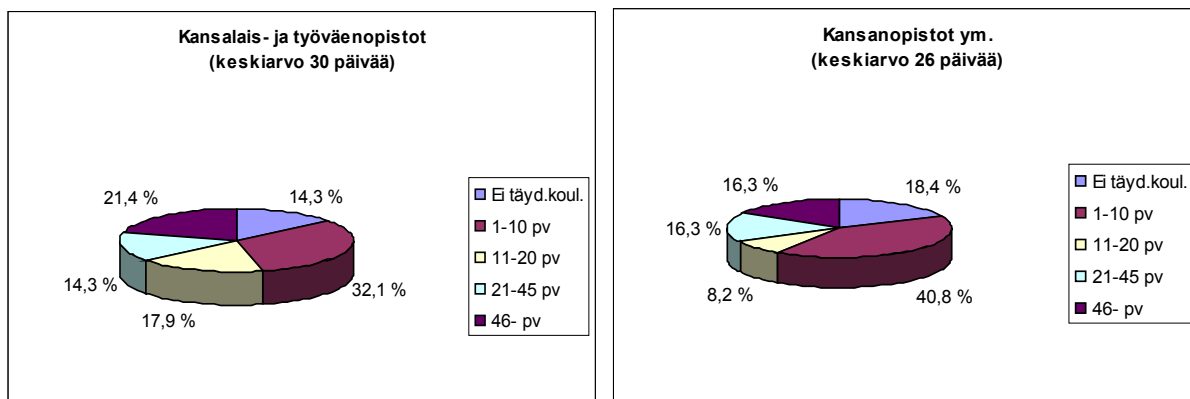
Taide- ja taitoaineiden sekä liikunnan ja terveystieteiden opettajista lähes neljännes ei ollut saanut lainkaan täydennyskoulutusta 2003–2005, mikä on varsin suuri osallistumattomien osuus. Näiden aineiden opettajien täydennyskoulutuspäivien keskiarvo oli 20 päivää. On huomioitava, että oppiainekohtaisessa ja oppilaitostyyppittäin täydennyskoulutukseen osallistumisessa esitetyt luvut ovat puuttuvien tietojen suurehkon määrän vuoksi vain suuntaa-antavia ja osallistumattomuus saattaa olla vielä korkeampi kuin alla olevat luvut osoittavat.

Kielten, yhteiskunnallisten ja kasvatusaineiden, kulttuurialan, tietotekniikan ja viestinnän sekä maahanmuuttajia opettavien opettajien täydennyskoulutus myötäili paljolti taide- ja taitoaineiden opettajien saamaa täydennyskoulutusta, mutta edellä mainittujen opettajien joukossa oli peräti 28 % niitä, jotka eivät olleet saaneet täydennyskoulutusta lainkaan. Koulutuspäivien keskiarvo oli ainoastaan 15 päivää. (Kuvio 2.)



**KUVIO 2.** Vapaan sivistystyön oppilaitosten taide- ja taitoaineiden sekä kielten, yhteiskunnallisten ja kasvatusaineiden, kulttuurialan, tietotekniikan ja viestinnän opettajien sekä maahanmuuttajia opettavien täydennyskoulutuspäivien määrä 2003–2005

Eri oppilaitostyyppien kohdalla oli myös havaittavissa pieni ero täydennyskoulutuksen määrässä. Kansalais- ja työväenopistojen opettajat olivat saaneet hieman enemmän täydennyskoulutusta kuin kansanopistojen ja muiden vapaan sivistystyön oppilaitosten opettajat. Täydennyskoulutukseen osallistumattomien määrässä heijastuu sama: Kansanopistoissa opettavien osallistumattomuus oli suurempi kuin kansalais- ja työväenopistoissa opettavien osallistumattomuus. (Kuvio 3.)



**KUVIO 3.** Kansalais- ja työväenopistojen sekä kansanopistojen ja muiden oppilaitosten opettajien täydennyskoulutuspäivien määrä 2003–2005

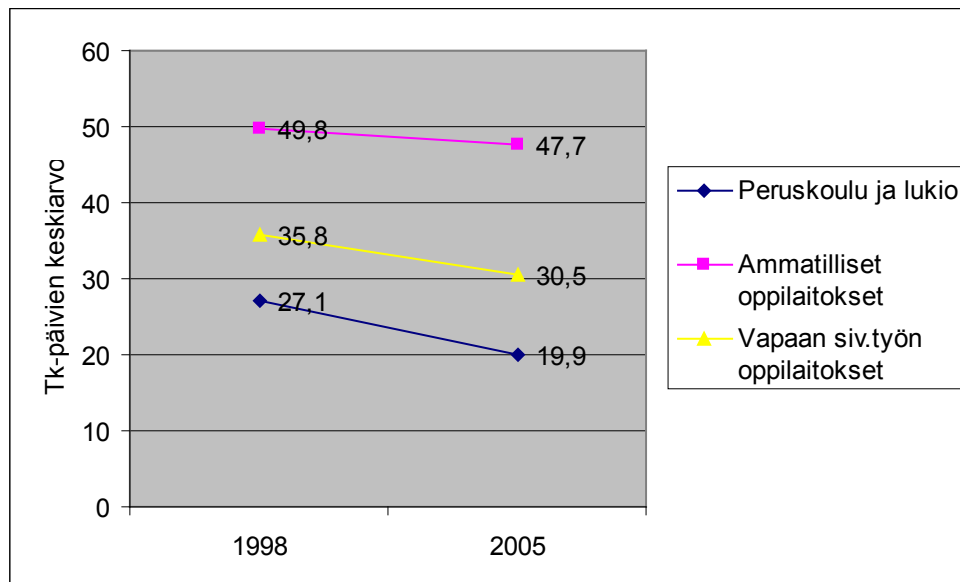
Kaiken kaikkiaan opettajien suhteellisen vähäistä osallistumista täydennyskoulutukseen voidaan pitää huolestuttavana. Yleisesti tarkastellen osallistumisen ongelmat johtuvat oppilaitosten ylläpitäjien, muun muassa kuntien taloudellisesta tilanteesta, alueellisesta epätasa-arvosta, opettajien asennoitumisesta ja täydennyskoulutuksen suunnitelmattomuudesta. Osallistumattomuuden haasteisiin voidaan vastata laatimalla oppilaitoskohtaisia ja opettajakohtaisia kehittämissuunnitelmia, pyrkimällä vaikuttamaan oppilaitosjohton myönteiseen asennoitumiseen, työsuhteiden ehtoja muuttamalla, vastavalmistuneiden



opettajien työhöntulon ohjausjärjestelyillä, oppilaitosten yhteistyöllä ja uusilla opetusteknologioilla. Vapaan sivistystyön oppilaitosten kohdalla syitä löytyy myös muun muassa oppilaitosrakenteen ja rahoituksen hajanaisuudesta.

### TÄYDENNYSKOULUTUKSEEN OSALLISTUMINEN 1998–2005

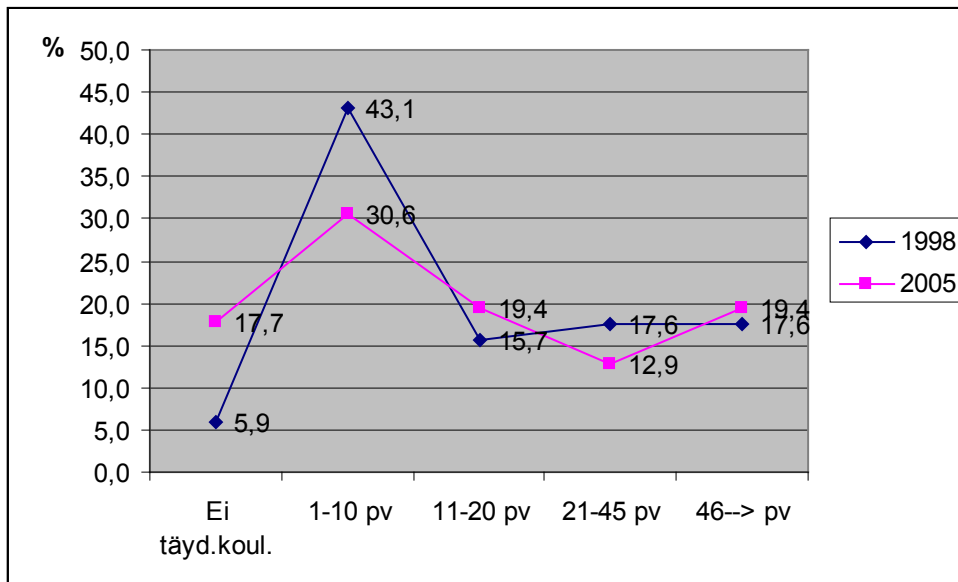
Täydennyskoulutukseen osallistuminen oli vähentynyt kaikissa oppilaitosmuodoissa vuosien 1998 ja 2005 välillä, tosin lyhytkestoisen koulutuksen määrä oli kaikissa lisääntynyt. Opettajien täydennyskoulutuksen määrän muutokset vaihtelivat myös oppilaitosmuodoittain. Vapaan sivistystyön oppilaitosten opettajien täydennyskoulutuspäivien keskiarvo oli vähentynyt muiden oppilaitosmuotojen opettajien saamaan täydennyskoulutukseen nähden kaikkein eniten. (Kuvio 4.)



(F-testi; kuviossa keskiarvot ja merkitsevyydet: p / vuodet = n.s.; p / oppilaitosmuodot = \*\*\*; p / yhdysvaikutus = n.s.)

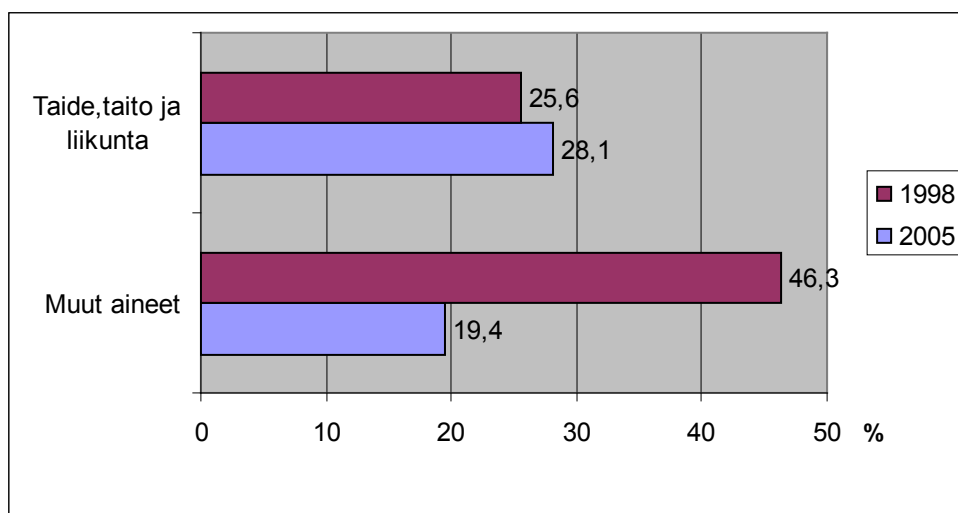
**KUVIO 4.** Opettajien täydennyskoulutuspäivien keskiarvo oppilaitosmuodoittain 1998–2005

Tarkasteltaessa pelkästään vapaan sivistystyön oppilaitosten opettajien saamaa täydennyskoulutusta, havaittiin niin ikään muutoksia vuosien 1998 ja 2005 välillä, tosin erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä eli jakaumat kuvaavat tähän tutkimukseen vastanneiden osallistumista. Tässä aineistossa osallistumattomien osuus oli kasvanut 6 prosentista 18 prosenttiin. Tämän, kuten muidenkin oppilaitosmuotojen opettajien keskuudessa täydennyskoulutusta oli kumpanakin vuonna saatu useammin vain 1–10 päivää. (Kuvio 5.)



