Tampereen yliopisto
Tampere University

Kasvatustieteellinen tieto ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus – onko meillä valtaa?

KASVATUSTIETEEN PÄIVÄT 2026

FERA CONFERENCE ON EDUCATION 2026

17.–18.8.2026 TAMPEREELLA

FERA SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA

TERVETULOA TAMPEREELLE!

Toivotamme sinut tervetulleeksi mukaan kokeilemaan uusia tapoja rakentaa, jakaa ja luoda tietoa. Suomen kasvatustieteellisen seuran (FERA) konferenssi järjestetään tänä vuonna vastauksena yhteisömme pitkäaikaiseen toiveeseen: enemmän keskustelua, enemmän ajatustenvaihtoa ja enemmän yhteistä pohdintaa kasvatustieteellisestä tutkimuksesta ja sen hyväksi.

Olemme iloisia saadessamme sinut mukaan!

Tampereen Kasvatustieteen päivien järjestelytoimikunta,

Juliene Madureira Ferreira
Essi Aarnio-Linnanvuori
Reijo Kupiainen
Sonja Niiranen
Merja Viljanen

WELCOME TO TAMPERE!

We welcome you to join us in experimenting new ways to building, sharing, creating knowledge. The Finnish Education Research Association Conference this year is organised to fulfil a long-standing request from our community: more discussion, more exchange of ideas, and more collective engagement to think about and for education research.

Great to have you with us!

the FERA 2026 Conference Team,

Juliene Madureira Ferreira
Essi Aarnio-Linnanvuori
Reijo Kupiainen
Sonja Niiranen
Merja Viljanen

HYVÄ LUKIJA,

Näet juuri näytölläsi ensimmäisen version Kasvatustieteen päivien 2026 keskustelunavausteen koosteesta. Se on huikea yli 400 sivun opus! Sen avulla pääset hyvin kiinni siitä, mikä tällä hetkellä puhututtaa kasvatustieteen kentällä. Mukana on yli 100 hyväksyttyä keskustelunavausta.

Keskustelut noudattavat käänteistä oppimista (flipped learning). Jotta pääsemme syvälliseen pohdintaan, pyydämme, että tutustut ainakin oman keskustelusi avauksiin ja mietit, mistä sinä haluaisit tietää lisää, mistä mahdollisesti olet eri mieltä ja mitä uutta tietoa tai näkökulmaa toiset keskustelunavaukset tuovat sinun tutkimusalueellesi tai arkityöhösi. Suosittelemme lämpimästi myös muihin keskustelunavauksiin tutustumista.

Tässä muutama sana lukuohjeeksi:

1. Keskustelut on numeroitu ja keskustelunavaukset on jaoteltu ajankohdittain*

Maanantaina 17.8.2026

12.30 – 14.00	1. keskustelut /1st disucussion sessions
14.05 – 15.35	2. keskustelut /2nd disucussion sessions
16.05 – 17.35	3. keskustelut /3rd disucussion sessions

Tiistai 18.8.2026

9.00 – 10.00	4. keskustelut, SIG-kokoukset ja symposiumit / 4th sessions, symposiums

2. Huomioithan, että saman teeman sisällä voi tapahtua muutoksia, joten suosittelemme tutustumaan myös muihin siihen liittyvien keskustelujen avauksiin.

Keskusteluteemojen nimen yhteyteen on merkitty keskustelun kieli (FIN), (ENG) tai (FIN–ENG), jolloin kaksikieliseen keskusteluun sisältyy tulkkaus.

3. Keskusteluteemojen nimen yhteyteen on merkitty, montako kertaa sama teema toistuu, esim. 1/3 opettajankoulutus, toistuu kolme kertaa eri keskustelijoiden avauksilla, mutta esim. varhaiskasvatus 1/1 toteutuu vain yhden keskustelun verran.

Antoisia lukuhetkiä toivoo,

ViljasenMerja
Kasvatustieteen päivien konferenssikoorinaattori

DEAR READER,

You're now looking at the very first draft of the FERA Conference on Education 2026 discussion compendium. The collection includes more than 100 accepted contribution pieces, making an impressive volume of over 400 pages that gives a great overview of the topics currently being discussed in the field of educational research.

In the spirit of fostering in-depth discussion, we will adopt a flipped classroom method. Before the conference, take some time to **explore** the contribution pieces that will compose your discussion session and **reflect** on how you would like to **engage** with these authors.

Here are a few notes to help you navigate the document:

1. The discussion sessions are numbered, and the papers are grouped by time slots:

   Monday, 17 August 2026
   12:30–14:00 1st discussion sessions
   14:05–15:35 2nd discussion sessions
   16:05–17:35 3rd discussion sessions
   Tuesday, 18 August 2026
   9:00–10:00 4th sessions: SIG meetings and symposiums

2. Please note that changes may occur within the same theme, so we recommend also reading the papers from other sessions with related topic.
3. The language of each session is indicated next to the theme title: (FIN), (ENG), or (FIN–ENG). In bilingual sessions, interpretation will be provided.
4. You'll also see how many times a theme is repeated. For example, "1/3 Teacher Education" means the topic appears in three different sessions with different presenters. "1/1 Early Childhood Education" means the topic appears only once.

Wishing you enjoyable and inspiring reading,

Merja Viljanen
FERA Conference Coordinator

SISÄLLYS

1 KESKUSTELUT / DISCUSSION SESSION 1 13

1.1 Opettajankoulutus / Teacher education and training (FIN) 1/3 13

1.1.1 Kun asiantuntijuus siirtyy luokasta ulos: erityisopettajan konsultoivan työn mahdollisuudet ja jännitteet inklusiivisessa koulussa 13
1.1.2 Opettajaopiskelijoiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen opetusharjoittelussa – ohjauksen, rakenteiden ja vastuun kysymyksiä 18
1.1.3 Yläkoulussa luokanvalvoja on ”avain” oppilaiden poissaolojen vähentämiseen, oppimistulosten parantamiseen ja merkityksellisyyden kokemuksen löytymiseen 23
1.1.4 Millä eväillä luokanopettajaksi koulutetut lähtevät opettamaan oppiaineita? 28
1.1.5 Induktiovaiheen varhaiskasvatuksen opettajien ammattiin sitoutuminen – koulutuksen aikaiset kokemukset ja jännitteinen työelämä 33

1.2 Koulutus ja kestävä yhteiskunnallinen muutos / Education and sustainable social change 1/3 (ENG) 37

1.2.1 Teaching for Climate Change: Evaluation of basic education curricula in Finland, Ghana and India 37
1.2.2 Beyond Computation: How Can Mathematics Matter in Sustainable STEAM Task Design? 39
1.2.3 What Travels in Finnish Education and How it is Legitimised? A Provocation on Research, Power, and Impact 43
1.2.4 Rural Schools as Learning Organizations: An appreciative inquiry into organizational learning practices of selected rural schools in India 47

1.3 Digitaalinen ja mediakasvatus / Digital and Media Education 1/2 (FIN–ENG) 48

1.3.1 Miten opettajan toimijuus rakentuu digipedagogisissa ympäristöissä – ja mitä se tarkoittaa? 48
1.3.2 Laggardeista muutoksentekijöiksi? Opettajien digitaalisen osaamisen kehittäminen Perusopetuksen vision 2045 näkökulmasta 52

1.3.3 Media-alan tuotantokulttuurin murroksessa: miten virtuaalituotannot muuttavat tapaa työskennellä? 57
1.3.4 Media- ja tekoälylukutaitoon liittyvä mainonnan lukutaidon opetus tukee opettajankoulutuksen arvorationaalista perustaa ja yhteiskunnallista tehtävää 62
1.3.5 When Counting Moves, Does Understanding Follow? Rethinking Interactive Materials for Early Numeracy 66
1.3.6 Not just about the Screen Time: Digital Leisure, Multilingual Belonging, and the Educational Responsibility to Digital Life 70
1.3.7 Digitaalisuuden ja ekologisen kestävyyden välinen postdigitaalinen paradoksi 74
1.3.8 Found in translation – Eli miksi jälkidigitaalisuuden käsite ei ole hanurista vaan hyödyllinen 76

1.4 Feministinen tutkimus / Feminist studies 1/1 (FIN) 80

1.4.1 Voiko opetussuunnitelma toimia tiedon yhdessätuottamisen, tutkimuksen, kehittämisen ja innovatioiden alustana kaikilla koulutuksen tasoilla? 80
1.4.2 Mitä hyötyä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista on varhaiskasvatuksen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyölle – vai onko mitään? 84

1.5 Interkultuurinen ja globaali kasvatus / Intercultural and global education 1/1 (FIN) 87

1.5.1 Globaalista pohjoisesta aiheutetun merkittävän haitan vähentämistä osana sekä yksilöllisen että kollektiivisen ympäristövastuun kantamista monikriisien aikakaudella 87
1.5.2 Opettajien transformatiivinen toimijuus kulttuurisen, sosiaalisen ja ekologisen kestävyyden edistäjinä – Miten opettajia voidaan tukea vaatimusten ristipaineissa? 95
1.5.3 Arviointi kestävyysmurroksen edistäjänä ja hidastajana koulutuksessa 100
1.5.4 Yhteiskuntatieteet muutoksen tekijänä: erään kurssin teemoja ja kandiopiskelijoiden oppimiskokemuksia 103

1.6 Perhetutkimus / Family research 1/1 (ENG) 110

1.6.1 Can Students Thrive When Parents Are Exhausted? Rethinking Wellbeing Across Family and School Contexts 110
1.6.2 Family Has the Power: Rethinking the "Pedagogical Partnership" through a 14-Year Case of Immigrant Parental Agency in Home-Based L2 Development 112

1.6.3 Cultivating Children's Well-Being: How can parents and education systems support children's goal development and well-being? 116
1.6.4 If Not Collaboration, Then What? Rethinking Parental Engagement in International Schools 119

1.7 Korkeakoulupedagogiikan tutkimus / Higher Education pedagogy 1/1 (FIN) 122

1.7.1 Pitäisikö korkeakoulupedagogiikassa puhua enemmän tiedosta? 122
1.7.2 Opetammeko oikeita asioita? - Kun luento loppuu, oppiminen alkaa. 127
1.7.3 Yrittäjyyskasvatuksen legitimiteetti: tutkimus, pedagogiikka ja käytäntö 129
1.7.4 Kehittävä arviointi yliopistopedagogiikassa 132

1.8 Ohjausalan tutkimus / Guidance education 1/1 (FIN) 137

1.8.1 Mikä opiskelijoita oikeastaan ohjaa? 137

2 KESKUSTELUT / DISCUSSION SESSION 2 141

2.1 Opettajankoulutus / Teacher education and training (FIN) 2/3 141

2.1.1 Miten opettajankoulutuksessa rakennetaan kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista toimijuutta? 141
2.1.2 Yrittäjyyskasvatus opettajankoulutuksessa – hyvinvointipedagogiikan mahdollisuus vai uusi sisältöpaine 145
2.1.3 Talousosaamisen edistäminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa 149

2.2 Koulutus ja kestävä yhteiskunnallinen muutos / Education and sustainable social change 2/3 (FIN) 153

2.2.1 Mistä puhutaan, kun puhutaan kestävyyskasvatuksesta? 153
2.2.2 Relationaalisuus haastaa kestävyyskasvatuksen 154

2.3 Digitaalinen ja mediakasvatus / Digital and Media Education 2/2 (FIN) 162

2.3.1 Lukuvinkkibotin kokeilun saldoa alakoulussa 162
2.3.2 Pedagoginen AI-chatbot ei ole neutraali työkalu: oppimisen lähestymistavat tekoälyn käytön taustalla 165
2.3.3 Hybridiopiskelu itsessään ei kuormita: kohti metakognitiivisen tietoisuuden ja kognitiivisen kuormituksen jakamisen pedagogiikkaa 168
2.3.4 Hurmio vai turmio? Miten digitaalisiin oppimispeleihin tulisi suhtautua ja miten niistä tulisi puhua? 171

2.3.5 Onko nopea oppiminen hyvää oppimista? Oppimisanalytiikka kasvatuksen temporaalisena infrastruktuurina 174
2.3.6 Syötteestä tutkimuskohteeksi: miten koulussa voidaan pysähtyä mediavälittyneen eletyn kokemuksen äärelle ja muuntaa se yhteisen tiedollisen työn kohteeksi 178

2.4 Hyvinvointi ja koulutus / Well-being and education 1/2 (ENG) 184

2.4.1 Rethinking the conceptualisations and measures of students' and teachers' well-being 184
2.4.2 Rethinking Burnout Assessment in Educational Settings: Conceptual and Psychometric Considerations 188
2.4.3 Is Teacher Well-Being Visible? Rethinking Occupational Well-Being as a Relational Classroom Phenomenon 190

2.5 Taidekasvatus / Art education 1/2 (FIN) 195

2.5.1 Tutkimuksesta, verkostoista ja tutkimusverkostoista 195
2.5.2 Taiteen aseman vahvistaminen kouluissa monialaisella STEAM-opetuksella? 197
2.5.3 Taidekasvatuksen arviointikäytänteiden jännitteet: mittaavatko ne mallien jäljentämistä vai mahdollistavatko luovan toimijuuden? 199
2.5.4 Diplomista ylioppilaskokeeseen – Taito- ja taideaineiden ylioppilaskokeen valmistavan näyttökokeen kehittäminen 204
2.5.5 Tutisevin polvin mutta rinta rottingilla: Mitä seuraa, jos tanssikasvatus ei ole vain osa varhaiskasvatuksen taidekasvatusta, vaan sen läpäisevä pedagoginen käytäntö? 207

2.6 Kasvatuksen historia ja filosofia / History and Philosophy of education 1/2 (FIN) 213

2.6.1 Pesät, muodot ja merkitys – hyvän elämän merkityksiä etsimässä. Biomimiikka ja eläinten arkkitehtuuri kuvataidekasvatuksen ja katsomuskasvatuksen rajapinnoilla 213
2.6.2 Väitetään, että postmodernismia seuraa tai on seurannut metamodernismin aika. Mitä on kasvatuksellinen metamodernismi? 215
2.6.3 Mitä jokaisen aikuiskasvattajan tulisi tietää Jean-Paul Sartren ja Viktor E. Franklin eksistentialismista? 219
2.6.4 Melioristisen taidekasvatuksen välttämättömyys Peruskoulu 2045: Elämää varten -vision valossa 221

2.7 Kasvatussosiologia / Educational sociology 1/1 (FIN) 226

2.7.1 Moniparadigmaattinen koulutussosiologinen tutkimus 226
2.7.2 Transparadigmaattisten lähestymistapojen mahdollisuudet kasvatussosiologiassa 229
2.7.3 Kouluetnografisen tiedontuotannon haasteet tutkijan näkökulmasta 232
2.7.4 Onko meillä valtaa: Kasvatustieteellisen tiedon asema kansallisia kokeita koskevassa keskustelussa 235

2.8 Tekoäly kasvatuksessa/ Artificial intelligence in education 1/1 (FIN–ENG) 240

2.8.1 Embedding Critical Thinking Through Generative AI Tools in Higher Education: Challenges, Opportunities, and Ways Forward? A Discussion 240
2.8.2 Vastuullisuus on vastuullista - tekoälytaitojen kasvatuksellisen perustelun aukko 243
2.8.3 In LLMs We Trust: Valitsemmeko generatiivisen tekoälyn opiskelijoillemme episteemiseksi auktoriteetiksi vai kumppaniksi korkeatasoisempien episteemisten käytänteiden omaksumisessa? 247
2.8.4 Kun kone ehdottaa: mitä tapahtuu luovalle ajattelulle ja tekijyydelle tekoälyn aikakaudella? - Luovuusajattelu ja tekijyys tekoälyajassa 252

2.9 Varhaiskasvatus / Early Childhood Education 1/1 (FIN) 255

2.9.1 Varhaiskasvatuksen johtamisosaamisen kehittäminen laadunhallinnassa 255
2.9.2 Onko varhaiskasvatuksen opettajilla edellytyksiä johtaa tiimin pedagogista toimintaa laadukkaasti työelämän ja varhaiskasvatustyön vaatimusten paineessa? 258
2.9.3 Yhtenäinen oppimisympäristö arjen kokemuksen ja kehittämispuheen ristipaineessa 263

3 KESKUSTELUT / DISCUSSION SESSION 3 268

3.1 Opettajankoulutus / Teacher education and training (FIN) 3/3 268

3.1.1 Kasvatusalojen yliopisto-opiskelijoiden lähtötaso-osaaminen on heikentynyt – mitä se merkitsee opettajankoulutukselle? 268
3.1.2 Soveltuvuutta, sitoutuneisuutta vai performanssia? Opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen rakenteellinen ja käsitteellinen jännite 271
3.1.3 Erinomainen opettajankoulutus vs. opettajaopiskelijoiden pettymys: Opettajankoulutuksen suuntaa etsimässä 277
3.1.4 Elääkö opettajankoulutus menneessä? - Väestökehitys, koulutuksen yhdenvertaisuuden

takaaminen ja varautuminen edellyttävät opettajalta myös etäopetuksen ja etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen osaamista 281
3.1.5 Voiko koulutieto olla neutraalia suhteessa maailman muutokseen? Opettajat ja kouluttajat jatkuvan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen kontekstissa 288

