

Vesa Korhonen,  
Johanna Annala,  
Pirjo Kulju  
(toim.)

# **Kehittämisen palat, yhteisöjen salat**

Näkökulmia koulutukseen  
ja kasvatukseen





Kehittämisen palat, yhteisöjen salat



Vesa Korhonen,  
Johanna Annala,  
Pirjo Kulju (toim.)

**Kehittämisen palat,  
yhteisöjen salat**

Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen



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

*Graafinen suunnittelu ja taitto*  
Sirpa Randell

ISBN 978-952-03-0500-0 (pdf)



2017 TUP ja tekijät

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2017



# Sisältö

Yhteisöä rakentamassa – näkökulmia pedagogiseen kehittämiseen <i>Vesa Korhonen, Johanna Annala &amp; Pirjo Kulju</i>	7
---	---

## I

### Opetussuunnitelma yhteisön työnä

Yliopiston opettajien toimijuus opetussuunnitelmatyön muuttuvilla kentillä <i>Johanna Annala</i>	17
--	----

Osallistamista oppimassa – kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa <i>Tiina Soini, Maiju Kinossalo, Janne Pietarinen &amp; Kirsi Pyhältö</i>	35
--	----

Kohti yhteisöllistä koulua – kolme esimerkkitapausta onnistuneesta inklusiivisen koulun kehittämisestä <i>Helena Rajakaltio</i>	59
---	----

## II

### Opiskelija yhteisön jäsenenä

Ensimmäisen vuoden opintoihin kiinnittymisen monet kasvot yliopistossa <i>Vesa Korhonen</i>	87
---	----

Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet – yhteisesti tuotettu kehys opintoihin kiinnittymiselle <i>Harri Kukkonen</i>	111
---	-----

Opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksien tunnistaminen sekä pedagogisen hyvinvoinnin tukeminen korkeakoulun opetusyhteisössä <i>Vesa Korhonen &amp; Auli Toom</i>	131
--	-----

### III

## Lukeminen, kirjoittaminen ja monilukutaito koulutuksen yhteisöissä

Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt <i>Johanna Pentikäinen, Sara Routarinne, Mari Hankala, Elina Harjunen, Merja Kauppinen &amp; Pirjo Kulju</i>	157
Yhteisöllisen kirjoittamisen työtapa – design-tutkimus opetuksen kehittämisen välineenä <i>Anne Jyrkiäinen &amp; Kirsi-Liisa Koskinen-Sinisalo</i>	181
Lukutaidon jälkeen? <i>Reijo Kupiainen</i>	205
Global Professional Development for Inservice Teachers. A Focus on Literacy, Technology, and Culture <i>Angela M. Wiseman, Kevin Oliver &amp; Mike P. Cook</i>	219
Kirjoittajat	237



# Yhteisöä rakentamassa – näkökulmia pedagogiseen kehittämiseen

*Vesa Korhonen, Johanna Annala & Pirjo Kulju*

*”Työskentelyni mieli ja merkitys nousevat vuorovaikutuksesta. Se luo maaperän yhdessä toimimiseen – jokaiseen kohtaamiseen.” (Marita Mäkinen)*

Koulutuksen ja kasvatuksen yhteisöissä ihmisten välinen vuorovaikutus on monitasoista. Perusedellytyksenä on yhteinen kieli, yhteinen ymmärrys, luottamus sekä yhä enenevässä määrin monilukutaito, jonka merkitys on korostunut uusien medioiden ja virtuaalisten yhteisöjen myötä. Arjen vuorovaikutuksen kautta syntyy yhteys opettajan ja oppijoiden välille, minkä myötä oppijan on mahdollista kiinnittyä yhteisön jäsenyyteen. Jos yhteistä opetussuunnitelmaan perustuvaa toimintaa halutaan kehittää koko kasvatusyhteisön kesken, se niin ikään edellyttää keskinäistä vuorovaikutusta.

Professori Marita Mäkinen on akateemisella urallaan paneutunut kaikkiin edellä kuvattuihin, pedagogisia yhteisöjä puhuttaviin teemoihin kehittäjä-tutkijan otteella, mitä juhlistamme tällä kokoomateoksella. Mäkisen tutkijanura alkoi väitöstutkimuksesta *Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa: Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon* (2002). Erityisopettajana toiminut Mäkinen otti askeleen tutkijaksi, koska hänellä oli tarve tietää ja ymmärtää enemmän ja sen myötä kehittää omaa työtään erityisopettajana ja pedagogisen yhteisön jäsenenä. Väitöskirjasta alkoi matka, joka on johdattanut Mäkisen monenlaisiin opetus- ja tutkijayhteisöihin ja uusiin käsitemaailmiin.

Mäkinen on ollut vaikuttamassa muun muassa kahden Tampereen yliopistossa toimivan tutkimusryhmän syntymiseen ja toimintaan kokeneen tutkijan ja kehittäjän otteella, ja näitä ovat olleet Korkeakoulutus muutoksessa (HET)- ja Monilukutaito (MULTI) -ryhmät. Hän on ollut aktiivisesti mukana monien erillisten tutkimus- ja julkaisuhankkeiden valmistelussa ja toteuttamisessa. Vuoden 2017 alusta hän on toiminut kasvatustieteiden tiedekunnan varadekaanina, ja hänen vastuulleen on kuulunut erityisesti opetustoiminnan johtamiseen ja opetussuunnitelmaprosessien kehittämiseen liittyviä asioita. Paikallisen kehittämisen lisäksi Mäkinen on työskennellyt jo pitkään sekä kansallisissa että kansainvälisissä tieteellisissä asiantuntijatehtävissä.

Mäkisen tutkimus- ja kehittämisintresseihin pohjautuen tässä juhla kirjassa on kolme osaa, jotka ovat *Opetussuunnitelma yhteisön työnä*, *Opiskelija yhteisön jäsenenä* ja *Lukeminen, kirjoittaminen ja monilukutaito koulutuksen yhteisöissä*. Kirjan eri osia läpileikkaavana teemana on yhteisöllisyys ja yhteisöjen merkitys kasvatukseen ja opetuksen kehittämisessä. Kirjoittajissa on Mäkisen työtovereita ja kollegoita vuosien varrelta, ja heidän kanssaan hän on tehnyt sekä tutkimus- ja kirjoittamisyhteistyötä että rakentanut kumppanuuksia ja kehittämisverkostoja asioiden eteenpäin viemiseksi.

## Opetussuunnitelma yhteisön työnä

Toimiessaan Campus Conexus -hankkeen tutkimusjohtajana (2009–2013) Mäkinen kiinnostui opetussuunnitelmatutkimuksesta. Hankkeen tavoitteena oli ehkäistä korkeakouluopiskelijoiden syrjäytymistä, mikä Mäkisen johdolla käännettiin luovasti vastakohtakseen: miten edistää opiskelijoiden osallisuutta (inkluusiota) korkeakoulutuksen yhteisöissä. Tässä kohden oivallettiin, että opetussuunnitelman tulkinta yhteisön prosesseina mahdollistaa eri tahojen kohtaamisen ja keskinäisen dialogin, oli kyse peruskoulun tai korkeasteen koulutuksen kehittämisestä.

Mäkisen luotsaamana toteutetussa opetussuunnitelmatutkimuksessa hyödynnettiin sekä Pohjois-Euroopassa vallalla olevaa opetussuunnitelmateoreettista ajattelua (esim. Autio 2006; Pinar 2004; Pinar ym. 1995) että korkeakoulututkimuksen piirissä olevia teoreettisia lähtökohtia (esim. Barnett

& Coate 2005; Bernstein 1996). Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma oli tutkimuskohteena, samalla kun yhteyksiä rakennettiin aktiivisesti yliopiston johtoon sen toteuttaessa mittavaa koulutus uudistusta Tampereen yliopistossa. Tutkimusten tuloksia päästiin soveltamaan välittömästi koko yliopiston opetussuunnitelmatyön tueksi ja samaan aikaan niitä julkaistiin tieteellisillä foorumeilla (esim. Annala & Mäkinen 2011a; 2011b; Mäkinen & Annala 2010a; 2010b; 2012). Hanke sai suitsutusta ministeriötä myöten – tutkimuksen rooli kehittämishankkeissa nähtiin uutena ja erittäin tervetulleena piirteenä.

Toisaalta tutkiva ote opetussuunnitelmatyöhön paljasti opetuksen kehittämistä koskevat yhteisölliset haasteet ja ristipaineet. Opetussuunnitelmatyössä kohtaavat rakenteet ja yksilöt, poliittiset, taloudelliset ja pedagogiset intressit, oppijoiden, opettajien, johdon ja virkamiesten maailmat sekä erilaiset tavat nähdä tieto ja tietäminen, osaaminen ja yhteiskunnan muutokset. Tässä teoksessa näitä kysymyksiä tarkastellaan kolmessa artikkelissa ja samalla tuodaan esille korkea-asteen ja perusopetuksen opetussuunnitelmatyön ajankohtaisia kysymyksiä.

## Opiskelija yhteisön jäsenenä

Mäkisen panos opiskelijatutkimuksessa on liittynyt erityisesti korkeakoulutuksen opiskeluprosessien tutkimukseen ja kehittämiseen, ja se käynnistyi erityisesti edellä mainitun Campus Conexus -hankkeen aikana ja on jatkunut edelleen mainituissa tutkimusryhmissä. Uudet tulkinnat opiskelijatutkimuksessa korostavat yhteisöjen merkitystä oppimisessa, kiinnittymisessä ja hyvinvoinnissa. Teemat ovat tuttuja myös Mäkisen julkaisuista (esim. Mäkinen & Annala 2011; Mäkinen 2012). Korkeakouluopintojen kuluessa opiskelijan tulisi kasvaa osaksi tiedeyhteisöä, oppia ymmärtämään oman tieteenalansa peruskysymyksiä ja päästä osalliseksi myös tiedon tuottamisen näkökulmista pelkän tiedon hakemisen ja soveltamisen lisäksi. Vaikka akateeminen opiskelu usein käsittää itsenäisesti suoritettavia tehtäviä, tentteihin valmistautumista ja massaluentojen seuraamista, olisi tieteelliseksi asiantuntijaksi kasvamisessa olennaista päästä myös osallistumaan sellaisten yhteisöjen käytänteisiin, joissa akateemisia taitoja voisi rakentaa ja kehittää yhteistyössä yhteisön muiden

jäsenten kanssa, oli yhteisö sitten opiskelijoiden oma vertaisyhteisö, akateeminen opetus-oppimisyhteisö tai taustalla toimiva tiedeyhteisö (Törmä ym. 2012; Poutanen ym. 2012; Korhonen 2014).

Korhonen ja Mäkinen (2012, 7–11) kuvaavat opiskelijan toimijuutta yhteisön jäsenenä näyttämö-metaforana, jossa olennaista on tiedostaa sen monikerroksinen yhteys yhteiskunnan ja työelämän muutoksiin sekä samalla ymmärtää vivahteikas vuorovaikutus opiskelijoiden ja opetushenkilöstön välillä. Kun teatterin ytimen muodostavat näyttelijät ja ohjaajat ja heidän pyrkimyksensä on vuorovaikutuksen keinoin taiteellisen ilmaisun luominen, voidaan korkeakoulutuksen ytimenä nähdä sellainen näyttämö, jossa opiskelijoiden rinnalla toimivat opettajat ja ohjaajat kanssakulkijoina ja toimijuuden tukijoina alkaen ensimmäisistä harjoituksista (ensimmäinen opintovuosi) ja edeten kohti ensi-iltaa ja parrasvaloja (opinnäytteen ja tutkinnon valmistuminen ja valmistajaisjuhlat). Korhonen ja Mäkinen (mt.) argumentoivat sen puolesta, että korkeakouluopintojen ydin tulisi löytyä opiskelijoiden ja opettajien välisestä yhteistoiminnasta ja asiantuntijuudesta, joilla tuetaan opiskelijoiden asteittain syvenevää osallistumista opetuksen ja tutkimuksen yhteisöihin. Valitettavasti korkeakoulutuksen taloudellis-poliittiset reunaehdot eivät ole viime vuosina olleet kovin suotuisia tämän tyyppiselle pedagogiselle kehittämistyölle, jossa olisi olennaista suosia pienryhmätyöskentelyä ja riittävää ohjausvuorovaikutusta.

”Opiskelija yhteisön jäsenenä” -osa kirjasta keskittyy opintoihin kiinnittymisen, hyvinvoinnin ja mielekkäiden oppimiskokemusten arviointiin, tukemiseen ja kehittämiseen opetusyhteisöissä. Samalla se luo vaihtoehtoista tulkintaa ja viitekehystä nykyiselle tehokkuutta ja tuloksia korostavalle ajattelutavalle.

## **Lukeminen, kirjoittaminen ja monilukutaito koulutuksen yhteisöissä**

Mäkisen tutkimusuran juuret ovat lapsen luku- ja kirjoitustaidon alkuvaiheiden ymmärtämisessä ja siinä, miten koulu voi tukea oppilasta kasvamaan sellaiseksi yhteisön jäseneksi, joka hallitsee ympäröivää tekstuaalista maailmaa. Näihin prosesseihin liittyy monia erilaisia teoreettisia näkökulmia, ja tutki-

musta tehdään usealla eri tieteenalalla: esimerkiksi Mäkisen väitöskirja ja sen jälkeinen tutkimus on saanut vaikutteita kielitieteestä (Mäkinen 2007; Kulju & Mäkinen 2009).

Koulun luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikan kehittämisen näkökulmasta Mäkisen viimeaikaisin tutkimus on käsitellyt monilukutaitoa. Multiliteracy-käsite on peräisin 1990-luvulta (New London Group 1996), mutta erityisen ajankohtaiseksi sen on tehnyt uudet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joissa se nostettiin yhdeksi laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudeksi. Mäkinen on käsitteen myötä pyrkinyt tutkijakollegoidensa kanssa ymmärtämään, millaista luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa tarvitaan nykyisenlaisissa multimodaalisissa ja monikulttuurisissa viestintäympäristöissä ja yhteisöissä (esim. Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015). Tässäkään yhteydessä Mäkinen ei ole unohtanut inklusiivisen kasvatuksen näkökulmaa, vaan on huomauttanut, että monilukutaitoon liittyvän kielellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen diversiteetin voidaan ajatella kattavan myös inklusion eli kaikkien oikeuden olla osallinen tavallista kouluyhteisöä (vrt. esim. Forlin 2010). Kirjan tässä osiossa tarkastellaan kirjoittamisen opetuksen historiaa suomalaisessa koulussa sekä pyritään ymmärtämään tulevaa ja sitä, mitä lukutaidolla oikeastaan tarkoitetaan. Artikkelit käsittelevät sekä kotimaisen että kansainvälisen ammatillisen kehittämisen näkökulman.

## Lopuksi

Mäkisen tutkiva ja kehittävä ote on tuottanut uusia avauksia tieteen kentällä sekä antanut välineitä käytäntöjen kehittämiseen kaikilla kouluasteilla esiopetuksesta yliopistokoulutukseen. Erilaisissa kasvatuksen ja opetuksen yhteisöissä on yhdessä yritetty kehittää opetusta askel eteenpäin kohti oppijoiden ja opettajien hyvinvoivia ja uutta luovia yhteisöjä. Nyt kasvatustieteen ja erityisesti opettajankoulutuksen professorina työskentelevän Marita Mäkisen matkaa voikin kuvata uudella metaforalla ”kehittämisen palat, yhteisöjen salat”, joka on velkaa väitöstutkimukselle. Kehittämisen palat kuvaa kehittämistyön vähittäistä, pienin askelin etenemistä ja yhteisöjen salat puolestaan yhteisöjen

monilta osin tiedostamatonta potentiaalia kasvatuksen ja opetuksen kehittämisessä.

Onnea 60 vuotta täyttäneelle Maritalle!

Vesa, Johanna, Pirjo ja muut tekijät

## Lähteet

- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011a. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma – kohti tietämisen ja taitamisen päämääriä. *Kasvatus* 42 (1), 6–18.
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011b. Research-teaching nexus in higher education in curriculum design. *Transnational Curriculum Inquiry* 8 (1), 3–25.
- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum, and society: between and beyond German didaktik and Anglo-American curriculum studies. NJ: Erlbaum.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. Engaging the curriculum in higher education. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education.
- Bernstein, B. 1996. Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique. London: Taylor & Francis.
- Forlin, C. 2010. Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches. New York: Routledge.
- Korhonen, V. 2014. Korkeakouluopintoihin kiinnittyminen yksilöllisen ja yhteisöllisen prosessin yhteisvaikutuksena. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen & L. Valkeasu (toim.) *Oppia ikä kaikki: kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja 2014*. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus), 40–55.
- Korhonen, V. & Mäkinen, M. (toim.) 2012. *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1
- Kulju, P. & Mäkinen, M. 2009. Sanelukirjoituksen arviointi – tyyppivirheistä sanarakenneiden fonologiseen analyysiin. *Virittäjä* 113 (4), 508–529.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa Kaartinen Tapani (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 7–24.
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. *Acta Universitatis Tamperensis* 902. Tampere: Tampere University Press.
- Mäkinen, M. 2007. Fonologinen analyysi toisluokkalaisten luku- ja kirjoitusprofileista. *Puhe ja Kieli* 27 (4), 149–170.
- Mäkinen, M. 2012. Opiskelijat opintoihin kiinnittymisen tulkitsijoina. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 47–74.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010a. Meanings behind curriculum development in higher education. *PRIME* 4 (2), 9–24. <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-1004> (luettu 28.5.2017).
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010b. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 41–61.

- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 127–151.
- New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), 60–92.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. 1995. *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W.F. 2004. *What is curriculum theory?* NJ: Erlbaum.
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 17–46.
- Törmä, S., Korhonen, V. & Mäkinen, M. 2012. Miten arvioida yliopisto-opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin? Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1, 163–191.



# I

## **OPETUSSUUNNITELMA YHTEISÖN TYÖNÄ**



# Yliopiston opettajien toimijuus opetussuunnitelmatyön muuttuvilla kentillä

*Johanna Annala*

*Yliopiston jatkuvien muutosvaateiden keskellä tarvitaan muutoksia toteuttavia ihmisiä. Tässä artikkelissa tarkastellaan akateemisen yhteisön jäsenten toimijuutta opetussuunnitelmatyön muuttuvissa toiminnan rakenteissa. Muutoksiin liittyvät ongelmat vieritetään usein yliopiston johdon ja hallinnon, yhteiskunnan tai globaalien koulutuksen muutoksen ”kauko-rakenteille”, mutta tässä tutkimuksessa nousi esille lähiyhteisön arvostamien pääomien sekä lähellä olevien rakenteiden merkitys osallisten toimijuudelle muutosten laajuudesta riippumatta.*

## Johdanto

Yliopistokoulutus on jatkuvan kehittämisen ja muutoksen kohteena. Muutoksen luonnehdittiin olevan ”yliopiston neljäs tehtävä” jo runsas kymmenen vuotta sitten (Rautanen 2005). Muutospaineiden juuret ovat globaalit, mutta niitä tulkitaan eri tavoin eri maissa ja yksittäisissä yliopistoissa. Taustalla on yhtäältä kiihtyvä kilpailu yliopistojen tutkimuksen ja opetuksen laadusta (Olcay & Bulu 2016), toisaalta EU:n laajuinen korkeakouluopetuksen modernisaatioagenda, jolla pyritään vahvistamaan eurooppalaisen osaamisen kasvua ja korkeakoulutuksen mahdollisuuksia vastata ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin haasteisiin (High Level Group 2013). Yhtä kaikki, yliopistojen keskinäinen kilpailu sekä opiskelijoista että huippututkijoista on saanut entistä enemmän painoarvoa yliopistojen strategisissa linjauksissa, mikä näkyy erilaisina kasvuun, nousuun, tehostamiseen ja laatuun tähtäävinä kehittämistoimenpiteinä.

Yliopistojen autonomia takaa sen, että yliopistoyhteisön jäsenet ovat muutosten ja kehittämisen avainhenkilöitä – he saavat mutta heidän myös pitää toteuttaa niitä. Uudistuspyrkimyksistä huolimatta yliopistojen väitetään olevan löyhäsidonnaisia instituutioita, jotka muuttuvat hitaasti, jos ollenkaan (Kuoppala, Näppilä & Hölttä 2010). Yliopistoyhteisön jäsenet ovat yleensä suhtautuneet kriittisesti aloitteisiin, jotka tulevat oman yhteisön ulkopuolelta (Antunes 2012; Millar 2016). Toisaalta on tullut esille, että kun toisille yliopiston ja siellä tapahtuvan työn muutokset merkitsevät menetyksiä, toisille ne tarkoittavat muutosta parempaan (Ylijoki & Ursin 2013; Ylijoki 2016). Bourdieu selittää tätä ilmiötä eri kentillä tapahtuvana, yleensä tiedostamattomana taisteluna, jossa uusi ja vanha, mullistava ja säilyttävä, kerettiläinen ja ortodoksinen mittelevät voimasuhteista, intresseistä, eduista ja siitä, millainen pääoma kentällä on arvokasta ja tavoiteltavaa (Bourdieu 1987, 105–107).

Yksi opetus- ja tutkimushenkilöstön työhön sisältyvä ja yliopiston muuttuvissa rakenteissa toistuva uudistamisprosessi koskee opetussuunnitelmia, joita on tehty yhä keskusjohtoisemmin ympäri maailmaa (Blackmore & Kandiko 2012). Suomessa Tampereen yliopisto aloitti ensimmäisenä mittavan koulutus- ja opetussuunnitelmauudistuksen vuonna 2011, minkä seurauksena yliopiston hallinnollisia rakenteita kevennettiin ja hakukohteiden määrää vähennettiin radikaalisti. Sittemmin vastaavia prosesseja on käynnistetty muun muassa Helsingin, Jyväskylän, Oulun ja Itä-Suomen yliopistoissa. Laajempien, osaamisperustaisten tutkinto-ohjelmien ajatellaan tuovan opiskelijalle väljyyttä siihen, millaista osaamista hän hankkii ja millaisen tutkinnon hän loppujen lopuksi suorittaa, sekä keventävän hallinnolliseen työhön kuluvaan aikaa tutkija-opettajilta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yliopiston opettajien toimijuutta kahdessa erilaisessa opetussuunnitelmatyön kontekstissa: toisessa niistä oli vahva oppiaine- ja laitoskohtainen autonomia ja toinen uudistus koski koko yliopistoa. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millaista toimijuutta yliopiston opetussuunnitelmatyössä esiintyy?
- 2) Miten toimijuus eroaa tai muuttuu, kun opetussuunnitelmatyön kontekstit muuttuvat?

- 3) Millaiset rakenteet mahdollistavat ja rajoittavat opetussuunnitelman kehittämiseen suuntautuvaa toimijuutta?

## Opetussuunnitelmatyön muuttuvat ja dynaamiset kentät

Tutkimuksen yksi keskeinen käsite on opetussuunnitelma, joka tässä tutkimuksessa ei tarkoita vain tutkintovaatimuksia tai kirjallista dokumenttia, vaan prosessia näiden tuotosten ympärillä. Pinar (2004, 185–187) luonnehtii opetussuunnitelmaa monimutkaiseksi keskusteluksi ja neuvotteluksi erilaisten ideoiden ja intressien välillä. Yliopiston opetussuunnitelman erityispiirteenä on, että se heijastaa tieteenalan toimintakulttuuria ja sille arvokkaita periaatteita, pedagogista toimintakulttuuria ja oppimisenäkemyksiä sekä tieteenalan ja opetuksen orientoitumista yhteiskuntaan, maailmaan ja tulevaisuuteen (Annala & Mäkinen 2011; 2016; Mäkinen & Annala 2010). Näistä ei välttämättä olla tietoisia opetussuunnitelmatyön aikana. Yliopistossa opetussuunnitelmalla on huomattavasti enemmän vapausasteita kuin perusopetuksessa, mikä tarkoittaa myös sitä, että siihen liittyy piiloisia intressejä ja valtataistelua monella tasolla. Myös käsitykset opetussuunnitelmasta ja sen merkityksestä muotoutuvat samalla, kun sen luonne muuttuu esimerkiksi pääainepohjaisesta suunnitelmasta poikkitieteelliseen ohjelmaan.

Opetussuunnitelmatyöhön sisältyviä monimutkaisia sosiaalisia prosesseja voi luonnehtia yhteiskuntateoriasta (*social theory*) lähtöisin olevien käsitteiden, toimijuuden (*agency*) ja rakenteiden (*structure*) välisenä vuorovaikutuksena (ks. Archer 2008; Ashwin 2012). Toimijuudella tarkoitetaan ihmisten ja ryhmien projekteja ja prosesseja, ei siis pysyvää asiaa tai olotilaa. Rakenteet mahdollistavat ja rajoittavat näitä projekteja, ja ne ovat myös dynaamisia ja jatkuvassa muutoksessa. (Ks. Archer 2008, 1–9; Ashwin 2012, 18–21.) Ashwin (2012, 18) korostaa, että toimijuutta ja rakenteita ei välttämättä pysty erottamaan toisistaan sosiaalisessa maailmassa, vaan jako on ensisijaisesti episteeminen ja auttaa selittämään ja tulkitsemaan sosiaalista todellisuutta. Kyse on yhdestä kokonaisuudesta, jossa toimijuus on aina suhteessa (*relational*) johonkin ja rakenteet vaikuttavat siihen, miten toimijuus asemoituu kokonaisuudessa (*systemic*) (Ashwin 2012, 22). Tutkimuskohteen mukaan toimijuutta ja rakenteita on mahdollista paikantaa sekä mikro- että makrotasolla, vaikka toinen

näistä voi korostua. Esimerkiksi sosiologisessa koulutuspoliittisessa tarkastelussa rakenteet ovat vahvemmin esillä, kun taas tässä tutkimuksessa painopiste on opetussuunnitelmatyötä toteuttavien opettajien toimijuudessa. Toimijuus ei tästä huolimatta ole vain yksilötason käsite, vaan voidaan puhua myös ryhmän, yhteisön tai yliopiston toimijuudesta (Ashwin 2012).

Yliopiston opetussuunnitelmatyön muuttuvia konteksteja voidaan hahmottaa Bourdieun mukaisesti kenttänä, jossa on omat sääntönsä ja jossa voidaan identifoida kentän toimijoille arvokkaita pääomia (ks. Roos 1987, 12). Bourdieun kenttäteoriasta on käytetty myös nimitystä pelin metafora: kentällä toimijat nähdään pelaajina, jotka taistelevat saavuttaakseen arvokkaan pääoman tai ylläpitääkseen sitä (Bourdieu 1987, 105–110). Yliopiston kenttä on omanlaisensa asemien strukturoitu kokonaisuus, ja sillä on oma erityinen toiminnan logiikka, joka ei toimi muilla kentillä (Bourdieu 1987, 105). Yliopiston kentällä kilpaillaan positiosta ja statuksesta, mutta kilpailua käydään myös eri tiedekuntien, laitosten ja oppiaineiden välillä ja sisällä (Bourdieu 1988).

Kentällä pelaamisessa menestyvät ne toimijat, jotka tunnistavat kentällä menestymiseen tarvittavan pääoman ja joilla on kyseistä pääomaa. Pääomia on kolmea lajia: taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista. Näistä voi kehittyä erityistä symbolista pääomaa, joka on kaikkein arvokkainta. (Roos 1987, 12.) Taloudellinen pääoma voi olla tuloja, omaisuutta tai virka-asemia, kulttuurinen pääoma oppiarvoja, tietoja tai saavutettua arvonantoa ja sosiaalinen pääoma suhdeverkostoja sekä toiminta- ja menettelytapojen tuntemusta. Osittain pääoma saadaan perintönä tai kasvatuksessa, mutta osittain se hankitaan toiminnassa ja taistelussa kentällä. (Roos 1987, 12.)

Kentän toimijoille kehittyvä pelaamisen kokemusten myötä habitus, jolla viitataan taipumuksiin ja asenteisiin, suhtautumistapojen kokonaisuuteen tai mielen rakenteeseen sekä siihen, millainen tuntuma toimijalla on peliin (*feel for the game*) (Ashwin 2012, 107; Bourdieu 1990). Habitus on siis osin menneisyydessä rakentunut ja osin uusien kokemusten myötä rakentuva. Ashwin (2012, 112) esittää, että habitus voi olla myös instituutiotason käsite. Tämä tarkoittaa sitä, miten jokin instituutio tai sen osa suhtautuu peliin verrattuna toisiin instituutioihin.

Bourdieu (1987, 109) mukaan pelin pelaaminen ja pääomista taistelu ei ole tietoista vaan yleensä tiedostamatonta pyrkimystä saavuttaa arvostettua pääomaa. Kentälle pääsemiseksi tulokkaan on omaksuttava tietynlainen habitus ja hyväksyttävä kentän säännöt. Roos (1987) toteaa, että uusien tulokkaiden kiinnostus kohdistuu siihen, miten kentän sääntöjä saisi muutettua siten, että heidän suhteellinen asemansa paranisi. Suurten muutosten aikana jotkut pääoman lajit saattavat menettää arvonsa, ja niiden tilalle tulee täysin uusia pääoman lajeja. Jos kentän sääntöjä muutetaan liikaa, koko kenttä voi romahtaa. (Roos 1987, 12.) Sen seurauksena osa yliopistoista saattaa surkastua mutta toiset menestyä entistä paremmin.

## **Tutkimuksen konteksti ja aineisto**

Tutkimus toteutettiin monitieteisessä suomalaisessa yliopistossa sen erilaisissa opetussuunnitelmatyön konteksteissa. Yliopiston opettajia haastateltiin kaksi kertaa siten, että haastattelujen väliin jäi noin kolme vuotta. Puolistrukturoitujen haastattelujen kysymykset koskivat haastattelua edeltäneen opetussuunnitelmauudistuksen käytänteitä, prosesseja ja mahdollisia alakohtaisia erityispiirteitä ja haasteita.

Ensimmäistä haastattelua edeltävänä aikana yliopiston laitokset toteuttivat opetussuunnitelmaa koskevia muutoksia ja uudistuksia omalla rytmillä ja tavalla, ja ne nojautuivat vahvaan laitos- tai oppiainekohtaiseen opetussuunnitelmatyön toimintakulttuuriin. Laitosten käytännöt vaihtelivat esimerkiksi sen suhteen, miten iso joukko henkilökuntaa osallistui opetussuunnitelmatyöhön ja miten usein uudistuksia tehtiin. Yliopiston kaikille laitoksille lähetettiin sähköposti, jossa laitoksia pyydettiin nimeämään omasta opetussuunnitelmaryhmästään tai vastaavasta yksi haastatteluun halukas henkilökunnan edustaja tai välittämään viesti mahdollisille haastateltaville eteenpäin. Haastattelu toteutettiin 26 opettajalle.

Pian ensimmäisen haastattelun jälkeen yliopisto käynnisti laajan koulutus- ja opetussuunnitelmauudistuksen, joka sisälsi koko yliopistoa koskevan siirtymän pääaineperustaisista tutkinnoista kohti laaja-alaisia ja osaamisperustaisia tutkinto-ohjelmia. Aloitte muutokseen tuli yliopiston sisältä. Koulutusuudis-

tuksessa lakkautettiin laitokset ja tiedekunnat, ja niiden tilalle perustettiin yhdeksän tieteenalayksikköä. Hakukohteiden (tutkintojen) määrä vähennettiin noin puolella. Uusien opetussuunnitelmien valmistelua ohjattiin ja tuettiin yhteisillä luennoilla, työpajoissa ja erilaisissa tilaisuuksissa sekä kirjallisilla yliopistotason linjauksilla. Viime kädessä päätösvalta oli uusilla tieteenalayksiköillä, joissa oli luotu omia erilaisia prosesseja ja rakenteita opetussuunnitelmatyön toteuttamiseksi. Yliopiston taholta uudistuksessa kannustettiin henkilökuntaa ja opiskelijoita osallistumaan mahdollisimman laajasti ja aktiivisesti opetussuunnitelmatyöhön.

Uusien opetussuunnitelmien valmistuttua aiemmin haastatelluista opettajista 17 tavoitettiin uuteen haastatteluun. Tässä tutkimuksessa on huomioitu vain kaksi kertaa haastatellut opettajat ( $N=17$ ), joista miehiä oli 10 ja naisia 7. Työkokemusta heille oli kertynyt yliopistossa 7–30 vuotta. Haastatelluista 13:lla oli yliopistopedagogista tai muuta pedagogista koulutusta. Haastateltavat edustivat eri tieteenaloja seitsemästä tieteenalayksiköstä. Valtaosa haastatelluista oli professoreita, yliopistonlehtoreita ja yliopisto-opettajia. Monien haastateltavien tehtävänimikkeet olivat muuttuneet haastattelujen välillä joko yliopistolain myötä muuttuneiden nimikkeiden tai nousujohtaisen urakehityksen takia. Myös rooli työryhmässä oli joillakin muuttunut siten, että vastuuta oli joko tullut lisää tai se oli vähentynyt. Osa ei ollut enää opetussuunnitelmatyöryhmän jäseniä, mutta kaikki haastatellut olivat edelleen mukana opetussuunnitelmatyössä.

## Aineiston analyysi

Analyysin keskiössä oli toimijuuden kuvaukset ja toimijuuden mahdolliset erot ja muutokset opetussuunnitelmatyön erilaisissa konteksteissa. Aluksi aineistoa luettiin läpi useaan kertaan, minkä seurauksena päädyttiin siihen, että toimijuutta kuvaava analyysiyksikkö oli kokonainen ilmaisu. Teorialähtöiseen teemoitteluun (Brown & Clarke 2006) nojautuen aineistosta poimittiin toimijuutta kuvaavat ilmaisut ensimmäisessä ja toisessa haastattelussa. Seuraavassa vaiheessa näitä ilmaisuja tarkasteltiin rakenteiden valossa. Tällöin pyrittiin identifioimaan, millaisia toimijuutta tukevia tai estäviä rakenteita



aineistossa esiintyi. Lopuksi toimijuutta ja siinä tapahtuneita muutoksia tarkasteltiin horisontaalisesti ja vertikaalisesti, eli millaisia muutoksia oli tapahtunut yksittäisten haastateltavien ja eri vuosina (erilaisilla opetussuunnitelmatyön kentillä) toteutettujen haastattelujen välillä.

Analyysin tuloksena löytyi viisi toimijuusprofiilia, jotka esiintyivät molempien opetussuunnitelmatyön konteksteissa: *kehittäjä*, *vastustaja*, *heimopäällikkö*, *sillanrakentaja* ja *lapiomies*. Jälkimmäisessä kontekstissa tuli esille kuudes toimijuusprofiili: *vaiennettu asiantuntija*. Koska analyysi kohdistui toimijuutta ja rakenteita kuvaaviin ilmaisuihin, yksittäisen henkilön puheessa saattoi olla piirteitä erilaisista toimijuusprofileista. Pyrimme välttämään yksinkertaistavaa luokittelua, jossa yksittäinen opettaja olisi pakotettu analyysissä vain yhteen toimijuusprofiiliin. Silti oli havaittavissa, että toimijuusprofileissa oli eroja ja muutoksia yksittäisillä henkilöillä kahdessa eri opetussuunnitelmatyön kontekstissa (ks. taulukko 1).

*Taulukko 1. Toimijuusprofiilit ja niiden muutokset ensimmäisessä ja toisessa opetussuunnitelmatyön kontekstissa (N=17)*

	I	II	joista samoja henkilöitä
Kehittäjä	10	9	7
Vastustaja	3	4	3
Heimopäällikkö	5	5	4
Sillanrakentaja	4	6	2
Lapiomies	7	1	1
Vaiennettu asiantuntija	0	6	-

Kehittäjän toimijuusprofiilia esiintyi eniten, mikä on ennakoitava tulos, koska haastatellut olivat opetussuunnitelmaa kehittävien työryhmien jäseniä. Toisaalta samasta syystä on yllättävää, että esille tuli varsin pysyviä vastustajan ja heimopäällikön toimijuusprofileja. Sillanrakentajan ja lapiomiehen toimijuusprofiilissa tapahtui runsaasti siirtymiä, mikä kertoo muuttuneista rooleista ja positioista erilaisissa, entistä laajemmissa opetussuunnitelmatyön konteksteissa. Ilmeisimmin tästä kertoo vain ison reformin yhteydessä esiintyvä vaiennetun asiantuntijan toimijuusprofiili.

Tässä artikkelissa keskitytään kehittäjän toimijuusprofiliin. Seuraavissa tuloslukuissa kuvataan ensin lyhyesti kaikki toimijuusprofiilit ja sen jälkeen raportoidaan, millaisia muutoksia tapahtuu kehittäjän toimijuusprofiilissa. Lopuksi pohditaan, millaiset rakenteet mahdollistavat ja rajoittavat opetus-suunnitelman kehittämiseen suuntautuvaa toimijuutta.

## Toimijuusprofiilit

*Kehittäjän* toimijuusprofiilissa korostuu kiinnostus opiskelijan oppimiseen ja opettamiseen. Kehittäjä arvostaa koulutusta ja opetusta yliopiston keskeisinä tehtävinä, ja siksi opetussuunnitelman kehittäminen, tutkimustyön lisäksi, on hänelle merkityksellistä. Hän on valmis ottamaan vastuuta opetussuunnitelman kehittämisestä, mutta pitää sitä pitkäjänteisyyttä ja monien tahojen osallisuutta vaativana työnä, kuten seuraavassa: ”No meillähän se on siis kun se on tämmöstä jatkuvaa, koko ajan tehdään [opetussuunnitelmatyötä].” (18N, I). Kehittäjän toimijuus suuntautuu yhteistyöhön ja neuvottelevaan orientaatioon. Hän on henkilö, joka pyrkii pitämään opetussuunnitelmatyössä myönteistä otetta yllä paineidenkin keskellä. Hän on tietoinen rakenteellisista reunaehdoista, mutta luovuttamisen sijaan hän pyrkii luovilla ratkaisuilla tai näkökulman muutoksilla kiertämään ehtoja, kuten seuraavassa aineisto-esimerkissä: ”Opetussuunnitelmatyön aikataulu on ollut todella tiukka – sehän oli todella hienoa, että kokouksia oli niin paljon, koska sen takia ryhmä pystyi niin pitkälti luomaan yhteisen vision.” (25N, II). Kehittäjällä on jonkin verran tilaa soveltaa ylhäältä ohjattuja linjauksia, mutta toisaalta kehittäjä kykenee osittain sopeutumaan vallitseviin reunaehtoihin. Muutosten aikana kehittäjän vastuut ovat kasvaneet, minkä hän kokee positiivisena asiana.

*Vastustaja* ei usko, että opetussuunnitelmalla on merkitystä opetuksen kehittämisessä, ja suhtautuu sen vuoksi kriittisesti muutoksiin, oli sitten kyse laitoskohtaisesta tai koko yliopiston laajuisesta muutoksesta. Opetussuunnitelman muutos näyttäytyy molemmissa konteksteissa ensisijaisesti uhkana omalle henkilökohtaiselle asemalle tai oppiaineen positiolle, kun taas opiskelija tai oppimista koskevia teemoja ei tule esille. Vastustus voi olla aktiivista tai passiivista. Aktiivisessa vastustuksessa toimijan energia keskittyy uudistusten

ja kehittämisen pysäyttämiseen, mikä voi olla myös voimaannuttavaa. Passiivinen vastustus ilmenee esimerkiksi poissaolona tilaisuuksista, joihin akateeminen asema tai työhön kuuluvat velvoitteet edellyttäisivät osallistumaan: ”On vain kokouksia kokouksen perään ollut, ja tämä on sillä tavalla, et jokainen, joka pystyy vain välttämään työnteon, niin kyllä varmaan haluaisi tehdä niin, ja osa sitten tekee niin ja osa ei tee.” (9M, II). Passiivista vastustusta luonnehtii kritisointi ilman vaihtoehtoja, luovuttamisen eetos ja kyynisyys. Opetussuunnitelmatyötä ei pidetä käytännön tasolla akateemisesti merkityksellisenä työnä.

*Reviiritietoisien heimopäällikön* toimijuusprofiilissa korostuu vahva intressi pitää yllä oppiaineen tai tieteenalan rajoja ja korkeaa statusta. Heimopäällikkö vaikuttaa itsevarmalle ja horjumattomalle siinä, että oma ala ja sen opetuksen kehittäminen poikkeavat merkittävästi muista aloista eikä sitä sen vuoksi koske samat opetussuunnitelmia koskevat muutospaineet kuin muita yliopiston oppiaineita tai laitoksia, kuten seuraava sitaatti kuvaa: ”Mun mielestä me ollaan opetuksessa keskitason yläpuolella – eikä tarvetta [muutokseen] ole.” (10M, I). Kyseinen profiili näkee yhteistyön muiden toimijoiden kanssa mahdollisena, muttei välttämättömänä, sillä omat resurssit ovat riittäviä. Joltain osin heimopäällikkö näkee tulevaisuuden ennustettavana, muttei välttämättä positiivisena oman reviirin rajojen pysyvyyttä ajatellen.

*Sillanrakentajan* toimijuusprofiilissa korostuu tasapainottelu opetussuunnitelmatyössä kohtaavien erilaisten intressien kesken. Kyse on yliopiston ja työelämän suhteesta, tieteen traditioiden ja yhteiskunnan palvelutehtävän suhteesta, lähiyhteisön ja yliopiston makrotason välisestä sovittelusta sekä eri ihmisten ja oppiaineiden välisen yhteistyön rakentamisesta. Pyrkimys rakentaa opetussuunnitelmasta yhtenäinen kokonaisuus edellyttää sovittelua sekä epäkiitollista roolia työyhteisössä: ”Ihmisiltä on tullut hyvin voimakasta kritiikkiä ja tietenki mä oon ollu se joka, sen sitten saa päälleen. Tätä asiaa työstää ja pitää saada kuitenkin sen porukan, mikä nyt jää pysymään jotenkin lojaalina.” (23N, II). Tämä toimijuusprofiili ei välttämättä ole henkilökohtainen valinta, vaan työroolin edellyttämä, vaikka henkilö itse ei olisi toiminnan päämääristä samaa mieltä. Toimijuus sopeutetaan siihen, mitä ei voi välttää, ja tavoitteet asetetaan sille tasolle, minkä nähdään olevan mahdollista.

*Lapiomiehen* toimijuusprofiilissa korostuu suorittava, rationaalinen työn-teko ja ristiriitojen välttäminen. Monenlaisia tehtäviä sisältävä, osin jopa kaoottinen työnkuva katsotaan osaksi nykyajan akateemista työtä. Kaaos nähdään myös tiettyyn pisteeseen asti liikkeelle laittavana voimana. Kiirein ja sekava työnkuva tuottaa väsymystä, mutta ei toivottomuutta, sillä työtä jatketaan järkiperustein: ”Me ollaan enemmän oltu niin ku semmosella, tuotantolinjalla, jos nyt sen niin sanois, että [naurahtaen] joka sinänsä on vähän kurjaa.” (20N, II). Lapiomies näkee yhteistyön merkittävänä kehittämistä tukevana asiana, mutta yhteistyökäytänteet eivät ole vielä osoittautuneet toimiviksi. Hän suhtautuu varovasti ja neutraalisti uudistuksiin, mutta hyväksyy sen, että kehittäminen etenee rakenteiden ehdoilla, ja tekee sen, mitä häneltä odotetaan.

Vain jälkimmäisessä haastatteluaiineistossa esiintynyt toimijuusprofiili oli *vaiennettu asiantuntija*. Hänellä on vahva kiinnostus ja tahto osallistua yliopiston kehittämiseen sekä opetus- että tiedeyhteisönä, mutta ei tilaa tai statusta vaikuttaa, mikä tuottaa turhautumista ja pettymystä. Tämä näkyy seuraavassa sitaatissa: ”Se on vähän sellanen niin ku valtamerilaiva, joka vaan menee. Jonka suunta on valittu. Mutta sitä ei, se on sitte siellä voi niin ku puuhastella jotaki siellä sisällä, mutta sen suuntaan ei pysty vaikuttamaan.” (12N, II). Vaiennettu asiantuntija kokee vahvaa arvostiriitaa henkilökohtaisten opetuksen laatua koskevien arvojen ja opetussuunnitelmatyön prosesseissa toteutuneiden arvojen kanssa, joihin liittyy epäselvät valtarakenteet. Demokratia ja osallisuus nähdään näennäisenä. Osaavilla ja kokeneilla ei koeta olevan tilaa todelliseen osallisuuteen tai vaikuttamiseen, eikä muodollinen asema tai korkea status takaa mahdollisuutta vaikuttaa opetussuunnitelmaan.

## Pysyvyys ja muutokset kehittäjän toimijuusprofiilissa

Kehittäjän toimijuusprofiili pysyi samankaltaisena seitsemällä henkilöllä, vaikka ympärillä olevat opetussuunnitelman toimintakentät muuttuivat. Toimijuutta tukevia rakenteita löytyi eri tasolta, yksilön omista resursseista ja habituksesta, mutta myös yhteisön ja koko yliopiston tasolta. Oleellista kehittäjän toimintaprofiilin säilymisessä oli, että eri tason rakenteet olivat linjassa ja kehittämistyön tavoite samansuuntainen. Näin energiaa ei kulunut jännittei-

den purkamiseen tai risteäviin tulkintoihin, kuten seuraavassa: ”[...] me kaikki oltiin perehtyneitä siihen asiaan. Me puhuttiin samoista asioista samoilla käsitteillä.” (11N, II).

Opettajuus nähtiin merkittävänä osana omaa habitusta, eikä se ollut ristiriidassa oman tutkijan position kanssa. Kehittäjän toimijuusprofiilissa tukevana pääomina voidaan havaita näin sekä kulttuurista pääomaa eli käsitteellistä tietoperustaa sekä sosiaalista pääomaa, joka tässä oli tietoa toiminta- ja menettelytavoista. On mahdollista, että nämä yhteensä tuottivat myös näille toimijoille symbolista pääomaa, joka auttoi muutoksen aikana erottautumaan muista, heitä sekavammissa muutoksen tilassa olevista kentän ryhmittymistä. Koko yliopistoa koskeneessa koulutus- ja opetussuunnitelmatyön muutoksessa lähiyhteisön rooli toimijuutta tukevien kulttuuristen ja sosiaalisten rakenteiden luojana oli siis edelleen merkityksellinen. Dialogisessa ja ratkaisukeskeisessä toimintakulttuurissa koettiin olevan tilaa toimijan arvojen toteuttamiselle, mikä tulee esille seuraavassa aineistoesimerkissä:

[...] siitä huolimatta et tää on ollu hankala prosessi oppiaineen osalta nii, heidän kanssaan on ollu tosi miellyttävää työskennellä tai se on ollu avointa ja ja tietynlai positiivista, tai joustavuutta siinä ollu ja ymmärrystä [...] jotta klikkiytymistä tai voimakkait ristiriitoja esimerkiksi tän tutkinto-ohjelman tai [tieteenalaysikön] osalta niin ei oo tullu. (23N, II)

Jälkimmäinen opetussuunnitelman muutos oli kuitenkin koko yliopistoyhteisöä mullistava prosessi, mikä on tullut esille aiemmissa tutkimuksissa (esim. Annala & Mäkinen 2016; Kallioniemi-Chambers, Annala & Mäkinen 2013). Siksi on ymmärrettävää, että muutoksia tapahtui sekä kohti että pois kehittäjän toimijuusprofiilista. Joitakin siirtyi osin tai kokonaan seuraaviin toimijuusprofiileihin: sillanrakentaja, heimopäällikkö ja vaiennettu asiantuntija. Siirtymä kehittäjästä sillanrakentajaksi vaikutti liittyvän siihen, että syvällisiä pedagogisia innovaatioita ei pystytty implementoimaan silloin, kun koko yliopisto oli muutostilassa, mitä seuraava sitaatti osoittaa:

Tämmönen hallinnollinen periaate, että lyödään erilaisia oppiaineita yhteen ja tehdään näitä kokonaisuuksia. Se hämärtää sitä pedagogisen ajattelun fokusta silloin, koska me joudutaan käyttämään energiaa siihen, että me joudutaan kinaamaan, neuvottelemaan, käyttämään joskus raakaa voimaa,

valtaa, että saadaan tietyt ratkaisut aikaseks, se vie energiaa siltä varsinaisen pedagogisen kokonaisuuden miettimiseltä. [...] mä en haluais tuhlata aikaa nyt tähän riitelemiseen ja oppiaineitten statusten varjelemiseen. Mä yritin kattoo sitä tilannetta sillä tavalla että, mitkä on ne konfliktit, mitkä mä haluan välttää, ja että mitä mun pitää tehdä, että mä voin välttää ne konfliktit. (1M, II)

Sillanrakentajan toimijuusprofiilin vahvistuminen vaikuttaisi liittyvän siihen, että jonkun työryhmän tai koko prosessin johtamisvastuu toi uusia, kokonaisvaltaisemmin eri tahoja huomioivia piirteitä toimijuuteen, johon liittyi uudenlaista sosiaalista ja kulttuurista pääomaa. Toisaalta, jos johtamisvastuu oli poistunut ja sen myötä oma rooli ja positio jäivät opetussuunnitelmatyössä sivummalle, jälkimmäisessä haastattelussa ilmeni kehittäjän profilista siirtymä heimopäällikön toimijuusprofiiliin. Lisäksi oli havaittavissa, että jos muodollinen rooli tai status ei ollut uudessa opetussuunnitelmatyön kontekstissa riittävän korkealla, aiemmin vahvassa kehittäjäroolissa ollut henkilö koki itsensä vaiennetuksi asiantuntijaksi ja edustamansa tieteenalan tulleen sivuuteksi, kuten seuraavassa:

[...] kyllä niin kun nauruun on tullu uusia sävyjä, ku tää rupee oleen niin ku niin surkuhupaisaa. Et kyllä edelleenki tässä meiän opetussuunnitteluryhmässä nauretaan, mutta siis se on välillä niin ku epäuskosta, että ei ei voi olla totta, että meidän täytyy niin ku tähänkin vielä sopeutua. (12N, II)

Haastateltava käytti myöhemmässä yhteydessä lähes suoraan Bourdieun pelikentän metaforaa ja luonnehtii toiminnan etenevän uudella laisella pääomalla, vahvemman ja massojen ehdoilla: ”Periaatteet, jotka ohjaa tän työn tekemistä, on muuttunu. Ihan totaalisesti.” (12N, II). Toimijuusprofiilin muutos kehittäjästä kohti vaiennettua asiantuntijaa vaikutti liittyvän sekä opettajan että tämän edustaman oppiaineen habituksen heikkenemiseen uudella pelikentällä, jossa uudenlainen pääoma oli syrjäyttänyt vanhan. Pohdintoissa oli, sopiiko hän enää ollenkaan akateemiseen opetussuunnitelmatyöhön tai koko yliopistoon vai onko hänen aikansa ohi. Pelikentälle sopiva institutionaalinen habitus ja oikeutus olla pelissä mukana on keskeinen teema myös Bourdieun kentäteoriaa koskevassa keskustelussa (ks. Ashwin 2012, 115).

Toimijuuden muutoksia tapahtui myös toiseen suuntaan. Kehittäjän toimijuusprofiilin piirteitä ilmeni uutena piirteenä sellaisten henkilöiden puheessa, joiden toimijuutta luonnehti ensimmäisen opetussuunnitelmatyön kontekstissa heimopäällikkö ja sillanrakentaja. Kun yksi informanteista oli ensimmäisessä haastattelussa vahvasti korostanut oman oppiaineen rajoja, toisessa haastattelussa hän osoittaa aktiivista valmiutta rajojen ylitykseen:

Mehän tässä oltiin tietysti alotteellisia eri suuntiin ja sieltä hyvin positiivista palautetta heti aina saatiin [...] Koska tämmöseen poikkitieteellisyyteen ja temaattisuuteen rässä nyt kannustettiin tässä uudistuksessa. [...] omasta mielestämme nostettu [tieteenalan] profilia. (19M, II)

Sitaatin loppuosa paljastaa yhden selityksen heimopäällikön toimijuusprofiilin rinnalle tulleesta kehittäjän toimijuudesta. Silloin, jos muutoksen myötä oli mahdollisuus nostaa oppiaineen tai alan statusta, myös suuret opetussuunnitelman muutokset nähtiin myönteisessä valossa. Myös vastaava siirtymä oli nähtävissä, kun sillanrakentajan toimijuusprofiiliin tuli piirteitä kehittäjän toimijuusprofiilista. Pienen oppiaineen tai laitoksen paikka saattoi kirkastua, saada hyötyä isompien resursseista ja löytää uusia pedagogisesti perusteltuja mahdollisuuksia. Yliopiston strategiset linjaukset antoivat tälle oleellisen rakenteellisen tuen. Aseman vahvistuminen voidaan nähdä toisaalta taloudellisena, toisaalta kulttuurisena pääomana. Myös oivallukset siitä, miten muutoksen kautta voisi yhdistää paremmin tutkimusta ja opetusta omassa työssään ja luoda näin itselle mielekkäämpää työnkuvaa, tuottivat kehittämiseen motivoivaa symbolista pääomaa: ”[...] sitä kautta se identiteetti löytyy sieltä oman tutkimusryhmän ja tuota siihen liittyvän opetuksen kautta” (16M, II). Toimijuuden muutokset liikkuivat näin sekä yksilötason habituksen, yliopistokoulutuksessa arvostettujen pääomien sekä toimijuutta tukevien ja sitä estävien rakenteiden kentillä.

## **Toimijuutta tukevat ja sitä estävät rakenteet**

Toimijuutta tukevia ja sitä ehkäiseviä rakenteita paikannettiin yksilöiden, yhteisöjen, yliopiston ja yhteiskunnan tasolta. Opettajien kuvauksissa tuli esille erilaisia henkilökohtaista ja institutionaalista habitusta heijastelevia suhtautu-

mistapoja siihen, millaista pääomaa, resursseja ja mahdollisuuksia toimijuuteen oli kahdessa erilaisessa opetussuunnitelmatyön kontekstissa. Tutkimus osoitti, että riippumatta opetussuunnitelmatyön kontekstista toimijuusprofiilit ovat yllättävän samankaltaisia. Jälkimmäinen, koko yliopistoa koskenut opetussuunnitelmatyön konteksti vaikuttaa vaatineen aktiivisempaa toimijuutta kuin ensimmäinen konteksti, jossa rutiininomaista työtettä kuvaavan lapiomiehen toimijuusprofiili oli varsin yleinen.

Koko yliopistoa koskeva muutos nosti esille yhden uudenlaisen toimijuusprofiilin, vaiennetun asiantuntijan. Keskeinen tämän profiilin herättämä kysymys on: Kuka on sopiva toimija opetussuunnitelmatyöhön? Oikeus osallistua ja harjoittaa toimijuutta ei välttämättä riippunut osaamisesta, kokemuksesta eikä asemasta yhteisössä, vaan vauhdissa muotoutuvan pelin uudet säännöt loivat uudenlaista pääomaa ja uudenlaisia tiedon, kommunikaation ja osallisuuden rakenteita. Vaikka opetussuunnitelmaryhmiin valittujen henkilöiden voisi olettaa olevan jo lähtökohtaisesti opetuksen kehittämiseen suuntautuneita toimijoita, työryhmissä oli myös sille annettua tehtävää aktiivisesti ja passiivisesti vastustavia henkilöitä. Tällöin opetussuunnitelmatyö näyttäytyy jo hankittua pääomaa ylläpitävänä pelinä tai edunvalvontana, ei yliopisto-opetuksen laadun kehittämisenä. Huolestuttavaa on, jos opetussuunnitelmatyöhön sisältyvä peli ja uudenlaiset pääomat syrjäyttävät ja vaientavat pelistä pois opetuksen kehittämiseen orientoituneita ja sitoutuneita yliopiston opettajia.

Tutkimus teki näkyväksi jo aiemmissä tutkimuksissa havaitun yliopiston kilpailullisen kentän, jossa taistellaan tiedekuntien, laitosten ja oppiaineiden välillä ja sisällä ja jossa menestyy silloin, kun henkilöllä on peliin tarvittavia pääomia ja resursseja ja hän tunnistaa sen säännöt (ks. Bourdieu 1988; Merenluoto 2009). Kenttä ei ole kuitenkaan irrallinen ympäristöstään, vaan siihen vaikuttavat sen ulkopuolella, kuten yhteiskunnassa, työelämässä ja muilla kentillä, tapahtuvat muutokset (Merenluoto 2009). Muutosten taustalla olevat intressit luovat polarisaatiota yliopistojen sisälle. Yliopiston strategiset linjaukset antoivat jälkimmäisessä uudistuksessa rakenteellisen tuen joitakin aloja hyödyttävälle, laajamittaisille uudistuksille, mutta samalla se vei tuen sellaisilta oppiaineilta tai -aloilta, joilla on toisenlainen status ja toisenlaista pääomaa. Samaan aikaan kun neuvotellaan positioista ja oppiaineista yliopistossa,



neuvotellaan yliopiston paikasta korkeakoulutuksen kentällä ja yhteiskunnassa, jolloin koko yliopistokentän säännöt ovat uuden taistelun kohteena.

Muutoksiin liittyvät ongelmat vieritetään helposti kokonaan yliopiston johdon ja hallinnon, yhteiskunnan tai globaalin koulutuksen muutoksen ”kaukorakenteille”. Tutkimuksen tuloksissa nousi vahvasti esille lähiyhteisön arvostamien pääomien ja lähellä olevien rakenteiden merkitys toimijuuteen muutoksen laajuudesta riippumatta. Toisaalta on huolestuttavaa, jos isoissa reformeissa toimijuus valuu suoraan yksilöiden tasolle ilman yhteisön toimijuutta. Lähiyhteisö ja sen sosiaaliset ja kulttuuriset pääomat voivat kannatella opettajia suurtenkin muutosten aikana tai ehkäistä heidän toimijuutta. Kun opetussuunnitelmatyöstä löytyi sopivaa symbolista pääomaa, kuten opetuksen ja tutkimuksen lähentäminen, muutos sai myönteisiä merkityksiä. Sopivan pääoman löytäneitä yksilöitä ja yhteisöjä voi pitää opetussuunnitelmatyötä koskevan pelin voittajina.

Yhteisötason rakenteet liittyivät kommunikaatio-, toiminta- ja organisaatiokulttuureihin sekä tieteenalakohtaisiin traditioihin, jotka osin limittyvät yliopistotason rakenteiden kanssa. Toimijat ja rakenteet muodostavat toisiaan täydentävän kokonaisuuden opetussuunnitelmatyössä ja reformeissa, joissa toimijuus rakentuu mahdollisuuksien ja rajoitteiden välisessä dynamiikassa. Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu yleisellä tasolla toimijuutta opetussuunnitelmatyössä ja voidaan todeta, että hyvin monitasoiset rakenteet vaikuttavat toimijuuden kehittymiseen ja kehittämisorientaation syntymiseen. Toimijuusprofileissa käytettiin selkeyden vuoksi persoonamuotoista, henkilöön viittaavaa kirjoitustapaa, vaikka toimijuusprofiili voi luonnehtia myös ryhmää tai yhteisöä. Viitteitä yhteisötason toimijuudesta tuli esille jo tässä tutkimuksessa, mutta tämän toimijuuden tarkastelu vaatisi vielä tarkempaa analyysiä. Jatkossa analyysiä ja teoreettista tarkastelua on tarkoitus syventää siten, että ymmärrys lisääntyisi siitä, millaisin mekanismein yksilö- ja yhteisötason toimijuutta tuotetaan akateemisessa työssä ja millaisia vaikutuksia on toimijuuden valumisella suurten reformien myötä yksilötasolle.

## Lähteet

- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Research-teaching nexus in higher education in curriculum design. *Transnational Curriculum Inquiry* 8 (1), 3–25.
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2016. Communities of practice in higher education: contradictory narratives of a university-wide curriculum reform. *Studies in Higher Education*. DOI:10.1080/03075079.2015.1125877.
- Antunes, F. 2012. ‘Tuning’ education for the market in ‘Europe’? Qualifications, competences and learning outcomes: reform and action on the shop floor. *European Educational Research Journal* 11 (3), 446–469.
- Archer, M.S. 2008. *Structure, agency and the internal conversation*. 1st published 2003. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ashwin, P. 2009. *Analysing teaching-learning interactions in higher education. Accounting for structure and agency*. London & NY: Continuum.
- Blackmore, P. & Kandiko, C. 2012. *Strategic Curriculum Change: global trends in universities*. Abingdon: Routledge.
- Bourdieu, P. 1988. *Homo academicus*. Käännös P. Collier. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1987. *Sosiologian kysymyksiä*. Käännös J.P. Roos. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Brown, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qpp0630a.
- Kallioniemi-Chambers, V., Annala, J. & Mäkinen, M. 2013. Tutkija-opettajien kiirekokemukset yliopiston opetussuunnitelmatyössä. *Kasvatus ja aika* 7 (4), 45–59.
- Kuoppala, K., Näppilä, T. & Hölttä, S. 2010. Rakenteet ja toiminnot piilosilla – rakenteellinen kehittäminen tutkimuksen ja koulutuksen huipulta katsottuna. Teoksessa H. Aittola & L. Marttila (toim.) *Yliopistojen rakenteellinen kehittäminen, akateemiset yhteisöt ja muutos*. RAKE-yhteishankkeen loppuraportti. Opetusministeriön julkaisuja 5, 69–91.
- Merenluoto, S. 2009. Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta. *Annales Universitatis Turkuensis C* 286. Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4054-7> (luettu 1.1.2017).
- Millar, V. 2016. Interdisciplinary curriculum reform in the chancing university. *Teaching in Higher Education* 21 (4), 471–483.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Meanings behind curriculum development in higher education. *PRIME* 4 (2), 9–24. <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-1004> (luettu 29.12.2016).
- Olcay, G.A. & Bulu, M. 2016. Is measuring the knowledge creation of universities possible? A review of university rankings. *Technological Forecasting and Social Change*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techfore.2016.03.029>.
- Pinar, W.F. 2004. *What is Curriculum Theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associated.

- Rautanen, P. 2005. Yliopiston neljäs tehtävä. Tampereen ylioppilaslehti Aviisi. Arkisto. <http://arkisto.aviisi.fi/artikkeli/?num=05/2005&id=5fe4f33> (luettu 2.2.2017).
- Roos, J.P. 1987. Pelin säännöt: intellektuellit, luokat ja kieli. Johdanto teoksessa J. Bourdieu Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O-H. 2016. Academic elite's work experiences under New Public Management. Konferenssiesitys 3.11.2016. The 8th Nordic Working Life Conference 2016, University of Tampere.
- Ylijoki, O-H. & Ursin, J. 2013. The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education* 38 (8), 1135–1149. DOI:10.1080/03075079.2013.833036.



# Osallistamista oppimassa – kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa

*Tiina Soini, Maiju Kinossalo, Janne Pietarinen & Kirsi Pyhälto*

*Opetussuunnitelman uudistaminen on sekä kansallisesti että kansainvälisesti yksi käytetyimpiä koulun ja yhteiskunnan kehittämisen ja muutoksen hallinnan keinoista. Koulun kehittämisen tutkimus osoittaa, että erityisen oleellista on se, miten uudistustyötä toteutetaan ja millaista vuorovaikutusta ja yhteistä merkityksen rakentelua tässä prosessissa tapahtuu. Laaja osallisuuden mahdollistaminen on ollut viimeisimmän suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteena. Artikkelissa kuvaamme opetussuunnitelman perusteiden laadintaa ja Opetushallituksen johtavien virkamiesten näkemyksiä siitä, millaisia haasteita toteutus tuotti perusteasiakirjan yhtenäisyydelle ja ymmärrettävyydelle. Teemahaastatteluun osallistui 23 virkamiestä. Virkamiehet kuvasivat työryhmissä käytyjä merkitysneuvotteluja haasteellisiksi, mutta myös uutta luoviksi ja merkityksellisiksi. Vaikuttaa siltä, että osallistava opetussuunnitelmatyö viritti asioiden käsittelyn monitasoisuutta. Vastaajien kokemana tämä sekä tukee että haastaa opetussuunnitelman perusteiden yhtenäisyyttä.*

## Johdanto

Suomessa peruskoulun käy käytännössä koko ikäluokka. Opetussuunnitelman uudistaminen on sekä kansallisesti että kansainvälisesti yksi käytetyimpiä koulun ja yhteiskunnan kehittämisen ja muutoksen hallinnan keinoista. Koulutusjärjestelmän ja koulun kehittäminen on kuitenkin haastavaa, minkä vuoksi myös siihen liittyvä tutkimus on ollut varsin aktiivista ja keskittynyt

usein siihen, miksi uudistukset epäonnistuvat (Honig 2006; McLaughlin 1987). Koulun kehittämisen tutkimus on kuitenkin tunnistanut monia keskeisiä kehittämistyön onnistumista sääteleviä tekijöitä. Erityisen oleellista näyttäisi olevan se, miten uudistustyötä toteutetaan ja millaista vuorovaikutusta ja yhteistä merkityksen rakentelua tässä prosessissa tapahtuu (Fullan 2007; Hofman, Boom, Meeuwisse & Hofman 2013). Tutkimustulokset viittaavat muun muassa siihen, että uudistusten onnistumisessa ohjaavuuden ja osallisuuden sopiva tasapainoilu, niin sanottu *top-down bottom-up* -strategia tuottaa parhaan tuloksen (Luttenberg, Veugeliers & Carpay 2013; Ramberg 2014).

Toinen koulun kehittämisen tutkimuksessa laajasti tunnistettu onnistumista säätelevä tekijä on riittävä yhtenäisyys, koherenssi (*coherence*). Koherenssi voidaan nähdä välttämättömänä ehtona, kun pyritään edistämään uudistukseen osallistuvien toimijoiden suhdetta, omistajuutta ja subjektiutta suhteessa tavoiteltuun muutokseen (Pyhältö, Pietarinen & Soini 2014). Koherenssia on tarkasteltu koulu-uudistuksissa sekä eritasoisten tavoitteiden ja niiden sisäisen johdonmukaisuuden (produkti-ulottuvuus) että yhtenäisyyden rakentamisen keinojen suhteen (prosessi-ulottuvuus). Opetussuunnitelmien uudistamista tutkittaessa on erityistä huomiota kiinnitetty opetussuunnitelma-asiakirjan yhtenäisyyteen ja siihen, miten yhtenäisyys tai sen puute vaikuttaa opetus-oppimisprosessiin opetussuunnitelman alkaessa toteutua koulun arjessa (Cheung & Wong 2011; Donnell & Gettinger 2015). Tässä artikkelissa tarkastelemme osallisuuden ja koherenssin rakentamisen haasteita viimeisimmän suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistusprosessissa, jonka toteutuksessa osallisuutta painotettiin vahvasti sekä uudistamisen tavoitteena että sen keinona (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Artikkelissa kuvaamme perusteiden laadintaa ja prosessin suunnittelijoiden eli Opetushallituksen johtavien virkamiehien näkemyksiä siitä, millaisia haasteita toteutus tuotti perusteasiakirjan yhtenäisyydelle ja ymmärrettävyydelle. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluina (n=23) vuonna 2013, kun perusteiden laadinta oli oppimisen ja uuden luomisen näkökulmasta kiivaimmillaan, ja siihen osallistui 23 Opetushallituksen opetusneuvosta.