**KUVIO 5.** Vapaan sivistystyön oppilaitosten opettajien täydennyskoulutus 1998–2005

Oppiainekohtainen tarkastelu osoitti, että taide- ja taitoaineiden sekä liikunnan ja terveysaineiden opettajien saaman täydennyskoulutuksen määrä oli hieman kasvanut vuodesta 1998 vuoteen 2005. Sen sijaan muiden oppiaineiden (äidinkieli ja ilmaisuaaineet, yhteiskunnalliset aineet, kasvatus- ja kulttuurialan aineet, vieraat kielet, maahanmuuttajaopetus sekä tietotekniikka ja viestintä) opettajien täydennyskoulutuksessa on tapahtunut varsin voimakas lasku vuodesta 1998. (Kuvio 6.)



(F-testi: p / vuodet = n.s.; p / alat = \*\*\*; p / yhdysvaikutus = n.s.)

**KUVIO 6.** Vapaan sivistystyön oppilaitosten opettajien täydennyskoulutuspäivien keskiarvo oppiaineryhmittäin 1998–2005 (kummallakin mittauskerralla saatua koulutusta pyydettiin arvioimaan noin kahden vuoden ajanjaksolta)

## OPETTAJIEN TÄYDENNYSKOULUTUSTARPEET

Opettajien täydennyskoulutustarpeet vaihtelevat työuran eri vaiheissa. Vastavalmistuneiden koulutustarpeet ovat erilaisia kuin opetustyössä jo pidempään olleilla tai eläkkeelle siirtymisen kynnyksellä. Opetushenkilöstön koulutustarpeet liittyvät paitsi omaan aineeseen ja alaan, myös muihin sisältöalueisiin. Kaikkia opettajia koskettavat muuttuvat opetussuunnitelmat tai uudet, nyky-yhteiskunnan mukanaan tuomat täydennyskoulutustarpeet, kuten erityisopetuksen integrointi perusopetukseen sekä maahanmuuttajien kasvava määrä ja sen myötä monikulttuurisuuden haasteet. Myös kansainvälistyminen ja siihen liittyvä opiskelijavaihto erityisesti EU:n jäsenmaiden kesken lisää opetushenkilöstön täydennyskoulutustarvetta. Samoin koulutuspolitiikan, koulutusjärjestelmän ja tutkintorakenteiden tuntemus edesauttaisi opetushenkilöstöä hahmottamaan paremmin yksittäisen opiskelijan tarpeita ja hänen mahdollisuuksiaan toimia oman opiskelu- ja työurakehityksensä kannalta mahdollisimman tehokkaasti ja tukemaan häntä elinikäisen oppimisen näkökulmasta. (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006, 88.)

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan vapaan sivistystyön opettajien tarpeet eivät kovin paljon poikenneet muiden opettajien koulutustarpeista, mutta erojakin oli. Esimerkiksi hallinnollisiin kysymyksiin liittyviä koulutustarpeita pidettiin vapaan sivistystyön oppilaitoksissa tärkeämpänä kuin muissa oppilaitosmuodoissa, mikä saattaa johtua oppilaitosten muista poikkeavasta omistusrakenteesta. Tärkeimmiksi täydennyskoulutustarpeiksi kohosivat kuitenkin opetettavaan aineeseen ja -alaan liittyvä koulutus, aine- ja alakohtainen opetussuunnitelma, oppilaitoksen sisäinen yhteistyö, oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma sekä tieto- ja viestintätekninen osaaminen. Muutkin yhteisöllisyyteen ja eri toimijoiden väliseen yhteistyöhön, kuten kansainväliseen yhteistyöhön, työelämäyhteistyöhön, kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvät täydennyskoulutustarpeet olivat vapaan sivistystyön opettajille varsin tärkeitä. Täydennyskoulutustarpeista vähiten arvostettiin yrittäjyyteen, inkluusioon (muun muassa erityisopetusta vaativien oppilaiden integroituminen tavanomaiseen luokkayhteisöön) ja maahanmuuttajien opiskeluun liittyvää koulutusta.

Koulutustarvealueittain (summamuuttajien muodostaminen, katso Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2007, 191–193) vapaan sivistystyön oppilaitosten eri oppialojen opettajien (taide- ja taitoaineet / muut; äidinkieli ja ilmaisuaaineet, vieraat kielet, yhteiskunnalliset ja kasvatustieteet, kulttuuriala, maahanmuuttajaopetus, tietotekniikka ja viestintä) välillä ei havaittu eroja. Oppilaan tukemiseen liittyviä täydennyskoulutustarpeita kansanopistojen opettajat sen sijaan pitivät tärkeämpinä ( $p = *$ ) kuin kansalais- ja työväenopistojen opettajat.

## LOPUKSI

Koulutuksellisen jatkumon toteuttamisessa sekä induktiovaiheen perehdyttämällä että koko työuran kestäväällä täydennyskoulutautumisella on keskeinen asema. Täydennyskoulutuksen järjestäminen ja opettajien siihen osallistuminen on oppilaitoksien ylläpitäjille monin tavoin suuri haaste. Myös induktiovaiheen tukitointen järjestämiseen liittyy paljon kehitettävää. Tämän tutkimuksen mukaan osa vapaan sivistystyön opettajista – kuten muidenkaan oppilaitosmuotojen opettajista – ei osallistu minkäänlaiseen täydennyskoulutukseen ja samoin vielä suurempi osa ei ole saanut lainkaan induktiovaiheen perehdyttämistä. Kehittämishojelman eräänä suosituksena oli työhöntulo-ohjauksen kehittäminen. Missään oppilaitosmuodossa työhöntulo-ohjauksen toteutus ei saanut hyvää arviota.

Oppilaitosmuodosta riippumatta opettajakunnan osallistumattomuuteen pyritään vaikuttamaan suunnitelmallisuudella ja motivoimisella. Oppilaitoskohtaisten kehittämissuunnitelmien laadinnalla, joihin kytkettäisiin opettajien henkilökohtaiset täydennyskoulutussuunnitelmat, voitaisiin kehittää pitkäjänteistä ja kaikkia opettajia koskevaa täydennyskoulutusta. Suunnitelmissa tulisi huomioida myös yhteisöllisyyteen kehittäminen. Tähän on monia keinoja, muun muassa yhteisöllisyyden tukemiseen liittyvien koulutussisältöjen turvaaminen täydennyskoulutuksessa, useamman opettajan osallistuminen samalle kurssille ja opettajien saaman täydennyskoulutustiedon jakaminen työyhteisössä.

Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön täydennyskoulutuksessa suurena haasteena on laaja aikuiskoulutuksen kenttä, jonka eri sektoreilla vapaa sivistystyön oppilaitokset toimivat. Näin ollen myös opettajilla voi olla erilaisia täydennyskoulutustarpeita riippuen siitä, toimiiko opettaja harrastusluonteisen vai yleissivistävän koulutuksen alueella, tutkintotavoitteisen ammatillisen koulutuksen piirissä vai korkea-asteen aikuiskoulutuksen opetustehtävissä, kuten avoimen yliopiston opettajana. Edellä mainituista tekijöistä johdun myös suunnitelmallisen täydennyskoulutuksen järjestäminen on hankalampaa. Tämän tutkimuksen kautta ei voitu kuitenkaan edellä mainittuja hypoteeseja todentaa, sillä edellä mainitulla tarkkuudella oppilaitostyyppäjä ei kyselylomakkeessa kysytty.

Täydennyskoulutukseen osallistuminen on usein myös asenteista ja motivaatiosta kiinni. Oppilaitosjohdon suhtautumisella täydennyskoulutukseen ja yksittäisen opettajan tukemisella on tässä suuri merkitys. Näihin liittyviä koulutussisältöjä tulisi sisällyttää myös oppilaitosjohdon täydennyskoulutukseen. Myös moniammatillisen yhteistyön ja vanhempien kohtaamisen tukeminen voidaan nähdä tulevaisuudessa aiempaa tärkeämpänä täydennyskoulutuksen osa-alueena kaikissa oppilaitosmuodoissa. Tämän tutkimuksen mukaan näihin liittyviä koulutussisältöjä vapaan sivistystyön opettajat myös arvostivat sekä perehdyttämävaiheessa että varsinaisessa täydennyskoulutuksessa.

Kuten muissakin koulutusmuodoissa, myös vapaan sivistystyön oppilaitoksissa opiskelee tulevaisuudessa aiempaa enemmän maahanmuuttajia, jolloin monikulttuurisuuden ongelmat ja haasteet joudutaan ottamaan aiempaa vakavammin huomioon. Vapaan sivistystyön oppilaitokset järjestävät paljon erilaista maahanmuuttajille tarkoitettua koulutusta, joten opettajakunnalle asetetaan tämän osalta suuria vaatimuksia, mikä heijas-

tuu myös heidän täydennyskoulutustarpeisiinsa. Myös vapaan sivistystyön oppilaitoksissa tulevaisuuden haasteena tulee olemaan erilaisten taustojen omaavien opiskelijoiden kohtaaminen, heidän tarpeidensa tunnistaminen ja heidän kanssaan työskentely. Myös kulttuuriset erot tulisi voida ja osata ottaa opetuksen yhteydessä huomioon. Tutkimuksen tulosten mukaan näihin teemoihin liittyneet koulutustarpeet arvioitiin kuitenkin monia muita koulutustarpeita vähäisemmiksi.

Kehittämisohjelman täydennyskoulutussuositus siirtyä yksittäisistä koulutustilaisuuksista enemmän työyhteisökoulutukseen ja oppilaitoksen kehittämistä tukevaan koulutukseen ei näytä kovin hyvin toteutuneen missään oppilaitosmuodossa. Ammatilliset ja peruskoulun ja lukion opettajat katsoivat vapaansivistystyön opettajia useammin, että täydennyskoulutuksen painopiste on siirtynyt yksilön kehittämisestä työyhteisön kehittämiseen. Tässä tuloksessa todennäköisesti heijastuu siis selkeimmin vapaan sivistystyön oppilaitosten erityisluonne ja kirjo.