3.2 Koulutus ja kestävä yhteiskunnallinen muutos / Education and sustainable social change 3/3 (FIN) 293

3.2.1 Lasten ja nuorten ympäristötoimijuuden kirjo: Mitä toiminnan mahdollisuuksia kasvatettavalle pitäisi tarjota arjen pienten tekojen ja aktivismin välille? 293
3.2.2 Pintaa pitkin kohti ekososiaalista sivistystä? kieltenopetus ja kestävyyskasvatus konkretisoimassa lukiolaisten kestävyysosaamista 298
3.2.3 Lasten luontoyhteyden tukeminen kaupunkipuutarhassa taidelähtöisin menetelmin 303
3.2.4 Maailma muuttuu, muuttuuko koulu? 307

3.3 Sosiaalinen vuorovaikutus / Social interaction 1/1 (FIN–ENG) 309

3.3.1 Samanaikaisopettajuutta lukiokoulutuksessa – mitä tehdään onnistuneen kokeilun jälkeen? 309
3.3.2 Moniääninen merkityksenanto korkeakoulumuutoksessa: kuka tulee kuulluksi, miksi ja milloin? 314
3.3.3 Ideaalista arkeen: Dialogisuus kaikkien tavoitteena mutta vielä harvojen käytäntönä 318
3.3.4 Data session: How to study young children's participation in social interaction? Case of socialising a child into unfocused co-presence 323

3.4 Hyvinvointi ja koulutus / Well-being and education 2/2 (FIN–ENG) 326

3.4.1 Lukuhyvää oppilaiden sanoittamana alakoulussa 326
3.4.2 Kun tutkimus ei riitä: Miten moniääninen arviointi voi palauttaa kasvatustieteelle vaikuttavuuden? 329
3.4.3 From curious students to curiosity-producing classrooms? Reframing physics learning through self-determination theory 334
3.4.4 Kasvatustieteellisen tutkimuksen rooli psykiatrisoituvassa yhteiskunnassa 337

3.5 Taidekasvatus/ Art education 2/2 (FIN) 344

3.5.1 Haluamme kaikki kouluttaa kriittisiä opettajia, mutta miten se tehdään? Kuvataideoppiaineeseen liittyvien käsitysten purku- ja saneerausharjoituksia sarjakuvan keinoin 344

3.5.2 Pelitaide toimijuuden taiteena – mitä tapahtuu, kun pelit tuodaan taidekasvatuksen tilaan? 348
3.5.3 Taide- ja taitokasvatuksen oppimisen tilan uudelleenarviointia 353
3.5.4 Kohti ekososiaalisen taidekasvatuksen empiiristä tutkimusta 357

3.6 Kasvatuksen historia ja filosofia / History and Philosophy of education 2/2 (ENG) 362

3.6.1 Onko merkityksellinen elämä järkevä tavoite peruskoululle? 362
3.6.2 Tavoitelähtöisyyden vaikutukset lapsille merkityksellisiin kohtaamisiin ja hetkiin varhaiskasvatuksessa 365
3.6.3 'Small' and why it matters in education: rethinking scale, agency and meaning-making 369
3.6.4 Viisautta opettamassa: Onko eettisten ja eksistentiaalisten kysymysten paikka kasvatuksen ja koulutuksen keskiössä? 372
3.6.5 Pieni lapsi ja kasvun ihme -jännitteisiä diskursseja purkamassa 375

3.7 Kulttuurihistoriallisen toiminnanteorian tutkimus / Cultural-Historical Activity Theory research 1/1 (ENG) 378

3.7.1 Layers and Trajectories of AI Mediation in Everyday Life 378
3.7.2 Who learns in the city – and whose agency counts? 382
3.7.3 Who Owns the Future Development of Comprehensive Schooling? 386
3.7.4 "How can transversal skills of early career researchers be developed?" Investigating learning and tensions in international and interdisciplinary groups through the lens of CHAT 390
3.7.5 Tekoälymurros ei vaadi vain lisää oppimista – vaan oppimista uudella tavalla: kehittävä työntutkimus työn ja oppimisen muutoksen ymmärtäjänä ja suuntaajana 393
3.7.6 Employability in HE Generalist Programme: Curriculum Development as a process of expansive learning in the intersection of policy, expectations and autonomy 395

3.8 Sivistys, hallinto ja tutkimus / Education, administration and research 1/1 (FIN–ENG) 399

3.8.1 Field Defence and Selective Integration: How Quality Assurance Agencies Respond to Artificial Intelligence 399
3.8.2 Kansalliset kokeet: Uhka pedagogiselle vapaudelle vai keino kääntää osaamistason lasku uudeksi nousuksi, varmistaa oppilaiden tasavertainen kohtelu

toisen asteen opiskelijavalinnassa ja edellytys ajantasaiselle tiedolle oppilaiden osaamisesta? 402
3.8.3 Perusopetuksen tulevaisuusvision systeeminen johtaminen – visionääristä hallinnon puhetta vai yhteistä osaamisen johtamista? 404
3.8.4 Johtajien työn vaatimusten ja voimavarojen välinen epätasapaino kasvatus- ja opetusalalla 409

3.9 SIG Symposium – Eye Tracking and Process Research in Education Special Interest Group (FinETS) / Kasvatustieteen katseenseuranta- ja prosessitutkimuksen teemaryhmä (FinETS) (ENG) 413

3.9.1 Exploring attention and mind attribution during human-robot interaction using online measures 413
3.9.2 Possibilities and challenges of developing an AI-based emotional communication detector for supervising student teaching 414
3.9.3 Child gaze during free play: A pilot eye-tracking study 415

4 KESKUSTELUT/ DISCUSSION SESSION 4 417

4.1 Kasvatustieteen katseenseurantatutkimus / Eye tracking research in education 1/1 (ENG) 417

4.1.1 Automatic Object Recognition as a Foundation for More Efficient and Accessible Analysis 417
4.1.2 Tekoäly opetusharjoittelijan tunneviestinnän reflektiopintana – uhka vai mahdollisuus? 419
4.1.3 Predicting co-teacher attention: Co-teachers' visual attention in authentic math lessons 422

4.2 FinEd– erikoiskutsu / FinEd special call 1/1 (FIN) 426

4.2.1 Yhdessä väitöspolulla – näkökulmia ohjaukseen, tukeen ja väitöskirjaprosessin haasteisiin / Together on the Doctoral Journey – Perspectives on Supervision, Support, and the Challenges of the Doctoral Process 426

1 KESKUSTELUT / DISCUSSION SESSION 1

1.1 Opettajankoulutus / Teacher education and training (FIN) 1/3

1.1.1 Kun asiantuntijuus siirtyy luokasta ulos: erityisopettajan konsultoivan työn mahdollisuudet ja jännitteet inklusiivisessa koulussa

Minna Kamppuri, Itä-Suomen yliopisto

Toimin erityispedagogiikan yliopisto-opettajana Itä-Suomen yliopistossa. Teen väitöskirjatutkimusta Konsultoiva työote oppimisen ja koulunkäynnin tuessa, jossa tarkastelen erityisopettajan konsultatiivista asiantuntijuutta osana inklusiivisen perusopetuksen tukirakenteita. Minulla on ylemmän erityistason psykoterapeutin koulutus, ja olen työskennellyt konsultatiivisella työotteella sairaalakoulussa yli 15 vuoden ajan. Väitöstutkimukseni ohjaajina toimivat vanhempi yliopistonlehtori, dosentti Aino Äikäs ja professori Hannu Savolainen. Näistä ammatillisista ja tutkimuksellisista lähtökohdista käsin tarkastelen konsultoivaa työotetta sekä pedagogisena että relationaalisena käytäntönä koulun arjessa.

Keskeinen oivallus ja jännite

Suomalaisessa perusopetuksessa oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämistä on viime vuosina uudistettu vahvistamaan oppilaan oikeutta saada tarvitsemansa tuki oikea-aikaisesti ja omassa lähikoulussaan. Oppimisen tuen uudistus korostaa varhaista tukea, joustavia tukimuotoja sekä koulun henkilöstön välistä yhteistyötä osana inklusiivista koulua (Opetushallitus, 2025; HE 114/2024; Laki 1090/2024). Inkluusion periaate on kirjattu perusopetusta ohjaaviin asiakirjoihin, mutta sen toteutuminen nojaa pitkälti koulun arjen toimijoihin, heidän osaamiseensa sekä niihin rakenteisiin, jotka mahdollistavat tai rajoittavat pedagogista yhteistyötä.

Tässä keskustelunavauksessa tarkastelen erityisopettajan konsultoivaa työotetta osana inklusiivista perusopetusta ja siihen liittyviä keskeisiä jännitteitä,

mahdollisuuksia ja tutkimuksellisia aukkoja. Tutkimukseni asemoituu perusopetuksen kontekstiin, jossa heterogeeniset oppilasryhmät ovat arkipäivää ja jossa opettajat kohtaavat yhä vaativampia oppimisen, käyttäytymisen ja hyvinvoinnin kysymyksiä (Tirri, 2014; Pulkkinen ym., 2019). Näissä olosuhteissa yksittäisen opettajan asiantuntijuus ei aina riitä, vaan tuen tarve kohdistuu koko työyhteisöön.

Keskeinen oivallukseni on, että erityisopettajan työn painopiste on siirtymässä yhä selvemmin suorasta oppilastyöstä kohti epäsuoraa, konsultoivaa ja relationaalista asiantuntijuutta. Tämä muutos on tunnistettavissa sekä tutkimuksessa että käytännön koulutyössä, mutta sitä ei ole riittävästi jäsennetty osaksi erityisopettajan koulutusta, työnkuvaa tai rakenteellista resursointia (Sundqvist, 2018; Veivo & Mäntykivi, 2021). Erityisopettajilta odotetaan lisää opettajille suunnattua pedagogista tukea, konsultointia ja osallistumista koulun toimintakulttuurin kehittämiseen, mutta samanaikaisesti työnkuva koetaan epäselväksi ja kuormittuneeksi (Jahnukainen ym., 2015; Lintuvuori & Rämä, 2022).

Florianin (2008, 2014) mukaan erityisopettajien keskeinen tehtävä on tukea kaikkien oppilaiden oppimista kehittämällä opettajien valmiuksia vastata oppilaiden moninaisuuteen yleisopetuksen kontekstissa. Tällöin erityisopettajan asiantuntijuus ilmenee kyvykkyytenä analysoida oppimisympäristöjä, ohjata pedagogisia ratkaisuja ja vahvistaa opettajien reflektiota ja ammattitaitoa. Yhteistyö ja konsultaatio nähdäänkin keskeisinä erityisopettajan työn muotoina, joiden kautta voidaan lisätä pedagogista yhdenvertaisuutta ja tukea oppilaiden oppimista ja hyvinvointia koko kouluyhteisössä (McLeskey ym., 2017).

Paloniemi (2025) osoittaa, että osa-aikainen erityisopetus ja konsultatiivinen työote sijoittuvat usein yleisen ja erityisen rajapintaan, jossa vastuut, roolit ja odotukset jäävät helposti epäselviksi. Konsultoiva asiantuntijuus ei rakennu itsestään, vaan edellyttää yhteisesti neuvoteltuja käytäntöjä ja rakenteita. Tämä asettaa haasteita myös opettajankoulutukselle. *Millaiseen asiantuntijuuteen opettajia ja erityisopettajia koulutetaan, jos konsultatiivinen työote muodostuu yhä keskeisemmäksi osaksi koulun tukirakenteita?*

Aiemman tutkimuksen mukaan opettajalta opettajalle annettu tuki voi vahvistaa ammatillista itsevarmuutta, pedagogista hyvinvointia ja oppilaiden kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta (Spratt ym., 2006; Pettersson & Ström, 2019). Meta-analyysit koulupohjaisesta konsultaatiosta osoittavat myönteisiä vaikutuksia oppilaiden käyttäytymiseen, mielenterveyteen ja koulumenestykseen sekä opettajien ja perheiden toimintaan (Davis, 2012; Smith, 2020). Tästä huolimatta

erityisopettajien konsultointiosaamiseen ja -koulutukseen kohdistuva tutkimus on edelleen vähäistä (Sundqvist, 2018).

Yksi keskeinen jännite liittyy siihen, että suuri osa koulukonsultaatiota koskevasta tutkimuksesta perustuu muiden ammattiryhmien, erityisesti koulupsykologien, toteuttamiin konsultaatioihin (Evans, 1991; Guiney ym., 2020). Näissä tutkimuksissa kehitetyt toimintamallit tarjoavat arvokkaita näkökulmia, mutta niitä ei voida sellaisenaan siirtää erityisopettajan työhön ilman kriittistä kontekstualisointia (Björn ym., 2015). Erityisopettajan asiantuntijuus on lähtökohtaisesti pedagogista, arkeen kiinnittyvää ja koulun rakenteita tuntevaa, mikä asettaa konsultoinnille erilaisia vaatimuksia kuin esimerkiksi psykologiselle konsultaatiolle.

Aiemman tutkimuksen perusteella yksi tekijä nousee kuitenkin keskiöön: konsultaation vaikuttavuus ei perustu yksittäisiin tekniikoihin vaan henkilöiden välisiin suhteisiin. Konsultaatio on tehokkainta silloin, kun konsultin ja opettajan välinen suhde rakentuu luottamukselle ja jaetulle ongelmanratkaisulle (Tindal, 1990). Osapuolten vuorovaikutus ja käytetyt menetelmät vaikuttavat ratkaisevasti konsultaation onnistumiseen (Penny, 2004; Chen, ym., 2021). Erityisesti intensiiviset, käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen perustuvat lähestymistavat ovat osoittautuneet lupaaviksi sekä opettajien toiminnan että oppilaiden tulosten kannalta (Sugai & Horner, 1993; Cappella ym., 2012; Dufrene ym., 2016).

Keskustelunavaus kytkeytyy laajempiin kasvatustieteellisiin keskusteluihin asiantuntijuuden muuttumisesta. Konsultaation teoreettiset juuret psykoterapiassa ja kommunikaatioteoriassa – kuten Rogersin (1965) korostama käsitys kasvusta ja muutoksesta – haastavat hierarkkisia asiantuntijamalleja. Prosessisuuntautuneessa konsultaatiossa asiantuntijuus rakentuu vuorovaikutuksessa, aktiivisen kuuntelun, avoimien kysymysten ja reflektiivisen peilaamisen kautta (Newman, 2012a; Hatzichristou ym., 2017). Tämä näkökulma on erityisen merkityksellinen erityisopettajan työssä, jossa pedagoginen muutos tapahtuu usein toisen opettajan toiminnan kautta.

Lisäksi ajankohtainen mutta vähän tutkittu ulottuvuus on etäkonsultaatio. Digitaalisten työmuotojen yleistyessä ne voivat tarjota uusia mahdollisuuksia opettajien tukemiseen, mutta samalla ne herättävät kysymyksiä vuorovaikutuksen ja luottamuksen rakentumisesta ilman fyysistä läsnäoloa (Fischer, 2016; Woulfin & Jones, 2021; Guiney ym., 2020).

Vuoropuhelun herättäminen

Tämä keskustelunavaus kutsuu pohtimaan erityisopettajan konsultointia vuorovaikutuksellisena ja dialogisena käytäntönä, joka kytkeytyy asiantuntijuuden,

pedagogisen johtamisen ja inkluusion rakenteiden kysymyksiin. Erityisesti kutsun yhteiseen pohdintaan seuraavien kysymysten äärelle:

Millaisena erityisopettajan asiantuntijuus rakentuu, kun se toteutuu ensisijaisesti suhteessa toisiin opettajiin?

- *Miten konsultointitaidot tulisi huomioida erityisopettajien koulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa?*
- *Millaiset rakenteet ja resurssit mahdollistavat ei-hierarkkisen, yhteisöllisen konsultaation kouluissa?*
- *Miten etäkonsultaatio muuttaa vuorovaikutusta ja asiantuntijuuden rakentumista?*

Inklusiivisen koulun tukeminen tutkimusperustaisilla konsultatiivisilla toimintamalleilla on eettisesti perusteltua, mutta edellyttää myös kriittistä tarkastelua. Konsultatiivisia käytäntöjä koskeva tutkimus on väistämättä kontekstisidonnaista, ja yleistettävyyden haaste on todellinen. Tämä keskustelunavaus ei tarjoa valmiita vastauksia, vaan kutsuu jakamaan keskeneräisiä ajatuksia, jännitteitä ja kokemuksia. Uskon että aiheesta voi syntyä hedelmällistä vuoropuhelua ja uusia tapoja ymmärtää erityisopettajien roolia inkluusion asiantuntijoina, konsultteina ja yhteistyön mahdollistajina.