## Suomalainen opetussuunnitelma

Suomalaista peruskoulua on kehitetty määrätietoisesti jo vuosikymmeniä. Kansallinen koulun kehittäminen ei ole täysin seurannut kansainvälisen koulun kehityssuuntia, ja Suomen on katsottu jopa omaksuneen kokonaan oman kehittämisstrategiansa (Hargreaves & Shirley 2009; Sahlberg 2011b). Suomessa ei esimerkiksi ole lähdetty laajamittaiseen oppilaiden testaamiseen, ja opettajan autonomia suhteessa opettamiseensa on haluttu säilyttää vahvana ja laajana. Asiakirjana suomalainen opetussuunnitelma edustaa eräänlaista hybridimallia, jossa yhdistyvät oppilaan oppimiskokemuksen keskeisyyttä korostava curriculum-ajattelu ja opittavien sisältöjen tarkka järjestäminen (Malinen 1992; Salminen 2002; Vitikka 2009). Käytännössä tämä näkyy opetussuunnitelmassa niin sanottuina yhteisenä osana ja oppiaineosana.

Koulun kehittäminen nähdään Suomessa kansallisena kehittämisstrategiana. Suomalaiselle peruskoululle asetetaan koululainsäädännössä kahtalainen tavoite: koulu toimii paitsi oppimista myös hyvinvointia edistävänä instituutioti. Peruskoulun historia onkin ollut suhteellisen menestyksellä sekä oppimistuloksissa että yhteiskunnallisen tasa-arvon rakentajana (Hämäläinen, Lindström & Puhakka 2005; Sahlberg 2011a). Opetussuunnitelman uudistaminen ymmärretään Suomessa ensisijaisena koulun kehittämisen välineenä, ja pedagogiset kysymykset muodostavat opetussuunnitelman perusteiden ytimen (Salonen-Hakomäki, Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016). Toki opetussuunnitelman uudistustyö on Suomessakin pohjimmiltaan poliittista, ja se on panostus koulun lisäksi koko yhteiskunnan tulevaisuuteen.

Suomessa peruskoulun opetussuunnitelman perusteita uudistetaan noin kymmenen vuoden välein. Opetussuunnitelman perusteiden valmistelu aloitettiin jo vuonna 2012, ja uutta opetussuunnitelmaa alettiin toteuttaa kouluilla vaiheittain elokuusta 2016 lähtien. Opetussuunnitelman perusteet on valtionhallinnon tasolla valmisteltu normiohjaava dokumentti, jossa määritellään opetuksen sisältöjen ja pedagogiikan keskeiset tavoitteet. Opetussuunnitelman perusteet ovat perusta paikalliselle opetussuunnitelmatyölle. Perusteet noudattelevat perusarvoja, joihin Suomi valtiona on sitoutunut: ihmisoikeuksien kunnioittaminen, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden säilyttäminen ja monikulttuurisuus. Opetussuunnitelmatyössä valtion hal-

linnon taso tuottaa raamit, opetussuunnitelman perusteet, ja kouluissa toteutuva opetussuunnitelma laaditaan paikallisesti, jopa koulukohtaisesti. Vaikka paikallisen ja koulukohtaisen suunnittelun laajuus on vaihdellut opetussuunnitelmauudistuksissa (Mølstad 2015; Rokka 2011), periaatteena on ollut, että perusteissa määritellyt tavoitteet eivät siirry sellaisenaan koulujen toimintaan, vaan perusteita käsitellään, tulkitaan ja muunnetaan koulujen yksilölliseksi kehittämistyöksi (Rajakaltio & Mäkinen 2014). Opetussuunnitelman uudistaminen nojautuu siis ideaan opetussuunnitelmasta prosessina ja keskusteluna (Annala & Mäkinen 2016; Pinar 2004). Uusimmassa opetussuunnitelmauudistuksessa opetussuunnitelma on kunta- tai seutukunta-kohtainen, ja kunnilla opetuksen järjestäjinä on merkittävä tehtävä paikallisen opetussuunnitelman laadinnassa. (Datnow 2005; Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016).

## **Osallistava opetussuunnitelman peruste prosessi Suomessa**

Koulun kehittämisen tutkimus on nostanut osallisuuden keskeiseksi koulun ja opetussuunnitelman kehittämistyön onnistumisen kulmakiveksi (Breiting 2008; Desimone 2002; Hofman, Boom, Meeuwisse & Hofman 2013). Laaja osallisuuden mahdollistaminen on ollut myös viimeisimmän suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteena kahdella tavalla: yhtäällä perusteasiakirjan tavoitteet korostavat aktiivista osallistumista ja osallisuuden kokemusta oppilaan oppimisen perustana, ja toisaalta perusteiden laadinta on pyritty toteuttamaan tätä osallisuuden periaatetta noudattaen. Opetushallituksen ohjeistukset korostavat myös paikallisen opetussuunnitelmatyön osallistavuutta. (Opetushallitus 2016.) Tavoitteena on koko systeemin läpikäyvä oppimisprosessi, jossa uudistusta ei vain toteuteta vaan jossa tavoitteena on aktiivinen kehittäminen systeemin joka tasolla (Coburn 2005; Fullan 2003; Mølstad 2015).

Kiinnostavaa suomalaisessa koulun kehittämisessä on paitsi paikallisen ja koulutason keskeinen rooli myös tapa, jolla itse perusteiden laadinta on organisoitu. Prosessi on systeeminen, ja systeemin eri tasoilla on siinä oma selkeä roolinsa (Fullan 2003; Porter, Fusarelli & Fusarelli 2015). Valtioneuvosto määrittää opetuksen yleiset tavoitteet ja päättää opetettavien aineiden



tuntijaosta. Tämän jälkeen Opetushallitus vastaa opetussuunnitelman perusteiden prosessin suunnittelusta, organisoinnista ja toteutuksesta (Valtioneuvoston asetus 422/2012; Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012). Perusteiden laadintaan osallistuu Suomessa kansainvälisesti verraten laaja joukko asiantuntijoita ja kasvatuksen kentän toimijoita. Erityisesti viimeisimmät, joulukuussa 2014 hyväksytyt opetussuunnitelman perusteet tuotettiin laajasti osallistavassa ja monipolvisessa prosessissa. Osallisuus näkyi perusteiden prosessissa laajan osallistujamäärän kutsumisena mukaan perustetyöhön, sitä edeltävänä kentän kuulemisena ja kattavana palautteen keräämisena opetussuunnitelman perusteista. Kaikilla kansalaisilla oli mahdollisuus kommentoida perustetekstin luonnoksia verkossa, ja opetuksen järjestäjien (pääasiassa kuntien) kautta myös yksittäisiltä opettajilta ja kouluilta kerättiin palautetta systemaattisesti.

Perusteiden linjaukset ja itse perusteteksti syntyivät käytännössä laajassa Opetushallituksen suunnittelemassa ja johtamassa työryhmätyöskentelyssä. Opetushallituksen johtamaan ja organisoimaan prosessiin osallistui 34 työryhmää ja kaikkiaan yli 300 asiantuntijaa. Opetushallitus kutsui työryhmätyöskentelyyn edustajia koulujärjestelmän kaikilta tasoilta, ja työryhmiin osallistui Opetushallituksen virkamiesten (16 % työryhmien jäsenistä) lisäksi yliopiston (31 %), koulun (45 %), säätiöiden ja oppikirjakustantajien edustajia (8 %) (Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016). Opetushallituksen virkamiehet toimivat työryhmissä yleensä puheenjohtajina. Elokuussa 2012 nimettiin perusteiden prosessin ohjausryhmä, jossa oli edustajia kahdesta ministeriöstä, erilaisista säätiöistä ja edunvalvontaelimistä, kuten Suomen vanhempainliitosta ja Elinkeinoelämän keskusliitosta.

Varsinaiset työryhmät jakaantuivat kahtia, ja samaan aikaan ohjausryhmän perustamisen kanssa käynnistettiin perusteiden linjausten laadinta ja opetussuunnitelman perusteiden yhteistä osaa pohtivat ryhmät. Opetussuunnitelman perusteiden yhteisen osan tavoitteena oli luoda yhtenäinen pohja ja tuki pedagogiselle muutokselle. Yhteisen osan työryhmät (vuosiksi 2012–2014) olivat rakenne- ja tavoiteryhmiä; oppimiskäsitysryhmä; oppimisen ja koulunkäynnin tuen osaryhmä ja laaja-alaisia luku- ja kirjoitustaitoja sekä kieli- ja kulttuuritietoista koulua pohtiva ryhmä. Toisessa vaiheessa, alkuvuodesta 2013, perustettiin oppiaineiden tavoitteita pohtivat aineryhmät. Sekä

yhteisen osan että oppiainetyöryhmissä oli runsaasti edustajia yliopistoista ja kouluista. Yliopistojen asiantuntijat painottuivat kuitenkin yhteisen osan ryhmissä, ja peruskoulujen opettajia oli enemmän oppiaineryhmissä. Prosessi kesti vuodesta 2012 perusteiden hyväksymiseen, vuoden 2014 loppuun asti. (Opetushallitus 2016.)

## Yhtenäisyys opetussuunnitelman kehittämistyössä

Osallisuuden lisäksi toinen koulun kehittämistyön ja opetussuunnitelman uudistamisen onnistumisen avainkysymys liittyy siihen, miten yhtenäiseksi ja johdonmukaisiksi kehittämistyön tavoitteet koetaan. Tätä on tutkimuskirjallisuudessa kuvattu opetussuunnitelman koherenssin (*coherence*) käsitteellä. Koherenssilla tarkoitetaan opetussuunnitelman uudistuksen linjakkuutta esimerkiksi käytettyjen keinojen suhteen ja uudistuksen tavoitteiden sisäistä johdonmukaisuutta (Chan 2010; Muller 2009). Mielekästä kehittämistyötä tukeva koherenssi ei kuitenkaan tarkoita mekaanista yhdenmukaisuutta tai pakottavia linjauksia, vaan pikemminkin se viittaa opetussuunnitelman johdonmukaisuuteen ja ymmärrettävyyteen kasvatus- ja koulutustoiminnan kehittämisen pohjana. Tässä artikkelissa tarkastelemme opetussuunnitelman koherenssia opetussuunnitelman perusteasiakirjan koettuna johdonmukaisuutena, yhtenäisyytenä ja linjakkuutena.

Koherentin opetussuunnitelman on todettu olevan yhteydessä hyviin oppimistuloksiin (Shwartz Weizman, Fortus, Ktajicik & Reiser 2008) ja opettajien kehittämistyöhön sitoutumiseen (Pyhältö, Soini & Pietarinen 2012). Opetussuunnitelman koherenssia voidaan tarkastella esimerkiksi oppimistavoitteiden, opetus-oppimisprosessin ja opetusmenetelmien sekä arvioinnin keskinäisen linjakkuuden ja opetussuunnitelman tavoitteiden ja oppi- tai muiden opetusmateriaalien näkökulmasta (Applebee, Bateman, Taylor, Janik & Logan 2007; Squires 2012). Koherentissa opetussuunnitelmassa toiminnat ja niiden tarkoitus muodostavat ymmärrettävän kokonaisuuden (Kelly 2009) opetussuunnitelmatyön toimijoiden kannalta. Riittävä yhtenäisyys edellyttää jaettava ymmärrystä opetussuunnitelman tarkoituksesta ja suhteesta organisaation kehittämiseen koulutusjärjestelmän eri toimijoiden kesken (Allen &

Penuel 2015; Beane 1995; Fullan & Quinn 2016; Hargreaves & Shirley 2009; Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016). Koherenssin rakentaminen vaatii jatkuvaa sovittelua ja neuvottelua (Bateman ym. 2007; Hammerness 2006; Honig & Hatch 2004). Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman perusteiden koherenssia tarkastellaan ensi sijassa sen kautta, miten opetussuunnitelmatyötä johtavat Opetushallituksen virkamiehet kokevat valmisteilla olevan opetussuunnitelman perustetekstin; miten yhtenäinen ja ymmärrettävä se on eritasoisten periaatteiden ja linjausten, tavoitteiden ja rakenteiden sekä opetuksen ja oppiaineiden sisältöjen suhteen.

Onnistuneen kehittämistyön ehdoiksi asetettavat osallisuuden ja koherenssin periaatteet voivat näyttäytyä kehittämistyössä jännitteisessä suhteessa keskenään. Monien erilaisten intressiryhmien ja laajan asiantuntijajoukon kuuleminen ja kuunteleminen tuottavat variaatiota, moniäänisyyttä ja väistämättä myös ristiriitoja. Osallistavan kehittämistyön tuloksena saattaa pahimmillaan olla hyvin epäyhtenäinen, vaikeasti ymmärrettävä tai hyvin yleisellä tasolla liikkuva opetussuunnitelma-asiakirja. Osallisuuden ja yhtenäisyyden haasteiden ratkominen edellyttää merkitysneuvotteluja, joissa pyritään ymmärtämään, mistä uudistuksessa on kyse, miten asiat liittyvät toisiinsa ja mitä ne merkitsevät eri toimijoille. (Hargreaves ym. 2009; Weick, Sutcliffe & Obstfeld 2005.) Laajan opetussuunnitelmauudistuksen toteuttaminen edellyttää opetussuunnitelman laatijoiden osallistumista yhteiseen oppimisprosessiin, joka on ytimeltään yhteistä merkityksen rakentelua; uuden tiedon nivomista olemassa olevaan ymmärrykseen tai olemassa olevan ymmärryksen uudelleen arviointia sekä tulevan toiminnan tavoitteiden määrittelemistä tämän pohjalta (Coburn 2005; Crossan, Lane & White 1999). Keskeistä tällaisessa merkityksen rakentelussa on, että uudistuksen tavoitteet tulevat ymmärrettäviksi ja saavat omaksi koettuja merkityksiä ja kysymyksiä (Weick, Sutcliffe & Obstfeld 2005; Hargreaves ym. 2009; Pyhältö, Pietarinen & Soini 2014). Lisäksi yhteistä tiedonrakentelua tarvitaan, jotta uudistuksen seuraukset arkipäiväiselle kasvatusta ja opetustyölle tulisivat riittävästi pohdituiksi (März & Kelchtermans 2013; Salonen-Hakomäki ym. 2016). Tavat, joilla yhteistä merkityksenrakentelua tehdään, määrittävät sen onnistumista (Priestley ym. 2012). Lopputulokseen, uudistuksen tavoitteisiin, vaikuttaa myös se, mistä asioista yhteistä ymmärrys-

tä rakennetaan (Fullan & Quinn 2016). Asiat, joihin neuvottelut ja yhteiset pohdinnat kulminoituvat kertovat arvostuksista ja valtarakenteista ja heijastelevat senhetkistä keskustelua kasvatuksen ja koulutuksen kentällä.

## **Tutkimuksen tavoite**

Tässä artikkelissa keskitytään tarkastelemaan opetussuunnitelman perusteiden koherenssiin liittyviä haasteita osallistavassa opetussuunnitelman perusteiden kehittämisessä. Opetussuunnitelman perusteiden laadinta ymmärretään uuden tiedon ja merkityksen yhteisenä rakenteluna, joka aktivoi ja edellyttää koherenssin haasteiden tunnistamista ja ratkaisemista – erityisesti perustetyön ollessa eri osioiden intensiivisessä kokoamisvaiheessa. Tätä keskeistä opetussuunnitelman perusteiden laadinnan vaihetta tarkastellaan työryhmytyöskentelyä johtaneiden Opetushallituksen virkamiesten kokemana.

Tutkimuskysymyksiksi asetuu:

1. Mihin työryhmien merkitysneuvottelut kohdistuivat opetussuunnitelman perusteiden koherenssia tavoiteltaessa?
2. Millaisia haasteita näihin merkitysneuvottelun kohteisiin liittyi?

## **Tutkimuksen toteutus**

### *Osallistujat ja aineistonkeruu*

Opetushallituksessa opetussuunnitelman uudistaminen käynnistyi vuonna 2012 ja päättyi vuoden 2014 joulukuussa asiakirjan julkaisuun. Tutkimus toteutettiin syksyllä 2013. Haastatteluiden aikaan ensimmäiset luonnokset opetussuunnitelman yleisistä periaatteista olivat valmiina, ja aineosien työryhmät työskentelivät niiden pohjalta. Näin ollen haastattelut toteutettiin opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen keskivaiheessa.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 23 Opetushallituksen opetussuunnitelman uudistusta valmistelevaa opetusneuvosta, ja vastausprosentti oli 85 %. Vastaajista kuusi oli miehiä ja 17 naisia. Tutkimukseen osallistuneilla oli keskeinen rooli Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman uudistusta valmistelemissa työryhmissä, joissa he toimivat työryhmien puheenjohtajina.

tajina tai asiantuntijasihteereinä. Joillakin vastaajista oli jäsenyyksiä ja erilaisia rooleja useissa työryhmissä. Tutkimukseen osallistuneilla opetusneuvoksilla oli kasvatustieteen koulutus ja kokemukseen pohjautuvaa asiantuntijataitotietoa alalta. Tutkimukseen osallistuneet olivat työskennelleet Opetushallituksessa eripituisia jaksoja vaihtelevasti muutamasta vuodesta 25 vuoteen. Useilla osallistujilla (16/23) oli kokemusta edeltävästä opetussuunnitelman uudistamisen prosessista, ja osalla oli aiempaa kokemusta aikaisemman opetussuunnitelman jalkauttamisesta koulu- tai kuntatasolla.

Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla. Haastattelu tehtiin tutkimusryhmän suunnittelemaa ja testaamaa haastatteluprotokollaa käyttäen. Haastatteluiden kesto oli 45–90 minuuttia, ne tallennettiin ja litteroitiin. Haastattelun tavoitteena oli saada kokonaisvaltainen kuva Opetushallituksen virkamiesten näkemyksistä opetussuunnitelman uudistamisesta. Haastattelu sisälsi 50 kysymystä kuudesta teemasta: uudistuksen tavoitteet, opetussuunnitelman uudistamisen prosessi kokonaisuutena, haastateltavan rooli uudistuksessa, haastateltavan ajatuksia paikallisesta jalkauttamisesta, uudistuksen tarkoitus. Lisäksi haastattelussa kartoitettiin osallistujien taustatietoja työhistoriasta ja osallisuudesta edellisiin uudistuksiin.

### *Analyysi*

Analyysi toteutettiin sisällönanalyysina litteroiduista haastatteluista. Ensimmäisessä vaiheessa poimittiin aineistositaatit (Atlas.ti-ohjelmaa apuna käyttäen), joissa haastateltava puhuivat osallistavista työtavoista: joko ryhmän toiminnasta tai ryhmien välisestä toiminnasta. Induktiivinen analyysi tunnisti kaiken sellaisen puheen, jossa haastateltava kuvaa johtamansa ryhmän toimintaa tai eri ryhmien välistä toimintaa opetussuunnitelman kirjoittamisen prosessissa. Toisessa vaiheessa tunnistettiin sellainen puhe, jossa haastateltava pohtii, mitkä asiat näyttäytyivät koherenssin kannalta haastavina, toisin sanoen millaisista opetussuunnitelman perusteasiakirjaan liittyvistä asioista ryhmissä käytiin merkitysneuvotteluja. Analyysin kolmannessa vaiheessa merkitysneuvottelun kohteet koodattiin kolmeen sisältöluokkaan: 1) *opetussuunnitelman isojen linjausten johdonmukaisuus*, 2) *opetussuunnitelman eri osien sisäinen linjakuus* ja 3) *opetuksen järjestämiseen ja sisältöihin liittyvä*

*yhtenäisyys.* Analyysin viimeisessä vaiheessa tarkasteltiin näiden merkitysneuvottelujen rinnakkaisten kohteiden suhdetta toisiinsa.

## **Merkitysneuvottelujen kohteet perusteiden koherenssia tavoiteltaessa**

Haastattelujen aikaan asiantuntijatyöryhmien työskentely oli kiivaimmillaan, ja haastateltavat kuvasivat työryhmätyöskentelyä monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti. Työryhmätyöskentelyyn kytkeytyviä ja perusteasiakirjaan liittyviä merkitysneuvotteluja kuvattiin yhteensä 106 episodissa. Merkitysneuvotteluja käytiin isojen linjausten johdonmukaisuudesta ja toimivuudesta, opetussuunnitelman osien sisäisestä linjakkuudesta ja yksittäisten oppiaineiden sisällöllisestä ja myös keskinäisestä eheydestä. Nämä kolme erilaista opetussuunnitelman perusteisiin liittyvää merkitysneuvottelun kohdetta eroavat tarkastelujen spesifisyyden suhteen. Myös niiden merkitys perusteasiakirjassa ja sen soveltamisessa paikallisiksi opetussuunnitelmiksi on erilainen. Isot linjaukset määrittävät koko koululaitoksen kehittämisen suuntaa, ja ne ovat leimallisesti yhteisessä osassa määriteltyjä, kaikkea opetustoimintaa koskevia tavoitteita. Ne ilmaistaan myös usein hyvin abstraktilla tai periaatteellisella tasolla. Merkitysneuvottelut perustetekstin osien sisäisestä linjakkuudesta kohdistuvat normiohjaavan asiakirjan johdonmukaisuuteen ja ymmärrettävyyteen kokonaisuutena. Oppiaineiden osalta merkitysneuvotteluja käydään erilaisten termien ja sisältöjen merkityksestä oppiaineesta tai oppiaineen merkityksestä laajemmin. Merkitysneuvotteluissa spesifimmin ja konkreettisimmin pohdiskellaan opetuksen järjestämistä. Merkitysneuvottelujen kohteiden sisältöä kuvataan tarkemmin seuraavissa luvuissa.

### *Opetussuunnitelman isojen linjausten johdonmukaisuus*

Eniten tarvetta merkitysneuvotteluun herättivät opetussuunnitelman perusteiden isot linjaukset ja periaatteet. Yhteiseen tarkasteluun määrittäytyivät erityisesti oppimiskäsitys ja opetusta eheyttävät kokonaisuudet. Virkamiehet kuvasivat sekä yhteisten käsitteellistysten rakentamisen ongelmia että yhteisen kehittämissuunnan määrittämisen ja siihen sitoutumisen haasteita. Ongelmalliseksi koettiin esimerkiksi se, että sama käsite saattoi merkitä eri

asiaa paitsi yksittäisten toimijoiden ymmärtämänä myös eri oppiaineissa. Yhteisen ymmärryksen ja merkityksen puutteen koettiin vaikeuttavan tavoitteiden suuntaista työskentelyä. Osittain linjausten johdonmukaisuutta haastoi se, että ulkopuolelta tulevat, annettuina koetut tavoitteet omaksuttiin ilman yhteisesti määriteltynä laajempaan kuvaan maastouttamista. Seuraavassa lainauksessa vastaaja kuvaa sitä, miten monimuotoisena haasteena tämä ymmärrettiin.

Must tää on hirveen hyvä huono esimerkki siinä, että et koko tästä opist puuttuu sellanen punanen lanka. Että mikä on se niinku se, mitkä on ne keskeiset käsitteet, jolle tää koko koko opetussuunnitelma... teoreettinen viitekehys, mitkä on keskeiset käsitteet, miten ne määritellään. Tää niinku liittyy siihen, et tää on globaalimpi juttu ja tämmöne tota ku me ei tässä olla niinku millään lailla niinku edelläkävijöitä, vaan nyt ku ajatella, et mite opetussuunnitelma rakentuu kaikkialla länsimaissa enemmän ja vähemmän tällasille tällasille tota geneerisille taidoille, me puhutaan näist laaja-alasesta osaamisesta, ja joku puhuu 24-century skillseistä ja eri jä järjestyöt ja tahot on niinku listannu ne. Meil oo enää sellast niinku yhteinäistä niinku teoriaperustaa tälle, tää on niinku semmosella pehmeellä pohjalla koko opetussuunnitelma... (12X)

Haasteena koettiin myös opetussuunnitelman laajoihin tavoitteisiin ja linjauksiin liittyvien merkitysneuvotteluiden keskeneräisyys. Toisin sanoen tunnistettiin tarve pysähtyä pidemmäksi aikaa keskeisten ydinkäsitteiden ja perusteita keskeisesti läpäisevien johtoajatusten määrittämiseen ja toisiinsa kytkemiseen. Osa virkamiehistä koki ongelmalliseksi myös sen, että työryhmien jäsenillä oli opetussuunnitelmaan kirjatuihin tavoitteisiin hyvin erilaisia tulkintoja. Joidenkin mielestä näkemyserot olivat luettavissa myös kehkeytyvistä perusteteksteistä. Seuraavassa haastateltava epäilee oppimiskäsityksen näkyvän asiakirjassa epäyhtenäisyytenä.

Oppimiskäsityksen määrittelystä, joka lähtee niinku siit ajatuksesta, että opetussuunnitelman perusteet on laadittu tälläsen ja tälläsen oppimiskäsityksen pohjalta ja tota et sen ei oo tarkotuskaa niinku julistaa, että Suomes on tällane oppimiskäsitys, mut perusteet on, perusteiden laadinnassa on lähetty siitä liikkeelle ja se on aivan, kauheen monesta näkökulmasta. Et

jos sen lähtis analysoimaan niinku oppimisteoreettisesti tai erilaisten oppimiskäsitysten näkökulmasta, ni sielt löytyy aika monta oppimiskäsitystä varmaankin. (P6)

Kiinnostavaa oli se, että syntymässä olevan opetussuunnitelman perusteiden keskeinen osa eli koulun toimintakulttuuriin muutosta tavoittelevat linjaukset eivät juurikaan nousseet merkityksen rakentelun kohteiksi.

### *Opetussuunnitelman perusteiden sisäinen linjakkuus*

Opetussuunnitelman sisäinen linjakkuus, kuten tavoitteiden, rakenteiden ja sisältöjen yhteydet, herätti myös paljon keskustelua. Suurena kysymyksenä oli ison kokonaisuuden vaiheistaminen; merkitysneuvotteluja käytiin myös siitä, mikä pala olisi oltava valmis ennen seuraavaa. Osassa työryhmiä perusteiden peruslinjausten puuttumisen tai niistä muodostuvan kokonaisuuden jäsentymättömyys koettiin lamauttavan ajoittain työskentelyä. Seuraavassa haastateltava kuvaa haastetta suhteuttaa isoja linjauksia osaksi työn alla olevaa kokonaisuutta.

Se mikä tässä niinku vaikeuttaa on se, et näitä yleisiä linjauksia alkaa olla niin paljon, että niistä ei saada semmosta järkevää kokonaisuutta, ja sit et asioita ei saada linjattua, et puuttuu päätöksiä koskien esimerkiksi arviointikriteereitä (...) Meil oo niin kun eväitä, millä ne oppiaineet vois edetä. Että semmonen niinku päätöksenteko on tässä kyllä haasteena, mut sen mä voisin lisätä, että se on kyllä iso haaste, et täs ei niin kun saada vaan asioita jotenki linjattua. Niinku semmosii, mitkä vaikuttaa kaikkiin oppiaineisiin, jos tehdään arviointikriteereitä muihinkin tuntijaon asettamiin niveliin, kakkosluokan päätteeksi ja kutosluokan päätteeksi. (R8)

Virkamiehet kokivat, että jotkin isot linjaukset tulivat liian annettuina eikä niiden seurauksista toisille osa-alueille käyty riittävästi merkitysneuvotteluja, mikä vaikeutti linjakkaan ja yhtenäisen perustetekstin laatimista. Esimerkiksi cheyttämisen teema näyttäytyy puheessa haasteena silloin, kun sen merkitysneuvotteluille ei ole tarpeeksi mahdollisuuksia.

... ja sitte tän cheyttämisen kannalta tota tärkeetä, et mun mielestä yks meidän prosessissa ongelma on se, että puhutaan cheyttämisestä, mut meil ei oo oikeestaan yhtään semmosii tapaamisia, missä eri oppiaineiden ihmiset tai



esimerkiksi koko se eri oppiaineiden opetussuunnitelmatyöryhmät mietti joitai, että mitkä on niinku sellasia samaa liippaavia tavoitteita. (E)

Virkamiesten kokemuksen mukaan opetussuunnitelman perusteiden sisäistä linjakkuutta sekä haastoi että lisäsi perusteasiakirjan kirjoittamisen ohjeistus ja sen muoto. Sitä kuvattiin syntymässä olevan perusteasiakirjan eri tasojen ja osien näkökulmista, kuten alla olevassa sitaatissa rakenteen ja sisällön tasoilla.

... toiset liittyy siihen tehtäväksi antoon liittyviin rakenteisiin ja niitten pohdintaan, että saadaan käännettyä semmoselle tietyllä yksittäiselle, kaikille yhteiselle rakenteelle niitä asioita, se on ehkä sitä teknistä pohdintaa. Mut et toinen on sit se, että ihan oikeesti, se yks tehtäväksanto liittyy näitten sisältöalueitten vähentämiseen, niin jos keskusteluttais, että kuinka yleiselle tasolle niinku tavoitteen voi laittaa ilman, että se muuttuu tunnistamattomaksi? Ja sen myötä niin sit tosi paljon mietitty niitä ydinkäsitteitä ja (...) ja mun mielestä me ollaan saatu aika hyvin kiteytetty semmoset tietyt perusjutut, et niiden sit muokkaaminen niinku siihen haluttuun rakenteeseen, nii on nyt sit se haaste. (E)

Vastaajat kuvasivat myös perustetekstin teemojen runsautta eräänä koherenssin haasteena sen sisäisen linjakkuuden osalta. Erilaisia, sinänsä hyviä asioita koettiin olevan liikaa, kuten vastaaja seuraavassa kuvaa.

Meillähän on hyviä asiantuntijoita ja sit kun tuntijaot (...) ni sitä tekstiä tulee liikaa ja liian paljon tavaraa. Tässäkin meil on nyt nostettu seitsemän tämmöstä kompetenssi yleistä kompetenssia esille, ni se on ehkä liikaa, jos halutaan jo jotakin niinku nostaa esille, niin niin seitsemän on aika paljon semmosta erityiskohtaa mitä nostetaan. Samalla siinä näitä toimintakulttuuriin liittyviä asioita, mitä nostetaan, että näitä miten sanosin näitä filtereitä tai näitä kerroksia tulee niin paljon, että mikä on tarkeeta. Ehkä pitäs pystyä paremmin keskittymään, fokusoimaan. (Q7)

### *Opetuksen järjestämiseen ja sisältöihin liittyvä yhtenäisyys*

Virkamiehet toivat esiin myös haasteita yksittäisten oppiaineiden tai oppiaineryhmien sisäisessä yhtenäisyydessä. Tämä näkyi esimerkiksi pohdintoina oppiaineen merkityksestä tai laajuudesta, jolla se ymmärretään. Ryhmissä käytiin keskustelua myös oppiaineryhmien sisäisestä koherenssista ja tavoitteiden

erilaisista merkityksistä hyvinkin lähellä toisiaan olevien aineiden kesken. Seuraavassa vastaaja kuvaa pyrkimystä tähän.

Mä puhun nyt tästä X:n ryhmästä, niin tota, ku meillä on niinku x taito-  
aluetta siinä, nii me ollaan, nyt kun me päästiin sit tavoitteisiin ja sisältöi-  
hin, niin sitten työstetty pienryhmissä niitä, nii jaettiin niitä tehtäviä ja  
mä oon sitte itse ollu mukana kahdessa, ja tota, nyt meillä oli sellane, että  
meillä oli ensimmäiset paperit, sitten käytiin keskustelu, ne ryhmät jatko,  
ja sitten meillä oli vielä semmonen ristiin, et ne siirty sit jolleki toiselle työ-  
parille tai kolmikolle, ja tota, et me ollaan koitettu niinku sillain ristiin-  
tuulettaa, ristiinpölytykseksi joku sano. (...) ja meillä oli kaikki nää paperit  
ja sit me koitettiin niinku löytää yhteistä linjausta. Arvaat että se oli aika  
iso hallittava, mut et me viime kokouksessa niinku käytiin siit semmosta  
lähetekeskustelua, et mitä tässä niinku, et mitä me voidaan toisillemme an-  
taa. (P6)

Oppiaineisiin liittyen vahvimmin nousi esiin huoli siitä, millaisena ohjenuora-  
na perusteteksti toimii opetuksen järjestäjille paikallisen opetussuunnitelman  
teossa ja myös yksittäisen opettajan opetustyössä. Vastaaja kuvaa erään työryh-  
män keskustelua: ”Kyl siel sitte puhutaan aika paljon myös siitä, et kuinka eri-  
laisia nää on nää oppiaineet ja meidän oppiaineasiantuntijat on hyvin erilaisia.  
Et miten me saadaan tästä niin kun semmonen järkevä, sen opettajan kannalta  
järkevä kokonaisuus?” (R8)

## **Merkitysneuvottelujen kohteiden suhde toisiinsa**

Edellä kuvatut merkitysneuvottelujen kohteet edustavat kolmea keskeistä ope-  
tussuunnitelman koherenssin osa-aluetta. Virkamiehet kuvasivat haasteeksi  
myös näiden koherenssin osa-alueiden suhteuttamista toisiinsa. Virkamiehet  
kuvasivat esimerkiksi sitä, miten koherenssin haasteet yksittäisen oppiaineen  
sisällä liittyvät siihen, miten oppimiskäsitystä on prosessissa määritelty. Ku-  
vauksissa oli tietoisia ja tavoitteellisia yrityksiä rakentaa yhteyksiä eri merki-  
tysneuvotteluiden kohteiden välille ja eritasoisten asioiden prosessointia ja  
yhteyksien hakemista, kuten seuraavassa vastauksessa.

Ja myöski keskusteltu vähän eri ryhmien välillä siellä omassa oppiainetyössä, niin meidän keskustelut oikeestaan koko aika pyörii tavallaan saman ympyrän eri puolilla, jossa niinku tavallaan puhutaan siitä, et se toimintatapa pitäis saada muutettua, pitäis olla enemmän innostamista, tekemistä, toimimista ja yhteistä tiedonrakentamista. Ja sit me taas käsitellään näitä asioita eteenpäin, sit me taas palataan tähän: mites se innostaminen. Tavallaan et siel on semmosii tiettyjä teemoja, jotka halutaan saada näkyviin vahvasti ja esille. (...) Et se on semmosest on keskusteltu kaikista eniten, että et miten tasapainotetaan se tarve eheyttämiseen, mut toisaalta siihen, et kaikki tiedonalat on olemassa näkyvillä. Sitä keskustelua me ollaan käyty siis pitkään ja me ollaan rakennettu sitä niinku tavallaan yhteistyön kautta, et me ei haettu siihen heti valmista vastausta, mut se tavallaan prosessin kautta nin nyt meil on kyllä hyvä yhteinen ymmärrys siitä, että mikä se on se tapa, millä se sinne saadaan. (M15)

Työryhmissä keskusteltiin virkamiesten kuvaamana myös siitä, mikä on isojen linjausten suhde esimerkiksi opettajan työlle ja tulisiko perusteiden linjausten seurauksia tulkita vahvemmin suhteessa kehittämistyöhön. Seuraavassa sitaattissa vastaaja korostaa tämän tulkinnan tekemisen tärkeyttä jo perustetekstin tasolla.

Iso kysymys minkä mä nään tärkeenä on se, että miten ne tavoitteet kirjoitetaan. Että myöskin niillä tavoitteiden kirjottamistavalla ohjattas sitä pedagogist toimintaa siel koulussa ... ja me on otettu se formaatti, et me kirjoitetaan että ... tavoitteena on rohkaista oppilasta, ohjata oppilasta tässä ja tossa, tarjota mahdollisuuksia siihen ja siihen. Jolla me on haluttu ohjata siis sitä opettajaa ajattelemaan, et hänen tekemisellään on merkitystä, et sitä ei voi tavallaan niin kun sitä kaikkee oppimisen vastuuta siirtää sille oppilaalle. Mun mielestä toi tapa kirjottaa tois ehkä näkyviin peremmin sen oppimiskäsityksen hengen myöskin. (...) Et se on must semmonen iso muutos. (...) Ja sehän on herättäny ihan hirveesti vastustusta myöskin ja kritiikkiä. (P6)

Haastatteluissa virkamiehet kokivat, että osa laajemmista linjauksista ja teemoista palveli paremmin koherenssin rakentumista kuin toiset. Erityisesti arviointi näyttäytyi usein asiana, jonka suhteen yhtenäinen näkemys on löydettävä, jotta käytännön opetustyötä voidaan tehdä. Jotkut tavoitteet koettiin

puolestaan abstraktimpina ja vaikeammin käsiteltävinä erityisesti yksittäisten aineiden kohdalla. Joitain sinänsä tärkeitä tavoitteita tai teemoja ei ehkä koeta opetuksen arjen kannalta niin pakottavina, vaan ne edustivat enemmän eräänlaista periaatteellista keskustelua. Myös isojen linjausten keskinäinen suhde tai suhteen puuttuminen näkyy haastateltavien kuvaamissa haasteissa. Arviointiin liittyvät isot linjaukset vaikuttavatkin olevan koherenssin kannalta keskeisiä, ja arviointi näyttäytyy myös linjauksena, jonka suhde sekä perusteiden muihin osiin että opetuksen käytäntöihin on selkeämmin löydettävissä. Seuraavassa sitaatissa on kuvattu arvioinnin merkittävyyttä työryhmien keskustelussa.

Et se (arviointi) on kyllä siinä mielessä just hyvin kuvaava asia, et kun se liittyy sit jokaiseen oppiaineeseen, ja jokaisen oppiaineen pitää kirjoittaa kuitenkin ne arvioinnin kriteerit, ja sillä tavalla myöskin siitä arvioinnista, että se on tämmönen hyvin koordinoiva aihe (...) ja sitte tota mietitään, että jaa'a, just se oppimiskäsitys kun sen pitäis näkyy siellä vähän kaikessa ja miten se sit saadaan näkymään, ni se on kyllä haastavaa. (R8)

Kaikkiaan virkamiehet kuvasivat opetussuunnitelman perusteasiakirjan koherenssin haasteita pääsääntöisesti kolmen merkitysneuvottelun kohteeksi asettuvan osa-alueen kautta: perusteiden isojen linjausten johdonmukaisuus, perusteiden osien sisäinen linjakkuus ja yksittäisten oppiaineiden eheytyvät sisällöt ja opetus. Eritasoisten tavoitteiden ja niiden kuvaamiseen käytettyjen käsitteiden väliset yhteydet olivat vastaajien kuvaamien merkitysneuvottelujen keskeistä sisältöä. Virkamiesten näkökulmasta ratkaisevaa näyttäisi olevan se, että opetussuunnitelman eri osa-alueet tulevat mahdollisimman laajasti merkitysneuvotteluiden kohteeksi ja että merkitysneuvottelua käydään myös niiden suhteesta toisiinsa miettien esimerkiksi, mitä seurauksia oppilaan roolista rakentuvalla ymmärryksellä ja merkityksellä on oppiainesisältöjen pohdintaan.

## **Tulosten pohdintaa**

Tämän tutkimuksen tuloksia on tarkasteltava opetussuunnitelman perusteiden laadinnan vaihe huomioiden. Aineistonkeruu toteutettiin perustetyön

ollessa eri osioiden intensiivisessä kokoamisvaiheessa. Opetussuunnitelman perusteisiin tavoiteltavan koherenssin tarkastelun näkökulmasta aineistonkeruun ajankohta oli osuva, sillä juuri tuossa vaiheessa pitkällä olevien, mutta ei vielä valmiiden perustetekstien ja osioiden sisäinen ja keskinäinen tarkastelu oli aktiivisena. Vaihe oli haastava ja kuormittava. Huomion arvoista on, että uuden tiedon ja yhteisen merkityksen rakentelun ollessa kiivaimmillaan työtä koordinoivat virkamiehet tunnistavat monipuolisesti perusteiden koherenttiutta haastavia tekijöitä. Tämä kehittämisasiantuntijuus mahdollisti perusteiden moniulotteisen koherenssin edistämisen, jota tapahtui runsaasti eri työryhmissä ja niiden välillä ennen lopullista perustetekstiä.

Tulokset osoittavat, että Opetushallituksen virkamiehet tunnistivat koherenssin merkityksen uudistuksen onnistumisen edellytyksenä. He toivat kriittisesti ja analyttisesti esiin sen, miten opetussuunnitelman perusteiden johdonmukaisuus, linjakkuus ja riittävä yhtenäisyys tulevat haastetuiksi laajassa työryhmätyöskentelyssä, jossa hallittava tietomäärä on huomattava. Virkamiehet kuvasivat työryhmissä käytyjä merkitysneuvotteluja haasteellisiksi mutta myös uutta luoviksi ja merkityksellisiksi. Vaikuttaa siltä, että osallistava opetussuunnitelmatyö viritti asioiden käsittelyn monitasoisuutta. Vastajien kokemana tämä sekä tukee että haastaa opetussuunnitelman perusteiden yhtenäisyyttä. Monitasoisuus kääntyy vahvuudeksi esimerkiksi silloin, kun laaja yleinen periaate tuottaa uusia näkökulmia oppiaineen sisältöihin ja laajentaa tai syventää perusopetuksen sisältöjä. Haasteelliseksi ja jopa prosessia lamauttavaksi moniäänisyys muuttuu, kun yhteisten linjausten, esimerkiksi oppimiskäsityksen, seuraukset koulun arkeen jäävät epäselviksi tai niistä vallitsee niin suuria näkemuseroja, että ne estävät yhteisen tavoitteen suuntaisen työskentelyn tai työskentelylle varattu aika ei riitä merkitysneuvottelun käymiseen.

Mielenkiintoinen havainto oli, että merkitysneuvottelujen kohde määritti oppimista (ks. myös Fullan & Quinn 2016). Sellaiset merkitysneuvottelun kohteeksi asetuvat linjaukset, joiden vaikutukset opetustyöhön nähtiin konkreettisemmin ja suurempina ja joiden normiohjauksellinen painoarvo koettiin erityisen merkittävänä, pakottivat viemään merkitysneuvotteluja pidemmälle. Ne aiheuttivat haasteita työskentelylle, koska yhteisymmärrys niiden suhteen koettiin prosessin etenemisen kannalta välttämättömänä, mutta

ne todennäköisesti tuottivat pidemmällä aikavälillä suurempaa koherenssia perusteasiakirjan kokonaisuuteen – ja mahdollisesti myös sen soveltamiseen edelleen kohti paikallisia opetussuunnitelmia. Vaikutuksiltaan epämääräisiksi tai epäselviksi koetut yltäavoitteet jäivät helposti käsittelemättä tai niiden suhteen tehtiin laihoja kompromisseja, jotka todennäköisesti haastavat yhtenäisyyttä myös jatkossa.

Koska Opetushallituksen virkamiehet johtivat ja orkestroivat opetussuunnitelman perusteiden laadintatyötä, käytännössä usein työryhmien puheenjohtajina tai asiantuntijasihteereinä, he myös esittivät näkemyksiään siitä, mitä asioita merkitysneuvotteluissa tulisi käsitellä. minkä suhteen merkitysneuvotteluita pitäisi käydä. Esimerkiksi oppimiskäsityksen teoreettisempi ja kaikkia ryhmiä koskeva yhteinen pohdinta olisi heidän näkemyksensä mukaan voinut tukea koherenssin rakentamista. Virkamiesten puheessa korostuikin merkitysneuvottelujen tärkeys ”oikeiden asioiden” suhteen. Heidän kokemanaan perusteellisempi merkitysneuvottelu linjauksista, kuten oppimiskäsityksen määrittely, helpottaisi myös yksittäisen oppiaineen tavoitteista käytävien merkitysneuvottelujen haasteita. Kuitenkin juuri oppimiskäsitys vaikutti haastavalta merkitysneuvottelun kohteelta, ja se olisi ehkä kaivannut purkamista ja maastouttamista koulun kehittämistyöhön. Merkitysneuvottelu oppimiskäsityksestä olisi ehkä edellyttänyt joidenkin muiden laajojen linjausten jättämistä neuvottelujen ulkopuolelle.

Koko systeemin oppimiseen pyrkivän uudistustyön kannalta on keskeistä pohtia, minkä suhteen merkitysneuvotteluja käydään. Syvällisempi, osallistujien olemassa olevan ymmärryksen ja uuden luomisen haasteen (Crossan, Lane & White 1999) tunnistava merkitysneuvottelu muutaman keskeisen periaatteen osalta voisi tukea prosessin jatkuvuutta koulujärjestelmän tasolta toiselle, perusteista kohti paikallistasoa, opetuksen järjestäjiä ja koulua. Eritasoisten käsitteiden ja tavoitteiden keskinäisen suhteen pohtiminen olisi kenties erityisen keskeistä suomalaisessa opetussuunnitelmatyössä, jossa yhtenäisyyttä haastaa jo lähtökohtaisesti opetussuunnitelman rakenteellinen jakautuminen yhteiseen ja oppiaineosaan. Mielenkiintoista on, että tätä perustavaa opetussuunnitelman jakoa ei juurikaan aineistossa tuoda koherenssin haasteena esiin.

Vaikka tässä tutkimuksessa huomio on kiinnittynyt koherenssin haasteisiin, on syytä korostaa, että virkamiehet näkivät osallistavan ja rikkaaseen dialogiin pyrkivän strategian hyvänä ja hedelmällisenä. Osallisuuden korostamisen toivottiin siirtyvän opetussuunnitelmaprosessin mukana kentälle ja lopulta tuottavan yhteisöllisempää kouluarkea. Tulokset kuvaavatkin hyvin kahtalaisen koherenssin vaatimuksen yhteensovittamista pyrittäessä yhdistämään uudistuksessa top-down bottom-up -strategioita uudistuksen suunnittelijoiden näkökulmasta; opetussuunnitelmaprosessin koherenssi syntyy yhteisistä moniäänisistä neuvotteluista, mutta toteutus edellyttää myös linjauksia (Luttenberg, Veugelers & Carpay 2013; Ramberg 2014). Jos prosessissa pyritään sekä osallisuuteen että ohjaavuuteen, opetussuunnitelmaprosessin suunnittelijat joutuvat ratkaisemaan tätä jännitettä jatkuvasti arkisissa ja monimutkaisissa merkitysneuvotteluissa. Tutkimuksen perusteella virkamiehet olivat tästä hyvin perillä. Uudistuksen onnistumisen kannalta keskeistä on se, välittykö tämä ymmärrys edelleen prosessin seuraaville tasoille ja koulujen kehittämistyöhön. Opetussuunnitelman ja jatkuvan koulun kehittämisen näkökulmasta on kiinnostavaa pohtia, olisiko pienempi osallistujajoukko päässyt helpommin ”syvempiin ja yhteisesti ymmärrettyihin merkityksiin” annetussa ajassa ja olisiko merkityksen rakentelun prosessia voinut tällöin tehokkaammin mallintaa käytettäväksi edelleen opetussuunnitelmatyön työkaluna sekä keinona luovaan koulun kehittämiseen (Drazin, Glynn & Kazanjian 1999).

## Lähteet

- Allen, C.D. & Penuel, W.R. 2015. Studying teachers' sensemaking to investigate teachers' responses to professional development focused on new standards. *Journal of Teacher Education* 66 (2), 136–149. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487114560646>.
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2016. Communities of practice in higher education: contradictory narratives of a university-wide curriculum reform. *Studies in Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1125877>.
- Bateman, D., Taylor, S., Janik, E. & Logan, A. 2007. Curriculum coherence and student success. Sain-Lambert, QC: Champlain Saint-Lamber Cégep.
- Beane, J.A. 1995. *Toward a coherent curriculum* (1995 ASCD vuosikirja). Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Breiting, S. 2008. Mental ownership and participation for innovation in environmental education and education for sustainable development. Teoksessa A. Reid, B.B. Jensen & J.N.V. Simovska (toim.) *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. New York: Springer, 159–180.
- Chan, J.K.S. 2010. Teachers' responses to curriculum policy implementation: colonial constraints for curriculum reform. *Educational Research for Policy and Practice* 9 (2), 93–106. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10671-010-9082-5>.
- Cheung, A. C.K. & Wong, P.M. 2011. Effects of school heads' and teachers' agreement with the curriculum reform on curriculum development progress and student learning in Hong Kong. *The International Journal of Educational Management* 25 (5), 453–473. <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09513541111146369>.
- Coburn, C. E. 2003. Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher* 32 (6), 3–12. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X032006003>.
- Coburn, C.E. 2005. Shaping teacher sensemaking: school leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy* 19 (3) 476–509. DOI: 10.1177/0895904805276143.
- Crossan, M.M, Lane, H.W. & White, R.E. 1999. An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *The Academy of Management Review* 24 (3), 522–537.
- Datnow, A. 2005. The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts. *Educational administration quarterly* 41 (1), 121–153. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161X04269578>.
- Desimone, L. 2002. How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research* 72 (3), 433–479. <http://www.jstor.org/stable/3515993>.



- Donnell, L. A. & Gettinger, M. 2015. Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and Teacher Education* 51, 47–57. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X15001006>.
- Drazin, R., Glynn M.A. & Kazanjian, R. 1999. Multilevel theorizing about creativity in organizations: a sensemaking perspective *Academy of Management Review* 24 (2), 286–307.
- Fullan, M. 2007. *The new meaning of educational change* (4. painos). New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Quinn, J. 2016. *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hammerness, K. 2006. From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record* 108 (7), 1241–1265.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan M. & Hopkins, D. (toim.) 2009. *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. 2009. *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, Calif, Corwin Press.
- Hofman, R. H., de Boom, J., Meeuwisse, M. & Hofman, W. 2013. Educational innovation, quality, and effects: An exploration of innovations and their effects in secondary education. *Educational Policy* 27, 843–866. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0895904811429288>.
- Honig, M. I. (toim.) 2006. *New directions in education policy implementation*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Honig, M.I. & Hatch, T.C. 2004. Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher* 33 (8), 16–30. <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X033008016>.
- Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) 2005. *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Palmenia-sarja.
- Kelly, A.V. 2009. *The curriculum: theory and practice* (6. toim. teos). Los Angeles: SAGE.
- Luttenberg, J., Veugelers, W. & Carpay, T. 2013. Educational reform as a dynamic system of problems and solutions: Towards an analytic instrument. *Journal of Educational Change* 14 (3), 335–352. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10833-012-9196-z>.
- McLaughlin, M. W. 1987. Learning from experience: Lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 9, 171–178.
- März, V. & Kelchtermans, G. 2013. Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education* 29, 13–24. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X12001308>
- Mølstad, C. E. 2015. State-based curriculum-making: approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies* 47 (4), 441–461. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2015.1039067?journalCode=tcus20>.

- Opetushallitus. 2016. Ops 2016. <http://www.oph.fi/ops2016> (luettu 5.12.2016).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus) (luettu 5.12.2016).
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2016. Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585176.2016.1179205>.
- Pinar, W. F. 2004. *What is Curriculum Theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associated.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. & Miller, K. 2012. Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry* 42 (2), 191–214.
- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. 2012. Do comprehensive school teachers perceive themselves as active agents in school reforms? *Journal of Educational Change* 13 (1), 95–116.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2014. Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change*. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10833-013-9215-8>.
- Rajakaltio Helena, Mäkinen Marita. 2014. The Finnish School in Cross-Pressures of Change. *European Journal of Curriculum Studies* 1 (2), 133–140. <http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/viewFile/56/25>.
- Ramberg, M.R. 2014. What makes reform work? – School based condition as predictors of teachers' changing practice after a national curriculum reform. *International Education Studies* 7 (6), 46–65. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/34530>.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Sahlberg, P. 2011a. The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change* 11, 45–61. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10833-011-9157-y>.
- Sahlberg, P. 2011b. *Finnish lessons*. New York, NY: Teachers College Press.
- Salonen-Hakomäki, SM., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2016. The way ahead for Finnish comprehensive school? Examining state-level school administrators' theory of change. *Journal of Curriculum Studies*. 10.1080/00220272.2016.1143530.
- Shwartz, Y., Weizman, A., Fortus, D., Ktajicik, J. & Reiser, B. 2008. The IQWST experience: Coherence as a design principle. *The Elementary School Journal* 109 (2), 199–219.
- Squires, D. A. 2012. Curriculum alignment research suggests that alignment can improve student achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 85 (4), 129–135. <http://www.tandfonline.com/doi/10.1080/00098655.2012.657723>.

- Valtioneuvoston asetus 422/2012. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta. 2012. The Finnish national core curriculum. Teoksessa A. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of education*. Rotterdam: SensePublishers, 83–96.
- Weick, K.E., Sutcliffe, K.M. & Obstfeld, D. 2005. Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science* 16 (4), 409–421.



# Kohti yhteisöllistä koulua – kolme esimerkkitapausta onnistuneesta inklusiivisen koulun kehittämisestä

*Helena Rajakaltio*

*Koulun uudistus tulee yleensä ylhäältä hallinnosta, kuten artikkelin tarkastelun kohteena oleva opetussuunnitelmauudistus inklusiivisesta kasvatuksesta. Artikkelissa kuvataan sitä, kuinka uudistusta toteuttavat esimerkkikoulut ovat onnistuneet jatkamaan kehittämistyötään projektin päätyttyä kouluihin kohdistuvista yhteiskunnallisista ristipaineista huolimatta.*

## Johdanto

Julkiseen valtaan kuuluva koulu on yksi demokratian keskeisistä perusrakenteista. Peruskoulu palvelee yhteiskunnan jatkuvuutta, yhteiskuntaa koossa pitäviä perusarvoja, kuten sosiaalista oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja viime aikoina yhä enemmän esille nostettua osallisuutta, jota korostetaan myös uusissa valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014). Tämän artikkelin kohteena oleva inklusiiviseen kasvatuseritykseen perustuva koulun kehittäminen kiinnittyy näihin arvoihin. Näiden vaikeasti mitattavien arvojen tilalle julkiselle sektorille on ujututtanut tehokkuutta ja välineellisiä arvoja ajava uusi julkisjohtaminen (*New Public Management, NPM*) (Gunter, Grimaldi, Hall & Serpieri 2016; Uljens, Wolff & Frontieri 2016). Managerialistinen hallinnan logiikka ei tunnista koulun moraalista luonnetta (Rajakaltio 2012). Suomalaisen koulun johtaminen ei välittömästi nojaudu managerialistiseen paradigmaan, mutta koulutuspoliittisessa siirtymässä 1990-luvulta lähtien on tunnistettavissa kolme poliittista teknologiaa: markkinamuotoisuus, suorituskeskeisyys ja managerialismi, jotka vaikuttavat koulutusinstituutioiden toiminnan perusteisiin (Varjo 2007). Täs-

tä esimerkkinä asiakkuusajattelu, joka on muokannut koulun ja sidosryhmien välisiä suhteita. Lähikouluperiaatteesta luopuminen on puolestaan johtanut koulujen väliseen kilpailuun, minkä seurauksena koulut ovat eriarvoistuneet suuremmissa kaupungeissa (ks. Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015).

Peruskoulutuksen hallintajärjestelmä muodostuu kansallisen tason poliittisista päättäjistä, valtioneuvostosta, opetus- ja kulttuuriministeriöstä, Opetushallituksesta ja paikallistasolla koulutuksen järjestämistä vastaavista kunnista. 1990-luvun alussa radikaalisti lisääntyneen itsemääräytymisoikeuden myötä kuntien ja valtion suhde on muuttunut merkittävästi. Valtiolla ei ole enää hallussaan suoria ohjausmekanismeja, joiden avulla perusopetuksen kehittämistä voitaisiin valvoa tai arvioida (Varjo, Simola & Rinne 2016). Kunnilla on toisin sanoen suuri autonomia perusopetuksen järjestämisessä ja kehittämisessä. Edellä mainitut ohjausjärjestelmän eri toimijat vaikuttavat kuitenkin merkittävästi kouluun ja sen kehittämiseen koulutuspoliittisten linjausten kautta. Tärkein ohjausväline on opetussuunnitelma. Realistisen arvioinnin mukaan kokonaiskuvan saamiseksi koulun kehittämisestä tutkimus pitäisi ulottaa käsittämään kaikki koulun arviointikohteeseen vaikuttavat toimijat, jotka ovat tärkeitä informaation lähteitä (Pawson 2003). Artikkelissa koulun kehittämisen tarkastelu on rajattu kuitenkin yksittäisten koulujen tasolle.

Kohteiksi valitut kolme koulua osallistuivat kolmevuotiseen toimintatutkimukselliseen kehittämissuunnitelmaan Yhteisöllinen koulu, työhyvinvointi ja pedagoginen kehittäminen (2010–2013) (Rajakaltio 2014). Projektin tavoitteena oli inklusiivisen kasvatuksen kehittäminen. Artikkelin kiinnostus kohdistuu projektin jälkeiseen aikaan. Tutkimuskysymykseksi asetettiin: miten koulut ovat onnistuneet jatkamaan kehittämistä itseohjautuvana prosessina projektin päätyttyä. Aineistoa kerättiin haastatteleamalla koulujen viittä rehtoria ja kahta opettajaa kaksi vuotta projektin päättymisen jälkeen keväällä 2015. Tulokset lisäävät ymmärrystä kasvatusyhteisöjen kehittämissuunnitelmien onnistumisen edellytyksistä. Esimerkkitapausten kautta pohditaan laajemmin koulun kehittämiseen vaikuttavia yhteiskunnallisia muutosvirtauksia, jotka heijastuvat yksittäisiin kouluihin. Seuraavassa luvussa kuvataan kehittämissuunnitelmaa ja inklusiivisen kasvatuksen käsitettä.

## **Kehittämiprojektivaihe: Kohti inklusiivista koulua**

Yhteisöllinen, työhyvinvointi ja pedagoginen kehittäminen (2010–2013) -projektilla (Rajakaltio 2014) oli toimintatutkimuksellinen lähestymistapa, jolle ominaisia piirteitä ovat muun muassa kehittämisen ja tutkimisen limittyminen toisiinsa, osallistujien toimijuus, dialogisuus ja muutoksen tutkiminen (mm. Kuula 1999). Projektin toimintamalli perustui verkostomaiseen työskentelytapaan, jossa yliopisto, kunnat ja koulut muodostivat kumppanuuden koulun kehittämisen, täydennyskoulutus- ja tutkimustoiminnassa (Lieberman 2008; Veuglers & O’Hair 2005). Projektiin osallistui yksi lukio ja 14 peruskoulua Pirkanmaalta ja Kanta-Hämeestä. Projektin oli tarkoitus kytkeytyä luontevaksi osaksi kuntien opetustoimen kehittämisstrategiaa ja erilaisten projektien muodostamaa kokonaisuutta. Kaikilla osallistuvilla kouluilla oli useita samanaikaisia projekteja. Lisäksi kunnissa oli menossa hallinnon muutosprosesseja, jotka heijastuivat kouluihin, muun muassa kahden yläkoulun yhdistäminen.

Opetushallituksen rahoittama projekti liittyi perusopetuslain ja opetus-suunnitelman perusteiden muutoksiin inklusiivisesta kasvatuksesta ja kolmiportaisen oppimisen tuen järjestelmän toimeenpanemisesta (L 642/2010; Opetushallitus 2010). Lähikoulun on lain mukaan tarjottava opetusta alueen kaikille oppilaille sekä heidän tarvitsemaansa tukea. Inklusio perustuu ajatukseen, että koulutus on ihmisoikeus ja kouluun ovat kaikki lapset tervetulleita (Mäkinen & Mäkinen 2011, 57–58). Jo vuonna 1994 allekirjoitettu Salamancan sopimus inklusiivisesta koulusta (Salamanca 1994) on ollut tärkeä taustavaikuttaja. Se perustui lasten oikeuteen kaikkien yhteiseen kouluun. Kolmiportaisen tukijärjestelmän uudistuksen taustalla vaikutti sopimuksen lisäksi erityisopetuksen räjähdysmäinen kasvu, mikä oli antanut aiheen purkaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen kaksoisjärjestelmän (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2007). Kolmiportaisen tuen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti poistamalla oppilaita kategorisoivia ja poissulkevia käytänteitä.

Inklusio on käsitteenä monitulkintainen, vaikeasti rajattava käsite ja sen vuoksi epäselvä (Ainscow, Booth & Dyson 2006). Tässä artikkelissa on tarkoituksenmukaista määritellä inklusio siten kuin se määriteltiin Yhteis-

söllinen koulu -projektissa, jossa se sai laajan, ihmisten yhdenvertaisuuteen ja osallisuuteen liittyvän merkityksen (Mäkinen 2013; Rajakaltio 2014). Määritelmän mukaan yhteisölliseen kouluun ovat kaikki oppilaat tervetulleita (vrt. Mäkinen & Mäkinen 2011). Myös muiden inklusiivista koulua tutkivien määritelmä on samankaltainen. Tämän määritelmän mukaan inklusiivisen koulun tavoitteena on turvata osallisuus ja tasa-arvoinen asema kaikille oppilaille (ks. Ainscow, Booth & Dyson 2006; Hakala & Leivo 2015; Persson & Persson 2013). Inklusiiossa on kyse prosessista, jossa etsitään ratkaisuja koulutuksen toteuttamiseksi kaikkien lasten ihmisoikeutena. Artikkelissa käytetään inklusiota, inklusiivista kasvatusta ja inklusiivista koulua synonyymeinä. Inklusiivinen kasvatusta tuo ehkä parhaiten esiin sen, että kyse on prosessista. Kehittämishankkeissa etsittiin keinoja inklusiivisten toimintamallien kehittämiseksi.

### **Kehittämistä dialogisin menetelmin**

Tämä ylhäältä hallinnosta tullut lakisäätäinen opetussuunnitelmallinen muutosvaade otettiin projektiin osallistuneissa kouluissa vastaan ristiriitaisin tuntein, mikä ilmeni kouluille tehdystä kyselystä (Rajakaltio 2014, 33–37). Oppilaita vuosikymmeniä luokitellut kaksoisjärjestelmä oli juurtunut syvälle koulun arkeen ja opettajien uskomuksiin. Koulun symbolisessa vallankäytössä normalisaatio ilmenee uskomuksina, piiloisina viesteinä siitä, millainen on ”normaali” ja millainen on ”poikkeava” oppilas (Broady 1981). Nämä asenteet jäävät usein tiedostamattomiksi, mutta ne vaikuttavat siihen, miten oppilaisiin suhtaudutaan.

Toimintatutkimuksen otteella pitkäjänteinen kehittämissuunnitelma tarjosi kouluille koulutuksellista ja konsultatiivista tukea uudistuksen toteuttamiseksi (Rajakaltio 2014). Projektin suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttivat tutkimukset koulun muutoksen monimutkaisuudesta (Rajakaltio 2011; Salminen 2012). Lähtökohtana kehittämisessä oli koulun arkitodellisuuden tarkasteleminen sellaisenaan ja preskriptiivisen ideaalimallin välttäminen. Työyhteisöstä lähtevän kehittämistavan mukaan oppiminen on sosiaalisesti konstruoituva prosessi, jossa ihminen on aktiivinen toimija, jolla on kyky ar-



vioida ja tehdä valintoja (Archer 2000). Osallistavassa kehittämisprojektissa opettajilla ja rehtoreilla oli aktiivinen rooli. Muutosprosessi nähtiin tuloksiin nähden avoimena ja epälineaarisenä kehityskulkuna, jossa yhteisön jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa jaetaan kokemuksia ja luodaan uutta tietoa (Doll 2005; Hargreaves 2008). Näihin ajatuksiin perustuen uudistuksen on lähdettävä ruohonjuuritasolta (Lather 2010). Kehittämisprosessi muokkautuikin työyhteisölähtöiseksi. Dialoginen kehittäminen tarjosi tilan kriittiseen arvioimiseen, omien ajatusten reflektointiin sekä ideoiden ja kokemusten jakamiseen (Alhanen 2016; Rajakallio 2011; Shields & Edwards 2005). Projektiin räätälöity täydennyskoulutus saattoi työyhteisön jäseniä yhteen käymään dialogia kehittämisen liittyvistä kysymyksistä. Muutos edellyttää, että organisaation, tässä tapauksessa koulun, jäsenet löytävät yhteisen näkemyksen muutoksen suunnasta ja toimivat sen suuntaisesti (Senge 1990). Toisaalta prosessimainen työskentely merkitsee, että muutokseen sisältyvä epävarmuus ja satunnaisuus ovat kehittämässä jatkuvasti läsnä (Arnkil 2008; Doll 2005). Tämä näkyi kehittämisen ennakoimattomina väliin tulevina muuttujina, kuten kouluun kohdistuvina muina muospaineina. Seuraava luku tarkastelee tutkimustiedon ja aikalaiskeskustelun valossa koulun kehittämisen kenttään vaikuttavia muospaineita ja yhteiskunnallisia tekijöitä, jotka muokkaavat niin ikään tämän tutkimuksen esimerkkitapausten todellisuutta.

## **Opetussuunnitelmauudistukset koulun kehittämisen alullepanijoina**

Koulun kehittämisen alkuunpanija on yleensä koulun ulkopuolelta, ylhäältä hallinnosta tuleva koulutuspoliittinen ja opetussuunnitelmallinen uudistus. Jatkuva kehittäminen ja muutokset ovat monimutkaisia sosiaalisia ja tunnekuormaa lisääviä prosesseja, joista on muodostunut laajeneva hallitsemisen väline ja palkattomaksi työksi koettu osa-alue koulussa (Syrjäläinen 2002). Simolan (2002) mukaan koulusta on muodostunut reformigeneraattori ja opettajista koulun kehittäjille toimenpiteiden kohde. Uudistuksia ei koskaan viedä loppuun eivätkä ne ole toteuttamiskelpoisia, vaan ne synnyttävät aina vain uuden reformin tarpeen. Jatkuvan kehityksen idea pohjautuu kuvitelmaan paremmasta tulevaisuudesta, uskoon lineaarisesta kehityksestä ja tuottavuuden

ehtymättömästä kasvusta. Jatkuva muutos vaihtuvine johtamiskonsepteineen heijastuu kouluun ristivetoisina kehittämispaineina, jotka muokkaavat hallinnon ja koulujen välistä suhdetta (Rajakaltio 2012; Seeck 2008). Koulutuksen kentille välittyvät myös erilaiset johtamisopit työn johtamisesta, vallan jakamisesta ja tavoista organisoida työtä (Seeck 2008).