Opettajien täydennyskoulutuksen tulisi näkyä opettajan osaamisessa, työssä jaksamisessa ja viihtymisessä sekä samalla palvella myös oppilaitosten kehittämistyötä. Vapaan sivistystyön oppilaitosten kohdalla suunnitelmallisuuden ongelmaksi saattaa muodostua oppilaitosmuotojen erilaiset toimintamallit ja toiminnan luonne. Kansanopistoissa tai kesäyliopistoissa oppilaitoskohtaisten täydennyskoulutussuunnitelmien laatiminen ja niiden toteuttaminen on todennäköisemmin helpompaa kuin esimerkiksi kansalais- ja työväenopistoissa, joissa opetushenkilökunnan vaihtuvuus on suurempaa. Tavoitteena kuitenkin tulee pitää, että kaikki oppilaitokset – toimivat ne millä alueella tahansa – suunnittelevat oman toimintansa kehittämistä siten, että siinä yhtenä keskeisenä tekijänä on opetushenkilöstön jatkuva kehittäminen. Mikäli vastavalmistunut opettaja aloittaa opettajanuransa vapaan sivistystyön oppilaitoksessa, tämän oppilaitoksen tulisi huolehtia tämän induktiovaiheen perehdyttämisestä. Täydennyskoulutus sen sijaan koskee kaikkia, ja sen tarkoitus on paitsi auttaa yksittäistä opettajaa kehittymään omalla työurallaan, myös kehittämään koko työyhteisöä toimimaan yhdessä oman oppilaitoksen toiminnan kehittämiseksi.

## Lähteet

- European Commission (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Commission of the European Communities, Brussels, 3.8.2007. Internet: [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf)
- JAKKU-SIHVONEN, R. (toim.) (2005) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjauja*. Opetus 2000 -sarja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- JAKKU-SIHVONEN, R. & RUSANEN, S. (1999). *Opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen osallistuminen vuosina 1996–1998*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 1. Helsinki: Opetushallitus. Internet: <http://snor.joensuu.fi/oph/opepro1.pdf>
- JOKINEN, H. (2006). Mentoroinnista tuki uudelle opettajalle ja koulu yhteisön kehittämiseen. Teoksessa K. Nyysölä (toim.) *Tietoa, tutkimusta ja koulutuspolitiikkaa*. Helsinki: Opetushallitus.
- KUMPULAINEN, T. & SAARI, S. (2005). *Opettajat Suomessa*. Helsinki: Opetushallitus. Internet: [http://www.oph.fi/info/tilastot/PDF\\_VERSION\\_Opettajat\\_Suomessa\\_2005.pdf](http://www.oph.fi/info/tilastot/PDF_VERSION_Opettajat_Suomessa_2005.pdf).
- KUUSIMÄKI, R. (2008). *Peruskoulun luokanopettajien induktiovaiheen perehdyttäminen ja tukeminen*. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Laki vapaasta sivistystyöstä. (1998). Internet: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632>
- NUMMENMAA, A R. & VÄLIJÄRVI, J. (toim.) (2006). *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD. Internet: [http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en\\_2649\\_39263231\\_11969545\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263231_11969545_1_1_1_1,00.html)
- Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. (2001). Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Internet: [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm\\_14\\_opeko.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm_14_opeko.pdf?lang=fi)
- Opetusministeriö. (2006). *Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti*. 2006. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32. Internet: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr32.pdf?lang=fi>.
- Opetusministeriö. (2008) *Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma*. Opetusministeriön julkaisuja 9. Helsinki. Internet: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm09.pdf?lang=fi>
- PIESANEN, E., KIVINIEMI, U. & VALKONEN, S. (2006). *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 29. Internet: <http://ktl.jyu.fi/img/portal/9288/G029.pdf>
- PIESANEN, E., KIVINIEMI, U. & VALKONEN, S. (2007). *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005 oppiaineittain ja -aloittain eri oppilaitosmuodoissa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 38. Internet: <http://ktl.jyu.fi/img/portal/9021/G038.pdf>
- VAHERVA, T., MALINEN, A., MOISIO, A., RAIVOLA, R., SALO, P., KANTASALMI, K., KAMPPI, P. & SILVENNOINEN, H. (2006). *Vapaan sivistystyön oppilaitosrakenne ja palvelukyky*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 16. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä. Internet: [http://www.edev.fi/img/portal/19/Julkaisu\\_nro\\_16.pdf](http://www.edev.fi/img/portal/19/Julkaisu_nro_16.pdf)
- VÄLIJÄRVI, J., LINNAKYLÄ, P., KUPARI, P., REINIKAINEN, P. & ARFFMAN, I. (2002). *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it*. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Internet: <http://ktl.jyu.fi/arkisto/verkkojulkaisuja/publication1.pdf>
- VÄLIJÄRVI, J., LINNAKYLÄ, P., KUPARI, P., REINIKAINEN, P. & ARFFMAN, I. (2007). *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it*. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Internet: [http://ktl.jyu.fi/img/portal/8317/PISA\\_2003\\_screen.pdf](http://ktl.jyu.fi/img/portal/8317/PISA_2003_screen.pdf)



## **Käsityöoppimisen pedagogiikkaa kehittämässä**

### **JOHDANTO**

Käsityöllisen toiminnan oppimiselle on uudenlainen sosiaalinen tilaus. Vapaan sivistystyön avoimet kontekstit antavat mahdollisuuden ravistella käsityöoppimiseen piintyneitä koulutuskäsityksiä ja -käytäntöjä. Ne haastavat ihmisiä elämään ajassa pari askelta edellä. Käsityöoppimisen integrointi kielen, kuvataiteen ja kulttuurin oppimiseen mahdollistaa käsityöoppimisen hyödyntämisen myös ns. akateemisten taitojen oppimisen edistämisesä. Kutsun tätä käsityön kielen ja kulttuurin oppimiseen yhdistäväksi Kä-Ki-Ku-menetelmäksi, joka sopii hyvin toteutettavaksi myös monikulttuurisissa opiskelijaryhmissä, joissa käsityöoppimiseen kietoutuu samanaikaisesti kielen ja kulttuurin oppiminen. Käsityöoppimisessa erilaiset kielen ja ilmaisujen merkitykset avautuvat puhunnan yhteydessä heittävien analogioiden ja assosiaatioiden avulla. (Lappalainen 2005.)

Artikkelini empiirinen aineisto on koottu talvella 2008 monikulttuuriseksi opettajaksi suuntautuvan aikuisryhmän kouluttamisen yhteydessä Oulun yliopiston Kajaanin opettajakoulutusyksikössä. Nimitän koulutusta Valimo-kurssiksi. Se on varsinaisiin opettajaopintoihin valmentava kurssi, jolle osallistui 16 eteläamerikkalais- ja venäläistaustaista naisopiskelijaa. Kaikki olivat toimineet omassa maassaan aineenopettajina ja aikoivat jatkossa työskennellä aineenopettajana Suomessa. Muutamien suomenkielen taito kaipasi vielä runsaasti kehittämistä. Aineisto koostuu opiskelijoiden kirjoittamista muistiinpanoista ja niistä poimituista ilmauksista. Opiskelijat kirjasivat oppimistilanteissa syntyneet assosiatiiiviset mielikuvansa. Niistä kokoamani esimerkit sekä yleis- ja erityismerkityksisten sanojen luettelot havainnollistavat käsityön tekemisen kulttuurisidonnaisuutta ja kulttuuritietoisuutta. Näin käsityömuotoiluoppiminen tehosti kielen ja kulttuurin oppimista.

Artikkelin aluksi kuvaan käsityöoppimisen uusia menetelmiä, jonka jälkeen esittelen yhdistetyn käsityön, kielen, kuvataiteen ja kulttuurin opettamisen mahdollisuuksia ja tulevaisuuden mahdollisuuksia Valimo-kurssin kokemusten kautta.

## KÄSITYÖOPPIMINEN UUDET TUULET

Käsityöoppimista ja käsityön tekemistä on pidetty vastakohtana ja -painona teoreettiselle oppimiselle. Käsityö ja käsityöllinen toiminta ovat synonyymejä. Käsityöllisen toiminnan oppiminen edellyttää muodonantokykyä eli kuvallista ymmärtämistä. Siihen kuuluvat värien yhdistelytaju rakentuminen ja käsitys materiaalien käytön kehittämisestä ja kulttuuriperinnön tai/ja -perinteen käytöstä. Käsityöoppimisen laatuerojen pohtiminen sekä oppimisen analyysi ja tulkinta ovat kuitenkin jääneet syrjään, eikä käsityöoppimisen ammatillisia asiantuntijaresursseja ole hyödynnetty riittävästi. Yhdessä kielten, kulttuuri- ja taidealan opettajien kanssa käsityöoppimisen ammatilliset voivat herättää henkiin ja elvyttää käsityön kuva-analyysin taitoa. (Gousgounis 2002; Kojonkoski-Rännäli 1995; Lindfors 1993; Lappalainen 2004; 2005; 2007.) Käsityöoppimisessa ilmiöiden kielellinen tulkinta, erittely ja määrittely ovat olennainen osa oppimisprosessia. Oppija poimii tietoisesti sanoja sanaluokittain ja sanamuodoittain. Näin monikulttuurisessa ryhmässä opetellaan samalla kieltä (ks. Bennett 1995; Chamot & O'Malley 1992; Cummins 1992.) Käsityöoppimisen ”auki puhuminen” on tärkeää myös suomalaisille oppijoille, koska se luo pohjan kuva-analysointitaitojen kehittymiselle (Lappalainen 2004; 2005; 2007).

Sekä keskeneräinen että valmis käsityö kantavat molemmat sisällään tulkittavia symboleja, merkkejä ja merkityksiä. Liian usein ne jäävät havaitsematta. Myös laatuominaisuudet jäävät silloin huomioimatta. Käsityöoppimisen prosessin ja valmiin työn analysoinnit ankkuroituvat tehtävänsä eli kiinnittyvät palvelemaan kulttuurien erojen ja kulttuurien kohtaantumisten yhtymäkohtien, analogioiden ja assosiaatioiden löytämisestä. Tavoitteena on avata käsityöllisen toiminnan ”auki puhumista” käyttäen annotoinnin, denotoinnin ja konnotoinnin käsitteitä. Annotointi on autenttisesti tilanteessa syntyvä yksittäinen (oppijan käsityöllisessä prosessissa ilmaistu) lausuma tai kommentti, kommentoiva ilmaus. Analyysissä se toimii käsityöllisen toiminnan sanallisen muodon avausilmauksena. Denotatiivinen tarkoittaa käsityön yleistä perusmerkitystä eli ilmiön varustamista ydinmerkityksellä (latinaksi *de nota*). Käsityön systemaattisesta tarkastelusta välittyy yksityiskohtaista yleismerkityksellistä tietoa denotoinnin avulla. Konnotatiivisuus tarkoittaa käsityön varustamista lisämerkityksillä (latinaksi *con nota*). Esimerkiksi Panofskyn (1987) sisällönanalyysi mahdollistaa käsityöoppimisessa tyylien ja muotojen ominaisuuksien tarkastelun ohella oppimisen sisältöjen tulkinnan.

Konnotointi toimii välineenä Kä-Ki-Ku-menetelmän soveltamiseksi myös monikulttuurisen ryhmän kouluttamiseen. Tärkeää on kyetä poimimaan sekä yleis- että erityismerkityksisiä sanoja ja aktiivisesti opetella havaitsemaan ilmiöitä. (ks. Uotinen 2005; Peitzman 1992; Schuman 1992.) Kommentoivat annotoinnit, yleismerkityksiset denotoinnit ja erityismerkityksiset konnotoinnit sekä niiden yhdistelmät vievät oppimisen kehittämisen ja kielellistämisen kontekstikohtaiseen kommunikaatioon. Käsitteet toimivat työkaluna, jolla avataan käsityöllisen toiminnan oppimisen ja kielellistämisen välisiä rajapintoja. Ne haastavat oppimisen kehittämiseen ja ovat oleellinen osa Kä-Ki-Ku-menetelmää. (Lappalainen 2004; 2005; 2007; ks. myös O'Neale, 1949; Heath 1992.)