Lähteet

Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2015). The many faces of special education in Finland. Learning Disabilities Research & Practice, 30(1), 3–15. https://doi.org/10.1111/ldrp.12051

Chen, S.-Y., Lindo, N. A., Blalock, S., Yousef, D., Smith, L., & Hurt-Avila, K. (2021). Teachers' perceptions of teacher–child relationships, student behavior, and classroom management. Journal of Educational Research and Practice, 11, 153–167. https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.11.1.11

Cappella, E., Hamre, B. K., Kim, H. Y., Henry, D. B., Frazier, S. L., Atkins, M. S., & Schoenwald, S. K. (2012). Teacher consultation and coaching within mental health practice: Classroom and child effects in urban elementary schools. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 80(4), 597–610. https://doi.org/10.1037/a0027725

Dufrene, B. A., Zoder-Martell, K. A., Dieringer, S. T., & Labrot, Z. (2016). Behavior analytic consultation for academic referral concerns. Psychology in the Schools, 53(1), 8–23. https://doi.org/10.1002/pits.21885

Davis, C. R. (2012). A meta-analysis of school-based problem-solving consultation outcomes: A review from 1986 to 2009 (Doctoral dissertation, Texas A&M University). Texas A&M University. https://core.ac.uk/display/13642131

Evans, I. M. (1991). A review of research on consultation. Journal of Educational and Psychological Consultation, 2(2), 103–127. https://doi.org/10.1080/10474412.1991.9663245

Florian, L. (2014). The SAGE handbook of special education (2nd ed.). SAGE Publications.
Fischer, K. (2016). Teleconsultation in education. Journal of Educational Technology Systems, 45(1), 3–19. https://doi.org/10.1177/0047239516646740
Guiney, M. C., & Zibulsky, J. (2017). Consultation competencies. Journal of Educational and Psychological Consultation, 27(4), 346–368. https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1319208
Guiney, M. C., Newman, D. S., Øverup, C. S., & Harris, P. (2020). Consultation relationships in schools. School Psychology Review, 49(4), 391–404. https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1836425
Hatzichristou, C., et al. (2017). Process-oriented school consultation. International Journal of School & Educational Psychology, 5(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1243834
Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H., & Vainikainen, M.-P. (2015). Erityisopetuksen muutos Suomessa. Kasvatus, 46(3), 213–226.
Lintuvuori, M., & Rämä, I. (2022). Erityisopettajan työn muutokset. Kasvatustieteellinen aikakauskirja, 53(4), 450–468.
McLeskey, J., Barringer, M.-D., Billingsley, B., Brownell, M., Jackson, D., Kennedy, M., Lewis, T., Maheady, L., Rodriguez, J., Scheeler, M. C., Winn, J., & Ziegler, D. (2017). High-leverage practices in special education. Council for Exceptional Children.
Newman, D. S. (2012a). Consultation competencies revisited. Journal of Educational and Psychological Consultation, 22(4), 289–321. https://doi.org/10.1080/10474412.2012.730135
Opetushallitus. (2025). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2024 [Verkkojulkaisu]. Opetushallitus. opintopolku.fi
Penny, A. R., & Coe, R. (2004). Effectiveness of consultation on student ratings feedback: A metaanalysis. Review of Educational Research, 74(2), 215–253. https://doi.org/10.3102/00346543074002215
Perusopetuslaki HE 114/2024, 1090/2024. https://www.finlex.fi
Pettersson, F., & Ström, K. (2019). Collaborative special education. European Journal of Special Education Research, 4(2), 1–15.
Paloniemi, A. (2025). Yleisen ja erityisen rajalla: Osa-aikaisen erityisopetuksen käytäntöjen muotoutuminen alakoulussa (Väitöskirja). Itä-Suomen yliopisto. Publications of the University of Eastern Finland, Dissertations in Education, Humanities and Theology, nro 228. https://www.finna.fi/Record/uef.9915206340005966
Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Pirttimaa, R., & Jahnukainen, M. (2019). Inclusive education policy in Finland. International Journal of Inclusive Education, 23(10), 1021–1037. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153
Rogers, C. R. (1965). Client-centered therapy. Houghton Mifflin.
Spratt, J., et al. (2006). Teacher support and consultation. Pastoral Care in Education, 24(2), 5–12.
Sugai, G., & Tindal, G. A. (1993). Effective school consultation: An interactive approach. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
Sundqvist, C. (2018). Consultation by special educators. International Journal of Inclusive Education, 22(7), 791–806. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412500

Smith, T. E., Holmes, S. R., Sheridan, S. M., Cooper, J. M., Bloomfield, B. S., & Preast, J. L. (2020). The effects of consultation-based family–school engagement on student and parent outcomes: A metaanalysis. Journal of Educational and Psychological Consultation. https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1749062
Tindal, G., Shinn, M. R., & Rodden Nord, K. (1990). Contextually based school consultation: Influential variables. Exceptional Children, 56(4), 324–336. https://doi.org/10.1177/001440299005600405
Tirri, K. (2014). Teachers' challenges in inclusive classrooms. Teaching and Teacher Education, 45, 98– 104.
Veivo, M., & Mäntykivi, M. (2021). Erityisopettajan konsultaatio ja pedagoginen hyvinvointi. Kasvatus & Aika, 15(3), 24–40.
Woulfin, S., & Jones, A. (2021). Remote consultation in schools. Educational Administration Quarterly, 57(2), 312–345. https://doi.org/10.1177/0013161X20974712

1.1.2 Opettajaopiskelijoiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen opetusharjoittelussa – ohjauksen, rakenteiden ja vastuun kysymyksiä

Virpi Vellonen, Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Tämän keskustelunavauksen työryhmään kuuluu opettajankoulutuksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tutkimuksen asiantuntijoita Itä-Suomen yliopistosta: erityispedagogiikan yliopistonlehtori Virpi Vellonen, erityispedagogiikan apulaisprofessori Kaisa Pihlainen, kasvatustieteen yliopistonlehtori Kaisa Viinikka sekä fysiikan vanhempi yliopistonlehtori Mervi Asikainen.

Keskeinen oivallus ja jännite

Keskustelunavauksemme pohjautuu useaan empiiriseen tutkimukseen, joissa tarkastellaan opettajaopiskelijoiden hyvinvoinnin tukemista opetusharjoittelussa. Opettajaopiskelijoiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen opetusharjoittelun kontekstissa on kasvatustieteellisesti tärkeä aihe, sillä opetusharjoittelu muodostaa emotionaalisesti, kognitiivisesti ja sosiaalisesti hyvin intensiivisen vaiheen opettajankoulutuksessa. Opetusharjoittelussa opettajan työ konkretisoituu opiskelijoille ja opiskelijoiden hankkima sisältötieto ja pedagoginen tieto integroituvat käytäntöön (Korthagen & Kessels, 1999). Opetusharjoittelu toimiikin keskeisenä siltana teorian ja käytännön välillä ja mahdollistaa opettajuuden

harjoittelemisen ohjatuissa ja autenttisissa konteksteissa (Mouhu & Kurttila, 2023). Myös Tynjälä ym. (2016) ovat korostaneet teorian ja käytännön yhdistämisen, integratiivisen pedagogiikan, mahdollisuuksien hyödyntämistä opettajankoulutuksessa. Opetusharjoittelun tärkeyttä kontekstina korostaa se, että opetusharjoittelut muodostavat merkittävän osan opettajan pedagogisista opinnoista (esimerkiksi Itä-Suomen yliopistossa 22 opintopistettä). Opettajaopiskelijoiden hyvinvointia ja sen tukemista opetusharjoittelussa on tutkimuksissamme tarkasteltu muun muassa opettajaopiskelijoiden piirtämien visuaalisten hyvinvoinnin aikajanojen ja niiden pohjalta laadittujen kirjallisten pohdintojen sekä opetusharjoitteluja ohjaavien opettajien hyvinvoinnin tukemiseen liittyvien kyselyvastauksien perusteella. Jo julkaistussa tutkimuksessa on selvitetty opettajaopiskelijoiden, opettajankouluttajien ja tutkijoiden näkemyksiä Suomessa ja Englannissa siitä, miten visuaalisia aikajanoja voidaan käyttää hyvinvoinnin tarkastelussa (Pihlainen ym., 2023). Empiirisen tutkimuksemme pohjalta nostamamme teemat kytkeytyvät laajempaan kasvatustieteelliseen tutkimukseen opettajaopiskelijoiden oppimisesta ja hyvinvoinnista.

Opettajaopiskelijan oppiminen opetusharjoittelussa ei ole vain tietojen ja taitojen karttumista, vaan myös ammatillista kasvua, jota emotionaaliset kokemukset, vuorovaikutussuhteet ja sosiaalinen tuki muovaavat. Hyvinvointi on olennainen edellytys sille, että opiskelijat voivat oppia, reflektoida ja kehittyä opettajina. Opetusharjoittelut näyttävät lisäävän opettajaopiskelijoiden kompetenssia todennäköisesti lisääntyvän opetuskokemuksen myötä (Van Schagen Johnson ym., 2017), mutta monet opiskelijat kokevat opetusharjoittelut stressaaviksi ja vaativiksi (esim. Pihlainen ym., 2023). Opiskelijan hyvinvointia voi haastaa se, että käytännön harjoittelujaksot koulussa sisältävät usein lukuisia muutoksia, paineita, stressitekijöitä sekä lisääntyvää uupumusta ja haasteita oppilaiden käyttäytymisen hallinnassa (Caires ym., 2012; Klassen & Durksen, 2014; Paquette & Rieg, 2016; Van Schagen Johnson ym., 2017). Opetusharjoittelut voivat myös heijastaa muita opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen liittyviä haasteita, kuten huolia kohdistuvista odotuksista, omasta kyvykkyydestä ja onnistumisesta opettajana (Pillen ym., 2013). Opetusharjoittelun kuormittavuutta voivat lisätä myös opettajaopiskelijan yksilölliset oppimisen tuen tarpeet. Tällaisia ovat esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet (ks. esim. Korkeamäki, 2011; Pirttimaa ym., 2015), jotka voivat elämän aikana osittain kompensoitua, mutta tutkimusten mukaan osa kielellisistä haasteista on pysyviä (Korkeamäki, 2011). Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien lisäksi opiskelijalla voi olla haasteita esimerkiksi vieraissa kielissä, muistamisessa, laskemisessa ja keskittymisessä (Korkeamäki, 2011). Lisäksi osalla opiskelijoista

voi olla neuromoninaisuutta (ks. esim. Naalisvaara ym., 2023). Nämä haasteet voivat vaikuttaa opiskelijan omaan oppimiseen ja hyvinvointiin, mutta myös siihen, miten hän opettaa oppilaita. Niiden merkitys opetusharjoittelun aikana riippuu kuitenkin keskeisesti siitä, millaista tukea ja ohjausta opiskelija saa. Näin ollen opettajaopiskelijan hyvinvointi, oppiminen ja hänelle tarjottu tuki kietoutuvat opetusharjoittelussa monin tavoin yhteen.

Vuoropuhelun herättäminen

Opettajaopiskelijoiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen opetusharjoittelussa on keskeistä, koska se kytkeytyy opettajankoulutuksen vaikuttavuuteen, kestävään opettajuuteen ja koko koulutusjärjestelmän hyvinvointiin pitkällä aikavälillä. *Millaiset rakenteet, vuorovaikutussuhteet ja ohjauskäytännöt tukevat opiskelijoiden kykyä paitsi selviytyä myös kehittyä opetusharjoittelun aikana?* Aiemmissa tutkimuksissa (esim. Dreer, 2020; Matsko ym., 2020; Puroila ym., 2021) on osoitettu, että erityisen merkittävä rooli opettajaopiskelijoiden hyvinvoinnin tukemisessa on ohjaavilla opettajilla. Ohjaajan ja opiskelijan välisen suhteen laatu, palautteen luonne sekä käytetty ohjaustyyli voivat joko vahvistaa opiskelijan ammatillista toimijuutta ja hyvinvointia tai lisätä riittämättömyyden ja kuormituksen kokemuksia. Lisäksi ohjaavien opettajien ja opettajaopiskelijoiden hyvinvointi ovat yhteydessä toisiinsa: ohjaajien jaksaminen ja käsitys ohjauksesta heijastuvat ohjauksen laatuun, ja toisaalta opettajaopiskelijoiden ammatillinen kasvu ja myönteiset oppimiskokemukset voivat vahvistaa myös ohjaajien hyvinvointia (DreerGoethe, 2023). Rakentava ja kannustava palaute vähentävät opiskelijoiden kuormitusta ja tukevat oppimista (esim. Burger ym., 2021), kun taas kielteiset ja loukkaaviksi koetut kokemukset lisäävät uupumuksen riskiä (esim. Väisänen ym., 2016). *Mutta miten paljon opettajaopiskelijoiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa opetusharjoittelussa on vastuuta vain ohjaavilla opettajilla harjoittelupaikoissa? Miten opettajankoulutuksessa voidaan entistä paremmin huomioida oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen merkitys opetusharjoittelussa ja tarjota tukea eri osapuolille?*

Hyvinvoinnin tukemisella voi olla myös kauaskantoisia vaikutuksia, kun opiskelijat siirtyvät valmistumisen jälkeen opettajan työhön. On olennaista, että opiskelijat saavat jo opettajankoulutuksen aikana eväitä siihen, millaisin keinoin he tuoreina opettajina voivat pitää huolta hyvinvoinnistaan ja millaisilla keinoilla kompensoida mahdollisia oppimisen tuen tarpeitaan. Opettajan ja opettajaopiskelijan hyvinvointi ei ole vain yksilöllinen kysymys, vaan se kytkeytyy vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa ja voi heijastua oppilaiden hyvinvointiin (esim. Chan ym., 2025), oppimiseen ja käyttäytymiseen sekä kouluyhteisön ilmapiiriin

(Spiess ym., 2025). Laajemmin tarkasteltuna opettajien hyvinvoinnilla on keskeinen merkitys koulun toimivuudelle, myönteiselle oppimisilmapiirille ja koko yhteisön hyvinvoinnille (Spiess ym., 2025).

Tämän vuoksi on tärkeää ymmärtää entistä paremmin, mitkä tekijät vaikuttavat opettajaopiskelijoiden hyvinvointiin opetusharjoittelun aikana ja millä tavoin ohjaavat opettajat voivat tukea opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia. Yhtä lailla yliopistojen opettajankouluttajilla on keskeinen rooli hyvinvointiin liittyvien kysymysten käsittelyssä opintojen aikana. Pelkän hyvinvoinnin tarkastelun ohella erityisen merkityksellistä on ohjattu reflektio, jossa opettajaopiskelijat voivat pohtia ammatillista kehittymistään, kokemuksiaan ja niihin liittyviä tunteita. Toivomme, että tämä keskustelunavaus herättää pohdintaa siitä, miten opetusharjoittelujen rakenteita, ohjausta ja opettajankoulutuksen käytäntöjä voidaan kehittää siten, että ne tukevat opettajaopiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia kokonaisvaltaisesti.

Lähteet

Burger, J., Bellhäuser, H. & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers' wellbeing: The role of basic need satisfaction. Teaching and Teacher Education 103(2021), 103345. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345

Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. European Journal of Teacher Education, 35(2), 163–178. https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643395

Chan, S. W., Pöysä, S., Lerkkanen, M.-L. & Pakarinen, E. (2025). Teachers' occupational well-being in relation to teacher–student interactions in primary school. Journal of Early Childhood Education Research, 14(1), 1–27. https://doi.org/10.58955/jecer.145766

Dreer, B. (2020). The significance of mentor-mentee relationship quality for student teachers' well-being and flourishing during practical field experiences: A longitudinal analysis. International Journal of Mentoring and Coaching in Education 10(1), 101–117.

Dreer-Goethe, B. (2023). Well-being and mentoring in pre-service teacher education: An integrative literature review. International Journal of Mentoring and Coaching in Education 12(4), 336–349.