Kansallisella tasolla opetussuunnitelma on koulutuspolitiikan tärkein ohjausväline peruskoulun kehittämisessä. Opetussuunnitelma muokkaa kulloisenkin aikakauden kansallista identiteettiä ajan hengen ja yhteiskunnassa vallitsevan arvomaailman mukaan. (Autio 2014.) Lukuisat eri intressitahot ja sidosryhmät pyrkivät vaikuttamaan Opetushallituksen koordinoimaan opetussuunnitelmaperusteiden laadintaprosessiin. Eri tahot pyrkivät määrittelemään arvoja, tulevaisuuden taitoja ja sitä, mikä tieto on tärkeä. (Uljens & Rajakaltio 2015.) Valtiovalta ohjaa perusopetuksen kehittämistä kohdentamalla rahoitusvirtoja. Istuva hallitus on luopunut koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta (KeSu), joka rakensi eri tahojen välille yhteisymmärrystä pitkäjänteisistä strategisista kehittämislinjoista. Hallituksen koulutuspoliittinen tahto ilmenee sen sijaan kehittämistä ohjaavina projektimaisina kärkihankkeina. Suurimmat rahamäärät on suunnattu hallituksen koulutuspoliittisesti merkittävimpään interventioon, kärkihankkeeseen opetuksen digitalisoimisesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Samalla hallitus on leikannut tuntuvasti koulutuksen määrärahoja. Leikkaukset vaikuttavat suoraan koulun arkeen ja muun muassa kolmiportaisen tuen toimeenpanemiseen.

Vallitseva hallintovetoinen uudistaminen perustuu tehokkuutta ja tuloisia tavoittelevaan koulutuspolitiikkaan, mikä näkyy myös koulutusintituutioiden kehittämisessä teknokraattisina hallinnan logiikkaa palvelevina kontrollimekanismeina, kuten dokumentointi-, arviointi- ja laatujärjestelminä etenkin korkeakouluissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa (mm. Räsänen & Trux 2012). Itsemääräämisoikeuden omaavien kuntien ylläpitämässä peruskouluissa kontrollimekanismit on purettu ja laadunarviointijärjestelmä on hajanaista ja kuntakohtaista. Ylikansalliset, koulutusta muokkaavat virtaukset vaikuttavat kuitenkin koulutusjärjestelmiin yhdenmukaistavasti ja luovat paineita myös suomalaisen perusopetuksen arviointijärjestelmälle. (Varjo, Simola & Rinne 2016.) Suomi poikkeaa edelleen laajalle levinneestä globaalista

koulureformiliikkeestä (*Global Education Reform Movement, GERM*), jota ohjaa bisnesmaailmasta lainatut johtamisopit. GERMiä luonnehtii koulujen välinen kilpailu, standardoitu oppiminen, keskittyminen luku- ja laskutaitoihin ja testeihin perustava laadunarviointi. (Sahlberg 2015.) Managerialistisen talousarvoihin perustuvan koulutuspolitiikan seuraukset Englannissa ovat Andy Hargreavesin (2008) ja Robert Willmottin (2002) tutkimusten mukaan suistaneet koulut moraaliselta perustaltaan. Koulut ovat rahoituksensa turvaamiseksi muuttuneet uusliberalististen arvojen mukaisiksi välineellisiksi tehokkuusdiskurssien ja testaamiseen valmentaviksi yhteisöiksi ja heikosti menestyviä oppilaita poissulkeviksi yhteisöiksi.

Koulun kehittämiseen liittyy paljon diskursiivista vallankäyttöä (Kelly 2009), mikä ilmenee kasvatustodellisuudelle vierasperäisissä liike-elämän arvoissa. Nämä muokkaavat ja tulevat osaksi kasvatuksen ilmiökenttää metaforisten ilmaisujen kautta, kuten tilivelvollisuus ja tuottavuus (Kiilakoski & Oravakangas 2010). Koulumaailmaan levinnyt asiakaslähtöisyys on tehnyt kouluista palveluntuottajia, oppilaista ja vanhemmista asiakkaita. Kielen todellisuutta muokkaava vaikutus ilmenee sidosryhmien ja koulujen välisen suhteen hämärtymisenä. (Rajakaltio 2011.) Kehittämissuunnitelmaan osallistuneissa kunnissa, joissa toimintakonseptiksi on otettu asiakasajatteluun perustuva tilaaja-tuottajamalli, kouluja johtavat tuotantojohtajat osana konsernin tuotantoprosesseja.

Koulun haasteena on vastaanottaa opetussuunnitelmallinen uudistusvaade ja ryhtyä muokkaamaan toimintaansa sen mukaisesti. Rehtorit vastaavat koulun opetussuunnitelmatyöstä. Keskeistä opetussuunnitelma-ajattelussa on se, miten opettaja positioidaan suhteessa opetussuunnitelmaan. Muutoksessa on aina kyse tulkinnallisista prosesseista. Opetussuunnitelma voidaan ymmärtää kasvatuksen, koulutuksen, opettamisen ja oppimisen sekä organisatorisena että älyllisenä keskuksena (Autio 2006; 2014). Opetuksen organisoimisen lisäksi opetussuunnitelman tarkoitus on virittää ja ylläpitää keskustelua kasvatuksen ja opettamisen kysymyksistä. Opetussuunnitelmaa ja sen uudistusta voidaankin luonnehtia monimutkaiseksi keskusteluksi (*complicated conversation*) (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 2004, 848). Suomessa opetussuunnitelmauudistukset ja niiden toimeenpaneminen nojaa-

vat pitkälti luottamukseen eri tahojen välillä (Uljens & Rajakaltio 2017). Suomalaisen opettajan työtä ei valvota kuten monissa maissa, joissa opettajien työtä tarkkaillaan erilaisten kontrollimekanismien ja standardisoitujen testien avulla (Sahlberg 2015). Jälkikäteiskontrollien sijaan Suomessa korkeatasoinen opettajankoulutus toimii opetustyön laadun etukäteiskontrollina.

Kasvatukseen sisältyvä jännite tekee kehittämisestä erityisen haastavan, sillä jokaisessa opetus- ja kasvatustilanteessa on lukematon määrä erilaisia tekijöitä. Koulu ei suinkaan muodostu yhtenäisyyttä rakentavista, vaan pikemmin päinvastoin moninaisista ja osin ristipaineisistakin tehtävistä ja vaatimuksista. (Rajakaltio 2011; Salminen 2012.) Koulun ristipaineet ilmenevät hallinnollisten paineiden ja kasvatuksellisten pyrkimysten välillä; esimerkiksi samanaikaisesti kun inklusion tarkoituksena on vähentää tai poistaa poissulkevia erityisluokkia, peruskoulu on lohkoutumassa painotusluokkien ansiosta. Koulujen eriytymiskehitys on voimistunut suurissa kaupungeissa. Lähes kolmasosa yläkoulun oppilaista on erikoisluokilla, joille valikoidaan painotuksen mukaisesti lahjakkaimmat oppilaat pääsykokeilla. Tämä on merkinnyt sosiaaliskognitiivisen miljööän heikentymistä tavallisilla luokilla. (Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015.) Lähikouluperiaatteesta luopuminen on merkinnyt koulujen välistä kilpailua oppilaista.

## **Koulut kehittäjinä – haastattelujen toteutus**

Haastattelut tehtiin kaksi vuotta kehittämisprojektin päättymisestä keväällä 2015. Laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin ryhmähaastatteluilla. Tutkimuksen tehtävänä oli lisätä ymmärrystä siitä, minkälaisen tekijöiden on koettu vaikuttavan koulun onnistuneeseen kehittämiseen. Kyse oli informanttien kehittämistyöhön liittyvistä kokemuksista. Tutkimuskysymys oli muotoiltu seuraavaksi: miten koulut ovat onnistuneet jatkamaan kehittämistä itseohjautuvana prosessina projektin päätyttyä informanttien kokemusten mukaan. Teemahaastattelukysymyksillä selviteltiin, millaisia kehittämisen suuntia ja askeleita koulussa on otettu ja miten koko yhteisö on saatu kehittämiseen mukaan. Millaisia kehittämistoimia on toteutunut, ja mitkä ovat työn alla tai tulevaisuuden suunnitelmassa? Mitä uhkia kehittämisessä koetaan olevan? Li-

säksi haastatteluissa selviteltiin, miten kehittämistyön koetaan vaikuttaneen oppilaiden kasvuun ja oppimiseen. Haastateltavina oli kolme rehtoria, kaksi apulaisrehtoria ja kaksi opettajaa kahden kunnan kolmesta koulusta. Haastattelusitaattien kohdalla rehtorit ja apulaisrehtorit on merkitty R 1, R2, R3, R4 ja R5 ja opettajat O6 ja EO7. Kolmessa ryhmässä tehdyt haastattelut kestivät kukin noin 1,5 tuntia. Haastatteluaineistoksi kertyi 65 sivua litteroitua tekstiä, jota analysoitiin sisällönanalyysin avulla teemoittamalla aineistosta esiin nousevat kokoavat teemat. Tulokset on jäsennelty seuraavien viiden teeman mukaan: pedagoginen johtaminen, yhteisölliset rakenteet, osallisuus, ammatillinen kehittyminen ja suhde hallintoon. Seuraavaksi tarkastellaan haastattelun tuloksia.

## **Pedagoginen johtaminen – rehtorin keskeinen tehtävä**

Kehittämisessä avainrooli on rehtorilla, mikä perustuu hänen valta-asemaansa. Hallinnolliset tehtävät ovat lisääntyneet voimakkaasti ja hallitsevat rehtorin työaika, mikä syventää kuilua opetuksen ja kasvatuksen kehittämisen ja rehtorin arkitöiden välillä (mm. Karikoski 2009). Suomalaisen koulun johtaminen on vahvasti kontekstisidonnaista (Leithwood & Jantzi 2005), mikä luo hyvän perustan koulun pedagogiselle kehittämiselle. Haastatteluissa rehtorit korostavat vahvan pedagogisen johtamisen merkitystä. Rehtorit kokevat tärkeimmäksi työkseen koulun pedagogisten puitteiden organisoimisen siten, että opettajat voivat keskittyä perustehtäväänsä.

Me yritetään luoda opettajille ne puitteet, että heillä on se rauha työskennellä ja he saa keskittyä siihen olennaiseen, siihen opettamiseen, kasvatamiseen, lapsen kohtaamiseen. Meillä on vankka näkemys siitä, et sillon se, jos opettajalla on täällä hyvin, niin se välittyy suoraan tuonne kentälle, oppilaisiin. (R1)

Se, että koulu pystyy muokkaamaan ulkopuolelta tulleen uudistuksen omaksi kehittämistoiminnakseen (Tyack & Cuban 1998), vaatii pedagogista johtamista ja yhteisesti jaetun näkemyksen kyseisen koulun kehittämisestä (mm. Bottery 2004; Rajakaltio 2012). Haasteltavana olleen opettajan mukaan kehittämistyössä johdon rooli on ensiarvoisen tärkeä: "... kaikki kehittämistyö,

mitä koulussa tehdään ja jos halutaan olla yhteisöllinen koulu, niin se vaatii johtajuutta. (...) ja myös osallistaa siinä visiossa sitten tiimien vetäjät ja sitä kautta sitten koko henkilöstön.” (O6) Rehtorit painottavat koulun vision ja kehittämisen suunnan merkitystä (vrt. Senge 1990). Yhteistä kaikille kolmelle koululle on yhtenäiskoulun vahvistaminen, jonka toteuttamiseksi rehtorit muokkaavat koulun rakenteita muun muassa pitämällä koko koulun yhteisiä kokouksia. He katsovat, että heidän tehtävänä on määritellä selkeä visio ja pitää kiinni suurista yhdessä sovituista linjoista yhdessä koulun johtoryhmän kanssa.

Pedagogisesta johtamisesta on muodostunut kouluissa jaettu tehtävä tai pikemmin yhteinen tehtävä (Spillane & Diamond 2007), josta rehtorit vastaavat kaikissa kolmessa koulussa yhdessä apulaisrehtorin ja johto- tai kehittämissryhmän kanssa. Ryhmiin kuuluvat tiimien vetäjät. Yhden yläkoulun luokkatason tiimi on osa johtamisrakennetta. Organisaatioratkaisut perustuvat idealle jaetusta johtajuudesta. Rehtorit kannustavat opettajia ideoimiseen, yhteistyöhön ja kokeilemaan. Haastateltavien mukaan johtamiseen kuuluu myös herkkyyks huomata jaksamiseen liittyviä ongelmia.

Kyl se on kanssa uhka se opettajien passivoituminen, opettajien työssä jaksaminen, väsyminen, ja se on se, missä meidän pitää koko ajan olla tarkkana ja tänä vuonna me ollaan erityisesti, melkein joka kokouksessa tuotu esiin sitä, että mokaaminen on sallittua, suositaan riskien ottoa, kokeilkaa uutta, ja me ite ollaan esimerkkinä siinä. Että me tehdään itekkin koko ajan sitä. ... et perfektionisteja ei kaivata tähän työhön. (R1)

Opettajien kokema riittämättömyyden tunne tavoitteiden ja realiteettien välisenä ristiriitana johtuu usein siitä, että opettaja on tietoinen oppilaiden tarvitsemasta tuesta, mutta samalla tunnetaan voimattomuutta, toisaalta resurssien puutteesta juontuvia, toisaalta siitä, että oppilaisiin liittyvät ongelmat ovat yleensä moniulotteisia ja vaikeasti ratkaistavissa. Donald Broadyn (1981) mukaan psykologisointi ja itsesyytökset ovat opettajan perusongelmia. Rehtorit tuovat esille ammatillisen kasvun ja täydennyskoulutuksen tärkeyttä myös jaksamisen tukemisessa. Opettajien työn jatkuvuudesta koulussa kannetaan huolta ja toivotaan oppilasmäärän pysyvän ennallaan. Rehtoreiden suhdetta opettajiin leimaa suomalaiselle peruskoululle tunnusomainen vahva luotta-

mus, joka merkitsee opettajan pedagogista vapautta luokkahuonetyöskentelyssä (Hargreaves, Haláz & Pont 2007; Sahlberg 2015). Rehtorit tuntevat hyvin opettajakunnan, ja haastatteluista välittyy opettajien hyvinvoinnista huolehtiva asenne.

Tää on yks juttu, mihin kiinnitetään paljon huomiota, et me yritetään saada selville, ketkä on ne opettajat, jotka tarttee lisähaastetta, ketkä ei oo onnellisia, jos he tekee vaan perustyötä. ... Tää on semmonen juttu, mitä me koko ajan työstetään, et meidän pitää keksiä niille jotain ylimäärästä, että ne näivetty. Mut sitten me taas tunnistetaan myös ne tyytit, joilla on kotona pieniä lapsia ja jotka on ihan tyytyväisiä tähän perussettiin. (R1)

Yhdessä koulussa johto on ottanut työparityöskentelyn koko yhteisöä läpäiseväksi periaatteeksi, jonka mukaan kaikilla pitää olla työpari. Rehtorit mallintavat sitä toimimalla itse työparina, jakamalla työn yhdessä ja vetämällä esimerkiksi yhdessä kokoukset. Toimintatavallaan he haluavat viestittää yhteisölle yhdessä toimimisen tärkeydestä: ”Ja yksin ei pärjää eikä tarttekaan pärjätä, että se on oikeestaan se. Tänä aamuna juuri sanoin yhdelle sijaiselle, että täällä voi kysyä keneltä tahansa, että tää on koulu, jossa yksin ei tarttekaan pärjätä.” (R2)

## **Inklusiivinen koulu syntyy yhteisöllisten kehittämiskäytännöiden avulla**

Kehittämisprosessissa kävi ilmi, että koulun muutoksen toteuttaminen edellyttää työorganisaation rakenteellisia muutoksia. Tiimimäinen työskentelytapa on omaksuttu toimintatavaksi kaikissa kyseessä olevissa kouluissa. Toimintakulttuurisesta muutoksesta kertoo se, että on tullut itsestään selväksi, että jokainen opettaja kuuluu tiimiin. Alussa ilmennyt muutosvastarinta on hävinnyt, ja tiimin toiminta on sisäistetty osaksi työtä. On ilmeistä, että tiimeistä on muodostunut pysyvä kehittämissäke (Lehtonen 2004; Rajakaltio 2008). Koulu-uudistuksen onnistumisen edellytyksenä on, että muutos koskettaa koulun valtasuhteita (mm. Woods 2005). Käytäntöyhteisöinä (Wenger 1998) toimivat tiimit ovat saaneet kehittämiseen liittyviä tehtäviä (Hargreaves, Haláz & Pont 2007), ja ne ovat saaneet koulun johdolta toimin-

tavaltuuksia ja lisää vastuuta koko koulua koskevista asioista. Yhteistyön kulttuurista on tullut toisin sanoen luontevaa. Tämä ilmenee muun muassa koulun yhdeksänsien luokkien luokkatason pedagogisesta tiimikokouksesta, josta rehtori kertoo ilahtuneensa kuultuaan, kuinka joustavasti opettajat jakoivat keskenään tehtäviä.

Ne jako sen aivan luonnollisesti, et kaikki niinkun, niitä oli toistakymmentä siellä, niin kaikki otti omia osia tai että ”tuleeko tää nyt vähän liian raskaaks jo teille, ettei tule näin paljon, mä voin ottaa tästä osan”. Niin tommonen on, vaikka vähän kehunkin, että on ihailtavaa kuunneltavaa, että täällä tehtäviä jaetaan noin positiivisessa hengessä, että kaikki ottaa siitä omansa, että ei ajatella että ”ku ei vaan mitään tarvisi tehdä”. (R4)

Muuttamalla työorganisaatiota rehtorit luovat uusia mahdollisuuksia opettajien väliselle vuorovaikutukselle. Rakenteet luovat perustan toimijuudelle ja vuorovaikutukselle, jonka pohjalta voi syntyä toimintatapoja ja opetusta muuntavia ideoita ja käytännön kokeiluja (Archer 2000). Erityisopettaja kertoo, kuinka koulu mahdollisti erityisopettajan ja aineenopettajan välisen samanaikaisopetuksen ja kuinka yhteistyö syntyi.

Mä menin rohkeesti luokkiin oppitunneilla, ja se yhteistyö lähti koko sen luokan kanssa ja sitten aineenopettajan kanssa niin ihan avoimesti heti siinä. Ja kaikki ovet oli auki joka luokkaan ... mulla ja varmaan sitten näillä mun työtovereillaniki sellanen että yhdessä ja keskustellaan, vaihdetaan mielipiteitä, opitaan toinen toisiltamme. (EO7)

Inklusiivinen pedagogiikka on merkinnyt opettajien välisen yhteistyön lisääntymistä. Opettajien perinteinen yksin toimimisen kulttuuri (Rajakaltio 2005) näyttää murtuneen. Kolmiportaisesta tuesta on tullut kaikkien opettajien yhteinen asia, jossa erityisopettajien asiantuntemusta hyödynnetään. Yhden koulun tuen tiimissä luokan-, aineen- ja erityisopettajat ja ohjaajat etsivät uusia keinoja oppilaiden tuen tarpeen varhaisempaan tunnistamiseen ja puuttamiseen. Samalla he virittävät keskustelua koko kouluyhteisössä siitä, miten oppilaiden oppimista ja kasvua voidaan tukea. Yhteisymmärrys kehittämisen tarpeista ja tavoitteista on muodostunut tärkeäksi opettajia ja muita koulun asiantuntijoita yhteen liittäväksi tekijäksi. Yhtenäiskoulun mahdollisuudet



tukea oppilaita koko koulupolun ajan ”ykkösestä ysiin” on otettu kaikissa kolmessa koulussa kehittämiskohteeksi. Yhtenäiskoulun vahvuus nähdään oppilaan tuen tarpeen tunnistamisessa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa alakoulussa, sillä ongelmat kulmineituvat yläluokilla, jos oppilaat eivät saa ajoissa tarvitsemaansa tukea. Erityisopettaja peräänkuuluttaa opettajien välis-  
tä yhteistyötä tuen antamisessa.

... jos me yhteistyöllä saatais jotenkin huolehdittua siitä, että se oppilas on oikeesti saanu siellä, siinä oikeessa vaiheessa on se sitten alkuopetuksessa, kolmos-nelosella, vitos-kutosella tai millä luokalla tahansa, niin sen tuen. ... Niin et saatais ne, et sitte yläluokilla ei tulis niitä romahduksia mitä nyt on tullu. Niistähän me ei tiedetä, että mitkä kaikki syyt niihin on ollu vaikuttamassa, mut se me tiedetään kaikki, et jos yläluokilla tulee tämmönen romahdus tai sanotaan nyt kutosellakin jo puhumattakaan seiskalla tai kassilla, niin se lapsi ja nuori voi tosi huonosti, sen itsetunto on täysin nollassa, kun ei tarvi juuri edes liiotella siinä. Ja sit se auttaminen onkin vaikeempaa. (EO7)

Opettajat kohtaavat opetus- ja kasvatustyössä monimutkaisia kysymyksiä ja haasteita, joiden ratkaisemiseksi he tarvitsevat asioiden yhdessä puimista muiden asiantuntijoiden kanssa (mm. Hargreaves 2008). Kolmiportaisen tuen rakenne ja käytännöt vaativat toteutuakseen entistä enemmän moniammatillista yhteistyötä koulupsykologin, kuraattorin, terveydenhoitajan, rehtorin, opettajien ja kouluohjaajien välillä. Yhteistyötä tehdään myös nuoriso- ja sosiaalitoimen sekä lasten- ja nuorisopsykiatrian kanssa, jotta oppilaat saisivat riittävästi ja oikeanlaista tukea. Yhdessä koulussa järjestetään lapsiperheitä varten tilaisuuksia, joihin kootaan kaikki lasten ja nuorten palveluja antavat tahot ja kutsutaan lähialueen perheet lapsineen kouluun. Yhteistyö muitten ammattilaisten kanssa on koettu innostavaksi.

Hän (opettaja, kirj. lis.) piti illan yhteistyössä sitten toisten ammattilaisten kanssa. ... Ilta oli onnistunu ja siitä tuli positiivista palautetta, ja silloin kun sä onnistut työssä, ni sehän vahvistaa sua ja enää, hän ei enää kysy multa, että onko pakko, vaan hän on sillee innostunu... (R3)

Yhteisöllinen oppilashuolto on saanut kaikissa kouluissa myönteisen vastaanoton. Se on mahdollistanut toiminnan painopisteen siirtämisen koulun ennaltaehkäiseviin toimiin, joita käsitellään ryhmässä moniammatillisesti ja ratkaisukeskeisesti. Tiimirakenne mahdollistaa koko yhteisön osallistamisen oppilashuoltoon.

Työyhteisön arjessa työn tekeminen ja kehittäminen limittyvät toisiinsa. Kun opettajat kokevat kehittämisen omakseen, se muotoutuu luontevaksi osaksi työntekoa. Erillinen kehittämisorganisaatio, esimerkiksi projekti-ryhmä, on välttämätön vaihe jonkin uuden asian kehittämiseksi (Rajakaltio 2011). Kehittämisorganisaatio ei jää nyt koulun arjesta irralliseksi, koska rehtori huolehtii siitä, että kehitteillä oleva asia tulee osaksi työn arkea. Kouluissa on useita pedagogista kehittämistä virittäviä eripituisia projekteja, esimerkiksi teknologiaan liittyviä, joihin kiinnitetään asiasta kiinnostuneita opettajia.

Jos on joku hanke, niin me halutaan, että siitä hankkeesta tulis sitten meidän kouluun toimivaa kulttuuria, eikä se vaan olis se semmonen, et se päättyy sitten, vaan että siihen pyritään satsamaan, että siihen tulee innokkaat opettajat ja niitä olis vähintäänkin kaks, jollonka he saa tukea toisistaan, yksinäinen kynttilä ei kauan pala kyllä, ja sitten kun sitä pidetään yllä, ja kyllä me ollaan ... sitten siihen myöskin satsattu taloudellisesti. (R3)

Toisessa koulussa on esi- ja alkuopetukseen liittyvä kehittämishanke. Se on muuntunut luontevaksi osaksi koulun pedagogista kehittämistoimintaa. Asiasta kiinnostuneet opettajat saavat toteuttaa omaa ammatillista paloaan kehittämiseen. Rehtori kertoo siitä seuraavasti.

... kehittämishankkeena ollu mutta myöskin meillä on ollu valtavan loistavat tekijät siinä, jotka on itse halunneet sitten myöskin tehdä sitä yhteistyötä, niin siellä on sekä matikan että äidinkielen pedagogiikkaan otettu, matikkaan Varga–Neményi-matikka, pienten ... et meil on semmonen punanen lanka myös pedagogiikassa siinä nollakakkosessa, että nää opettajat hakee valtavasti koulutusta siihen ja tukee on ja aivan liekeissä sen asian kanssa, että sieltä pohjalta lähdetään. (R4)

Pysyvillä kehittämisrakenteilla, kuten tiimeillä ja erilaisilla säännöllisillä foorumeilla luotiin pysyvyyttä erilaisten projektien päätyttyä (ks. Lehtonen

2004). Nämä yhteisöllisyyttä ylläpitävät rakenteet luovat perustan toimijuudelle, niiden avulla yksilöt voivat kiinnittyä työyhteisöön ja kehittämiseen. Marita Mäkinen (2013) toteaa, että mitä vahvemmin opettajat ovat kiinnittyneitä työhönsä sekä tunteiden kautta että älyllisesti, sitä vahvemmin he myös toimivat inklusiivisten käytäntöjen mukaisesti. Rehtoreiden mukaan tukea tarvitsevia oppilaita on paljon, mutta ohjaajaresursseja ja psykologin palveluja ei ole riittävästi. Muutoksen suunta on se, että tehostettua tukea on lisätty ja vastaavasti erityisen tuen tarve on pienentynyt. Eräs haastateltavista toteaa, että pienryhmille on edelleen tarve, koska kaikki oppilaat eivät kestä isoa luokkaa. ”... kutosella pyritään siihen, että ne, joita me aatellaan tupaan, niin ne laitetaan heti kutosella sitten sinne yleisopetukseen heti kokeiluun paljon, et kestäkö ne sitä isoo luokkaa ja opettajavaihtuvuutta.” (R1)

## Osallisuutta vuorovaikutuksella

Kaikki rehtorit painottavat hyvän vuorovaikutuksen keskeistä merkitystä koulu yhteisössä. Kehittämisprojektin aikana työyhteisökohtaisissa koulutus tilaisuuksissa oli tarjottu vuorovaikutuskoulutusta, jossa oli draaman keinoin tutkittu erilaisia tilanteita luokkahuonetodellisuudesta, koulun käytäviltä, opettajahuoneesta tai vanhempien kohtaamisesta (Rajakaltio 2014, 40). Inklusiio herättää monenlaisia tunteita, kysymyksiä, ristiriitaisiakin näkemyksiä ja mieltä askarruttavia kysymyksiä, joita on tärkeä käsitellä. Mietolan (2014) mukaan on tärkeää ottaa erityisyyttä tuottavat kulttuuriset merkitykset ja käytännöt keskustelun kohteiksi uusien käytäntöjen ja työtapojen luomiseksi. Dialogisen lähestymistavan avulla erilaisilla näkemyksillä, merkitysperspektiiveillä ja kokemuksilla on mahdollisuus kohdata (mm. Alhanen 2016).

Vaikka inklusiivinen kasvatus on myös asenteellinen kysymys, johon vaikuttavat opettajien erilaiset uskomukset ja käsitykset, koulun kehittämistä ei voi redusoida pelkäksi psykologiseksi oppimisprosessiksi. Kyse ei ole vain asenteiden ja suhtautumistavan muutoksesta. Haastatteluista kävi selvästi ilmi, että kehittämistä säätelevät monet tekijät, joihin kouluissa voidaan vaikuttaa, kuten asenteisiin, koulun käytänteisiin ja työtapoihin. Sen sijaan sellaiset rakenteelliset tekijät, kuten koulutuspoliittiset linjaukset, kunnan

kehittämisstrategiat, hallintotapa ja talous sekä opettajien virkaehtosopimus, kehystävät kehittämisen liikkumavaraa. Nämä kehittämisen säätelijät jättävät kuitenkin vaihtoehtoisille tulkinnoille tilaa. Esimerkkinä ohjaajan ja psykologin palkkaaminen, johon käytettiin kouluihin osoitettua ministeriöltä saatua avustusta, kun kunnalta ei löytynyt tarkoitukseen rahaa.

Oppilaiden osallisuuteen panostetaan muun muassa oppilaskuntien avulla, jotka ovat saaneet konkreettisesti tuntumaa vaikuttamiseen. Yhdessä koulussa oppilaskunta teki aloitteen kaupungin nuorisovaltuustoon ja sai koulun pihalle kauan kaivatun katoksen. Järjestyssääntöjä oppilaat ovat tehneet luokittain, ja huoltajatkin osallistuivat prosessiin. Osallisuus nähdään demokraattisena periaatteena, jonka mukaan koulun pitää myös toimia ja kasvattaa oppilaita (Alhanen 2016; Dewey 1961/1916; Rajakaltio 2008).

Kyl mun mielestä se on kulttuurinen asia, että se pitää lähtee siitä, että kuinka opettaja kuuntelee sitä oppilasta siellä luokassa ... niin että, työtapojen valinnassa, miten me halutaan tää asia oppia ... että niillä pitää olla semmonen tunne, että heitä kuunnellaan, heitä arvostetaan ja he voi vaikuttaa. Niin tää on uudessa opetussuunnitelmassa tosi vahvasti kirjoitettu, mutta se on aika suuri haaste kaikille Suomen kouluille... Kaikkien oppilaitten pitäis kokea itsensä arvokkaiksi ja et on paikka täällä maailmassa, et hänellä on merkitystä. Tää on identiteettikysymys. (R4)

Yhteistyössä huoltajien kanssa korostuu yhteisöllisyyden ja osallisuuden kehittäminen. Yhdessä koulussa arviointikeskusteluja on käyty lähes sataprosenttisesti kaikkien huoltajien kanssa. Ikäviin asioihin puututaan heti, huoltajille soitetaan tai kutsutaan tapaamiseen eikä siihen käytetä sähköistä viestintää.

## **Koulutus – yhteisen kehittämisen voimavara**

Haastatteluissa rehtorit totesivat, että yksi keskeinen tehtävä on kannustaa opettajia kehittymään ammatillisesti. Koulutuksia on runsaasti tarjolla eri projekteissa. Projektit tuovat kouluille koulutusresursseja, mikä houkuttelee kouluja osallistumaan useampaan projektiin. Rehtorit satsaavat myös koulutuksiin, joita pitävät koulun kannalta hyvinä, esimerkiksi restoratiivisen koulun koulutusta, joka perustuu kaikkien osallisuuteen koulussa. Eräs rehtoreista

nostaa esille itseopiskelun tärkeänä oppimisen mallina kurssien sijaan. Toinen kannustaa kouluttautumaan silloinkin, vaikka opettaja ei itse tunnista ensiksi koulutustarvetta. Osa rehtoreista seuraa hyvinkin tarkkaan opettajien osallistumista täydennyskoulutukseen. Koulutus palvelee myös yhteisöä, kun opettajat kokevat koulutuksen merkitykselliseksi tai uudistavaksi, kuten rehtori toteaa haastattelussa.

Lopuks semmosen voi sanoo, että mitä hyvää yhteisössä on tapahtunu, ni mun mielestä meillä ehkä näitten koulutusten kautta. ... Ne on saanu niistä koulutuksista, ja mä oon silleen jotenki ollu tyytyväinen, että ovat sitten tulleet uudistuneina. ... Se että sehän on onnistumisen ilo, että sä käyt jossain. ... (R3)

## Hallinnosta tukea?

Kuntien itsehallinto takaa koulutusta järjestäville kunnille oikeuden päättää hyvin pitkälle perusopetuksen järjestämisestä. Paikalliset koulutuspoliittiset linjaukset ja ratkaisut vaikuttavat ratkaisevasti koulujen kehittämiseen. Kehittämistyössä törmätään siihen, että eri hallinnon tasoja ohjaavat erilaiset kehittämiskonseptit. Keskushallinnossa nojaututaan herkemmin teknisrationalistisiin kehittämiskonsepteihin, mikä merkitsee pyrkimystä ennen muuta pysyvyyteen, asioiden yksinkertaistamiseen ja epävarmuuden poistamiseen. Organisaatioiden tasolla ja käytännön toteutuksessa kehittämisen lähtökohdana on toimintakyky arjen toiminnassa (Arnkil 2008, 135). Brent Daviesin ja Barbara Daviesin (2005, 10–28) mukaan kestävän kehityksen idea on strategisessa suunnittelussa, jossa koulutusprosessit nähdään laajempina kokonaisuuksina. Tähän vaikuttaa keskeisesti eri osapuolten välinen yhteinen dialogi niin ideoiden luomisessa kuin päätöksenteossakin. Aineiston perusteella tämän tyyppistä hallinnon ja koulujen välistä vuoropuhelua ei tunnisteta kummassakaan kunnassa. Hallinnon organisaatiomuutokset tuntuvat vain rakentaneen välimatkaa kouluihin. Kuntatasolla managerialistinen johtamistapa on etäntynyt pedagogisesta kontekstista, eivätkä rehtorit koe saavansa tukea johtamiseen.

Että tämmönen pedagoginen, miten sanois, pedagogisten asioitten osuus on mun mielestä, onhan sielläkin tapahtunu isoja muutoksia, on sieltäkin lähteny porukkaa tosi paljon, mutta et ei ne kiinnostasta ketään siis, mun mielestä ei niistä juuri keskustelua ole, että nyt opetussuunnitelmasta kuitenkin noi kaikki on hallinnollisesti, hallinnon näkökulma ei mun mielestä kauheesti kehitetä, jos on hallinto edellä. (R4)

Tosin toisessa kaupungissa alueellinen foorumi tarjosi tilan, jossa kyseessä olevan koulun rehtorit kokevat tulevansa kuulluiksi. Aluejohtajajärjestelmä aluekoordinaattoreineen on tuonut päätöksenteon lähemmäksi kouluja. Haastatteluista kävi ilmi, kuinka tiiviisti koulut tekevät keskinäistä yhteistyötä yhteistoimintaa rakentavissa alueellisissa verkostoissa esimerkiksi taloudellisissa kysymyksissä (vrt. Hargreaves ym. 2007).

Säästöt haettiin nyt kuitenkin viime kesänäkin niin, koulupolun säästöjä eli (koulujen nimet poistettu), jollonka pikkusen pystyttiin tasaamaan sitä, et jos jossakin on henkilöstö, sijaismenot vaikka kovasti kasvanu, niin se ei tuu sen yhden koulun harteille se kaikki ja, sit kalustemäärärahoja me katotaan ja tasa-arvorahoja katotaan yhdessä koulupolun muitten koulujen kanssa. (R2)

Yksi rehtoreista kyseenalaisti resurssien jakautumista kolmiportaisen tuen järjestelmän toimeenpanemisessa. Niitä saadaan pienryhmiin, mutta ei silloin, jos oppilas integroidaan isoon ryhmään. ”me ollaan integroitu ja niin säästetty tavallaan niitä kaupungin rahoja, niin se sitte vähän menee omaan nilkkaanki, että lisätyötä opettajille ja me ei saada niistä korvausta, ei tuu rahaa.” (R3)

Rehtoreiden ja opettajien suurin huolenaihe ovat niukkenevat resurssit. Huoli nousee etenkin siitä, että kolmiportaisen tuen mallia on vaikea toteuttaa, jos ei ole riittävästi kouluohjaajaresursseja ja koulupsykologit ovat ylityöllistettyjä. Opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämä nk. tasa-arvoraha, jota kaupungit ovat voineet käyttää positiiviseen diskriminaatioon, on ollut tärkeä resurssi kouluille. Rahalla on kompensoitu kunnan niukkenevia resursseja muun muassa palkkaamalla sen turvin ohjaaja yhteen kouluun. Juha Hakala ja Merja Leivo (2015, 20) tähdentävät, että riittävät tukitoimet ovat edellytys inklusiivisen koulun toteutumiseksi, muuten ”kaikkien opettaminen samassa oppimisympäristössä voi olla jopa vahingollista tai ainakin vastuutonta”.

## Pohdinta

Kaksi vuotta Yhteisöllinen koulu -kehittämisprojektin jälkeen tehdyissä haastatteluisa rehtorit ja opettajat kertovat toimintatapojen muutoksista, ratkaisuksista, uusista haasteistaan ja huolenaiheistaan. Kouluissa on useita samanaikaisesti vaikuttavia muutoksia, mutta haastattelujen fokus oli kehittämistyön jatkumisessa kolmiportaisen tuen mallin toteuttamisessa. Uudistus haastaa opettajia toimimaan entistä enemmän yhdessä, muuttamaan työtapojaan ja arvioimaan uudelleen suhtautumistaan erityisyyteen ja erityisopetuksen käytäntöihin.

Haastateltavien kokemusten mukaan kehittämistyö on jatkunut onnistuneesti projektin päättymisen jälkeen kaikissa kolmessa koulussa. Mitkä ovat koulujen onnistuneen kehittämisen merkittävimmät tekijät? Kehittämisen avainrooli on rehtoreilla, joilla on koulun valta-asema. Heillä on valtaa toimia kehittämisen alkuunpanijoina, johon heillä pitää olla näkemystä. Tämä vaatii pedagogista johtamista. (Rajakaltio 2012.) Rehtorit ovat keskeisessä asemassa luomassa vuorovaikutusta ja integroivaa toimintaa mahdollistavia tiloja. Tutkimuskoulujen rehtorit ovat selkeästi pedagogisia johtajia ja muutoksen tiennäyttäjiä. Muutos alkoi tapahtua, kun rehtorit muuttivat työorganisaation rakenteita yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta tukeviksi ja kun opettajat saivat lisää toimintavaltaa koulun yhteisissä asioissa. Tässä prosessissa kehkeytyi myös kollektiivinen, jaettu pedagoginen johtaminen. Se merkitsi yhdessä kantettua vastuuta kehittämisestä, yhteistyöstä ja erilaisten asiantuntijuuksien hyödyntämisestä kehittämisen hyväksi. Lisääntynyt vuorovaikutus ja dialogisuus ovat auttaneet näkemään toisin tekemisen mahdollisuuksia sekä vahvistanut myös oppilaiden osallisuutta. Yhteisissä keskusteluissa asetettiin vanhat toimintatavat uudelleen arvioinnin kohteiksi ja kehitettiin uusia inklusiivisia käytänteitä ja tukimuotoja.

Merkitykselliseksi osoittautui myös rehtoreiden huolehtiminen henkilöstön hyvinvoinnista ja heidän kannustaminen koulutukseen ja itsensä kehittämiseen. Ammatillinen kehittyminen ja koulutus muodostuivat yksilöiden välityksellä yhteisöllisiksi voimavaroiksi. Koulutuksella oli voimaannuttava vaikutus, mikä heijastui myönteisellä tavalla yhteisöön, tai koulutus kehitti taitoja, joita pystyi soveltamaan yhteisössä. Haastattelujen perusteella näyttää

siltä, että kouluissa on tapahtunut toimintakulttuurinen muutos, jossa yhdes-  
sä toimimisesta on tullut itsestäänselvyys. Muutos merkitsee uuden ymmär-  
ryksen rakentamista, joka on hidas prosessi. Sille rehtorit ovat nähtävästi an-  
taneet riittävästi aikaa.

Haastatteluista kävi ilmi, että rehtorit pedagogisina johtajina ymmärtävät  
kasvatuksen olemukseen liittyvät arvosidonnaiset ja monimutkaiset kysymyk-  
set ja koulun moraalisen perustan ja osaavat kunnioittaa opettajan autonomiaa  
sekä tarvetta rakentaa koulua yhteisönä. On merkittävää, että kansainvälisesti  
hyvin arvostettu koulututkija, professori Andy Hargreaves kollegoineen  
(2007) nostaa OECD:lle kirjoittamassaan raportissa nimenomaan pedagogi-  
sen johtamisen suomalaisen koulun menestystekijäksi. Pedagoginen johtami-  
nen kytkee koulun kehittämisen kasvatusteoreettiseen substanssiin ja voi näin  
ollen estää koulutuksen kentille työntyvän managerialistisen otteen leviämistä  
koulumaailmaan (Rajakaltio 2012).

Haastatteltavien mukaan hyvän kehityksen suurimpana uhkana ovat niuk-  
kenevat resurssit ja kouluista etäännynt hallinto. Koulut ovat osa monitasois-  
ta ohjausjärjestelmää ja riippuvaisia kansallisista ja paikallisista koulutuspoliit-  
tisista linjauksista ja ratkaisusta. Inklusiivinen koulu ja kolmiportainen tuen  
järjestelmä on uudistus, joka vaatii artikkelin alussa esitellyn perusopetuksen  
ohjausjärjestelmän kaikkien toimijatahojen yhteistä koulutuspoliittista tahtoa  
ja panostusta maan hallituksesta yksittäiseen kuntaan ja kouluun (vrt. Pawson  
2003). Mikään uudistus ei toteudu yksittäisen toimijan toimesta. Uhkakuvana  
on, että uudistus ei olekaan sellaisenaan toteuttamiskelpoinen, vaan että tässä  
käy niin kuin monille muille uudistuksille, että ne synnyttävät vain uuden re-  
formin tarpeen (Simola 2002).

Haastatteluista kävi ilmi, että kouluissa koetaan hallinnon etäännyneen  
koulusta. Ehkä kyse on erilaisista kehittämiskonsepteista, jotka eivät kom-  
munikoi keskenään (vrt. Arnkil 2008). Ylhäällä kuntien hallinnossa hallinto-  
vetoinen teknirationaalinen kehittämiskonsepti ja ruohonjuuritasolla koulu-  
jen arjen toimintakykyyn perustuva kehittäminen eivät ole vuoropuhelussa  
toistensa kanssa. Kouluissa koetaan, ettei hallinnosta löydy tukea kehittämi-  
seen.



Laajemmassa kuvassa tarkasteltuna, jo pitkään jatkunut kuntien polarisointumisekehitys näkyy palvelujen laadun ja määrän vaihteluna eri puolilla maata (Saari 2011). Kunnissa kannetaan huolta resurssien niukkenemisestä ja siitä, miten koulut selviytyvät uudistumishaasteista. Koulutukseen kohdistuvat leikkaukset ovat ajaneet koulut ahtaalle muun muassa opetusryhmien koon kasvamisen vuoksi. Kansallisen koulutuspolitiikan linjauksissa inklusiivisen kasvatuksen sijaan painopiste on digitalisoinnissa, johon on allokoitu lähes sata miljoonaa euroa. Tätä vallitsevaa suuntausta voisi ehkä kutsua ”insinööripedagogiikaksi”, jossa digiloikka näyttää sokaisseen katseen näkemästä koulun arkitodellisuudessa olevia muita tarpeita.

Inklusiivinen, mukaan ottava kasvatusta tuntuu entistä ajankohtaisemmalta, kun ottaa mukaan ajalle ominaisen keskusteluilmapiirin, jota leimaa ihmisiä kategorisoiva ja pois sulkeva ajattelu, ksenofobia ja laajalle levinnyt nationalistinen populismi. Artikkelin esimerkkitapaukset osoittavat, että kouluissa on tahtoa ja taitoa inklusiivisen koulun kehittämiseen. Merkittävä perusopetuksen uudistus vaatii kuitenkin koulun ohjausjärjestelmän kaikkien tasojen panostusta. Koulun onnistunut kehittäminen ei voi jäädä yksittäisten hyvin toimivien koulujen rehtoreiden ja opettajien harteille.

## Lähteet

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Alhanen, K. 2016. *Dialogi demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Archer, M.S. 2000. *Being human. The problem of agency*. Cambridge: University Press.
- Arnkil, R. 2008. *Remembering the future: future dialogue and the future of dialogising*, Teoksessa J. Lehtonen & S. Kalliola (toim.) *Dialogue in working life research and development in Finland*. Frankfurt Am Main: Peter Lang, 131–143.
- Autio, T. 2006. *Subjectivity, curriculum and society. Between and beyond the German didaktik and Anglo-American curriculum studies*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Autio, T. 2014. *The internalization of curriculum research*. Teoksessa W. Pinar (toim.) *International handbook of curriculum research*. New York: Routledge.
- Bottery, M. 2004. *The challenges of educational leadership*. London: Sage.
- Broadly, D. 1981. *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Prinkipo.
- Davies, B. & Davies, B.J. 2005. *Strategic leadership*. Teoksessa B. Davies (toim.) *The essentials of school leadership*. London: Sage, 10–30.
- Dewey, J. 1961/1916. *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Doll, W.E. 2005. *The culture of method*. Teoksessa W.E. Doll, M.J. Fleener, D. Trueit & J. St. Julien (toim.) *Chaos, complexity and culture. A conversation*. New York: Peter Lang, 21–75.
- Gruner, H.M., Grimaldi, E., Hall, D. & Serpieri, R. 2016. *NPM and the educational reform in Europe*. Teoksessa Helen M. Gruner, Emiliano Grimaldi, David Hall & Roberto Serpieri (toim.) *New public management and the reform of education. European lessons for policy and practice*. London: Routledge, 3–18.
- Hakala, J.T. & Leivo, M. 2015. *Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa*. *Kasvatus & Aika* 9 (4) 2015, 8–23.
- Hargreaves, A., Halász, G. & Pont, B. 2007. *School leadership for systematic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity improving school leadership*. <http://www.oecd.org/dataoecd/43/17/39928629.pdf>.
- Hargreaves, A. 2008. *Sustainable professional learning communities*. In L. Stoll & K.S. Louis (toim.) *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press, 181–195.
- Karikoski, A. 2009. *Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 297*.
- Kelly, A.V. 2009. *The curriculum: theory and practice*. Sixth edition. London: Sage.
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. *Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa*. *Kasvatus & Aika* 4 (1) 2010, 7–25.
- Kuula, A. 1999. *Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.

- Lather, P. 2010. Engaging science. Policy: From the side of the messy. New York: Peter Lang.
- Lehtonen, J. 2004. Jatkuvaa kehittämistä varmentavat rakenteet. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) Työkonferenssi Suomessa. Vuoropuheluun perustuva kehittämismetodi. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 176–187.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. 2005. Transformational leadership. Teoksessa B. Davies (toim.) The essentials of school leadership. London: Sage, 31–43.
- Lieberman, A. 2008. Research, policy and practice. Esitelmä AERAn (American Educational Research Association) konferenssissa, New York, 28. March 2008.
- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 255.
- Mäkinen, M. & Mäkinen, E. 2011. Teaching in inclusive setting: towards collaborative scaffolding. *La nouvelle revue de l'adaptation et de scolarisation* 55 (3), 57–74.
- Mäkinen, M. 2013. Narrative reflections as descriptors of teachers' work engagement in inclusive schools. *Teaching and Teacher Education* 35, 51–61.
- Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 50/011/2010. Opetushallitus. Helsinki.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet. 2014: 96.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:47. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Hallituksen kärkihankkeet. [www.minedu.fi/OPM/Linjaukset\\_ja\\_rahoitus/hallitusohjelman\\_toteuttaminen/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Linjaukset_ja_rahoitus/hallitusohjelman_toteuttaminen/?lang=fi).
- Pawson, R. 2003. Nothing as practical as a good theory. *Evaluation* 9 (4), 471–490.
- Persson, B. & Persson, E. 2013. Inkludering och måluppfyllelse. Att nå framgång med alla elever. Stockholm: Liber.
- Perusopetuslaki 642/2010. Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>.
- Pinar, W.E., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. 2004. Understanding curriculum. New York: Peter Lang.
- Rajakaltio, H. 2005. Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen ehdot koulu yhteisössä. Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press, 127–151.
- Rajakaltio, H. 2008. Finnish school – the Pisa star and dialogical paradox. Teoksessa J. Lehtonen & S. Kalliola (toim.) Dialogue in working life research and development in Finland. Frankfurt Am Main: Peter Lang, 195–210.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1686. Tampere: Tampere University Press.
- Rajakaltio, H. 2012. Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa. Teoksessa Kimmo Mäki & Tuire Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuis- kasvatuksen 50. vuosikirja. Kansanvalistusseura.

- Rajakaltio, H. & Mäkinen, M. 2014. The Finnish school in cross-pressures of change. *European Journal of Curriculum Studies* 1 (2), 133–140.
- Rajakaltio, H. 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli – täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteen nivominen. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014: 9.
- Räsänen, K. & Trux, M-L. 2012. Työkirja. Ammatillaisen paluu. Kansanvalistusseura.
- Saari, J. 2011. Eriarvoisuus kasvun ja työllisyyden Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka 76 (1). <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101087/saari.pdf?sequence=1>.
- Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä. 1994. <http://www.vane.to/salamanca.htm>.
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina. Ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.
- Seeck, H. 2008. Johtamisopit Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Senge, P. 1990. The fifth discipline. Art and practice of the learning organization. New York: Doubleday.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) 2015. Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Shields, C. & Edwards, M. 2005. Dialogue is not just talk. A new ground for educational leadership. New York: Peter Lang.
- Simola, H. 2002. Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo, retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampereen yliopisto: Taju.
- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H. 2015. Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 87–121.
- Spillane, J.P. & Diamond, J.B. 2007. A distributed perspective on and in practice. Teoksessa J.P. Spillane & J.B. Diamond (toim.) Distributed leadership in practice. New York: Teachers College Press, 146–166.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen opettajakoulutuksen julkaisuja A 25.
- Tyack, D. & Cuban, L. 1998. Tinkering toward utopia. A century of public school reform. Harvard University Press.
- Uljens, M. & Rajakaltio, H. 2015. National curriculum development in Finland as distributed and non-affirmative educational leadership. Teoksessa M. Uljens (toim.) Pedagogiskt ledarskap – teori, forskning och skolutveckling. Educational leadership – theory, research and school development. Rapport från Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi. Nr. 38. Vasa, 208–234.

- Uljens, M. & Rajakaltio, H. 2017. National curriculum development as educational leadership – a discursive and non-affirmative approach. Teoksessa M. Uljens & R. Ylimäki (toim.) Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik. Non-affirmative theory of education. New York: Springer.
- Uljens, M., Wolff, L.-A. & Frontini, S. 2016. Finland: NPM Resistance or towards European ne-welfarism in education? Teoksessa Helen M. Gruner, Emiliano Grimaldi, David Hall & Roberto Serpieri (toim.) New Public Management and the Reform of Education. European lessons for policy and practice. London: Routledge, 39–52.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsinki 2007.
- Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. 2016. Arvioida ja hallita: perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Kasvatusalan tutkimuksia 70. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Veugelers, W. & O’Hair, M. J. 2005. (toim.) Network learning for educational change. London: Open University Press.
- Wenger, E. 1998. Community of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willmott, R. 2002. Education policy and realist theory. Primary teachers, child-centred philosophy and the new managerialism. London: Routledge.
- Woods, P. 2005. Democratic leadership in education. London: Sage.



**II**

**OPIKELIJA  
YHTEISÖN JÄSENEÄ**





# Ensimmäisen vuoden opintoihin kiinnittymisen monet kasvot yliopistossa

*Vesa Korhonen*

*Kiinnittymisen näkökulmasta ensimmäinen opintovuosi on hyvin ratkaiseva opintojen sujuvan toteuttamisen kannalta. Erityisesti on tarpeen jäsentää sekä yksilöllisten että yhteisöllisten tekijöiden merkitystä kiinnittymiseen vaikuttavina osatekijöinä. Sähköinen itsearviointikysely on yksi mahdollisuus tukea opiskelijoiden oppimisen ja opiskelutapojen itsearviointia opintojen alkuvaiheissa henkilökohtaisen palautetiedon avulla. Keskeiseksi kysymykseksi kuitenkin jää se, miten opetusyhteisö korkeakouluorganisaatiossa voisi laajemmin hyötyä tällaisen itsearviointikyselyn tuottamista tuloksista ja kehittää tulosten pohjalta kiinnittymistä vahvistavia ohjauskäytänteitä ja tukea opiskelijoita opiskelutaitojen kehittämisessä.*

## Johdanto

Kiinnittymisestä on muodostunut etenkin kansainvälisesti laajasti käytetty käsite arvioitaessa opetuksen ja oppimisen laatua korkeakouluissa (Koljatic & Kuh 2001; Handelsman ym. 2005; Langley 2006; Leach & Zepke 2011; Kahu 2013). Uudet tulkinnat kiinnittymisestä korostavat sekä yksilöllisten että yhteisöllisten tekijöiden merkitystä kiinnittymiseen vaikuttavina osatekijöinä (ks. Coates 2007; Nygaard ym. 2013). Aiemman tutkimuksen perusteella tiedämme, että opintojen keskeyttäminen on yleisintä ensimmäisen opintovuoden aikana (Siekkinen & Rautopuro 2012), joten haasteeksi muodostuu se, miten erityisesti aloittavia opiskelijoita voitaisiin paremmin kiinnittää akateemiseen opetus-oppimisyhteisöön opintojen alkuvaiheessa, sillä tällä on vai-

kutuksia opinnoissa pysymiselle ja opintojen sujuvalle toteuttamiselle jatkossa (Krause ym. 2005).

Nexus-itsearviointikysely on syntynyt sekä tarpeista kehittää opintojen kiinnittymisen arviointia tutkimuslähtöisesti että käytännön tarpeista kehittää opintojen alkuvaiheen ohjausta. Kehittelytyön lähtökohtana on ollut sellaisen kokonaisuuden jäsentäminen, jonka pohjalta opiskelijat voivat arvioida omaa alkuvaiheen kiinnittymistään opintoihin ja joka samalla palvelee yhteisten hops-ohjaukikäytäntöjen kehittämistä (Törmä ym. 2012; Korhonen 2014). Nexus-itsearviointikyselyn teoreettiset lähtökohdat korostavat yksilöllisten akateemisten tekijöiden osalta omaksuttujen oppimisstrategioiden ja tietokäsitysten (Marton & Säljö 1976; Entwistle ym. 2001), opiskelun suunnitelmallisuuden ja itsesäätelyn (Zimmerman & Schunk 1989; Vermunt 1998; 2005), opintojen merkityksellisyyden (Hormanshof & Zimitat 2007) lähtökohtia. Yhteisöllisten sosiaalisten tekijöiden osalta teoreettiset lähtökohdat korostavat opiskeluun liittyvien osallistavien yhteisöjen (Wenger 1998; Coates 2007) vaikutuksia vahvistuvaan kiinnittymiseen ja opintojen toteuttamiseen.

Tässä artikkelissa tavoitteena on luoda kokonaiskuvaa opintoihin kiinnittymisestä ja kiinnittymisen taustalla vaikuttavista tekijöistä sekä tieteenalakohtaisista eroista ensimmäisen vuoden opiskelussa ja oppimisessa. Empiirinen aineisto perustuu neljänä vuonna (2013–2016) sähköisenä kyselynä koottuun Nexus-itsearviointikyselyn aineistoon, joka kerättiin Tampereen yliopiston eri tieteenalayksiköissä. Tulosten pohjalta tarkastellaan sitä, millaisia sähköisen itsearviointikyselyn sovellusmahdollisuuksia opetusyhteisössä on kiinnittymisen arvioinnin ja opintojen alkuvaiheen ohjauksen kehittämisessä.

## Opintojen alkuvaihe ja ensimmäisen vuoden opiskelijan opintoihin kiinnittyminen yliopistossa

Kiinnittymisen näkökulmasta ensimmäinen opintovuosi on hyvin ratkaiseva opintojen sujuvan käynnistämisen ja toteuttamisen kannalta. Ensimmäisen vuoden aikana opiskelijat tutustuvat opiskelualansa sisältöihin, tieteenalaan yleisesti ja opiskelukäytäntöihin, joissa on myös paljon tieteenalakohtaisia eroja (Macaskill & Taylor 2010). Usein viitataan akateemisiin heimokulttuu-

reihin, joiden perusteella esimerkiksi jäsennetään erilaisia opiskelukulttuureja (Becher & Trowler 2001; Ylijoki 1998). Ylijoen (1998) mukaan opiskeluintressit, opiskelutavat ja ilmapiiri vaihtelevat eri oppialojen kesken. Lisäksi opiskelijat sosiaalistuvat oman alansa tieteenalaspesifiin habitukseen, mikä saattaa vaikuttaa siihen, miten esimerkiksi tutkimuksen ja opetuksen välistä suhdetta arvotetaan tai miten opiskelijat hahmottavat koulutuksen ja työelämän väliset kytkennät ja alan akateemiset vaatimukset.

Opintojaan aloittavan opiskelijan aiemmat kokemukset, korkeakouluopintoihin hakeutumisen motiivit ja lähtökohdat sekä joustavat valmiudet sopeutua uusiin käytäntöihin ja akateemiseen opetus-oppimisyhteisöön vaikuttavat onnistuneeseen siirtymään ja kiinnittymiseen yliopisto-opiskelijaksi (esim. Tinto 2003; Zhao & Kuh 2004). Lisäksi on tuotu esiin se, että kiinnittymisen opintojen alkuvaiheessa vaihtelee merkittävästi opintoaloittain (Brint, Cantwell & Hanneman 2008; Kahu 2013), joten myös opiskelukontekstiin liittyvät tekijät vaikuttavat. Onnistuneeseen kiinnittymiseen vaikuttavat sekä opiskelijaan että opiskeluyhteisöihin liittyvät tekijät. Heikon kiinnittymisen tai kiinnittymättömyyden seuraukset voivat olla haitallisia opintojen jatkon kannalta, sillä seurauksena voi olla tarpeettomia keskeyttämisen tai opintoalan vaihdon kaltaisia aikoja (Heirdsfield, Walker & Walsh 2007). Kehittyneempi ymmärrys kiinnittymisen luonteesta voisi auttaa yliopistoja ja eri koulutusohjelmien opetusyhteisöjä vastaamaan tämän päivän haasteisiin ja yhä heterogeenisemmän ja monimuotoisemman opiskelijapopulaation ohjauksellisiin tarpeisiin (Harper & Quaye 2009). Esimerkiksi Suomessa epätyypilliset opiskelijaryhmät, kuten ensimmäisen sukupolven yliopisto-opiskelijat tai aikuiset yliopisto-opiskelijat, muodostavat yhä suuremman osuuden yliopistosta opiskelupaikan saaneista ensimmäisen vuoden opiskelijoista (ks. esim. Rinne ym. 2008; Nori 2011), ja tämä muodostaa selkeän haasteen myös ohjauksen kehittämiseksi opetusyhteisötasolla.

Kiinnittymisestä on monia erilaisia käsityksiä, minkä vuoksi sen tulkinna erilaisissa konteksteissa on haasteellista (Mäkinen & Annala 2011). Tässä yhteydessä tarkastelun lähtökohtana on viitekehys, jonka mukaisesti kiinnittymisen merkitsee vastavuoroista sidosta opiskelijan ja korkeakoulu yhteisön välillä ja jossa sekä opiskelijan yksilöllisillä lähtökohdilla ja panostuksella että

korkeakoulun sosiokulttuurisella kontekstilla on merkitystä kiinnittymisen prosessissa (Astin 1984; 1993; Pascarella & Terenzini 2005; Kuh 2008). Tästä lähtökohdasta esimerkiksi George Kuh'n ym. (2001a; 2001b; 2006) muotoilema kiinnittymisen määrittely on tiivistettävissä kolmeen keskeiseen näkökohtaan. Ensiksikin kiinnittymisen kannalta on keskeistä, miten paljon opiskelijat käyttävät aikaa ja energiaa omistautuakseen koulutuksellisesti mielekkäisiin aktiviteetteihin. Toiseksi tärkeää on se, millaisia rikastavia koulutuksellisia käytäntöjä on opiskelijoita varten luotu korkeakoulutuksen yhteisöissä, joiden avulla saadaan opiskelijoita tekemään oppimistaan ja kehittymistään tukevia asioita. Kolmanneksi keskeistä on myös, miten instituutiot ja opetusyhteisöt kanavoivat opiskelijoidensa energiaa oikeiden aktiviteettien toteuttamiseen. Kuh (2008) on kutsunut yleisesti näitä tukevia aktiviteetteja termillä ”rikastavat käytännöt” (high-impact practices), jotka ovat osallistavia ja aktivoivia käytäntöjä tuettaessa erilaisten ja eri taustoista tulevien opiskelijoiden oppimista ja opintojen toteuttamista.

Aikaisemman tutkimuksen perusteella opiskelijan kiinnittymiseen vaikuttavat vahvistavasti erityisesti erilaiset institutionaaliset ja pedagogiset käytännöt, joita yhteisöissä on opiskelijoiden tukemiseksi luotu (ks. Baron & Corbin 2012). Institutionaalisista käytänneistä esimerkkinä on positiivisten suhteiden luominen ja tiivistäminen opettajien ja opiskelijoiden välillä (Brooman & Darwent 2014). Coatesin (2007; 2010) mukaan tärkeää on myös mahdollistaa opiskelijoiden osallistuminen sellaiseen aktivoivaan toimintaan ja sellaisiin tilanteisiin, jotka edistävät laadukasta oppimista ja opiskelun mielekkyyttä. *Pedagogisia käytäntöjä* puolestaan ovat esimerkiksi opiskelijälähtöiset vuorovaikutteiset opetusmenetelmät (Brooman & Darwent 2014), yhteisölliset ongelmaperustaiset työskentelymuodot ja kysymysten asettaminen (Soria & Stebleton 2012), oppimista rakentavan jännitteen luominen opiskelijan ja oppimisympäristön välille, akateemisen haasteellisuuden tarjoaminen sekä riittävän oppimista tukevan palautteen antaminen (Matthews, Andrews & Adams 2011; Baron & Corbin 2012; Soria & Stebleton 2012; Kahu 2013). Tärkeätä opintojen alkuvaiheen kiinnittymistä tukevien institutionaalisten tai pedagogisten käytäntöjen kannalta on etsiä paikallisesti mielekkäitä tapoja tukea opiskelijoiden oppimista ja opintojen toteuttamista. Käytännöt voivat

olla erilaisia riippuen oppijoiden ominaisuuksista ja korkeakoulun omista painopisteistä tai opetusyhteisön toimintakontekstista (Kuh ym. 2006).

## **Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kiinnittymisen itsearviointikysely ja sen toteutus Tampereen yliopistossa**

Perinteisten opetuksen ja koulutusohjelmien palautekyselyjen heikkoutena on, etteivät ne tuota vastaajille palautetta vastaamisen jälkeen, vaan kerättävät tiedot jäävät lähinnä kyselyn toteuttajan tai organisaation haltuun. Sähköisen Nexus-kyselyn lähtökohtana on ollut tukea opiskelijoiden oppimisen ja opiskelutapojen itsearviointia opintojen alkuvaiheissa tuottamalla vastaajalle samalla palautetta vastausten perusteella (Korhonen 2014). Periaatteena on ollut se, että kyselyyn vastattuaan opiskelija saa näkyviin vastausprofiilinsa ja saa palautetta omasta oppimisen ja opiskelun suuntautumistavoistaan verrattuna siihen, mitä opiskelijat keskimäärin ovat vastanneet eri osioihin.

Nexus-kyselyn kehittämisen lähtökohta on ollut erityisesti akateemista kiinnittymistä vahvistavien oppimisen lähestymistapojen tunnistamisessa, mutta mukana on ollut myös opiskelijoiden vertaisyhteisöihin ja tiedeyhteisöön kiinnittymistä koskevia kysymyksiä eli kiinnittymisen sosiaaliseen ulottuvuuteen liittyviä näkökohtia (Korhonen 2014). Nexus-itsearviointikysely on pilotoitu ja testattu toimivaksi kyselyksi (ks. Korhonen 2014). Sitä on sähköisenä kyselynä toteutettu Tampereen yliopistossa vuosina 2013–2016 kaikkien yhdeksän tieteenalayksikön ensimmäisen vuoden opiskelijoille. Tässä tarkastellaan koko neljän vuoden aikana koottua aineistoa yhtenä kokonaisuutena.

Keskeisinä tutkimuskysymyksinä artikkelissa tarkastellaan itsearviointikyselyn tulosten perusteella:

- 1) millaisia ovat kiinnittymisen piirteet ensimmäisenä opintovuonna ja millaiset tekijät ovat yhteyksissä kiinnittymiseen
- 2) millainen on kiinnittymisen kokonaiskuva ensimmäisenä opintovuonna ja tieteenalakohtaiset erityispiirteet eri tieteenalayksiköissä.

Nexus-itsearviointikyselyn kehittämissä on hyödynnetty monia aiemmin opiskelijatutkimusta varten kehitettyjä mittareita, kuten LEARN/HowU-Learn- (Parpala ym. 2010; 2012) ja ETLQ/ASSIST-kyselyä (Entwistle ym.

2003; McCune & Hounsell 2005). Lisäksi Nexus-kyselyn kehittämisessä on sovellettu lääketieteen opiskelijoiden pohjoismaista hyvinvointi- ja opiskeluo-rientaatiomittaria MED NORD (Lonka ym. 2008) ja suomalaisille korkeakouluopiskelijoille suunniteltua yleisorientaatiomittaria IGSO (Inventory of general study orientations) (Mäkinen & Olkinuora 2002). Myös Korhosen (2003) soveltamaa dualistisen tietokäsityksen asteikkoa (Perry 1970; Ryan 1984) on hyödynnetty yksittäisiä tietoja painottavan lähestymistavan kohdal- la. Eri osioihin lisättiin myös joitakin tarkoitukseen sopivia itse laadittuja väit- tämiä (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Nexus-kyselyn 39 kysymyksen version pääosiot ja summamuuttujat.