Kä-Ki-Ku-menetelmän sovellusalueet ovat monenlaiset. Se sopii eritasoisille käsityön oppijoille kaikille kouluasteille ja monikulttuuriseen opetukseen. Sitä on mahdollista soveltaa myös erityisopetuksen tarpeisiin.

Kä-Ki-Ku-menetelmän käyttämisellä voidaan tavoitella esimerkiksi seuraavaa:

- » Kehitetään ääneen puhumista reflektoinnin välineenä – tilkepuhunnasta tulee oppimispuhuntaa
- » Lisätään oppituntien vastavuoroista yhteistoiminnallisuutta
- » Hyödynnetään resurssit optimaalisesti
- » Kehitetään käsityöoppimisen prosessoinnin pohjustus-, suunnittelu-, valmistus- ja analysointitaitoja
- » Lisätään ymmärrystä käsityömuotoilun yhteiskunnallisesta ja yksityisestä merkityksestä erilaisine merkkeineen
- » Luodaan toimiva metodi monikulttuuristen opettajien kouluttamiseen ja syvennetään heidän oppimistaan

### KOKEMUKSIA VALIMO-KURSSILTA

Käsityöoppimisen yhteydessä on poimittu tietoisesti kielen oppimista palvelevaa sanastoa (esim. Anttila 2005; Paatela-Nieminen 2000). Seuraavat esimerkit kuvastavat Valimokurssin käsityöoppimisen tilanteista poimittuja merkitykseltään yleisiä, usein mainittuja ilmaisuja. Adverbeista denotaatiot ilmenivät seuraavasti:

*diagonaalisesti/dynaamisesti, ekologisesti, eloisasti, hehkuvasti, kohtisuorasti, laskeva(sti), liittämällä, läheisesti, nopeasti, nouseva(sti), pelkistetysti, pystysuorasti, piristävästi, pitkittäisesti, poikittain, staattisesti, stilisoidusti, suoraan, tiheästi, tyyliteltysti, vaakasuorasti, vinosti, visuaalisesti, värikkäästi, yksinkertaisesti, äkisti*

Analysoinnin ja tulkinnan tehtävä on ilmentää käsityöoppimista denotaatioina, konnotaatioina, niiden yhdistelminä ja muiden kuva-analyysitapojen käytön tuloksena syntyvinä semioottisina viesteinä. (ks. Uotinen 2005.) Autenttisessa, tilannekohtaisessa kielellistämässä yksittäiset kommentit ovat annotaatioita. Käsityöoppimisessä kielellistämisen ydin on ilmiöiden ja asioiden välisten suhteiden pohtiminen. Ne välittyvät tulkittavina symboleina, merkkeinä, merkityksinä ja uskomuksina (Anttila 2005). Analyysi- ja tulkintamenetelmien sisällyttäminen osaksi käsityöoppimista on tutkimustulosten perusteella palkitsevaa. (Lappalainen 2004; 2005; 2007.)

Kuvataide mahdollistaa käsityön analysoimisen ilmiönä, asiana ja esineenä tai näiden välisinä suhteina. Käsityöstä, sen materiaaleista, aihemotiiveista ja väreistä kertominen ja sen käytön tarkastelu saavat näin semioottisen ulottuvuuden. Käsityöoppimisen prosessin ja valmiin tuotteen tarkastelu kuva-analyyseineen voidaan rakentaa myös yleis- ja erityis-

merkitysten yhdistelmistä. Näin analysointiprosessissa erityismerkityksisistä ilmaisuista käsityölle muodostuu tulkinnallinen lisämerkitys, konnotaatio. Denotaation tavoin se on kulttuurisidonnainen. Näen konnotoinnin Barthesin (1993) mukaan määriteltynä sosio-kulttuurisena assosiaationa, joka syntyy samanaikaisesti tekstien ja käsityön analysoinnin aikana. Konnotaatiossa hyödynnetään denotaation herättämää merkkiä. Denotaatio johdattaa kokonaiseen konnotaatioiden ketjuun. Rakentavalla tulkinnalla, denotoinnilla ja konnotoinnilla sekä niiden yhdistelmillä edistetään käsityön, kielen, kulttuurin ja kuvataiteen oppimisen arviointia. Tulkinnoista johdetut argumentaatiot ovat loogisia päätelmiä. (vrt. Anttila 2005; Peitzman 1992; Schuman 1992.)

Konnotatiivinen tarkastelu edustaa käsitteellisen ajattelun muodostumista. Se perustuu kehollisen kokemuksen annotoinnille ts. kommentoinnille, reflektoinnille, argumentoinnille, kielellistämiseksi, analyysille ja tulkinnalle. (Lappalainen 2005; 2007.) Konnotointiin kuuluva kehollinen ja psykofyysismateriaalinen aistitieto on myös sanallistettava eli kielellistettävä. Konnotaatio sitoutetaan aiempaan tietoon käsityöstä ja siihen minkälaisia ovat kokemukset käsityön käytöstä tai sen ominaisuuksista. Valmiin käsityön tai käsityöoppimisen prosessin kuvausta ohjaavat esimerkiksi kysymykset: Miten käsityöstä on kerrottu tai kirjoitettu? Miten voidaan suunnata huomio käsityön psykofyysismateriaaliseen tehtävään? Kysymysten avulla rakentuneet konnotaatiot ovat monipuolinen ja syvälinen tapa sekä hahmottaa että kokea käsityö ilmiönä. (ks. Anttila 2005.)

Valimo-kurssin 16 opiskelijaa saivat tehtäväkseen tuottaa kesämielikuvasta maiseman. Seuraava esimerkki kuvaa Venäjän Karjalasta kotoisin olevan Oitelin käsityösuunnittelu- ja suomen kielen oppimisprosessia, kun hän kommentoi monipuolisesti ja värikkäästi ryijyn suunnittelussa saamaansa tehtävää:

*Silloin, kun panin silmäni kinni ja kuvittelin kesää, muistin yhden varhaisemmista kesistä elämässäni. Noin 3–4-vuotiaana olin kotini pihalla kesäpäivänä. Aurinko oli ollut iso – iso, oranssipunainen. Taivas oli sininen – sininen ja ruoho vihreä – vihreä. Kuten käsityösuunnittelmani kuvassakin, jossa pentu ihailee kukkasta. Minä muistan, että minäkin olin ihastunut pienestä – pienestä lehdestä (käenkaalista). Minun mielestäni ihanit ajat: kevät, kesä, syksy jne. jokaisella ihmisellä olivat tapahtuneet ensiksi lapseudessa. Kuten yhdessä venäläisessä elokuvassa on sanottu: ”Silloin, milloin puut olivat korkeat...” Mielestäni, sadun hahmot ja värit olivat tulleet lapsien silmistä. Siksi minä kuvittelin semmoinen mielikuvan ihanasta kesästä: iso – iso kuuma aurinko, kaunis kukka ja ihastunut penttu itse kuin kesänilon sömböli, sömpöli?(= symboli korj. E-M.L.)*

Mitä on käsityöoppimisen kuvauksen sisältämän viestin takana? Voi pohtia ja perustella, mitkä seikat käsityöoppimisprosessin tai valmiin käsityön tarkastelussa nousevat tärkeiksi. Marisa, Etelä-Amerikasta kotoisin, puolestaan loi värikylläisen paratiisin rakentaessaan ryijynsä mielikuvamaisemaa. Tehtävä auttoi opiskelijaa käsityöprosessin, kielen ja kuvataiteen syventävässä oppimisessa:

*Olen maailman suurimmassa trooppisessa sademetsässä Amazoniassa... Perhoset, mehiläiset ja pienet kolibrin pyörivät ilmassa. Välillä ne istahtavat kukkiin ottamaan nektaria. Tuntemattomat kukat tuoksuvat selittämätön hienosti. Niiden tuoksu viehättää myös mehiläisparvea. Minun lähellä oksan päällä istuu taivaansininen sammakko. Se kurnuttaa kovalla äänellä. Minä astun askeleen lähemmäs halutessani katsoa sitä lähempää. Sammakko vaihtaa heti värinsä vihreäksi ja ei kurnuta enää. Minä kävelen hitaasti eteenpäin. Mikä tämä on? Se on ihme! Puun päällä on joku värikäs elollinen peitto. Uskomatonta, että se peitto on kudottu monista miljoonista perhosista. Se on ihana elävä mosaiikki! ... Olenko minä Paratiisissa?*

Työskentelyyn kytketyt mielikuva- ja kuva-analyysit tuottavat sanoja ja ilmentävät merkityksiä. Esimerkit välittävät tietoa käsityön, kielen, kuvataiteen ja kulttuurin oppimisesta ryijyn suunnitteluprosessin yhteydessä. Annotaatiot, denotaatiot ja konnotaatiot yhdistelmiseen, merkkeinä merkityksistä, mahdollisesti säilyvät, muuttuvat ja syvenevät työstettäessä ommeltavaa ryijyä ja valmista työtä analysoitaessa. Monikulttuuristuvissa oppijaryhmissä annotoivaa kommentointia voi ylläpitää myös valmiiden tuotteiden laadukkuuden ja käsityöoppimisen oppisisältöjen edistämiseksi. Käsityöoppimisen kielellistämisen yhteydessä se tarkoittaa siirtymistä tasolle, jolla keskeneräiseen tai valmiiseen käsityöhön saadaan linjakkuutta, laadukkuutta, vaikuttavuutta esimerkiksi tuotteiden kehittyneessä viimeistelyssä ja variaatioissa.

Konnotatiivinen analyysi mahdollistaa käsityöoppimisen synnyttämien merkkien, merkitysten, symbolien, luonteenpiirteiden, ilmauksien, järjestelmien, ja mytologioiden tulkinnan. Ne ilmenevät kuvitteellisella kielellä kerrottuna ilmiöinä tai järjestettyinä myyttisten kertomusten kokoelmina. (ks. Uotinen 2005.) Merkitysten takana olevia kesämaisemaan liittyviä kielellistettyjä merkkejä esiintyi Valimo-kurssilaisen Aleksandran ryijynsuunnitteluprosessissa.

*Pienen puron rannalla on iso harmaa kivi. Lämmin auringosta ja sileä vedestä ja ajasta se kutsuu istumaan päälle. Kylmän ja meluisan puroveden juoksu valtaa minut. Istun kivellä ja nautin kukkien tuoksusta, veden juoksusta ja auringon lämmöstä.*

Käsityöoppimisen kuva-analyysin ensimmäiseen vaiheeseen kuuluu peruselementtien, käsityön rakenneosien, värin, muodon, mallin ja materiaalin tarkastelu. Konnotatiivisella tasolla käsityön edustukset kantavat lisämerkityksiä. Kuva-analyysiin ja käsityöoppimisen tulkitsemiseen sisälle pääseminen edistyy asiantuntijatiedon kautta. Analysoinnin kohteena olevat viestit poimitaan tekemisen kohteena olevasta tai valmiista käsityöstä. Käsityöoppimisen ilmaisullisuus paljastuu kielellistämisessä, jota on denotoitujen ja konnotoitujen viestien yhteyksien aktiivinen havaitseminen, havaitsemaan ohjaaminen, täydentäminen ja koostaminen. (Lappalainen 2004; 2005; 2007.)