Klassen, R. M. & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. Learning and Instruction, 33, 158–169. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003

Korkeamäki, J. (2011). Myös aikuiset tarvitsevat tukea oppimisvaikeuksiin. Aikuiskasvatus, 31(2), 128–135. https://doi.org/10.33336/aik.93924

Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. Educational Researcher, 28(4), 4–17. https://doi.org/10.3102/0013189X028004004

Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reininger, M. & Brockman, S. L. (2020). Cooperating teacher as model and coach: What leads to student

teachers' perceptions of preparedness? Journal of Teacher Education, 71(1), 41–62.
Mouhu, H. & Kurttila, P. (2023). Ohjatut opetusharjoittelut osana opettajankoulutusta. Teoksessa H. Mouhu & P. Kurttila (toim.), Opas ohjattua opetusharjoittelua ohjaavalle opettajalle (s. 6–8). eNorssi – Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto. https://enorssi.fi/julkaisut/ohjaajan-opas-23/mobile/index.html
Naalisvaara, S., Grönberg, R., Bursiewicz, N. & Kontkin, H. (2023). Tietopaketti neuromoninaisista opiskelijoista. Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL).
Paquette, K. R. & Rieg, S. A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of early childhood/special education pre-service teachers. Teaching and Teacher Education, 57, 51–58. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.009
Pihlainen, K., Clarke, E., Kahila, S., Vellonen, V., Waltzer, K., Kuutti, T. & Quickfall, A. (2023). Timelines in researching student teachers' well-being during teaching practice. International Journal of Research & Method in Education, 47(4), 311–327. https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2285477
Pirttimaa, R., Takala, M. & Ladonlahti, T. (2015). Students in higher education with reading and writing difficulties. Education Inquiry, 6(1), 5–23. https://doi.org/10.3402/edui.v6.24277
Puroila, A. M., Kupila, P. & Pekkarinen, A. (2021). Multiple facets of supervision: Cooperative teachers' views of supervision in early childhood teacher education practicums. Teaching and Teacher Education, 105, 103413. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103413
Spiess, M., Dowdy, E. & Sharkey, J. (2025). Exploring teacher well-being from the perspectives of public school teachers: A mixed methods analysis of organizational and individual factors. Journal of Teacher Education and Educators, 14(2), 139–165.
Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E. & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: Applying the model of integrative pedagogy. European Journal of Teacher Education, 39(3), 368–387. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171314
Van Schagen Johnson, A., La Paro, K. M. & Crosby, D. A. (2017). Early practicum experiences: Preservice early childhood students' perceptions and sense of efficacy.
Early Childhood Education Journal, 45(2), 229–236. https://doi.org/10.1007/s10643016-0771-4
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, 32(1), 41–55. https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1129643

1.1.3 Yläkoulussa luokanvalvoja on ”avain” oppilaiden poissaolojen vähentämiseen, oppimistulosten parantamiseen ja merkityksellisyyden kokemuksen löytymiseen

Elina Kuusisto, Tampere Institute for Advanced Study
Merja Viljanen, Tampere University
Virpi Järvelä, Tampere University

Edustamme Tampereen yliopiston MOTIprojektia ”Kohti ammattimaista luokanohjausta ja motivoivaa kouluyhteisöä”, joka rakentaa tutkimusperustaista luokanohjauksen pedagogiikkaa yleisdidaktiikan, ohjauksen ja elämänpäämäärä tutkimuksiin nojaten.

***Elina Kuusisto** on dosentti ja yliopistotutkija Tampereen yliopiston tutkijakollegiumissa. Hän johtaa MOTIprojektia. **Merja Viljanen** on tutkijatohtori MOTIprojektissa. Viljanen vastaa luokanohjaajien koulutuksellisesta työnohjauksesta ja nuorten tutkimisesta. **Virpi Järvelä** on väitöskirjatutkija MOTIprojektissa. Järvelän tutkimuksen kohteena on luokanohjauksen rooli peruskoulun vuosiluokilla 7-9. Järvelällä on pitkä kokemus peruskoulun opettajan työstä.*

Keskeinen oivallus ja jännite

Tällä hetkellä päivänpolttava kysymys on nuorten tulevaisuuden toivon hiipuminen ja elämän merkityksellisyyden pohdinta (Laine & Happonen, 2026). Tätä varten on perustettu valtionhallinnon taholta erilaisia työryhmiä, visiota ja selvityksiä (Appelqvist-Schmidlechner ym., 2026; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2026). Me koemme, että yksi avainasioista on auttaa nuoria löytämään elämälleen päämäärä, joka luo toivoa, tukee positiivista nuoruuden kehitystä ja lisää hyvinvointia (Damon, 2008).

Yläkoulussa jokaiselle luokalle on nimetty luokanvalvoja, jota kutsutaan nykyään myös luokanohjaajaksi. Hän saa vastuulleen luokallisen murrosikäisiä kolmeksi vuodeksi. Luokanohjaajana aineenopettaja opettaa ainettaan, ja lisäksi tyypillisesti auttaa yläkoululaista kiinnittymään opintoihin, seuraa ja puuttua oppilaan poissaoloihin, ongelmakäyttäytymiseen, päihteiden käyttöön, väkivaltaisuuteen ja oppimisvaikeuksiin (Sergejeff, 2022; Markkanen & Pusa, 2023). Lista jatkuu edelleen yhteydenpidolla oppilaan huoltajiin ja moniammatilliseen verkostoon unohtamatta valvontaluokan ryhmäyttämisen, vuorovaikutuksen ja rakentavan koulukulttuurin opettamisen merkitystä (Kuusisto ym., 2025). Alati lisääntyvien vastuittensa myötä luokanohjaajat ovat merkittävässä roolissa nuorten hyvinvoinnin edistäjinä.

Tällä hetkellä luokanohjaukselle ei ole kansallista normiohjausta. 1872 tsaarin antama koulujärjestys oli voimassa lukiossa 1980-luvulle asti. Peruskoulussa 1970-1980-luvuilla luokanvalvojan tehtävää määrittivät peruskouluasetukset,

opetussuunnitelmat ja kouluhallituksen opas. 1990-luvulta lähtien luokanvalvontaa ei ole ollut virallisesti olemassa lainsäädännössä eikä opetussuunnitelmissa, vaikka käytäntö on jatkunut ja tehtävänkuva laajentunut. Tästä on seurannut, että luokanvalvonta ja -ohjaus on muuttunut villiksi länneksi, jota toteutetaan suullisen perimätiedon varassa. Tosin lähes 20 vuotta sitten Opetushallitus vastasi aineenopettajien huutoon julkaisemalla Luokanohjaajan käsikirjan vuonna 2007 (Haime ym., 2007). OAJ huomioi asian lisäämällä opettajien virka- ja työehtosopimukseen listan luokanvalvojan tehtävistä vuonna 2012 (OVTES, 2012). Kuvaus säilyi muuttumattomana vielä kevään 2025 neuvotteluissa (OVTES, 2025).

Paikallisten käytäntöjen kirjavuus eriarvoistaa nuoria ja heidän opettajiaan. Jossain kouluissa on luokanvalvojan tunteja tai tuokioita, jossain kouluissa ei. Osa luokanvalvojista ei opeta valvontaluokkaansa lainkaan. Silti edellytetään, että luokanvalvoja vastaa nuoren kouluhyvinvoinnista ja kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä.

Kansainväliset tutkimukset osoittavat: Kun luokanohjaukselle on varattu säännöllinen aika lukujärjestykseen ja luokanohjaajilla on resurssit toteuttaa tehtäväänsä, luokanohjaaja on keskeinen tekijä:

- Nuorten riskikäyttäytymisen ja poissaolojen ehkäisemisessä (Aldrup ym., 2018; Da'as, 2025a)
- Hyvinvoinnin ja kouluun kiinnittymisen tukemisessa (Lavy & Naama-Ghanayim, 2020; Roorda ym., 2019; Shoshani, 2025)
- Oppilaiden moninaisten tarpeiden huomioimisessa (Raphaelli-Hirsch ym., 2025)
- Oppimistulosten parantamisessa (Chen & Zhao, 2022; Kashy-Rosenbaum ym., 2018; Shoshani, 2025)
- Oppilaiden moraalin edistämisessä (Ye ym., 2023)
- Voimaannuttavan koulukulttuurin rakentamisessa (Da'as, 2025b).

Vuoropuhelun herättäminen

Näiden tutkimusten valossa näyttää siltä, että luokanohjaus on yksi keskeisessä roolissa nuorten ohjaamisessa ja koulun ongelmien voittamisessa.

Suomessa luokanohjaus koulujen toiminnan kannalta välttämätöntä, mutta se on näkymätön tehtävä, josta puuttuvat tehtävää tukevat rakenteet kuten opetussuunnitelma, aikaresurssi, rajaus ja palkkio (Kuusisto ym., 2025). Suomalaiset aineenopettajat kaipaavat tukea oppilaiden kohtaamiseen, metatyön tekemiseen eli luokanohjauksen kulisseissa tapahtuvaan työhön (kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, tuen verkostojen koordinointiin ja oppilastietojen hallinnointiin), luokan ja koulun vuorovaikutuksellisen toimintakulttuurin

rakentamiseen sekä luokanohjaajuuden kehittämiseen (Kuusisto ym., 2025). Eniten luokanohjaajia haastaa oppilaiden kouluun sitouttaminen, ongelmakäytöksen puuttuminen ja huoltajien kohtaaminen.

Väitämme, että luokanvalvonta/luokanohjaus vaatii moni- ja poikkitieteellistä osaamista ja lähestymistapaa. Ensiksi luokanohjauksen peruslähtökohtana voidaan pitää yleisdidaktiikkaa ja koulupedagogiikkaa (Tirri & Kuusisto, 2019).

Toiseksi luokanohjaaja-käsitteen myötä tehtävässä korostuu ohjauksellisuus ja esitämme, että luokanohjauksen tulisi olla oppilaanohjauksen kanssa rinnakkainen uusi oppiaine. Ohjauksellisuus ilmenee luokanohjaajien työotteessa, jotta oppilaiden toimijuus vahvistuu (Vehviläinen, 2014).

Kolmanneksi luokanohjauksen lähtökohtana on psykologinen elämänpäämääräteoria, jossa oman elämän merkityksellisyys rakentuu toisten huomioimisessa (Damon, 2008; Martela, 2020). Yhteiskuntamme itsekeskeisyys ja yksilökeskeisyys eivät kykene vahvistamaan merkityksellisyyden kokemusta samalla tavalla kuin itsen ulkopuolelle suuntautuminen.

Neljänneksi rakennamme luokanohjauksen pedagogiikkaa sosiologisesti painottuneen nuorisotutkimuksen varaan, jossa halutaan kuulla nuorten omaa ääntä (Kiilakoski & Honkatukia, 2018).

Tutkimusta tehdessämme olemme olleet yllättyneitä, että koulu-uudistusten keskellä luokanohjaus on jäänyt tunnistamattomaksi ja aliarvostetuksi tehtäväksi ja tieteenalaksi. Aineenopettajajärjestelmässä luokanohjaaja on välttämätön rakenne. Tarvitaan opettaja, joka on luokan oma aikuinen ja joka huolehtii oppilaiden hyvinvoinnista ja luokan ryhmäyttämisestä. Koulun on organisoitava poissaoloihin puuttuminen sekä yhteistyö kotien ja moniammatillisten verkostojen kanssa – käytännössä näistä vastaa yläkoulussa poikkeuksetta luokanvalvoja/luokanohjaaja ilman koulutusta, materiaaleja ja riittävää aikaresurssia. Lisäksi tehtävästä saatava korvaus on minimaalinen verrattuna työmäärään ja vastuun laajuuteen (Markkanen & Pusa, 2023). Kansallisen normiohjauksen puuttuessa paikalliset ratkaisut aiheuttavat epätasa-arvoa ja rapauttavat yhdenvertaisuutta sekä työllistävät jopa Lupa- ja valvontavirastoa (esim. Tampereen yliopiston Normaalikoulu, 2026).

Tutkimuksemme tärkein tieteellinen kontribuutio liittyy luokanohjauksen teorian ja pedagogiikan muodostukseen ja siten koulupedagogiikan tieteenalan uudistamiseen. Luokanohjauksen pedagogiikkaa ei ole aikaisemmin kehitetty systemaattisesti. Tieteellisesti tutkimuksemme tekee uuden avauksen myös siinä, että se rakentaa luokanohjausta Damonin elämänpäämäärä-teoriaa hyödyntäen.

Koulutuksellisesti kontribuoimme luokanohjauksen sisältöjen päivittämiseen ja luokanohjauksen pedagogiikan jalkauttamiseen niin koulujen kuin

opettajankoulutuksen arkeen. Tavoitteemme on vaikuttaa kansallisesti suomalaiseen aineenopettajankoulutukseen ja täydennyskoulutukseen.

Kansallisella tasolla tutkimuksemme antaa kontribuutionsa luokanohjaajien identiteetin rakentamiseen ja tehtävän arvostamiseen. Tavoitteenamme on luokanohjauksen huomioiminen lainsäädännön ja opetussuunnitelmien tasolla, jotta niin nuorten kuin opettajien parissa toteutuisi kokonaisvaltainen hyvinvointi ja itsen ulkopuolelle suuntautuminen. Suomalaisessa yhteiskunnassa on tarpeen luoda oppiaineen kaltainen status luokanohjaukselle sisältöineen, oppimistavoitteineen ja tuntiresursseineen.

Avaamme keskustelun*: Jos aineenopettajakoulutus pidetään edelleen vuoden mittaisena (60 op), miten luokanohjaus sovitetaan osaksi (aineen)opettajankoulutusta ja sen tavoitteita ja sisältöjä (ks. Jyrhämä, 2021; Viljanen & Kuusisto, 2026)?*

Lähteet

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, L., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. Learning and Instruction, 58, 126–136. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006

Appelqvist-Schmidlechner, K., Axelin, H., Helenius, J., Jahnukainen, M., Kallio, J., & Kiilakoski, T. (2026). Nuorten tulevaisuususko horjuu - millaisia toimia nyt tarvitaan? : Opetus- ja kulttuuriministeriön asiantuntijaryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/items/3cfb08cf-be7d-48c2-9d8c9295f42a02bd

Chen, B., & Zhao, C. (2022). More is less: Homeroom teachers' administrative duties and students' achievements in China. Teaching and Teacher Education, 199, 103857. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103857

Da'as, R. (2025a). Risky behaviors and absenteeism in adolescents: Exploring the role of homeroom teachers. Teaching and Teacher Education, 154, 104867. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104867

Da'as, R. (2025b). The role of homeroom teachers in mediating the impact of principals' empowering leadership on adolescent engagement. Research Papers in Education, 40(6), 915–938https://doi.org/10.1080/02671522.2025.2540801

Damon, W. (2008). The path to purpose. Free Press.

Haime, S., Huttunen, M.-L., Kuikka, J., Pesonen, A., & Suoja, P. (2007). Luokanohjaajan käsikirja. Opetushallitus. Luettu 8.4.2026 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Luokan ohjaajan%20k%C3%A4sikirja.pdf

Jyrhämä, R. (2021). Opettajan pedagogiset opinnot 60 op. Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021 [Teacher's pedagogical studies, 60 credits. Broad Teaching Qualification – Situation Report 2021]. Ministry of Education and Culture. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-866-3
Kashy-Rosenbaum, G., Kaplan, O., & Israel-Cohen, Y. (2018). Predicting academic achievement by class-level emotions and perceived homeroom teachers' emotional support. Psychology in the Schools, 55(7), 770–782.
Koulujärjestys. (1872). 26/8.8.1872. Suomen Suuriruhtinanmaan Asetus-Kokous.
Kuusisto, E., Koskela, T., Viljanen, M., & Järvelä, V. (2025). Näkymätön näkyväksi – yläkoulun opettajien tuen tarve luokanohjaajan opiskeluhuoltotehtävissä. Kasvatus, 56(3), 327-345. https://doi.org/10.33348/kvt.162448
Laine, S., & Happonen, K. (2026). Ihan paineissa: Nuorisobarometri 2025. Nuorisotutkimusseura. https://edition.fi/nuorisotutkimusseura/catalog/book/1883
Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being and school engagement. Teaching and Teacher Education, 91, 103046. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046
Markkanen, E.-L., & Pusa, A.-M. (2023). Luokanohjaajana toimiminen vaatii opettajilta monenlaista osaamista – yläkoulun luokanohjaajien kokemuksia työtä tukevista rakentei sta, kouluun kiinnittymisen tukemisesta ja poissaoloihin puuttumisesta. Kansallisen koul utuksen arviointikeskus.
Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026). Peruskoulu 2045: Elämää varten :
Visio suomalaiselle peruskoululle. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-029-3
OVTES. (2012). Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2012-. KT Kuntatyönantajat. lk
OVTES. (2025). Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2025-2028. KT Kuntatyönantajat. Luettu 6.3.2026 https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/2025-2028.
Raphaelli-Hirsch, R., Assor, A., Linchevski, I., Levit-Binnun, N., & Mahfouz, J. (2025). Homeroom teachers and their role in addressing students' needs. Psychology in the Schools. https://doi.org/10.1002/pits.70078
Roorda, D. L., Jorgensen, T. D., & Koomen, H. M. (2019). Different teachers, different relationships? Student-teacher relationships and engagement in secondary education. Learning and Individual Differences, 75, 101761. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101761
Sergejeff, J. (Ed.). (2022). Yhteisellä koulutiellä - Käsikirja perusopetuksen oppilaiden läsnäolon tukemisee n ja poissaolojen vähentämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-924-0
Shoshani, A. (2025). Teachers' flow, emotional well-being, and optimal teaching and learning experiences: An experience sampling study. Teaching and Teacher Education, 165, 105138. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105138
Viljanen, M., & Kuusisto, E. (2026). Hyppy suoraan syvään päätyyn - Aineenopettajaopiskelijasta koulumaailman kaksoisrooliin aineenopettajaksi ja luokanohjaajaksi. Ainedidaktiikka. Advance online publication. https://doi.org/10.23988/2bwqpx58
Ye, W., Zhu, L., & Ye, W. (2023). Motivation and morality to manage a class: perceptions of homeroom teachers in China's Tianjin city. Educational Studies, 49(2), 418–436. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1873736

1.1.4 Millä eväillä luokanopettajaksi koulutetut lähtevät opettamaan oppiaineita?

Kaisu Rättyä, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Ainedidaktinen tutkimusryhmä:
Susanna Itäkare, Laura Pihkala-Posti, Jenna Niskakangas, Jorma Joutsenlahti, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Ainedidaktisen tutkimusryhmän jäseninä sivuamme keskusteluissamme lähes joka tapaamisessa siitä, miten opettajankoulutuksemme antaa valmiudet oppiaineiden opettamiseen sekä siitä, miten erilaiset lähtökohdat luokanopettajilla ja aineenopettajilla työhönsä on sisältöopintojen suhteen. Tutkimusryhmässämme on eri oppiaineiden didaktikkoja, joilla on opettajankoulutustaustaa jopa kymmenien vuosien ajalta, meritoituneita opettajia ja oppikirjantekijöitä, ainedidaktiikan kysymyksistä väitelleitä postdoceja ja jatko-opiskelijoita, jotka ovat valmistuneet luokan- ja aineenopettajiksi. Tutkimuksissamme olemme käsitelleet niin äidinkielen ja kirjallisuuden, kielten, matematiikan, musiikin kuin liikunnankin opetuksen ja didaktiikan kysymyksiä.