Kyselyn osiot	Teorian mukaiset osiot
<b>Opiskelun ja oppimisen lähestymistavat</b> <i>Ydinalueet: opiskelun suunnitelmallisuus, toiminta oppijana, opintojen tavoitteet ja merkitys, häiittäavat opiskelutavat ja -tottumukset</i>	Ymmärtävä syväsuuntautunut lähestymistapa 5 väittämaa (LEARN/ETLQ) Yksittäisiä tietoja painottava lähestymistapa • 4 väittämaa (Korhonen 2003, MED NORD, IGSO) Suunnitelmallinen opiskelu 6 väittämaa (LEARN/ETLQ) Tehtävien välttely ja suoritusorientaatio 4 väittämaa (MED NORD, ETLQ/ASSIST) Opintojen koettu merkitys ja priorisointi • 4 väittämaa (IGSO, MED NORD, yksi itse laadittu kysymys)
<b>Omakuva ja opiskelijarooli</b> <i>Ydinalueet: kiinnostus opiskeltavaan alaan, ihmisenä ja asiantuntijana kasvamisen kokemus</i>	Vahvistuva identiteetti ja itseluottamus • 6 väittämaa (MED NORD, neljä itse laadittua kysymystä)
<b>Opiskelun yhteisöllisyys ja osallistavuus</b> <i>Ydinalueet: arvot tiedeyhteisöön ja opiskelijoiden vertaisyhteisöön kuulumisen merkityksestä</i>	Tiedeyhteisöllisyys • 5 väittämaa (LEARN/ETLQ, kolme itse laadittua kysymystä) Opiskeluyhteisöllisyys • 5 väittämaa (LEARN/ETLQ, kaksi itse laadittua kysymystä)

Nexus-kyselyn summamuuttujien luotettavuusarvot (Cronbachin alfa) ovat olleet hyvää tai kohtuullista luokkaa (ks. taulukko 2), ja luotettavuusarvot ovat olleet hyvin samansuuntaisia vuosien 2013–2016 yhdistetyssä aineistossa ver- rattuna yhden vuoden pilotointikierroksen aineistoon vuonna 2013. Kyselyn

osiot ovat siis osoittautuneet myös riittävän stabiileiksi. Kyselyyn vastaajia on neljän vuoden aikana ollut yhteensä 1371 opiskelijaa, ja vuosittainen vastaajamäärä on ollut 304–386 vastaajaa.

*Taulukko 2. Nexus-kyselyn summamuuttujien luotettavuusarvojen tarkastelu.*

	Pilottitutkimus 2013, Cronbachin alfa	Koko aineisto 2013–2016, Cronbachin alfa
<b>Ymmärtävä ja syväsuuntautunut oppiminen, 5 väittämää</b>	0,80	0,74
<b>Suunnitelmallinen opiskelu, 6 väittämää</b>	0,84	0,79
<b>Opintojen koettu merkitys ja priorisointi, 4 väittämää</b>	0,84	0,83
<b>Yksittäiset tiedot, 4 väittämää</b>	0,62	0,60
<b>Tehtävien välttely ja suoritusorientaatio, 4 väittämää</b>	0,67	0,69
<b>Vahvistuva identiteetti ja itseluottamus, 6 väittämää</b>	0,82	0,83
<b>Tiedeyhteisöön kuuluminen, 5 väittämää</b>	0,62	0,64
<b>Opiskelijayhteisöön ja vertaisryhmiin kuuluminen, 5 väittämää</b>	0,77	0,73

Nexus-kysely on vuosittain toteutettu koko yliopiston laajuisena Tampereen yliopistolla ensimmäisen vuoden opiskelijoille. Kyselyä on hyödynnetty ensimmäisenä opintovuonna myös hops-ohjauksen välineenä erityisesti kasvatustieteiden yksikössä, jossa hops-ohjaajat ovat ottaneet omissa ryhmissään käsiteltäväksi itsearviointikyselyn sisältämiä asioita omien oppimisen ja opiskelutapojen arviointiin. Ohjausta varten Nexus-kyselystä on koottu avoin materiaalipaketti verkkoon hops-ohjaajia ajatellen (Puupponen & Korhonen 2014), ja paketti sisältää myös sovellusideoita siitä, miten Nexus-kyselyä voi hyödyntää ohjauksen ryhmätilanteissa.

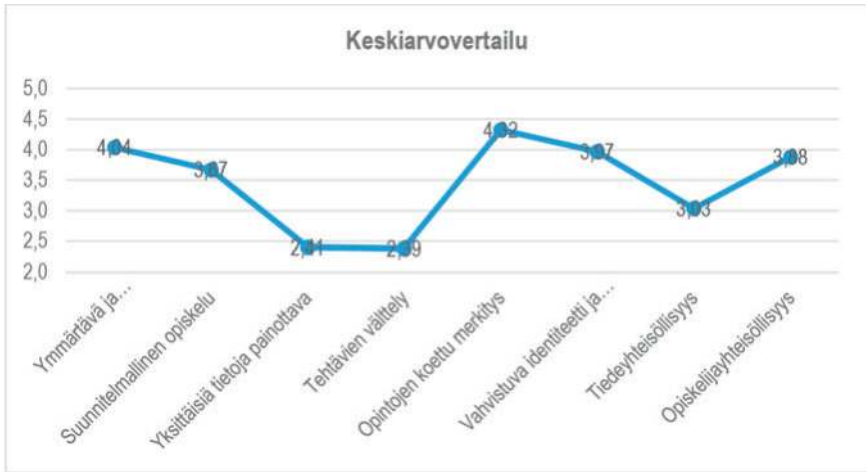
## Tulokset

### *Kiinnittymisen yleiskuva ensimmäisenä opiskeluvuotena*

Akateemista kiinnittymistä mittaaviin tekijöihin Nexus-kyselyssä on liittynyt erityisesti kuusi summamuuttujaa, jotka kuvaavat itsearvioituja oman opiskelun ja oppimisen lähestymistapoja: ymmärtävä ja syväsuuntautunut lähestymistapa, yksittäisiä tietoja painottava lähestymistapa, suunnitelmallisuus, tehtävien välttely ja suoritusorientaatio ja opintojen merkitys (Korhonen 2014). Vastaavasti identiteetti-summamuuttuja (vahvistuva identiteetti ja itsetuntemus) on kuvannut erityisesti oppimisminäkuva ja sosiaalista asemoitumista opiskelijarooliin (Wortham 2006; Poutanen ym. 2012), jotka ovat hyvin keskeisiä ensimmäisenä opintovuotena. Myönteinen oppimisminäkuva ja opiskelijaroolin ottaminen rakentavat vähitellen pohjaa opintojen aikana myös asiantuntijaidentiteetille omalla opintoalalla. Myönteinen oppimisminäkuva on myös vahvasti sidoksissa siihen, miten opiskelija uskoo pärjäävänsä haasteellisessa korkeakouluopiskelussa (Korhonen 2014). Sosiaaliseen kiinnittymiseen Nexus-kyselyssä on puolestaan liittynyt kaksi summamuuttujaa (opiskelijayhteisöllisyys, tiedeyhteisöllisyys), jotka korostavat kiinnittymisen rakentumisessa sekä opiskelijoiden omien vertaisryhmiensä että taustalla vaikuttavan akateemisen opetus-oppimisyhteisön ja tiedeyhteisön merkitystä (Poutanen ym. 2012).

Yhdistetyn aineiston summamuuttujien keskiarvovertailu (kuvio 1) osoittaa, että opintoihin kiinnittymisen kokonaiskuva hallitsevat muutamat ydinasiat eli ymmärtävä ja syväsuuntautunut oppiminen sekä opintojen koettu merkitys (akateemisen kiinnittymisen ulottuvuus), vahvistuva identiteetti ja itsetuntemus (oppimisminäkuvan ulottuvuus) sekä opiskelijayhteisöllisyys (sosiaalisen kiinnittymisen ulottuvuus). Näiden osalta neljän vuoden aineiston 2013–2016 keskiarvot ovat hieman yli tai alle 4:n (asteikolla 1–5). Opintojen koetun merkityksen korkein keskiarvo (ka 4,32) kertoo siitä, että ensimmäisen vuoden opiskelijat arvioivat yleisesti opiskelualan kiinnostavuuden tärkeäksi, joten opintojen merkityksellisenä kokeminen on olennainen tekijä akateemiselle kiinnittymiselle opintojen alussa.





Kuvio 1. Nexus-itsearviointikyselyn akateemisen kiinnittymisen summamuuttujien keskiarvojen vertailua.

Sosiaalisen kiinnittymisen osalta huomionarvoista on opiskelijayhteisöllisyyden selkeästi korkeampi keskiarvo verrattuna tiedeyhteisöllisyys-summamuuttujaan. Ero on myös tilastollisesti merkitsevä. Opintojen alkuvaiheessa opiskelijoiden omien vertaisryhmien merkitys vaikuttaa selkeästi vahvemmalta opintoihin kiinnittymisen kannalta kuin yliopiston tiede- ja asiantuntijayhteisön merkitys. Muiden opiskelija-aineistojen perusteella on myös viitteitä siitä, että tämä niin kutsuttu akateeminen kynnyksensä säilyisi myös jatkossa opintojen aikana (Poutanen ym. 2012; Korhonen ym. 2017). Oppimista ja opiskelua tukeviksi ja kiinnittymistä edistäviksi sosiaalisen toiminnan muodoiksi saatetaan kokea lähinnä osallistuminen ja toiminta vuorovaikutteisissa ryhmissä toisten opiskelijoiden kanssa (Poutanen ym. 2012).

Taulukko 3. Nexus-itsearviointikyselyn summamuuttujien korrelaatiotarkastelu.

		Akateeminen kiinnittyminen			Identi- teetti	Sosiaalinen kiinnitty- minen	
		Ymmär- tävä ja syväsuun- tautunut oppiminen	Suunnitel- mallinen opiskelu	Opintojen koettu merkitys		Vahvistu- va iden- titeetti ja itsetunte- mus	Tiedeyh- teisölli- syys
Ymmär- tävä ja syväsuun- tautunut oppiminen	Pearson	1	,399**	,341**	,450**	,367**	,168**
	Correlation						
	Sig. (2-tai- led)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	1363	1363	1363	1363	1361	1362
Suunnitel- mallinen opiskelu	Pearson	,399**	1	,443**	,509**	,269**	,300**
	Correlation						
	Sig. (2-tai- led)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	1363	1364	1364	1364	1362	1363
Opintojen koettu merkitys	Pearson	,341**	,443**	1	,693**	,337**	,363**
	Correlation						
	Sig. (2-tai- led)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	1363	1364	1366	1366	1363	1364
Vahvistu- va iden- titeetti ja itsetunte- mus	Pearson	,450**	,509**	,693**	1	,444**	,422**
	Correlation						
	Sig. (2-tai- led)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	1363	1364	1366	1366	1363	1364
Tiedeyh- teisölli- syys	Pearson	,367**	,269**	,337**	,444**	1	,386**
	Correlation						
	Sig. (2-tai- led)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	1361	1362	1363	1363	1363	1363
Opiskelija- yhteisölli- syys	Pearson	,168**	,300**	,363**	,422**	,386**	1
	Correlation						
	Sig. (2-tai- led)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	1362	1363	1364	1364	1363	1364

Korrelaatiotarkastelu kertoo asioiden välisistä yhteyksistä, muttei välttämättä yhteyksien välisestä vaikutusten suunnasta (esim. Jokivuori & Hietala 2007). Kiinnittymisten osa-alueiden korrelaatiotaulukko (ks. taulukko 3) kertoo mielenkiintoisia yksityiskohtia akateemisen ja sosiaalisen kiinnittymisen

välisistä mahdollisista yhteyksistä opintojen alkuvaiheessa. Esimerkiksi ymmärtävä ja syväsuuntautunut oppiminen akateemisen kiinnittymisen osa-alueena korreloi merkitsevästi ja vahvasti muiden akateemisen kiinnittymisen osa-alueiden kanssa (kuten suunnitelmallisuus, opintojen merkitys), mutta selkeästi vahvemmin sosiaalisen kiinnittymisen osalta tiedeyhteisöllisyyden kanssa verrattuna opiskelijayhteisöllisyyteen. Muiden akateemisen kiinnittymisen osa-alueiden (suunnitelmallisuus, opintojen merkitys) yhteydet ovat sen sijaan yhtä vahvoja suhteessa sekä tiedeyhteisöllisyyteen että opiskelijayhteisöllisyyteen. Tämä herättää pohdintoja siitä, vaikuttaako edellä kuvattu akateeminen kynnys eli tiedeyhteisön jääminen opiskelijoiden kokemuksissa etäiseksi myös tavalla tai toisella haitallisesti ymmärtävään ja syväsuuntautuneeseen oppimiseen, vaikka yliopisto-opetuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on, että tällaista kynnystä ei olisi.

### *Akateemisen kiinnittymisen taustalla olevat orientaatiot*

Faktorianalyysin avulla testattiin tarkemmin opiskelun ja oppimisen lähestymistapoja kuvaavien kuuden summamuuttujan jakaantumista toisaalta akateemista kiinnittymistä rakentaviin tekijöihin (suunnitelmallisuus, opintojen merkitys, ymmärtävä ja syväsuuntautunut oppiminen) ja toisaalta akateemista kiinnittymistä haittaaviin tekijöihin (yksittäiset tiedot, tehtävien välttely). Faktorianalyysin (Maximum likelihood -menetelmä, varimax-rotatio) pohjalta päädyttiin edellä mainittujen tekijöiden pohjalta kahteen erilaiseen kiinnittymisorientaatioita kuvaavaan ulottuvuuteen (ks. taulukko 4): akateeminen orientaatio kuvaa kiinnittymistä vahvistavaa orientoitumista opiskeluun ja oppimiseen ja vastaavasti epäakateeminen orientaatio kiinnittymistä haittaavien opiskelutapojen ja -tottumusten hallitsevuutta. Muuttujakohtaiset kommunaliteetit olivat kyseessä olevalla faktoriratkaisulla riittävän hyvät (vähintään 0,337). Nämä kaksi faktoria pystyvät selittämään yhdistetyssä neljän vuoden aineistossa 53,8 % muuttujien kokonaisvaihtelusta. Näin syntyneet kaksi faktoria selittävät tarkasteltavaa ilmiötä varsin hyvin ja toimivat hyvänä pohjana myös jatkoanalyysille.

Taulukko 4. Kahden faktorin ratkaisu akateemisen kiinnittymisen taustalla vaikuttavista orientaatioista.

Rotated Factor Matrix <sup>a</sup>	Factor	
	Akateeminen orientaatio	Epäakateeminen orientaatio
<b>Suunnitelmallinen opiskelu</b>	0,952	
<b>Tehtävien välttely</b>	-0,651	0,361
<b>Opintojen koettu merkitys</b>	0,436	-0,394
<b>Yksittäisiä tietoja painottava</b>		0,730
<b>Ymmärtävä ja syväsuuntautunut oppiminen</b>	0,389	-0,440

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

<sup>a</sup> Rotation converged in 3 iterations.

Kahden erilaisen, faktoroinnin tuloksena todennetun orientaation osalta etsittiin ristiintaulukoinnin avulla mahdollisia yhteyksiä eräisiin taustatekijöihin. Joitakin mielenkiintoisia yhteyksiä löytyikin (ks. taulukko 5), ja ne vahvistavat kuvaa muun muassa iän, aikaisemman (yliopisto)opiskelukokemuksen ja opiskeluun käytetyn ajan merkityksestä ja yhteyksistä akateemiselle orientaatiolle. Lisäksi yllättävinä yhteyksinä tulivat esille myös lasten lukumäärän ja työssäkäynnin positiiviset tilastolliset korrelaatiot akateemiseen orientaatioon. Vastaavasti epäakateemisen orientaation osalta merkitsevät yhteydet ikään, aiempaan opiskelukokemukseen ja tutkintotavoitteeseen ohjeellisessa suoritussajassa olivat negatiiviset.

Taulukko 5. Kahden orientaation yhteyksiä taustatekijöihin.

			Akateeminen orientaatio	Epäakateeminen orientaatio
Spearman's rho	Ikä luokiteltuna	Correlation Coefficient	,259**	-,179**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	1042	1042
	Paljonko olet arviolta suorittanut tähän tutkintoon kuuluvia opintoja? (op)	Correlation Coefficient	,346**	-,039
		Sig. (2-tailed)	,000	,158
		N	1302	1302
	Kuinka monta opintopistettä aiemmat, nykyiseen tutkintoon kuulumattomat yliopisto-opinnot ovat laajuudeltaan? (op)	Correlation Coefficient	,130**	-,127**
		Sig. (2-tailed)	,001	,001
		N	641	641
	Kuinka monta tuntia käytät keskimäärin opintoihisi viikossa?	Correlation Coefficient	,190**	-,033
		Sig. (2-tailed)	,000	,379
		N	710	710
	Alaikäisten lasten lukumäärä?	Correlation Coefficient	,296**	-,041
		Sig. (2-tailed)	,000	,521
		N	245	245
	Käytkö suhteellisen säännöllisesti toisissa opintojen ohella?	Correlation Coefficient	,120**	-,024
		Sig. (2-tailed)	,000	,392
		N	1314	1314
Tavoitteletko maisteritutkinon suorittamista Tampereen yliopistossa ohjeellisessa 5 vuoden suoritusajassa?	Correlation Coefficient	,042	-,077**	
	Sig. (2-tailed)	,130	,006	
	N	1306	1306	

Todetut tilastolliset korrelaatioyhteydet antoivat perusteita myös jatko-analyseille. Kun testattiin tarkemmin mahdollisten tekijöiden vaikutusyhteyksiä akateemiseen orientaatioon kaksisuuntaisella varianssianalyysillä, käytiin läpi pareittain mahdollisia selittäviä tekijöitä. Kun tutkitaan kahden tekijän vaikutuksia tutkittavaan muuttujaan, saadaan kaksisuuntaisessa varianssianalyysissä selville sekä tekijöiden erilliset vaikutukset (muuttujien päävaikutukset) että niiden yhteisvaikutus (ks. Jokivuori & Hietala 2007, 135). Parivertailussa iällä yhdessä siviilisäädyn kanssa, tieteenalayksiköllä yhdessä opiskelun pää- ja

sivutoimisuuden kanssa sekä hakukohteen ensisijaisuudella yhdessä opiskelun pää- ja sivutoimisuuden kanssa oli tilastollinen merkitsevyys, ja niillä oli yhteisvaikutus akateemiseen orientoitumiseen. Vaikuttaa siltä, että aikuisiällä ja perheellisenä tai parisuhteessa aloitetut opinnot ovatkin positiivisesti yhdessä akateemiseen orientoitumiseen. Samoin vaikuttaa siltä, että tieteenaloittain on merkittävää vaihtelua opiskelun päätoimisuuden ja sivutoimisuuden painopisteiden välillä. Yhteisvaikutusten osalta tarkemmassa tarkastelussa tuli esille erityisesti kieli-, käänös- ja kirjallisuustieteiden yksikössä selkeästi muita suurempi sivutoimisen opiskelun osuus. Myös pääsy ensisijaiseen hakukohteeseen yhdessä opiskelun pää- tai sivutoimisuuden kanssa luo vahvan yhteisvaikutuksen akateemiseen orientoitumiseen. Opiskelu ensisijaisessa hakukohteessa on tällöin yhteyksissä akateemiseen orientoitumiseen, mutta jopa vahvemmin yhdessä sivutoimisen opiskelun kanssa. Tämä osoittaa toiveiden mukaiseen ensisijaiseen hakukohteeseen pääsemisen ja opiskelun vahvaa merkitystä opin-toihin kiinnittymiseen huolimatta nykyisestä opintojen tilanteesta.

### *Orienteatioiden tieteenalakohittaiset ja ikäryhmittäiset vertailut*

Seuraavaksi katsottiin tarkemmin, voidaanko vastaajat ryhmitellä edellä tunnistettujen faktoreiden perusteella kahteen erilaiseen orientoitumista kuvaavaan ryhmään, ja jos voidaan, millainen kokonaiskuva syntyy eri orienteatioiden vallitsevuudesta ensimmäisen vuoden opiskelijoiden vastaajajoukossa? Ryhmittely suoritettiin K-Means-klusterianalyysillä, joka soveltuu erityisesti isommille vastaajamäärille ja silloin, kun etukäteen on tiedossa muodostettavien ryhmien määrä (Tähtinen ym. 2011, 181). Koko neljän vuoden aineiston osalta näyttää siltä, että akateemisesti orientoituneita on keskimäärin noin 3/5 vastaajista (63,5 %) ja vastaavasti epäakateemisesti orientoituneita noin 2/5 vastaajista (36,5 %) (ks. taulukko 6; Total-rivi). Tämä kuvaa ensimmäisen vuoden opintoihin kiinnittymisen kokonaistilannetta koko neljän vuoden aineistossa.

Klusterianalyysin pohjalta jatkettiin orienteatioryhmien vertailua tieteenalayksiköittäin. Ristiintaulukoitaessa orienteatioryhmiä tieteenalayksiköittäin vaihtelua olikin akateemisesti ja epäakateemisesti orientoituneiden välillä huomattavasti eri tieteenaloilla. Erot vertailuryhmittäin olivat myös tilastollisesti merkitseviä. Selkeästi eniten akateemisesti orientoituneiden ryhmään

kuuluvia vastaajia oli lääketieteen (88,1 %) ja terveystieteiden (82,1 %) yksiköissä. Toisena ääripäänä olivat humanistisia aloja edustavat kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden vastaajat, ja akateemiseen orientaatioryhmään kuuluvia (46,9 %) oli jopa epäakateemisesti orientoituneita vähemmän.

*Taulukko 6. Orientaatioryhmien vertailua tieteenalayksiköittäin.*

<b>Missä Tampereen yliopiston yksikössä opiskelet? * Cluster Number of Case Crosstabulation</b>				
		Cluster Number of Case		Total
		Epäakateeminen orientaatio	Akateeminen orientaatio	
Missä Tampereen yliopiston yksikössä opiskelet?				
<b>BioMediTech</b>	Count	7	12	19
	% within Missä Tampereen yliopiston yksikössä opiskelet?	36,8 %	63,2 %	100,0 %
	% within Cluster Number of Case	1,4 %	1,4 %	1,4 %
	% of Total	0,5 %	0,9 %	1,4 %
<b>Informaatio- tieteiden yksikkö</b>	Count	67	88	155
	% within Missä Tampereen yliopiston yksikössä opiskelet?	43,2 %	56,8 %	100,0 %
	% within Cluster Number of Case	13,9 %	10,5 %	11,7 %
	% of Total	5,1 %	6,7 %	11,7 %
<b>Johtamis- korkeakoulu</b>	Count	87	172	259
	% within Missä Tampereen yliopiston yksikössä opiskelet?	33,6 %	66,4 %	100,0 %
	% within Cluster Number of Case	18,0 %	20,5 %	19,6 %
	% of Total	6,6 %	13,0 %	19,6 %
<b>Kasvatustie- teiden yksikkö</b>	Count	111	174	285
	% within Missä Tampereen yliopiston yksikössä opiskelet?	38,9 %	61,1 %	100,0 %
	% within Cluster Number of Case	23,0 %	20,7 %	21,6 %
	% of Total	8,4 %	13,2 %	21,6 %
<b>Kieli-, kää- nnös- ja kirjalli- suustieteiden yksikkö</b>	Count	78	69	147
	% within Missä Tampereen yliopiston yksikössä opiskelet?	53,1 %	46,9 %	100,0 %
	% within Cluster Number of Case	16,1 %	8,2 %	11,1 %
	% of Total	5,9 %	5,2 %	11,1 %
<b>Lääketieteen yksikkö</b>	Count	8	59	67
	% within Missä Tampereen yliopiston yksikössä opiskelet?	11,9 %	88,1 %	100,0 %
	% within Cluster Number of Case	1,7 %	7,0 %	5,1 %
	% of Total	0,6 %	4,5 %	5,1 %

<b>Terveystieteiden yksikkö</b>	Count	14	64	78
	% within Missä Tampereen yliopiston yksikössä opiskelet?	17,9 %	82,1 %	100,0 %
	% within Cluster Number of Case	2,9 %	7,6 %	5,9 %
	% of Total	1,1 %	4,8 %	5,9 %
<b>Viestinnän, median ja teatterin yksikkö</b>	Count	21	34	55
	% within Missä Tampereen yliopiston yksikössä opiskelet?	38,2 %	61,8 %	100,0 %
	% within Cluster Number of Case	4,3 %	4,1 %	4,2 %
	% of Total	1,6 %	2,6 %	4,2 %
<b>Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö</b>	Count	90	167	257
	% within Missä Tampereen yliopiston yksikössä opiskelet?	35,0 %	65,0 %	100,0 %
	% within Cluster Number of Case	18,6 %	19,9 %	19,4 %
	% of Total	6,8 %	12,6 %	19,4 %
<b>Total</b>	Count	483	839	1322
	% within Missä Tampereen yliopiston yksikössä opiskelet?	36,5 %	63,5 %	100,0 %
	% within Cluster Number of Case	100,0 %	100,0 %	100,0 %
	% of Total	36,5 %	63,5 %	100,0 %

Tieteenaloittaisessa vertailussa kiinnittymiseen vaikuttavan akateemisen orientaation osalta tieteen- ja opintoalat voidaan tulosten perusteella jakaa karkeasti kolmeen kategoriaan:

- vahvasti kiinnittyneiden opiskelijoiden opiskelualoihin, joissa akateemisesti orientoituneiden osuus näyttää olevan noin 4/5 ensimmäisen vuoden vastaajista (lääketiede, terveystieteet)
- keskimääräisesti kiinnittyneiden opiskelijoiden opiskelualoihin, joissa akateemisesti orientoituneiden osuus näyttää olevan lähellä keskimääräistä osuutta eli noin 3/5 ensimmäisen vuoden vastaajista (johtamis- ja hallintotieteet, kasvatustieteet, viestintä- ja teatteritieteet, yhteiskunta- ja kulttuuritieteet, biolääketiede)
- heikosti kiinnittyneiden opiskelijoiden opiskelualoihin, joissa akateemisesti orientoituneiden osuus näyttää olevan alle keskiarvon tai jopa pienempi (2/5) kuin epäakateemisesti orientoituneiden osuus (informaatio- ja luonnontieteet, humanistiset tieteet).



Taulukko 7. Orientaatioryhmien vertailua ikäryhmittäin  
(nuoret opiskelijat vs. aikuisopiskelijat).

Ikä luokiteltuna * Cluster Number of Case Crosstabulation				
Ikä luokiteltuna		Cluster Number of Case		Total
		Epäakateeminen orientaatio	Akateeminen orientaatio	
18–24-vuotiaat	Count	298	346	644
	% within Ikä luokiteltuna	46,3 %	53,7 %	100,0 %
	% within Cluster Number of Case	78,6 %	52,2 %	61,8 %
	% of Total	28,6 %	33,2 %	61,8 %
25–71-vuotiaat	Count	81	317	398
	% within Ikä luokiteltuna	20,4 %	79,6 %	100,0 %
	% within Cluster Number of Case	21,4 %	47,8 %	38,2 %
	% of Total	7,8 %	30,4 %	38,2 %
Total	Count	379	663	1042
	% within Ikä luokiteltuna	36,4%	63,6 %	100,0 %
	% within Cluster Number of Case	100,0%	100,0 %	100,0 %
	% of Total	36,4%	63,6 %	100,0 %

län merkitys on tullut esiin sekä aiemmassa pilottiaineistossa (ks. Korhonen 2014) että tässä eri vuosien yhdistetyssä aineistossa yhtenä tekijänä, joka on tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä erityisesti akateemiseen orientoitumiseen opinnoissa. Yhdistetyssä aineistossa vuosilta 2013–2016 ikä luokiteltiin jatkotarkastelussa nuorempana (alle 25-vuotiaana) ja aikuisiällä (25-vuotiaana tai vanhempana) opintonsa aloittaneiden mukaan. Aikuisiällä aloittaneet erosivat akateemisen ja epäakateemisen orientaation osalta tilastollisesti merkitsevästi nuorempana aloittaneista. Aikuisiällä aloittaneista jopa noin 4/5 kuului akateemisesti orientoituneiden vastaajien ryhmään, kun nuoremmilla osuus oli selkeästi pienempi. Tämä tulos osoittaa epäakateemiseen orientoitumiseen liittyvien kiinnittymistä haittaavien opiskelutapojen ja -tottumusten olevan vallitsevampia nuorempien opiskelijoiden joukossa. län merkitys heijastunee myös yhtenä vaikuttavana tekijänä edellä kuvatuissa tieteenalakoh-

taisissa orientaatioeroissa, sillä eri tieteenalayksiköissä ensimmäisen vuoden opiskelijajoukon ikärakenne on erilainen.

## Pohdintaa ja ohjauksen yhteisöllisiä kehittämishaasteita

Nexus-itsearviointikyselyn tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että akateemisen orientoituminen opiskelussa osa-alueineen (suunnitelmallisuus, merkitys, ymmärtämissuuntautuneisuus) rakentaa henkilökohtaisesti vahvempaa akateemista kiinnostumista opintoihin. Myös aiemman tutkimuksen pohjalta on osoitettu, että suunnitelmallinen opiskelu yhdistettynä pohdintaa ja ymmärrystä painottavaan orientaatioon tuottaa parhaimmat tulokset oppimisen kannalta (esim. Entwistle 1988; Ramsden 1988; Heikkilä 2011). Itsearviointikyselyn tulosten pohjalta kiinnittymisen akateemiseen ulottuvuuteen liittyy myös olennaisesti opiskelun merkityksellisyyden kokemukset (Hormanshof & Zimitat 2007). Samoin vahvistuva identiteetti ja itseluottamus (myönteinen oppimisnäkökuva ja opiskelijaroolin ottaminen) näyttävät olevan positiivisesti yhteyksissä akateemisen orientaation eri osatekijöihin (vrt. Wortham 2006). Sen sijaan huomionarvoista sosiaalisen kiinnittymisen osalta on opiskelijoiden omien vertaisryhmien painokkaampi merkitys opintojen alkuvaiheessa kuin yliopiston tiede- ja asiantuntijayhteisön merkitys. Tämä ns. akateeminen kynnys kertoo osaltaan siitä, että osallistuminen ja kontaktit akateemiseen tiedeyhteisöön jäävät usein kovin vähäisiksi eikä mahdollisuuksia henkilökohtaiseen ohjaukseen juuri koeta olevan tai ohjausta ei osata tai tohdita edes hakea (Poutanen ym. 2012).

Itsearviointikyselyn tulosten perusteella epäakateemiseen orientoitumiseen liittyvät ja kiinnittymistä haittaavat opiskelutavat ja -tottumukset ovat yleisempiä erityisesti nuorempien opiskelijoiden joukossa. Myös tieteenalayksikkökohtaiset erot akateemisen ja epäakateemisen orientoitumisen välillä olivat odotettua suuremmat. Heikommin kiinnittyneiden opiskelijoiden opiskelualat (joissa epäakateemisesti orientoituneiden osuus on merkittävästi suurempi) ovat samoja (humanistiset alat ja informaatio- ja luonnontieteet), jotka ovat tulleet esille myös aiemmissa tutkimuksissa; näillä aloilla opintojen

valmistumattomuusriski on suurempi (Siekkinen & Rautopuro 2012) tai opiskeluun sitoutumattomien opiskelijoiden osuus suurempi (Mäkinen ym. 2004).

Tieteenalayksikkökohtaiset esille tulleet orientaatioerot kertovat osaltaan eri tieteenalojen opiskelijoiden erilaisista opiskelun lähtökohdista, omaksu- mista opiskelutavoista ja opiskelukulttuureista (vrt. Ylijoki 1998) ja toisaalta aloittavan opiskelijapopulaation erilaisesta ikä- ja opiskelukokemusrakenteesta eri tieteenaloilla. Tulosten perusteella myös opiskelun päätoimisuuden ja sivutoimisuuden painopisteiden välillä oli merkittävää vaihtelua tieteenalayskiköittäin. Kiinnittymiskyselyn yksi merkitys voi olla eri tieteenalojen opiskelukulttuureihin liittyvien paikallisten erityispiirteiden tunnistamisessa, mikä edelleen voi toimia institutionaalisten ja pedagogisten kiinnittymistä tukevien käytäntöjen kehittämisen tukena opetusyhteisössä. Omia opiskelutapoja peilaaviin väittämiin vastaaminen kyselyssä voi herätellä myös opiskelijaa itsenäisesti arvioimaan omia oppimisen ja opiskelun tapojaan ja tarkastelemaan niitä tietoisemmin. Erityisesti opiskelijan omaa itsearviointia pidetään arvokkaana oppimistoiminnan kehittämiseksi, ja se voi parhaimmillaan tukea syväoppimista edistäviä tapoja omassa opiskelussa (Boud 2010; Kearney 2013).

Yhtenä kysymyksenä on myös se, miten opetusyhteisöt korkeakouluorganisaatioissa voisivat laajemmin hyötyä Nexus-itsearviointikyselyn (tai muun vastaavan kiinnittymiskyselyn) tuottamista tuloksista ja kehittää tulosten pohjalta institutionaalisia ja pedagogisia ohjauskäytänteitään ja ohjata opiskelijoita kehittämään kiinnittymistä vahvistavia opiskelutaitojaan. Esimerkiksi ensimmäisen vuoden hops-ohjauksessa olevia opiskelijoita voitaisiin haastaa miettimään omia oppimis- ja opiskelutapojaan ja sitä, millaista osaamista ja taitoja ne mahdollisesti tuottavat (Korhonen 2014). Hyvänä esimerkkinä pedagogisten käytäntöjen kehittämistä on erään hops-opettajan sovellus-esimerkin pohjalta Nexus-itsearviointikyselyn avoimeen verkkomateriaaliin (ks. Puupponen & Korhonen 2014) lisäämä vinkki: kyselyn väittämistä ja osista kootaan joko paperituloste tai sähköinen viestiseinä, johon opiskelijat voivat kirjoittaa ajatuksiaan ja kommenttejaan kyselystä saamiensa tulosten ja niiden herättämien ajatusten pohjalta. Tällainen oppimisen ja opiskelun tapojen tietoinen pohtiminen voi toimia myös ryhmäohjaustilanteessa hyvänä virikkeenä keskustelulle ja muulle jatkotyöskentelylle.

## Lähteet

- Astin, A. W. 1984. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development* 25 (4), 297–308.
- Baron, P. & Corbin, L. 2012. Student engagement: rhetoric and reality, *Higher Education Research and Development* 31 (6), 759–772.
- Becher, T. & Trowler, P. 2001. *Academic tribes and territories. (2. painos)* London: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- Boud, D. 2010. *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education.* Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Brint, S., Cantwell, A. & Hanneman, R. 2008. The two cultures of undergraduate academic engagement. *Research in Higher Education* 49 (5), 383–402, DOI: 10.1007/s11162-008-9090-y.
- Brooman, S. & Darwent, S. 2014. Measuring the beginning: a quantitative study of the transition to higher education. *Studies in Higher Education* 39 (9), 1523–1541. DOI:10.1080/03075079.2013.801428.
- Coates, H. 2007. A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32 (2), 121–141.
- Coates, H. 2010. Development of the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE). *Higher Education* 60 (10), 1–17.
- Entwistle, N. 1988. *Motivational Factors in Students' Approaches to Learning.* Teoksessa R.R. Schmeck (toim.) *Learning Strategies and Learning Styles.* New York: Plenum Press, 21–51.
- Entwistle, N., McCune, V. & Hounsell, J. 2003. Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. Teoksessa E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. van Merriënboer (toim.) *Powerful learning environments: unravelling basic components and dimensions.* London: Pergamon, 89–108.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N. & Towler, A. 2005. A measure of college student course engagement. *Journal of Educational Research* 98, 184–191.
- Heirdsfield, A.M., Walker, S. & Walsh, K.M. 2007. Enhancing the first year experience – Longitudinal perspectives on a peer mentoring scheme. Paper presented in Australian Association for Research in Education Conference. Research impacts: Proving or improving, 25–29 November 2007, Fremantle, Australia. <http://eprints.qut.edu.au/12150/> (luettu 8.2.2015).
- Kahu, E.R. 2013. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education* 38 (5), 758–773.
- Harper, S.R. & Quaye, S.J. (toim.) 2009. *Student Engagement in Higher Education. Theoretical Perspectives and Practical Approaches for Diverse Populations.* London: Routledge.

- Heikkilä, A. 2011. University Students' Approaches to Learning, Self-Regulation, and Cognitive and Attributional Strategies. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 325.
- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. 2007. Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology* 77, 703–718.
- Kearney, S. 2013. Improving engagement: the use of 'Authentic self- and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38 (7), 875–891.
- Jokivuori, P. & Hietala, R. 2007. Määrällisiä tarinoita. Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta. Helsinki: WSOY.
- Koljatic, M. & Kuh, G.D. 2001. A Longitudinal Assessment of College Student Engagement in Good Practices in Undergraduate Education. *Higher Education* 42 (3), 351–371.
- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, V. 2014. Opintoihin kiinnittymisen arviointia kehittämässä – Nexus-itsearviointikyselyn teoreettista taustaa ja empiiristä kehittelyä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Campus Conexus-projektin julkaisu B:3.
- Korhonen, V., Inkinen, M., Mattsson, M. & Toom, A. 2017. Student engagement and the transition from the first to second year in higher education. Teoksessa E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell & S. Lindblom-Ylänne (toim.) *Higher Education Transitions: Theory and research*. London: Routledge, 113–134.
- Krause, K., Hartley, R., James, R., & McInnis, C. 2005. The First Year Experience in Australian Universities: Findings from a decade of national studies. Canberra: DEST. <http://www.cshe.unimelb.edu.au> (luettu 2.11.2016).
- Kuh, G. D. 2001a. Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change* 33 (3): 10–17, 66.
- Kuh, G. D. 2001b. The national survey of student engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties. Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning. [http://nsse.iub.edu/pdf/conceptual\\_framework\\_2003.pdf](http://nsse.iub.edu/pdf/conceptual_framework_2003.pdf) (luettu 18.9.2014).
- Kuh, G.D. 2008. High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J.A., Bridges, B.K. & Hayek, J.C. 2006. What Matters to Student Success: A Review of the Literature. NPEC National Postsecondary Education Cooperative. [http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh\\_team\\_report.pdf](http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf) (luettu 21.5.2014).

- Langley, D. 2006. The student engagement index: A proposed student rating system based on the national benchmarks of effective educational practice. University of Minnesota. Center for Teaching and Learning Services.
- Leach, L. & Zepke, N. 2011. Engaging students in learning: a review of a conceptual organizer. *Higher Education Research & Development* 30 (2), 193–204.
- Lonka K., Parvaneh, S., Karlgen, K., Masiello, I., Nieminen, J., Birgegård, G. & Josephson, A. 2008. MED NORD – A tool for measuring medical students' well-being and study orientations. *Medical Teacher* 30 (1), 72–79.
- Macaskill, A. & Taylor, E. 2010. Development of a measure of autonomous learning. *Studies in Higher Education* 35, 351–361.
- Marton, F. & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning: 1 – outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46 (1), 4–11.
- McCune, V. & Hounsell, D. 2005. The development of students' ways of thinking and practising in three final-year biology courses. *Higher Education* 49, 255–289.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen ym. (toim.) *Korkeajännityksiä. – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- Mäkinen, J. ja Olkinuora, E. 2002. Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreillä? Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. *Kasvatus* 33 (1), 21–33.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2004. Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of the studies. *Higher Education* 48, 173–188.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Nygaard, C., Brand, S., Bartholomew, P. & Millard, L. (toim.) (2013). *Student Engagement – Identity, Motivation and Community*. Oxfordshire: Libri Publishing.
- Parpala, A. 2010. Exploring the experiences and conceptions of good teaching in higher education: Development of a questionnaire for assessing students' approaches to learning and experiences of the teaching-learning environment. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 230.
- Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2012. Using a research instrument for developing quality at the university. *Quality in Higher Education* 18 (3), 313–328.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. 2005. *How College Affects Students*. Volume 2. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perry, W.C. 1970. *Forms of intellectual and ethical development in college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? – Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen ym. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 17–46.

- Puupponen, T.-L. & Korhonen, V. 2014. Nexus-opas: otetta opintoihin. <https://blogs.uta.fi/nexus-opas/> (luettu 5.1.2017).
- Ramsden, P. 1988. Context and Strategy: Situational Influences on Learning. Teoksessa R.R. Schmeck (toim.) Learning Strategies and Learning Styles. New York: Plenum Press, 159–184.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2008. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Kasvatustieteen tutkimuksia 36. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Siekinen, T. & Rautopuro, J. 2012. Kuilun partaalla? Koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevat korkeakouluopiskelijat. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1, 15–38.
- Soria, K.M. & Stebleton, M.J. 2012. First-generation students' academic engagement and retention, Teaching in Higher Education 17 (6), 673–685. DOI: 10.1080/13562517.2012.666735.
- Tinto, V. 2003. Promoting Retention Through Classroom Practice. Paper presented in Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice Conference, Amsterdam, Nov. 5–7, 2003, [http://www.staffs.ac.uk/access-studies/docs/Amster-paperVT\(1\).pdf](http://www.staffs.ac.uk/access-studies/docs/Amster-paperVT(1).pdf) (luettu 25.1.2015).
- Törmä, S., Korhonen, V. & Mäkinen, M. 2012. Miten arvioida yliopisto-opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin? Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1, 163–191.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:20.
- Vermunt, J. D. 1998. The regulation of constructive learning processes. British Journal of Educational Psychology 68, 149–171.
- Vermunt, J. D. 2005. Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. Higher Education 49, 205–234.
- Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wortham, S. 2006. Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi. Tampere: Vastapaino.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (toim.) 1989. Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice. New York: Springer-Verlag.
- Zhao, C. & Kuh, G.D. 2004. Adding Value: Learning Communities and Student Engagement. Research in Higher Education 45, 115–138.





# Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet – yhteisesti tuotettu kehys opintoihin kiinnittymiselle

*Harri Kukkonen*

*Korkeakoulutuksessa on aloitettu kiinnittämään huomiota opiskelijoiden kokemuksiin ja opintoihin kiinnittymiseen. Näitä on luontevaa tutkia opiskelijoiden itsensä kuvaamana, mutta pelkästään opiskelijoiden kokemusten kartoittaminen antaa vain yhden näkökulman opintoihin kiinnittymiseen vaikuttaviin tekijöihin. On tärkeää tunnistaa myös opettajien ja muun henkilökunnan oletuksia ja käsityksiä kiinnittymistä tukevien kokemusten ”lähteistä”, sillä he ylläpitävät erilaisia organisaattoria käytänteitä, jotka luovat mahdollisuuksia ja rajoja opiskelijan toiminnalle. Kun hyvän opiskelukokemuksen edellytyksiä saavat määrittää sekä opiskelijat, opettajat että muut henkilökuntaryhmät, voidaan yhteistyössä kehittää osallisuuteen ja dialogiseen vuorovaikutukseen perustuvia periaatteita ja toimintamalleja edistämään opintoihin kiinnittymistä.*

## Johdanto

Korkeakoulutuksen odotetaan tuottavan laadukasta opetusta ja oppimista sekä kehittävän toimintaansa, samalla kun rahoitusta ja muita resursseja supistetaan. Myös opiskelija-aineksen monimuotoistuminen ja opiskelijoiden omien odotusten ja tavoitteiden huomioon ottaminen asettaa paineita koulutuksen suunnittelulle ja toiminnan järjestämiselle. Opiskelijasta on alettu puhua asiakkaana, jolle räätälöidään hänen haluamiaan ”tuotteita”. Sekä opiskelussa että työelämässä tarvittavan osaamisen hankkimista ja kehittämistä on alettu pitää opiskelijoiden henkilökohtaisina projekteina. (Morgan 2012, 10; Stelter 2014.)

Opiskelijat eivät enää pidä opiskelua sellaisena ykkösprioriteettina, että muu elämä järjestettäisiin sen perusteella. Puolet päätoimisista ammattikorkeakouluopiskelijoista käy työssä säännöllisesti noin 18 tuntia viikossa, ja opiskeluun käytetään noin 34 tuntia viikossa (Saari 2015). Yli kolmasosa korkeakouluopiskelijoista kokee, että opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen on haasteellista (Saari & Kettunen 2013). Kiinnittyminen opintoihin on yhteydessä siihen, miten opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt edistävät yhdessä työskentelyä ja neuvottelevaa haasteisiin tarttumista (Kember & Leung 2005). Haasteellisuus, sopiva taitotaso ja kiinnostus luovat perustan onnistumisen kokemuksille, jotka tukevat itseluottamusta ja tuottavat tyytyväisyyttä ja näin edesauttavat kiinnittymistä.

Kiinnittymisen kannalta tärkeitä kokemuksia ei kuitenkaan kannata rajata vain luokkatiloissa tai opettajan kanssa tapahtuvaan toimintaan. Opiskelijakokemus voidaan ymmärtää kokemusten kokonaisuudeksi, joka syntyy vuorovaikutuksessa korkeakoulun kanssa (ks. Temple, Callender, Grove & Kersh 2014). Opintoihin kiinnittymisen tukeminen edellyttääkin korkeakoulun eri ryhmien välistä yhteistyötä. Jos kukin taho huolehtii vain omasta tehtäväalueestaan, toiminnan arvioinnille ei ole yhteistä kokonaiskäsitystä eikä yhteisiä periaatteita. Tällöin on vaarana, että opiskelijan kokemukset opinnoista ja opiskelusta ovatkin epätoivottavia. (Morgan 2012.)

Opiskelijoiden kokemukset syntyvät vuorovaikutuksesta hänen oman elämäntilanteensa ja koko organisaation, sen eri ryhmittymien ja toimintojen kanssa, joten on tärkeää ymmärtää, minkälainen toiminta edesauttaa hyvän kokemuksen syntymistä opiskelusta. Yleisesti käytetyn termin opiskelijakokemus asemesta tässä tutkimuksessa käytetään termiä opiskelukokemus. Termi opiskelijakokemus saattaisi viitata asetelmaan, jossa opiskelijoilta kysytään heidän kokemuksiaan esimerkiksi ensimmäisestä opiskeluvuodesta. Tässä tutkimuksessa myös opettajat ja muu henkilökunta saivat esittää omia käsityksiään opiskelun kannalta tärkeistä kokemuksista. Hyvä kokemus ei tarkoita, että kaikki olisi helppoa ja miellyttävää, vaan se viittaa asioihin, tilanteisiin ja tapahtumiin, jotka ovat tärkeitä oppimisen ja opintoihin kiinnittymisen kannalta (ks. Kukkonen & Marttila 2017).

## Opiskelukokemus ja opintoihin kiinnittyminen

Opintojen koettu merkitys liittyy siihen, millainen suhde opiskelijalla on opintoihin ja mitä hän koulutuksella ylipäänsä tavoittelee (Horstmanhof & Zimitat 2007). Kiinnostus opiskelijan kokemuksiin yhdistetään usein laatujohtamiseen ja asiakkuusajatteluun, jossa on tavoitteena asiakastyytyväisyyden kasvaminen. On kuitenkin syytä huomata, että opiskelijoiden kokemusten huomioon ottaminen liittyy myös muuttuneisiin käsityksiin oppimisesta ja opetussuunnitelmasta. Opiskelijoiden osallistumisen ja oman aktiivisuuden painottaminen on merkinnyt sitä, että heidän kokemuksensa tulisi ottaa huomioon myös opetussuunnitelman laadinnassa (Barnett & Coate 2010). Opetussuunnitelmaan liittyvillä kokemuksilla on ratkaiseva merkitys opintoihin kiinnittymiselle ja opintomenestykselle. Opetussuunnitelma tulee rakentaa ja sitä tulee käyttää niin, että se tukee opintoihin kiinnittymistä ja lisää yhteisöön kuulumisen tunnetta (Thomas 2012).

Termiä opiskelijakokemus käytetään myös kansainvälisesti, ja sillä viitataan opetukseen, oppimiseen ja opetussuunnitelmaan liittyvien kokemusten lisäksi kaikkeen muuhun toimintaan, joka liittyy opiskelijaan. Tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset tukipalvelut, ohjaamisen käytännöt, opiskelijajärjestön toiminta ja työelämäkokemukset. Koko korkeakoulun henkilökunta, asemasta ja toimenkuvasta riippumatta, vaikuttaa opiskelijan kokemuksiin. On tärkeää muistaa, että jokaisen opiskelijan kokemukset ovat yksilöllisiä, joten yhtenäistä opiskelijakokemusta ei käytännössä edes ole olemassa. (Temple, Callender, Grove & Kersh 2014; Morgan 2012.)

Termiä opiskelijakokemus käytetään jo niin laajasti, että on syytä tuoda esille myös kriittistä näkökulmaa. Kun opiskelijakokemus ymmärretään analogiseksi markkinoinnista saadun asiakaskokemuksen kanssa, opiskelijan kokemus pyritään ikään kuin ottamaan haltuun ja optimoimaan. Esimerkiksi Staddon ja Standish (2012) kyseenalaistavat tällaisen asiakkuusajattelun siksi, että opiskelijoiden tekemien valintojen ottaminen laadun kriteereiksi siirtää vastuun koulutuksesta koulutuksen järjestäjältä opiskelijoille eli ”asiakaskunnalle”. Gibbsin (2012,14) mukaan ei ole näyttöä siitä, että olisi olemassa kausaalista yhteyttä opiskelijoiden tyytyväisyyden – eli asiakastyytyväisyyden – ja

koulutuksen laadun välillä, kun laatua on mitattu esimerkiksi oppimistulosten tai suoritusten paranemisena.

Opiskelijan odotuksilla ja ensimmäisen opiskeluvuoden aikaisilla kokemuksilla on keskeinen merkitys opintoihin kiinnittymisessä ja opintojen saattamisessa loppuun (Longden 2006). Opintoihin kiinnittymisen voi määritellä opiskelijan käyttämäksi ajaksi ja pyrkimyksiksi toteuttaa niitä aktiviteetteja, jotka liittyvät instituution asettamiin päämääriin ja joita instituutiot tekevät saadakseen opiskelijat osallistumaan näihin aktiviteetteihin (Kuh 2009). Kipposen ja Annalan (2016) mukaan opiskelijoiden oma tulkinta opintoihin kiinnittymisestä saattaa olla laajempi kuin tyypillisissä kiinnittymisen määritelmässä. Opiskelijalle kiinnittyminen voi merkitä laajaa tulevaisuuden visiota, jossa työllä, opinnoilla, harrastuksilla ja myös luottamustehtävillä on oma merkityksensä tavoitteiden saavuttamisessa.

Opiskeluun kiinnittymiseen liittyvät odotukset johtavat usein yksilöpsykologiseen orientaatioon. Tällöin ongelmien syitä etsitään opiskelijoiden motivaatiosta tai taidoista ja yksittäisiin opiskelijoihin kohdistetaan erilaisia interventioita ja tukitoimenpiteitä (Mäkinen & Annala 2011). Oppiminen kuitenkin tapahtuu osallistumalla toimintaan tietynlaisessa sosiokulttuurisessa kontekstissa, joten myös sitä tukevia tai hankaloittavia tekijöitä on syytä etsiä sieltä (Wenger 1998). Sosiokulttuurinen kiinnittymisteoria (Haworth & Conrad 1997) korostaa opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilökunnan yhteistä ja vastavuoroista osallistumista, toimintaa ja vastuuta. Opiskelijan toiminnan ja kokemusten mahdollisuudet ja rajat on syytä asettaa osaksi korkeakoulun sosiaalisia mekanismeja, tietynlaisia strategioita sekä ajattelu- ja toimintatapoja, joiden kautta hän saa valtuudet toimia. Thomas ja May (2011) toteavatkin, että jos opiskelijalla on mahdollisuus toimia yhteistyössä muiden opiskelijoiden, opettajien, muun henkilökunnan edustajien ja yleensä organisaation kanssa, he kokevat kuuluvansa organisaatioon ja identifioituvat instituutioon.

Mäkinen ja Annala (2011; ks. myös Kipponen & Annala 2016) ovat esittäneet laaja-alaisen näkemyksen opintoihin kiinnittymisestä. Kiinnittymisessä on kyse sekä opiskelijan yksilöllisistä ominaisuuksista ja aktiivisuudesta oman oppimisen edistämiseksi että hänen elämismaailmansa tai elämäntilanteen-

sa ja opiskeluyhteisönsä luomista kiinnittymisen edellytyksistä. Keskeistä kiinnittymisessä on sen prosessimaisuus ja tulevaisuuteen suuntautuneisuus. Peavy (2006) käyttää termiä mahdollinen tulevaisuus kuvaamaan sitä, että ihmisellä on mahdollisuus omalla toiminnallaan vaikuttaa tulevaisuuteensa. Markus ja Nurius (1986) puolestaan käyttävät ilmaisua mahdolliset minät ihmisen käsityksistä siitä, minkälainen hän voi tulevaisuudessa olla. Tällaiset tulevaisuudenkuvat muodostavat perustan nykyisen toiminnan arvioinnille ja myös motivoivat toimintaan.

Yhteisöjen ja organisaation on syytä arvioida ja pohtia niitä käytänteitä ja toimintatapoja, joilla opintoihin kiinnittymistä pyritään edistämään (Lähteenoja 2010). Organisaatiosta, joka olettaa opiskelijoiden kiinnittyvän itsestään opintoihin ja toimintaan, voi käyttää nimitystä heikko instituutio (Harper & Quaye 2009). Parhaimmillaan opiskelijan intressit ja elämäntilanne sekä opiskeluyhteisön edellytykset antavat mahdollisuuden psykologisen omistajuuden syntymiselle. Omistajuus viittaa mielentilaan, jossa ihminen tuntee jonkin asian tai idean olevan hänen tai osa häntä. Tällainen omistajuus on sosiaalisesti rakennettua, ja sillä on merkittäviä vaikutuksia toimintaan. Erilaisten opiskelutapojen ja -muotojen näkökulmasta on tärkeää, että omistajuus voi myös jakautua (kollektiivinen omistajuus), jolloin kohde voidaan nähdä olevan ”meidän” sen sijaan, että se olisi pelkästään ”minun”. (Pierce, Kostova & Dirks 2003; Pierce & Jussila 2010.)

## **Tutkimuksen toteuttaminen**

Organisaation arki tulee esille tarinoissa, joita sen jäsenet päivittäin kertovat. Organisaation tarinaa luodaan koko ajan yhteisesti, ja se on myös muuttuva. Pelkästään nykytilanteen epäkohdista ja niiden korjaamisesta tietoa tuottava tutkimus ei riitä, vaan tarvitaan myös tutkimusta, joka suuntautuu tulevaisuuteen ja auttaa löytämään uusia, toivottavia asiantiloja. Näin voidaan luoda eräänlainen ”odotusten horisontti”, jonka avulla toivottu tulevaisuus tuodaan nykyhetkeen, sillä käsitykset tulevaisuudesta vaikuttavat siihen, minkälaisia valintoja teemme nykyhetkessä. Tulevaisuuteen suuntaavan tutkimuksen avulla voidaan tuottaa aineksia muutokselle stimuloimalla uusia ideoita,

tarinoita ja mielikuvia uudenlaisesta toiminnasta. (Cooperrider, Barrett & Srivastva 1995; Peavy 2006; Kessler 2013.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin lähestymistapaa, josta voi käyttää nimitystä ”tulevaisuuden kuvittelevä”. Sillä on yhtymäkohtia ns. arvostavan tutkimuksen syklin (Cooperrider ym. 1995) yhteen vaiheeseen, visiointiin. Tutkimukseen osallistuvia pyydetään kuvittelevaan, minkälainen heidän ryhmänsä, yhteisönsä tai organisaationsa olisi parhaimmillaan suhteessa tutkimuksen kohteena olevaan asiaan. Tarkoituksena on tunnistaa systeemin jäsenten yhteisiä toiveita ja intressejä. (Kessler 2013.) Ei siis etsitä eroja, vaan jotakin kaikille yhteistä. Tämän perusteella tätä tutkimusta ei rajattu niin, että vain opiskelijoilta olisi kysytty heidän kokemuksiaan ensimmäisestä opiskeluvuodesta.

Tutkimustehtävänä on kuvata ja jäsentää opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilökunnan käsityksiä myönteisten opiskelukokemusten syntymiseen yhteydessä olevista tekijöistä. Tutkimus on tehty Tampereen ammattikorkeakoulussa, josta käytetään jatkossa lyhennettä TAMK. Tutkimuskysymyksenä on: ”Minkälaiset asiat ovat ammattikorkeakoulun opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilöstön mielestä yhteydessä hyviin opiskelukokemuksiin?”

Tutkimukseen osallistui yli 120 toisen vuoden opiskelijaa ja yli 500 henkilökunnan jäsentä, joista yli puolet oli opettajia. Heitä pyydettiin kuvittelevaan toivottua tulevaisuutta ja kehittämään vastauksia kysymykseen, mitä opiskelijat kertoisivat TAMKista ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen, mikäli kaikki olisi ollut ihanteellista. Henkilökunnan tuottama aineisto koottiin henkilöstöpäivässä, jossa yksikkö- tai toimintokohtaisissa palaverissa kehiteltiin näkemyksiä siitä, minkälainen olisi ideaali TAMK opiskelijoiden kokemana ja kertomana. Jokaisella yksiköllä tai toiminnolla (14 kpl) oli oma wikitilansa, jonne ajatukset kirjattiin. Opiskelija-aineisto tuotettiin ja dokumentoitiin opettajatuutorien pitämien tuntien yhteydessä. Ryhmissä tapahtuva keskustelu ja visiointi valittiin aineiston tuottamisen tavaksi siksi, että näin oli mahdollista saada esille sekä olemassa olevia käsityksiä ensimmäisestä opiskeluvuodesta että tarjottiin mahdollisuus konstruoida uusia.

Aineiston analysoinnissa käytettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Sen keskeinen periaate on, että teoria ohjaa analyysin etenemistä, mutta aineis-

tolle ollaan kuitenkin avoimia (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002). Sisällön-analyttinen menetelmä ei ole yleispätevä tekniikka, vaan se tulee rakentaa tutkimuskohtaisesti vastaamaan kunkin yksittäisen tutkimuksen lähtökohtia ja tavoitteita (Mayring 2014, 40).

Tutkimusaineiston analysointi tapahtui kolmivaiheisena prosessina. Ensin aineistoa luettiin useaan kertaan ja identifioitiin erilaisia toivottua tulevaisuutta kuvaavia ilmauksia, avainsanoja ja -lauseita. Näin luokituksen pääkategorioiksi kiteytyivät psykososiaalinen, aineellinen ja pedagoginen näkökulma. Tämän jälkeen identifioitiin kutakin näkökulmaa kuvaavia, tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia asioita. Psykososiaalinen näkökulma koostui kasvuun, arvostukseen, vaikutusmahdollisuuksiin, osallisuuteen, hyvään ilmapiiriin ja yhteistyöhön liittyvistä teemoista. Aineellisessa näkökulmassa painottuivat tilojen ja tarpeiston toiminnallisuus, laitteiden, välineiden ja materiaalien käytettävyys sekä ruokailutapahtumat. Pedagoginen näkökulma koostui työskentelyn suunnittelusta, työskentelytavoista ja ohjaamisen prosesseista sekä arvioinnista ja palautteesta. Analysointiprosessin kolmannessa vaiheessa etsittiin psykososiaalisen, aineellisen ja pedagogisen näkökulman teemojen sisällöistä opintoihin kiinnittymistä edistäviä kokemuksia kuvaavia ulottuvuuksia. Näistä ulottuvuuksista käytetään nimitystä ”hyvän opiskelukokemuksen peruskivet”.

## **Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet opintoihin kiinnittymisen tukena**

Tutkimusaineistosta identifioitiin viisi ulottuvuutta hyvälle opiskelukokemukselle: henkilökohtaisuus, ohjauksellisuus, autenttisuus, yhteistoiminnallisuus ja muovautuvuus. Nämä eivät ole toisistaan irrallisia, vaan sillä tavalla päällekkäisiä ja toisiaan täydentäviä, että muutos yhdessä niistä resonoi myös muihin. Teoreettinen erottelu auttaa niiden käyttämistä toiminnan arvioinnissa ja kehittämisen suuntien tunnistamisessa niin koko organisaation tasolla kuin ryhmä- ja yksilötasolla.

Seuraavassa kuvaan peruskiviä tarkemmin. Kutakin peruskiveä on konkretisoitu aineistosta muodostettujen tyyppikompositioiden avulla. Tyyppi-

kompositio on esimerkinomainen, tyypitelevä kooste, jota on tehty aineistosta kootuista katkelmista (ks. Hänninen 2003, 33). Peruskivien alussa esitetyt esimerkkitarinat eivät ole lainauksia yksittäisten tutkimukseen osallistuneiden ryhmien vastauksista, vaan ne on koottu yhdistelemällä osia monen eri ryhmän tuotoksista, joissa oli piirteitä tarkasteltavasta peruskivistä.

### *a) Henkilökohtaisuus*

Olen kokenut, että opiskelu TAMKissa on merkityksellistä elämäni kannalta. TAMKissa on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimisympäristöön, opetukseen, tiloihin ja välineisiin. Opettajat huomioivat aikaisemman osaamisen, joten koulutusaikaa on mahdollista lyhentää ja tämä toimii hyvänä motivaattorina. TAMK on vaativa paikka! Joutuu koville mutta selviytyy ja oppii ja saa oivalluksen kokemuksia! Opiskelu onkin muuttanut elämismaailmani – näkökenttäni on pidemmällä. Olen kasvanut ihmisenä, olen nyt rohkeampi ja saanut uusia näkökulmia asioihin ja elämään. Minulla on jo sellaista ammattilypeyttä, että arvostan tulevaa työtäni ja otan vastuuta sekä omasta että muidenkin oppimisesta. Tiedän, mitä osaan kun valmistun, ja tiedän myös, mistä voin löytää koulutustani vastaavaa työtä.

Opiskelu nähtiin opiskelijan omaksi projektiksi ja prosessiksi, jossa joutuu näkemään vaivaa oppimisen eteen. Konkreettisia esimerkkejä opiskelijan kokemuksen, osaamisen ja intressien huomioon ottamisesta olivat henkilökohtaisten suunnitelmien tekeminen, yksilöllisten opintopolkujen rakentaminen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen (AHOT).

Vaikka opiskelun tavoitteena on ammatillisen pätevyyden hankkiminen, ammatillisen kasvun ei nähty koostuvan vain tulevan ammattialan edellyttämistä tiedoista ja työsuorituksista, vaan siihen sisällytettiin myös kasvaminen ihmisenä sekä uusien näkökulmien syntyminen itseen ja opiskeluun. Tulevaisuusperspektiivin selkeytyminen tuo itseluottamusta ja laajentaa vastuun ottamista. Asiantuntijaidentiteetin muotoutuminen yhdistettiin vahvistuvaan käsitykseen itsestä ja luottamukseen itseen ja omiin valmiuksiin. Opiskelijan kokemus siitä, että hän saa tehdä valintoja ja työskennellä haasteellisten tehtävien parissa edistää omistajuuden tunteen syntymistä ja säilymistä. Opintoihin kiinnittymisen näkökulmasta on tärkeää, että opiskelijalla on jonkin-



lainen käsitys siitä, mihin hän on matkalla opinnoissaan (ks. mahdollinen tulevaisuus ja mahdolliset minät).

Henkilökohtaisuudessa on keskeistä se, että se edistää omistajuuden kokemusta suhteessa opiskeluun ja toimintaan ja näin tukee opintoihin kiinnittymistä. Tietoisesti sitoutuminen opiskelun prosessiin, aktiivinen työskentely opittavan uuden tiedon ja osaamisen parissa sekä vastuun ottaminen oppimisen tuloksista on olennainen osa osallisuuden kokemusta. Termi henkilökohtaisuus saattaisikin sopia koulutuksen maailmaan paremmin kuin asiakkuus. Prahaladin ja Ramaswamyn (2000) mukaan asiakkuus viittaa siihen, että opiskelijalle ”valmistetaan” sellainen ”tuote” kuin tämä haluaa. Henkilökohtaisuudessa puolestaan on kyse siitä, että opiskelija osallistuu yhteisesti päätetyn ”tuotteen” lopulliseen muotoiluun. Hänestä tulee aktiivinen kanssatoimija, joka itse vaikuttaa myös siihen, minkälainen kokemus oppimisesta ja siihen johtaneesta toiminnasta syntyy.

Henkilökohtaisuus ei tarkoita sitä, että opiskelija tekisi mitä haluaa irrotettuna toisista opiskelijoista ja korkeakoulun eri yhteisöistä, sillä siihen kuuluva psykologinen omistajuus on sosiaalisesti rakennettua (Pierce & Jussila 2010). Weckrothin (1992) mukaan minä reagoi aina sinän asennoitumisiin, jakaa toiveensa sinän kanssa ja vastaa sinän odotuksiin. Sosiaalisen kanssakäymisen ja vuorovaikutuksen perusyksikkö on siis me eikä minä.

### *b) Ohjauksellisuus*

Opiskelu TAMKissa on vapaata ja voi seurata omaa kiinnostustaan. Oma ala tuntuu nyt mielekkäältä oman elämäni kannalta, tavoitteet ovat tarkentuneet ja ammatti-identiteettikin on alkanut selkeytyä. Löysin omat vahvuuteni ja tiedän, mitä haluan tulevaisuudelta. Sain helposti harjoittelupaikan, kun osasin kuvata osaamiseni tason. Teoriaopetus koostuu mielekkäistä opetusmenetelmistä, käytännön työelämän esimerkit havainnollistavat opetettavaa aihetta. Opettajat ja henkilökunta ovat olleet helposti lähestyttäviä, ystävällisiä ja inhimillisiä – ei mitään robotteja. Opiskelijasta ja hänen tulevaisuudestaan ollaan aidosti kiinnostuneita, tuli sellainen fiilis, että porukka on siellä ihan oikeasti meitä varten. Opettajat eivät suutu, jos heidän ovelleen koputetaan, ja vastaavat sähköposteihin. Ilmapiiiri on

hyvä, tasapuolinen, ja opiskelijoita kohdellaan aikuisina. Tuntuu turvalliselta, kun opiskelijaa arvostetaan, ja tiedän saavani apua aina kun tarvitsen.

Ohjauksellisuuteen kuuluu dialoginen, neuvotteleva ja tutkiva yhteistyö opiskelijan kanssa. Sen lähtökohdana oli opiskelijan kunnioittaminen, hänen kokemuksensa arvostaminen ja opiskelun tavoitteiden ja tulevaisuuden näkökulmien tarkastelu yhdessä. Tämä yhdistyi keskusteluvalmiuteen ja käytettävissä olemiseen, ajan antamiseen, opiskelijan asiaan paneutumiseen, kuuntelemiseen ja kannustamiseen sekä yleensä (kasvun) tukemiseen.