Valimo-kurssin yksi tehtävä oli kerätä käsityön, kielen, kuvataiteen ja kulttuurin yhdistämisen tilanteista sanoja sanaluokittain ja sanamuodoittain. Keruutyö on vielä kesken. Tavallisesti adjektiivit, adverbit ja verbit ovat luonteeltaan abstraktimpia kuin substantiivit. Esimerkiksi tietyn laatuominaisuuden oppiminen voi sujua konkreettisesti käsityöop-



pimisena, johon liittyy tulkinta ja siten samalla kielen ja kulttuurin oppiminen. (Heath 1992; Lappalainen 2004; 2005; 2007.) Monikulttuurisessa koulutuksessa vireen käsityöoppimisen kielellistämiseen voi herättää luettu katkelma kaunokirjallisuudesta. Runot, sadut, tarinat, kertomukset, riimit ja lorut voivat avata uusia mielleyhteyksiä ja kielikuvia käsityöllisen toiminnan prosessoinnin aikana. Ne johdattavat abstraktioihin ja erilaisten merkitysten hahmottamiseen. Käsityöoppimisprosessin ja valmiin työn tarkastelu saattoivat näin päätyä jopa uuden kehyskertomuksen kirjoittamiseen ja esittämiseen.

Luin Valimo-ryhmälle kesäaiheisen ryijynsuunnittelun pohjaksi sadun ”Pilvipyykkiä” (Kurenniemi 1976). Opiskelijat ilmoittivat poimineensa kuulemastaan 90 denotoitua verbiä, 31 adverbia, 46 adjektiivia ja 65 substantiivia. He pääsivät kesätunnelmaan mukaan sadun avulla. Adverbeista mainittakoon *kauniisti, ihanasti, kultaisesti ja tyytyväisesti*. Adjektiiveja puolestaan olivat muun muassa *hohtavanvalkeat, vitivalkoiset, lumivalkeat ja väivannäönarvoinen*. Substantiiveja edustivat kiintoisimmillaan *poutapilviverhot, kultakangas, pilvipyykit ja sädelanka*. Poimittuja verbejä olivat *loiskua, läiskyä, leyhyttää, hulmutella* ja karjalaistaustainen murteellisesti mielletty ilmaus *hankata*.

Tämänkin esimerkin perusteella annotointi, denotointi, konnotointi ja niiden kuvanalyttinen yhdistäminen syventävät ja rikastavat Kä-Ki-Ku-menetelmää, käsityön, kielen, kuvataiteen ja kulttuurin yhdistämistä (Lappalainen 2004; 2005; 2007).

## KÄSITYÖOPPIMINEN, MONIKULTTUURISUUS JA TULEVAISUUS

Kä-Ki-Ku-menetelmän käytössä myös suomalaistaustaiset käsityön harrastajat ja käsityömuotoilun tekijät voivat pelkän tekniikan oppimisen lisäksi oppia kulttuuritietoisesti erittelemään, yksilöimään ja määrittelemään työtään, työtapojaan ja materiaalivalintojaan, kuten värejä, muotoja, tyyliä. Valinnan laadukkuutta voi reflektoida valinnan ja työtekniikoiden käytön kielellistäen. Valitun materiaalin ja värin kunnioittaminen edistää käsityöoppimisen laadun ylläpitoa. On tärkeää myös edistää opinnollista vuorovaikutusta. Käsityöllisen toiminnan harjoittaja voi vastata vuorovaikutteisella dialogilla monikulttuuristumiseen. Sensitiivisesti hän voi löytää samanlaisuudessa eroja ja erilaisuudessa yhtäläisyyksiä. Menetelmän mukaisesti opiskellessaan hän havaitsee analogioita ja assosiaatioita kulttuuritiedon ytimeistä.

Valimo-kurssilaisten kokemukset osoittivat, että laadukas käsityöoppimisen analysointi tukee sekä vasta-alkajien että jo syvällisemminkin suomen kieleen perehtyneiden suomenkielenopiskelua. Kä-Ki-Ku-menetelmä helpottaa kielen oppimista käsityön tekemisen (oppimisen) avulla. Käsityön, kielen, kuvataiteen ja kulttuurin oppiminen ja metodinen käyttö yhdistyvät mainiosti monikulttuurisissa oppimisympäristöissä, kuten Antoninan kommentti osoittaa.

*Jos ryhmässä on opiskelijoita muutamasta eri maasta, niin he rupeavat paremmin kommunikoida keskenään, ovat enemmän avoimia toisilleen ja opettajille ja ovat enemmän rentoutu-*



*neita. Minäkin itse kun tulin suoraan työstä sinun oppitunnille ja rupesin tekemään ”kuvitelmataulun” huomasin, että pääsin hetkiksi johonkin eri elämään, minulle se jotenkin muistutti lapsuutta ja satuelämää. Se on minusta tosin kiva, tunsin sen osallistumalla itse tämmöisiin tehtäviin.*

Kä-Ki-Ku-menetelmän avulla tarinoiden, kehyskertomusten ja muiden kuva-analyysin tuottamisessa voidaan edetä pitkälle. Ilman monikulttuuristumistakin niiden avulla voidaan suuntautua tilkepuhunnan sijasta käsityöoppimisen oppimispuhuntaan suomalaisissakin oppijaryhmissä. (Lappalainen 2005; 2007.) Analysointi auttaa havaitsemaan käsityöoppimisen olemusta, ilmiöitä ja niiden välisiä suhteita. Antonina, tuleva opettaja mielsi Kä-Ki-Ku-menetelmän hyväksi työkaluksi omaan työhönsä jatkossa.

*Sain hyvän idean, mitä voisin käyttää omassa opetuksessa ulkomaalaisille. Tekemällä kaikenlaisia käsityömuotoja. Voin käyttää omassa työssä opetusideoita, mitkä löysin, kun kieli ja kulttuuri oppiaineen aiheena meillä oli kielen opiskelu käsityön avulla.*

*Ulkomaalaisella oppilaalla on erinomainen motiivointi oppimaan kieltä, koska moni tykkää taiteellisesta työstä ja kun tehdään jotain käsityönteosta, kaikki ovat keskeytyneet (keskittyneet korj. E-M.L.) yhteen asiaan, eivätkä käännä huomionsa muihin ulkopuolisiin asioihin ja ongelmiin, mihin ulkomaalainen törmää usein.*

Artikkelin johtopäätöksenä voin todeta, että käsityöoppimisen integroiminen muihin oppiaineisiin eli Kä-Ki-Ku-menetelmän käyttäminen on Valimo-kurssin ja aiempien tutkimustulosteni (Lappalainen 2004; 2005; 2007) perusteella avartavaa. Se edistää kulttuurista sensitiivisyyttä sekä rakentaa oman ja vieraan kulttuurin tuntemista. Valimo-kurssin kokemusten pohjalta Kä-Ki-Ku soveltuu hyvin monikulttuurisen opettamisen tarpeisiin. Käsityöllisen tuotteen tekijän on myös kyettävä huolehtimaan siitä, että kielen oppimisen yhteydessäkin syntyvä artefakti on myös laadukas ja käyttökelpoinen. Käsityöoppimisen on syytä kytkeytyä entistä tiiviimmin kulttuuriaineisiin. Kulttuurit voivat kohdata ja niiden kohtaamista voidaan ohjata käsityöoppimisen kontekstissa. Kaukana olevan ymmärtäminen voi tapahtua lähellä tapahtuvan avulla.

## Lähteet:

- ANTTILA, P. (2005). *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Artefakta 16. Tallinna: Akatiimi Oy.
- BARTHES, R. (1993). *Tekijän kuolema, tekstin syntyä*. L. Rojola (toim.) L. Rojola & P. Thorel (suom.) Tampere: Vastapaino.
- BENNETT, C. I. (1995). *Comprehensive multicultural education. Theory and practice*. Kolmas painos. Indiana University at Bloomington. Massachusetts: Needham heights: Allyn Bacon A Simon & Schuster Company.
- CHAMOT, A. U. & O'MALLEY, J. M. (1992). The cognitive academic language learning Approach: A Bridge to the Mainstream. In: *The multicultural Classroom. The readings for content-area Teachers*. P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (eds.) California: Menlo Park. Addison-Wesley, 39–57.
- CUMMINS, C. (1992). Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. In: *The multicultural classroom. The readings for content-area teachers*. P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (eds.) California: Menlo Park. Addison-Wesley, 16–26.
- GOUSGOUNIS, N. (2002). Settlement policy in Greece and the education of immigrants. In: *Education and immigration. Settlement policies and current challenges*. P. Pitkänen, D. Kalekin-Fisman & G. K. Verma (eds.) London: RoutledgeFalmer international comparative studies in education, 124–144.
- HEATH, S. B. (1992). Sociocultural contexts of language development: Implications for the classroom. In: *The multicultural classroom. The readings for content-area Teachers*. P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (eds.) California: Menlo Park. Addison-Wesley, 102–125.
- KOJONKOSKI-RÄNNÄLI, S. (1995). *Ajatus käsissämme. Käsitteiden merkityssisällön analyysi*. Turku: Turun yliopiston julkaisuja, sarja c 109.
- KURENNIEMI, M. (1976). Pilvipyykkiä. Teoksessa: *Pilvipaimen*. M. Karma (kuv.) WSOY Porvoo: 18–20.
- LAPPALAINEN, E-M. (2004). Käsikö käsittää kieltä ja Kulttuuria maahanmuuttajien koulutuksessa? Teoksessa: *Maahanmuuttajat kieltä ja kulttuuria oppimassa*. U. Aunola (toim.) Helsinki: OPH. Hakapaino Oy, 156–162.
- LAPPALAINEN, E-M. (2005). *Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus; Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla*. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta väitöstutkimus. Saarijärvi: Gummerus Oy. ISBN 952-91-8185-X Painokset 1–3.
- LAPPALAINEN, E-M. (2007). Käsitteiden oppiminen kielitaidon, osaamisen ja kulttuuritiedon edistäjäksi; Käsitteiden oppimisen syklit ja sensitiivinen kulttuuritietoisuus kielen oppimisen välineinä. Teoksessa: *Käsitteiden oppiminen, kieli ja kulttuuri; Monikulttuurisuus taito- ja taideaineissa kielen oppimisen apuvälineenä*. H. Karppinen & E-L. Snicker (toim.) Kajaani. Kaukametsä/ OPH. 5–41.
- LINDFORS, L. (1993). Research fields and research co-operation in handicraft education in the Nordic countries. *Kasvatus*, Supplement 24 1, 12–15.
- O'NEALE, L. M. (1949). Weaving, colours, dyestuffs, and dyeing techniques. Manufactures and technology. Teoksessa: *Handbook of South American Indians*. Vol. 5. The Comparative Ethnology of South American Indians. J. H. Steward. Washington, D. C, 97–138.
- PANOFKY, E. (1987). *Meaning in the visual arts*. Harmondsworth Penguin.
- PAATELA-NIEMINEN, M. (2000). *On the threshold of intercultural Alices intertextual research on the illustrations of the English Alice in Wonderland and the German Alice im Wunderlandin intermedia research in the field of art education*. Helsinki: Taideteollisen Korkeakoulun julkaisusarja A29. CD-ROM-muotoinen väitöskirja.
- PEITZMAN, F. (1992): Coaching the developing second language Writer. In: *The multicultural classroom. The readings for content-area Teachers*. P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (eds.) California: Menlo Park. Addison-Wesley, 198–209.
- SCHUMAN, J. M. (1992): Multicultural art projects. In: *The multicultural classroom. The readings for content-area Teachers*. P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (eds.) California: Menlo Park. Addison-Wesley, 349–355.
- UOTINEN, J. (2005): *Merkkillinen kone. Informaatioteknologia, kokemus ja kertomus*. Joensuu: Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 40. Joensuu yliopistopaino.