*Tutkimusryhmämme jäsenistä keskustelua ovat herätelleet **Kaisu Rättyä**, **Susanna Itäkare**, **Laura Pihkala-Posti**, **Jenna Niskakangas** ja **Jorma Joutsenlahti**.*

Keskeinen oivallus ja jännite

Kevään 2026 keskustelu perusopetuksen oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen selkeyttämisestä ja karsimisestakin on herättänyt kiivasta keskustelua. Toimella pyritään pureutumaan oppilaiden osaamisen tason laskuun, ja etenkin matematiikan ja lukutaidon heikentyneellä osaamisella perustellaan muutostarvetta. Tämä keskustelu heijastaa pitkälle sitä sisältöä, mitä PISA-tulosten hehkutuksen jälkeen on kuultu - ja ongelma on se, että opettajien merkitys saati opettajankoulutuksen merkitys jää tarkastelematta. Tutkijat ovat kuitenkin etsineet syitä luokanopettajien koulutuksesta, ja hämmästelleet siihen kuuluvaa vähäisiä lukemisen opettamiseen liittyviä sisältöjä – onhan äidinkielen ja kirjallisuuden opettaminen merkittävä osa luokanopettajan työtä. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2017). Luokanopettajakoulutuksen rakenteiden muutoksia tarkastelevissa tutkimuksissa (Säntti & Salminen, 2014; Säntti, Puustinen & Salminen, 2018) on tuotu esiin, miten paljon luokanopettajaopinnoissa on tapahtunut sisällöllisiä muutoksia, erityisesti tutkimuspohjaisen opettajankoulutuksen vahvistuttua. Monista positiivisista puolistaan huolimatta voi

kritisoida myös sitä, että tutkimusorientaatio on johtanut oppiaineiden opetukseen kohdentuvien opintojaksojen vähenemistä radikaalistikin, jopa viidennesosaan aiempien vuosikymmenten opettajankoulutuksista (Säntti, Rantala, Salminen, & Hansen, 2014).

Oman käsityksemme mukaan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia on myös tarkasteltava viimeistään nyt, kun perusopetuksen tuntijaon muutoksessa 2025 alakoulun tuntimäärä kasvoi äidinkielessä ja kirjallisuudessa kahdella tunnilla. Jo vuoden 2017 selvityksessä havaittiin, että luokanopettajakoulutuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen liittyviä opintoja on pakollisena suomalaisissa yliopistoissa vain muutama prosentti, samoin matematiikan kohdalla (Rättyä, 2018). Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta valtaosa opetetaan perusopetuksen alimmilla luokilla. Niitä opetetaan noin 10 opintopisteen opinnoilla 300 opintopistettä käsittävissä kasvatustieteen maisterin opinnoissa. Useimmissa yliopistoissa nämä opinnot sijoittuvat pariin opintojaksoon ensimmäisinä opiskeluvuonna. Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa huoli on samankaltainen: kieleen ja kirjallisuuteen keskittyviä opintoja on vain 5 opintopistettä.

Aineenopettajat puolestaan opiskelevat yhtä laajan tutkinnon, mutta heidän opinnoissaan opetettavien aineiden sisältöjä opiskellaan pääaineessa ja sivuaineessa huomattavasti enemmän ja kasvatustieteitä vain 60 opintopistettä. Oppiaineen sisältöjä he opiskelevat läpi tavoiteajassaan viisivuotisen koulutuksen, ja opettajan pedagogisten opintojen jälkeen heillä on mahdollisuus vielä syventää sisältöosaamistaan. Oppiaineen opettamiseen liittyviä ainedidaktiikan opintoja heillä yliopistosta riippuen on noin kolmasosa pedagogisista opinnoista (20 op 60 opsta).

Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmasta aiempi tutkimus on keskittynyt jossain vaiheessa enemmänkin opintoihin kuuluvien harjoitteluiden määrään, mutta laajempi kansallinen keskustelu puuttuu siitä, mikä opettajaopiskelijoiden sisällöllinen asiantuntemus oppiaineista on. Perustaidot lukemisen, kirjoittamisen ja laskutaidon opettamisen osalta jäävät hyvin suppeiden opintojen varaan.

Ainedidaktisessa tutkimusryhmässä ja keväällä 2026 Helsingissä järjestetyssä Ainedidaktisen tutkimussymposiumin paneelissa opettajankouluttajat ja tutkijat ilmaisivat huolensa riittämättömyydestä kouluttaa tulevaisuuden opettajia, etenkin luokanopettajia. Kasvatustieteiden perustutkintojen opintosuunnitelmien uudistamiskeskusteluissa tiedekunnissa tunnumme jäävän 60 opintopisteen vangiksi. Mutta miten paljon olisi riittävästi, mitä sisällöt olisivat ja miten ne tulisi organisoida.

Vuoropuhelun herättäminen

Meidän kasvatustieteilijöiden tulisikin keskustella yhdessä laajemmin siitä, millaisia ratkaisuja on olemassa ongelmaksi koettuun tilanteeseen.

Tutkimuksellisesti haluaisimme kartoittaa laajemmassa eri oppiaineiden tutkijoiden kanssa, miten suomalaiset luokanopettajat on koulutettu ja mistä opiskelijoiden oppiaineiden opetukseen ohjaava didaktiikka koostuu luokanopettajakoulutuksissamme 2020-luvulla. Tutkimuksessa selvitetään, miten opettajan tieteenalatiedon ja ainedidaktisen tiedon osaalueet näyttäytyvät luokanopettajaopiskelijoiden opetussuunnitelmassa, ja kuinka ne toteutuvat oppiaineiden didaktiikan opetuksessa. Huomiota kiinnitetään mm. siihen, miten luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa kohdistetaan opintosisältöjä tukemaan esi- ja alkuopetuksen väliseen siirtymään (vrt esim. Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013; Rantavuori 2019). Opetussuunnitelmia tarkastellaan sekä suunnitellusta että toteutetusta näkökulmasta (intended and implemented curriculum, van den Akker 2013).

Tutkimuksellisesti on uutta yhdistää opetussuunnitelmatutkimuksessa käytetyn opetussuunnitelman koherenssin (curriculum coherence) -käsite ainedidaktiikan tutkimukseen. Koherenssia on tutkittu tiettyjen aineiden osalta strukturaalisena ja opettajankoulutuksessa, oppiainekohtaisesti ja opettajien kokemana (esim. Sullanmaa, Pyhältö, Pietarinen & Soini, 2019). Muina tutkimuksen teoreettisina kehyksinä voivat opettajan tiedonaloja koskevat teoriat ja ainedidaktinen tieto Fachdidactische Wissen-, ämnesdidaktisk kunskap ja pedagogical content knowledge -käsitteiden kautta tarkasteltuna. (GessNewsome 2015; König & Bremerich-Vos 2020; Rollnick & Mavhunga 2016; Schneuwly 2011, Shulman, 1987; Winkler ym., 2020) sekä merkityksellinen tietämys (powerful knowledge, Muller & Young, 2019; Young & Muller, 2010; Niemelä, 2021).

Olemme opettajankouluttajina paljon vartijoina. Meidän tulee olla aktiivisia oman toimintamme ja työskentelymme tarkkailijoita ja reagoida muutostarpeisiin. Tiedämme, että koulu muuttuu ja opettajankoulutuksen tulee muuttua myös. Suomalaisen opettajankoulutuksen rakenteita on selvitettävä kohdistamalla tutkimusta laajamittaisesti siihen, mitä luokanopettajankoulutus tällä hetkellä on ja suhteutettava sitä ja sen rakenteitakin siihen tarpeeseen, jota kansalliset arvioinnit osaamisesta ovat osoittaneet. Meidän on myös verrattava luokanopettajakoulutuksen rakenteita muiden maiden rakenteisiin ja sisältöihin sekä siihen professionaaliseen kehittymiseen joka tapahtuu opintojen aikana.

Lähteet

Gess-Newsom, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK Summit. Julkaisussa A. Berry, P. Friedrichsen & J. Loughran (toim.) Re-examining pedagogical content knowledge in science education. Routledge, 28–42.
König, J. & Bremerich-Vos, A. (2020). Deutschdidaktisches wissen angehender sekundarstufenlehrkräfte. Diagnostica, 66(2), 93–109. doi:10.1026/0012-1924/a00025.
Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Koulutuksen tutkimuslaitos.
Muller, J.& Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge re-visited. The Curriculum Journal, 30(2), 196–214.
Niemelä, M. A. (2021). Crossing Curricular Boundaries for Powerful Knowledge. The Curriculum journal, 32(2), 359-375. https://doi.org/10.1002/curj.77
Puustinen, M. & Khawaja, A. (2020). Envisaging the alternatives: from knowledge of the power to powerful knowledge in history classrooms. Journal of Curriculum Studies.
Rantavuori, L. (2019). Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Tampereen yliopiston väitöskirjat 95. Tampereen yliopisto.
Rollnick, M., & Mavhunga, E. (2016). The place of subject matter knowledge in teacher education. Julkaisussa J. Loughran, & M. L. Hamilton (toim.), International handbook of teacher education: Volume 1. Singapore: Springer Singapore. doi:10.1007/978-981-10-0366-0_11. 423-452. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_11
Rättyä, K. (2018). Luokanopettajakoulutuksen opintojen tuottama pätevyys lukutaidon opetuksessa. Kielikukko, 37(1), 18–25.
Salminen, J., & Säntti, J. (2017). Opettajankoulutuksen jännitteitä. Julkaisussa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampereen yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9
Schneuwly, B. (2011). Subject didactic – An academic field related to the teacher profession and teacher education. Teoksessa B. Hudson & M. A. Meyer (toim.), Beyond fragmentation – Didactics, learning and teaching in Europe. Barbara Budrich Publishers. 275–286.
Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review 57 (1), 1–22.
Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. Päiväkodista peruskouluun - siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013/17 s. 6-17.
Sullanmaa, J. (2020). Coherence making in large-scale curriculum reform: How do educational stakeholders perceive curriculum coherence and why does it matter?. University of Helsinki. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5963-2
Sullanmaa, J., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2019). Curriculum coherence as perceived by district-level stakeholders in large-scale national curriculum reform in Finland. The Curriculum Journal, 30: 244-263. doi:10.1080/09585176.2019.1607512

Säntti, J., Puustinen, M., & Salminen, J. (2018). Theory and practice in finnish teacher education: A rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day. Teachers and Teaching, Theory and Practice, 24(1), 5-21. doi:10.1080/13540602.2017.1379387

Säntti, J., Rantala, J., Salminen, J., & Hansen, P. (2014). Bowing to science: Finnish teacher education turns its back on practical schoolwork. Educational Practice & Theory, 36(1), 21-41. doi:10.7459/ept/36.1.14_03

Toom, A. (2017). Teachers' professional and pedagogical competencies: A complex divide between teacher work, teacher knowledge and teacher education. Julkaisussa The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. 803-819. https://dx.doi.org/10.4135/97815297/16627

van den Akker, J. (2013). Curricular development research as specimen of educational design research. Educational design research, 53-70.

Winkler, I., Fischer, A., Krause, U.-M. & Specht, B. (2020). Teacher education in the fields of German and mathematics: Facets of pedagogical content knowledge from an interdisciplinary perspective. RISTAL. Research in Subject-matter Teaching and Learning 3 (2020), 68–85.

Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. Review of Education, 1(3), 229-250. doi:10.1002/rev3.3017

1.1.5 Induktiovaiheen varhaiskasvatuksen opettajien ammattiin sitoutuminen – koulutuksen aikaiset kokemukset ja jännitteinen työelämä

Essi Stranden, Helsingin yliopisto

Olen väitöskirjatutkija Helsingin yliopiston koulun, kasvatuksen, yhteiskunnan ja kulttuurin tohtoriohjelmassa. Tutkimuksessani tarkastelen induktiovaiheen varhaiskasvatuksen opettajien ammattiin sitoutumista monimenetelmäisesti koulutuksen ajasta ensimmäisiin työvuosiin. Aineistoni koostuu laajasta opiskelijakyselystä (N = 247), joka on kerätty vuosina 2014–2017, sekä varhaiskasvatuksen opettajien (0–3 vuotta työelämässä, N = 24) ja päiväkodin johtajien (N = 6) haastatteluaineistosta. Tarkastelen sitoutumista ja asiantuntijuuden kehittymistä yksilön, työyhteisön ja yhteiskunnan tasoilla.

Väitöskirjassani kokoan yhteen varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksen aikaisten sekä ensimmäisten työvuosien aikaisia käsityksiä ammatin sitoutumista vahvista ja heikentävistä tekijöistä. Tässä keskustelunavauksessani keskityn nimenomaan koulutuksen aikaisten kokemusten merkitykseen ammattiin sitoutumiselle. Tarkastelen kahta toisiinsa kytkeytyvää kysymystä: 1. miten opettajankoulutuksen aikaiset opetusharjoittelut vaikuttavat ammattiin sitoutumiseen ja 2. millaisena viimeisen opintovuoden aikainen osa-aikatyö näyttäytyy suhteessa sitoutumiseen ja ammatilliseen kehittymiseen.

Hyödynnän keskustelunavauksessa osatutkimusteni jo julkaistuja ja alustavia tuloksia herättääkseni vuoropuhelua opettajankoulutuksen harjoitteluiden ja työelämäyhteistyön kehittämisestä. Tavoitteena on pohtia, miten koulutuksen aikaisia rakenteita voidaan vahvistaa siten, että ne tukisivat ammattiin sitoutumista ja ehkäisisivät turhia alanvaihtoja.

Keskeinen oivallus ja jännite

Ensimmäisen osatutkimukseni tulokset vahvistivat aiempien tutkimusten havaintoja siitä, että opetusharjoittelut ovat keskeinen tekijä opiskelijoiden pohtiessa ammattiin jatkamista. Varhaiskasvatuksen opettajaksi haluavat opiskelijat kokivat viimeisen harjoittelun tavoitteiden toteutuneen tilastollisesti merkitsevästi paremmin kuin ammatinvalinnastaan epävarmat tai heti alalta pois haluavat opiskelijat. Näiden tulosten pohjalta syvennyin tarkastelemaan tarkemmin induktiovaiheen ammatillisia kohtaamisia päiväkodin työympäristössä.

Toisessa osatutkimuksessani tarkastelin varhaiskasvatuksen opettajien induktiovaihetta mikropoliittisesta näkökulmasta keskittyen ammatilliseen yhteistyöhön. Sekä viimeistä vuottaan opiskelevat että 1–3 vuotta varhaiskasvatuksen opettajana toimineet kuvasivat harjoitteluiden vahvistaneen sitoutumistaan ammattiin. Samalla tutkimus toi esiin, että harjoitteluiden ohjauksessa jää usein vähälle huomiolle varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus, pedagoginen johtajuus ja tiimityön johtaminen, jotka ovat keskeisiä osa-alueita viimeisimmässä opetussuunnitelmareformissa. Lisäksi havaittiin, että

ennen koulutusta tai sen aikana hankittu käytännön työkokemus tuotti työyhteisöissä erilaisen aseman kuin kokemus, joka oli kertynyt ainoastaan ohjatuissa harjoitteluissa.