Opiskelun edellyttämästä toiminnasta ja opiskelijan valinnoista keskusteleminen edellyttää turvallista ilmapiiriä, dialogista otetta ja emotionaalista herkkyyttä. Oppiminen on sekä tiedollista että tunneperäistä, ja siihen kuuluvat prosessit saattavat herättää epävarmuutta ja muita voimakkaita tunnereaktioita (Cousin 2006). Opettajat, muu henkilökunta ja myös työelämäkumppanit voivat tukea opiskelijaa opiskelun merkitykselliseksi kokemisessa tukemalla tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa. Ohjauksellisuuden toteutuminen varmistaa sen, että opiskelija ei jää yksin eikä kaikkea jätetä vain opiskelijoiden itsensä konstruoitavaksi.

Vehviläinen (2014) korostaa ohjauksessa opiskelijan toimijuuden tukemista. Se tarkoittaa opiskelijan kykyä suunnitella, ohjata, toteuttaa ja arvioida omia prosessejaan. Tämä tuli esille aineistossa opiskelijan oman osaamisen tunnistamisena sekä omien valintojen ja yleensä valinnaisuuden korostamisena. Ohjauksellisella otteella tuetaan osaamisen syntyä ja opiskelijan kykyä käyttää tietoja, taitoja ja aiempia kokemuksia uusissa tilanteissa ja toimintaprosesseissa (Michael 2008). Tavoitteellisuuden ja merkityksen muodostuksen avulla aiemmat kokemukset ja tulevaisuuden odotukset integroituvat kokonaisuudeksi, joka ohjaa tämän hetken valintoja (Stelter 2014).

Ohjauksellisuus voidaan ymmärtää yhteisölliseksi toimintaotteeksi, joten se ei tarkoita pelkästään henkilökohtaisia kohtaamisia opiskelijan kanssa. Ohjauksellisuudella voidaan luoda dialogista ja osallistavaa toimintakulttuuria, jossa yksittäiset (ohjauks)keskustelut ovat osa osallistavaan vuorovaikutukseen perustuvaa tavoitteellista toimintaa. Opettaja tai kuka tahansa muun henkilökuntaryhmän jäsen voi olla henkilö, joka tukee opiskelijan osallisuuden kokemusta ja opintoihin kiinnittymistä. (Kukkonen & Marttila 2017.)

*c) Autenttisuus*

Kaikki opintojaksot tähtäävät työelämän tarpeisiin, ja on helppo ymmärtää, miksi opintojaksoja opiskellaan. Keskitytään siihen, mitä tullaan tarvitsemaan sitten, kun duuniin joskus päästään sen sijaan, että märehditäisiin eilistä ja opetettaisiin sellaista, millä ei juuri tämän asian kanssa ole merkitystä. On keissejä, joissa osallistutaan moni-ilmeisiin produktioihin ja kehitetään oikeita asioita oikeiden asiakkaiden kanssa. TAMKissa opetetaan myös taitoja, ei pelkkää tietoa. Siis enemmän käytäntöä ja vähemmän puurtamista (eli teoriaa). Erilaisuuden ja yksilöllisyyden huomioon ottaminen toimii ja opiskelijan henkilökohtaiset tarpeet otetaan huomioon – olen tullut kohdatuksi aidosti, omana itsenäni. Oppimisestani on oltu kiinnostuneita ja olen saanut apua, kun olen tarvinnut. Opiskelu on vapaamuotoista ja voi valita itse mitä opiskelee, lukkarit saa tehdä itse ja kurssien opettajatkin saa valita itse.

Autenttisuus on kompleksinen ja moniulotteinen käsite, josta ei ole yhtä määritelmää, mutta sen merkityksen ytimessä on aitous tai todellisuudenmukaisuus. Autenttisuus yhdistettiin aineistossa siihen, että opiskelun tulisi vastata työelämän käytänteitä ja tulevan ammattialan sisältöjä tai että opiskelun tulisi tapahtua työelämässä tai työelämää vastaavissa ympäristöissä. Työelämälähtöisyyden ja käytännöllisyyden painottaminen saattaa johtaa myös käytännön ja teorian erottamiseen toisistaan. Kun teoria yhdistettiin esimerkiksi luento-oon, sai opettaja teoreettisen tiedon edustajan position ja työelämäkumppanit käytännöllisen tiedon haltijan position.

Aidot (työ)elämän ympäristöt ovat osa autenttisuutta, mutta on tärkeää erottaa opiskelussa käytettävien materiaalien ja ympäristöjen autenttisuus toiminnan autenttisuudesta ja tiedollisesta eli kognitiivisesta prosessoinnista. Ensijaisesti autenttisuudessa onkin kyse oppijan, tehtävien ja ympäristön dynaamisesta vuorovaikutuksesta. Tällainen kognitiivinen autenttisuus saattaa olla oppimisympäristöjen rakentamisessa jopa tärkeämpää kuin fyysisen ympäristön autenttisuus. (Barab, Squire & Dueber 2000; Herrington, Oliver & Reeves 2003.) Autenttisuus ymmärrettynä juuri psyykkisten prosessien näkökulmasta osoittaa, että teknisten ratkaisujen lisäksi opiskelijoiden pitäisi oppia ajattelu- ja menettelytapoja sekä malleja, joiden kautta ammatillaiset tunnis-

tavat ja ratkovat ongelmia. Kaikkiin ongelmiin ei ole kuitenkaan olemassa rutiiniratkaisuja. Tällaisen autenttisuuden uskottiin toteutuvan työskenneltäessä erilaisissa työelämän produktioissa. Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdentyminen ja teorian soveltaminen käytäntöön tukevat myönteisten kokemusten syntymistä: opiskelun merkityksellisyyttä, myönteisen tulevaisuuskuvan rakentumista ja osallisuuden kokemusta.

Työelämälähtöisyyden korostamisesta huolimatta opiskelija ei määrittynyt pelkästään institutionaalisen opiskelijan roolin kautta, vaan hän määrittyi myös ihmiseksi, jonka persoonalliset intressit, tavoitteet ja elämäntilanne otetaan huomioon. Tämä yhdistyi sekä toisen ihmisen kohtaamiseen että omien valintojen mahdollisuuteen jopa siinä määrin, että opiskelija voisi itse valita omat auktoriteettinsa. Autenttisuuden yhdistyi myös opiskelijan yksilöllinen tarve saada olla oma itsensä ja tehdä omia valintoja. Tämä tuo autenttisuuteen eettisen ulottuvuuden.

Kreber (2010) on esittänyt kolmijaon, joka auttaa ymmärtämään autenttisuuden laajemmin kuin pelkkänä ”teknisenä työelämävastaavuutena”: a) autenttisuus uskollisuutena itselle tarkoittaa, että ihmistä eivät määrittele toiset, vaan hän ylläpitää, rakentaa ja muovaa itse identiteettiään, b) autenttisuuteen kuuluu toiminta oppijoiden hyväksi, eli opettajat ja muu henkilökunta toimivat opiskelijoiden parhaaksi ja auttavat heitä edistymään ja c) autenttisuus liittyy joksikin tulemisen prosessiin eli identiteettityöhön ja kehittyä jatkuvan kriittisen reflektoinnin kautta, joka ei liity vain siihen, mitä opiskelija tietää ja osaa, vaan myös siihen, kuka hän on.

#### *d) Yhteistoiminnallisuus*

Työelämäyhteistyötä ja projektiopintoja talon ulkopuolisten tahojen kanssa on paljon, sillä TAMKin ulkopuolelle tehtävät projektit on hyvä tapa oppia. Pienryhmäopiskelua on paljon, ja myös eri luokkien ja koulutusohjelmien välillä on paljon yhteistyötä. Opinto-ohjaus on helposti lähestyttävää, ja opiskelijajärjestö toimii aktiivisesti ja haluaa koko ajan kehittyä. TAMKissa on vahva yhteisöllisyys, ja tuntee olevansa tervetullut ja kuuluvansa joukkoon. Opiskelijat ovat osa suurta ammattikorkeakoulua, joka tarjoaa opintojen kannalta mielekkäitä yhteistyömahdollisuuksia. Opettajat ovat tietoisia muistakin asioista kuin omista kursseista. Opetus

on moniammatillista, ja työelämäyhteistyö on mukana opetuksessa. Opetusmetodeissa tuetaan opiskelijoiden yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä koulun ulkopuolelle. Opettajia on eri kulttuureista, ja vaihto-opiskelijat opiskelevat suomalaisten opiskelijoiden kanssa samoissa ryhmissä. Viimeisintä teknologiaa, mobiililaitteita ja sosiaalista mediaa käytetään niin opetuksessa, tiimityössä kuin alueellisten, kansallisten ja kansainvälisten partnerien kanssa.

Yhteistoiminnallisuuteen kuuluu kaikki toiminta, joka tapahtuu yhteistyössä tai opiskelijan kanssa ja häntä varten. Aineistossa sitä ei yhdistetty vain pedagogiikkaan, vaan se laajeni kaikkeen opiskelijan kanssa ja hyväksi tapahtuvaan toimintaan. Opettajat tekevät yhteistyötä sekä keskenään että työelämän edustajien kanssa eivätkä keskity vain oman aineen opettamiseen. Henkilökohtaiset ohjaukselliset kohtaamiset laajenivat pienryhmä- tai tiimikeskusteluihin, edelleen koulutusalat, -yksiköt ja -palvelut ylittäviin kohtaamisiin ja työelämäkumppanuuksiin ja lopulta verkostoitumiseen osaksi paikallisia, alueellisia, valtakunnallisia ja kansainvälisiä toimijaverkostoja. Toiminnassa on vahvasti mukana monikulttuurinen ulottuvuus. Yhteistoiminnallisuus onkin syytä ymmärtää sekä opiskelun ja (uuden) tiedon tuottamisen tavaksi että koko yhteisön toimintatavaksi. Digitalisaation, sosiaalisen median ja mobiiliteknologian nähtiin avaavan uusia mahdollisuuksia yhteistoiminnalle.

Roschellen ja Teasleyn (1995) mukaan yhteistoiminnallisuus tarkoittaa prosessia, jossa yksilöt neuvottelevat ja tuottavat yhdessä vaihtoehtoja tehtävän tai ongelman ratkaisemiseksi. Yhteisöllisyys ja opiskelijan kokemukset opiskelijayhteisöihin ja oppimisyhteisöihin osallistumisesta ja kuulumisesta ovatkin yksi keskeinen ulottuvuus kiinnittymisen arvioinnin näkökulmasta (Törmä, Korhonen & Mäkinen 2012). Yhteistoiminta autenttisissa ja simuloiduissa ympäristöissä antaa pohjaa reflektoinnille sekä teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhteyksien oivaltamiselle. Tällainen osallisuus pitää yllä opiskelun merkityksellisyyttä ja opintoihin ”satsaamista” (ks. psykologinen omistajuus).

### *e) Muovautuvuus*

Olen muuttanut käsitystäni opiskelemisesta ja oppinut arvostamaan jatkuvaa oppimista. Huomasin ensimmäisen vuoden aikana, kuinka paljon

minulla on vielä alasta opittavaa. Opintojen eteneminen on mahdollista suorittaa joustavasti ja yksilöllisesti monimuotoisia opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä hyödyntäen. Näin on mahdollista lyhentää koulutusaikaa, ja tämä toimii hyvänä motivaattorina. Kun on enemmän valinnanvaraa opintoihin, on mahdollisuus myös erikoistumiseen. Sain jatkaa osaamistani uusille alueille. Suunnitelmat ovat joustavia, ja niitä voidaan tarpeen mukaan muuttaa. Opiskeluvaihtoon lähteminen sujuu mutkattomasti, eikä opiskelijaa rangaista päällekkäisten opintojen takia. Valinnaisuus toimii, ja kursseja saa suorittaa paljon myös muista koulutusohjelmista, ja koulutuslinjan vaihtaminen talon sisällä onnistuu ilman yhteishakua. Valinnaiset opinnot ovat laajoja, monipuolisia ja houkuttelevia. Byrokratia on ollut pientä, ja hallintoasiatkin ovat sujuneet.

Muovautuvuus näkyi aineistossa henkilökohtaisella tasolla valmiutena arvioida omia suunnitelmiaan ja käsityksiään sekä työskennellä monenlaisissa uusissa tilanteissa. Organisaation tasolla se yhdistettiin valmiuteen muokata suunnitelmia, tehtäviä, opetussuunnitelmia ja rakenteita vastaamaan erilaisiin tilanteisiin ja toimijoiden tarpeisiin. Näin muovautuvuus yhdistyi oppimisen, ohjaamisen ja opetuksen kannalta joustaviin oppimisympäristöihin. Erityisesti korostettiin opiskelijan omien intressien huomioon ottamista, omien opintopolkujen rakentamisen mahdollisuutta ja suunnitelmien muovattavuutta opiskelijan omiin tarkoituksiin sopivaksi.

Muovautuvuus tarkoittaa kykyä mukauttaa toimintaa, suunnitelmia ja organisatorisia rakenteita uusien, muuttuvien ja epävarmuutta tuovien tilanteiden edellyttämällä tavalla (Levinthal & Marino 2015; Martin 2010). Suunnitelmien uudelleenjärjestely puolestaan edellyttää ajattelun joustavuutta. Muovautuvuus voidaan ymmärtää myös ajattelutavaksi tai joustavaksi mielenlaaduksi (Martin 2010). Tämä näkyi aineistossa valmiutena muuttaa omia käsityksiä ja oletuksia oppimisesta ja opiskelusta sekä oman osaamisen tunnistamisena. Niin yksilön ajattelun prosessien joustavuus kuin ryhmä- ja organisaatiotasolla ylläpidettävien käsitysten joustavuus joutuu koetukselle kohdattaessa monenlaisia opiskelijoita, erilaisia opiskelun ”juonenkäänteitä” ja ennakoimattomia ja yllättäviä tapahtumia. Tällöin joudutaan tilanteisiin, joissa uusi ei asetu osaksi olemassa olevia ymmärtämisen ja toiminnan rakenteita eikä ole olemassa valmiina selkeää etenemisen reittiä.

## **Yhteenvetoa ja pohdintaa**

Artikkelissa tuodaan esille korkeakoulun opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilöstön yhdessä tuottama käsitys siitä, minkälaisella toiminnalla voidaan edistää opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä. Tutkimuksen tuloksissa näkyi vahvasti tämän päivän koulutusdiskurssi, jossa korostuvat osaamisajattelu, valinnaisuus, yksilölliset opintopolut, työelämälähtöisyys ja käytännöllisyys. Yksilöllisten valintojen korostuminen saattaa johtaa tilanteeseen, jossa opetussuunnitelma olisi kuin buffet-pöytä, josta kukin opiskelija poimisi mieleisensä osuudet (ks. Linden & Annala 2016). Opiskelijan omien lähtökohtien, valintojen, kokemusten ja tulevaisuuden tavoitteiden huomioon ottamisen ei kuitenkaan välttämättä tarvitse tarkoittaa sitä, että kukin opiskelija valitsee ja tekee mitä haluaa. Opiskelijan aktiivisuuden ja yhteiskehittelyn sekä tavoitteellisuuden ja suunnitelmallisuuden tukeminen, samalla kun ollaan valmiita poikkeamaan suunnitellusta, voivat luoda pohjaa yhteisölliselle toiminnalle.

Sosiokulttuurisen ajattelun mukaan ihminen ei toimi suorassa ”kontaktissa” maailman kanssa, vaan tuota suhdetta säätelevät ja määrittävät erilaiset kulttuuriset työkalut ja artefaktit (Lantolf 2000). Kielen käsitteistö on keskeinen psykologinen työkalu, sillä sen avulla ihminen toimii ja yrittää ymmärtää maailmaa (Edwards 2005). Tässä tutkimuksessa identifioituja hyvän opiskelukokemuksen peruskiviä voikin pitää ainakin TAMKissa uusina kielellisinä työkaluina tai artefakteina. Niiden avulla voidaan ymmärtää oppimisen ja opiskelun ohjaamiseen sekä opintoihin kiinnittymiseen liittyvää problematiikkaa ja tukea opiskelijoita substanssin oppimisessa, osallisuuden kokemusten saamisessa, opiskeluun kiinnittymisessä ja identiteettityössä.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää monella tavalla. Opiskelijat voivat käyttää niitä oppimisen reflektoinnin ja vertaisarvioinnin pohjana. Opettajat voivat niiden avulla arvioida toimintaansa sekä kehittää oppimisympäristöjä entistä yhteistoiminnallisempaan suuntaan. Niitä voidaan käyttää yhteisön toiminnan suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä sekä organisaatioiden toimintakulttuurien arvioinnissa. Peruskivistä voi olla hyötyä myös työelämän edustajille, sillä he voivat niiden avulla arvioida ja kehittää harjoittelujaksoilla ja erilaisissa projekteissa tapahtuvan oppimisen ohjaamisen käytänteitä.

Tutkimus suoritettiin ammattikorkeakoulussa, mutta hyvän opiskelukokemuksen peruskiviä voidaan hyödyntää myös muissa konteksteissa. Ne voivat toimia ajattelun virittäjinä kaikessa sellaisessa kasvatusta ja opetustoitinnassa, jossa pidetään tärkeänä yksilön omien tavoitteiden ja käsitysten huomioon ottamista sekä ohjauksellista, neuvottelevaa ja yhteistoiminnallista otetta. On kuitenkin syytä korostaa, että peruskivet ovat ihanteita ja niiden täydellinen ja yhtäaikainen toteutuminen on hankala järjestää. Niitä voi kuitenkin pitää suuntaviittoina eri toimijoiden ja ryhmien yhteistyölle dialogisten oppimisympäristöjen kehittämisessä. Näin voidaan rakentaa entistä toimivampia opetuksen ja ohjaamisen käytänteitä oppimisen ja opiskeluun kiinnittymisen tukemiselle.

Jatkossa tarvitaan tutkimusta siitä, miten peruskivien toteuttaminen vaikuttaa opiskeluun, oppimiseen ja opintoihin kiinnittymiseen liittyviin kokemuksiin. Vastauksia kannattaa etsiä monitahoisessa yhteistyössä, johon osallistuvat opiskelijat, opettajat, muu henkilökunta sekä harjoittelupaikkojen ohjaajat ja muut työelämän edustajat. Opiskeluun kiinnittymistä edistävät kokemukset eivät synny vain oppimisesta tai opettajien kanssa tapahtuvasta toiminnasta, vaan mikä tahansa korkeakoulun toiminto, palvelu tai tapahtuma voi osaltaan antaa aineksia hyvälle opiskelukokemuksille. Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet eivät ole oppiaine-, koulutusala-, ammattiala- tai tieteenalakohtaisia. Oppiminen ja tiedon rakentumisen prosessit ovat eri aloilla erilaisia, joten on tärkeää arvioida peruskivien käyttöä myös tieteenala- ja koulutusalaakohtaisesti.

## Lopuksi

Miksi puhua tulevaisuudesta ja ihanteista? Miksi ei olla realisteja ja keskitytä tämän hetken ongelmiin ja niiden poistamiseen? Käsitykset tulevaisuudesta vaikuttavat siihen, minkälaisia valintoja teemme nykyhetkessä (Kessler 2013; Peavy 2006; Markus & Nurius 1986). Tulevaisuuteen suuntaavalla tutkimuksella voidaan tuottaa aineksia muutokselle, ja positiivinen näkökulma rakentaa tietä muutokseen, sillä siinä näkyy jo toivottuja asiantiloja. Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet voisivat antaa perustaa ja suuntaa osallistavalle



toimintakulttuurille, jossa opiskelijat, opettajat, muu henkilökunta ja myös työelämän edustajat voivat rakentaa ja muovata dialogisia oppimisympäristöjä (ks. Haworth & Conrad 1997; Annala, Mäkinen, Svärd, Silius & Miilumäki 2012; Kukkonen & Marttila 2017).

Kun organisaation eri ryhmittymien välillä mahdollistuu dialoginen vuoropuhelu, opiskelijat kokevat voivansa osallistua ja vaikuttaa itseensä kohdistuvaan päätöksentekoon eikä heidän odotustensa ja kokemustensa välillä olisi suurta ristiriitaa (Voss, Gruber & Szmigin 2007; Morgan 2012). Tämä antaisi mahdollisuuden siihen, että opiskelijat voisivat jo varhaisessa vaiheessa opintojaan osallistua erilaisten yhteisöjen toimintaan sekä toimia kumppaneina myös erilaisissa projekteissa ja tutkimus- ja kehittämishankkeissa. Näin he voisivat saada arvokkaita, oppimista tukevia sekä osallisuuden tunnetta ja opiskeluun kiinnittymistä vahvistavia kokemuksia.

## Lähteet

- Annala, J., Mäkinen, M., Svärd, P., Silius, K. & Miilumäki, T. 2012. Online community environment promoting engagement in higher education. *Studies for the Learning Society* No. 2–3. 2012, 75–86. [https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66126/online\\_community\\_environment\\_2012.pdf?sequence=1](https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66126/online_community_environment_2012.pdf?sequence=1) (luettu 22.6.2016).
- Barab, S. A., Squire, K. & Dueber, B. 2000. Supporting authenticity through participatory learning. *Educational Technology Research and Development* 48 (2), 37–62.
- Barnett, R. & Coate, K. 2010. *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Glasgow: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Cooperrider, D. L., Barrett, F. & Srivastva, S. 1995. Social construction and appreciative inquiry: A journey in organizational theory. Teoksessa D. Hosking, P. Dachler & K. Gergen (toim.) *Management and organization: relational alternatives to individualism*. Aldershot, UK: Avebury, 157–200.
- Cousin, G. 2006. An introduction to threshold concepts. *Planet* 17, December 2006.
- Edwards, A. 2005. Let's get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating. *The Curriculum Journal* 16 (1), 49–65.
- Gibbs, G. 2012. Implications of 'Dimensions of quality' in a market environment (HEA Research Series). York: Higher Education Academy.
- Harper, S. R. & Quaye, S. J. 2009. Beyond sameness, with engagement and outcomes for all: An introduction. Teoksessa S. R. Harper & S. J. Quaye (toim.) *Student engagement in higher education*. New York: Routledge, 1–16.
- Haworth, J. & Conrad, C. 1997. *Emblems of quality in higher education: developing and sustaining high-quality programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Herrington, J., Oliver, R. & Reeves, T. C. 2003. Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology* 19 (1), 59–71.
- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. 2007. Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology* 77 (3), 703–718.
- Hänninen, V. 2003. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos* (8. painos). Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampere University Press.
- Kember, D. & Leung, D.Y.P. 2005. The influence of active learning experiences on the development of graduate capabilities. *Studies in Higher Education* 30 (2), 155–170.
- Kessler, E.H. (toim.) 2013. *Encyclopedia of Management Theory*. Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Kipponen, A. & Annala, J. 2016. Opintoihin kiinnittyminen opiskelijan elämismaailmassa. *Kasvatus* 47 (5), 406–418.
- Kreber, C. 2010. Academics' teacher identities, authenticity, and pedagogy. *Studies in Higher Education* 35 (2), 171–194.

- Kuh, G.D. 2009. The National survey of student engagement: conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research* 2009 (141), 5–20.
- Kukkonen, H. & Marttila, L. 2017. Kuviteltua todellisuutta – ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä. Sarja A. Tutkimuksia 19. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- Lantolf, J. P. 2000. Introducing sociocultural theory. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1–26.
- Levinthal, D. & Marino, A. 2015. “Three facets of organizational adaptation: Selection, variety, and plasticity”. *Organization Science* 26(3), 743–755. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.2014.0956> (luettu 16.1.2017).
- Linden, J. & Annala, J. 2016. Yhteisöt korkeakoulutuksessa – hyödyntämätön voimavara. *Kasvatus* 47 (5), 403–405.
- Longden, B. 2006. An institutional response to changing student expectations and their impact on retention rates. *Journal of Higher Education Policy and Management* 28 (2), 173–187.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. *Sosiaalipsykologisia tutkimuksia* 23. Helsingin yliopisto.
- Markus, H. & Nurius, P. 1986. Possible selves. *American Psychologist* 41 (9), 954–969.
- Martin, A. J. 2010. *Building classroom success: eliminating fear and failure*. London: Continuum.
- Mayring, P. 2014. *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-395173> (luettu 12.1.2017).
- Michael, O. 2008. Mentoring mentors as a tool for personal and professional empowerment in teacher education. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 6 (1), 1–18.
- Morgan, M. 2012. The context of learning in higher education. Teoksessa M. Morgan (toim.) *Improving the Student Experience. A practical guide for universities and colleges*. London: Routledge, 3–14.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- Peavy, R. V. 2006. *SocioDynamic Councelling. A constructivistic perspective for the practise of counselling in the 21st century*. Victoria: Trafford Publishing.
- Pierce, J. L., Kostova, T. & Dirks, K. T. 2003. The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. *Review of General Psychology* 7 (1), 84–107.
- Pierce, J. L. & Jussila, I. 2010. Collective psychological ownership within the work and organizational context. *Journal of Organizational Behavior* 31 (6), 810–834.

- Prahalad, C. K. & Ramaswamy, V. 2000. Co-opting customer competence. *Harvard Business Review*. January–February 2000. <https://hbr.org/2000/01/co-opting-customer-competence> (luettu 4.6.2016).
- Roschelle, J. & Teasley, S. 1995. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. Teoksessa C. O'Malley (toim.) *Computer-supported collaborative learning*. Berlin: Springer Verlag, 69–197.
- Saari, J. 2015. Korkeakouluopiskelijoiden seurantatutkimus. Kahden ensimmäisen vuoden aineiston tiedonkeruun toteutus. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. Työpapereita 1/2015.
- Saari, J. & Kettunen, H. 2013. Opiskelijabarometri 2012: Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 39/2013.
- Staddon, E. and Standish, P. 2012. Improving the student experience. *Journal of Philosophy of Education* 46 (4), 631–48.
- Stelter, R. 2014. *A guide to third generation coaching. Narrative-collaborative theory and practice*. Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- Temple, P., Callender, C., Grove, L. & Kersh, N. 2014. Managing the student experience in a shifting higher education landscape. *The Higher Education Academy*. [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/managing\\_the\\_student\\_experience.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/managing_the_student_experience.pdf) (luettu 4.6.2016)
- Thomas, L. 2012. Supporting learning and teaching. Teoksessa M. Morgan (toim.) *Improving the student experience. A practical guide for universities and colleges*. London: Routledge, 179–195.
- Thomas, L. & May, H. 2011. *What works? Student retention and success programme*. London: Paul Hamlyn Foundation.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Törmä, S., Korhonen, V. & Mäkinen, M. 2012. Miten arvioida yliopisto-opiskelijoiden kiinnostumista opintoihin? Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1*, 163–191.
- Vehviläinen, S. 2014. *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Voss, R., Gruber, T. & Szmigin, I. 2007. Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research* 60 (9), 949–959.
- Weckroth, K. 1992. *Mustavalkoista sosiaalipsykologiaa*. Tampere: Vastapaino.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksien tunnistaminen sekä pedagogisen hyvinvoinnin tukeminen korkeakoulun opetusyhteisössä

*Vesa Korhonen & Auli Toom*

*Artikkelin lähtökohtana on kahden aiemmin runsaasti tutkitun aiheen – opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin – keskeisten yhteisten ulottuvuuksien tunnistaminen valittujen teoreettisten mallien näkökulmasta. Tämän pohjalta hahmotellaan erityisesti myönteiseen, vahvuusperustaiseen ajatteluun perustuvaa mallinnusta kiinnittymisen ja hyvinvoinnin ohjaukselliseen tukemiseen korkeakoulun opetusyhteisössä. Yhteisönäkökulmasta opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin osatekijöiden voidaan katsoa olevan sidoksissa kokonaisvaltaiseen pedagogiseen hyvinvoinnin tukemiseen, joka käytännössä toteutuu opiskelijan ja opiskeluun liittyvien yhteisöjen välisissä suhteissa ja vuorovaikutustilanteissa. Näihin voitaisiin systemaattisesti ja proaktiivisesti vaikuttaa koulutuksen organisaatiossa, rakenteissa ja järjestämisessä opetussuunnitelman, opettajien ja tutkijoiden opetusosaamisen, oppimislähtöisten pedagogisten käytäntöjen sekä laadukkaan pedagogisen vuorovaikutuksen keinoin.*

## Johdanto

Korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen on osoittautunut keskeiseksi ilmiöksi haluttaessa ymmärtää yliopisto-oppimiseen ja -opetukseen kytkeytyviä prosesseja sekä yksittäisten opiskelijoiden että yhteisön kannalta (Mäkinen 2012; Korhonen 2012; Poutanen ym. 2012). Aiemmissä kiinnittymisen teoreettisissa ja tutkimuksellisissa jäsennyksissä on tuotu esille opiskelijan kokonaisvaltaisen kokemuksen näkökulmasta kognitiivisia, emotionaa-

lisiä, behavioraalisia ja sosiokulttuurisia elementtejä (Coates 2007; Trowler 2010; Kahu 2013). Näissä on nähtävissä sekä yksilöllisten että yhteisöllisten tekijöiden merkitys opintoihin kiinnittymistä tuottavina ja vahvistavina osatekijöinä.

Yksilölliset psykologiset tekijät liittyvät esimerkiksi opiskelijan lähtötehtoihin ja -taitoihin sekä kokemuksiin opetus-oppimiskonteksteista, jotka vaikuttavat oppimisen ja opiskelun lähestymistapoihin ja niiden kehittymiseen (Entwistle 1997; Biggs 1993; 2003). Yhteisöjen vaikutus näkyy muun muassa kiinnittymistä vahvistavien rikastavien käytäntöjen luonteessa. Näistä useat ovat juuri yhteisöllisiä käytäntöjä, esimerkiksi pitkäkestoiset oppimisyhteisöt, yhteisölliset tehtävät ja projektit, opiskelijoiden toiminta yhdessä kokeneiden tutkijoiden kanssa (ks. Kuh ym. 2006; Kuh 2008) sekä opiskelijoiden rekrytoiminen mukaan erilaisiin ammatillisiin rooleihin, kuten tutkimusharjoittelijaksi, osana opintoja. Vastaavia yhteisöllisiä käytäntöjä ovat myös sosiaalisen median harjoittelu ja hyödyntäminen työllistymistä tukevien kontaktien luomiseen sekä opiskelijoiden tuettu osallistuminen yliopiston päätöksentekoprosesseihin (Nygaard ym. 2013). Opintoihin vahvasti kiinnittyneet opiskelijat usein korostavat sosiaalisten suhteiden ja yhteistyön merkitystä opiskelussaan (ks. Coates 2007).

Opiskelijoiden hyvinvointia ei ole toistaiseksi juuri tarkasteltu opintoihin kiinnittymisen yhteydessä, vaikka ne monin tavoin ilmiöinä ja prosesseina sivuavat toisiaan. Perinteisesti hyvinvointi käsitteenä on liitetty ihmisen kokeman psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen hyvinvoinnin kokonaisuuteen (Meriläinen ym. 2008). Opetuksen ja oppimisen ympäristöissä hyvinvoinnin katsotaan rakentuvan moniulotteisten psykologisten ja toiminnallisten prosessien sekä toimintaympäristöön liittyvien tekijöiden vaikutuksesta (ks. Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008), mikä vastaa myös käsityksiä opintoihin kiinnittymisestä (vrt. Mäkinen 2012; Korhonen 2012; 2014). Monet korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia tai terveyttä koskevat tutkimukset ovat kuitenkin keskittyneet pääosin hyvinvointia heikentäviin asioihin tai hyvinvoinnin vähäisyyteen, kuten terveyttä haittaavaan riskikäyttäytymiseen, oppimisvaikeuksiin tai psyykkiseen oireiluun, jaksamisongelmiin ja kuormittumiseen (Laaksonen 2005; Kunttu & Pesonen 2012), kiusaamiskokemusten

yleisyyteen ja luonteeseen (Pörhölä 2011) tai yksinäisyyteen (Kunttu, Pesonen & Saari 2016). Toistaiseksi hyvinvoinnin ja muiden opiskelun osa-alueiden välisiä yhteyksiä on eniten tarkasteltu hyvinvointia haittaavien tekijöiden näkökulmasta (esim. Salmela-Aro & Kunttu 2010; Johnson ym. 2014), joten on tarpeen tunnistaa sekä kiinnittymiseen että hyvinvointiin liittyviä myönteisiä vahvistavia prosesseja ja tekijöitä.

Opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksiä tarkastellaan tässä teoreettis-käsitteellisessä artikkelissa yksilöllisiä ja yhteisöllisiä näkökulmia yhdistäen. Laajasti opetusyhteisöjen näkökulmasta tarkasteltuna opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin ulottuvuuksien voi katsoa olevan sidoksissa kokonaisvaltaiseen pedagogiseen hyvinvoinnin viitekehykseen, joka käytännössä rakentuu opiskelijan ja opiskeluun liittyvien yhteisöjen välisissä suhteissa ja vuorovaikutustilanteissa (vrt. Pyhältö ym. 2010). Vaikka korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen ja hyvinvointi ovat keskeisiä asioita, toistaiseksi tiedetään hyvin vähän niiden mahdollisesta keskinäisestä yhteydestä tai siitä, millainen monitahoinen suhde niillä on pedagogiseen hyvinvoinnin ohjaukselliseen ja yhteisölliseen tukemiseen.

Tässä yhteydessä tarkastellaan korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä ja hyvinvoinnin rakentumista valikoitujen teorianäkökulmien avulla sekä niiden kokonaisvaltaista yhteisöllistä tukemista. Artikkelissa jäsennetään kiinnittymistä ja hyvinvointia rakentavia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä osatekijöitä pedagogisen hyvinvoinnin lähtökohtina. Tämän jälkeen hahmotetaan korkeakouluopiskelijan kiinnittymisen ja hyvinvoinnin laajaa pedagogisen hyvinvoinnin systeemisen tukemisen viitekehystä, minkä avulla opiskelijoiden kiinnittymiseen ja hyvinvointiin liittyvät kriittiset tekijät voidaan ottaa tietoisiksi kehittämisen kohteeksi korkeakoulun opetusyhteisössä.

## **Opintoihin kiinnittymisen rakentuminen**

Kiinnittymiselle on olemassa useita teoreettisia jäsennyksiä, joita on käytetty empiiristen tutkimus- ja arviointiaineistojen kokoamisen viitekehyksenä. Esimerkiksi Mäkisen (2012) tulkinta opiskelija-aineiston pohjalta painottaa opiskelijan aktiivista ja vastuullista toimijuutta oman oppimisensa edistämässä ja

toisaalta opetus-oppimisyhteisön dialogista ja osallistavaa toimintakulttuuria. Wengerin (1998) käytäntöyhteisöteorian pohjalta tämän artikkelin ykköskirjoittajan muotoileman kiinnittymismallin lähtökohtana on se, että opintoihin kiinnittymisessä opiskelijan ja hänen opiskeluunsa vaikuttavien lähiyhteisöjen välille syntyy opiskeluprosessia vahvistavia sidoksia (Korhonen 2012; 2014). Tämän kiinnittymistä tuottavan prosessin ansiosta opiskelijan ja opintoalan väliset kytkökset vähitellen laajenevat ja opinnoissa pysyminen ja opintojen sujuva toteuttaminen paranevat.

Kiinnittymisen kaksi rakentavaa perusprosessia, yksilöllinen ja yhteisöllinen, on tässä mallissa jäsennetty kumpikin kahteen keskeiseen osatekijään. Yksilölliseen kiinnittymistä vahvistavaan prosessiin mallissa (kuvio 1) liittyvät akateemisten taitojen haltuunotto ja opintojen henkilökohtaisen merkityksen löytyminen (Korhonen 2014). *Akateemiset taidot* toimivat opiskelijan kannalta opintoihin kiinnittymisen välineenä (Poutanen ym. 2012). Opiskelijan on tärkeä hallita korkeakouluopiskelussa tarvittavia akateemisia taitoja tietyiltä osin jo opintoja aloitettaessa, sillä muutoin hän ei pysty opiskelemaan ja etenemään yliopisto-opinnoissa (vrt. Hyytinen, Toom & Postareff arvioitavana). Korkeakouluopiskelussa tarvittavia akateemisia taitoja ovat muun muassa kriittisen ajattelun taidot (Hyytinen ym. 2015; Utriainen ym. 2016), akateemiset tekstitaidot (ks. Kiili & Mäkinen 2011) sekä opiskelun ja oppimisen itse- ja yhteissäätelyn taidot, joihin kuuluvat muun muassa taidot säädellä omaa ja yhteisöllistä opiskelua, motivaatiota ja tunteita (esim. Vermunt 1998; 2005; Virtanen ym. 2010; Hadwin & Oshige 2011; Saariaho ym. 2016).

*Opintojen henkilökohtainen merkitys* toimii puolestaan kiinnittymisen edellytyksenä (Poutanen ym. 2012). Opintojen merkitystä on aiemmin opiskelijatutkimuksessa tarkasteltu erityisesti orientaatio-käsitteen kautta, jolloin yleisorientaatio opiskeluun on määritelty sellaiseksi tulkintakehikoksi, jonka mukaisesti opiskelija suhteuttaa opiskelua omaan elämänkenttäänsä. Tässä tulkintakehikossa vaikuttavat esimerkiksi oppijan elämismaaailma, maailmankuva ja hänen oma minäkuvansa. (Ks. Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004.) Opiskelijat rakentavat usein yliopisto-opintojen merkitystä omien tavoitteidensa, kiinnostuksen kohteidensa ja tulevaisuudenkuviansa kannalta (Horstmanshof & Zimitat 2007) ja vertaavat näitä mielikuvia kor-



keakouluopiskelun tuottamiin kokemuksiin. Opintojen merkitykseen voi yhdistyä hyvin moni asia, kuten ammatin hankkiminen, tutkinnon saaminen, sivistyminen, itsensä kehittäminen sekä ystävyysuhteiden ja kontaktien luominen (Poutanen ym. 2012).

Yhteisölliseen kiinnittymistä tuottavaan prosessiin nivoutuvat kiinnittymismallissa (kuvio 1) osallistuminen opintoihin liittyviin yhteisöihin ja akateemisen opetus-oppimisyhteisön sosiaalistavat ohjauksen sosiaaliset käytännöt (Korhonen 2014). Syvenevä *osallistuminen* opintoihin liittyviin yhteisöihin toimii kiinnittymisen rakentajana (Poutanen ym. 2012). Osallistumisen ja edelleen osallisuuden kokemukset korkeakouluopiskelussa voivat syntyä sekä varsinaisen opetuksen yhteydessä että osallistumisena opiskelijoiden itse organisoimiin opiskelua tukeviin tai muihin sosiaalisiin vertaisyhteisöihin (Poutanen ym. 2012). Laven ja Wengerin (1991) ajattelua mukaillen asteittain syvenevän osallistumisen ja kasvavan osallisuuden turvin opiskelijan on mahdollista rakentaa omaa asiantuntijuuttaan, tulla yhä keskeisemmäksi toimijaksi sekä vaikuttaa yliopistoyhteisöön tärkeäksi kokemillaan tavoilla.

Yhteisössä toteutuvat ohjauksen *sosiaaliset käytännöt* toimivat puolestaan kiinnittymisen mahdollistajana (Poutanen ym. 2012). Korkeakouluopiskeluun voi kuulua toisaalta yksisuuntaisia opetustilanteita, kuten massaluentoja ja kirjakuulusteluja, mutta toisaalta myös ohjattuja pienryhmäkursseja, pari- ja ryhmätenttejä, pitkäkestoisia seminaareja sekä opetus- ja tutkimusharjoittelua. Vastavuoroisen toiminnan aste vaihtelee eri ohjauksen ja opetuksen muodoissa, ja myös käytäntöyhteisöjen syntymisen mahdollisuudet vaihtelevat. Niille joko annetaan tilaa akateemisessa opiskelussa tai niille ei ole mahdollisuuksia, jos yksisuuntaiset massaluennot ja vastaavat käytännöt hallitsevat. Opiskelijat voivat ohjata myös toisiaan opiskelua tukevissa vertaisyhteisöissä, esimerkiksi opiskelijoiden toteuttamissa lukupiireissä. (Poutanen ym. 2012.)



Kuvio 1. Opintoihin kiinnittymisen prosessi yksilöllisen ja yhteisöllisen prosessin yhteisvaikutuksena (Korhonen 2014)

Yksilöllinen ja yhteisöllinen prosessi yhdessä muodostavat opiskelussa sen perustan, jolle rakentuvat kiinnittävään oppimiseen liittyvät kaksi peruselementtiä (kuvio 1): kuulumisen tunne ja vahvistuva identiteetti (Korhonen 2012; 2014). *Kuulumisen tunne* toimii kiinnittymisen syventäjänä, ja se syntyy pitkän ajan kuluessa kokemusten pohjalta (Poutanen ym. 2012). Yliopisto-opiskelijoiden kokemusten perusteella on tullut esille, että kuulumisen tunne tavallisesti rakentuu monien kohtaamisten ja toistuvan yhdessä tekemisen varaan hitaasti pitkän ajan kuluessa. Kuulumisen tunteen muodostuminen on siten sidoksissa osallisuuden kokemiseen korkeakoulutuksen yhteisöissä. Kuulumisen tunteen ansiosta opiskelijat kokevat kuuluvansa sosiaaliseen vertais yhteisöön, akateemiseen opetus-oppimisyhteisöön ja jossain määrin myös akateemiseen tutkimusyhteisöön (Poutanen ym. 2012). Kuulumisen tunne ja tavat (*sense of belonging; modes of belonging*) ovat esillä myös Wengerin (1998, 173–175, 183–187) käytäntöyhteisöteoriassa jaettuun käytäntöihin liittyvän aktiivisen osallistumisen tuloksena.

Opiskelijan *identiteetti* rakentuu puolestaan kiinnittymisen tuotoksena, ja se on vielä pitkäkestoisempi prosessi (Poutanen ym. 2012). Opiskelijat saattavat reflektoida runsaasti sitä, millaisia yliopisto-opiskelijoita he kokevat olevansa, millaisia opiskelijoita he haluaisivat olla tai millaisia heidän oletetaan yliopistolla olevan (Poutanen ym. 2012). Opiskelijoiden kokemuksissa identiteetti yliopistossa muotoutuu erilaisista opiskelukokemuksista, jotka voivat olla myönteisiä tai kielteisiä ja vaikuttavat suunnanottoihin oman identiteetin kannalta. Wengerin (1998) mukaan saavuttaessaan aktiivisen toimijuuden aseman sosiaalisen yhteisön käytännöissä yksilö jatkuvasti luo jaettua identiteettiä osallistumalla toimintaan ja tuottamalla kontribuutiansa yhteisön käytänteisiin. Siksi onkin olennaista, että opiskelija pääsee osalliseksi asian-tuntijuutta tuottavista jaetuista käytänteistä ja merkityksistä akateemisessa opetus-oppimisyhteisössä.

## **Hyvinvoinnin ulottuvuuksien paikantaminen ja yhteydet kiinnittymiseen**

Tässä yhteydessä luodaan vaihtoehtoista tulkintaa hyvinvoinnin ulottuvuuksista tarkastelemalla sellaisia yksilöllisiä (psykologisia) ja yhteisöllisiä (sosiaalisia) tekijöitä, jotka ovat hyvinvointia vahvistavia ja joiden avulla voidaan hahmottaa myös kiinnittymisen ja hyvinvoinnin mahdollisia keskinäisiä yhteyksiä korkeakouluopiskelussa ja oppimisessa. Tämä luo uudenlaista tulkintaa kiinnittymisen ja hyvinvoinnin vastavuoroisista myönteisistä yhteyksistä. Tarkastelua varten on haettu neljä erilaista hyvinvointimallia tai -teoriaa, jotka kukin lähestyvät hyvinvointia myönteisten, monidimensionaalisten ominaisuuksien kautta. Tarkastelun tavoitteena on samalla löytää ja tunnistaa yhteisiä dimensioita edellä kuvattuun kiinnittymisen prosessimalliin (vrt. Korhonen 2014).

Ensimmäinen tarkasteltavista hyvinvointimalleista perustuu positiivisen psykologian suuntaukseen, joka on viime aikoina saanut runsaasti huomiota hyvinvointiin liittyvän tutkimuksen piirissä. Suuntauksessa korostuvat myönteiset hyvinvointia tuottavat tekijät ja muun muassa omien vahvuuksien tietoinen tunnistaminen (esim. Seligman & Csíkszentmihályi 2000; Uusitalo-Malmivaara 2014). Positiivisen psykologian pohjalta Seligman (2011) on esitellyt

niin sanotun PERMA-mallin, jossa ihmisen psykologinen koettu hyvinvointi on jaettu viiteen keskeiseen ulottuvuuteen: positiivisiin tunteisiin (*positive emotions*, P), omistautumiseen ja kiinnittymiseen toimintaan (*engagement*, E), positiivisiin suhteisiin (*positive relationships*, R), merkitykseen (*meaning*, M) ja tavoitteelliseen suoriutumiseen (*accomplishment*, A). Seligmanin (2011) mielestä nämä toisiaan täydentävät perusulottuvuudet tuottavat kokonaisvaltaisesti hyvinvoinnin kokemuksen. Tätä ajattelutapaa on sovellettu esimerkiksi työhön ja työyhteisöihin liittyvän hyvinvoinnin ja voimavarojen kehittämisessä (ks. Uusiautti & Määttä 2014) ja siihen on liitetty muun muassa työn ilon (Manka 2012) ja työn imun (Hakanen 2005) tyyppisiä käsitteitä. Nuoria korkeakouluopiskelijoita on tutkittu PERMA-malliin perustuvalla mittarilla (Kern ym. 2014) ja mallin ulottuvuuksilla on todettu olevan monia korrelatiivisia yhteyksiä nuorten opiskelijoiden elämäntyytyväisyyteen, toiveikkuuteen ja fyysisiin voimavaroihin.

Nuorten hyvinvoinnin tukeminen on ollut yleisesti laajan tutkimuskiinnostuksen kohteena, ja toinen esimerkki systemaattisesta pyrkimyksestä jäsentää hyvinvointimallia tutkimuksen viitekehyyksi on Uudessa-Seelannissa laajan kirjallisuuskatsauksen pohjalta kehitetty opiskelijan hyvinvointimalli (*student well-being model*, SWBM), jota on ajateltu erityisesti toisen asteen koulutuksessa olevien nuorten hyvinvoinnin tarkastelun viitekehyyksi (Soutter ym. 2014). Malli on luonteeltaan yleinen ja sovellettavissa korkeakouluopiskelijoillekin. Oppijan hyvinvointimallin kolme keskeistä toisiinsa kytkeytyvää ulottuvuutta ovat oleminen (*being*), muihin liittyminen (*relating*) ja resurssien omaaminen (*having*). Näihin hyvinvointiulottuvuuksiin vaikuttavina prosesseina tuodaan esille muun muassa oppijan oman toiminnan (*functioning*) ja pyrkimysten (*striving*) välinen vuorovaikutus, joka vaikuttaa hyvinvoinnin tilannekohtaisiin kokemuksiin. Soutter kollegoineen (2014) katsoo mallinnuksen tausta-ajattelun perustuvan systeemiseen näkemykseen nuoren kehityksestä ja Bronfenbrennerin (1979) ajatteluun eri kontekstien – myös koulutuksen ulkopuolisten – vaikutuksesta oppimiseen ja kehitykseen. Mielenkiintoisella tavalla Soutterin ja hänen tutkijatovereidensa (2014) hyvinvointimallilla on yhtymäkohtia suomalaisen sosiologin Erik Allardtin (1993) tunnettuun elä-

mänlaatua kuvaavaan jaotteluun, jonka osatekijöiksi hän nimesi omistamisen (*having*), rakastamisen (*loving*) ja olemisen (*being*).

Kolmantena hyvinvointimallina koherenssin tunne (*sense of coherence*) on usein sovellettu näkökulma, kun hyvinvointia on tarkasteltu erityisesti elämänhallinnan näkökulmasta (esim. Honkinen 2009; Vastamäki 2009). Elämänhallinnan eli koherenssin tunne perustuu Antonovskyn (1987; 1993) kehittämään salutogeeniseen lähestymistapaan, jossa painotetaan terveyttä ja voimavaratekijöitä sairauksien ja muiden negatiivisesti leimaavien tekijöiden sijaan. Antonovsky (1987) on jakanut koherenssin tunteen kolmeen osa-alueeseen eli ymmärrettävyyteen, hallittavuuteen ja mielekkyyteen. Ymmärrettävyys merkitsee sisäisten ja ulkoisten asioiden johdonmukaisuutta, järkevyyttä ja selitettävyyttä yksilön kannalta. Hallittavuus tarkoittaa uskoa siihen, että on käytettävissä riittävästi voimavaroja vaatimuksiin vastaamiseksi. Mielekkyys puolestaan merkitsee käsitystä siitä, että vaatimukset ovat mielekkäitä ja vaivannäön arvoisia. (Antonovsky 1987.) Koherenssin tunteen katsotaan kuvaavan hyvinvointia psykososiaalisesta suunnasta, jossa sekä yksilölliset psykologiset tekijät että yhteisölliset sosiaaliset tekijät ovat olennaisia. Vaikka kokemus koherenssin tunteesta eri osa-alueineen on hyvin henkilökohtainen, sosiaaliset ja toimintaympäristöön liittyvät tekijät vaikuttavat koherenssin tunteen kehittymiseen sisäisten tekijöiden ohella vahvistavasti tai heikentävästi. Esimerkiksi työhyvinvointiin liittyvissä tutkimuksissa on todettu vahvemman koherenssin tunteen olevan yhteyksissä paremmaksi koettuun työkykyyn (Ala-Poikela & Ravantti 2014) tai vastaavasti omaan työhön liittyvien vaikutusmahdollisuuksien, työtyytyväisyyden tai hyvän ilmapiirin olevan yhteyksissä vahvistuvaan koherenssin tunteeseen (Herno 2000).

Neljäs hyvinvointia kuvaava teoreettinen malli on Carol Ryffin (1989; Ryff & Keyes 1995) kehittämä ja empiirisesti testattu psykologisen hyvinvoinnin malli, joka koostuu kuudesta erillisestä dimensiosta ja kuvaa ihmisen myönteisiä puolia ja mielikuvia psykologisesta minästä. Nämä dimensiot ovat itsensä hyväksyminen (*self-acceptance*) ja myönteiset arviot omasta elämäkulusta, tunne ihmisenä kasvamisesta ja kehitymisestä (*personal growth*), uskomukset oman elämän tarkoituksellisuudesta ja merkityksestä (*purpose in life*), positiiviset suhteet ja niiden yllä pitäminen muihin (*positive relations with*

others), voimavarat hallita toimintaympäristöään ja elämäänsä (*environmental mastery*) sekä tunne autonomiasta ja itsemääräytymisestä (*autonomy*). Psykologisen hyvinvoinnin mallia on testattu malliin perustuvalla mittarilla eri ikäryhmiin kuuluvien aikuisten miesten ja naisten parissa (Ryff 1989; Ryff & Keyes 1995) ja todennettu edellä mainittuihin dimensioihin perustuvien skaalojen toimivuus. Monidimensionaalinen psykologinen hyvinvointimalli on siten sovellettavissa myös eri ikäryhmiä käsittävään korkeakouluopiskelijoiden kohdejoukkoon. Aiemmissa tutkimuksissa psykologisen hyvinvointimallin dimensioilla on todennettu yhteyksiä muun muassa onnellisuuden tunteisiin ja tunteiden hallintaan, itsearvostukseen, moraaliin sekä elämäntyytyväisyyteen (Ryff 1989; Ryff & Keyes 1995), joten malli sopii myönteisiä hyvinvointinäkökulmia painottaviin tarpeisiin. Malli liittyy myös laajempaan subjektiivista hyvinvointia korostavaan tutkimussuuntaan edellä mainitun positiivisen psykologian alueella (Diener ym. 2009).

Vertailtujen hyvinvointia kuvaavien teoreettisten mallien pohjalta voidaan tunnistaa sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä dimensioita, jotka vastaavat edellä kuvatun kiinnittymismallin (Korhonen 2012; 2014) dimensioita (ks. taulukko 1). Kiinnittymismallin yksilöllistä prosessia kuvaavaa opintojen henkilökohtaisen merkityksen tiedostamista vastaa hyvinvointiteorioista johdettu dimensio merkityksellisyys ja elämän tarkoituksellisuus, jossa kiinnittymiseen liittyvä merkityksen tiedostaminen laajenee kokemukseen, että opinnot ovat oman elämänsuunnittelun kannalta mielekkäitä ja tarkoituksenmukaisia. Myös yksilöltä vaadittavien akateemisten taitojen hallinta laajenee hyvinvointiin liittyväksi hallinnan ja onnistumisen tunteeksi, jossa oman pystyvyyden ja toimintaympäristön hallinnan kokemukset ovat keskeisiä.

Vastaavasti yhteisöllistä prosessia kiinnittymismallissa kuvaava syvenevä osallistuminen opintoihin liittyviin yhteisöihin, esimerkiksi vertaisyhteisöihin, rakentaa kiinnittymistä ja laajenee hyvinvointiteorioiden perusteella myönteisten sosiaalisten suhteiden tuottamaksi hyvinvointia ylläpitäväksi kokemukseksi. Samoin akateemisen opetus-oppimisyhteisön kiinnittymistä tukevat sosiaaliset käytännöt laajenevat hyvinvointiteorioiden perusteella sosiaalisiksi yhteyksiksi toimintaan ja organisaatioon, mikä edelleen voi vahvistaa omistautumista opiskelutoiminnalle ja koettua hyvinvointia. Hyvinvointiteo-

*Taulukko 1. Hyvinvointiteorioiden vertailua ja hyvinvointiulottuvuuksien paikannus*

Hyvinvointiulottuvuus	PERMA-malli (Seligman 2011; Kern ym. 2014)	Oppijan hyvinvointimalli (Soutter ym. 2014), elämänlaatu (Allard 1993)	Elämänhallinta (sense of coherence) (Antonovsky 1987; 1993)	Psykologinen hyvinvointimalli (Ryff 1989; Ryff & Keyes 1995)
<b>Merkityksellisyys ja elämän tarkoituksellisuus</b>	Merkitys		Mielekkyyys	Elämän tarkoituksellisuus (purpose in life)
<b>Hallinta ja tunneonnistumisista</b>	Pystyminen ja suoriutuminen (accomplishment)		Ymmärrettävyys, hallittavuus	Toimintaympäristön hallinta (environmental mastery)
<b>Myönteiset sosiaaliset suhteet</b>	Positiiviset suhteet muihin	Rakastaminen, ihmissuhteet (loving)		Positiiviset suhteet muihin (positive relations with others)
<b>Sosiaaliset yhteydet toimintaan ja organisaatioon</b>	Omistautuminen, kiinnittyminen toimintaan (engagement)	Toiminnan ja pyrkimysten vuorovaikutus		
<b>Positiivinen minäkäsitys ja itsearvostus</b>	Positiiviset tunteet	Oleminen (being)		Itsensä hyväksyminen (self-acceptance), ihmisenä kasvaminen (personal growth), autonomia
<b>Kuulumisen kokemus</b>		Liittyminen (relating)		
<b>Kehittyvä koherenssein tunnevoimavarana</b>		Resurssien omaaminen (having), erityisesti ei-aineelliset voimavaratekijät	Elämänhallinta toimintaympäristöön liittyvänä koherenssein tunteena	

rioiden ansiosta näkökulma laajenee opiskelijan elämän huomioimiseen kokonaisvaltaisesti eikä rajoitu ainoastaan akateemisen kontekstin, päämäärien ja toimintatapojen tarkastelemiseen.

Yksilöllisen ja yhteisöllisen prosessin yhteisvaikutuksesta pitkällä aikavälillä syntyvä opintoihin kiinnittyminen kuulumisen tunteena ja identiteetinä sen sijaan käsitteellistyy hyvinvointiteorioiden pohjalta uudella tavalla (ks. taulukko 1). Opiskelijan *identiteetti*, esimerkiksi kehittyvä asiantuntija-identiteetti, rakentuu vähitellen kiinnittymisen tuotoksena (ks. Poutanen ym. 2012; Korhonen 2014), mutta hyvinvointiteorioiden pohjalta dimensiossa painottuu positiivisen minäkäsityksen ja itsearvostuksen merkitys kehittymässä olevalle opiskelijan asiantuntijaidentiteetille. Tämä tuo konkreettisesti esille kiinnittymisen ja hyvinvoinnin kannalta olennaisen kysymyksen, missä määrin opiskelijan potentiaalisia valmiuksia, itsetuntemusta sekä realistisia tulevaisuudenodotuksia tuetaan opintojen aikana ja tarjotaanko tähän mahdollisuuksia (vrt. Mäkinen & Annala 2011). Tämä nostaa myös tarkasteluun opiskelijan aikaisempien opiskelukokemusten merkityksen asiantuntijuuden ja identiteetin rakentumisessa sekä aidosti hyvinvoinnin ja kiinnittymisen välisen suhteen kausaalisuuden ja vastavuoroisuuden.

*Kuulumisen tunne* toimii kiinnittymisen syventäjänä, ja se rakentuu myös pitkän ajan kuluessa karttuvien sosiaalisten kokemusten pohjalta (Poutanen ym. 2012; Korhonen 2014). Hyvinvointiteorioiden pohjalta kuulumisen tunteen voi tarkentaa kuulumisen kokemukseksi, sillä sosiaaliset kontaktit, liittyminen muihin sekä ylipäätään ihmissuhteet ovat kiinnittymistä ja hyvinvointia vahvistavia tekijöitä sekä opiskelukontekstissa että sen ulkopuolella. Tämä jälleen laajentaa tarkastelua opiskelijan koko elämismaailmaan pelkän akateemisten opintojen ja opiskelun kontekstin sijaan.

Hyvinvointiteorioiden pohjalta kolmantena pitkällä aikavälillä rakentuvana dimensiona voi pitää *kehittyvää koherenssin tunnetta*, joka on voimavara opiskelussa. Kyseessä on vahvasti yksilön voimavaroihin ja elämänhallintaan liittyvä näkökulma, joka on hyvinvoinnin kannalta tarpeellinen lisä, kun verrataan opiskeluprosessia sääteleviä tekijöitä sekä toimintaympäristön eli opiskelukontekstin vaatimukseen ja haasteisiin että laajasti siihen, miten opiskelijan elämäntilanne vaikuttaa opiskeluun. Kehittyvää koherenssin tunnetta säätelevät tekijät voivat siten olla korkeakoulun sisäisiä opiskeluun liittyviä, mutta myös opiskelijan terveyteen, perhetilanteeseen sekä yhteiskunnan ja työelämän muutoksiin kytkeytyviä (vrt. Mäkinen & Annala 2011). Edellä



mainitut vaikutukset voivat näkyä sekä opintoihin kiinnittymisessä että koettussa hyvinvoinnissa ja elämänhallinnassa. Vahvan koherenssin tunteen on esimerkiksi osoitettu olevan yhteydessä hyvään terveyteen ja vahvaan stressinhallintakykyyn (Vastamäki 2009). Vahva kokemus omasta koherenssin tunteesta oletettavasti heijastuu vahvana kiinnittymisenä ja voimavaroina opintoihin, mutta toisaalta vahva kiinnittyminen opintoihin voi myös osaltaan vahvistaa kehittyvää koherenssin tunnetta ja koettua hyvinvointia.

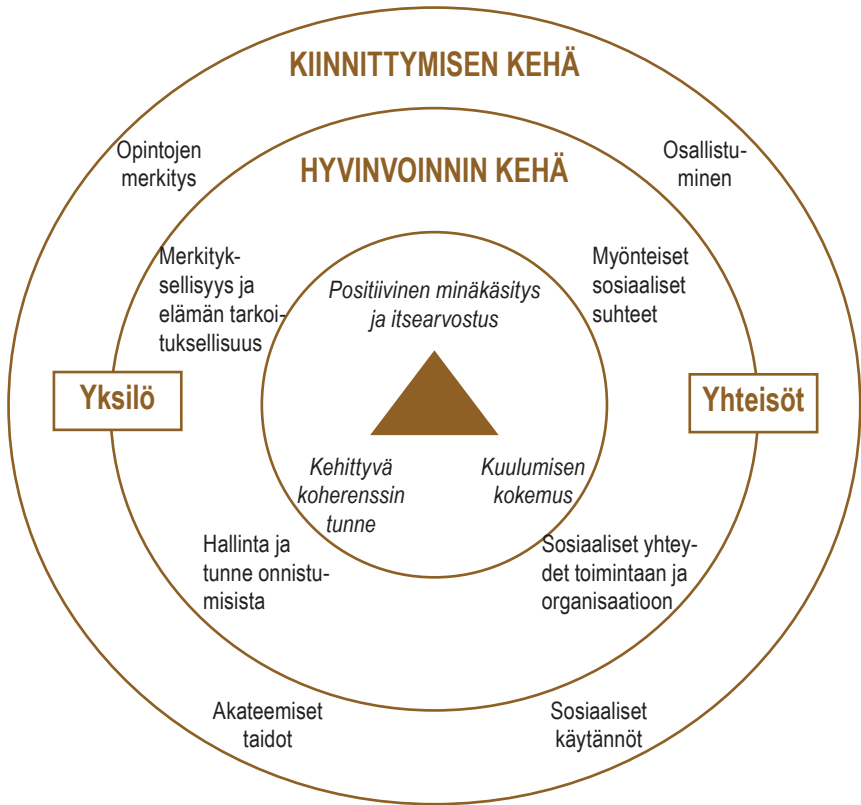
### **Kiinnittymisen ja hyvinvoinnin vastavuoroiset yhteydet ja pedagogisen hyvinvoinnin systeeminen tukeminen**

Korkeakouluopiskelijan kiinnittyminen opintoihin ja hyvinvointi – tai niihin liittyvät haasteet – ovat opiskelijan opiskelun, opintojen edistymisen sekä opinnoissa karttuvan akateemisen osaamisen kannalta olennaisia tekijöitä (Salmela-Aro & Nurmi 2007). Pedagoginen hyvinvointi on moniulotteinen käsite, ja se kuvaa kiinnittymisen ja hyvinvoinnin rakentumista osana sellaisia pedagogisia prosesseja, joissa yksilöllä ja yhteisöllä on mahdollisuus oppia ja hyödyntää hyvinvointia tukevia ajattelun ja toiminnan strategioita ja joissa pyritään systeemisesti ja proaktiivisesti myös kehittämään toimijuutta ja osallisuutta tukevaa toimintaympäristöä (Pietarinen ym. 2008; Meriläinen ym. 2008; Pyhältö, Soini & Pietarinen 2010). Korkeakoulukontekstissa opiskelija voi vaikuttaa merkittävästi omaan opintoihin kiinnittymiseensä ja hyvinvointiinsa esimerkiksi tavoitteellisella opiskelulla, säännöllisillä työskentelytavoilla ja aktiivisella osallistumisella. Jossain määrin tämä on omiaan edistämään myös vertaisopiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä ja hyvinvointia. Vielä olennaisemmin kiinnittymiseen ja hyvinvointiin korkeakoulukontekstissa voi vaikuttaa opettajista, tutkijoista sekä opintohallinnon ja ohjaus- ja neuvontapalvelujen henkilöstöstä koostuva opetusyhteisö, joka voi tietoisesti hyödyntää opiskelijan oppimista ja opinnoissa edistymistä tukevia pedagogisia toimintatapoja ja ohjauskäytäntöjä ja rakentaa opiskelijoille tarkoituksenmukaista oppimisympäristöä. Sen vuoksi onkin tärkeää luoda opetusyhteisön toiminnan tueksi pedagogisen hyvinvoinnin viitekehys, joka pohjautuu myönteiseen ja vahvuuksia korostavaan ajatteluun.

Edellisissä alaluvuissa kuvattujen kiinnittymismallin (Korhonen 2012; 2014) ja hyvinvointiteorioiden vertailun avulla voidaan visualisoida kiinnittymisen ja hyvinvoinnin kehät (ks. kuvio 2). Kuvion vasen puoli ilmentää yksilöllisten ja oikea puoli yhteisöllisten kiinnittymiseen ja hyvinvointiin liittyvien tekijöiden vaikutuksia opiskelijan elämämaailmassa, johon kuuluvat opiskelu- ja elämäntilanne, tavoitteet ja tulevaisuushorisontti. Tämä mallinnus luo laajan perustan pedagogisen hyvinvoinnin viitekehykselle, jonka olennaisia elementtejä vahvistuva opiskelijan kiinnittyminen ja hyvinvointi mielestämme ovat. Hyvinvointinäkökulman ansiosta tarkastelu laajenee samalla akateemisista opinnoista ja opiskelukontekstista erityisesti opiskelijan elämämaailmaan, ja näin tarjoutuu välineitä ymmärtää ja tukea opiskelijaa kokonaisvaltaisesti pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta.

Yksinkertaisuuden vuoksi kiinnittymisen ja hyvinvoinnin kehät on piirretty kuviossa 2 sisäkkäin, mutta niiden yhteydet on ymmärrettävä pikemminkin limittäisinä ja vastavuoroisina. Kuvion keskiössä ovat hyvinvointiteorioita vertailemalla uudelleen käsitteellistetyt keskeiset ulottuvuudet. Ne kuvaavat opiskeluprosessin aikana rakentuvia osatekijöitä, jotka todennäköisesti vahvistavat sekä kiinnittymisen että hyvinvoinnin kokemuksia. Keskiössä olevat tekijät rakentuvat yksilöllisen ja yhteisöllisen prosessin yhteisvaikutuksesta sekä vähitellen osana opiskelua, mutta olennaista on se, millaisilla käytänteillä systemaattisesti pyritään vahvistamaan keskiössä olevia positiivisen minäkäsityksen, kuulumisen kokemuksen ja kehittyvän koherenssin tunteen osa-alueita opiskelussa. Onkin erittäin keskeistä organisoida koulutus suunnitelmallisesti ja proaktiivisesti niin että otetaan huomioon opiskelijoiden oppimisen, kiinnittymisen sekä pedagogisen hyvinvoinnin ydintekijät ja prosessit. Vaikka oppimislähtöisyyttä, opiskelijoiden opintojen keskeisyyttä sekä opettajien pedagogista osaamista on korkeakouluopetuksessa korostettu jo melko kauan, oppimislähtöinen systeeminen ajattelu ja sen suuntaiset toimivat pedagogiset käytännöt ovat vielä hyvin uutta (vrt. Tampereen yliopiston laaja koulutus uudistus vuosina 2011–2012 ja käynnissä oleva Iso Pyörä -koulutus uudistus Helsingin yliopistossa).