**Henkilökohtaiset tiedonannot:**

Ht-tieto: Monikulttuuriseksi opettajaksi suuntautuva Venäjä-Karjalasta kotoisin oleva Aleksandra: henkilökohtainen tiedonanto 2008.

Ht-tieto: Monikulttuuriseksi opettajaksi suuntautuva Venäjän-Karjalasta kotoisin oleva Antonina: henkilökohtainen tiedonanto 2008.

Ht-tieto: Monikulttuuriseksi opettajaksi suuntautuva Venäjän-Karjalasta kotoisin oleva Oiteli: henkilökohtainen tiedonanto 2008.

Ht-tieto: Monikulttuuriseksi opettajaksi suuntautuva Etelä-Amerikasta kotoisin oleva Marisa: henkilökohtainen tiedonanto 2008.

*Irmeli Moilanen*

## **Kotina Lappi**

Pohjoista aikuiskasvatusta

### **JOHDANTO**

Aloitin yliopisto-opintoni 1990-luvun alussa odottaessani kolmatta, nyt lukion toista luokkaa käyvää tytärtäni. Ajoin töiden jälkeen iltaisin syysliukkailla Inarin ja Ivalon välistä mutkaista tietä 40 kilometriä edestakaisin kuuntelemaan avoimen yliopiston aikuiskasvatuksen luentoa, joka pidettiin Inarin kunnan valtuustosalissa. Tilaisuus oli jännittävä sekä järjestäjille että osallistujille. Helsingin yliopiston luennoitsijan mielestä oli eksoottista puhua kaiutinpuhelimen kautta kauas pohjoiseen ja me kuulijat olimme vähintään yhtä jännittyneitä saadessamme osallistua pääkaupungista tulevaan akateemiseen luentoon. Puhelimen linja sirisi ja rätisi, luennoitsijan kissa hyppäsi pöydälle ja tassutteli puhelimen päällä. Välillä ääni hävisi pitkäksi ajaksi, milloin mistäkin syystä. Niistä päivistä inarilaisen aikuisopiskelijan koulutukseen osallistumisen mahdollisuudet ovat muuttuneet ja parantuneet. Ehkä aikuisopiskeluun osallistumisessa ei ole enää samanlaista glamouria kuin lähes parikymmentä vuotta sitten, mutta se on onneksi helpompaa ja opiskelijaystävällisempää. Tänäpäin Lapin syrjäseuduilla asuvat aikuisopiskelijat voivat informaatioteknologian kehityksen myötä istua kotipääätteidensä ääreen ja osallistua nettiympäristössä toimiville kursseille kuulokkeet, mikrofonit ja nettikamerat apunaan.

Artikkelissa kokoaan kokemuksiani Pohjois-Lapin, erityisesti saamelaisalueen koulutuksellisesta toimintaympäristöstä ja kuvaan niitä erityispiirteitä ja haasteita, joita koulutussuunnittelija työssään kohtaa. Kokemukseni perustuvat sekä juuri kasvatustieteen maisteriksi valmistuneen aikuisopiskelijan että koulutussuunnittelijan positioon. Minulla on taustalla kaupallisen alan koulutus ja yhdentoista vuoden työura valtion omistamassa toisen asteen ammatillista ja yleissivistävää koulutusta antavassa oppilaitoksessa. Ennen tutkintoon johtavien opintojeni alkamista olin viimeiset kaksi vuotta koulutussuunnittelijana osallistuen aikuisten ammatillisen lisä- ja täydennyskoulutuksen, työllisyyskoulutuksen sekä yleissivistävän, lähinnä saamen kielen ja kulttuurin koulutuksen suunnitteluun ja toteutuksen organisointiin. Tarkasteluani värittää väistämättä myös roolini kahden lukiolaisen, yliopisto-opiskelijan ja inarinsaamen kielisen alakoululaisen äitinä

Pohjoisen aikuiskoulutustoimijan arkeen kuuluu olennaisesti alueellisen kulttuurin ja kielten tuomien erityistarpeiden huomioiminen. Koulutuksen lähtökohdat voivat poiketa totutusta normista esimerkiksi pienen kielivähemmistön asuinalueella. Työskentelen tällä

hetkellä koulutussuunnittelijana inarinsaamen kielen elvytykseen liittyvässä projektissa. Esittelen artikkelin lopussa kielikoulutusprojektia ja pohdin niitä haasteita ja erityispiirteitä, joita kohtaamme kollegojeni kanssa vähemmistökielen säilyttämiseen ja elvyttämiseen tähtäävässä opettajien ja kasvatusalan ammattilaisten täydennyskoulutuksen suunnittelutyössä.

## **AIKUISKASVATAJAN HAASTEET POHJOISESSA PERIFERIASSA**

Pohjoinen perifeerisyyden todellisuus tuo aikuiskasvattajan työhön haasteita ja erityispiirteitä. Työkentän yksi merkittävimmistä reunaehdoista on toiminta-alueen kulttuuristen ja kielellisten erityispiirteiden huomioiminen. Miten aikuiskoulutustoimija voi samanaikaisesti huomioida työssään pohjoisen kulttuuriset, maantieteelliset ja kielelliset erityisolosuhteet ja niistä aiheutuvat vaatimukset ja samalla noudattaa hallinnon ja rahoituksen asettamia reunaehtoja? Pro gradu -tutkielmani ”Kotina Inari. Inarinsaamelaisuuden rakentuminen kielipesälästen vanhempien puheissa” (2008) tulokset osoittavat, että pohjoisen ihmisen todellisuus näyttäytyy sosiaalisena ja kulttuurisena eriytymisenä ja erityisyytenä. Suuri osa pohjoisen ihmisistä kokee voimakasta kiinnittymistä paikkaan, perinteisiin elinkeinoihin ja omaan kieleensä sekä arvostaa alueensa kielellistä monimuotoisuutta. Monella pohjoisen ihmisellä on nykyään vahva kokemus, mistä he tulevat ja keitä he ovat. Tutkimustulosteni mukaan inarilaisen todellisuuden keskeiset kulttuuriset merkitykset näyttivät liittyvän perinteeseen, luontoon, kieleen ja vahvaan paikallisuuteen. Koti ja kotipaikka näyttäytyivät aineistossa vahvana kiinnittymisen kohteena, joka näkyi myös oman alueen kulttuurisen erityisyyden puolustuksena. Paikkakunnalta lähtemisen ja paikkakunnalle jäämisen jännite oli havaittavissa. Kaikkien lasten, varsinkin poikien ei toivottu lähtevän kotoa. Inarinsaamelaisuus ja oman kielen elpyminen koettiin yhtenä mahdollisuutena oman kulttuurin edistykseen. Kieli näyttäytyi vahvasti osana identiteettiä, joka on perintöä isovanhemmilta ja vanhemmilta sekä osana uskoa omankieliseen tulevaisuuteen.

Lappilaisen aikuiskasvattajan toimintaympäristö onkin mielenkiintoinen ja haastava. Se on monimuotoinen, monipuolinen ja jatkuvassa liikkeessä. Kuten muutoinkin nykyisillä työmarkkinoilla, ihmisten toiveista huolimatta, myös aikuiskasvattajan työtä raamittaa mantra globaalista markkinataloudesta. Postmodernille ajalle tyypillinen maailmanlaajuisen talouden ylivalta vaikuttaa yhteiskuntamme jokaiseen sopukkaan, niin maantieteellisesti, taloudellisesti, aineellisesti kuin henkisesti. Koulutussektori on osa tätä muutosta ja muutoksen vaatimusta. Euroopan Unionin tuomat vaatimukset yhteiskunnallisesta yhtenäistämisestä tuovat muutostarpeita koulutuksen piiriin. Muutokset eivät koulutusolojen kannalta ole pelkästään negatiivisia. EU:n mahdollistaman projektirahoituksen myötä on voitu toteuttaa paljon kehittämisprojekteja ja tuottaa monia onnistumisen kokemuksia. EU:n mahdollisuuksista huolimatta aikuiskasvattajan konkreettinen arkityö kytkeytyy kuitenkin kiinteästi omaan työpaikkaan ja organisaatioon.

Cerveron ja Wilsonin (1996) mukaan koulutukseen liittyy aina valta-aspekti – ja raha on valtaa. Lappilainen aikuiskasvattaja on kaukana valtakunnan päättäjistä ja hallintoviranomaisista. Lapissa esimerkiksi erilaisesta elinkeinorakenteesta johtuvat koulutustarpeet poikkeavat etelän kasvukeskusten markkinahakuisista koulutustarpeista. Pohjoisessa on vähemmän veronmaksajia, pienempiä koulutusryhmiä ja pidemmät välimatkat. Koulutussuunnittelijan työnkuvaan vaikuttavat organisaation rahoituskanavat, jotka asiakkaiden ohella määrittävät organisaation työkuulttuurin ja toiminnalle asetetut tavoitteet ja reunaehdot. Koulutussuunnittelijan työnkuvaa määrittelee myös koulutusaste ja suunnittelun koulutuksen sisällöt. Lakisääteisen, opetushallituksen normittaman koulutuksen, kuten korkea-asteen, ammatillisen koulutuksen, toisen asteen ja perusasteen koulutuksen suunnitteluun ei jää paljoa liikkumavaraa, vaikka kaukainen sijainti ja erityisolosuhteet vaatisivat enemmän resursseja ja taloudellisia voimavaroja onnistuneen koulutuksen toteuttamiseksi. Myös asiakkaat – se kohderyhmä, jolle koulutussuunnittelija rakentaa kurssia tai koulutusohjelmaa, vaikuttavat työnkuvaan.

Lappilaisen koulutussuunnittelijan työ vaatii tekijältään monenlaisia kvalifikaatioita, joista rohkeus, luovuus ja ennakkoluulottomuus ovat ehkä tärkeimpiä. Lisäksi tarvitaan substanssiosaamista, joskus jopa niin paljon, että suunnittelu ulottuu yksittäisten kurssien sisältöön – mitä, missä ja milloin ja millä aikataululla opetetaan. Esimerkiksi Pohjois-Lapissa toimivalle koulutussuunnittelijalle ei jää paljoa liikkumavaraa kurssien aikatauluttamisen suhteen, koska suuri osa väestöstä elää luonnon kahdeksan vuodenajan vuositaisen kiertokulun mukaan. Silti myös porotalouden harjoittajilta vaaditaan nykyään tietotekniikkaosaamista ja koulutuksen on tietysti vastattava kentän tarpeisiin. Koulutusorganisaatiolta vaaditaan luovuutta ja sopeutumista äkillisiin muutoksiin, kun kohderyhmä elää poronhoitovuoden mukaan. Syys-lokakuussa on kalastusaika, lokakuussa alkaa poroerotuskausi, joka voi kestää tammikuuhun saakka. Tammikuusta lumikelien loppumiseen saakka poromiehet ja -naiset paimentavat porojaan, eli pitävät poroja koossa lisäruokinnan ja petovaaran vuoksi. Vapulta alkaa vasotus, jota seuraa vasojen merkkkaus. Sitten alkaakin kortteen leikkaus ja heinänteko, jonka jälkeen taas kalastetaan ja marjastetaan. Mihin väliin mahtuvat tietotekniikkakurssit ja miten saadaan luotua motivaatio koulutukseen osallistumiseen?