Kolmannessa osatutkimuksessani syvennyn yliopiston ja kunnan yhteistyöprojektiin, jossa viimeisen vuoden varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat työskentelivät osaaikaisesti varhaiskasvatuksen opettajina opintojensa ohella. Projekti osoitti, että opintojen aikainen työ vahvistaa sitoutumista ammattiin, mutta toi samalla näkyviin opiskelijoiden epäröintiä suhteessa alan kuormittavuuteen ja rakenteellisiin haasteisiin. Opiskelijat positioivat ohjatun harjoittelun puheessaan usein toissijaiseksi verrattuna “oikeaan” työkokemukseen, mutta samalla korostivat osa-aikaisen työskentelyn tarjoavan turvallisen tilan ammatilliseen kasvuun.

Yhteenvetona osatutkimusteni tulokset herättävät kysymyksiä siitä, millaiseksi varhaiskasvatuksen ammattiin siirtymä on muotoutumassa tilanteessa, jossa alaa on jo pitkään vaivannut opettajapula. Harjoittelut näyttäytyvät positiivisena asiana, koska opiskelijat kaipaavat kokemuksia käytännön työstä. Harjoittelut ja muu työkokemus voi kuitenkin näyttäytyä paikkana, missä opiskelijat sosiaalistuvat olemassa oleviin käytäntöihin, eivätkä pysty yhdistämään muissa yliopisto-opinnoissa oppimaansa.

Päiväkodin sisäinen yhteistyö ja moniammatillinen tiimityö näyttäytyy myös epäselvänä, koska kentällä on paljon ei-kelpoisia työntekijöitä. Tämä vaikuttaa suoraan opiskelijoiden ja aloittelevien opettajien kokemukseen siitä, miten hyvin he kokevat voivansa tehdä työnsä. Opettajaksi kasvun tukena ei välttämättä aina ole toista opettajaa.

Vuoropuhelun herättäminen

Aiemmissa tutkimuksissa varhaiskasvatuksen opettajien ammatista poistumista on paikannettu yksilöllisiin, työyhteisön ja makrotason tekijöihin. Pelkkä opiskelijapaikkojen lisääminen ei ole kestävää, ellei samalla kiinnitetä huomiota siihen, kokevatko opiskelijat ja aloittelevat opettajat kykenevänsä tekemään sitä työtä, johon heidät koulutetaan. Osa-aikatyöprojekti antaa viitteitä siitä, että niin opiskelijat kuin päiväkodin johtajat ovat valmiita siirtämään koulutusta yhä työelämälähtöisempään suuntaan. Samankaltaisia kehityssuuntia on tunnistettu myös muissa pohjoismaissa ja esimerkiksi Itävallassa. Tällöin on tarpeen tarkastella kriittisesti, millaisia muutoksia työyhteisöissä tapahtuu ja miten ne vaikuttavat ammattiin sitoutumiseen.

Metodologisesti monimenetelmäinen tutkimus tarjoaa mahdollisuuden tunnistaa ilmiöitä, joita voidaan syventää laadullisesti. Kansallisesti tarvitaan toimivampia tietovarantoja ja yliopistojen välistä yhteistyötä, jotta induktiovaihetta voidaan tutkia

vertailukelpoisella ja pitkäjänteisellä tavalla. Toisaalta yhdistelemällä erilaisten aineistojen ja menetelmien tuottamia tuloksia, pystytään luomaan syvällisempää ymmärrystä induktiovaiheen ammattiin sitoutumisesta juuri varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Erityisesti moniammatillinen tiimityö on tekijä, joka erottaa varhaiskasvatuksen opettajat muista opettajaryhmistä ja, mikä tulisi aiempaa vahvemmin huomioida myös opinnoissa.

Tämä keskustelunavaus kutsuu pohtimaan erityisesti seuraavia kysymyksiä:

- *Harjoittelut tukevat opiskelijoiden sitoutumista, mutta tukevatko ne riittävästi myös kriittistä ajattelua ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä? Miten harjoitteluita ja sen ohjausta tulee kehittää, jotta opiskelijoita voidaan kannustaa käytäntöjen kriittiseen tarkasteluun saaden samalla riittävästi tukea näiden taitojen opetteluun?*
- *Miten varhaiskasvatus kykenee ottamaan vastaan uusia ammattilaisia tilanteessa, jossa henkilöstöpula on jatkuva?*
- *Miten mentorointi ja aloittelevien opettajien tuki tulisi järjestää kansallisesti niin, että oppiminen ei ulkoistu yliopistojen ulkopuolelle?*

Lisäksi keskustelunavaus esittää tarpeen tarkentaa sitoutumisen käsitettä erityisesti induktiovaiheen näkökulmasta sekä kehittää yhteisiä mittareita ja seurantatutkimuksia. Mikäli opettajankoulutuksen kehittämisessä painottuvat yksinomaan työelämän lyhyen aikavälin tarpeet, riskinä on, että rakenteelliset ongelmat siirtyvät eteenpäin sen sijaan, että ne ratkeaisivat.

Induktiovaihe on tunnistettu keskeiseksi opettajaksi kehittymisen vaiheeksi, mutta sitä koskevaa tutkimusta on suomalaisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa vielä rajallisesti. Tällä keskustelunavauksella pyrin avaamaan vuoropuhelua opettajankoulutuksen, työelämän ja tutkimuksen välille sekä rohkaisemaan yhteiseen pohdintaan siitä, millaisin rakentein varhaiskasvatuksen opettajien ammattiin sitoutumista voidaan kestävästi tukea.

Opettajankoulutusta tulee yhtäältä kehittää vastaamaan muuttuvia yhteiskunnallisia tarpeita. Toisaalta opettajankoulutuksen tulee edelleen keskittyä tuottamaan tuoreeseen tutkimukseen perustuvaa opetusta ja kriittisiä ja omaa asiantuntijuuttaan kehittäviä opettajia.

Lähteet

Helm, C., Hagenauer, G., Altrichter, H., & Soukup-Altrichter, K. (2025). Satisfaction and general well-being of Austrian student teachers who enter the teaching profession while still studying. European Journal of Teacher Education, 48(1), 153–177. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2433586

Kantonen, E., Onnismaa, E.-L., Reunamo, J., & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. Journal of Early Childhood Education Research, 9(2), 264–289. https://journal.fi/jecer/article/view/114133

Lysklett, O. B., & Berger, H. W. B. (2025). Barnehageovertakelse – en svært realistisk praksis. Nordisk barnehageforskning, 22(2), 21–40. https://doi.org/10.23865/nbf.v22.611

Maaranen, K., Hyry-Beihammer, E. K., Stenberg, K., Krzywacki, H., & Böhm, J. (2026). Preservice teachers' commitment to teaching: Cases of complex paths from Finland and Austria. Teaching and Teacher Education, 171, 105316.https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105316

Maaranen, K., Heikonen, L. & Stenberg, K. (2025). Opettajankoulutuksen ja opettajan työn houkuttelevuus: Mikä vetää, pitää ja mikä työntää pois? Yliopistopedagogiikka. https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2025/06/04/opettajankoulutuksen-ja-opettajan-tyonhoukuttelevuus-mika-vetaa-pitaa-ja-mika-tyontaa-pois/

Nolan, A., Ciuciu, J., Moore, D., Lanting, C., & Kinnear, K. (2025). Valuing the early childhood education workforce: Fostering and sustaining professional growth through induction and mentoring. Journal of Early Childhood Teacher Education, 1–16.https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2552190

Sirvio, K., Ukkonen-Mikkola, T., Kangas, J., Hjelt, H., & Fonsén, E. (2023). "Äänestin jaloillani!" Ammatin vaihtaneiden varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmia työn ja toimintakulttuuriin muutokseen. Työelämän tutkimus, 21(1), 84–108. https://doi.org/10.37455/tt.111478

Strandén, E., Valkonen, S., Ukkonen-Mikkola, T. (tulossa). Micropolitics of early childhood education teachers' induction phase.

Ukkonen-Mikkola, T., & Varpanen, J. (2020). Integrated initial and continuing training as a way of developing the professional agency of teachers and student teachers. Teaching and Teacher Education, 96, 103189. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103189

1.2 Koulutus ja kestävä yhteiskunnallinen muutos / Education and sustainable social change 1/3 (ENG)

Valid knowledge and meaningful learning for sustainability across diverse contexts

1.2.1 Teaching for Climate Change: Evaluation of basic education curricula in Finland, Ghana and India

Abitha Chakrapani, University of Jyväskylä
Heidi Layne, University of Jyväskylä, Finland
Anu Joy, Tata Institute of Social Sciences, India
Alfred Kuranchie, Education University of Winneba, Ghana

This research is written from a curriculum studies perspective, informed by North–South collaboration and by the authors' experience and knowledge of the Finnish, Ghanaian, and Indian educational contexts. The study draws on policy-level curriculum analysis of national basic education frameworks and documents in these three countries.

As an early career PhD researcher, I use content analysis as a methodology to shed light on the intersection of education for sustainable development and climate change education. The research examines how international sustainability agendas—particularly those emerging from the UN Sustainable Development Goals and Agenda 2030—are interpreted, translated, and embedded within national curricula.

This topic matters in the broader educational landscape because climate change is no longer a distant future concern but a present educational condition, though its impacts are experienced unevenly. While students in Finland may encounter climate change primarily through abstract knowledge or climate anxiety, students in Ghana and India often live with its consequences, including heat waves, flooding, food insecurity, and disruption of livelihoods. Despite these differences, education policies in all three contexts are heavily shaped by global frameworks, raising questions about whose knowledge, priorities, and futures are centered in climate change education.

From this positionality, the research questions emerge from a concern with how global sustainability discourses are locally recontextualised, and whether curricula meaningfully respond to climate change as a lived, cultural, and ethical issue.

Core Insight or Tension

A central tension emerging from this research is that climate change is widely acknowledged in national curricula, yet unevenly conceptualised in terms of responsibility, pedagogy, and epistemology. While international policy frameworks such as the SDGs increasingly emphasise sustainability competencies, there is no

shared agreement on what meaningful climate change education looks like, particularly under conditions of widening global inequality.

Across the three curricula, climate change appears variably—as a normative value embedded in transversal competencies (Finland), a contemporary and actionable issue with pedagogical indicators (Ghana), or as part of a systemic framing of the Triple Planetary Crisis (India). This variation raises questions not only about curriculum content, but about what is expected of teachers and learners: *Is climate change knowledge something to be understood, something to be acted upon, or something to be lived with ethically?*

Dialogue Invitations

The research draws on prior work on coloniality in global education policy by Vanessa Andreotti and Sharon Stein, particularly critiques of the dominance of Western epistemologies in sustainability frameworks. It also engages with concepts such as Planetary Well-being, Planetary Citizenship, and Ecologies of Knowledge, which challenge anthropocentric approaches to climate change education. Building on these perspectives, the research raises several critical questions:
How might climate change education look different if curricula were shaped primarily by local lived experiences rather than international policy imperatives? What forms of hope, agency, or responsibility do curricula offer to teachers confronting the realities of climate crises in different contexts? And how can curricula recognize climate change not only as a subject to be taught, but also as a disruptive force that reshapes education itself?

This research contributes by foregrounding how climate change education is shaped not only by what curricula say, but by how they position learners, teachers, and knowledge itself within a rapidly changing planet. By placing Finnish, Ghanaian, and Indian curricula into dialogue, the study resists singular models of “best practice” and instead highlights tensions that demand ongoing reflection.

This research invites for researchers and educations own curricular discomforts, contradictions, and insights, to continue co-thinking about climate change education.

1.2.2 Beyond Computation: How Can Mathematics Matter in Sustainable STEAM Task Design?

Angel Mae Ombid, University of the Philippines Open University
Dennis Lee Jarvis B. Ybañez, University of the Philippines Open University
Kristof Fenyvesi, Senior Researcher, University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research
Mi Yung HONG, University of Jyväskylä, Faculty of IT
Zsolt Lavicza, Linz School of Education, Johannes Kepler University Linz

This work is situated within mathematics education at a time when environmental sustainability has become an urgent concern. Learners today are growing up in a world shaped by climate change, food insecurity, ecological uncertainty, and rapid technological development. These conditions require more than awareness of environmental issues. They call for learners who can reason, model, design, evaluate, and act responsibly. Within this context, mathematics education has an important role to play in fostering mathematical reasoning as learners respond to real problems.

The study also emerges from a concern that school mathematics in the Philippines often remains disconnected from sustainability-related problems. In our previous work on the Modern Bahay Kubo Program, a modern-day backyard farming initiative rooted in Filipino cultural heritage, mathematics and environmental sustainability were brought together through tasks connected to food production, land use, and community life (xxxx, xxxx). The program created opportunities for students to see mathematics as part of everyday and ecological decision-making. However, it also revealed a design challenge: students struggled with sketching, representing, and manipulating irregularly shaped lots when computing areas and planning planting layouts.

This challenge points to the potential role of digital technologies in sustainability-based mathematics learning. Dynamic geometry environments, modeling tools, and spatial visualization applications can support students in constructing complex mathematical objects. Yet the use of technology does not automatically make a task meaningful. Digital tools must be carefully integrated so that they support mathematical reasoning rather than merely making activities more visual or attractive.

At the same time, this work addresses a broader concern in STEAM education, where mathematics is often treated superficially and reduced to computation, measurement, or data processing, leaving its deeper conceptual work underdeveloped (Goos et al., 2023; Tytler, 2020). This proposed study therefore focuses on how pre-service mathematics teachers can design and implement technology-supported mathematical tasks grounded in environmental sustainability while highlighting the central role of mathematics within STEAM education.

Core Insight or Tension

A central tension in this study is that sustainability-based STEAM education is often valued for its relevance, creativity, and interdisciplinary promise, yet mathematics can still remain marginal within it. Mathematical tasks may use environmental

contexts without allowing students to engage deeply with mathematical ideas, or they may use digital tools without supporting meaningful reasoning.

This study begins from the need to design tasks where mathematics is not merely a background tool, but a central way of understanding and acting on sustainability-related problems.

Specifically, the study seeks to answer the following questions:

- *How can environmental sustainability contexts be meaningfully integrated into mathematical task design to strengthen the epistemic role of mathematics within interdisciplinary STEAM education?*
- *How can digital technologies support pre-service mathematics teachers in designing and implementing sustainability-based mathematical tasks?*
- *How do pre-service mathematics teachers design, implement, and adapt technology-supported mathematical tasks to engage students in solving sustainability-related problems?*
- *What pedagogical design principles can guide the integration of mathematics, sustainability contexts, and digital technology within interdisciplinary STEAM instruction?*

Dialogue Invitations

This paper invites scholarly dialogue on how mathematics can be positioned more meaningfully within sustainability-based STEAM education. As interdisciplinary approaches become increasingly prominent, we need to ask not only whether mathematics is present in STEAM activities, but what kind of mathematical work students are actually invited to do. *Does mathematics merely measure and compute, or help learners model, compare, justify, and understand human impacts on environmental systems?*

The study builds on the view that sustainability should be understood as an interconnected relationship among environment, society, and economy. Drawing from the Nested Model of Sustainability (Giddings et al., 2002), the work recognizes that economic and social activities are dependent on environmental systems. This framing is important for mathematics education because many sustainability-related problems involve relationships among quantities, spaces, resources, constraints, and decisions. Mathematics can help make these relationships visible, especially when tasks are designed to foreground mathematical reasoning rather than reduce sustainability to a theme or context.

The study is also informed by Realistic Mathematics Education (Van Den Heuvel-Panhuizen & Drijvers, 2020), particularly the idea that mathematics is a

human activity grounded in meaningful situations. Within this perspective, sustainability contexts such as urban gardening, resource management, land use, and environmental monitoring are not treated as decorative examples. Instead, they become starting points for guided reinvention, modeling, and conceptual development. Students can mathematize realistic situations while gradually developing more formal mathematical understanding.

Methodologically, the proposed study uses design-based research to develop, implement, and refine a pedagogical framework for technology-supported sustainability-based mathematical task design. Approximately 10 to 15 pre-service secondary mathematics teachers will participate as instructional designers and implementers. Across iterative phases, they will examine sustainability contexts, explore digital tools such as dynamic mathematics environments, design mathematical tasks, implement selected tasks, and reflect on how mathematics functions within interdisciplinary STEAM instruction.

This approach is important because the study does not treat teachers as mere users of finished materials. They are active participants in the design process. Their lesson plans, task prototypes, digital artifacts, workshop discussions, classroom enactments, and reflections will provide insight into how they interpret the relationship among mathematics, sustainability, and technology.

The study also opens discussion on the role of technology in task design. Tools such as GeoGebra may help learners visualize irregular shapes, test multiple layouts, simulate changes, and represent spatial or quantitative relationships more accurately. However, the study treats technology as pedagogically meaningful only when it strengthens mathematical thinking. In this sense, digital tools are not an innovation by themselves. The innovation lies in how teachers use them to create tasks that support modeling, reasoning, decision-making, and ethical reflection.