Moninaiset opintoihin kytkeytyvät formaalit ja informaaliset vuorovaikutustilanteet opetusyhteisössä opettajien ja vertaisten kanssa ovat opiskelijan



*Kuvio 2. Hyvinvoinnin ja kiinnittymisen ulottuvuuksien integroitu mallinnus*

opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin kehien kannalta kaikkein keskeisimpiä (vrt. Poutanen ym. 2012). Tätä voimme kutsua sosiaalisten käytäntöjen osa-alueeksi (kuvio 2). Siihen liittyvät sekä osallistavat, aktivoivat pedagogiset käytännöt opetus-oppimistilanteissa että institutionaaliset käytännöt, jotka liittyvät esimerkiksi opiskelijoiden ja henkilöstön välisen kanssakäymisen kehittämiseen tai opiskelijoiden osallistumiseen vastuulliseen päätöksentekoon ja vaikuttamiseen opetusyhteisössä (ks. Korhonen 2014). Ratkaisevaa on vuorovaikutustilanteiden laatu sekä erityisesti pedagogisten käytäntöjen osalta vuorovaikutus opettajan ja vertaisopiskelijoiden kanssa (vrt. Soini ym. 2015; Väisänen ym. 2016; Toom ym. 2017). Käytännössä tämä realisoituu sekä

sovelletuissa pedagogisissa käytännöissä että siinä, millainen rooli opiskelijalle eri tilanteissa rakentuu ja mahdollistuu (vrt. Lakkala ym. 2015; Saariaho ym. 2016). Esimerkiksi avoimien autenttisten ongelmien ratkaisemisen, yhteisöllisen työskentelyn, pitkäjänteisten työprosessien, monipuolisten digitaalisten teknologioiden ja tutkivien työtapojen hyödyntämisen on todettu tukevan opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä (Paavola & Hakkarainen 2005; Poutanen ym. 2012; Lakkala ym. 2015).

Opiskelijan kiinnittyminen ja hyvinvointi rakentuvat osallisuudesta yhteisöihin ja siitä, että hän kokee olevansa aktiivisessa roolissa omissa opinnoissaan, hänellä on toimijuutta yhdessä toisten kanssa ja hän tuntee olevansa arvostettu (vrt. Deci & Ryan 2002; Muukkonen ym. 2017; Korhonen ym. 2017). Näitä voidaan tukea konkreettisesti hyödyntämällä osallistavia pedagogisia ja institutionaalisia käytäntöjä. Pedagogisen hyvinvoinnin kannalta on merkittävää luoda toimintaan ja organisaatioon myönteisiä sosiaalisia suhteita ja yhteyksiä, jotka kattavat opiskelijoiden vertaisyhteisöt, akateemisen opetusyhteisön ja laajasti myös oppialan tiedeyhteisön.

Pedagogisen hyvinvoinnin viitekehystä on olennaista tarkastella perusteellisesti myös korkeakouluopettajan suunnasta. Korkeakouluopettajat ovat keskeisiä toimijoita opiskelijoiden opiskelun sekä rakentuvan kiinnittymisen ja hyvinvoinnin kannalta. Korkeakoulussa opettavat tutkijat ovat tyypillisesti työhönsä sitoutuneita, motivoituneita ja sen monipuolisesti osaavia. Opetusosaaminen (*scholarship of teaching*) on korkeakouluopettajien asiantuntijuuden keskeistä ydintä (Boyer 1990). He työskentelevät hyvin kompleksisessä ja vaativassa ympäristössä, ja kilpailu sekä tutkimus- ja opetustyössä menestymisen paineet ovat kovat. Tämä on omiaan heijastumaan opetustilanteiden vuorovaikutukseen sekä korkeakouluopettajien pedagogiseen hyvinvointiin ja rooliin hyvinvoinnin tukijana (vrt. Onnismaa 2010). Opettajilta vaaditaan perusteellista pedagogista osaamista työnsä kokonaisuudessa. Korkeakouluopettajien oppimislähtöistä opetusosaamista onkin viime aikoina alettu tukea yhä monipuolisemmin, ja yliopistopedagogisen koulutuksen ohella muun muassa erilaisten vertaisverkostojen ja näkyvien opetusosaamisen tunnustusten merkitys on korostunut entisestään (Pyörälä ym. 2015; Ruohoniemi ym. arvioitavana). Oppimislähtöisesti ja tutkimusperustaisesti opettavien korkea-

kouluopettajien tiedetään kokevan työssään muita vähemmän stressiä ja kuormittumista (Cao ym. arvioitavana), ja heillä on siten paremmat edellytykset rakentaa mielekkäitä oppimisympäristöjä ja hyvinvointia myös opiskelijoille (vrt. Pirttilä & Eriksson-Piela 2004). Korkeakouluopettajien sitoutuminen opiskelijoiden oppimiseen ja myönteiset kokemukset opetustyöstä ovatkin keskeisiä voimavaroja opiskelijoiden hyvinvoinnin rakentamisessa (vrt. Hakanen 2005).

## Yhteenveto

Olemme edellä tarkastelleet kiinnittymisen ja hyvinvoinnin osatekijöitä ja vastavuoroista suhdetta, jossa korkeakouluopiskelijan kiinnittyminen voi olla opiskelijan hyvinvoinnin ja osallisuuden edellytys tai se voi olla tulosta hänen kokemastaan hyvinvoinnista ja aktiivisesta toimijuudesta. Opintojen mielekkyys ja sujuva toteuttaminen syntyvät kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yksilöllisistä ja yhteisöllisistä osatekijöistä (vrt. Meriläinen 2008). Hyvinvoinnin ja kiinnittymisen kehien ytimessä ovat teoreettisen tarkastelumme perusteella erityisesti positiivisen minäkäsityksen ja itsearvostuksen kehittyminen osana opiskelijan alkavaa asiantuntijaidentiteetin muotoutumista, kokemukset kuulumisesta erilaisiin opiskeluyhteisöihin ja opiskelua laajempiin sosiaalisiin suhteisiin sekä kehittyvä koherenssin tunne, joka koskee opiskelua, elämäntilannetta ja tulevaisuuden odotusten muodostamaa kokonaisuutta. Hyvinvoinnin ja kiinnittymisen kehien huomioiminen tarjoaa myönteisestä, vahvuuksia tukevasta ajattelutavasta lähtevän mallinnuksen pedagogisen hyvinvoinnin systemiselle tukemiselle.

Opetusyhteisö korkeakoulussa voi vaikuttaa opiskelijoiden kiinnittymiseen ja hyvinvointiin tavoitteellisesti ja monipuolisesti niin organisaation ja koulutuksen rakenteiden, koulutuksen järjestämisen, opetussuunnitelman, opettajien ja tutkijoiden opetusosaamisen, oppimislähtöisten pedagogisten käytäntöjen kuin pedagogisen vuorovaikutuksenkin laadun osalta. Avaintekijä tässä on pitää opiskelijan oppimisprosessi opetustoiminnan ytimessä ja organisoida opetus ennen kaikkea oppimisprosessin lähtökohtien ja tarpeiden mukaan. Nämä tekijät eivät ole erillisiä ja tosistaan riippumattomia, vaan ne

vaikuttavat kaikki osaltaan opiskelijoiden hyvinvointiin, opintoihin kiinnittymiseen ja opiskeluun korkeakoulussa (vrt. Pyhälto, Soini & Pietarinen 2010). Ongelmana usein on ollut se, ettei näiden eri tekijöiden mahdollista myönteistä yhteisvaikutusta opiskelijan oppimisprosessiin, kiinnittymiseen ja hyvinvointiin ole riittävästi tehty näkyväksi tai tiedostettu, saatikka pyritty suunnitelmallisesti kokonaisuutena kehittämään korkeakouluorganisaatioissa.

Myönteisesti opintoihin, opettajiin ja vertaisiin suhtautuvilla, hyvinvoivilta ja osaavilla opiskelijoilla olisi paremmat edellytykset menestyä työelämässä, kiinnittyä ja rakentaa jatkuvasti mielekästä toimintaympäristöä itselle ja vertaisille (Schunk & Pajares 2005; Salmela-Aro & Nurmi 2007). On osoitettu, että opintojen aikana koettu itsearvostus ja omaksutut käytännöt ennustavat merkittävällä tavalla työuraa myöhemmissä vaiheissa (Salmela-Aro & Nurmi 2007). Opinnoista etäänntyneillä opiskelijoilla on puolestaan riski kokea opinnot kielteisiksi ja oman tulevaisuuden kannalta yhä merkityksettömämmiksi (vrt. Korhonen ym. 2017). Tämä voi johtaa opintojen pitkittymiseen ja vakavimmillaan opintojen keskeyttämiseen. Etäänntyminen opinnoista voi johtaa edelleen myös etäänntymisen kierteseen opintojen jälkeen muissa yhteisöissä, esimerkiksi työpaikalla tai jatko-opinnoissa (vrt. Salmela-Aro ym. 2016). Institutionaalista ja pedagogista käytännöistä ja vuorovaikutuksesta rakentuvalla korkeakouluopiskelijoiden kiinnittymisellä ja hyvinvoinnilla voi siten olla kauaskantoisia vaikutuksia heidän osaamiseensa ja tulevaisuuden työllistymiseensä (Mäkinen & Annala 2011). Sen vuoksi on erittäin keskeistä kehittää yhteisöllisesti koulutuksen organisaatioissa pedagogista hyvinvointia niin että otetaan huomioon kiinnittymisen ja hyvinvoinnin ydintekijät ja prosessit.

## Lähteet

- Ala-Poikela, A. & Ravantti, M. 2014. Työn koherenssin tunne työhyvinvoinnin mittarina: tutkimus koherenssin tunteesta työssä ja työkykyä edistävässä toiminnassa. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201406231311> (luettu 7.1.2017).
- Allardt, E. 1993. Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. Teoksessa M.C. Nussbaum & A. Sen (toim.) *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press, 88–94.
- Antonovsky, A. 1987. *Unraveling the mystery: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. 1993. The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science Medicine* 36, 725–734.
- Biggs, J.B. 1993. From theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development* 12, 73–86.
- Biggs, J.B. 2003. *Teaching for quality learning at university: What the student does*. (2. painos). Philadelphia: Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- Boyer, E. L. 1990. *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Toom, A. Arvioitavana. Teacher educators' approaches to teaching: The nexus with self-efficacy and burnout.
- Coates, H. 2007. A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32 (2), 121–141.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2002. *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. 2009. *Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction*. Teoksessa S.J. Lopez & C.R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. (2. painos). Oxford: Oxford University Press, 187–194.
- Entwistle, N. 1997. *Contrasting Perspectives on Learning*. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) *The Experience of Learning*. (2. painos) Edinburgh: Scottish Academic Press, 3–23.
- Hadwin, A. & Oshige, M. 2011. Self-regulation, co-regulation and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record* 113 (2), 240–264.
- Hakanen, J. 2005. Työuupumuksesta työn imuun: Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Herno, H.-T. 2000. Esimiesten elämänhallinnan tunne ja työhyvinvointi: seuraututkimus vuosina 1996–99. Psykologian laitos: Jyväskylän yliopisto: Psykologian laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2000853210> (luettu 7.1.2017).
- Honkinen, P.-L. 2009. Nuorten koherenssin tunne: mittaaminen, ennustavat tekijät, seuraukset. Turun yliopiston lääketieteellinen tiedekunta, kansanterveystiede. Akateeminen väitöskirja.
- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. 2007. Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology* 77, 703–718.
- Hyytinen, H., Nissinen, K., Ursin, J., Toom, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2015. Problematising the equivalence of the test results of performance-based critical thinking tests for undergraduate students. *Studies in Educational Evaluation* 44, 1–8.
- Hyytinen, H., Toom, A. & Postareff, L. Arvioitavana. The relationship between critical thinking, approaches to learning and self-efficacy beliefs among beginning university students. *Learning and Individual Differences*.
- Johnson, D.R., Wasserman, T.H., Yildirim, N. & Yonai, B.A. 2014. Examining the Effects of Stress and Campus Climate on the Persistence of Students of Color and White Students. *Research in Higher Education* 55, 75–100.
- Kahu, E.R. 2013. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education* 38 (5), 758–773.
- Kern, M.L., Waters, L.E., Adler, A. & White, M.A. 2014. A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*. DOI:10.1080/17439760.2014.936962.
- Kiili, C. & Mäkinen, M. 2011. Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen ym. (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 219–241.
- Korhonen, V. 2012. Towards inclusive higher education? – Outlining a student-centered counseling framework for strengthening student engagement. Teoksessa S. Stoltz & P. Gonon (toim.) *Challenges and Reforms in Vocational Education – Aspects of Inclusion and Exclusion*. Bern: Peter Lang, 297–320.
- Korhonen, V. 2014. Korkeakouluopintoihin kiinnittyminen yksilöllisen ja yhteisöllisen prosessin yhteisvaikutuksena. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen & L. Valkeasuo (toim.) *Oppia ikä kaikki: koulutautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa*. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja 2014. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus), 40–55.
- Korhonen, V., Inkinen, M., Mattsson, M. & Toom, A. 2017. Student engagement and the transition from the first to second year in higher education. Teoksessa E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell & S. Lindblom-Ylänne (toim.) *Higher Education Transitions: Theory and research*. London: Routledge, 113–134.



- Kuh, G.D. 2008. High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Kuh, G.D., Kinzie, J., Buckley, J.A., Bridges, B.K. & Hayek, J.C. 2006. What Matters to Student Success: A Review of the Literature. NPEC National Postsecondary Education Cooperative. [http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh\\_team\\_report.pdf](http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf) (luettu 7.1.2017).
- Kunttu, K. & Pesonen, T. 2012. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2012. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 47. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. 2016. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Laaksonen, E. 2005. Yliopisto-opiskelijoiden psyykinen oireilu ja siihen yhteydessä olevat tekijät. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 38. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Lakkala, M., Toom, A., Ilomäki, L. & Muukkonen, H. 2015. Re-designing university courses to support collaborative knowledge creation practices. *Australasian Journal of Educational Technology* 31 (5), 521–536.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manka, M-L. 2012. Työnilo. Helsinki: SanomaPro.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 41. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 7–14.
- Meriläinen, M. 2008. Opiskeluympäristön pedagogiset hyvinvointitekijät yliopistossa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia- Research in Educational Sciences* 41. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 135–154.
- Muukkonen, H., Lakkala, M., Toom, A. & Ilomäki, L. 2017. Assessment of competences in knowledge work and object-bound collaboration during higher education courses. Teoksessa E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell & S. Lindblom-Ylänne (toim.) *Higher Education Transitions: Theory and research*. London: Routledge, 288–305.
- Mäkinen, M. 2012. Opiskelijat opintoihin kiinnittymisen tuloksijoina. Teoksessa Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 47–74.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80.

- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2004. Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of the studies. *Higher Education* 48, 173–188.
- Nygaard, C., Brand, S., Bartholomew, P. & Millard, L. (toim.) 2013. *Student Engagement – Identity, Motivation and Community*. Oxfordshire: Libri Publishing.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi – Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/124603\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi.pdf](http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf) (luettu 7.1.2017).
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2005. The knowledge creation metaphor – An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education* 14 (6), 535–557. DOI:10.1007/s11191-004-5157-0.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuitinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 41. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 53–74.
- Pirttilä, I. & Eriksson-Piela, S. 2004. Yliopistotyön kirot ja tähtihetket: kuinka kehittää hyvinvointia akateemisessa työssä? Jyväskylä: SoPhi.
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Teoksessa M. Mäkinen et al. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 17–46.
- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. 2010. Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – Significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education* 24, 447–463.
- Pyörälä, E., Hirsto, L., Toom, A., Myyry, L. & Lindblom-Ylänne, S. 2015. Significant networks and meaningful conversations observed in the first-round applicants for the Teachers' Academy at a research-intensive university. *International Journal for Academic Development* 20 (2), 150–162. DOI: 10.1080/1360144X.2015.1029484.
- Pörhölä, M. 2011. Kiusaaminen opiskeluyhteisössä. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim, 166–168.
- Ruohoniemi, M., Virtanen, V., Katajavuori, N., Muukkonen, H. & Toom, A. Arvioitavana. The value of formal and informal interaction and collaborative practices in developing higher education: A case from the Life Sciences. *Higher Education Research and Development*.
- Ryff, C. D. 1989. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology* 57 (6), 1069–1081.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. 1995. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (4), 719–727.
- Saariaho, E., Pyhältö, K., Toom, A., Pietarinen, J. & Soini, T. 2016. Student teachers' self- and co-regulation of learning during teacher education. *Learning: Research and Practice* 2 (1), 44–63. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/23735082.2015.1081395>.

- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. 2007. Self-esteem during university studies predict career 10 years later. *Journal of Vocational Behavior* 70, 463–477.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihályi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55, 5–14.
- Seligman, M.E.P. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon and Schuster.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. 2015. What contributes to first year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21 (6), 641–659. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1044326>.
- Soutter, A.K., O'Steen, B. & Gilmore, A. 2014. The student well-being model: a conceptual framework for the development of student wellbeing indicators. *International Journal of Adolescence and Youth* 19 (4), 496–520.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2017. How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education* 63, 126–136. DOI: [10.1016/j.tate.2016.12.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013).
- Trowler, V. 2010. Student engagement literature review. The Higher Education Academy. [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview\\_1.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf) (luettu 7.1.2017).
- Utriainen, J., Marttunen, M., Kallio, E. & Tynjälä, P. 2016. University applicants' critical thinking skills: The case of the Finnish educational sciences. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: [10.1080/00313831.2016.1173092](https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1173092).
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2014. *The Psychology of Becoming a Successful Worker: Research on the changing nature of achievement at work*. London: Routledge.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) 2014. *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vastamäki, J. 2009. *Sense of coherence and unemployment*. School of Business and Economics of the University of Erlangen-Nuremberg and Faculty of Social Sciences of the University of Kuopio. Academic dissertation.
- Vermunt, J. D. 1998. The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology* 68, 149–171.
- Vermunt, J. D. 2005. Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education* 49, 205–234.
- Virtanen H., Mikkilä-Erdmann, M., Murtonen, M. & Kääpä, P. 2010. Lääketieteen ja hammaslääketieteen ensimmäisen vuoden opiskelijat oppimisensa säätelijöinä. *Yliopistopedagogiikka* 17 (1), 6–17.
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. 2016. Social support as a contributor to student teachers' experienced well-being. *Research Papers in Education*. DOI: [10.1080/02671522.2015.1129643](https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1129643).
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



### **III**

## **LUKEMINEN, KIRJOITTAMINEN JA MONILUKU- TAITO KOULUTUKSEN YHTEISÖISSÄ**



# Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt

*Johanna Pentikäinen, Sara Routarinne, Mari Hankala,  
Elina Harjunen, Merja Kauppinen & Pirjo Kulju*

*Kirjoitustaidolla on Suomessa huomattavasti lukutaitoa  
lyhyempi historia, ja se on ollut lukutaitoa vahvemmin sidoksis-  
sa yhteiskunnalliseen asemaan. Tässä artikkelissa tarkastelem-  
me, miten käsitys kirjoittamisesta ja sen opetuksesta on muut-  
tunut yksilön taidosta kohti monilukutaitoa, jossa korostuvat  
yhteistyö ja erilaiset kirjoittamisen tavoitteet, tavat, viestintä-  
ympäristöt ja välineet.*

## Johdanto

Kirjoittamisen käytänteet ovat laventuneet valtavasti digitaalisen murroksen yhteydessä 2000-luvulla, ja myös kirjoittamistaidolta vaaditaan entistä enemmän. Pelkän kirjoitetun kielen lisäksi tuotetaan multimodaalisia tekstejä, jolloin tarvitaan myös esimerkiksi visuaalisten keinojen (ks. esim. Cope & Kalantzis 2015; Kress 2003) tuottamis- ja tulkintataitoja. Internetin ansiosta tekstien julkaisumahdollisuudet ja yleisöt ovat laajentuneet käsittämään käytännössä koko maailman, joten kirjoittajien tulee hallita myös erilaisille verkkoalustoille kirjoittamisen ja julkaisemisen käytänteitä. Kirjoittamisen uudet vaatimukset on otettu huomioon uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014), jossa keskeinen monilukutaidon käsite painottaa sekä tekstien tuottamisen että kriittisen arvioinnin taitoja ja tekstejä ohjataan tuottamaan aiemman yksin kirjoittamisen ohella myös yhteisöllisesti.

Perinteisen kirjoittamisen merkitys on kuitenkin säilynyt ja jopa kasvanut, sillä edelleenkin esimerkiksi erilaiset portinvartijoina toimivat pääsykokeet ja opitun testaaminen pohjaavat vahvasti kirjoitettuun kieleen. Perusopetus-

ikäisten kirjoittamistaidot ovat vahvasti yhteydessä oppilaiden jatko-opintoihin sekä yhteiskunnallisiin vaikutusmahdollisuuksiin. Suomalaisten oppilaiden taitoerot ja sukupuolten välinen osaamiskuilu ovat kuitenkin kasvussa (Harjunen & Rautopuro 2015; Lappalainen 2008; 2011). Yhä useamman oppilaan taidot uhkaavat jäädä hapuileviksi tilanteessa, jossa yhä moninaisempia kirjoitustaitoja tarvitaan enemmän kuin koskaan paitsi yksilön kouluttautumisen ja ammatillisen kehittymisen myös yhteiskunnallisen demokratian toimivuuden vuoksi. Puutteelliset kirjoitustaidot eivät ole kuitenkaan herättäneet kovin suurta keskustelua, vaan ne ovat jääneet Pisa-tutkimuksen herättämän lukutaitokeskustelun varjoon.

Kirjoittamisen tutkimusta ja tutkimuksen tuntemusta tarvitaan opetuksen kehittämiseksi ja oppimisen edistämiseksi. Olemme aiemmin laatineet systemaattisen katsauksen viimeaikaisesta eli vuosina 2000–2015 julkaistusta peruskouluikäisiä koskevasta kirjoittamisen ja sen opetuksen tutkimuksesta (Kauppinen ym. 2015; Hankala ym. 2015; Kulju ym. 2016). Tässä artikkelissa pyrimme taustoittamaan käsityksiä kirjoittamisen taidoista sekä taitojen omaksumisesta liittämällä havaintomme suomalaisen kirjallistumisen ja kirjoittamisen oppimisen historiaan ja piirtämällä linjan historiasta nykypäivään. Systemaattisen katsauksemme aineiston (N=78) rajasimme koskemaan vain perusopetusikäisten kirjoittamista, koska lukiokirjoittamista on tutkittu muissa yhteyksissä (esim. Kauppinen, Lehti-Eklund, Makkonen-Craig & Juvonen 2011). Aineistomme perusteella voinee tehdä johtopäätöksiä kirjoittamisen oppimista koskevista käsityksistä yleensä ja erityisesti siitä, millaista Suomen oloissa tuotettua ja sovellettua tutkimustietoa on ollut saatavilla kirjoittamisen oppimisesta ja opetuksen kehittämisestä. Tässä artikkelissa kuvaamme, kuinka käsitys kirjoitustaidosta on Suomessa muuttunut ja laajentunut vuosien saatossa ja kuinka systemaattisen analyysin kohteena olevissa tutkimuksissa näkyy monilukutaidon ajan kirjoitustaitojen muuttuva luonne. Tarkastelemme myös, millaisia kirjoitustaitoja eli kompetensseja (ks. Makkonen-Craig 2011) oppijoiden oletetaan tulevaisuudessa tarvitsevan ja mihin heidän oletetaan taitojaan käyttävän yksin ja yhdessä toisten kanssa.



## Kirjoitustaidon yleistyminen Suomessa

### *Kirjoittamisen opetuksen varhaisvaiheet*

Suomessa luku- ja kirjoitustaito on ymmärretty jossakin määrin toisistaan riippumattomiksi taidoiksi toisin kuin kulttuureissa, joissa *literacy/literate*-tyyppisellä käsitteellä viitataan sekä luku- että kirjoitustaitoon ja tämän taidon yleistymiseen. Luku- ja kirjoitustaito eivät ole yleistyneet Suomessa tasatahtia: kirjoitustaidolla on huomattavasti lukutaitoa lyhyempi historia. (Esim. Myllyntaus 1991, 118–119.) On ilmeistä, että kirjallistumisen vaiheita määrittivät ensiksi kirkko, vähitellen maallinen koululaitos ja pitkälle myös luokkaerot. Säätyläiset olivat jo 1800-luvulla luku- ja kirjoitustaitoisia, mutta heidän osuutensa väestöstä oli vain muutama prosentti (Leino-Kaukiainen 2007, 421). Mainituista lähteistä voidaan päätellä, että kirjoitustaito tai sen puute on ollut lukutaitoa vahvemmin sidoksissa yhteiskunnalliseen asemaan. Yleisen lukutaidon täydentyminen yleisellä kirjoitustaidolla on ollut yhteydessä teollistumiseen ja siten jopa taloudellisen kasvun moottori (Myllyntaus 1991, 119–120).

Ruotsi-Suomen kirkkolaki vuodelta 1686 asetti avioliiton solmimisen ehdoksi vähintäänkin keskeisten opinkappaleiden (ulko)lukutaidon (Leino-Kaukiainen 2007, 422). Siten lukutaito alkoi yleistyä jo 1700-luvulla, ja 1800-luvun puolessavälissä lukemaan oli oppinut jo 90 prosenttia kansasta. 1800-luvun tekstimaisema oli kuitenkin karu, kun ympärillä ei ollut nykyisen kaltaista erilaisten tekstien moninaisuutta – eikä olemassa olevan vähäisen maallisen kirjallisuuden lukemista pidetty tavoiteltavana tai toivottavana. (Myllyntaus 1991, 121.) Kirjoitustaito, joka perustuu yksilön omaan sanottavaan, mielipiteen muodostamiseen ja tekstien käyttöön myös viihdyttäviin tarkoituksiin, yleistyi vasta kun maailmakin muuttui moniarvoisemmaksi (Leino-Kaukiainen 2007, 435).

Kirjoitustaidon leviämisen jarruna voi pitää sitäkin, ettei kirjoitettujen tekstien käyttöön ollut paljonkaan malleja. Ehkä yllättäen 1800-luvun itseoppineiden kansankirjoittajien tekstit tarjoavat silti esimerkkejä erilaisista kirjoittamisen motiiveista, jotka liittyvät taloudenpitoon ja elinkeinon harjoittamiseen, uskonnolliseen vakaumukseen, yhteiskunnalliseen osallistumiseen

ja oman kannan ilmaisemiseen, yhteydenpidon tarpeeseen mutta myös puh-  
taaseen itseilmaisuuksiin ja esteettisiin pyrkimyksiin. Kirjoitettiin sopimuksia  
ja yleisökirjeitä sanomalehtiin, kirjattiin tavarain ja rahan liikkeitä, kerrottiin  
opettavaisia tarinoita, pohdittiin uskonnollisia kysymyksiä tai runoiltiin. (Ks.  
Laitinen & Mikkola 2013; esim. Kauranen 2013, 33–49.)

Siinä missä 1890-luvulla 10-vuotiaista jopa 98 prosenttia osasi jollakin  
tavalla lukea, kirjoitustaitoisia oli kuitenkin uskaliaimpienkin arvioiden mu-  
kaan vain 5–35 prosenttia väestöstä: maaseudulla vähemmän, rannikkokau-  
pungeissa enemmän (Kauppinen 1983, 312; Leino-Kaukiainen 2007, 426).  
Olennainen alkusysäys kirjoitustaidon yleistymiselle oli vuoden 1866 kansa-  
koulusetus, jonka vaikutuksesta kansakouluja alettiin perustaa eri puolilla  
Suomea. Erityisen merkittävästi kirjoitustaito alkoi kuitenkin yleistyä vasta  
vuonna 1921 voimaan astuneen yleisen oppivelvollisuuden jälkeen. (Myllyn-  
taus 1991, 119.)

1800-luvulla syntyneessä koulujärjestelmässä kirjoittamisen ymmärrettiin  
olevan toisaalta motorista kirjainten piirtämisen taitoa ja kaunokirjoitusta,  
toisaalta kykyä kirjoittaa oikein sanasta. (Kauppinen 1983, 314.) Kauno-  
kirjoitusta opiskeltiin jopa aliupseerikoulussa (Leino-Kaukiainen, 2007, 421).  
Kirjoittamista pidettiin myös taitona jäljentää ja toistaa muun muassa erilai-  
sia asiointitilanteiden tekstimalleja. Jäljentäminen katsottiin tieksi sujuvaan  
puhe- ja kirjoitustaitoon. (Kauppinen 1983, 314.) Ei ajateltu, että koululaisilla  
olisi omaa sanottavaa tai ilmaisuvarojakaan.

Kirjoitustaidon yleistymisen on nähty olevan yhteydessä kansakunnan  
vaurastumiseen. Ei liene epäilystä siitäkään, että kirjoitustaito on nykyään-  
kin keskeinen työelämätaito. Sen sijaan 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun  
kirjoittamisen opetuksen painopisteet, kuten oikeinkirjoitus, käsiala ja kyky  
kirjata saneltua, ovat supistuneet alkuopetuksen sisällöiksi. Opetukselle se on  
merkinnyt kirjoittamisen didaktiikan monipuolistumista ja myös abstrahoi-  
tumista – ja näiden muutosten heijastumista opettajan työhön ja tältä odotet-  
tuun osaamiseen.

### *Kirjoittamisen opetus rinnakkaiskoulujärjestelmässä*

Kansakoulussa tavoitteena näyttää ainakin alkuun olleen mekaanisen kirjoitustaidon opettaminen. Kirjoittamista tarkasteltiin kirjainten piirtämisen, sanotun kirjaamisen eli sanelun ja jäljentämisen näkökulmista, joten kirjoittamista pidettiin motorisena, visuaalisena ja ortografisena kompetenssina (esim. Makkonen-Craig 2011, 65–67), mutta sanottavaa kirjoittajalta ei heti odotettu. Jo 1800-luvun loppupuolella etenkin oppikoulujen ohjelmaan otettiin omachtainen kirjoittaminen toistamisen rinnalle (Kauppinen 1983). Tällöin kirjoittamisen opetuksen tavoitteisiin sisällytettiin myös kognitiivinen kirjoittamiskompetenssi, jolla tarkoitetaan kykyä tuottaa, esittää ja jäsentää ajatuksia (ks. Makkonen-Craig 2011, 69; Berge 2005, 21; Takala 1987, 44–46). Ainetta eli annetusta aiheesta laadittua itsenäistä kirjoitelmaa voidaan taustaansa vasten pitää myös 1900-luvun alussa yleistyneenä oppilaslähtöisenä didaktisena innovaationa (Kauppinen 1983). Esimerkiksi kirjoittamisen pedagogista, ihmisen sielunelämää vahvistavaa puolta korostanut Räsänen (1913, 22) painotti ainekirjoituksen merkitystä eritoten kansakouluikäisten tunne-elämän ja mielikuvituksen kehittäjänä, vaikka näkemys oli hänen mukaansa kohdannut myös vastustusta. Aineen alkutaipaleella kirjoittamista tuettiin mutta myös suitsittiin laatimalla valmiita jäsennyksiä kirjoitelmien pohjaksi (Kauppinen 1983). Valmiit sisältöjäsennykset viestivät oletuksesta, ettei koululaisilla ole omaa sanottavaa eivätkä he pysty sellaista itsenäisesti koostamaan.

Rinnakkaiskoulujärjestelmän kirjoittamisen opetuksesta saatava tieto perustuu pääasiassa opetuksen järjestämistä ohjeistaviin asiakirjoihin. Inkeri Laurisen (myöhemmin Vikainen) väitöskirja (1955) kuitenkin tarkastelee osin pitkittäisessä, osin poikkileikkausasetelmassa lausetajun kehitystä kansakoulun 3.–6. luokan oppilailla. Ilmeisesti väitöskirja-aineistonsa pohjalta hän on kirjoittanut myös syntaksin kompleksistumisesta samaisena kehityskauteina (Vikainen 1982). Syntaksin kehittyminen näkyy niin konnektiivien laadussa kuin niiden määrän lisääntymisessä. Vikaisen tutkimusten tulokset ovat yhä relevantteja kirjallisen ilmaisun syntaksin kehittymisen näkökulmasta. Ne kytkeytyvät kieliopilliseen kirjoittajakompetenssiin (ks. Makkonen-Craig 2011).

Kysymykset lausetajusta, sen kehittymisestä ja kehittämisestä tuntuvat uudelleen ajankohtaisilta monilukutaitoa tavoittelevassa nyky-Suomessa. Ehjien ja toisiinsa mielekkäästi kytkettyjen lauseiden muotoilu on oppilasteksteissä yksi ilmeisistä hankaluuksista ja vaikeuttaa ellei peräti estä viestin välittymistä. Lusetajun kehittymisen tukeminen on kuitenkin artikuloitu opetussuunnitelmassa tavoitteeksi tunnistaa erilaisia lauseita, jolloin aktiivinen erilaisten lauserakenteiden tuottamisen harjoittelu saattaa jäädä katveeseen. Kirjoittamisen opetuksen painopisteet näyttävät toisin sanoen vaihdelleen ja merkinneen myös sisältöainesten karsimista.

1950-luvun opetussuunnitelmissa näkyy nykylukijalle tuttuja teemoja: puhutaan tehtävien liittämisestä oppilaille merkityksellisiin yhteyksiin ja tehtävien arvioinnissa aletaan kiinnittää huomiota tekstin tarkoituksenmukaisuuteen ja tilanteenmukaisuuteen (Kauppinen 1983). Tällöin kirjoittamisen opetuksen virikkeet haettiin pääasiassa Saksasta ja Ruotsista mutta enenevässä määrin myös englanninkielisestä maailmasta. Ajan didaktisessa keskustelussa vaadittiin kaavamaisen, suorastaan kaavoihin kangistuneen koulukirjoittamisen tilalle tehtäviä, joissa oppilas voi tuoda esiin omia ajatuksiaan ja tunteitaan. Muistitiedon toistoon perustuva tietoa haluttiin hylätä ja uusiksi ainekirjoituksen alalajeiksi kaavailtiin elämysaineita, havaintoaineita, vapaa-aineita ja pika-aineita. Vaikka näiden käsitteiden sisältö näyttää jossain määrin vaihdelleen, olennaista oli, että tarjottiin tilaa erityyppisten tekstien tuottamiselle. Elämysaineessa korostuivat tunne ja taiteellinen kielenkäyttö, vapaa-aineessa pohdiskelu ja oma ajattelu ja pika-aineet taas olivat nopeita harjoitelmia. Esiin nousi myös ajatus kirjoitustaidon opetettavuudesta: myös muut kuin luontaisesti lahjakkaat oppilaat voivat kehittyä kirjallisessa esityksessä. Kielessä alettiin kiinnittää huomiota yleiskielen normien lisäksi myös tyyliin. (Lonka 1998.)

1950- ja 1960-luvulla kirjoittamisen opetuksen kehittäminen nojasi Longan (1998) mukaan Äidinkielen opettajain liiton koulutuspäivillä pidettyihin esityksiin sekä ÄOL:n vuosikirjoissa, Virkkeessä ja Suomalaisessa Suomessa (nyk. Kanavassa) julkaistuihin kirjoituksiin. Myös Virittäjä-lehdessä käsiteltiin koulukirjoittamista ja kirjoitustehtäviä säännöllisesti 1920-luvun lopulta alkaen. Keskusteluun osallistui niin äidinkielen opettajia kuin suomen kie-

len tutkijoita aina professoreihin asti. Huomattavaa kuitenkin on, että näkemykset perustuivat valistuneisiin arvauksiin ja kokemukseen tai ulkomailta ammennettuun virikkeeseen. Keskustelua ei käyty niinkään koeteltavan empiirisen aineiston tai systemaattisen tutkimuksen pohjalta. Näkemyksistä voi kuitenkin päätellä, että oppikoulussa oppilaan kirjoittamisosaamista hahmotettiin kieliopillisina, kognitiivisina ja orastavasti ehkä myös tekstuaalisina ja sosiaalisina taitoina (ks. Makkonen-Craig 2011, 65–71).

Rinnakkaiskoulujärjestelmässä ainekirjoitus ja siihen sisältyvä ajatus kirjoitustaidosta laajahkon kirjallisen esityksen hallintana ei kuitenkaan koskenut koko ikäluokkaa. Esimerkkinä tuon ajan äidinkielen opettajia askarruttaneista asioista voi mainita Äidinkielen opettajain liiton lehden *Virkkeen* kirjoittamista käsittelevät tekstit, jotka koskivat useimmiten tavalla tai toisella ylioppilaskirjoituksia (ks. ÄOL 2016). Nykyvalossa kirjoittamisnäkemystä voisi pitää elitistisenä, sillä keskustelussa koulukirjoittamisesta korostui oppikoululaisten yleissivistyksen laajuus ja yleiskielen normien hallinta. Kärjistäen voidaan nykyhetkestä käsin sanoa, että käydyn keskustelun perusteella kirjoittamisen opetuksen voi katsoa tähdänneen samaan kuin rinnakkaiskoulujärjestelmä yleensäkin: sosiaalisiin erontekoihin, joita ilmentävät osaltaan myös kirjoitustaito ja yleiskielen hallinta.

### *Peruskoulu ja strateginen kirjoittamisen opetus*

1950-luvulla jalansijaa saanut ajatus kirjoittamisesta ajatusten, tunteiden ja mielipiteen ilmaisun välineenä vahvistui peruskoulu-uudistuksen yhteydessä ja laajeni koskemaan koko ikäluokkaa. 1970-luvun aikana toteutettu peruskoulu-uudistus pyrki edistämään koulutuksellista tasa-arvoa. Pontimena oli tasoittaa oppilaiden taustasta johtuvia eroja (ks. esim. Ahonen 2003). Uudet ajatukset heijastuivat myös käsityksiin siitä, mitä kirjoittamisen opetus on tai sen pitäisi olla. Kouluikäisten kieli -teokseen kirjoittamassaan artikkelissa Keravuori ja Mäenpää (1982) reflektoivat oppikouluväen hämmennystä, kun peruskoulussa oppilaina oli jakamaton ikäluokka ja kirjoittamisenkin opetuksen tavoitteet ja sisällöt olivat aiempaa moninaisemmat.

Muutos näkyi siinä, että erilaisia tehtävälajeja luettiin ensimmäisessä Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (POPS 1970) kymme-

niä. Tavoitteet voi jakaa neljään taitoon, joihin kuuluivat 1) selvällä käsialalla kirjoittaminen, 2) ajatusten ilmaiseminen tarkoituksenmukaisesti, 3) oman havainto-, kokemus- ja tietopiirin hyödyntäminen ja 4) kieleltään ja tyyliältään hyväksyttävä kirjoitelma sekä kirjallinen asiointi. (Keravuori & Mäenpää 1982, 177.) Peruskoulun alkutaipaleen kirjoittamiskompetenssit olivat visuaalis-motorisia, kognitiivisia ja jossain määrin myös tekstuaalisia ja sosiaalisia. Ehdotuksessa perustavoitteiksi ja perusoppiaineikseksi peruskoulussa eli ÄKKE-muistiossa vuodelta 1976 tavoitteet tiivistetään kolmeen luokkaan: 1) selvän käsialan tavoitteeseen, 2) tekstillä toimimisen eli tarkemmin asioinnin, raportoinnin ja referoinnin tavoitteeseen sekä 3) virheettömän kirjoitelman tavoitteeseen, jossa sisältö voi nousta mielikuvituksesta, kokemuksista tai omaksumasta tiedosta (Keravuori & Mäenpää 1982, 177). 1970-luvun aikana keskustelussa erottui vahvasti myös angloamerikkalaisen kielen- ja tekstintutkimuksen teemoja, kuten puhetta rekistereistä, kotitaustan vaikutuksesta kielenkäyttöön, kielen tilanteisesta vaihtelusta ja kirjoittamisesta prosessina (Keravuori & Mäenpää 1982, 180–189). Näiden teemojen pohjalta alkoi orastaa nykyinen monilukutaitoajattelu, jonka keskiössä on ajatus siitä, että kirjoittaminen ei ole geneerinen taito vaan tarkoittaa eri asioita eri konteksteissa.

Peruskoulu näyttää tuoneen mukanaan myös kirjoittamisen opetuksen – ei vain oppilastekstin – tutkimuksen. Linnakylä (1983) analysoi väitöskirjassaan peruskoulun kuudennen ja yhdeksännen luokan kirjoittamisen opetusta. Työssä kiinnitetään huomiota siihen, että kirjoittaminen on sisällön koostamista ja kielenämistä kognitiivisena ongelmanratkaisuna, affektiivisia motivaatiotekijöitä ja motorisia taitoja. Oppilastekstien analysointia keskeisempi aineisto ovat laajaan otantaan perustuvat kyselyt, jotka kartoittavat toisaalta opettajien, toisaalta oppilaiden näkemyksiä siitä, korostetaanko koulukirjoittamisessa kirjoittamisprosessia ja siihen kuuluvien osataitojen harjoittelua vai keskitytäänkö tuotoksiin, niiden tarkasteluun ja palautteenantoon. Toinen tarkastelun jatkumo on ajatus kirjoittamisesta yleisenä tai funktionaalisenä taitona. Aikansa terminologiassa yleinen tehtävästrategia viittasi geneeriseen, kirjoitelmatyypistä riippumattomaan osaamiseen, kun taas funktionaalinen tehtävästrategia liittyi ajatukseen, jossa tekstilaji ja kirjoittamisen tavoite määrittävät, mitä kirjoitelmassa painotetaan ja tavoitellaan.

Linnakylän työ edustaa selvästi käännettä ensinnäkin siinä, että se on laaja empiirinen tutkimus eikä vain toiveita ja käytännön kokemusta. Toiseksi siinä kirjoittamisen opetusta ei tarkastella vain kirjoitelmalle asetettuina sisältö- ja laatuvaateina, vaan tarkasteltaviksi nousevat opettajan raportoidut ja oppilaalle välittyneet kirjoittamisen strategiat ja osaprosessit. Kolmanneksi opetuksen tavoitteita, menetelmiä ja arviointia suhteutetaan toisiinsa. Neljänneksi väitöskirjassa kiinnostus kohdistuu paitsi opettajien myös oppilaiden näkemyksiin kirjoittamisen opetuksesta.

Linnakylän tulokset osoittivat, että peruskoulun 6. ja 9. luokan kirjoittamisen opetuksessa kyllä puhuttiin uuden prosessi- ja tekstilajiajattelun mukaisesti, mutta käytäntöön ajattelu ei ollut kuitenkaan jalkautunut. Opettajat kokivat prosessistrategian tärkeäksi tavoitteeksi, mutta käytännössä kirjoittamisen opetuksen menetelmänä käytettiin jo oppikoulun ajoilta tuttua ainekirjoitusta, jossa tekstin tuottamiseen annettiin suhteellisesti eniten aikaa. Oppia jaettiin antamalla palautetta jälkepäin niin sanotuilla aineenpalautustunneilla ja kiinnittämällä huomiota oikeakielisyyteen, yläluokilla jonkin verran myös osataitojen harjoitteluun. Tuloksista voi päätellä, että opetussuunnitelman tavoitteet otettiin opetuksen arvoiksi mutta ihanteet eivät olleet välttämättä yhteydessä toteutuneeseen opetussuunnitelmaan, joka nousi puolestaan näkyväksi opetusmenetelmissä (ks. esim. Remillard & Heck 2014).

Peruskoulun alkutaipaleella kirjoittamisen opetuksen tutkimus kansainvälistyi, mikä näkyy muun muassa 1960–1980-luvun Virkkeissä, joissa esiteltiin äidinkielen opetuksen käytänteitä eri maissa. Nykyisin TIMSS- ja PIRLS-arvioinneista tunnettu IEA toteutti 1980-luvulla myös kirjoitusosaamisen arviointia, johon Suomikin osallistui. Vähäpassin (1987) toimittamassa teoksessa ”Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi” raportoidaan osallistumisesta tähän kansainväliseen kirjoitelmatutkimukseen. Tavoitteena oli kartoittaa osallistujamaiden kirjoittamiskulttuuria, koulujärjestelmän piirteitä sekä kirjoittamisen tarpeita yhteisössä. Millaista kirjoittajakompetenssia ja millaisia tekstejä eri kulttuureissa arvostetaan? Millaisia tehtäviä annetaan ja mihin opetuksessa kiinnitetään huomiota? Oppilaiden kirjoittamista tarkasteltiin sosiaalisessa ja kulttuurisessa kehyksessä. Kirjoittaminen ymmärrettiin myös eritasoisiksi

kognitiiviseksi prosesseiksi toistamisesta uudelleen jäsentämiseen ja luovaan keksimiseen. Myös tekstien tavoitteita pyrittiin hahmottamaan moniulotteisesti. Tutkimus kohdistui peruskoulun 6. ja 9. luokan sekä lukion viimeisen luokan oppilaisiin. (Vähäpassi 1987, 5–13.) Tutkimuksessa käytetyt tehtävät vaativat pohdintaa, erittelyä, kuvailua ja argumentointia (Vähäpassi 1987, 17). Tutkimuksen käsitteelliseen analyysiin perustuvilla arviointikriteereillä lie-nee ollut vaikutusta suomalaisen koulukirjoittamisen arviointiin, esimerkiksi kansallisten oppimistulosarviointien arviointikriteereihin (Harjunen & Raupuro 2015, 26).

## **Koulukirjoittaminen 2000-luvun alussa**

Kun tarkastellaan suomenkielistä kirjoittamisen opetuksen kehityskulkua 1800-luvun varhaisvaiheista kansakoulun ja peruskoulun aikoihin, voidaan havaita, että kirjoittamisen taitoina on pidetty ennen kaikkea teknistä kirjainten piirtämisen taitoa, oikeinkirjoitusta ja kansakoulusta lähtien asiointitekstien laadintaa. 1950-luvulta lähtien kirjoittajilta on odotettu lisäksi tekstilajin mukaan vaihtelevia määriä omaakin sanottavaa. Kirjoittamisen opetuksessa ovat korostuneet yksilön taidot ja käsin kirjoittaminen. Aivan 1900-luvun viimeisiin vuosikymmeneihin asti opettajajohtoisella kirjoitetun kielen normien opetuksella ja suoritusten arvioinnilla on ollut keskeinen asema. Tätä voidaan tekemiemme huomioiden perusteella pitää suomalaisen koulukirjoittamisen traditiona. Kirjoittamisen kompetensseista painottuvat visuaalis-motoriset, kieliopilliset ja kognitiiviset kompetenssit, joista viimeksi mainittuja on painotettu vasta 1980-luvulta alkaen, kun kirjoitustaitoja on alettu opettaa myös työvaiheita ja tiedonkäsittelyn prosesseja jäsentäen (ks. vastaavat vaiheet lukutaidon opetuksesta Kauppinen 2010). Nykyaikaa kohti tultaessa näkyy merkkejä siitä, että tekstuaaliset, tekstilajikohtaiset ja sosiaaliset kompetenssit ilmestyvät koulukirjoittamisesta käytyyn keskusteluun (vrt. Makkonen-Craig 2011).

Vaikka tekninen kehitys sekä yhteiskunnalliset muutokset ovat muuttaneet kirjoitustaitojen kokonaisuutta ja tarvittavien kirjoitustaitojen luonnetta nopeasti ja ennalta-arvaamattomasti, näyttää kuitenkin siltä, että edellä luon-



nehtimämme kirjoitustaitojen traditio jatkuu kirjoittamisen oppimista käsittelevässä tutkimuksessa vielä 2000-luvullakin. Ensinnäkin systemaattisessa katsauksessamme (Kauppinen ym. 2015; Hankala ym. 2015; Kulju ym. 2016) aineistona olevista tutkimuksista välittyy voimakkaasti se, että kirjoittamista pidetään kirjoitetun kielimuodon hallintana. 1800-luvun kirjoitustaitojen alkuvaiheeseen viittaava kirjainten piirtämisen tekniikka ei kuitenkaan tutkimuksissa painottunut, ja silloin kun sitä oli käsitelty, painopiste oli teknisen tuottamisen sijaan esiopetusikäisten kokonaisvaltaisessa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, jolloin esimerkiksi kirjaimia piirrettiin myös ilmaan ja tehtiin kirjainmuotoja tapailevia kehollisia harjoituksia (Eskelä-Haapanen 2003).

Oikeinkirjoituksen osaamisella on ollut kautta suomalaisen koulukirjoittamisen suuri painoarvo, ja painotus näkyy myös 2000-luvun alun tutkimuksissa, esimerkiksi opettajien tekstipalautteiden tarkastelussa (Kauppinen & Hankala 2013). Kansakoulun kirjoittamisen opetuksen ilmiöt sanelu- ja oikeinkirjoitusharjoituksineen esiintyvät erityisesti esi- ja alkuopetusta käsittelevissä kasvatuspsykologiseen tutkimustraditioon liittämässämme tutkimuksissa (Kauppinen ym. 2015). Näitä tutkimuksia oli aineistomme laajuuteen nähden huomattava määrä, 39 tutkimusta eli puolet kaikista tutkimuksista. Voisikin sanoa, että näiden tutkimusten käsitys siitä, mitä kirjoitustaito on, vastaa osittain sitä, mitä jo 1800-luvulla pidettiin kirjoitustaitona. Toisin sanoen 1800-luvulla kirjoitustaidoksi riitti se, mitä nykyään kutsutaan alkavaksi kirjoitustaidoksi ja minkä osaaminen saavutetaan yleensä toiseen luokkaan mennessä. Toisaalta esiopetusikäisiä oppilaita koskevan tutkimuksen suuri määrä aineistossamme voi selittää osin tutkimusten painottumista oikeinkirjoitukseen: tutkimuksista 20 käsitteli esiopetusikäisiä, 34 ensimmäisen luokan ja 32 toisen luokan oppilaita eli alkavan kirjoitustaidon ikäluokkia, kun taas 7-luokkalaisia oli tutkittu vain kuudessa ja 8-luokkalaisia kolmessa tutkimuksessa (Kauppinen ym. 2015). Aineistossamme yläkouluun sijoituvia tutkimuksia oli yhteensä 20, ja näistä hieman yli puolet eli 11 oli 9-luokkalaisille tehtyjä kansallisia arviointitutkimuksia, joissa oikeinkirjoituksella on ollut suuri painoarvo aina viime vuosiin asti (Harjunen & Rautopuro 2015, 28–29).

Hieman yllättävää on, ettei aineistomme tutkimuksissa niinkään näy erilaisten asiointitekstien harjoittelu, jota korostettiin jo kansakoulussa ja joka sisältyy sekä nykyisen että edellisen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Silloin kun aineistona on oppilaan kirjoittamia tekstejä, ne ovat useimmiten tarinoita tai kertomuksia (17 tutkimusta), joskin myös mielipidetekstejä ja erilaisia asiatekstejä esiintyy joissakin tutkimuksissa (Kauppinen ym. 2015). Esimerkiksi niinkin tärkeää kansalaistaitoa kuin muodollisen kirjeen kirjoittamista ja kirjeeseen vastaamista oli tutkittu vain kahdessa tutkimuksessa (Halonen 2012; Harjunen & Korhonen 2011). Omasta osaamisesta kertomisen taidot ovat olleet oppimistulosarvioinnin kohteena työhakemuksen kirjoittamisessa (Harjunen & Rautopuro 2015), ja kyseistä hakemusaineistoa on tutkittu myös vuorovaikutuksen rakentamisen taitojen kannalta (Juvonen 2015). Asiointi-kirjoittamisen tutkimus onkin aineistomme perusteella melko vähäistä.

Sen sijaan aineistossamme kyllä näkyy 1900-luvun puolivälissä koulukirjoittamisessa yleistynyt käsitys, että kirjoittaminen on taitoa laatia itsenäinen kirjoitelma omin sanoin, esimerkiksi pohdiskeleva aine tai kertomus, jossa on omaa sanottavaa. Useassa tutkimuksessa tehtiin tekstianalyyseja, joissa analysoitiin oppilaan useimmiten kertovaa tekstiä. Tutkimuksissa selvitettiin esimerkiksi oppilaiden virkerakenteiden kehittymistä (Lainas 2000), kirjoitelmien pituuden ja tason kehittymistä, sanarakenteen kompleksistumista ja kerronstrategian kehittymistä (Pajunen 2012; Mäkihonko 2006) sekä yhdeksäsluokkalaisten aloitusta, kappalejakoja ja lopetusta (Karjalainen 2008). Painopiste oli jo valmistuneiden tuotosten analysoimisessa, ei niinkään esimerkiksi prosesseissa tai luokkahuoneiden käytänteissä.

Näiden tutkimuksista tekemiemme havaintojen pohjalta uskaltamme väittää, että vielä 2000-luvun alkupuolen koulukirjoittamista käsittelevä tutkimus nojaa suomalaisen kirjoittamisen opetuksen traditioihin, siihen, mikä kirjoittamisen opetuksen alkutaipaleella on nähty kirjoitustaidon ytimeksi. Kirjoittamisen tutkimuksiin on valittu sellaisia tutkimuskysymyksiä ja -menetelmiä, jotka noudattelevat ja osaltaan vahvistavat tätä suomalaista koulukirjoittamisen traditiota, eikä ehkä niinkään viime vuosikymmeninä kehittyneitä kirjoittamisen opetuksen uusia painotuksia. Esimerkiksi kirjoittamisprosessin opettaminen ollut Suomessakin kirjoittamisen opetuksen

arkipäivää jo 1980–1990-luvuilta lähtien, muttei se näy kuin yksittäisissä tutkimuksissa (esim. Murtorinne 2005). Vähän tai ei lainkaan on tutkittu kirjoittamista eri oppiaineiden yhteydessä, kirjoittamista yhdessä tai oppimismenetelmänä (Kauppinen ym. 2015).

Toisaalta kirjoittamisen opiskelun ylivoimaisesti yleisimmäksi opiskelutavaksi nousee kansallisten oppimistulosarviointien taustakyselyissä kerta toisensa jälkeen yksin kirjoittaminen ja numeroarviointi – niin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kuin heidän oppilaidensa näkemyksissä, vaikka muitakin menetelmiä toki kerrotaan käytettävän. Kertooko tämä siitä, että kirjoittaminen koetaan edelleenkin vahvasti yksilösuoritukseksi, vaikka yhteisöllisyyttä painotetaankin? Silloin kun uudet näkemykset ovat jalkautuneet luokkahuoneisiin, ne ovat kulkeneet toisia reittejä, esimerkiksi pedagogisen kirjallisuuden välityksellä. Se on tieteellisiin tutkimuksiin verrattuna kulkenut tiiviimmin ajan hermoilla ja ollut vahvemmin yhteydessä muuhun kasvatustieteelliseen keskusteluun esimerkiksi kulloinkin painottuneiden oppimisenäkemyksien mukaisesti. Kaikilta osin aineistomme ja pedagogiset painotukset eivät kulje rinta rinnan, eikä kirjoittamista käsittelevä tutkimus anna kokonaiskuvaa kouluissa tapahtuvasta kirjoittamisesta ja sen opetuksesta. Havaitsemamme tradition ja tutkimuksen vahva yhteys selittää osaltaan myös sen, miksi suomalaisen kirjoittamisen opetukseen yleistyneet opetuksen suuntaukset eivät näy yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta aineistomme olevissa tutkimuksissa.

Toki aineistossa näkyy myös viitteitä 2000-luvulla laajentuvasta kirjoittamiskäsityksestä ja siitä heijastuvista oppimisenäkemyksistä, ja osaltaan ne viitoittavat siirtymää monilukutaidon aikaan. Aineistossamme on pitkäjänteisiä tarkasteluita, joissa kirjoittamisen katsotaan olevan kertasuorituksen sijaan jatkuva eli dynaaminen, kehittyvä ja tiettyjä kehityskulkuja seuraava taitojen kimppu (Eklund ym. 2015; Ketonen 2010). Huomionarvoista on, että kummatkin näistä tutkimuksista on tehty psykologian ja erityispedagogiikan näkökulmista, eikä vastaavia tutkimuksia ole yleisopetukseen osallistuvista oppilaista. Lisäksi aineistoomme sisältyy yksittäisiä tutkimuksia kirjoittamisesta sosiaalisena toimintana (Murtorinne 2005; Kumpulainen ym. 2014) tai mediavaikutteisena kirjoittamisena (Mertala 2015). Mertalan tutkimuksessa

esiopetusikäiset ovat aktiivisia toimijoita, joiden ilmaisuvarannoissa heijastuvat läheiset ihmissuhteet ja mediavaikutteet intertekstuaalisina viitteinä, eli näkökulma alkavan kirjoitustaidon vaiheessa olevien lasten kirjoittamiseen poikkeaa vahvasti aiemmista sanelua ja oikeakielisyttä painottavista tutkimuksista.

Oppijoiden kokemusta kirjoitustaidoistaan on myös tutkittu yksittäisissä tutkimuksissa (Routarinne & Absetz 2013), samoin kirjoittamiseen liittyviä motivaatiotekijöitä. Lisäksi tutkimuksista heijastuu pyrkimys ymmärtää erilaisia kirjoittamisen oppimiseen liittyviä haasteita ja kirjoittajien moninaisuutta: aikaisemmassa yhteenvedossa olemme esittäneet, kuinka tutkimusten perusteella esimerkiksi sukupuoli, sosioekonominen tausta ja oppimisen erityishaasteet ovat yhteydessä kirjoitustaitoihin ja samoin se, millaisten kulttuurien jäsenenä kirjoitetaan (Kulju ym. 2017). Edelleen yksittäisissä tutkimuksissa on tarkasteltu monikielisten oppilaiden kielellisiä resursseja kirjoittamisessa (Halonen 2009; 2012), mikä puolestaan tuo tutkimukseen oppijalähtöisen näkökulman. Vaikka Halosen tutkimukset käsittelevät monikielisten oppijoiden kirjoittamisen apuna käyttämiä erilaisia merkityksen muodostamisen resursseja, kuten eri kieliä ja muita semioottisia järjestelmiä, esimerkiksi kuvia, tutkimusasetelmasta voi ammentaa kielivarannoista riippumatta kaikkien kirjoittajien mahdollisuuksiin tuottaa multimodaalisia tekstejä. Tutkimusasetelma myös edistää kirjoittamiskäsityksen laventamista monilukutaitoihin.

## **Tulevaisuuden kirjoitustaidot**

Tulevaisuuden kirjoitustaitoja on kuvailtu sosiaalisiksi ja kontekstisidonnaisiksi taidoiksi, joita harjoitetaan eri medioiden välityksellä (ks. Kallionpää 2014), erilaisissa yhteyksissä ja erilaisiin tarkoituksiin. Vaikka tutkimuksemme aineisto koostui 2000-luvulla tehdyistä tutkimuksista eli koulukirjoittamisen murrosvaiheesta, jossa yksilöllinen käsin kirjoittaminen tekee tietä multimodaaliselle yhteisötuottamiselle, aineistossa esiintyi vielä kovin vähän merkkejä sellaisista kirjoittamisen ja tekstien tuottamisen muutoksista, jotka auttaisivat selittämään tulevaisuudessa ja jo nyt tarvittavien kirjoitustaitojen oppimista. Tutkimusten aineistoina oli yleensä oppilaiden kirjoittamia

tekstejä, ja aineistot oli koottu pääsääntöisesti käsin paperille tai joskus tietokoneella tekstinkäsittelyohjelmalla kirjoittamalla. Oppimisen kohteena oli useimmiten tekstilaji, sen kielelliset ja muut piirteet tai yksilön kirjoitustaidon kehitys erityisesti oikeakielisyyden näkökulmasta (Kauppinen ym. 2015, 166, ks. erityisesti kuvio 1). Näkökulmana oli yksittäisten tekstien tuottaminen, ja kirjoittamista pidettiin useimmiten muusta koulutyöskentelystä erilliseksi rajattuna taitona. Esimerkiksi kirjoittamisen sosiaaliset käytänteet, kirjoittamiseen motivoituminen tai tekstin mallintamisen tavat eivät ole vielä juuri olleet tutkimuksen kohteena.

Vaikka keskityimme tarkastelemaan suomen kielellä kirjoittamisen oppimista, ei ehkä ole perusteltua puhua suomalaisesta traditiosta muusta maailmasta tai muista kielialueista erillisenä saarekkeena. Esimerkiksi POPS 2014 ei ole silkka kansallisen ohjauksen tuote, vaan sen taustalla kuultavat yleiseurooppalaiset ja kansainväliset trendit (Halinen ym. 2015). Euroopan komission suositus koulun opetuskielten kompetensseista ja OECD:n näkemys keskeisistä kompetensseista tähtäävät pohjimmiltaan samaan: opetuksen ja koulutuksen yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutumiseen sekä osallisuuden ja autonomian vahvistamiseen (OECD 2005; Coe 2012; 2014; Beacco ym. 2015). Ne näkyvät POPS 2014:ssä kielitietoisena toimintakulttuurina ja laaja-alaisen osaamisen alueina, esimerkiksi oppiainekohtaisina tekstin tuottamisen taitoina. Näin kirjoitustaidot laajenevat yhteen kieleen ja kielenopettajaan kiinnittyneistä erillistaidoista laajemmiksi sisältöihin ja tilanteisiin liittyviksi ilmaisutaidoiksi, eri oppiaineiden opiskelun resursseiksi ja tiedonmuodostuksen käytänteiksi.

Jos aineistossamme korostuukin tietyn tekstilajin rakentaminen ja siihen liittyvä rajattu näkökulma kirjoittamiseen, toista ääripäätä edustavat tutkimukset, joissa tekstien kanssa toimiminen ja niiden tuottaminen on sulautunut saumattomasti osaksi muita oppimisen tavoitteita jopa siinä määrin, ettei kirjoitustaitoa tai tekstilajien laatimisen taitoja fokusoida erillisiksi taidoiksi. Esimerkiksi Kumpulaisen ja Rajalan tutkimuksessa digitaalisessa ympäristössä tuotetaan käsikirjoituksia osana oppimiskokonaisuutta (Kumpulainen & Rajala 2016). Tällainen oppiminen mukailee uuden opetussuunnitelman tekstilajitietoisien ja monilukutaidon käsitteestä ammentavan opetuksen henkeä ja

tuottaa arvokasta tietoa uusien teknologioiden avulla ja parissa tapahtuvasta oppimisesta, jossa kirjoitustaidot ovat elimellinen osa oppimista ja ikään kuin muun oppimisen rakennuspalikoita. Tämäkin kertoo kirjoitustaitojen kasva-  
neesta merkityksestä oppimisessa ja koko yhteiskunnassa. Kirjoitustaidoilla on välinearvoa, ja niitä tulee opettaa myös eksplisiittisesti. Muuten palataan ajassa taaksepäin huomioimatta taitojen kehittymistä jatkumona ja kehitystä edistäviä ja estäviä tekijöitä ja ikään kuin olettamalla, että varsinainen tekeminen opettaa tarvittavan. Ilman eksplisiittistä kaikille yhteistä opetusta vaarana on, että kirjoitustaidosta tulee jälleen – kuten 1800-luvulla – vain harvojen taito tai tuottamistaito, jota yksilö ei pysty arvioimaan tai kehittämään.

Vaikka puhumme tulevaisuuden kirjoitustaidoista, uskomme, että yhdes-  
tä ääripäästä toiseen siirtymisen sijaan tarvitsemme moninaisia näkökulmia. Tekstilajien omaksumiseen tarvitaan tekemisen ja integroitujen oppimiskoko-  
naisuuksien ohella eksplisiittistä opetusta: tavoitteiden, käytänteiden ja piir-  
teiden opetusta vaiheittain ja tekstimalleja ja tekstintekoprosesseja tutkimalla. Loogisten lauseiden, kappaleiden ja tekstikokonaisuuksien rakentaminen on edelleenkin kirjoitustaitojen opetuksen ydintä. Samoin tarvitaan lisää tutki-  
musta, jossa kirjoittamista tutkitaan sosiaalisena toimintana, perinteisten ja uusien tekstilajien sekoittumisena ja institutionaalisten ja ei-institutionaalisten kontekstien vuoropuheluna (ks. esim. Mertala 2015). Lisäksi tarvitaan tutki-  
musta yksilön taitojen erityyppisestä tukemisesta ja vaiheittaisesta kehitty-  
misestä. Oletamme, että näitä kirjoitustaitojen olennaisia osataitoja tarvitaan tulevaisuudessa entistäkin enemmän, kun tekstilajien määrä ja käyttötavat lisääntyvät.

Myös tekninen osaaminen ja sovellusten omaksuminen ovat osa tulevai-  
suuden kirjoitustaitoja. Kirjoittamisen tekniikka on muuttunut viime vuosi-  
kymmenien aikana huomattavasti. Vielä hiljattain kirjaimistoja harjoiteltiin kolme vuotta: ensimmäisellä luokalla tekstausta, toisella luokalla pienet kirjaimet ja kolmannesta luokasta alkaen kaunokirjoitus. Nykyään teknisten apu-  
välineiden käyttöä omaksutaan muita jäljittelemällä hieman samaan tapaan kuin opitaan esimerkiksi hissinnappulan painaminen. Voi sanoa, että kirjoit-  
taminen on teknisesti entisaikojen helpompaa, mutta toisaalta omaksuttavia sovelluksiakin ja ennen kaikkea niiden käyttötapoja on enemmän. Teknisten

taitojen harjaannuttamisen sijaan huomiota tulisikin tulevaisuudessa kohdistaa tekstien suunnittelun taitoihin (Cope & Kalantzis 2015) ja ennen kaikkea siihen, miten ja miksi tekstejä käytetään ja kuinka ne palvelevat yksilöitä ja yhteisöjä heidän tarkoituksissaan. Tekstilajit ovat yhteisöllisiä, joten niitä pitäisi opetella kirjoittamaan yhdessä.