Nykyisessä projektien maailmassa, yhtäläillä niin Pohjois-Lapissa kuin muuallakin koulutussuunnittelijan työsarka voi laajimmillaan olla huimaava. Koulutussuunnittelija määrittelee kohderyhmän, rakentaa pääpiirteittäin koulutuksen sisällön ja aikataulun. Hän tekee budjetin, hankkii rahoituksen, käy neuvottelut rahoittajan ja tilaajan kanssa, markkinoi koulutusta, rekrytoi opiskelijat ja opettajat koulutukseen, hoitaa sisäisen ja ulkoisen tiedotuksen, tekee yksittäiset sisällölliset kurssisuunnitelmat, seuraa koulutuksen kulkua, voi joskus jopa opettaa kurssilla, on järjestämässä kurssin avajaisia, vierailukäyntejä ja päättäjäisiä. Hän kerää ja kokoaa palautteet, raportoi rahoittajille, tekee taloudellisen ja sisällöllisen analyysin onnistumisesta ja parannusehdotukset jatkokursseille tai muulle jatkotoiminnalle. Väistämättä tässä maksimaalisessa työnkuvassa korostuvat ne ongelmat, mistä Cerveron ja Wilsonin puhuvat (1996) todetessaan teknisten aspektien korostumisen ja monen tärkeiden tekijöiden, kuten eettisten arvojen pohdinnan, jäävän



huomioita. Valitettavan usein rahavallan arvopohja korostuu kurssisuunnittelijan työssä, vaikka sitä ei haluttaisikaan.

John Forester (1989) toteaa tiedon tarpeiden olevan erilaisia ja nojaavan eri lähteisiin riippuen siitä, mitkä ovat suunnittelun tavoitteet. Tavoitteiden monimuotoisuus korostuu esimerkiksi siinä, kun suunnittelija joutuu ottamaan huomioon koulutuksen alueellisen toimintaympäristön sosiaalisen ja kulttuurisen erityisyyden ja eriytymisen. Oma työni koulutussuunnittelijana perustuu saamelaisalueen alueellisen ja kulttuurisen erityisolo-suhteiden vaatimusten tiedostamiseen. On tiedettävä saamelaisalueelle tyypilliset kulttuuriset erityispiirteet, kielellinen monimuotoisuus, paikalliset arvot, alueen historia ja alueen monikulttuuriset, arkipäivään liittyvät toimintaa määrittävät tekijät. Suomessa järjestetään nykyään paljon kursseja ulkomaalaisille ja erityisille maahanmuuttajaryhmille. Myös näissä koulutuksissa jo koulutuksen suunnitteluvaiheessa koulutussuunnittelijalta vaaditaan samanlaista kulttuuritajua (vrt. mediataju) mitä minulta edellytetään työssäni koulutussuunnittelijana saamelaisalueella.

## VOIMAANNUTTAVA AIKUISKOULUTUSYHTEISÖ

Pohjoisessa asuvalle ihmiselle sitoutuminen toimintaan on ollut välttämätöntä, oli sitten kysymys sodan jälkeisestä jälleenrakennuksesta, pientilallisten maatalouden tai luontaiselinkeinojen harjoittamisesta. Pohjoisessa *yhteistä* edustaa ja on edustanut kautta historian luonnon karuissa olosuhteissa pärjääminen. Historiallisesti lappilaista yhteistä on ollut pari vuosikymmentä kestänyt maailman sotien jälkeinen jälleenrakentaminen. Yhteisenä alueellisena tavoitteena on ollut pyrkiminen kohti normaaleja ja parempia elinolosuhteita. Saamelaisalueella yhteisyys näkyy erityisen hyvin perinteisissä luontaiselinkeinoissa. Poronhoito perustui ennen siidajärjestelmään, jossa perheet ja suvut paimensivat porojaan yhdessä oman siidansa yhteisillä nautinta-alueilla. Yhteisyyttä edustivat myös perheiden ja sukujen kesken jaettavat kalavedet ja metsästys- ja keräilymaat. Erityisesti inarinsaamelaisien vuotuismuuttojärjestelmässä ja Tenon varren asukkaiden lohijapajien jakojärjestelmä perustui yhteisesti sovittuihin käytäntöihin ja perinteisiin. Nykyisin poroelinkeino perustuu paliskuntajärjestelmään, joka edustaa jossain määrin perinteistä mallia yhteisöllisyydestä poronhoitoalueilla.

Yhteiseen päämäärään pyrkiminen näkyy nykyään muun muassa lappilaisessa matkailuelinkeinon kehittämistoimenpiteissä sekä samanaikaisissa alueellisissa, eri saamelaisyhmien kulttuurin ja kielen säilyttämiseen liittyvissä tavoitteissa. Yksilöiden yhteisöllistä sitoutumista voi pitää samantapaisena kuin sodanjälkeisen ajan toiminnalle tyypillinen yhteisen päämäärän tavoittelu. Yksilöt sitoutuvat eri kehittämistoimenpiteisiin maakunnallisella tasolla ja pienten kyläyhteisöjen kesken. Pohjoisessa asuvien ihmisten päämäärä on tavoite ja unelma, että yhteisöt voisivat elää jatkossakin täällä pohjoisessa periferiassa. Ihmiset haluavat jatkaa usein luontoon liittyviä perinteitä, jotka ovat ohjanneet ja autta- neet sukupolvien selviytymistä karuilla alueilla. Pohjoisen alueen ihmiset hakevat ja ha-

luavat oikeutusta omaan kulttuuriseen erityisyyteen ja eriytyneisyyteen, joka antaa heille luvan olla ja elää niin kuin itse haluavat elämänsä elää – ei pörssimarkkinoiden määrääminä.

Leena Kurki (2008) pohti aikuiskasvatuksen tutkijatapaamisen luennossaan persoonaa dynaamisena toimijana, jonka toiminnassa on mukana aina toiminnan kehittymiseen tähtäävä eettinen ulottuvuus, joka sisältää ihmisen *sitoutumisen*. Kurjen mukaan juuri sitoutuminen toimintaan on ihmisen elämää integroiva tekijä. Hän jatkaa, että ihminen harjoittaa vapauttaan tekemällä valintoja ja rakentamalla sitä kautta itseään. Toiminta tapahtuu aina yhdessä toisten ihmisten kanssa, ihmisten, jotka jakavat yhteisen tietoisuuden, yhteiset unelmat ja tavoitteet paremmasta arkipäivästä. Leena Kurjen (2008) mukaan yhteisöllisyys on tulevaisuudessa kansalaisten voimavara. Hän toteaa, että kuuluakseen yhteisöön ihmisillä on oltava jotain yhteistä.

Monen pohjoisessa asuvan naisen harrastusluontoisina alkaneet avoimen yliopiston opinnot ovat johtaneet tutkintotavoitteelliseen koulutukseen ja uuteen ammattiin. Avoimen yliopiston kautta alkaneet opiskelut ovat tuoneet syrjäseutujen naiset lähemmäksi ”tätä aikaa”. Opiskelun kautta tietokoneen käyttöjärjestelmät ja ohjelmistot ovat tulleet tutuiksi. Internetin käytöstä on tullut jokapäiväistä ja erilaisten oppimisympäristöjen kautta annettuun opetukseen voi nykyään osallistua joustavasti naisille niin tyypillisen moniroolisen arjen pyöryksessä. Barbara Merrillin (2008) tutkijatapaamisen esityksessä tuli esille, miten koulutus toimii voimaannuttavana tekijänä työväenluokasta tuleville aikuisopiskelijoille. Samankaltaisia kokemuksia myös pohjoisessa asuvat naiset ovat saaneet aikuisopiskelunsa myötä. Suoritin itse kasvatustieteen cumlaude (aineopinnot) opintoja Inarin kansalaisopiston järjestämässä avoimen yliopiston ryhmässä. Taas ajaen edestakaisin puolentoista vuoden ajan samaa mutkaista, mutta maisemiltaan kaunista, koulutietäni. Ryhmässäni oli kaltaisiani aikuisia, perheellisiä työssäkäyviä naisia, jotka olivat jostain selittämättömästä syystä jääneet kiinni ”avoimen opiskelun putkeen”. Ryhmämme tutorina, kannustajana ja esimerkkinä toimi itsekkin kasvatustieteen maisterin tutkinnon aikuisopiskelijana suorittanut nainen, jonka johdolla meistä kasvoi sitoutunut, toisiamme tukeva ja eteenpäin kannustava, kooltaan mikrotason opiskelijayhteisö. Kaikkien meidän opinnot jatkuivat ”cumukurssin” jälkeen tutkintoon johtavina opintoina, osalla työn ohella ja toisilla päätoimisten opiskelijoiden statuksella. Tällä hetkellä meistä kolme on valmistunut kasvatustieteen maisteriksi, neljäs on graduvaiheessa ja viides on jatkanut taas opintojaan äitiyslomalta päästyään.

## **INARINSAAMEN KIELEN YHTEISÖLÄHTÖINEN AIKUISKOULUTUS**

Olen työskennellyt huhtikuusta 2008 alkaen Suomen Kulttuurirahaston tukeman inarinsaamen kielen koulutusohjelman suunnittelun parissa. Tavoitteena on tehdä täydennyskoulutusohjelma, jonka avulla koulutetaan suomenkielisiä päivähoitajia, opettajia ja muita ammattilaisia puhumaan inarinsaamea. Erityisesti inarinsaamea taitavista päivähoitajista

ja opettajista on suuri pula. Inarinsaamea puhuvia nuoria on paikkakunnalla vähän ja heidän eivät ole suuntautumassa opetuslalle.

Saamelaiskielet ovat Euroopan alkuperäiskieliä ja itämerensuomalaisten kielten (mm. suomi, viro, karjala, vepsä, liivi) lähimpiä sukulaisia. Suomessa puhutaan kolmea saamen kieltä; pohjoissaamea, inarinsaamea ja koltansaamea. Pohjoissaame on saamen kieliryhmistä suurin ja yhteispohjoismainen kieli. Sitä puhutaan niin Ruotsissa, Suomessa kuin Norjassakin. Suomessa puhujia on arviolta 3000 henkilöä. Inarin- ja koltansaame ovat vain Suomen alueella puhuttavia saamen kieliä. Kumpaakin kieltä puhuu arviolta 300 henkilöä, jotka sijoittuvat Inarin kuntaan Inarinjärven ympärillä oleviin kyliin. (Olthuis, 529–579.)