Overall, this paper contributes to conversations in mathematics education, teacher education, STEAM education, and sustainability education by asking how design principles can help teachers create learning experiences where mathematics becomes central to understanding and responding to real environmental challenges.

The value of this contribution lies in its attempt to uphold the mathematical depth of interdisciplinary learning. Sustainability-based STEAM education offers powerful possibilities, but it also carries a risk: mathematics may be included only as a supporting tool for calculations, while the richer work of mathematical reasoning remains hidden. This study responds to that risk by asking how tasks can be

designed so that students use mathematics to model, interpret, compare, justify, and make decisions for sustainable futures.

The focus on pre-service mathematics teachers is also important. If future teachers are expected to design learning experiences that connect mathematics with environmental and technological issues, they need more than examples of integrated tasks. They need design principles that help them decide what counts as meaningful mathematical engagement, how digital tools can support conceptual understanding, and how sustainability contexts can be used without weakening the integrity of mathematics.

This work surfaces a productive tension for the field: activities that appear relevant, interdisciplinary, or technologically rich may not always be mathematically powerful. By foregrounding this tension, the study invites researchers, teacher educators, curriculum developers, and mathematics teachers to think more carefully about how sustainability, technology, and mathematics can be brought together. It asks the field to imagine mathematics education not only as preparation for exams or procedures, but as preparation for responsible, informed, and ethical participation in a changing world.

References

Giddings, B., Hopwood, B., & O'Brien, G. (2002). Environment, economy and society: Fitting them together into sustainable development. Sustainable Development, 10(4), 187-196. https://doi.org/10.1002/sd.199

Goos, M., Carreira, S., & Namukasa, I. K. (2023). Mathematics and interdisciplinary STEM edu- cation: Recent developments and future directions. ZDM Mathematics Education, 55(7), 1199-1217. https://doi.org/10.1007/s11858-023-01533-z

Tytler, R. (2020). STEM education for the twenty-first century. In J. Anderson & Y. Li (Eds.), Integrated approaches to STEM education, advances in STEM education (pp. 21-44). Springer.

Van Den Heuvel-Panhuizen, M., & Drijvers, P. (2020). Realistic Mathematics Education. In S. Lerman (Ed.), Encyclopedia of Mathematics Education (pp. 713–717). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_170

1.2.3 What Travels in Finnish Education and How it is Legitimised? A Provocation on Research, Power, and Impact

Afsheen Ahmed, University of Helsinki
Helena Hinke Dobrochinski Candido, Senior Lecturer, Laurea University of Applied Sciences, Finland

We draw on ongoing research on Finnish education export (FEE) examining how "Finnishness" is framed, legitimised, and understood across diverse global contexts through export processes. We focus on the practices of Finnish education export companies (FEECs), analysing how Finnish education is presented through company websites and exploring how it is adapted to different contexts via interviews with exporters. Our approach is informed by research in comparative and international education, engaging with critical policy analysis and decolonial/postcolonial perspectives (Steiner-Khamsi, 2014, 2016, 2019; Andreotti, 2011).

The first author came to Finland as a student with a strong belief in its global reputation as the "best" education system. During studies, she encountered a system grounded less in a "miracle" and more in trust, equity, and autonomy while also acknowledging its own problems. Through her entrepreneurial work in the Finnish education sector, she became aware of a growing emphasis on education as an economic opportunity. With this dual positioning, she initially approached FEE as a way to share a successful model with other countries, but engagement with critical research led her to question this assumption and to examine how Finnish education is represented and mobilised in export contexts.

The second author was triggered by her experience with different Finnish university-based projects in this field. As a researcher in the field of comparative and international education, she has been interested in the traveling of ideas, knowledge, and policies, the intertwinements of global/ local and public/private, and marketisation in and commercialisation of education. By digging deeper into the field and leading a research project on this theme, she became acquainted with the dynamics of FEE, exporters' and importers' interests, motivations, and discourses, as well as the impact in both the Finnish and the importer context.

These multiple roles and expertise inform how we approach FEE as an object of inquiry. This topic matters because the global reputation of Finnish education tends to create normative ideas of what "good education" is , raising broader questions about how education models travel across contexts and what this implies.

Core Insight or Tension

Finnish education's strong international reputation is often associated with values such as equality, trust, and autonomy, as a public good, rooted in a specific socio-political and historical context. However, in the export initiatives, what circulate are often fragmented and decontextualised elements, such as school concepts, curriculum, teacher education, or ed-tech tools, disconnected from the broader conditions that sustain them.

The legitimacy of the export of Finnish education products and services includes claims of being "research-based," references to international assessments and rankings (e.g., PISA), a cross-sector ecosystem with strong state-led support, and national and commercial rationalities (Schatz and Dervin, 2017; Juusola & Nokkala, 2022; Kovalainen & Poutanen, 2025; Kuortti, 2025). For credibility and alignment between educational problems and solutions, FEECs also draw on affiliations with universities and government bodies, conducting their own pilot and validation studies, often in collaboration with these institutions and local schools.

Education export is not presented as a straightforward transfer as some companies acknowledge the value of contextualisation, often stating "there is no ready-made model that can simply be exported", while presenting Finnish approaches as adaptable to local needs (EduCluster Finland, 2025). Yet these same offerings are framed as "best practice", "proven", short-term projects or interventions, and globally relevant, positioning Finnish education as a benchmark model globally. This juxtaposition creates a tension between adaptation to context and claims of exemplary status.

We problematise the "research" that backs up and legitimises Finnish education export products and services. Generally, it refers to a combination of academic research on Finnish education, international assessments such as PISA, and company-produced validation practices. However, there are limited specifications of what this research actually entails. Evidence that aligns with established narratives of Finnish educational success is foregrounded, while critical or contradictory research is often overlooked or superficially acknowledged. In this way, terms like "research-based" become "empty vessels" (Steiner-Khamsi, 2014, 2019).

This leads us to ask, if context is recognised as essential, yet Finnish education is simultaneously positioned as exemplary, what exactly is being transferred and validated, how, and what does this mean for educational futures and social change?

Dialogue Invitations

The movement of educational values: If trust, equity, autonomy, and education as a public good are shaped within specific historical and social context, what happens when education travels through export initiatives? Policy borrowing studies inform that educational ideas are reinterpreted rather than simply transferred across contexts (Steiner-Khamsi, 2014, 2016, 2019). Critical studies warn against treating Finland as a success story, pointing instead to internal complexities and tensions (Thrupp et al., 2023). In the education export context, questions have been raised about how Nordic educational values may be reframed within global markets

(Rönnberg & Candido et al., 2024). *How, then, Finnishness is preserved or transformed when Finnish education travels?*

Knowledge and power: When Finnish education is framed as evidence-based "best practice", whose knowledge becomes more visible and whose knowledge may be undermined? The global movement of educational ideas is shaped not only by evidence but also by reputation and legitimacy (Steiner-Khamsi, 2019). Andreotti's postcolonial perspective shows how seemingly positive forms of educational transfer can still reproduce unequal relations of authority (Andreotti, 2011). Some studies encourage more reciprocal approaches to international educational engagement that remain open to multiple ways of knowing (Pashby and Andreotti, 2016). *What might it mean to engage with education export in ways that foster mutual learning rather than reinforce existing hierarchies?*

The role of research itself: *If the selective use of research findings, rankings, and policy narratives helps position certain education systems as globally desirable, what responsibilities do researchers carry in these processes?* Research can circulate through policy and market networks in ways that extend beyond academic intentions (Ball, 2012). In the Finnish context, education export has often drawn legitimacy from

PISA success, "research-based" pedagogy, and international reputation (Schatz and Dervin, 2017). *So, how can we equalise different research and research sources, and how might researchers engage critically with evidence based on metrics and comparison while remaining attentive to what such measures cannot capture?*

We invite collective reflection on educational knowledge and its societal implications. If claims of being "research-based", along with global comparative measures and validation practices, shape which education systems gain visibility and power, what space remains for local knowledge? Since many of these comparative frameworks are produced and circulated by actors in the Global North under Western principles, what possibilities exist for engaging with education across contexts without reproducing these hierarchies? Hence, the question may not only be how such claims are mobilised, but how educational knowledge can be opened to more plural, context-sensitive, and dialogic forms of engagement.

We raise questions about how educational knowledge travels, gains legitimacy, and shapes what becomes visible and desirable. Using FEE as an example, we point to a broader challenge: how certain ways of knowing and valuing education become more credible or desirable than others when ideas move across contexts. We hope this piece invites others to reflect on similar tensions in their own context.

What kinds of knowledge are idealised, and which remain less visible? How might we engage with educational change in ways that take context seriously?

References

Anderson-Levitt, K. (2025). The deficit model in PISA assessments of competencies: counter-evidence from anthropology. Globalisation, Societies and Education, 23(4), 942-958.

Andreotti, V. (2011). Actionable postcolonial theory in education. Springer.

Ball, S. J. (2012). Politics and policy making in education: Explorations in sociology. Routledge.

Candido, H. H. D., Seppänen, P., & Thrupp, M. (2024). Business as the new doxa in education? An analysis of edu-business events in Finland. European Educational Research Journal, 23(1), 48-71.

EduCluster Finland. (n.d.). Our schools. https://educlusterfinland.fi/our-schools/

Juusola, H., & Nokkala, T. (2022). Legitimations of Finnish education export–exploring the plurality of guiding principles. European Journal of Higher Education, 12(2), 211-227.

Kovalainen, A., & Poutanen, S. (2025). The state as an agency in the assetisation of knowledge: the case of the Finnish education export. Learning, Media and Technology, 50(1), 75-86.

Kuortti, K. (2025). Repurposing public education: governmental rationality of education export in Finland through public education problematisations. Journal of Education Policy, 40(3), 376-398.

Pashby, K., & de Oliveira Andreotti, V. (2016). Ethical internationalisation in higher education: Interfaces with international development and sustainability. Environmental Education Research, 22(6), 771-787.

Schatz, M., Popovic, A., & Dervin, F. (2017). From PISA to national branding: Exploring Finnish education®. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 38(2), 172-184.

Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. Asia Pacific Journal of Education, 34(2), 153-167.

Steiner-Khamsi, G. (2016). New directions in policy borrowing research. Asia Pacific Education Review, 17(3), 381-390.

Steiner-Khamsi, G. (2019). Conclusions: What policy-makers do with PISA. Understanding PISA's attractiveness: Critical analyses in comparative policy studies, 233-248.

Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., & Kosunen, S. (2023). Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling. Springer.

1.2.4 Rural Schools as Learning Organizations: An appreciative inquiry into organizational learning practices of selected rural schools in India

Apoorwa Hooda, University of Jyväskylä

In the context of increasing global urbanization, the unique physical, social, and pedagogical circumstances of rural schools (e.g., inadequate infrastructure, small sizes, and multi-grade teaching) are routinely neglected in educational decision-making, where schools are often treated as homogeneous teaching and learning spaces. Despite the transformative potential of education in rural school communities, most development initiatives overlook the ground realities of the very communities they aim to serve. Against this background, this qualitative study employs a participatory approach to explore perceptions and practices of school stakeholders (students, teachers, parents, and local administrators across 8 rural schools in lower Himalayas) that facilitate or hinder the development of rural schools into learning organizations, as well as bring out their specific needs in terms of systemic support.

Data was collected for four weeks through participatory observations accompanied by 22 interviews (individual and group interviews) with teachers, students and parents across 8 rural schools and the Director of the State Institute of Educational Management and Training of the state where the schools are located. Observations and interview data together were analyzed using hybrid thematic analysis that combines a datadriven inductive as well as a deductive a-priori approach. The codes emerging from the analysis are being organized to find connections and identify relevant themes.

Preliminary results, through initial emerging themes, highlight a strong and significant role of teacher-driven community initiatives in the development of otherwise unsupported rural schools, and hence call for an appreciative inquiry approach in research and policy planning for rural schools that build on the existing strength, resilience, and active voice of these communities in addition to focusing on their needs and challenges.

1.3 Digitaalinen ja mediakasvatus / Digital and Media Education 1/2 (FIN–ENG)

Kasvattajana medioituneessa postdigitaalisessa ajassa

1.3.1 Miten opettajan toimijuus rakentuu digipedagogisissa ympäristöissä – ja mitä se tarkoittaa?

Satu Piispa-Hakala, Itä-Suomen yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Olen väitöskirjaa viimeistelevä kasvatustieteilijä Itä-Suomen yliopistosta. Kuulun useampaan opetusteknologian ja digipedagogiikan alan tutkijayhteisöön, joiden jäsenenä olen väitöstutkimustani tehnyt jo monen monta vuotta. Tutkin työssäolevia opettajia ja erityisesti heitä digipedagogiikan näkökulmasta. Teen perustutkimusta, joka lisää tietoa opettajan ammatista, osaamisesta ja sen kehittymisestä, koulusta työpaikkana ja ammatillisena yhteisönä sekä opetuksen digitalisaatiosta. Väitöstutkimukseni osat sitoo yhteen opettajan toimijuuden käsite, josta olen käyttänyt erityisesti ekologisen lähestymistavan mukaista viitekehystä (Leijen ym., 2020; Priestley ym., 2015, 2022). Opettajia ja opetusteknologiaa on tutkittu paljon, ja työssä on hyödynnetty monia erilaisia teoreettisia näkökulmia ja viitekehyksiä, kuten esimerkiksi TPACK-mallia (Koehler ym., 2013; Petko ym., 2025; Valtonen ym., 2022), mutta opettajan toimijuuden näkökulmasta opetuksen digitalisaatioon on paneuduttu vähemmän (opettajan toimijuuden merkityksestä esim. Leijen ym., 2024; Reinius ym., 2024, Smits ym. 2026).

Keskeinen oivallus ja jännite

Opettajan toimijuus ilmiönä tarkoittaa toimintakykyisyyttä opettamiseen liittyvissä vaihtuvissa tilanteissa; toimijuus ei ole yksilön ominaisuus, vaan se rakentuu toimijan ja toimintatilanteen välisessä vuorovaikutuksessa (esim. Biesta ym., 2015). Opettajan toimijuus tulee näkyväksi, kun opettaja esimerkiksi päättää tai valitsee, asennoituu tai vaikuttaa työhön ja sen ympäristöihin tai reflektoi niitä (Cathcart ym., 2026; Eteläpelto ym., 2013; Leijen ym., 2020). Toimijuuden rakentuminen on jatkuvaa: se toteutuu hetkessä ja siihen vaikuttavat sekä aiempi kokemus ja kerrytetty osaaminen että tavoitteet, jotka opettaja on työlleen asettanut sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä (Leijen ym., 2020). Toimijuus ei tapahdu tyhjässä, vaan toimintatilanteella on aina konteksti. Nämä kontekstit voidaan toimijuuden ekologisen lähestymistavan mukaan määritellä ja nimetä sosiaaliseksi, materiaaliseksi ja rakenteelliseksi kontekstiksi (Priestley ym., 2015). Tämän teoreettisen viitekehyksen rajoissa olen tehnyt yhdessä kollegoiden kanssa kolme

tutkimusta, joita opettajan toimijuuden käsitteen lisäksi yhdistää työssäolevat opettajat ja keskittyminen heihin toimijoina nimenomaan digipedagogiikassa.

Mitä sitten haluan opettajista toimijoina sanoa? Väitöskirjani osatutkimusten perusteella tiedän, että opettajan toimijuus opetusteknologian ja digipedagogiikan ympäristöissä vaihtelee paljon. Käsitykseni mukaan digipedagogiikan yhteydessä opettajan toimijuus rakentuu neljästä ulottuvuudesta tai osa-alueesta. Ensinnäkin on yksilöllinen ulottuvuus, joka sisältää opettajan osaamisen ja kokemuksen opetusteknologiasta ja digipedagogiikasta. Yksilölliseen ulottuvuuteen sisältyvät myös opettajan asennoituminen, uskomukset ja arvot liittyen teknologiaan. Toiseksi on sosiaalinen ulottuvuus, johon sisältyvät toimintakykyisyydet suhteessa työyhteisöön ja kollegoihin. Kolmas ulottuvuus on materiaalinen, ja se sisältää digipedagogiikan yhteydessä kaiken käytettävissä olevan opetusteknologian sekä sovellukset. Neljäs ulottuvuus on rakenteellinen ja siihen kuuluvat opetussuunnitelman asettamat vaatimukset sekä koulu organisaationa ja johtaminen rakenteena.