Suomalainen peruskoulu on pitänyt tärkeänä arvonaan turvata kaikille oppijoille tasavertaiset lähtökohdat ja sellaiset taidot, joilla selviytyy yhteiskunnassa. Kirjoittamisen opetuksen suuntauksista genrepedagogiikka syntyi alun alkaen edistämään oppijoiden tasavertaisuutta mallintamalla yhteiskunnassa tarvittavia tekstilajeja myös niiden oppijoiden resurssiksi, joita esimerkiksi kasvuympäristö ei sosiaalista monipuolisten tekstilajien käyttöön. Jo suomalainen kansakoulu toteutti tätä samaa periaatetta opettamalla asiointitekstejä. Mielestämme tulevaisuudessakin tekstitaitoja kannattaa ja pitää opettaa samasta syystä: eri tekstilajeilla on toisistaan poikkeavia tehtäviä yhteiskunnassa, ja kulloisenkin tekstilajin hallinta tarkoittaa samalla tekstilajin tarkoituksen hallintaa. Tekstilajien opetuksella rakennetaan jokaisen oppijan yhtäläistä oikeutta oppia ja torjutaan eriarvoistumista. Mikäli tekstilajeja ei eksplisiittisesti opeteta ja harjoitella, on edessä lisääntyvä uskirjoitustaidottomuus: kirjoittamisen tekniikka hallitaan, mutta tarkoituksenmukaisten sisältöjen ja rakenteiden tuottamista ei.

## Lopuksi

Kirjoittamisen opetus reagoi aina aikakauden muutoksiin ja heijastaa yhteiskunnan arvostuksia. Koulukirjoittamisen tarkastelumme ei ole ollut yhteismitallista: aiempia vaiheita koskeva tietämyksemme on koottu yksittäisistä tutkimuksista ja muusta pedagogisesta kirjallisuudesta, kun taas vuosituhanen vaihteen jälkeinen tutkimus on käsitelty systemaattisen katsauksen ottein, eikä tällä ajanjaksolla muu pedagoginen kirjallisuus kuulunut tutkimuksemme rajaukseen. Kuitenkin tällä käsittelyllä oletamme pystyneemme tarttumaan kirjoittamisen opetuksen suuriin linjoihin paradigmojen tasolla. Samalla havaitsimme, etteivät opetuksen käytänteet kehity ilman sitä tukevaa tutkimusta (ks. Kauppinen ym. 2015). Toisaalta kirjoitustaidoista käyty me-

todologinen keskustelu on muuttunut analyttisemmäksi samoihin aikoihin, kun ensimmäiset kirjoitustaitoja käsittelevät pioneeritutkimukset (Linnakylä 1983; Vähäpassi 1987) on julkaistu, mikä entisestään vahvistaa tutkimustiedon merkitystä opetuksen kehittämisessä. Tarkastelumme pohjalta vaikuttaisi siltä, ettei kirjoittamista koskevaa tutkimustietoa ole riittävästi eikä tutkimus kohdistu riittävän laaja-alaisesti nykynäkemyksen mukaisesti kirjoittamisen osataitoihin, jotta sen varassa voisi kehittää kirjoittamisen opetusta tulevaisuuden tarpeita vastaavaksi.

Perusopetuksen pitäisi tarjota oppijalle eväät yhteiskunnassa ja maailmassa selviytymiseen ja toimimiseen, ja oppimiskäsitys vaikuttaa siihen, mikä nähdään olennaiseksi evääksi. Oletamme, että kaikkina aikoina kirjoittamista opettaneet ja tutkineet ovat omalta osaltaan ottaneet kantaa siihen, mitä eväinä on toivottu olevan eli miten ja miksi oppijan on haluttu oppivan määriteltyjä sisältöjä ja taitoja ja miten hänen on oletettu oppimaansa hyödyntävän. Eväspussin sisältö on heijastanut käsitystä ideaalioppijasta tai ideaalikansalaisesta. Silloin kun pussin sisältö on olennaisesti vaihtunut, se on yleensä johtunut yhteiskunnassa tapahtuneista muutoksista, esimerkiksi 1960-luvun demokratisoituskehityksestä, joka oli peruskouluaatteen taustalla. Yhteiskunnallisia kirjoitustaitoihin heijastuvia muutoksia havaitsemme nytkin. Esimerkiksi viime aikoina on alettu painottaa yhdessä tekemistä yksilötyön sijaan, ja koulun tekstilajeista on laajennettu muunkinlaisten tekstilajien kirjoittamiseen. Ennen kirjoitustaidoksi riitti kirjoitetun kielimuodon hallinta jonkinlaisena geneerisenä taitona, jota oppija pystyi näkemyksen mukaan soveltamaan eri yhteyksissä. Nyt kirjoittamisen taidot ymmärretään monilukutaidon käsitteen mukaisesti erilaisten taitojen kimpuksi, ja näitä taitoja harjoitetaan erilaisissa prosesseissa, yhteistyötä ja yksilötyötä vuorotellen ja erilaisissa yhteyksissä.

Perusopetuksen kirjoittamisen opetuksen tarkoituksena on ollut peruskoulun alkuvaiheista eli 1970-luvulta asti se, että jokaisella olisi sekä mahdollisuus että riittävät valmiudet ilmaista itseään omilla sanoillaan ja muilla ilmaisukeinoillaan. Kirjoitustaitojen kimppuun pitäisi kuulua keinoja toimia monenlaisissa tilanteissa ja tarkoituksissa yksin ja yhdessä. Muutoin ollaan tilanteessa, jossa taitoerot kasvavat entisestään, yhteiskunnallinen tasa-arvo ei voi toteutua, sananvapaus ja itseilmaisuus jäävät vain korkeasti kou-



lutettujen ja eliittien oikeuksiksi ja uuden ajan luku- ja kirjoitustaidottomat tarvitsevat jälleen kirjurien palveluita saadakseen kirjeensä ja hakemuksensa laadittua – tässä teknisen kehityksen vaiheessa sellaisia edustavat esimerkiksi puheentunnistussovellukset ja monet muut valmiihkoja malleja sisältävät sähköiset kirjoitusohjelmat. Yhtä kaikki tällaistenkin apuvälineiden käyttöön tarvitaan taitoja tarkistaa ja arvioida tuotoksia. Nykyajan kirjoitustaitoihin sisältyy myös tilanteiden, toimintaympäristöjen, kielimuotojen, välineiden ja alustojen hallinta. Jokaisella tulisi olla mahdollisuus valita kirjoittamiselleen perustellusti julkaisukanava ja kohdeyleisö ja säädellä ilmaisuaan yksityisiin, puolijulkisiin ja julkisiin yhteyksiin soveltuvaksi. Tärkeä osa kontekstitaitoja on oman ilmaisun tavoitteiden ja vaikutusten pohtiminen. Emme halua myöskään unohtaa kokemuksellisuutta, sitä nautintoa joka syntyy ilmaisemisesta ja tekstien jakamisesta. Se on kirjoitustaitojen näkökulmasta katsottuna osa hyvää vuorovaikutuksessa koettua elämää.

## Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Beacco, J.-C., Fleming M., Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. 2015. The Language dimension in all subjects. A handbook for curriculum development and teacher training. 2015. Council of Europe. Language policy unit. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol\\_final\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_EN.pdf) (luettu 21.12.2016).
- Berge, K. 2005. Tekstkulturer og tekstkvaliteter. Studie 6. – K. L. Berge, S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (toim.) Ungdommers skrivekompetense. Bind II. Noskeksamen som tekst. Oslo: Universitetsforlaget, 11–190.
- Coe 2012 = Recommendation CM/Rec (2012)13 of the Council of Europe Committee of Ministers to member States on ensuring quality education, adopted on 12 December by the Ministers' Deputies. <http://www.theewc.org/library/category/view/recommendation.cmrec.201213.on.ensuring.quality.education/> (luettu 21.12.2016).
- Coe 2014 = Recommendation CM/Rec (2014)5 of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=2180653&Site=CM> (luettu 21.12.2016).
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2015. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) A pedagogy of multiliteracies: learning by design. Lontoo: Palgrave Macmillan, 1–37. [https://he.palgrave.com/resources/sample-chapters/9781137539717\\_sample.pdf](https://he.palgrave.com/resources/sample-chapters/9781137539717_sample.pdf) (luettu 21.12.2016).
- Eklund, K., Torppa, M., Aro, M., Leppänen, P.H.T. & Lyytinen, H. 2015. Literacy Skill Development of Children With Familiar Risk for Dyslexia Through Grades 2, 3, and 8. *Journal of Educational Psychology* 107 (1), 126–140.
- Eskelä-Haapanen, S. 2003. Esikoulun äänne- ja sanatuokioista eväitä ekaluokan äidinkielen tunnille. Fonologisen tietoisuuden harjoiteohjelman avulla pehmeä lasku lukutaitoon. Kasvatustieteiden lisensiaatintyö. Tampereen yliopisto.
- Halinen, I., Harmanen, M. & Mattila, P. 2015. Making sense of complexity of the world today: why Finland is introducing multiliteracy in teaching and learning. Teoksessa V. Bozsik (toim.) Improving literacy skills across learning. CIDREE Yearbook 2015. Budapest: HIERD = Hungarian Institute for Educational Research and Development, 134–153. [http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB\\_15\\_Improving\\_Literacy\\_Skills\\_Across\\_Learning.pdf](http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_15_Improving_Literacy_Skills_Across_Learning.pdf) (luettu 21.12.2016).
- Halonen, M. 2009. Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. *Viritäjä* 113 (3), 329–355.

- Halonen, M. 2012. Skills as performances: literacy practices of Finnish sixth graders. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta & L. Holm (toim.) *Literacy Practices in Transition: Perspectives from the Nordic Countries*. Bristol: Multilingual Matters, 119–139.
- Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M., Kulju, P., Pentikäinen, J. & Routarinne, S. 2015. Tutkimuksesta tukea kirjoittamisen opettamiseen. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa: Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 2015: 10, 73–84.
- Harjunen, E. & Korhonen, R. 2011. Keksitään kirjoittamista alakoulussa: herutellaan perusteluita. *Virittäjä* 3/2011, 395–405.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Julkaisut 2015:8. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Juvonen, R. 2015. Kokeessa vai kesätyötä hakemassa? Kesätyöhakemustehtävän vuorovaikutuksesta. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa: Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Helsinki: Karvi, 39–49.
- Kallionpää, O. 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & viestintä* 4 (37), 60–78.
- Karjalainen, M. 2008. Yläkoululaiset tekstin rakentajina. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa: kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 290–306.
- Kauppinen, A., Lehti-Eklund, H., Makkonen-Craig, H. & Juvonen, R. (toim.) 2011. Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukiodien opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi. Helsinki: SKS.
- Kauppinen, M., Pentikäinen, J., Hankala, M., Kulju, P., Harjunen, E. & Routarinne, S. 2015. Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus* 46 (2), 160–175.
- Kauppinen, M. & Hankala M. 2013. Kriitikosta keskustelukumppaniksi – uutta otetta kirjoittamisen opetukseen. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti & S. Routarinne (toim.) *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana. Ainedidaktisia tutkimuksia 4*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, 213–231.
- Kauppinen, S. 1983. Kapiroinnista kommunikaatioon. Äidinkielen kirjoituksen opetus-suunnitelma kansa- ja oppikoulussa 1843–1950. *Kasvatus* 14 (4), 312–318.
- Kauranen, K. 2013. Mitä ja miksi kansa kirjoitti? Teoksessa L. Laitinen & K. Mikkola (toim.) *Kynällä kyntäjät. Kansan kirjallistuminen 1800-luvun Suomessa*. Helsinki: SKS, 19–54.
- Keravuori, K. & Mäenpää, A-L. 1982. Uusia korostuksia kirjoittamisen opetuksesta. Teoksessa M. Larmola (toim.) *Kouluikäisten kieli. Tietolipas 88*. Helsinki: SKS, 175–197.

- Kress, G. 2003. Literacy in the new media age. London: Routledge.
- Ketonen, R. 2010. Dysleksiariski oppimisen haasteena: Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kulju, P., Kauppinen, M., Hankala M., Harjunen, E., Pentikäinen, J. & Routarinne, S. 2017. A Systematic Review of Finnish Studies on Writing in Basic Education. Grounds for Research-based Writing Pedagogy in Terms of Diversity (arvioitavana).
- Kumpulainen, K. & Rajala, A. 2016. Negotiating time-space contexts in students' technology-mediated interaction during a collaborative learning activity. *International Journal of Educational Research*.
- Lainas, P. 2000. Minä kuljen pikitietä pitkin kouluun. Virkerakenteiden kehittyminen ja kirjoittajatyypit peruskoulun 4.–9. luokalla. Lisensiaatintyö. Oulun yliopisto. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos.
- Laitinen, L. & Mikkola, K. (toim.) 2013. Kynällä kyntäjät. Kansan kirjallistuminen 1800-luvun Suomessa. Helsinki: SKS.
- Lappalainen, H.-P. 2008. On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. Oppimistulosten arviointi 2/2008. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2011. Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Laurinen, I. 1955. Lausetajun kehityksestä suomenkielisen kansakoulun kirjoituksen-opetuksen tulosten valossa. Helsingin yliopiston filosofisen tiedekunnan historiallis-kielitetieteellinen osasto. Turku: Uuden Auran kirjapaino.
- Leino-Kaukiainen, P. 2007. Suomalaisten kirjalliset taidot autonomian aikakaudella. *Historiallinen aikakauskirja* 105 (4), 420–419.
- Linnakylä, P. 1983. Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat peruskoulun keskiluokilla ja yläasteella. Turun yliopiston julkaisu C: 39.
- Lonka, I. 1998. ÄOL ja kirjoittamisen opetus. Teoksessa R. Kaipainen, I. Lonka & J. Rikama (toim.) *Siitäpä nyt tie menevi. ÄOL: Helsinki*, 172–194.
- Makkonen-Craig, H. 2011. Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. SKS: Helsinki, 62–91.
- Mertala, Pekka. 2015. Kolmas tila suhteisuuden näytämönä – mediaviitteet ja läheisten nimet yhteisöllisyyden osoittajina esiopetusikäisten lasten luovassa kirjoittamisessa. *Media & Viestintä* 38 (1), 40–56.
- Murtorinne, A. 2005. Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoitusprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. Väitöskirja. Jyväskylä: Studies in Humanities 40. Jyväskylän yliopisto.
- Myllyntaus, T. 1991. Luku- ja kirjoitustaito teollistuvassa Suomessa – tilastoharhako? *Historiallinen aikakauskirja* 89 (2), 116–121.

- Mäkihonko, M. 2006. Luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 116. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- OECD 2005 = OECD (2005). DeSeCo: Definition and Selection of Competences. <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>. TAI <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>. TAI <http://deseco.ch/>.
- Pajunen, A. 2012. Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla. Alakoululaisen unelma-kirjoitelmat. *Virittäjä* 116 (1), 4–32.
- POPS 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö: 1, 2. Opetussuunnitelman perusteet. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Opetusministeriö.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (luettu 21.12.2016).
- Remillard, J. T. & Heck, D. J 2014. Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *Mathematics Education* 46, 705–718.
- Routarinne, S. & Absetz, P. 2013. Writing performance and writing self-efficacy: The case of Finnish Fifth Graders. Teoksessa S. Tavares (toim.) *Why do we write as we write*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 51–66.
- Räsänen, H. 1913. Ainekirjoitus elävään elämään. Kokeiluja, mitä ja miten lapset kirjoittavat. Teoksessa M. Soininen (toim.) *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*. Helsinki: Otava.
- Takala, S. 1987. Kirjoitelmien arviontimenetelmien tarkastelua. Teoksessa A. Vähäpassi (toim.) *Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 6. Jyväskylän yliopisto, 43–66.
- Vikainen, I. 1955 = Laurinen I. 1955.
- Vikainen, I. 1982. Lausetajun kehityksestä. Teoksessa M. Larmola (toim.) *Kouluikäisten kieli*. Helsinki: SKS, 45–56.
- Vähäpassi, A. 1987. Kansainvälisen kirjoitelmatutkimuksen taustaa ja tehtävien valinnan perusteet. Teoksessa A. Vähäpassi (toim.) *Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 6. Jyväskylän yliopisto, 3–23.
- ÄOL 2016 = Äidinkielenopettajain liiton *Virke-lehti*. <http://www.aidinkielenopettajainliitto.fi/fin/virke/arkisto/1960-luku/> (luettu 7.1.2017).

*Johanna Pentikäinen, Sara Routarinne, Mari Hankala,  
Elina Harjunen, Merja Kauppinen & Pirjo Kulju*

# Yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaa – design-tutkimus opetuksen kehittämisen välineenä

*Anne Jyrkiäinen & Kirsi-Liisa Koskinen-Sinisalo*

*Koulussa on meneillään voimakas toimintakulttuurin murros, joka vaatii uusien opettamisen ja oppimisen tapojen luomista. Tässä artikkelissa kokoamme koulutuksellisen design-tutkimuksen periaatteelle perustuneen yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaa tutkimus- ja kehittämistyön. Tutkimus on mikrotason opetussuunnitelmatutkimusta, jossa pääpaino on ollut opettajien ja oppilaiden yhteistyön tukemisessa sekä kirjoittamisen opetuksen monipuolistamisessa.*

## Johdanto

Keskustelu osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä sekä niihin liittyvien taitojen kehittämisen tarpeesta on ollut vilkasta 2000-luvulla (esim. Manninen 2008; Välijärvi 2011). Samaan aikaan on esitetty näkemyksiä niin sanotuista tulevaisuuden taidoista, joihin koulun tulee valmentaa oppilaitaan. Heinonen (2012) pitää muun muassa vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamista keskeisinä tulevaisuuden taitoina (Heinonen, Ruotsalainen & Kurki 2012).

Edellä esitetyistä näkemyksistä saimme pontta omalle kehittämistyöllemme, jonka olimme aloittaneet toimiessamme työtovereina luokanlehtorina ja erityisopettajana. Huomion kohdentaminen yhteisölliseen työskentelyyn ja kirjoittamisen opettamiseen oli jatkumoa Luku-Suomi-hankkeelle, jossa olimme toimineet aikaisemmin (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2005). Tässä artikkelissa kerromme, miten yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaa on kehitetty design-tutkimuksen keinoin, sekä esittelemme prosessissa syntyneen yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaa mallin.

Kirjoittamisen opettamisen kehittämisen tärkeyttä vahvistivat tutkimustulokset kirjoitustaidon arvioinnin ongelmista, perusopetuksen päättäneiden oppilaiden heikosta kirjoitustaidosta sekä oppilaiden lisääntyneestä negatiivisesta asennoitumisesta kirjoittamista kohtaan (Lappalainen 2008; 2011). Luukka tutkijakumppaneineen (2008) tarkastelee, miten koulu kykenee vastaamaan tietämysyhteiskunnan haasteisiin, ja kysyy, miten oppilaat voivat omaksua yhteiskunnan kannalta keskeisiä tekstejä, jos ne jäävät marginaaliin kouluarjessa. Työskentely ja sen arviointi tapahtuu pääsääntöisesti yksin, mikä korostaa enemmän yksilöllistä tieto- ja taitokäsitystä kuin näkemystä jaetusta asiantuntijuudesta. (Luukka ym. 2008.) Havaintojemme mukaan koulukirjoittaminen on painottunut perinteisesti yksin tuotettuihin teksteihin. Samansuuntaisia tuloksia on esillä myös muissa tutkimuksissa (esim. Harjunen & Rautopuro 2015). Kulju, Rähä ja Mäkinen (2015) toteavat, että koulun ja vapaa-ajan tekstikäytänteiden välillä on kuilu, jonka kiinni kuromiseen on kiinnitettävä huomiota.

Harjunen ja Rautopuro (2015) esittävät perusopetuksen päättövaiheen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia koskevassa tutkimuksessaan, että vuorovaikutteisia kirjoitustilanteita ja yhdessä kirjoittamista tulee lisätä. He toteavat, että vuorovaikutteisessa kirjoittamisessa korostuvat hyvän tekstin tuottamisen lisäksi metakognitiiviset ja sosiaaliset taidot. Vastaavasti myönteisenä mahdollisuutena yhdessä kirjoittaminen mainitaan Hankalan ja kirjoittajakumppaneiden (2015) artikkelissa, jossa he paneutuvat kirjoittamisen tutkimuksiin ja niiden antiin opetukselle.

Omassa kehittämistyössämme halusimme alusta alkaen laajentaa harjoiteltavien tekstilajien valikoimaa sekä löytää toimivan tavan harjoituttaa oppilaiden yhdessä toimimisen ja kirjoittamisen taitoja. Määrittelimme kehittämistyömme mikrotason opetussuunnitelmatutkimukseksi (van den Akker 2007), jossa tutkimus kohdistuu oppilaiden toimintaan ja opettajien hyödyntämiin työtapoihin luokkayhteisöissä. Luukka tutkijatovereineen (2008) muistuttaa, että opetussuunnitelman uudistuminen käytännön kouluarjessa on riippuvainen opettajien kehittämistyöstä. Sen vuoksi pidämme tärkeänä, että pedagogista kehittämistä ja tutkimusta tehdään yhdessä opettajien kanssa, sillä siten tutkimuksen antia kyetään tarkastelemaan aidossa toimintaympäristössä. Ke-



hittämistyössämme olemme paneutuneet siihen, miten opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista voidaan tukea tarkoituksenmukaisilla työtavoilla. Työmme tuloksia on hyödynnetty uusimmassa valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessissa (Opetushallitus 2013).

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tavoitteiden ohella työtämme ovat ohjanneet parhaillaan noudatettavan ja sitä edeltäneen perusopetuksen opetussuunnitelman etos. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittiin, että vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen vahvistaa yksilöllistä oppimista. Työtapojen valinnassa kiinnitettiin huomiota muun muassa siihen, että ne tukevat oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista, edistävät sosiaalista joustavuutta ja kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä sekä vastuun kantamista toisista (POPS 2004). Nyt voimassa olevassa opetussuunnitelmassa (POPS 2014) painottuu edellistä voimakkaammin yhdessä oppimisen tärkeys: ”*Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa.*” Yhdessä tekemisen ja osallisuuden kokemukset nähdään yhteisöä vahvistaviksi elementeiksi.

Yhteisöllisten pedagogisten lähestymistapojen tutkiminen on tärkeää niiden havaintojen perusteella, joita professori Marita Mäkinen on tehnyt tutkiessaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmia vuosilta 1984, 1994 ja 2004. Mäkinen (2013) toteaa, että opetussuunnitelmat eivät riittävästi rohkaise opettajaa yhteisöllisyyteen perustuviin pedagogisiin toimintatapoihin eivätkä opetussuunnitelmissa painotu oppilaiden omat kokemukset, tunteet ja identiteetin vahvistaminen. Näitä näkökulmia esiintyy uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014), ja siksi nyt tarvitaan tutkimusta siitä, minkälaisilla pedagogisilla ratkaisuilla voidaan parhaiten tavoittaa opetussuunnitelmassa kuvattu toimintakulttuuri, oppiminen, laaja-alainen osaaminen, oppimisympäristöt sekä ainekohtaiset tavoitteet.

## **Kohti yhteisöllistä kirjoittamista**

### *Yhteisöllinen oppiminen ja yhteisopettajuus*

Yhteisöllisen oppimisen taustalla on sosiokulttuurinen näkemys (Vygotsky 1978) oppimisesta, jossa vuorovaikutuksella, kielellä ja ympäristöllä on keskeinen sija (Dillenbourg 1999; Lave & Wenger 1991; Scardamalia & Bereiter 2006; Vygotsky 1978). Yhteisöllistä oppimista luonnehtivat parhaimmillaan vastavuoroisuus, vuorovaikutus, uuden tiedon tuottaminen yhdessä, yhteiseen tavoitteeseen sitoutuminen, tasapuolinen osallistuminen, yhteisen tiedon rakentelu, jaettu asiantuntijuus sekä sitoutuminen toiminnan arviointiin (Dillenbourg, Järvelä & Fischer 2009; Häkkinen 2014; Vuopala & Järvelä 2012). Nämä piirteet kuvaavat myös yhteisöllisen kirjoittamisen työtappaa.

Inklusiivisuuden periaatteen mukaisesti opetusryhmissä on oppilaita, joilla on yhä moninaisempia tarpeita. Opettajien välinen ja moniammatillinen yhteistyö on välttämätöntä, ja samalla tarvitaan uusia pedagogisia toimintamalleja (Lakkala 2008; Rajakaltio & Mäkinen 2014). Yhteisopettajuus on esimerkki järjestelystä, jolla haetaan vastausta heterogeenisten oppilasryhmien opettamisen haasteisiin (esim. Dieker, Finnegan, Grillo & Garland 2013; Embury & Dinnen 2012; Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt & Hessels 2015; Walsh 2012). Usein näissä ratkaisuissa yhteistyö rakentuu luokanopettajan tai aineenopettajan ja erityisopettajan välille.

Käytännön tarpeet etsiä uusia ratkaisuja opetuksen järjestämiseksi ovat havaintojemme mukaan usein paras kimmoke yhteistyön aloittamiseksi (ks. myös Pulkkinen & Rytivaara 2015). Yhteisopettajuuden toimintatapa vaatii, että opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä (esim. Takala 2010). Guise kirjoittajatovereineen (2016) pitää edellä mainittuja kolmea osa-alueita avaimina onnistuneeseen yhteisopettajuuteen. Toimiva yhteisopettajuus on aikaa vievä prosessi (Petrick 2014; Sileo 2011).

### *Kirjoittamisen opettaminen*

Ivaničín (2004) mukaan käsityksiä kirjoittamisesta voidaan tarkastella sen mukaan, pidetäänkö kirjoittamista teknisenä taitona, luovuutena, prosessina, erilaisten tekstilajien tai sosiaalisten käytänteiden hallintana vai sosiopoliit-

tisena toimintana. Ivanič toteaa, ettei ole yksittäisen opettajan toimivan yhden kirjoittamiskäsityksen mukaan, vaan käytännössä ne yhdistyvät tai vuorottelevat opetuksessa. Oleellista on tiedostaa kirjoittamiskäsitykset ja soveltaa niitä tarkoituksenmukaisesti. Svinhufvud (2007) puhuu kokonaisvaltaisesta kirjoittamisesta, kun kirjoittamisesta tai sen opettamisesta otetaan huomioon kaikki edellä mainitut näkökulmat. Kallionpää (2017) toteaa tutkimuksessaan, että mikään Ivaničin esittämä diskurssi ei yksin tai edes toisillaan täydennettynä riitä uuden kirjoittamisen opetuksen haasteisiin. Hänestä kirjoittamiskäsityksiä tulee täydentää mediakasvatuksella, jolloin tärkeäksi näkökohdaksi nousee muun muassa osallistava ja yhteistyötä korostava toimintakulttuuri. Kallionpää (2014) listaa uuden kirjoittamisen osataidot: tekniset taidot, multimodaaliset taidot, luovuustaidot, sosiaaliset taidot, julkisuustaidot sekä monisuorittamis- ja tietoisuustaidot. Osataitoja on osattava käyttää tietoisesti. Niiden avulla on mahdollista pitkäjänteinen työskentely, identiteettiä rakentava kommunikointi sekä tekniikan aiheuttaman stressin hallinta. (Kallionpää 2017.)

Kuvaamamme yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan taustalla on käsitys kirjoittamisesta sosiaalisena toimintana (Ivanič 2004; Luukka 2004b; Svinhufvud 2007). Kirjoittamiseen katsotaan kuuluvan tieto tekstilajeista, kieliopista ja oikeinkirjoituksesta sekä koko kirjoittamisprosessin oivaltamisesta. Luovuus ja sosiaalisten odotusten sekä toimintatapojen ymmärtäminen sisältyvät niin ikään kirjoittamiseen. Luukka (2004b) tiivistää yhteisöllisestä näkökulmasta hyväksi kirjoittajaksi henkilön, joka pystyy osallistumaan yhteisönsä puhetapoihin. Samansuuntaisesti Kiili ja Mäkinen (2011) tarkastelevat akateemisia tekstitaitoja.

Genrepedagogiikka näkyy yhteisöllisen kirjoittamisen työtavassa pyrkimyksenä kehittää oppilaiden taitoja siten, että he oppivat vähitellen hallitsemaan tekstilajeja, joita he elämän eri yhteyksissä kohtaavat (ks. Heikkinen & Voutilainen 2012; Luukka 2004a; Varis 2010). Luukan (2004a) mukaan genrepedagogiikan lähtökohtiin kuuluvat eksplisiittinen opettaminen ja mallintaminen. Hän kuvailee eri tekstilajien hallintaan tähtäävää kirjoittamisen opetusta tekstilaboratoriossa toimimiseksi, joka sisältää tekstien ja kielen analysointia, erilaisten ilmaisutapojen kokeilemistä ja arviointia, tekstien

käyttöyhteyksien ja -tapojen tutkimista sekä kieleen liittyvien vakiintuneiden käytänteiden tarkastelua.

## Design-tutkimus

Aloittaessamme yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan kehittämistä luonnehdimme tutkimusotettamme toimintatutkimukseksi (Kemmis & Wilkinson 1998), jossa on design-tutkimuksen piirteitä. Pian kuitenkin ryhdyimme rakentamaan yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan tutkimus- ja kehittämistyötä koulutuksellisen design-tutkimuksen periaatteiden varaan (Design-Based Research Collective 2003; Edelson 2002; Enkenberg 2000; Nieveen 2007; Plomb 2013; van den Akker 2007). Sen avulla voidaan etsiä ratkaisuja monimutkaisiin koulutukseen liittyviin ongelmiin.

Design-tutkimus on luonteeltaan käytännönläheistä. Se on kokonaisuudessaan tavoitteellista kehittämistyötä, jossa interventiot ja teorianmuodostus kytkettyvät kiinteästi toisiinsa. Design-tutkimukselle on luonteenomaista, että tutkijat, tutkittavat ja asiantuntijat toimivat aktiivisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Se tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden tutkimusaiheen lähitarkasteluun, mutta samalla arkipäivän tutkimustodellisuus tuottaa esteitä tai ongelmia, jotka pitää ratkaista. (van den Akker 2007; Plomb 2013.) Nieveen ja Folmer (2013) luonnehtivat design-tutkimusta systemaattiseksi sykleittäin eteneväksi tutkimukseksi, jossa analysoidaan, kehitetään ja arvioidaan pedagogisia interventioita tai pyritään ratkaisemaan koulutukseen liittyviä ongelmia sekä luomaan tutkimukseen perustuvia ja arvioituja malleja. McKenney ja Reeves (2014) tarkentavat, että design-tutkimuksen avulla yritetään vastata koulutuksen keskeisiin arkipäivän kysymyksiin, lisätä tietoa erilaisista ratkaisutavoista ja vahvistaa tutkimuksen teoreettisia ulottuvuuksia.

Hyödyntämällä design-tutkimuksen lähestymistapaa yhteisöllisen kirjoittamisen kehittämistyössä loimme työtavan vaiheista toistuvia tutkimus- syklejä sekä suunnittelimme ja toteutimme interventioita. Nieveen ja Folmer (2013) esittävät neljä laadullista kriteeriä interventioille: 1) merkityksellisyys (*relevancy*) – interventioon on selkeä tarve ja sen pitää perustua tieteelliseen tietoon sekä olla sisällöllisesti pätevä, 2) johdonmukaisuus (*consistency*) –

interventio pitää suunnitella ja toteuttaa johdonmukaisesti, 3) käytännöllisyys (*practicality*) – intervention edellytetään olevan käyttökelpoinen ja toimiva sekä 4) tehokkuus (*effectiveness*) – intervention on tarkoitus johtaa toivottuihin tuloksiin. Lisäksi Nieveen ja Folmer (2013) muistuttavat, että osallistujien kokemukset interventioista ovat hyödynnettävissä vasta todellisen toiminnan jälkeen.

Tutkimuksessamme interventiot toteutettiin neljässä design-syklissä: 1) alustava tutkimus, jossa tunnistetaan ongelma, 2) suunnittelun periaatteiden hahmottaminen ja alustavan mallin luominen, 3) arviointivaihe, jossa alustavaa mallia testataan sekä 4) kokoava mallinnus, jossa pyritään sekä kehittämään teoriaa että ratkaisemaan ongelma (Nieveen 2007; van den Akker 2007; Wademan 2005). Interventioihin kohdistettiin osatutkimuksia.

Taulukossa 1 erittelemme design-sykleihin liittyvien osatutkimusten aiheet, osallistajat ja aineistot. Vasemmassa sarakkeessa on kuvattu työtavan kehittämiseen liittyvät osatutkimusten aiheet. Osallistujina tutkimusinterventioissa oli oppilaita, opetusharjoittelijoita, opettajia sekä täydennyskoulutukseen osallistuneita koulun toimijoita. Ensimmäisen, toisen ja kolmannen design-syklin aikana yksi luokka osallistui tutkimukseen toisesta viidenteen luokkaan saakka. Lisäksi työtapaa koeteltiin muissa luokissa. Tutkimuksen edetessä yhä uusia luokkia opettajineen osallistui mallin testaamiseen. Oikeanpuoleinen sarake osoittaa, millaista tutkimusaineistoa kerättiin.

**TAULUKKO 1. Yhteisöllisen kirjoittamisen osatutkimukset**

<b>Aihe ja ajankohta</b>	<b>Osallistujat</b>	<b>Aineisto</b>
<b>1. design-sykli: alustava tutkimus</b>		
Ongelman tunnistaminen ja alkukartoitus: oppilaiden käyttämät tekstilajit ja tekstilajeihin liittyvien tehtävien kokeileminen (kevät 2009 ja syksy 2009)	Oppilaat: 2. lk. (n = 17), 3. lk. (n = 17) Opettajat: erityisopettaja, luokanopettaja	Havainnot Oppilasryhmien keskustelujen nauhoitukset Valokuvat ja videot Yhteisöllisesti tuotettu käsitekartta
<b>2. design-sykli: suunnittelun periaatteiden hahmottaminen ja alustavan mallin luominen</b>		
Tehtävätyyppien ja alustavan mallin suunnitteleminen (2009–2010)	Oppilaat: 3. lk. (n = 17) Opettajat: erityisopettaja, luokanopettaja, opetusharjoittelijat (n = 7)	Havainnot Oppilasryhmien keskustelujen nauhoitukset Oppilaiden haastattelut Dokumentoidut reflektiot
<b>3. design-sykli: arviointivaihe</b>		
Oppilaiden luonnehdinnat itsestään ryhmän jäsenenä yksin tai yhdessä kirjoittamisen mielekkäys (2011–2012)	Oppilaat: 3. ja 5. lk. (n = 122)	Kysely
Opettajien yhteisöllinen mallintaminen (2012–2013)	Opettajat: erityisopettaja, luokanopettajat (n = 5)	Havainnot Videot Dokumentoidut reflektiot
Opettajien kokemukset yhteistyöstä (2013–2014)	Opettajat: erityisopettajat (n = 2), luokanopettajat (n = 8)	Teemahaastattelut
Tunnuksiirteiden käyttö ja arviointi (2014–2016)	Oppilaat: 3. lk. (n = 3), 4. lk. (n = 11) Opettajat: erityisopettaja, luokanopettajat (n = 8), opetusharjoittelijat (n = 2)	Kontekstuaaliset ryhmähaastattelut Dokumentoidut reflektiot
Työtavan vaiheiden arviointi (2014–2016)	Opettajat: erityisopettaja, luokanopettajat (n = 8), opiskelijat (n = 2), Lukuinto-ohjelman täydennyskoulutettavat (n = 19)	Kontekstuaaliset ryhmähaastattelut Dokumentoidut reflektiot Kysely
<b>4. design-sykli: kokoava mallinnus</b>		
Osatutkimusten kokoaminen (2017)	Tutkijoiden tulkinnat osatutkimuksista	Design-sykliden osatutkimukset

Taulukko 1 ennakoi tulosluvun jäsenystä. Kuvailemme tutkimuksen valinnat, rajaukset ja tutkimusvaiheet, jotta lukijalla on mahdollisuus seurata tutkimuksen etenemistä ja arvioida esitettyjä tuloksia (ks. Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010). Näin toimimalla rakennamme tutkimuksen luotettavuutta.

Kaksoisrooliamme tutkijoina ja osin tutkimuksen kohteina voidaan pitää sekä heikkoutena että vahvuutena tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tutkijan asettautuminen samalla tutkimuksen kohteeksi voi aiheuttaa epäilyksen, miten kyky objektiivisiin tulkintoihin säilyy. Tässä tapauksessa toinen meistä on työtavan alustavan mallin luomisen jälkeen ollut havainnoijan roolissa, jolloin hänet voi mieltää ulkopuolisen tutkijan asemaan. Toisaalta toinen kirjoittajista on toiminut vuosia tutkimuksen ytimessä tutkijan ja tutkittavan kaksoisroolissa, mikä on tuonut havaintoihin syvyyttä sekä mahdollisuuden kokeillen etsiä parhaita toimintatapoja.

Kehittämisen prosessin aikana on kertynyt runsaasti myös sellaista aineistoa, jota ei käsitelty, sekä ajatuksia ja oivalluksia, joita ei kirjoitettu muistiin. Olemme kuitenkin tyytyväisiä, että meillä on ollut mahdollisuus käydä kriittistäkin dialogia toistemme kanssa. Yhdessä tekemisen voima on siten näyttäytynyt konkreettisesti myös tutkijan tehtävissä, ja pidämme sitä tutkimuksemme luotettavuutta vahvistavana tekijänä. Lisäksi olemme esitelleet työskentelymme etenemistä useaan kertaan eri yhteyksissä. Siten ratkaisumme ovat olleet koeteltavina, ja saadun palautteen perusteella on ollut mahdollista suunnata kehittämistyötä.

Kahden opettajan yhteistyöhön perustuvaa työtappaa on ollut tutkimusprosessin aikana kokeilemassa useita eri opettajia oppilaineen. Myös opetusharjoittelijat ovat havainnoineet tai toteuttaneet työtappaa ja reflektoineet kokemaansa. Monipuolisen aineiston keruun voi nähdä tutkimuksen luotettavuutta edistäväksi asiaksi (Juuti & Lavonen 2006; Yin 2003).

## Tulokset

Tulokset rakentuvat taulukossa 1 esitettyjen osatutkimusten mukaisesti. Etenemme tuloksista kirjoittaessamme tutkimuksen ongelman tunnistamisesta kohti alustavan mallin muotoilua, testaamista ja arviointia (ks. taulukko 1).

Lopuksi esitämme kahdeksanvaiheisen mallin yhteisöllisen kirjoittamisen työtavasta.

Keväällä 2009 tunnustelimme ryhmässä kirjoittamisen mahdollisuuksia. Oppilaiden kirjoittamisen lomassa käymää keskustelua analysoimalla huomaisimme, että keskusteluissa oli tunnistettavissa samoja sisältöjä, joita Pulkkinen, Marttunen ja Laurinen (2008) havaitsivat analysoidessaan yliopisto-opiskelijoista muodostuneiden pienryhmien vuorovaikutusta yhteisen kirjoittamisen äärellä. Panimme merkille oppilaiden keskusteluissa taitavaa neuvottelua sekä arvioivaa puhetta, joka koski työskentelyä ja tekstien sisältöä. Toisaalta keskustelu usein myös ekysi kokonaan tehtävän kannalta epäolennaiseen.

Syksyllä 2009 kartoitimme, millaisia tekstilajeja kolmannen luokan oppilaamme ( $n = 17$ ) lukevat. Havaitsimme, että he käyttävät vapaa-ajallaan enemmän muita kuin perinteisiä, painettuja tekstejä. Oppikirjoja oppilaamme käyttivät runsaasti kartoituksen ajankohtana, mikä johtui todennäköisesti siitä, että he olivat saaneet juuri monia kirjoja uusien oppiaineiden alkaessa (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2010b).

Oppilaiden käyttämien tekstilajien kartoituksen jälkeen valitsimme erilaisia tekstejä, joita harjoittelimme yhteisöllisen kirjoittamisen tunneilla. Kirjoittamisen kohteena olivat esimerkiksi runot, ohjeet, sadut, uutiskuvat, wiki-tekstit, lööpit ja sarjakuvat (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2010a; 2012b). Tehtävien muotoilussa ja käytännön toteutuksessa oli mukana opetusharjoittelijoita, jotka myös reflektoivat havaintojaan yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan toteuttajina ja tarkkailijoina.

Kirjoittamisvaiheessa päädyimme käyttämään kolmen hengen kirjoittajaryhmiä. Oppimisen kohteena olivat yhtä lailla tekstitaidot kuin taito työskennellä rakentavasti oppilastovereiden kanssa. Työskentelyn aikana korostui oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus. Alusta asti oli selvää, että ryhmät muodostuvat kirjoittamis- ja yhteistyötaidoiltaan erilaisista oppilaista.

Luokanopettajan ja erityisopettajan työskentely mallinsi yhteistyön tekemistä. Opettajat toimivat opetustapahtumassa keskenään tasa-arvoisesti ja joustavasti. Opetusharjoittelija kuvailee kokemustaan: *”Opettajat yhdessä johdattelivat oppilaat työn touhuun, mikä on mielestäni hyvää asiaa siksin, että*



*tällä he näyttivät oppilaille innostavaa esimerkkiä yhteistyöstä”* (Opetusharjoittelija 1, syksy 2009).

Lukuvuonna 2011–2012 kysimme kolmannen ja viidennen luokan oppilailta heidän kokemuksiaan yhteisöllisestä kirjoittamisesta. Oppilaiden luonnehdinnat itsestään ryhmässä kirjoittajina ovat jaettavissa neljään luokkaan: 1) kekseliäs, 2) sopeutuja, 3) kekseliäs sopeutuja sekä 4) muut (Jyrkiäinen & Koskinen 2015). Kun oppilaat (n = 122) arvioivat yhdessä tai yksin kirjoittamisen mielekkyyttä, työistä 19 prosenttia piti enemmän yhdessä kuin yksin kirjoittamisesta, kun vastaava osuus pojista oli 54 prosenttia. Työistä 17 prosenttia ja pojista 10 prosenttia ei halunnut asettaa näitä kahta työskentelytapaa mielekkyyssjärjestykseen.

Yhteisöllisen kirjoittamisen kahdeksanvaiheisen mallin kuvasimme vuonna 2012 seuraavasti: 1) johdatus aiheeseen, 2) tekstien lukeminen ja tutkiminen sekä niistä keskusteleminen ryhmissä, 3) varsinaisen kirjoitustehtävän antaminen, 4) hyvän suorituksen tunnuspiirteiden avaaminen, 5) varsinainen kirjoitusvaihe pienryhmissä, 6) tekstin muokkaaminen ja mahdollinen puhtaaksi kirjoittaminen, 7) tekstin esittäminen koko luokalle sekä 8) työskentelyn ja lopputuloksen arviointi suhteessa annettuihin tunnuspiirteisiin (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012c). Mallintaminen mainittiin tuolloin vielä häilyvästi työtapen vaiheissa. Joissakin esityksissä se oli jo mukana otsikossa (esim. Jyrkiäinen & Koskinen 2012a), mutta välillä mallintaminen tuli esille vain tehtävän antamista tarkentavassa tekstissä. Mallintaminen on keskeistä genrepedagogiikassa (Luukka 2004a), ja tässä tutkimusprosessissa sen tärkeys työtapen vaiheissa selkeytyi design-sykliden analyysin yhteydessä.

Opettajat kokivat yhteisöllisen mallintamisen uudeksi ja hyödylliseksi työvaiheeksi. Siinä opettajat esittävät tiiviisti ja vuorovaikutteisesti, miten tehtävään tulisi ryhmässä ryhtyä. Vuosina 2012–2013 kerätyn video- ja havainnointiaineiston analyysin perusteella erittelemme opettajien yhteisöllistä mallintamista seuraavasti: 1) vuorovaikutteinen mallinnuspuhe, 2) selventävä puhe oppilaille ja 3) puhe oppilaiden kanssa mallinnuksen aikana. Nämä piirteet esiintyivät mallinnuksen aikana limittäin, mutta yleensä opettajat aloitivat mallinnuksen keskinäisellä opetuspuheella, jonka jälkeen he aktivoivat

oppilaita kysymyksillä. Reflektiossaan opettaja analysoi työtavan mallinnusvaihetta seuraavasti:

”Se meni mielestäni tällä kertaa sutjakammin kuin edellisellä kertaa. Ihan samoin sanoin kuin oppilaat; ehkä olin jo henkisesti tähän varautunut ja tehtävä tuntui suorastaan helpommalta. Tässä tuli mielestäni ihan aitoa pohtimista, oppilaiden avustamana ja jopa tilanteita joissa aidosti neuvoteltiin... esim. mitä tekemistä oppilasmäärällä on koulurakennuksen kuvaamisessa. Kokemus oli myönteinen ja mielestäni melko onnistunut kuvaamaan sitä prosessia, mitä oppilailta odotettiin.” (Luokanopettaja 2, kevät 2013)

Kokemustemme mukaan mallintamisvaihe on tärkeä, mutta ei ongelmaton. Mallintaminen ei saa viedä liiaksi oppilaiden toiminta-aikaa, joten mallintamisessa tulee keskittyä yhteen tai muutamaankin tarkasti harkittuun, kyseisen työskentelykerran kannalta oleelliseen asiaan. Seuraavasta päiväkirjamerkinnästä voimme lukea, että esimerkiksi kuunteleminen on asia, jota voi mallintaa oppilaille:

”Oppilaille korostin, että nyt harjoittelemme sekä yhdessä tekemistä että kirjoittamista. Kerroin, että teemme oman opettajan kanssa tällaista yhteistyötä nyt ensimmäistä kertaa ja pyysin heitä tarkkailemaan meidän toimintaamme. Mallinnuksestamme oppilaat huomasivat hienosti, että kuuntelimme toisiamme. Yleensä oppilaat huomaavat aina tämän!” (Erityisopettaja 1, syksy 2016)

Opettajien kokemukset yhteistyöstä luokiteltiin neljään luokkaan: 1) Ilo ja helpous kuvastavat opettajien kokemuksia yhdessä opettamisen myönteisestä perusvireestä. 2) Yhdessä opettamisesta koettiin olevan hyötyä sekä opettajien että oppilaiden työskentelyssä. Erityisesti mallintamisella opetettava aihe konkretisoitui, ja opettajat saivat toisiltaan tukea ja kykenivät auttamaan entistä paremmin oppilaita. 3) Opettajat kokivat, että yhteistyössä on mahdollisuus ammatilliseen kasvuun ja oman osaamisen laajentamiseen. 4) Yhteistyöhön liittyvää kriittisyyttä ja epävarmuutta osoittivat opettajien kokemukset uuden työtavan tuottamasta epävarmuudesta ja kiireen tunnusta sekä epäilyt kahden opettajan resurssin tarpeellisuudesta. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2015.)

Tunnuspiirteiden selventäminen on tavoitteiden saavuttamisen kannalta osoittautunut tärkeäksi. Tunnuspiirteiden selventäminen tarkoittaa, että työn tavoite kuvaillaan onnistuneen työn ja työskentelyn yksityiskohtaisina piirteinä. Olemme huomanneet, että hyvien tunnuspiirteiden muodostaminen ei ole itsestään selvää. Jos työn tavoitteena on vaikuttava mielipidekirjoitus, ei se vielä sellaisenaan auta oppilaita kirjoittamisessa. Sen sijaan hyvään lopputulokseen pääsemistä helpottaa sen kuvaileminen, millaisista elementeistä vaikuttava mielipidekirjoitus koostuu. Oppilaiden työskentelyä ohjaavien tunnuspiirteiden muodostaminen vaatii, että opettaja itse hahmottaa, mikä on tunnusomaista kirjoitettavalle tekstilajille, ja osaa muodostaa siitä lasten taitotasolle sopivat kuvaukset. Tunnuspiirteet voivat lisäksi kohdistua työskentelyyn. Esimerkiksi Hannulan (2012) kuvaamat keskustelun perustaidot – toisen kuunteleminen, oman mielipiteen tai ajatuksen ilmaiseminen, perusteleva, perusteluiden pyytäminen ja toisten ajatusten kyseenalaistaminen – ovat selkeitä ja tarpeellisia harjaantumisen kohteita, joista voi muokata kulloisenkin oppilasryhmän tarpeita vastaavia tunnuspiirteitä. Tunnuspiirteiden selventämistä voi pitää vaiheena, joka on sovellettavissa myös muihin oppiaineisiin ja eri-ikäisten oppijoiden ohjaamiseen.

Vuosina 2014–2016 kerätyn aineiston analyysin perusteella sekä oppilaiden että opettajien mielestä tunnuspiirteiden käyttö selvensi ja jäseni työskentelyä luokassa. Oppilaat kokivat tunnuspiirteiden helpottavan uuden asian aloittamista: *”Joo joo kun aloitettiin tää koko juttu, ei ollut mitään mallia. Eikä sellaista, niin se [tunnuspiirteet] niin tavallaan se olisi malli.”* (Oppilas 1, kevät 2015.) Toisaalta oppilaat kokivat, että tunnuspiirteet jonkin verran myös rajoittivat ryhmän toimintaa. Opettajien mielestä myös arat oppilaat saivat niiden avulla rohkaisua omalle toiminnalleen ryhmässä. Opettajat erottivat tunnuspiirteiden käytössä seikkoja, jotka tukivat luokan työskentelyä: *”Oli, kyllä, että noi [tunnuspiirteet] oli esillä sillä tavalla että niihin tosi monta kertaa palattiin. Ja kysyttiin sitten että missä tämä ja tämä asia niinku erityisesti näkyy.”* (Luokanopettaja 15, kevät 2015.) Tunnuspiirteet auttoivat oppilasryhmiä ryhmäytymisessä, yhteistyön tekemisessä, tehtävän fokuksen tavoitteellisessa suuntaamisessa sekä palautteen antamisen ja vastaanottamisen harjoittelemisessa.

Tunnuspiirteet ohjaavat kirjoittamisprosessissa ja muodostavat pohjan arvioinnille. Aluksi tyydyimme pelkästään suulliseen arviointiin työskentelyrupeaman loppuksi, mutta vuonna 2013 otimme mukaan kirjallisen arvioinnin. Seuraavassa lainauksessa opettaja toteaa kirjallisen itse- ja vertaisarvioinnin onnistuneeksi ratkaisuksi ja pohtii samalla ajankäyttöön liittyviä pulmia:

”Uutena lisänä aikaisempiin yhdessä kirjoittamisen tunteihin oli kirjallinen arviointi (ryhmässä ja yksi kysymys yksin), mutta se ei ajankäyttöongelmaa selitä. Luokat ovat tässä suhteessa niin erilaisia. Viime vuonna kolmosten kanssa oli aina tunne, että homma loppui vähän kesken. Kirjallinen arviointi on ollut mielestäni onnistunut ratkaisu, mutta ei korvaa yhteistä keskustelua tunnin lopussa.” (Erityisopettaja 1, syyskuu 2013)

Arvioinnille on vähitellen muodostunut erityinen painoarvo. Opettajan päiväkirjamerkintä syksyiltä 2016 kuvaa usein toistuneita ajatuksia viimeisestä työskentelyvaiheesta:

”Tuotoksia olisi voinut ohjata enemmän oikeinkirjoituksen suhteen. Nyt esitysvaiheessa tuli esille yhtä sun toista korjattavaa (työskennellessä meni meiltä opettajilta liikaa aikaa tempuillevien tietokoneiden setvimiseen). Toisaalta saimme hyvää keskustelua aikaiseksi esim. yhdyssanoista. Tuotosten vertailu tunnuspiirteisiin oli hedelmällistä. Oppilaat myös kuuntelivat toistensa esityksiä tarkasti ja antoivat hienosti palautetta. Puhuimmekin siitä, että hyvään palautteeseen kuuluvat sekä huomiot korjattavista asioista että kiitokset onnistumisista. Tällainen keskustelu olikin mielestäni parasta koko prosessissa. Myös keskustelu siitä, mitä tarkoittaa kompromissien teko oli hyvää (esim. että ehdotusten kesken äänestäminen tai arpominen ei ole sitä).” (Erityisopettaja 1, syyskuu 2016)

Käsitteen tunnuspiirre sijasta puhuimme aluksi kriteeristä. Keskustelumme opetusneuvos Irmeli Halisen kanssa sai meidät kuitenkin miettimään kriteeri-sanana käyttöä uudelleen. Perusteluina uudelleen nimeämiselle olivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) kirjatut hyvän osaamisen kriteerit, joihin meitä varoitettiin sekoittamasta työtapamme neljättä kohtaa.

Tutkimustyön edetessä arviointi on kehittynyt muotoon, jossa kirjoittajaryhmä arvioi yhdessä tunnille asetettujen tunnuspiirteiden saavuttamista neliportaisella asteikolla. Näin toteutettuna arviointi sujuu nopeasti ja siitä tulee

oppilaille tuttu toimintatapa ennen tuotosten julkaisemista. Ryhmäarviointi vaatii neuvottelua, sillä kunkin tunnuspiirteen osalta on päädyttävä yhteen vastausvaihtoehtoon. Ryhmän itsearviointia täydentää keskustelu, jossa koko kirjoittajayhteisö antaa palautetta kuulemastaan ja näkemästään.

Viimeisessä osatutkimuksessa opettajat arvioivat työtavan käyttöä ja luonnehtivat, että yleensä yhteisöllisen kirjoittamisen vaiheet toteutuivat hyvin. Tuttuus ja työtapaan harjaantuminen auttoivat sekä opettajia että oppilaita onnistumaan työskentelyssään. Eräs opettaja tiivisti kokemuksen näin:

”Mä oon ollu tosi tyytyväinen niinku yksilötasolla tähän työtapaan kun mä oon sitä oikein tarkkaan analysoinu et mun mielestä ne, heikot saa ihan loistavaa vertaistukea siihen kirjoittamisen, ihan puhtaasti oikeinkirjoitukseen tai tämmöseen niinku rikkaaseen kieleen, mikä varmasti on se ydintavoite, tai mun mielestä se on tän työtavan niinku se ihan keskiössä oleva juttu.” (Luokanopettaja 16, kevät 2015)

Lukuinto-ohjelman koulutuksissa käytimme työtapaa aikuisten kesken siten, että teoreettisen tarkastelun ja työtavan esittelyn jälkeen toteutimme työtavan kaikki vaiheet käytännössä. Koulutettavat kokivat hyödylliseksi konkreettisen kokeilemisen, jolloin mallintamisen tarkeys heidän mielestään tuli hyvin esille. Koulutettavien mielestä ryhmän yhteistyö ja tekstin muokkaaminen yhdessä osoittautuivat sekä haastaviksi että mielenkiintoisiksi. Arvokkaana pidettiin, miten lopputuloksen sijaan koko työskentelyprosessi oli arvioinnin kohteena.

Yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaan kohdistuneiden design-syklien ansiosta on muotoutunut kahdeksanvaiheinen malli (kuvio 1). Työtavan vaiheiden nimet ovat tiivistyneet ja täsmentyneet kehittämisprosessin aikana toteutettujen osatutkimusten yhteydessä. Esimerkiksi ensimmäiseen vaiheeseen lisäsimme myöhemmin virittäytymisen työtapaan sen lisäksi, että virittäydytään tunnin aiheeseen. Työtapaan virittäytyminen on tärkeää erityisesti silloin, kun yhdessä kirjoittaminen ei ole oppilaille entuudestaan tuttu toimintatapa. Keskeisintä kuitenkin on toiminnan juoheva ja tarkoituksenmukainen eteneminen. Työtavan perusidea on sovellettavissa erilaisiin oppimistilanteisiin ja eri-ikäisten oppijoiden tarpeisiin.

1. Virittäytyminen työtapaan ja aiheeseen
2. Tekstin lukeminen ja tutkiminen
3. Kirjoitustehtävän antaminen ja mallintaminen
4. Tunnuspiirteiden selventäminen
5. Kirjoittaminen pienryhmissä
6. Tekstin muokkaaminen
7. Esittäminen ja julkaiseminen
8. Arviointi

*Kuvio 1. Yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan vaiheet*

## Pohdinta

Yhteisöllinen kirjoittaminen on yksi keino opettaa yhteistyötaitoja ja kirjoittamista tavalla, joka on sopusoinnussa uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) kanssa. Lisäksi siinä toteutuu käsitys kokonaisvaltaisesta lähestymistavasta kirjoittamiseen (ks. Svinhufvud 2007).

Yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan vaiheita arvioimme koko kehittämisprosessin ajan eri tavoin. Tutkimukseen osallistuneet opettajat halusivat kertoa kokemuksiaan työtavasta sekä oppilaiden työskentelyyn ja oppimiseen liittyviä havaintojaan. Kehittämistyön alkuvaiheessa saimme arvokkaita huomioita työskentelyä seuranneilta opetusharjoittelijoilta. Osa opiskelijoista oli itse myös opettajan roolissa yhteisöllisen kirjoittamisen tunneilla.

Tuloksista haluamme nostaa esille muutamia näkökulmia ajankohtaiseen koulukeskusteluun. Opettajien yhteistyö on mielekästä, mutta sen vakiinnuttamiseksi on arvioitava uudelleen työn tekemiseen liittyviä tapoja. Työskentelyn tavoitteiden kuvaaminen selvinä tunnuspiirteinä suuntaa oppijoiden työskentelyä ja antaa pohjan oppimisen arvioinnille. On kuitenkin osoittautunut jossakin määrin ongelmalliseksi, miten yhteisöllisen kirjoittamisen yhteydessä osoitettu osaaminen otetaan huomioon yksittäisen oppilaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kokonaisarviointia annettaessa.

Varovainen tulkintamme on, että yhdessä kirjoittaminen motivoi erityisesti poikia. Havaintojemme mukaan työtapo soveltuu oivallisesti heikompien kirjoittajien integroimiseen luokan kirjoittajayhteisöön. Esimerkiksi suomen

kieltä vasta tapailevat oppilaat saavat yhdessä kirjoitettaessa luontevasti apua ryhmältä.

Pohdimme, olisiko yhteisöllisen kirjoittamisen sijasta osuvampaa puhua yhteisöllisestä tekstintuottamisesta, sillä kirjoittamisen käsitettä käytettäessä tekstien monimuotoisuus saattaa unohtua. On huolehdittava, että erilaiset tekstin muodot käyvät tutuiksi ja kirjoittaminen ymmärretään entistä laajemmin. Luukan (2013) mukaan harjoiteltavat tekstit tulee valita siten, että tekstien monimodaalisuus, -mediaisuus, -kulttuurisuus ja -tilanteisuus toteutuvat. Harjoittelun kohteena on oltava niin tekstien tuottaminen kuin vastaanottaminen.

Tulevaisuuden työkulttuurit ovat muuttumassa, ja tärkeät tulokset syntyvät yhteistyössä ja verkostoissa. Havaintojemme mukaan yhteisölliseen työskentelyyn tarvitaan koulussa tukea, työtapoja ja rohkaisua. Yhteistyön avulla on mahdollista löytää keinoja sekä perinteisiä oppimisen ja opettamisen rajoja ylittäviä kumppanuuksia, jotka edistävät koulun ja sen ympäristön vuoropuhelua. Yhteisöllisen työskentelyn kokemukset ja niiden pohdinta jo opettajankoulutuksen aikana ovat mielestämme tärkeitä tulevien opettajien ammatillisen osaamisen kannalta.

Jaamme Soinin, Pietarisen ja Pyhällön (2016) näkemyksen siitä, että kehittämistyö ei koulussa koskaan ala tyhjästä eikä se myöskään pääty selvärajaisesti. Tutkimustyötä tehdessämme on opetussuunnitelma vaihtunut, uusia käsitteitä tullut käyttöön sekä tieto- ja viestintäteknologia edennyt huomasti. Lisäksi opettajien yhteistyölle rakentuvat pedagogiset ratkaisut ovat olleet entistä useammin esillä koulutyön järjestämistä koskevissa keskusteluissa viime aikoina. Yhteisopettajuuteen ja oppilaiden yhdessä tekemiseen perustuvat toimintatavat lisääntyvät käsityksemme mukaan tulevaisuudessa. Uusia opettamisen ja oppimisen tapoja täytyy tutkia ja koeteltuja malleja jakaa sovellettaviksi sekä edelleen kehitettäväksi. Niiden kehittäminen on osa koulun toimintakulttuurin uudistamista.

Opettajien yhdessä toimimisella vastataan erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Vuorovaikutus ympäröivän yhteiskunnan kanssa vaatii oppimisympäristön laajentamista. Koulun pitää reagoida yhä nopeammin ajankohtaisiin ilmiöihin ja tarttua oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin. Uusien pedagogisten toi-

mintatapojen kehittämisessä ja toteuttamisessa tarvitaan innostuksen ohella kriittistä pohdintaa ja perusteltuja ratkaisuja. Niiden tueksi on mahdollista rakentaa tässä artikkelissa esitetyn kaltaista tutkimusta.



## Lähteet

- Design-Based Research Collective. 2003. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher* 32 (1), 5–8. <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf> (luettu 10.10.2016).
- Dieker, L., Finnegan, L., Grillo, K. & Garland, D. 2013. Special education in the science classroom: A co-teaching scenario. *Science Scope* 2013 (1), 18–22.
- Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by collaborative learning? *Collaborative-Learning: Cognitive and Computational Approaches* 1, 1–15.
- Dillenbourg, P., Järvelä, S. & Fischer, F. 2009. The evolution of research on computer-supported collaborative learning. In *Technology-enhanced learning*. Springer Netherlands, 3–19.
- Edelson, D. C. 2002. Design research: what we learn when we engage in design. *Journal of the Learning Sciences* 11 (1), 105–121.
- Embury, D. C. & Dinnesen, M. S. 2012. Co-teaching in inclusive classrooms using structured collaborative planning. *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning* 10 (31), 36–52.
- Enkenberg, J. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 7–33.
- Guise, M., Habib, M., Robbins, A., Hegg, S., Hoellwarth, C. & Stauch, N. 2016. Preconditions for success and barriers to implementation: The importance of collaborative and reflective dispositions to foster professional growth during a coteaching clinical experience. *Teacher Education Quarterly* 43 (4), 55–75.
- Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M., Kulju, P., Pentikäinen, J. & Routarinne, S. 2015. Tutkimuksesta tukea kirjoittamisen opetukseen. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Julkaisut 2015:10. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 73–84.
- Hannula, M. 2012. Dialogeja etsimässä – pienryhmäkeskusteluja luokassa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 446.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kehittämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Julkaisut 2015:8. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Heikkinen, V. & Voutilainen, E. 2012. Genre – monitieteinen näkökulma. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genre-analyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 17–47.
- Heinonen, S., Ruotsalainen, J. & Kurki, S. 2012. Luova tulevaisuustila ja tulevaisuuden osaamisen ennakointi. *Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen julkaisuja* 4.

- Häkkinen, P. 2014. Yhteisöllisen oppimisen teoriasta perusteita verkko-oppimisen käytäntöön. [http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku\\_7/yhteisollinen\\_oppiminen.htm](http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_7/yhteisollinen_oppiminen.htm) (luettu 2.1.2017).
- Ivanič, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18 (3), 220–245.
- Juuti, K. & Lavonen, J. 2012. Design-based research in science education: One step towards methodology. *Nordic Studies in Science Education* 2 (2), 54–68.
- Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2005. Luekko mun kaa? – kokemuksia parilukemisen menetelmästä. Teoksessa P. Sinko, A. Pietilä & P. Bäckman (toim.) *Luku-Suomessa taottua. Opetushallituksen Luku-Suomi-kärkihankkeen (2001–2004) raportti*. Helsinki: Opetushallitus, 126–130.
- Jyrkiäinen A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2010a. Yhteisöllinen ja tekstilajilähtöinen kirjoittaminen. Teoksessa T. Laine & T. Tammi (toim.) *Tutki, kehitä, kokeile. Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja* 10, 63–85.
- Jyrkiäinen A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2010b. Yhteisöllinen ja tekstilajilähtöinen kirjoittaminen. Teoksessa H. Juuso, M. Kielinen, L. Kuure & A. Lindh (toim.) *Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen*. Oulun yliopistopaino: Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja, *Dialogeja* 13, 53–66.
- Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2012a. Collaboration in writing. Teoksessa A. Kelly, B. Dwyer, G. Mehigan & G. Watson (toim.) *Multiple pathways to powerful literacy in challenging times. Proceedings of the 2011 and 2010 annual conferences of the Reading Association of Ireland*. Dublin, Ireland: RAI, 84–92.
- Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2012b. Yhteisöllinen kirjoittaminen. Helsinki: BTJ-Finland.
- Jyrkiäinen A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2012c. Yhteisöllinen pedagogiikka kirjoittamisen opetuksessa. Teoksessa E. Yli-Panula, A. Virta & K. Merenluoto (toim.) *Oppiminen, opetus ja opettajaksi kasvu ainedidaktisen tutkimuksen valossa: Turun ainedidaktisen symposiumin esityksiä* 11.2.2011. Turku: Turun yliopisto, *Opettajankoulutuslaitos, Tutkimusjulkaisut* 1, 7–17.
- Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2015. Yhteisöllinen tekstintuottaminen kuuluu monilukutaitoon – yhdessä tekemisen pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampereen yliopiston normaalikoulun julkaisuja, 77–98.
- Kallionpää, O. 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & viestintä* 37 (4), 60–78.
- Kallionpää, O. 2017. Uuden kirjoittamisen opetus – osallistavaa luovuutta verkossa. *Scriptum Creative Writing Research Journal* 1. University of Jyväskylä.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. *Action research in practice: Partnerships for Social Justice in Education* 1, 21–36.

- Kiili, C. & Mäkinen, M. 2011. Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta, 219–241.
- Kulju, P., Rähä, P. & Mäkinen, M. 2015. Peruskoululaisten käsityksiä äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Julkaisut 2015:10. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 85–96.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto.
- Lappalainen, H-P. 2008. On annettu hyviä numeroita: perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H-P. 2011. Sen edestään löytää – Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. [http://www.oph.fi/download/132347\\_Sen\\_edestaan\\_loytaa.pdf](http://www.oph.fi/download/132347_Sen_edestaan_loytaa.pdf) (luettu 4.10.2014).
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Luukka, M-R. 2004a. Genre-pedagogiikka. Askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa M-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. ÄOL:n vuosikirja XLVIII*. Helsinki: ÄOL, 145–160.
- Luukka, M-R. 2004b. *Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opettamiseen*. Teoksessa M-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. ÄOL:n vuosikirja XLVIII*. Helsinki: ÄOL. Helsinki, 9–22.
- Luukka, M-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/> (luettu 6.8.2014).
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- Manninen, J. 2008. *Matkalla osallisuuteen. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -kehittämishankkeen vaikuttavuuden arviointi*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:8.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. 2014. *Educational design research*. Teoksessa J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (toim.) *Handbook of research on educational communications and technology*. New York: Springer, 131–140.
- Mäkinen, M. 2013. *Towards community oriented curriculum in Finnish literacy education*. *European Journal of Teacher Education* 36 (1), 97–112.