Inarinsaamen kieltä on elvytetty 1970-luvulta alkaen. Anaråskielâ Servi eli Inarinsaamen kielen yhdistys perusti vuonna 1997 kielipesän eli kielikylypymenetelmällä toimivan ryhmäperhepäivähoitopaikan, jonka ansiosta inarinsaamenkielinen kouluopetus voitiin käynnistää vuonna 2000. Inarin alakoulun inarinsaamenkielisen ryhmän lisäksi inarinsaamen kieltä opetetaan Inarin yläkoulussa sekä Ivalon lukiossa. Kielipesän myötä inarinsaame on kehittynyt kuolevasta kotikielestä päiväkodin, koulun ja ylioppilastutkinnon kieleksi ja keväällä 2007 myös tieteen kieleksi, kun inarinsaamelainen Marja-Liisa Olthuis väitteli tohtoriksi inarinsaamen kielestä inarinsaamen kielellä.

Usein koulutuksen ja opetuksen tavoitteita määritellään valtakunnallisesti, esimerkiksi Opetusministeriön ja Opetushallituksen taholta sekä enenevässä määrin myös markkinatalouden vaatimukset huomioiden. Inarinsaamen koulutusohjelmassa tavoitellaan kuitenkin pienen kielivähemmistön elvyttämistä, revitalisaatiota ja ydinajatus on yhteisöpohjainen koulutus (ks. ”community-based, Grenoble & Whaley 2006, 58–60). Koulutustarve lähti ajankohtaisesta tarpeesta ja toteamuksesta, että revitalisaatio ei ole toteutunut parhaalla mahdollisella tavalla. Inarinsaamen taitajia tarvitaan lisää perusopetuksen lisäksi Saamelaiskäräjien oppimateriaalikeskukseen, Saamelaisalueen koulutuskeskukseen ja Sámi-radion toimitukseen.

Inarinsaamen tutkimusryhmä on käynnistänyt vuoden mittaisen koulutuksen syksyllä 2009 yhdessä Oulun yliopiston Giellagas-instituutin kanssa. Koulutuksen tavoitteena on, että opiskelijat saavuttavat kielikoulutuksen jälkeen toiminnallisen kielitaidon, eli pystyvät työskentelemään inarinsaamelaisessa kieliyhteisössä. Opetuksessa kiinnitetään erityistä huomiota oppimistilanteiden interaktiivisuuteen ja kommunikatiivisuuteen. Alkeista lähtevät kielen perusopinnot on mahdollista suorittaa vuoden aikana niin, että mukana on myös osaopintoja inarinsaamen aineopinnoista. Näihin perinteisiin kieliopintoihin on integroitu teorian rinnalla suoritettaviksi työharjoittelu- ja kielimestari- ja kulttuurikursseja. Työharjoittelu tehdään inarilaisissa työkohteissa, joissa inarinsaamen kieltä pääsee jatkuvasti kuulemaan ja puhumaan.

Kielimestarijaksossa toteutuu koko koulutuksen perusidea parhaiten – kommunikatiivisuus, kielen käyttäminen käytännön tilanteissa ja opittavan kielen sitominen puhujayhteisönsä. Kielimestariosuuden lähtökohtana on kahdenväliseen, vuorovaikutukselliseen käytännön kielitaidon oppimiseen tähtäävä kielimestari–oppilas-metodi (engl. *master-apprentice program*, ks. esim. Hinton 2002, 102–105). Se tarkoittaa kielenoppimista, jossa

toisena osapuolena on kieltä vahvasti hallitseva natiivipuhuja ja toisena osapuolena kieltä opiskeleva, yleensä kielimestariaan nuorempi henkilö. Kielimestari ja oppilas tekevät yhdessä mitä tahansa arkisia asioita ja käyttävät keskenään yksinomaan ko. vähemmistökieltä. Metodi on tullut tunnetuksi erityisesti USA:n pienimpien alkuperäiskielten revitalisaatiossa. Inarinsaamen kieltä ovat oppineet vastaavalla tavalla esimerkiksi alkujaan suomen- tai ruotsinkieliset papit ja kielentutkijat. (Pasanen, 2008.)

Koulutussuunnittelijan näkökulmasta inarinsaamen koulutustoiminnan lähtökohdat – tarve ja kohderyhmä ovat selkeät, mutta pioneerihankkeena se on kuitenkin haasteellinen. Esimerkit revitalisaatiosta ympäri maailman osoittavat, että kiinnostuksen ja kannustuksen lisäksi kielen elvytykseen liittyvät hankkeet aiheuttavat ennakkoluuloja ja epäilyksiä. Rahoitus, hallinnointiin liittyvät kysymykset ja muut koulutukseen liittyvät käytännön toimet aiheuttavat yllättävän paljon päänvaivaa koulutuksen suunnittelijoille. Koska koulutuksen kohderyhmä ovat jo ammatissa toimivat henkilöt, yksi konkreettisimmista haasteista on tulevien opiskelijoiden opintososiaalisten etujen järjestäminen. Millainen taloudellinen porkkana opiskelun ajaksi on tarpeeksi houkutteleva? Miten koulutukseen saadaan rekrytoitua ihmisiä, jotka pystyvät oppimaan kieltä ja toimimaan tulevaisuudessa inarinsaamen kielellä? Yhtenä vastauksena on opettajan palkallinen virkavapaus. Saamen kielilaki (1086/2003) voisi olla apuna tähän ongelmaan – periaatteessa. Käytännössä kielilain perusteella myönnettävät vuosittaiset määrärahat saamelaisalueen kunnille ovat niin pienet, että ne riittävät vain kuntien ilmoituskuluihin ja henkilöstön lyhyihin kielikursseihin, jotka ovat tähän mennessä olleet pohjoissaamen kursseja. Eli jopa saamelaisalueen sisällä aikuiskoulutustarjontaa ei pystytä resurssien puuttuessa toteuttamaan tältä osin tasa-arvoisuuden periaatetta.

## **POHJOINEN AIKUISKASVATUS PERINTEEN JA NYKYISYYDEN RISTIAALLOKOSSA**

Olen koonnut tekstissäni aikuiskasvattajan haasteita pohjoisessa periferiassa, ajatuksia voimaannuttavista aikuiskoulutusyhteisöistä ja esitellyt uhanalaisen vähemmistökielen yhteisön tarpeista lähtevää koulutusohjelmaa ja sen suunnittelun ja toteutuksen haasteita.

Pohjoiskalotin alueella asuvat ihmiset ovat oivaltaneet, että kaikki hyvä ei välttämättä tulekaan etelästä, vaan oma perinteeseen ja luontoon liittyvä hiljainen- ja perinteistieto on yksi paikallinen ja alueellinen voimavara, joka kannattaa huomioida niin koulutuksessa kuin liike-elämässäkin. Sitä sukupolvelta toiselle siirtynyttä hiljaista tietoa, joka liittyy luontoon, kieleen ja vahvaan paikallisuuteen kannattaa vaalia ja ottaa osaksi aikuiskoulutuksen opetussuunnitelmia. Inarissa perus- ja keskiasteen opetussuunnitelmat sisältävätkin jo tietyn erityisen inarilaisen arvopohjan, joka on määritelty saamelaiskulttuurin ja saamen kielten elinvoimaisuutena ja luontoon liittyvinä arvoina: ekologinen kestävyys luonnon käytössä, omakohtainen elävä luontosuhde ja luonnon arvostaminen.

Pohjois-Lapin aikuiskoulutuksen tulevaisuuden suurimmaksi haasteeksi muodostuu se, miten saavutetaan tasapaino formaalin tiedon ja perinteistiedon välillä. Miten koulu-

tuksen avulla saadaan sellaista kehitystä aikaan, että uusi tieto voidaan esittää perinteet ja paikallisuus huomioiden? Tähän saakka alueen perinteiset elinkeinot ovat omalta osaltaan ylläpitäneet yhteisöllisyyttä, jota ei edes kaiken kattava mediasirkus ole päässyt rikkomään. Kieli on kuitenkin kulttuurin perusta ja ilman lisääntyvää tukea saamenkielten säilymiseen tähtääviin toimenpiteisiin alueellinen kulttuurien erityisyys on vaarassa. Saamen kielten koulutuksen määrärahoja tulisi lisätä. Erityisesti inarinsaamen ja koltankielisten opettajien ja muiden virkamiesten tulisi voida opiskella päätoimisesti palkallisten virkavapauksien turvin vähintään vuosi yhtäjaksoisena koulutuksena.

Myös aikuiskasvatuksen tutkijatapaamisen keskusteluissa nostettiin esite termi ”periferia” puhuttaessa Lapin aikuiskasvatuksesta. Toden totta, haasteemme ovat toisenlaisia kuin ruuhka-Suomessa. Tutkimuksessani inarilaisista sain lopputulemaksi, että yksittäiset ihmiset haluavat oikeutuksen sosiaalisen ja kulttuuriseen eriytymiseen (vrt. Massey 2008, 23) ja erityisyyteen, koska heillä on mahdollisuus ”olla oman elämänsä herra” omassa kulttuurissaan. Tämän mahdollistavat paikkaan sidottu kulttuuriperinne, kieli, luonnon antamat mahdollisuudet sekä perinteen takaama osaaminen. Luonnollisesti mukana on myös vahva halu selvitä hengissä karuissa olosuhteissa mutta ennen kaikkea omalla kotiseudulla, Inarissa. Haastatteleman inarilainen äiti tiivistä lappilaisen kotipaikkarakauden mainiosti:

*Inari, se on lähes niinku synonyymi sanalle koti. Että mie oon joskus ajatellu, että lähtisinkö asumaan jonnekki etelämmäs. Niin tuntus kyllä tosi vaikealta lähteä.*

## Lähteet

- CERVERO R. ja WILSON A. (1996). *What really matters in adult education program planning*. Lessons in negotiating power and interests. New directions for adult and continuing education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- GRENOBLE, L. A. & WHALEY, L. J. (2006). *Saving Languages. An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HINTON, L. (2002). *How to keep your language alive*. Berkeley: Heyday Books.
- KURKI, L. (2008). *Luento I: Yhteisöllisyys kansalaisten voimavarana*. Aikuiskasvatuksen 8. tutkijatapauksissa 14.2.2008. <http://www.ulapland.fi/?deptid=25547&preview=1>
- MASSEY, D. (2008). *Samanaikainen tila*. Tampere: Vastapaino.
- MERRILL, B. (2008). *Luento II: Cender, Class and Community in Adult Education*. Aikuiskasvatuksen 8. tutkijatapauksissa 14.2.2008. <http://www.ulapland.fi/?deptid=25548&preview=1>
- MOILANEN, I. (2008). *Kotina Inari. Inarinsaamelaisuuden rakentuminen kielipesälästen vanhempien puolella*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteen tiedekunta. Lapin yliopisto: Rovaniemi
- FORESTER, J. (1989). *Planning in the face of power*. University of California Press. Berkeley
- OLTHUIS, M.-L. (2003). Uhanalaisen kielen elvytys: Esimerkkinä inarinsaame. *Virittäjä* 4/2003. Helsinki: Helsingin yliopisto Suomalais-ugrilainen laitos, 529–579.
- PASANEN, A. (2008). *Julkaisematon Inarinsaamen koulutusprojektin työpäpöri*.  
Saamen kielilaki (1086/2003)