- Nieveen, N. 2007. Formative evaluation in educational design research. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen (toim.) An introduction to educational design research. SLO. Netherlands Institute for Curriculum Development, 89–102.
- Nieveen, N. & Folmer, E. 2013. Formative evaluation in educational design research. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen (toim.) Educational design research. SLO. Netherlands Institute for Curriculum Development, 153–169. <http://international.slo.nl/ariadne/loader.php/projects/slo/slo2/site/downloads/2013/educational-design-research-part-a.pdf/> (luettu 21.10.2016).
- Opetushallitus 2013, OPS 2016. Paikallisen työn tuki -tiekartta. [http://www.oph.fi/ops2016/paikallisen\\_tyon\\_tuki/prime103.aspx](http://www.oph.fi/ops2016/paikallisen_tyon_tuki/prime103.aspx) (luettu 14.10.2016).
- Petrick, D. 2014. Strengthening compatibility in the co-teaching relationship: A four step process. *Global Education Journal* 1, 15–35.
- Plomp, T. 2013. An introduction. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen (toim.) Educational design research. SLO. Netherlands institute for curriculum development, 10–51. <http://international.slo.nl/ariadne/loader.php/projects/slo/slo2/site/downloads/2013/educational-design-research-part-a.pdf/> (luettu 21.10.2016).
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) (luettu 15.12.2016).
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (luettu 15.12.2016).
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20ok%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1> (luettu 21.12.2016).
- Pulkkinen, M., Marttunen, M. & Laurinen, L. 2008. Vuorovaikutus pienryhmässä yhteistä tekstiä kirjoitettaessa. *Kasvatus* 39 (5), 481–494.
- Rajakaltio, H. & Mäkinen, M. 2014. The Finnish school in cross-pressures of change. *European Journal of Curriculum Studies* 1 (2), 133–140.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 2006. Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. Teoksessa K. Sawyer (toim.) *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* New York: Cambridge University Press, 97–118.
- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M. & Hessels, M. G. P. 2015. Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 13 (2), 237–254.
- Sileo, J. M. 2011. Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children* 43 (5), 32–38.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2016. Koulun kehittämisen taskukirja. Pieni kirja, suuri ajatus. <http://www.learninginschool.fi/cms/wp-content/uploads/2016/02/Koulun-kehitta%CC%88misen-taskukirja.pdf> (luettu 20.1.2017).

- Svinhufvud, K. 2007. Kokonaisvaltainen kirjoittaminen. Helsinki: Tammi.
- Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 58–71.
- van den Akker, J. 2007. Curriculum design research. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen (toim.) An introduction to educational design research. SLO. Netherlands Institute for Curriculum Development, 37–50.
- Varis, M. 2010. Genren mahdollisuudet lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa. *Kasvatus* 41 (2), 180–188.
- Vuopala, E. & Järvelä, S. 2012. Yhteisöllistä oppimista edistävät ja vaikeuttavat tekijät – opiskelijoiden kokemuksia verkkokurssilta. *Kasvatus* 43 (4), 406–421.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Väljjarvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31.
- Wademan, M. 2005. Utilizing development research to guide people capability maturity model adoption considerations. Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University (New York, USA).
- Walsh, J. M. 2012. Co-teaching as school system strategy for continuous improvement. *Preventing School Failure* 56 (1), 29–36.
- Yin, R. K. 2003. *Case study research. Design and methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.



# Lukutaidon jälkeen?

*Reijo Kupiainen*

*Lukutaito kattaa yhä laajempia alueita. Mitä tapahtuu, kun lukutaito-käsite menettää erottelevuutensa eikä uusia ilmiöitä enää saada sopimaan sen alaan? Ovatko uudet lukutaidon alueet, esimerkiksi sosiomateriaalinen ja aistilukutaito, enää lainkaan tekstilukutaitoja? Tarkastelen tässä luvussa kolmea eri mahdollisuutta ajatella lukutaitoa monilukutaidon aikakaudella.*

## Uudet lukutaidot

Lukutaito on perinteisesti ollut yksi demokratian ja yhteiskunnallisen osallisuuden kulmakivi, mahdollisuus laajentaa omaa elämänpiiriä ja hahmottaa ympäröivää maailmaa. Lukutaidon kenttä on kuitenkin laajentunut huomattavasti erityisesti teknologisen ja sosiaalisen muutoksen vuoksi, mutta myös lukutaitoon tai lukutaitoihin kohdistuvan tutkimuksen ja ymmärryksen vuoksi. Traditionaalinen kirjallisiin teksteihin kohdistuva luku- ja kirjoitustaito koskettaa yhä useampia tekstimaailmoja. Tutkimuksessa puhutaan pikemminkin uusista lukutaidoista (*new literacies*) yhden perinteisen lukutaidon sijaan.

Uusia lukutaitoja erotetaan myös kirjoittamalla *New Literacies* joko isoilla tai pienillä alkukirjaimilla. Leu, Kinzer, Coiro, Castek ja Henry (2004) puhuvat Uusien Lukutaitojen kaksoisteoriasta (*dual-theory*): uudet lukutaidot (*new literacies*) pienillä alkukirjaimilla viittaa teoriaan ja tutkimukseen, jossa tarkastellaan jotakin erityistä uusien lukutaitojen aluetta, kuten sosiaalista vuorovaikutusta tekstiviesteissä, lukutaitoa erityisestä teoreettisesta näkökulmasta, kuten verkkomedian multimodaalista semiotiikkaa, tai erityistä käsitteellistä tutkimusnäkökulmaa. Uudet Lukutaidot (*New Literacies*) isoilla alkukirjai-

milla viittaa puolestaan yleiseen teoriaan uudesta lukutaidosta ja kokoaviin tuloksiin, joita uusien lukutaitojen tutkimus tuottaa. Lukutaitojen jatkuvan muutoksen ja moninaisuuden ja niihin kohdistuvien eri tutkimusalojen vuoksi tarvitaan laajempaa käsitystä ja teoriaa muutoksesta ja moninaisuudesta, joka on myös uuden lukutaidon tutkimuksen käytössä. Leu ja kollegat (2004, 1158) kirjaavat kahdeksan keskeistä periaatetta Uusien Lukutaitojen yleiselle teorialle:

1. Internet on uutta sukupolvea määrittävä teknologia lukutaitoon ja oppimiseen globaalissa yhteisössämme.
2. Internet ja siihen liittyvät teknologiat vaativat uusia lukutaitoja, jotka mahdollistavat teknologian ja netin potentiaalit.
3. Uudet lukutaidot ovat deiktisiä.
4. Uudet lukutaidot ovat moninaisia, multimodaalisia ja monitahoisia.
5. Kriittiset lukutaidot ovat keskeisiä uusille lukutaidoille.
6. Uudet strategisen tiedon muodot ovat edellytyksenä uusissa lukutaidoissa.
7. Uudet sosiaaliset käytännöt ovat uusien lukutaitojen keskeisiä elementtejä.
8. Opettajat tulevat entistä tärkeämmiksi, vaikkakin heidän roolinsa muuttuu uusien lukutaitojen luokkahuoneissa.

Näiden kahdeksan periaatteen mukaan uutta lukutaitoa luonnehtii erityisesti internetin ja digitaalitekniikan kehitys, joka edellyttää uusia lukutaidon tapoja, strategioita ja käytänteitä. Moninaisuus koostuu niin erilaisista tekstimuodoista kuin myös sosiaalisista konteksteista, joihin ”lukeminen” tai tekstikäytännöt sijoittuvat. Uuden Lukutaidon tutkimusperinne korostaakin juuri sosiaalisia käytänteitä ja sosiokulttuurista teoriaa. Esimerkiksi Michele Knobel ja Colin Lankshear (2007, 1) kirjoittavat, että ”lukeminen ja kirjoittaminen voivat tulla ymmärretyiksi vain sosiaalisten, kulttuuristen, poliittisten, ekonomisten ja historiallisten käytänteiden konteksteissa, joihin ne liittyvät ja joiden olennainen osa ne ovat”. Juuri tämä on uutta lukutaidon tutkimuksessa. Uusi ei niinkään viittaa ajallisesti uuteen tai pelkästään uuteen teknologiaan,



vaan Knobelin ja Lankshearin (2007) mukaan ”uuteen eetokseen” (*new ethos stuff*). Tämä tarkoittaa, että lukutaitoa tarkastellaan yksilön kognitiivisen taidon sijasta osallistavana, kollaboratiivisena ja jaettavana. Heidän käyträmänsä termi *stuff* on pyrkimys katsoa Uusien Lukutaitojen teoriaa pikemminkin ontologisesta kuin teknologisesta näkökulmasta erilaisina toiminnallisina muutoksina ja näkemyksinä siitä, kuinka todellisuus rakentuu ja järjestyy uusien lukutaitokäytänteiden kautta.

Sosiokulttuurinen näkökulma lukutaitoihin juontaa juurensa sosiaalisesta käännteestä, kun lukutaidon tarkastelussa kiinnostuttiin sosiolingvistien ja antropologien tavasta lähestyä kieltä. Lukeminen ymmärretään näistä lähtökohdista sosiaalisen merkityksen rakentumisena, tilanteisiin ja tarkoitusperiin sidottuna. Ei ole yhtä lukemista vaan lukemisen perhe, erilaisia lukutapoja ja käytänteitä, jotka riippuvat tilanteista, paikoista ja tavoitteista. Siksi lukutaidosta on alettu puhua myös käyttämällä monikkoa lukutaidot. (Kauppinen 2010.)

Sosiokulttuurinen näkökulma lukutaitoon on linjassa kasvatus- ja oppimisajattelussa tapahtuneiden muutosten kanssa, joissa entistä enemmän korostuvat yksilön taitojen ja kognitiivisten prosessien sijaan sosiaaliset siteet ja osallisuus oppivaan yhteisöön. Tämä näkyy muun muassa käytäntöyhteisön (*community of practice*) käsitteessä (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998) tai yhteisöllisen oppimisen (*collaborative learning*) teoriassa (Dillenbourg 1999; Marjanen, Aho & Majonen 2013).

Lukutaidon tutkimuksessa on vahvasti havaittavissa siirtymä printtitekstistä digitaalisiin ja verkostoituneisiin teksteihin ja yksilön kognitiivisista kyvyistä käytäntöyhteisöihin ja paikantuneisiin käytäntöihin. Yksi Uusien Lukutaitojen teorian alue ovat monilukutaidot (*multiliteracies*), joilla viitataan erityisesti tekstien ja tekstimedioiden moninaisuuteen, kuten printtimediaan ja -teksteihin, kuviin, ääniin, videoihin sekä haptisiin, korporeaaliin ja spatiaalisiin teksteihin ja medioihin. Näiden lisäksi monilukutaitoon sisältyvät sosiaalisten ryhmien ja lukukäytäntöjen moninaisuus ja erityinen pedagogiikka, jossa yhteisö ja sosiaalinen konteksti korostuvat entisestään. Monilukutaitoa voi pitää myös eräänlaisena yläkäsitteenä monelle muulle lukutaidolle, kuten medialukutaidolle, visuaaliselle lukutaidolle, kuvanluku-

taidolle, internetlukutaidolle, digitaaliselle lukutaidolle ja verkkolukutaidolle. Lukutaito-loppuisia termejä on listattavissa kymmeniä, ja tässä on yksi lukutaidon käsitteen ongelmista.

Lukutaidon tai lukutaitojen alue on jatkuvasti laajentunut ja nostanut esiin kysymyksen, mitä jää lukutaitojen ulkopuolelle. Onko lukutaidon tutkimus kärsinyt tai kärsimässä inflaatiota, jos kaikkkeen tarvitaan lukutaitoa? Onko lukutaito edes käypä termi vai pitäisikö puhua sen sijaan tekstitaidoista, kuten osittain on jo tapahtunut? Hahmottelen lukutaidon teoriaa seuraavassa seuraamalla kolmea erilaista tietä. Ensinnäkin esittelen ajatuksen tekstien ja diskursiivisuuden kaikkiallisuudesta, jota on vaalittu erityisesti strukturalismin ja jälkistrukturalismin perinteissä. Toiseksi luonnehdin lukutaitoa *literacy*-perinteen näkökulmasta ja kolmanneksi lukutaidon deterritorialisaatiota, joka pyrkii korostamaan tekstin ulkopuolista kokemusta.

## Lukutaidosta politiikan taitoihin

*Literacy*-termin kääntäminen lukutaidoksi ei ole ongelmatonta. Englannin kielen *literacy* on itsessään moninainen termi, joka viittaa sekä luku- ja kirjoitustaitoon että myös varhaisemmassa sanahistoriassa kirjasivistykseen, kasvatukseen ja koulutukseen.

Suomalaisessa kontekstissa lukutaito termin *literacy* ensimmäisessä merkityksessä erityisenä taitona on ollut vahvasti sidoksissa kirjallisen tekstin lukemiseen ja tuottamiseen. Uusien Lukutaitojen teoriassa määritelmä luettavista teksteistä on kuitenkin laajentunut huomattavasti. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmissa painopiste on vaihtunut 2000-luvun alussa lukutaidosta *tekstitaitoihin*, erilaisten tekstien maailmaan. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen oppiaine määritetään vahvasti laajan tekstikäsitteksen pohjalta (POPS 2004). Uusissa opetussuunnitelman perusteissa monilukutaidon esitetään perustuvan ”laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä” (POPS 2014, 20). Äidinkielestä ja kirjallisuudesta puolestaan todetaan, että ”opetus perustuu laajaan tekstikäsitteeseen” (emt., 106). Itse asiassa koulun toimintakulttuuria luonnehditaan opetussuunnitelman perusteissa osaltaan erityisesti kielitietoisuuden kautta: ”kielitietoisessa koulussa jokainen

aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja” (POPS 2014, 26).

Tekstien kenttä on jatkuvasti laajentunut, ja näyttäisi siltä, että uudessa opetussuunnitelmassa myös itse koulua tarkastellaan tekstuaalisena toimintakenttänä, jossa risteilevät erilaiset tekstit, kielet ja niiden lukemisen ja tuottamisen taidot. Tässä mielessä voidaan puhua kielellisestä käänteestä, joka jättää vain vähän kielen ja diskursiivisuuden ulkopuolelle. Lukutaito tai koulun ja arjen tekstimaailmoja ajatellen pikemminkin tekstitaidot – joista monilukutaito on erityisesti nostettu opetussuunnitelman keskiöön – kattavat suuren osan oppimisen alueesta.

Kaiken kattava ”laaja tekstikäsitys” perustuu ihmistieteissä ja filosofiassa tapahtuneeseen murrokseen, jota kutsutaan kielelliseksi käänteeksi. Käänteellä on monia lähteitä analyttisestä kielifilosofiasta strukturalismiin ja jälkistrukturalismiin. Kielellisen käänteen perusajatus filosofisesta ja tieteellisestä perinteestä riippumatta on, että kieli ei ole niinkään kommunikaation väline vaan kieli konstituoii todellisuutta. Kielellisellä käänteellä on mielenkiintoisia ontologisia vaikutuksia kielen ja todellisuuden suhteeseen. Yhden tekstuaalisuutta korostavan kiinnostavan tulkinnan tekee ranskalaisfilosofi Barbara Cassin kirjassaan *Sophistical practice* (2014). Sofistit tunnetaan esisokraattisina filosofeina, jotka tekivät filosofiaa erityisesti kielellä ja joita vastaan Platon (1982) hyökkäsi muun muassa Sofisti-dialogissaan. Platonin tulkinnassa sofistit ei ole tekemisissä niinkään todellisuuden vaan ei-todellisuuden, mielipiteiden ja aksidentaalisuuden kanssa. Sofisti on filosofisen perinteen mukaisesti epäilyttävä niin eettisesti, pedagogisesti kuin poliittisestikin. Länsimainen filosofia ja tiede ovat seuranneet vahvasti Platonin kritiikkiä, ja kielen ja todellisuuden korrespondenssisuhteesta on tullut yksi keskeisimmistä totuutta ja tietoa määrittävistä piirteistä. Länsimainen tiede perustuu ontologiaan, jossa oleminen edeltää kieltä, puhetta ja tekstejä. Cassin kuitenkin kääntää tradition nurin: ontologia kääntyy sofisteja seuraamalla logologiaksi, jossa perustana on todellisuuskäsityksen sijaan kieli ja sen käyttäminen.

Todellisuuden diskursiivisuudesta voi esittää monta vasta-argumenttia, mutta luku- tai tekstitaitojen kannalta kieltä ja tekstejä korostava logologia nostaa esille tärkeitä asioita ja jopa radikaalin ajatuksen kielen ja diskurssien

merkityksestä. Tätä polkua seuraamalla tekstitaidot korostuvat entisestään, sillä vaikka kielen ulkopuolella on todellisuus, siihen ei ole pääsyä ilman valmiuksia ymmärtää ja tuottaa tekstiä. Cassin tulkitsee esisokraattista filosofiaa tavalla, joka tuo *fysisksen* sijaan *poliksen*, politiikan ja kirjallisuuden todellisuuden keskiöön. *Polis* on kielen performatiivisuutta, yhteiskunnan järjestäytymistä kommunikaatiossa ja diskursseissa, ja se elää ja siirtyy sukupolvelta toiselle teksteissä. Cassinin (2014) mukaan saamme kiittää sofisteja siitä, että yhteiskunnasta tuli jatkuvaa kielen luomusta, julkisuuden ja politiikan aluetta.

Myös toinen ranskalaisfilosofi Jaques Rancière korostaa useasti kielen ja äänen merkitystä paitsi demokratian myös ihmisyyden kannalta. Hänelle metaforinen käänne tapahtui Rooman vallan aikaan Aventinuksen kukkullalla vuonna 494 ennen ajanlaskumme alkua, kun ääntä vailla olleet plebeijit – Rooman valtakunnan alempi vapaa mutta vailla patriisien oikeuksia ollut luokka – nousivat kapinaan patriiseja vastaan. Rancièrelle tämä tapahtuma oli alkusysäys äänettömien äänelle. Patriisien näkökannan mukaan plebeijien kanssa ei kannattanut keskustella, koska heiltä puuttui ääni, puhe. He olivat nimettömiä olioita ilman logosta eli symbolista kiinnitystä kaupunkiin (Rancière 2009, 50). Rancière tiivistää:

”Patriisien herruutta rakenteistava järjestys ei tunne logosta, jonka voisivat lausua oliot vailla *logosta, puhetta*, jonka voisivat päästää kuuluville nimettömät olennot, joista ei pidetä *tiliä*” (emt., 51).

Patriiseilla ja plebeijeillä ei ollut yhteistä näyttämöä, jossa he voisivat neuvotella. Plebeijit vain ”ääntelehtivät” ilmaisten tarpeita mutta eivät inhimillistä järkeä. Rancièren mukaan kapinassa plebeijit kuitenkin antoivat itselleen nimen ja kiinnittivät itsensä puheen ja kielen käytäntöihin. He esittivät tarinansa, sanallistivat kokemuksensa ja kokemansa vääryyden ja toteuttivat uuden ”aistisen jaon” eli perustivat toisen järjestyksen. Tämä akti oli politiikkaa: ”se tekee näkyväksi sen millä ei ollut paikkaa tulla nähdyksi, ja ymmärrettäväksi puheeksi sen, mikä aiemmin kuultiin vain meluna” (emt., 58). Poliitiikka on näkyväksi tekemisen tapa.

Nykyään tekstien maailma on tämän kamppailun aluetta, joka tekee näkyväksi ja konstituoii todellisuutta. Samalla kielitietoisien koulun pitäisi antaa

oppilaille puhevaltuudet ja ”pitää heidät tileissä”. Tästä näkökulmasta teksti-  
taidot ovat pikemminkin politiikan taitoja tai osallisuuden taitoja. Jos ny-  
ky-yhteiskuntaa luonnehditaan postfaktuaaliseksi yhteiskunnaksi, jossa fak-  
toilla ei esimerkiksi poliittisessa keskustelussa ole enää perinteistä painoarvoa,  
tämä itsessään paljastaa maailman tekstuaalisen luonteen, jossa ei päde yksi  
totuus. Postfaktuaalinen yhteiskunta näyttää logologian näkökulmasta todellisuuden  
todellisen luonteen tekstuaalisena, mutta samalla se edellyttää yhä  
vahvempia kielellisiä ja tekstuaalisia taitoja sekä kykyä hakea ja vertailla infor-  
maatiota, ymmärtää, tulkita ja tuottaa tekstejä. Uusien Lukutaitojen teorian  
periaatteista korostuvat erityisesti kriittinen lukutaito ja osallisuus tekstien  
maailmaan. Kasvatuksen ja oppimisen kontekstissa osallisuudella ”sosiaali-  
seen tulevaisuuteen”, kuten the New London Groupin (1996) monilukutaidon  
pamfletissa esitettiin, on keskeinen merkitys lukutaitojen ymmärtämisessä ja  
kehittämisessä.

## Uusi tekstisivistys?

Jos *literacy*-termin ensimmäinen merkitys viittaa kykyyn ja taitoon, sen toi-  
nen merkitys on karakteristinen: se luonnehtii kirjaviisasta tai sivistynyttä  
ihmistä (*lettered person*), joka on lukemisen ja kirjoittamisen taitojen tulos.  
Lukutaitoon liittyvä henkilökarakteristiikka liittyy vahvasti valistusajatte-  
luun ja ihmisen pääsyyn ulos ”alikäisyyden tilasta”, kuten Immanuel Kant  
(1995) luonnehti valistunutta persoonaa klassisessa kirjoituksessaan *Vastaus  
kysymykseen: mitä on valistus?* vuodelta 1784. Valistunut kykenee käyttämään  
omaa järkeään, Kant esittää, mutta hänellä on myös oma ääni, jota hän voi  
julkisesti käyttää:

”[...] valistukseen ei tarvita mitään muuta kuin *vapautta*; ja vieläpä vaarat-  
tominta kaikesta siitä, mitä vapaus voi merkitä, nimittäin sitä, että kukin  
*käyttää* järkeään kaikilta osin *julkisesti*. [...] Mutta oman järjen julkisella  
käytöllä ymmärrän sitä, mitä joku *oppineena henkilönä* tekee sillä koko  
yleisen *lukijakunnan* edessä.” (Kant 1995, 89.)

Lainauksen jälkimmäinen osa viittaa suoraan oppineisuuteen (*Gelehrter*), lu-  
kemiseen ja lukijakuntaan (*Leferwelt*). Lukijankunta tarkoittaa ensisijaisesti

oppineita henkilöitä, joilla on pääsy nykykielellä ilmaistuna informaatioon ja kyky käydä keskustelua politiikasta ja yhteiskunnallisista asioista, mutta myös makua (*taste*). 1600–1700-lukukujen lukijakuntaa olivat erityiset intellektuaalien muodostamat julkiset yhteisöt. Englannissa käytettiin myös käsitettä *man of letters* viittaamaan esseisteihin, journalisteihin ja kriitikoihin, jotka työskentelivät ”yleisen lukijakunnan” edessä. ”*A man of letters*”, luonnehti itseään muun muassa David Hume (2006) omaelämäkerrallisessa esseessään *My own life*.

Lukutaidon sivistyshistoria paljastuu seuraamalla luonnehdintoja lukutaitoisesta, joka osallistuu keskusteluun julkisuudessa ja toteuttaa kansalaisen ideaalia. Medialukutaidon osalta tätä on korostanut muun muassa David Buckingham. Hänen mukaansa mediakasvatuksessa, joka tähtää medialukutaitoon, on tähdätty kriittisen kansalaisen ideaaliin valistuksen perinteen mukaisesti (Buckingham 2000; 2003). Samoilla linjoilla on Tapio Varis (2005), joka on kirjoittanut uusrenessanssista. Valistuksen perillinen on myös Jürgen Habermas (2004) julkisen keskustelupiirin eli julkison ideallaan.

## Sosiomateriaalinen lukutaito

Kolmantena lukutaidon käsitettä seuraavana tienä esittelen uusia ajatuksia lukutaidon yhä materiaalisemmasta, moniaistisemmasta ja ruumiillisemmasta muodosta. Habermasin julkison käsitettä on kritisoitu siitä, että se on vahvasti yhtäältä mieskeskeinen ja toisaalta siltä puuttuu kaikki affektiivisuus ja ruumiillisuus. Sivistysihanne vaatii tässä mielessä päivitystä, ja sitä tarjoavat muun muassa Kathy Millsin (2016) teoreettiset pohdiskelut sosiomateriaalisesta (*socio-material literacies*) ja aistisesta lukutaidosta (*sensory literacies*) sekä Gilles Deleuzen ja Félix Guattarin filosofiaan pohjautuvat moninaiset lukutaidot (*multiple literacies*). Ranskalainen strukturalismi kuten myös Barbara Cassin ovat nostaneet kielen todellisuuden keskiöön, mutta Deleuze korostaa sen sijaan ei-kielellisiä voimia. Deleuzelaisen lukutaitotutkimuksen keskiössä ovat inhimillisten ja epäinhimillisten toimijoiden hybridit, jotka voivat ”yhdistyä toisiinsa, limittyä ja olla ristiriidassa tekstipohjaisissa aktiviteeteissa” (Masny, Cole & Colebrook 2012, 4–5).

Diana Masnyn, David R. Colen ja Claire Colebrookin (emt.) tulkinnan mukaan Uusien Lukutaitojen niin kuin monilukutaidonkin teorit jäävät vielä edistysaskelistaan huolimatta kiinni ”transsendenttisen empirismin” paradigmaan ja kiinnittyvät subjektiin, identiteettiin ja representaatioon. Deleuzea seuraten he näkevät lukutaidon pikemminkin tapahtuvan eräänlaisessa koosteessa ja verkostossa, joka sisältää inhimillisiä ja ei-inhimillisiä toimijoita, esimerkiksi laitteita, tekstejä, paikkoja, kehoja, identiteettejä, kokemuksia, aikaa ja muistoja. Lukutaito tapahtuu virtuaalisesti, se on tulemisen tilassa ja aktualisoituu lukutapahtumissa intensiivisenä ja immanenttina prosessina, jolla ei ole niinkään lukevaa keskussubjektia. Lukutaito myös kehkeytyy tällaisissa verkostoissa, ei askel askeleelta vaan rihmastossa liikkuen ja hyppien. Lukeminen ei tästä näkökulmasta myöskään tavoittele merkitystä eikä tulkitse tekstiä, ikään kuin tekstin takana piilisi totuus tai olemus, joka lukutapahtumassa löydetään ja oikeutetaan. Deleuze ja Quattari (2007) kirjoittavat, että kysymys tekstistä – ”mitä se tarkoittaa?” – on syntynyt representaation mallista, jossa kirjoitusjälki on painunut kiinni ääneen, joka itsessään on tulkinnan ketjun ulkopuolella ja jota etsitään merkityksenantajaksi tekstille, kuten Jumalan ääntä Raamatun tulkinnalle. Tällainen teksti on traditionaalista lukemista: ”ääni ei enää laula, vaan lausuu ja säätää; kirjoitusjälki ei enää tanssi, se lakkaa liikuttamasta ruumiita ja kirjoittautuu jähmeänä tauluihin, kiviin ja kirjoihin; silmä ryhtyy lukemaan” (emt., 228).

Deleuze ja Quattari ymmärtävät lukemisen olevan sen sijaan aktualisoituvaa aistitapahtumaa, joka viittaa sen affektiiviseen luonteeseen, kehoillisuuteen ja transformatiivisuuteen. Kysymys ei ole, mitä teksti tarkoittaa vaan miten se toimii ja tuottaa.

”[Teksti] loistaa kaikkiin suuntiin, lähettää irrottamista kaikkialle missä on otettavia virtoja, ottaa mukaan disjunktioita, kuluttaa jäämiä, uuttaa lisäarvoa, yhdistää sanoja, ruumiita ja kärsimyksiä, kaavoja, asioita ja artefakteja – konnotoi ääniä, kirjoitusjälkiä ja silmiä, on aina moniäänisessä käytössä: tällaista *tapaa hypätä* ei voi pelkistää tarkoitamiseen, vielä vähemmän merkitsijään.” (Deleuze & Quattari 2007, 228.)

Kun lukutapahtumaa tarkastellaan nykyisessä mobiilissa informaatioyhteiskunnassa, tämä tulee melko ilmeiseksi. Lukutapahtuma kiinnittyy erilaisiin

materiaalisiin esineisiin, kuten kosketusnäyttölliisiin mobiililaitteisiin, ja niiden suhteeseen liikkuvaan ja koskettelemaan kehoon eri paikoissa ja tekstien välisissä vuorovaikutussuhteissa. Seth Giddings (2014) tutki pienten lasten leikkeihin liittyviä tekstikäytäntöjä teoksessaan *Gamewords* ja hahmotteli muun muassa lasten videopelimaailman ja sen konventioiden transduktioita ulkoleikkeihin ilman näyttöpäätettä (*off-screen play*). Pelien hahmot ja tapahtumat asettuivat saumatta erilaisiin leikkutilanteisiin ja narratiiveihin. Leikkeihin eivät siirtyneet vain kuvat ja tarinat vaan myös fyysiset ja kinesteettiset tavat, jotka liittyivät videopelien pelaamiseen. Giddings toteaa, että tutkimuksessa mukana olleet pojat eivät siirtyessään pois näyttöruudun ääreltä ”vain jatkaneet Legon kilpa-autopeliä, jonka olivat aloittaneet tietokoneen ruudulla (sen hahmot, skenaariot ja tarinat), vaan myös leikkivät Lego-palikoilla *kuin se olisi* videopeli” (emt., 30). Näyttöpäätteeltä alkanut tekstikäytäntö hyppää leikkiin visuaalisissa ja narratiivisissa hamoissa mutta myös kinesteettisinä ja kehollisina liikkeinä, puheena ja huudahduksina kiinnittyen niin virtuaalisiin kuin materiaalisiinkin hahmoihin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen kanssapelaajien kanssa. Tekstikäytänteiden ja lukutaidon ymmärtäminen tällaisessa virtuaali- ja reaalia maailman kombinaatiossa tulee mahdolliseksi sosiomateriaalisen teorian avulla.

Sosiomateriaalinen teoria jättää kuitenkin melko avoimeksi kysymyksen lukutaidon kehittymisestä, varsinkin kun se ei näyttäydy yksilön kognitiivisena ominaisuutena vaan irrottaa lukutaidon tekstien korostamisesta ja kielestä. Se tuo mukanaan arkipäivän toimintaa ja moninaisia suhteita, jotka ovat olennaisia myös suomalaisen koulun opetussuunnitelmien sisältämän monilukutaidon ymmärtämiseksi ja kehittämiseksi.

## Lopuksi

Mitä siis lukutaidon jälkeen? Edellä esitetyt kolme näkökulmaa avaavat hie man eri teitä lukutaidolle, mutta kukin niistä osoittaa, että lukutaito ei kiinnity enää perinteisessä mielessä pelkästään tekstiin ja sen ymmärtämiseen yksilötasolla vaan yhteisöihin, osallisuuteen ja materiaalisiin käytäntöihin. Tekstin merkitys on jatkuvasti laajentunut kattamaan yhä useampia aistialuei-



ta ja merkityksen tuottamisen moodeja, joten myös lukutaidon alue on laajentunut monilukutaidoksi. Jos korostetaan inhimillisen todellisuuden lingvististä luonnetta, logologiaa ontologian sijaan, puhumisen, kielen käytön ja ilmaisun oikeudet ja mahdollisuudet tulevat yhä tärkeämmiksi. Lukutaito on tällöin yhä vahvemmin retorinen ja poliittinen taito, jolla vaikutetaan käsityksiimme todellisuudesta:

”Ontologiasta logologiaan, fysiksestä polikseen, kuvauksesta performatiivisyyteen, tämä on luovuuden hetki ja arvojen luomista [...]. Olemme nyt politiikassa käsittelemässä evidenssiä, emme käsitelläksemme ennakolta annettuja todistuksia, vaan kehittääksemme uutta vakuuttavuutta.” (Cassin 2014, 79.)

Lukutaito asettuu nyt ennen muuta luovuuden, vakuuttavuuden ja toiminnan alueelle; pikemminkin kuin lukemista perinteisessä mielessä se on kirjoittamista ja tuottamista (Kallionpää 2017). Tällaisena lukutaito on linjassa myös uuden tekstisivistyksen kanssa. Kirjallisesti sivistyneen rooli on perinteisesti ollut toimia julkisuuden areenoilla kirjoittaen, puhuen ja vaikuttaen. Tekstisivistynyt kantaa demokratian ja dialogisuuden ihannetta osallistumalla yhteiskunnalliseen mielipiteenmuodostukseen ja julkiseen järjelyyn (Habermas 2004). Lukutaidon kenttä on näistä näkökulmista laajempi kuin mihin tekstin käsite viittaa. ”Lukutaidon jälkeen” tarkoittaa nyt lukutaidon myötä avautuvaa laajempaa kansalaistaitoa, jonka kehittämisessä erityisesti monilukutaidolla on uusien opetussuunnitelmien pohjalta keskeinen rooli.

Laajan tekstikentän ulkopuolelle jää myös alueita, joissa korostuvat moninaiset affektiiviset, keholliset ja transformatiiviset virtaukset. Tekstin käsite on edelleen liian kapea kattamaan sitä imaginatiivisen ja materiaalisen laajaa aluetta, johon esimerkiksi erilaiset mediakäytänteet liittyvät. Tarkoitukseni ei ole kuitenkaan laajentaa tekstin käsitettä vaan pikemminkin ajatella, että tekstin ulkopuolella on erilaista toimintaa ja materiaalisuutta, joka on sidoksissa teksteihin mutta ei semioottisesti tyhjennettävissä, tulkittavissa ja luettavissa. Luku- ja tekstitaidon (*literacy*) jälkeen voisivatkin tulla erilaiset käytänteet (*practices*). Yksi esimerkki ovat mediakäytänteet (*media practices*) ja niiden kriittinen ymmärtäminen eri konteksteissa, virtauksissa ja verkostoissa. Tämä

vain pyrkii tuomaan esille muutosta, jossa luku- ja tekstitaitoja paikannetaan uudelleen erityisesti julkisilla areenoilla.

Monilukutaidot tuovat kiinnostavalla tavalla kasvatuksen ja oppimisen alueelle materiaalisuuden, joka näyttäytyy erityisesti moniaistisissa, haptisissa ja kehollisissa käytänteissä. Kasvatuksellisia prosesseja ei tule tämän vuoksi pitää pelkästään oppijasubjektien toimintana erillisten objektien, esimerkiksi tekstien parissa, vaan ymmärtää kasvatuksellisten prosessien kietoutuvan moninaiseen verkostoon, kasvatukselliseen koosteeseen (*educational assemblage*), jossa erilaiset materiaaliset entiteetit ovat vuorovaikutuksessa keskenään rakentamassa oppimisympäristöä ja subjektiviteettia (Fenwick, Edwards & Sawchuck 2011).

Kaiken kaikkiaan huhut lukutaidon kuolemasta ovat ennenaikaisia. Peruslukutaito, tekstin lukeminen ja ymmärtäminen, on perustaito, joka on keskeistä arjessa, opiskelussa ja työssä. Lukutaitoa tarvitaan edelleen, mutta se ei ole niinkään lineaarista oppimista tekstimaailmoissa vaan aktualisoituvaa toimintaa moninaisissa sosiomateriaalisissa koosteissa ja verkostoissa.

## Lähteet

- Buckingham, D. 2000. *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media.* Cambridge: Polity.
- Buckingham, D. 2003. *Media education. Literacy, learning and contemporary culture.* Cambridge: Polity.
- Cassin, B. 2014. *Sophistical practice: Toward a consistent relativism.* New York: Fordham University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 2007. *Anti-Oidipus: Kapitalismi ja skitsofrenia.* Suom. T. Kilpeläinen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Dillenbourg, P. 1999. *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches.* Advances in learning and instruction series. New York, NY: Elsevier Science, Inc.
- Fenwick, T., Edwards, R. & Sawchuck, P. 2011. *Emerging approaches to educational research. tracing the sociomaterial.* London & New York: Routledge.
- Giddings, S. 2014. *Gameworlds: Virtual media and children's everyday play.* London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury Academic.
- Habermas, J. 2004. *Julkisuuden rakennemuutos. Tutkimus yhdestä kansalaisyhteiskunnan kategoriasta.* Suom. V. Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Hume, D. 2006. *Oma elämäni.* Suom. J. Koivisto. Teoksessa D. Hume, Esseitä. Tampere: Vastapaino, 17–26.
- Kallionpää, O. 2017. *Uuden kirjoittamisen opetus: osallistavaa luovuutta verkossa. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, väitöskirjatutkimus.* <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201701121134> (luettu 14.2. 2017).
- Kant, I. 1995. *Vastaus kysymykseen: mitä on valistus?* Suom. T. Kaakkurinniemi. Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.) *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino, 87–95.
- Kauppinen, M. 2010. *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa.* Jyväskylä Studies in Humanities 141. Jyväskylän yliopisto, väitöskirjatutkimus. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24964/9789513940119.pdf?sequence=1> (luettu 6.12. 2016).
- Knobel, M. & Lankshear, C. 2007. *A new literacies sampler.* New York: Peter Lang.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* New York, NY: Cambridge University Press.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. A. 2004. *New literacies. A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment.* Teoksessa R. B. Ruddell & N. J. Unrau (toim.) *Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies,* Newark, DE: International Reading Association, 1570–1613.

- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majonen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–73.
- Masny, D., Cole, D. R. & Colebrook, C. 2014. Mapping multiple literacies: An introduction to deleuzian literacy studies [Kindle-kirja]. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury Academic. <https://www.Amazon.com>.
- Mills, K. 2016. Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses [Kindle-kirja]. Bristol, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters <https://www.Amazon.com>.
- The New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review 66 (1), 60–93. doi: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j16ou> (luettu 15.5.2017).
- Platon 1982. Sofisti. Teoksessa Platon Teokset V. Suom. M. Itkonen-Kaila. Helsinki: Otava, 7–80.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) (luettu 10.12.2016).
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 2014:96. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (luettu 10.12.2016).
- Rancière, J. 2009. Erimielisyys: politiikka ja filosofia. Suom. H. Kujansivu. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Varis, Tapio (toim.) 2005. Uusrenessanssikasvatus, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Helsinki: Okka-säätiö.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning, and identity. New York, NY: Cambridge University Press.

# Global Professional Development for Inservice Teachers A Focus on Literacy, Technology, and Culture

*Angela M. Wiseman, Kevin Oliver & Mike P. Cook*

*This article describes how in-service teachers, enrolled in an international study-abroad program, expanded their understanding of culture, technology, and writing through reflective assignments.*

## Introduction

Global perspectives and experiences have the potential to enrich inservice teachers' professional understanding of diverse cultures and expand their worldviews. This paper presents three case studies of teachers who collaborated with international classrooms using technological tools and participated in a study abroad course in Finland that integrated writing and technology as a tool to reflect on their cultural experience. Using a theoretical framework influenced by multiliteracies (i.e. Cope & Kalantzis 2009; New London Group 1994), this study describes how multimodal methods of exploring cultural information represent an important way to build professional knowledge for inservice teachers.

We begin this article by presenting the theoretical underpinnings for this study and suggest that a powerful intersection exists between multiliteracies pedagogies and professional development for inservice teachers. A description of the study-abroad course and the learning experiences is included to situate the teachers' experiences. Data collection included multimodal artifacts and writing from the teachers and was analyzed using case study methodology with particular attention to teachers' cultural products, practices, and perspectives (Cutshall 2012). Finally, we will present our findings as cases and

conclude with future directions related to developing cultural understanding for preservice teachers in international contexts. Findings from this study demonstrate how professional development can support teachers' knowledge of diversity, culture, and languages in international contexts. In this study, we consider how teachers in an international professional development program reflected on and made connections to culture. To facilitate this, we used the following research question: In a 9-month professional development program that includes international experiences and collaboration, how do literacy and technology assignments support teachers' reflection and understanding of culture and diversity?

### **Theoretical Framework: Multiliteracies and In-Service Teacher Professional Development**

Technology is changing the world we live in and has greatly impacted the field of education. In classrooms, the concept of “text” and “literacy” are rapidly expanding to include many different modes of representation that include print, visual images, and design (Ajayi 2010; Lenters 2016a; Kulju et al. under review). Technological advances should influence shifts in classroom learning; however, many teachers report that they need more support in order to effectively implement new technologies (Brock, Pennington & Ndura 2012). In order to approach classroom learning in ways that encourage understanding of technology and cultural diversity, teachers require opportunities and experiences so they can apply their knowledge to their students' learning environments.

Our approach to providing experiences for teachers that integrate technology, literacy, and culture is informed by the theoretical framework of multiliteracies. The concept of multiliteracies pedagogy was first set as a manifesto in 1994 by the New London Group, an assemblage of 10 scholars who met to discuss the changing practices of literacy in the world. As a group, they were influenced by sociocultural and linguistic theories that recognized the importance of language diversity and need for more diverse approaches for communication (New London Group 1996; Rowsell, Kosnik & Beck 2008).

The term “multiliteracies” was developed to encourage an expansive approach to literacy rather than considering literacy and language as one standard form (Neville 2010). Inherent to the multiliteracies approach is the idea of creating pedagogy built on literacy practices that “promotes a culture of flexibility, creativity, innovation, and initiative” (Cope & Kalantzis 2009, 170) and builds upon inclusive and critical approaches to literacy, connected to social practices of learners in diverse contexts (Lenters 2016b).

A multiliteracies framework recognizes how learners are complex meaning makers who use multiple resources to learn and communicate with and among each other. Semiotic theories are key to understanding how meanings are made across visual, spatial, linguistic, gestural, and audio modes. Halliday (1977) explains, “The meaning potential is what can be meant – the potential of the semantic system” (p. 124). Literacy instruction that builds on this idea requires integration of various modes or ways to communicate in order to build or communicate knowledge (Kress & van Leeuwen 2006; Serafini 2012). New forms of learning occur from integrating a wide range of mediational tools, which is referred to as transmediation. As Flint et al. (2015) explain, “Transmediating across sign systems is a generative and reflexive act, whereby new connections and new understandings are created” (p. 25). These expanded opportunities encourage more ways of making meaning. Technology is one of many tools that broaden literacy practices and with recent advances, it has become a significant tool for classroom learning (Shanahan 2013). This perspective also supports the idea that technology and literacy are transactional; technology is a tool for communication and learning (McVee, Bailey & Shanahan 2008).

Research demonstrates how professional development and course experiences can support teachers’ pedagogical knowledge as they develop expanded ideas about texts, stronger connections to students’ lives, and inclusive cultural practices (i.e., McVee, Bailey & Shanahan 2008; Rowsell, Kosnik & Beck 2008). However, a multiliteracies approach can be challenging to incorporate in the classroom for many reasons; including the challenges of learning rapidly changing technologies and lack of time to master the use of relevant applications, the continued focus of print-bound products in schools,

and incongruities with assessment which continues a print-based focus (Ajayi 2010; Siegel 2012). Understanding teachers' knowledge of technology and cultural diversity is an important starting point for understanding how to further support their classroom teaching and learning. In one study that considered inservice teachers' use of multiliteracies pedagogies, Neville (2010) found that when teachers were familiar with digital and multimodal text production, it had a positive influence on their approach to classroom learning. The findings of this study demonstrate 1.) the significance of time for professional learning and 2.) the importance of and need for a broad range of knowledge for teachers to implement new practices for teaching and learning.

## Methods

### *Context and Participants*

The context of this study is a teacher professional development program that was funded by a local foundation with the intent of engaging teachers in international activities in which they learn about the theory and practice of literacy and technology as it applies to education. In 2016, fifteen teachers attended four Saturday classes at our university before traveling abroad to Helsinki, Finland, in July. The teachers included 9 elementary, 4 middle school, and 2 high school teachers. There were three male and 12 female teachers. Teachers spent two weeks visiting cultural sites in southern Finland and Estonia, and attended three more full-day classes in Finland to provide time for further technology projects reflective of culture. The three authors of this paper were involved in planning and teaching this program. We planned and taught the 4 Saturday classes and then traveled to Finland with the 15 teachers. This is the fourth year of implementation and the current project has funding for two more years.

Participating teachers completed 14 technology projects organized in three categories that included cultural connections, collections, and reflections. The two connections projects required teachers to conduct a global collaborative project with a peer classroom in Finland or other Nordic country, and to represent a conversation they had with a Finnish national as an animated



duologue using GoAnimate. The four cultural collections projects required teachers to: collect instances of predefined Finnish themes on shared Google Maps (i.e., arts, design economy, food and drink, market halls, motion, play); contribute a review of one Helsinki museum to a common HistoryPin collection; timeline a Finnish site, person, or movement with the MyHistro tool; and curate a collection of objects on a self-identified Finnish theme using Voicethread. The eight cultural reflection projects required students to engage in reading and discussing Finnish literature and a book about the Finnish education system, and adopting varied writing forms (poetry, memes, narrative, travel writing) to prepare original multimodal works reflective of Finnish culture. Multimodal pieces were created with tools such as a blog, Prezi, Fotobabble, Bubbli, Pixlr, and ImgFlip Meme Generator. Almost all teacher projects generated an artifact that they archived on Weebly portfolio pages set up for the program, and these artifacts were the primary data sources analyzed in this study.

This article presents project data from three teachers selected to represent one teacher from each grade level (i.e. elementary, middle, and high school). Their background information is as follows:

Table 1: Teacher Participants

Case	Teaching Experience	Demographics, Prior Travel	Classroom Context
Case A: Kerry	elementary, 3rd grade teacher of English-Language Arts, math, and social studies for 6–10 years	30–39 year old white female, traveled modestly outside U.S. 3–5 times	available classroom tech includes two teacher laptops, five desktops, four iPads, projector, AppleTV, smartboard, digi cam
Case B: Natalia	middle grades, 6th grade teacher of English-Language Arts for 3–5 years	18–29 year old white female, traveled extensively outside U.S. 12+ times	available classroom tech includes teacher laptop, projector, smartboard, and access to laptop and iPad carts
Case C: Jacinda	high school, 9th–10th grade teacher of English for 6–10 years	30–39 year old white female, traveled modestly outside U.S. 3–5 times	available classroom tech includes 1:1 laptop for each student, teacher computer, projector, and document cam

### *Data Collection and Analysis*

This study uses qualitative methods of case study research (Creswell 2013; Stake 2016). Case study research methods are significant for providing insight on how a group of individuals respond to a particular phenomenon. In this case, we were exploring how inservice teachers were engaging with a professional development program that integrates literacy, culture, and technology.

Our data analysis was influenced by the theoretical framework of multiliteracies, which draws upon the idea of cultural diversity and expansive approaches to literacy and communication. While a pedagogy of multiliteracies has a broad application to many learning contexts, we use it in our own study to explore how teachers use literacy and technology to explore cultural experiences in this professional development course. We explore this idea using an analytical framework from the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) national standards for culture (Cutshall 2012). These standards identify ways that culture can be reflected through

three different components: products, practices, and perspectives. These three cultural components are reflected in Figure 1 below:



Figure 1. National Standards for Culture (adapted from Cutshall 2012)

We reviewed teacher artifacts and coded for evidence of identified *cultural products* of a tangible and intangible nature (e.g., fashion, crafts, literature, music), *cultural practices* (i.e., “interactions or behaviors accepted by a society, such as rites of passage, use of forms of discourse, social ‘pecking order,’ and use of space”), and *cultural perspectives* (i.e., “meanings, attitudes, values, and ideas”) (Cutshall 2012, 33). Given the intersecting nature of this framework (e.g., a cultural product could reflect a cultural practice or perspective), we noted any instances where a teacher’s identification of a cultural product, practice, or perspective related to another part of the framework. Indeed, the ACTFL standards emphasize a relating of cultural products to perspectives, and cultural practices to perspectives, so these elements ideally would not stand alone (i.e., a discussion of a Finnish craft would go beyond the product itself by relating it to cultural practices or values inherent in it) (National Standards Collaborative Board 2015). This analytical framework was a starting point for understanding how literacy and technology experiences facilitated teachers’ engagement with culture.

Data analysis involved three steps of coding and collaboration:

1. Each co-author initially worked with one case, using the analytic framework to code submitted projects and also to note patterns and themes (Miles, Huberman & Saldana 2014). Artifacts created in the course were analyzed using the analytical framework as representative

of one or more cultural component, with notation where a given project led to identification of how one component relates to another component.

2. Co-authors read and discussed their coding strategies, clarifying and discussing themes to ensure that they made sense across cases (Miles, Huberman & Saldana 2014).
3. After clarifying themes, co-authors engaged in cross-case analysis, meeting to compare their summaries and codes to determine similar/divergent themes, or any patterns.

## Findings

In this section, we describe three cases of inservice teachers who participated in the global professional development with projects that focused on literacy, culture, and technology. Each of these cases demonstrates engagement with the three components of culture in different ways. We conclude this section with a cross-case analysis of the three cases.

### *Kerry*

Kerry's response to the class projects focused primarily on cultural products, which showed a beginning level of reflection on culture. Her responses to assignments reflected her personal interests and also her observations on children the same age as the students she teaches.

*Cultural Products.* Some examples of how she reflected on cultural products included how she used voicethread to focus on the geography of Finland and wrote a travel blog describing the sites in a city that was visited on the trip. Kerry's reflection on sites in the city focused on a church and her observations of children playing Pokemon Go. She detailed the scene near the church as, "(the church is) the only one of its kind in Finland, constructed out of greystone. Outside the front entrance bikes are strewn in a haphazard manner as three young boys stare at their phones, waiting to see which Pokémon character they will try and catch next."

As a sports enthusiast, some of her assignments focused on Finnish athletes such as Jari Litmanen, who was Finland's greatest football player. She focused on the main events of his life and his football accomplishments. For the required classroom collaborative project, Kerry created a classroom partnership with a teacher in Sweden and each classroom posted clues about their location (without them knowing the location) using Lino. One student commented that, "My favorite part of collaborating with them was like them giving me clues about them like efforts. I have never heard about ice hotel." Her research on this process focused on how her students became more motivated in class due to this collaboration; while she was exploring this project in a teacher research class which was part of her graduate program, her focus was not on students' cultural understanding.

*Cultural Practices.* Kerry focused on Finnish cultural practices only two times in her reflections. One instance occurred during her classroom collaborative project where she noted how students were interested in how the countries had different school hours from each other and had a student report, "Their school hours are from eight o'clock to 2:40 but on Friday it is from eight o'clock to 12:40".

*Cultural Perspectives.* Kerry's deepest reflections came from responding to literature, where we saw evidence of her applying practices to perspectives. For example, when reading the book *Finnish Lessons 2.0*, she reflected on the societal conditions resulting in better schools in Finland from "low child poverty, the flexible upper-secondary school curriculum, the low number of citizenships, noble, prestigious profession-akin toward teaching profession rather than by material interests, and supportive professional learning communities" resulted in a more successful school system than the U.S. In another instance she responded to the novel *True* by Riikka Pulkkinen and reflected on how the author described the "culture and ambience of life in Helsinki" as the setting of the story, demonstrating her analysis of cultural perspectives.

Kerry's deepest reflections in the program were in response to literature. However, her classroom benefited directly from the collaboration with a Swedish classroom and her focus was more on how her students became more engaged about learning by collaborating with another culture and integrating

technology. Her application of technology and global collaboration were sustainable for future years and she saw value in continuing or even expanding such projects in the future.

### *Natalia*

Natalia's project work reflected all three target elements: cultural products, practices, and perspectives. She identified and reflected on cultural products the most and had a greater depth of reflection in this area, beginning to identify some cultural perspectives that were related to products. Her identification of cultural practices had less depth (two topics –education and leisure), but she was able to relate these practices to some cultural perspectives (values and attitudes) as well.

*Cultural Products.* Natalia reflected on several different Finnish products through her project work, including: design of various sorts at the Helsinki Design Museum (e.g., interior/fashion design, Eero Aarnio chairs); commercial vendors and their products (e.g., textiles, dresses); Finnish food and drink (e.g., Karelian pies, salmon soup, reindeer meat, coffee, salmiakki liqueur); and the intangible product of Finland's proximity and relationship to bodies of water (i.e., lakes and the sea). Evidence indicates Natalia started to relate some of these identified products to Finnish cultural perspectives. For example, in her timeline about Marimekko, she remarks that the company's first fashion show in 1951 was organized because many Finns at the time "did not know how to wear the prints," with designs "sold right off the models' backs." This singular comment within a larger timeline project represents the teacher relating the Marimekko design product to the cultural value of fashion and how attention paid to fashion may have been limited in early 1950's Finland, but has now changed. Further, in teacher Natalia's bio poem about Eero Aarnio, she notes his beliefs that furniture should have a personality with functionality and sensibility, perhaps reflecting a design value held by others in Finnish culture.

*Cultural Practices.* Natalia also reflected on two Finnish cultural practices through her project work that differed from the U.S.: educational practices (e.g., more time spent on career exploration, less emphasis on standardized testing) and leisure activities (e.g., swimming in cool waters, picking berries,

taking saunas). Evidence indicates Natalia started to relate some of these cultural practices to cultural perspectives. She used the GoAnimate animation tool to represent a conversation she had with a 17-year old Finnish student about Finnish teachers being treated as professionals. Further, in Natalia's travel writing piece, she discusses the local group Salsa Borealis promoting Spanish subculture through salsa in Helsinki. Natalia danced with a Nigerian-born Finn who told her, "This is all so very un-Finnish! But we love it!" In this example, the teacher relates practice (dancing) to perspective ("typical Finnish" does not involve salsa dancing).

*Cultural Perspectives.* In two projects, Natalia was led directly to a greater understanding of cultural perspectives. For one, she conducted a global collaborative project with classes in four other countries – Finland, Norway, Turkey, and Canada. Each class shared folktales from their culture on the Web site KidBlogs and discussed how they represented themes/values in a particular society (e.g., the importance of establishing trust). Second, in a follow-up written reflection after reading the text *Finnish Lessons 2.0* about the Finnish education system, she describes being "impressed" with how Finland values careers in education.

### *Jacinda*

Jacinda's reflections included more complex thinking about culture when she considered health and education in the U.S. and Finland, particularly when comparing her own experiences as a reader.

*Cultural Products.* Several of Jacinda's projects focused on concrete representations of cultural products (e.g., biographical and historical information on Finns, flowers of Finland, shopping and goods) and used tools such as MyHistro, Fotobabble, and Voicethread. For example, she created a timeline and biopoem of the Swede Carl Olaf Cronstedt's life and career, a collection of images of a variety of flowers she saw on display in markets, shops, gardens, and parks, and a meme arguing that U.S. tourists know little about Finnish culture, other than brand names ("How much is that Marimekko bag?"). Jacinda also provided evidence that she was able to move beyond static, isolated cultural products to extend her reflection and progression to cultural

perspectives. In her scripted duologue, she reflected on a conversation she had with a Helsinki resident. Their surface-level discussion of citizenship evolved into a deeper understanding of Finnish perspectives (e.g., pride) on paying taxes to cover hospitals and schools. Jacinda was also able to relate products to perspectives in her global collaborative project, where she partnered her classes with those in six other countries (including Finland). After introducing themselves, students shared and responded to global concerns, allowing the students to see similarities between themselves and their peers in other countries.

*Cultural Practices.* Jacinda also made connections to Finnish cultural practices, by going beyond the more concrete and immediate products described above to the next level on the framework – the patterns of behavior and social interactions within the culture. These ranged from the outdoor market and shopping culture to experiences with those in the service industry to energy-saving practices. Using Pixlr, she reflected on her experiences in the outdoor harbor market in Helsinki, where she described the importance of fresh fruits and vegetables to a country with limited agricultural options. Jacinda also composed an immersive narrative sharing a connection to the shopping culture, which she perceived to differ from that in the U.S. In her travel writing, she was able to make connections to and articulate several cultural practices that stemmed from a dining experience she had (e.g., the waitress provided assistance with language, offered advice for seeing the city and experiencing the culture and history). Jacinda also made connections to Finnish energy-saving practices (i.e., efficiency and sustainability) through her creation of a meme, using an image of a wise Yoda stating, “Crazy is he who dries clothing in machines.”

Similar to the ways in which Jacinda began with products before connecting to related perspectives, she also shared one instance of a connection to a Finnish practice that evolved into a representation of perspective. Jacinda began her reflection on *Finnish Lessons 2.0* by discussing Finnish educational practices (e.g., pedagogy, assessment, etc.) before sharing her book group’s deeper connections to and between Finnish and U.S. culture. She wrote about a conversation in which they shared their frustrations with the book,



specifically with applying what they saw as brilliant Finnish educational policy (i.e., perspectives) to a U.S. school context.

*Cultural Perspectives.* Jacinda only made one notable connection to cultural perspectives. In her reflection on *Finnish Lessons 2.0*, she wrote about the importance of addressing poverty and social inequities by comparing education in Finland and the United States. As such, she shared her own connections to the text (and frustrations) by describing her own classroom experiences and how she can borrow Finnish education principles to impact her students. Not only was she able, in this example, to connect to Finnish perspectives on education, but she was able to use that experience to connect to the educational perspectives that underlie U.S. education as well.

From her three instances of beginning on a lower tier (products and practices) before expanding and diving deeper to demonstrate connections to the underlying philosophical and value systems (perspectives), Jacinda was able to create threaded connections between these Finnish experiences and concepts, which may in fact serve as a useful scaffold for those with less experience in cultural connections and understanding.

### *Cross-Case Analysis*

In looking across the three cases, some trends were noted in how certain projects/tools elicited certain types of reflections on either a cultural product, practice, or perspective.

First, teachers commonly used cultural collections projects and collection-oriented tools (e.g., Voicethread, MyHistro) to reflect on cultural products. It is possible the visual-oriented nature of these tools, allowing teachers to share photographs, made it easier for them to showcase tangible products. Second, teachers often used cultural reflections projects and writing assignments (e.g., travel writing, immersive narratives) to reflect on cultural practices. It is possible that certain cultural practices that are less visual (e.g., the Finnish hospitality that several teachers witnessed and described as accounts), were more easily represented as textual recounting. Third, teachers primarily identified cultural perspectives through our assignments involving written reflections on texts/literature. It seems likely that encouraging elicitation of cultural values that

teachers were seeing in these texts led them to identify cultural perspectives most directly, although teachers did identify other cultural perspectives indirectly through the products and practices they represented in other projects.

Two take-away points from this cross-case analysis are: 1) despite some trends as noted above, we believe that any of our projects/tools could elicit a cultural product, practice, or perspective, and that there is great flexibility in these assignments to cut across the aspects of culture. That is, a teacher could select a cultural theme to cut across all of their project work that was a cultural practice like “sustainability” and still complete all of the projects – it’s not that a certain project would ONLY elicit cultural products, as the projects are flexible enough to allow students to represent a product, practice, or perspective of their choosing; and 2) to encourage students to move from just a product or just a practice to reflect on its meaning or perspective in a given culture, the assignment may need to explicitly guide reflection (e.g., go beyond having students pin products of a culture to a shared Google Map or Voicethread collection, include a follow-up step of having them discuss what has been shared or write a synthesis about what has been shared and the values/meanings inherent in those artifacts).

## **Discussion/Implications**

The case studies of Kerry, Natalia, and Jacinda provide some important implications for inservice teacher professional development. Since we will be working with two other groups of teachers in the upcoming years, our analysis of the cases has prompted us to consider how we might modify, change, or develop experiences or assignments for future professional development with teachers. We find that our research has encouraged us to focus on two significant aspects of the professional development: 1) How to encourage deeper reflection and engagement with culture, and 2) Promoting generative discussions about challenges, culture, and processing and analyzing cultural differences and adopting new technologies.

As we analyzed the cases, we observed that certain experiences and technology tools encourage deeper reflection about culture and engagement with diverse literacy practices. This calls for more exploration of the cause and effect of the technological tools and the way the tools are explored in professional development settings. Our next step is to provide more time for teachers to share their projects, reflect on how these facilitate professional knowledge, and consider classroom applications. We also noticed that some products (and tools) lend themselves to more complex thinking. Therefore, projects for next session have been redesigned to be thematically related so we can encourage participants to explore more depth. Specifically, participants will select a theme, such as families, sustainability, urban farming, or indigenous cultures, and use their technology and literacy projects to explore that theme.

Second, our analysis led us to question how we can encourage discussion or support regarding challenges for learning as the inservice teachers are exploring both culture and new technologies. Providing this key component will allow us to provide support and encouragement in hopes that our program will have lasting impact on their professional knowledge and change their learning contexts. In future classes, we plan on having the participants reflect on their products and consider where they struggled with understanding culture and where they struggled professionally.

To conclude, we realize that this international experience is very unique. Yet, we would argue that developing global perspectives can be attained through technology projects without traveling abroad, and our findings could be important for professional development for inservice teachers developing a global perspective. Teachers can collaborate through pen-pal projects, Skype to learn about the lives of children across the globe, take virtual field trips through videos and video games, and share cultural artifacts through tools such as Lino. In our globally connected world, it is vital to train teachers with scaffolded or guided experiences, so their students can likewise have opportunities for expansive learning contexts that open their eyes to the world beyond the classroom. Our goal is to provide a lens and focus for considering the globalized world in which they live and teach and for valuing the cultural differences students bring into class.

## References

- Ajayi, L. 2011. Preservice Teachers' Knowledge, Attitudes, and Perception of Their Preparation to Teach Multiliteracies/Multimodality. *Teacher Educator* 46 (1), 6–31.
- Bazalgette, C. & Buckingham, D. 2013. Literacy, media and multimodality: a critical response. *Literacy* 47 (2), 95–102.
- Brock, C. H., Pennington, J. L. & Ndura, E. 2012. Using multimodality as a conceptual lens: examining two teachers' learning in the Multiliteracies Teacher Institute Project. *Pedagogies: An International Journal* 7 (4), 275–294.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2009. "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal* 4 (3), 164–195.
- Creswell, J. W. 2013. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Cutshall, S. 2012. More than a decade of standards: Integrating "cultures" in your language instruction. *The Language Educator* 7 (3), 32–37.
- Flint, A. S., Allen, E., Nason, M., Rodriguez, S., Thornton, N. & Wynter-Hoyte, K. 2015. "It happened to me": Third grade students write and draw toward critical perspectives. *Journal of Language and Literacy Education* 11 (2), 23–43. Available at [http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2015/10/Article-2\\_Flint.pdf](http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2015/10/Article-2_Flint.pdf).
- Halliday, M. 1977. *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. New York, NY: Elsevier.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. 2006. *Reading images: The grammar of visual images*: Oxon: Routledge.
- Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A. M., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K.-L. & Mäkinen, M. (under review). A Review of utiliteracies pedagogy in primary classrooms.
- Lenters, K. 2016a. Telling "a Story of Somebody" Through Digital Scrapbooking: A Fourth Grade Multiliteracies Project Takes an Affective Turn. *Literacy Research and Instruction* 55 (3), 262–283.
- Lenters, K. 2016b. Riding the lines and overwriting in the margins affect and multimodal literacy practices. *Journal of Literacy Research* 48, 280–316.
- McLean, C. A. & Rowsell, J. 2013. (Re) designing literacy teacher education: a call for change. *Teaching Education* 24 (1), 1–26.
- McVee, M. B., Bailey, N. M. & Shanahan, L. E. 2008. Teachers and teacher educators learning from new literacies and new technologies. *Teaching Education* 19 (3), 197–210.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. 2013. *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE.
- National Standards Collaborative Board. 2015. *World-Readiness Standards for Learning Languages* (4th ed.), Alexandria, VA: ACTFL.

- Neville, M. 2010. Meaning making using new media: Learning by design case studies. *E-learning and Digital Media* 7 (3), 237–247.
- The New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review* 66 (1), 60–93.
- Rowell, J., Kosnik, C. & Beck, C. 2008. Fostering multiliteracies pedagogy through preservice teacher education. *Teaching Education* 19 (2), 109–122.
- Serafini, F. 2012. Expanding the four resources model: Reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies: An International Journal* 7 (2), 150–164.
- Siegel, M. 2012. New times for multimodality? Confronting the accountability culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 55 (8), 671–681.
- Shanahan, L. E. 2013. Composing “kid-friendly” multimodal text: When conversations, instruction, and signs come together. *Written Communication* 30 (2), 194–227.



## Kirjoittajat

Annala Johanna, FT, dosentti, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto

Cook Michael, Ph.D., Assistant Professor, Auburn University, USA

Hankala Mari, FT, suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogiikan lehtori, Jyväskylän yliopisto

Harjunen Elina, KT, dosentti, yksikön päällikkö, Kansallisen koulutuksen arviointikeskus

Jyrkiäinen Anne, KT, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto

Kauppinen Merja, FT, lehtori, Jyväskylän yliopisto

Kinossalo Maiju, KM, tohtorikoulutettava, Tampereen yliopisto

Korhonen Vesa, KT, dosentti, yliopistonlehtori/tutkimusjohtaja, Tampereen yliopisto

Koskinen-Sinisalo Kirsi-Liisa, KT, perusopetuksen rehtori, Tampereen yliopiston normaalikoulu

Kukkonen Harri, FT, YTM, yliopettaja, Tampereen ammattikorkeakoulu

Kulju Pirjo, FT, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto

Kupiainen Reijo, FT, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto

Oliver Kevin, Ph.D., Professor, North Carolina State University, USA

Pentikäinen Johanna, FT, vieraileva tutkija, Columbian yliopisto, New York

Pietarinen Janne, professori, Itä-Suomen yliopisto

Pyhältö Kirsi, professori, Oulun yliopisto/tutkimusjohtaja, Helsingin yliopisto

Rajakaltio Helena, FT, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto

Routarinne Sara, FT, dosentti, äidinkielen opetuksen apulaisprofessori, Turun yliopisto

Soini Tiina, KT, dosentti, tutkimusjohtaja, Tampereen yliopisto

Toom Auli, FT, dosentti, professori/johtaja, Helsingin yliopisto

Wiseman Angela, Ph.D., Associate Professor of Literacy Education, North Carolina State University, USA