Näiden ulottuvuuksien kautta pystyy tarkastelemaan opettajan toimijuutta niin, että opetuksen digitalisaation käytännöt käsitteellistyvät. Parhaillaan vertaisarvioinnissa olevien artikkelikäsikirjoitusten perusteella uskallan sanoa, että jokaisella opettajalla on oma toimijuuskokonaisuutensa, joka painottuu jokaisella hieman eri tavoin riippuen näistä neljästä ulottuvuudesta. Voi myös sanoa, että tällainen tarkastelu piirtää esiin, miten monella tapaa esimerkiksi materiaalinen konteksti voidaan käsittää. Käytännön esimerkkinä voi mainita koronapandemian aiheuttaman etäkoulun. Oman opetuksen sovittaminen etämuotoon oli kaikkien jakama tehtävä, mutta samoilla välineillä se onnistui osalla paremmin ja osalla ei niin hyvin. Kun yksi opettaja sai viimein toteuttaa itseään pedagogisesti, toinen koki, että hän joutui luopumaan ammatistaan, koska ei voinut olla opettaja etäyhteyksien kautta. Toki tähän liittyi se, miten hyvin opettaja hallitsi teknologian ja sovellukset ennen etäjaksoja, mutta ei se yksin selittänyt toimijuuden kriisiä.

Vuoropuhelun herättäminen

Väitän, että opettajan toimijuuden käsitteen avulla ja rajaamalla nimenomaan opetuksen digitalisaatioon saamme esiin opettajan kykyisyyttä toimia yksilönä ja yhdessä kollegoiden kanssa, mikä ei ole tullut esiin yhtä laajasti muiden käsitteiden avulla. Viime aikoina myös TPACK:a on päivitetty ja siihen on lisätty kontekstuaalisen tiedon (XK) osa-alue (esim. Petko ym., 2025). Päivityksen yhteydessä on tunnustettu, että opettajan osaaminen on kiinni toimintaympäristössä. Tästä pitäisi kuitenkin mennä vielä pidemmälle tai syvemmälle. Opettajan toimijuus käsitteenä tarjoaa välineitä kontekstuaalisen

tiedon tarkasteluun, koska on väliä, miten opettaja osaamistaan käyttää ja miten kontekstit toimintaan vaikuttavat. Opettajan osaamista lähestytään usein yksilön osaamisen kautta. Myös toimijuustutkimusta on tehty ja käsitettä lähestytty yksilöä painottaen (esim. Goller & Harteis, 2017). Ekologisen lähestymistavan mukaan ja väitöstutkimukseni tulosten perusteella kysymys ei kuitenkaan ole pelkästään siitä, mitä opettaja osaa, vaan siitä, millaisissa olosuhteissa ja ympäristöissä toimijuus rakentuu uudelleen ja uudelleen. Tämä haastaa pohtimaan, mihin esimerkiksi digipedagogisessa kehittämisessä tulisi kiinnittää huomiota: opettajayksilöön ja hänen osaamiseensa, vai yhteisöllisiin, aineellisiin ja rakenteellisiin tekijöihin, jotka toimijuutta mahdollistavat, tukevat ja estävät.

Tästä näkökulmasta haluan kutsua opettaja- ja digitutkijoita keskusteluun seuraavien kysymysten äärelle: *Miten opettajan toimijuus rakentuu ja onko neljän ulottuvuuden tai osa-alueen tarkastelu kestävä tapa hahmottaa toimijuutta digipedagogiikassa? Millaisena opettajan toimijuus tulee näkyväksi? Millä tavoin (opetus)teknologia ja sen järjestelmät ohjaavat toimijuuden rakentumista? Entä miten institutionaaliset rakenteet, kuten opetussuunnitelma, vaikuttavat? Pitäisikö painopistettä siirtää yksilöstä kohti yhteisöä ja organisaatiota? Entä millaisia käsitteellisiä tai metodologisia avauksia tarvitaan, jotta opettajan toimijuuden luonne tulisi paremmin näkyväksi opetuksen digitalisaatiota koskevassa tutkimuksessa?*

Opettajan toimijuuden ja digipedagogiikan tarkastelu ilmiönä erityisesti ekologisen viitekehyksen mukaan ei ainoastaan syvennä ymmärrystämme opettajan työstä digitalisoituvassa koulutuksessa, vaan myös haastaa vallitsevia tapoja tukea opettajia. Mikäli opettajan toimijuus digipedagogisissa ympäristöissä rakentuu yllä esittelemieni ulottuvuuksien kautta, sen kehittäminen ei voi kohdistua ainoastaan yksilöihin. Keskustelunavaukseni tarkoituksena ei ole tarjota valmiita ratkaisuja, vaan avata tilaa tarkastella opettajan (digi)toimijuutta jännitteisenä ja keskeneräisenä käsitteenä. Toivon sen kannustavan tuomaan esiin havaintoja, jännitteitä ja kysymyksiä siitä, mitä opettajan toimijuus opetuksen digitalisaation kontekstissa voisi olla sekä perustelemaan, miksi käsitteen määrittely ja käyttäminen tutkimuksessa on tärkeää.

Lähteet

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. Teachers and Teaching, 21(6), 624–640. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325

Cathcart, S., Priestley, M., Priestley, A., & Rushton, E. A. C. (2026). Unravelling agency: A critical review of conceptualisations of agency for educational

research, policy and practice. Review of Education, 14(1), e70131. https://doi.org/10.1002/rev3.70131
Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency?
Conceptualizing professional agency at work. Educational Research Review, 10, 45–65. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001
Goller, M., & Harteis, C. (2017). Human Agency at Work: Towards a Clarification and Operationalisation of the Concept. Teoksessa Professional and Practice-based Learning (ss. 85–103). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0_5
Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? Journal of Education, 193(3), 13–19. https://doi.org/10.1177/002205741319300303
Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). TEACHER AGENCY FOLLOWING THE ECOLOGICAL MODEL: HOW IT IS ACHIEVED AND HOW IT COULD BE STRENGTHENED BY DIFFERENT TYPES OF REFLECTION. British Journal of Educational Studies, 68(3), 295–310. https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855
Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2024). Supporting teacher agency during a collaborative inquiry-based in-service teacher education course. European Journal of Teacher Education, 47(4), 769–786. https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2132385
Petko, D., Mishra, P., & Koehler, M. J. (2025). TPACK in context: An updated model. Computers and Education Open, 8, 100244. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100244
Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher Agency: What Is It and Why Does It Matter? Teoksessa Flip the System. Routledge.
Priestley, M., Robinson, S., & Biesta, G. (2022). Mapping teacher agency: An ecological approach to understanding teachers' work.
Reinius, H., Hakkarainen, K., Juuti, K., & Korhonen, T. (2024). Teachers' perceived opportunity to contribute to school culture transformation. Journal of Educational Change, 25(2), 369–391. https://doi.org/10.1007/s10833-023-09496-4
Smits, A., Piispa-Hakala, S., Valtonen, T., Forkosh-Baruch, A., Laferriére, T., Khaddage, F. & Ueda, H. (2026, accepted), Protecting teacher agency in times of strong technology push: grounding decisions in Biesta's educational purposes. Computers & Education Open.
Valtonen, T., López-Pernas, S., Saqr, M., Vartiainen, H., Sointu, E. T., & Tedre, M. (2022). The nature and building blocks of educational technology research. Computers in Human Behavior, 128, 107123. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107123

1.3.2 Laggardeista muutoksentekijöiksi? Opettajien digitaalisen osaamisen kehittäminen Perusopetuksen vision 2045 näkökulmasta

Teija Paavilainen, Opetus- ja kulttuuriministeriö / VAPOS
Tero Huttunen, Opetus- ja kulttuuriministeriö

Tämän keskustelunavauksen taustalla on opetus- ja kulttuuriministeriön Osaava DigiOpe -työryhmä, joka koostuu digitaalisen oppimisen ja osaamisen tutkijoista, opettajista ja alueellisista digikoordinaattoreista. Työryhmä on aloittanut toimintansa syksyllä 2025 ja laatii kasvatus- ja opetushenkilöstön digitaalisen osaamisen kuvaukset esi- ja perusopetukseen kevääseen 2027 mennessä. Ryhmän puheenjohtajana toimii opetus- ja kulttuuriministeriöstä ***Teija Paavilainen*** *ja varapuheenjohtajana* ***Tero Huttunen****. Laadittavat osaamiskuvaukset tulevat kuvaamaan sitä digitaalista osaamista, jota opettajilla tulisi olla pystyäkseen toteuttamaan opetusta ja ohjaamaan oppilaiden digitaalisen osaamisen kehittymistä perusteasiakirjojen mukaisesti. Digitaalisella osaamisella viitataan tässä laajasti niin opettajien digitaalisen teknologian käyttötaitoihin, digipedagogiseen osaamiseen kuin myös osaamiseen medialukutaidosta, tekoälystä ja ohjelmoinnista sekä laajempaan ymmärrykseen digitalisoituneesta yhteiskunnasta ja sen vaikutuksista. Kuvauksia toivotaan käytettävän niin täydennyskoulutuksen suunnitteluun paikallisesti ja valtakunnallisesti kuin myös opettajankoulutuksen sisältöjen suunnittelussa. Osallistujat saavat yhteisen keskustelun pohjaksi tämän tekstin lisäksi myös luonnosversion työryhmässä laadittavista kasvatus- ja opetushenkilöstön digitaalisen osaamisen kuvauksista.*

Tässä keskustelunavauksessa kutsutaan osallistujia pohtimaan sitä, miten opettajien digitaalinen osaaminen saadaan Suomessa vastaamaan niitä osaamistarpeita, jotka nousevat ympäröivästä digitalisoituvasta, tekoälyn muovaamasta yhteiskunnasta, ja jotka väistämättä vaikuttavat niin lasten, nuorten kuin aikuisten elämään. Samalla keskustelun osallistujia pyydetään pohtimaan sitä, kuinka taataan opettajien osaamisen kehittämisen kautta yhdenvertainen ja riittävä digitaalinen osaaminen kaikille peruskoulusta valmistuville ajassa, jossa mediakeskustelu ja yhteiskunnalliset rajoitukset pyrkivät osaltaan vahvasti vähentämään ruutuaikaa, mutta jossa digitaalinen osaaminen on samalla perusedellytys yhteiskuntaan osallistumiselle, jatkuvalle oppimiselle ja työn tekemiselle. Digitaalinen kuilu uhkaa ajassamme syventyä monella tasolla ja iso osuus yhdenvertaisuuden edistämisen haasteesta lepää perusopetuksen opettajien harteilla.

Keskeinen oivallus ja jännite

Nykytila: Opettajan digitaalinen osaaminen tekoälyn aikakaudella. Peruskoulun visio 2045 (OKM 2026) määrittää tavoitteeksi hyvinvoivan ihmisen, jolla on kyky säädellä omaa suhdettaan teknologiaan ja ohjata teknologista kehitystä eettisesti yhteisen hyvän suuntaan. Oppimisteknologia vahvistaa vision mukaisesti oppilaan omaa ajattelua ja identiteettiä. Teknologialla on myös yhteisöllisyyttä vahvistava vaikutus. Opettajat nähdään avainroolissa tukemassa oppilaan kehitystä kohti aktiivista digitaalista toimijuutta.

Viimeaikaisten selvitysten mukaan perusopetuksen tilanne digitalisaation yhdenvertaisen edistymisen suhteen antaa aihetta pohdintaan. Opettajien

digitaalisen osaamisen kuvausten laatimisen taustalla on huomio opetushenkilöstön digitaalisen osaamisen suuresta vaihtelusta (ks. Fagerlund ym., 2024; Kleemola ym., 2025; Sintonen ym., 2025; Tanhua-Piiroinen ym., 2025) ja tätä kautta huolesta oppilaiden yhdenvertaisen digitaalisen osaamisen kehittymisestä (Fagerlund ym., 2024).

Selvitysten mukaan laitteita perusopetuksessa alkaa olla jo riittävästi (Tanhua-Piiroinen ym., 2025), mutta niitä käytetään lähinnä oppimisen välipaloina (Oinas & Vainikainen, 2024), tai yksinkertaisiin perustoimintoihin kuten kirjoittamiseen tai tietovisoihin (Fagerlund ym., 2024) ei niinkään pedagogisina työvälineinä eri oppiaineissa. Myös opettajankoulutuksen tutkimusperustaisessa selvityksessä (Kleemola ym., 2025) todettu opettajankoulutuksen henkilöstön ja opettajaopiskelijoiden digitaalisen osaamisen sattumanvaraisuus aiheuttaa kysymyksen siitä, kuinka pystymme takaamaan yhdenvertaisen digitaalisen osaamisen kaikille perusopetuksesta valmistuville oppilaille.

Samaan aikaan kasvatus- ja opetushenkilöstön osaamista haastaa kiihtyvällä tahdilla tekoälyn mukanaan tuomat uudet osaamistarpeet. Suomessa toteutettujen kyselytutkimusten (Laru ym., 2026; Tanhua-Piiroinen ym., 2026) ensitulosten mukaan perusopetuksen opettajista noin 15-20 prosenttia käyttää tekoälyä säännöllisesti oman työnsä tukena, oppilaiden kanssa vähemmän. Opettajat kokevat ohjeistukset haastavina ymmärtää ja kaipaavat valmiita, avaimet käteen -ratkaisuja omaan opetukseensa (Laru ym., 2026). Huolena on, että jo valmiiksi heikolle opettajien digitaaliselle osaamiselle on haastavaa rakentaa spesifimpää tekoälylukutaitoa ja – osaamista. Samaan aikaan koulukentällä yritetään kiivaasti etsiä keinoja estää oppilaiden ajattelun oikaisemista tekoälyllä ja useassa paikassa tämä on johtanut perinteisen kynän ja paperin käyttöön laitteiden käytön harjoittelun sijaan.

Yhteiskunnallinen, median kautta käytävä keskustelu erityisesti somen vaikutuksista sekä digitaalisten laitteiden vapaa-ajan käytön rajoitusten paine aiheuttavat helposti tilanteen, jossa opettaja on puun ja kuoren välissä. Koulussa tapahtuvaa, opetussuunnitelman ohjaamaa tavoitteellista digitaalisen laitteiden käyttöä ja vapaaajalla tapahtuvaa, enimmäkseen sosiaalisen median alustoilla tapahtuvaa käyttöä, voi olla keskustelussa vaikeaa erottaa toisistaan. Tilannetta ei auta se, että tutkimusten mukaan suomalaisella opetushenkilöstöllä myös asenteiden vaihtelevuus on laajaa eri kouluasteilla (Fagerlund ym., 2024; Kleemola ym., 2025; Tanhua-Piiroinen ym., 2025). Osa henkilöstöstä ei näe digitaalista osaamista merkityksellisenä osana oppimista ja ei siten sitoudu sen edistämiseen.

Koska asenteet ovat usein ratkaiseva tekijä myös digitaalisen osaamisen edistämisessä (Laine, 2026, käsikirjoitus), tämä haaste näyttäytyy merkittävänä.

Perusopetuksessa opetuksen sisältöjä ohjataan lähinnä opetussuunnitelman perusteiden ja sitä täydentävien perusteasiakirjojen kautta. Nykyiset opetussuunnitelman perusteet ovat vuodelta 2014. Teknologisen kehittymisen osalta myös aika on aiheuttanut niiden kestävyydelle haasteita. Opetussuunnitelman perusteissa laaja-alaisen osaamisen tavoitteet L4 monilukutaito ja L5 tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, kuvaavat digitaaliseen osaamiseen linkittyviä tavoitteita, joiden tulisi integroitua osaksi oppiaineita. Näitä tavoitteita on edelleen tarkennettu lasten ja nuorten digitaalisen osaamisen kuvauksilla vuonna 2023. Nykyisen muotoisen ohjauksen haasteeksi on tunnistettu, että laaja-alaisen osaamisen kuvaukset jäävät helposti irrallisiksi oppiaineista ja koska niitä ei erikseen arvioida eikä tuoda esille oppimateriaaleissa, ne helposti unohtuvat. Erityisesti jos opettajan oma mielenkiinto ei kohdistu kyseiseen aihekokonaisuuteen tai jos opettaja kokee oman osaamisensa heikoksi.

Perusopetuksen ohjauksessa on uskottu digitaalisen osaamisen edistämiseen osana oppiainesisältöjä ja myös näyttöjä tämän toimintamallin toimivuudesta on löytynyt (Hristov ym., 2026). Vertailumaissa digitaalista osaamista edistetään läpäisyperiaatteen ohessa usein myös omana oppiaineenaan (esim. Saksa, Iso-Britannia). Läpäisyperiaatteen hyötyjä uskotaan olevan digitaalisten taitojen toteutuminen ja ajattelun kehittyminen laaja-alaisesti, ei vain teknisesti. Näin oppilaat oppivat hyödyntämään digitaalisia taitoja koulun ja elämän eri aloilla. Perusopetuksen vision toteutuminen edellyttää näin ollen, että jokainen Suomen 40-50 000 opettajasta ja myös tulevat opettajat omaavat riittävän digitaalisen osaamisen, jota pystyy hyödyntämään omassa pedagogiikassaan ja oman oppiaineensa luonteen mukaisesti.

Vuoropuhelun herättäminen

Kohti tulevaa: Haaste opettajankoulutukselle ja täydennyskoulutukselle. Peruskoulun 2045 vision (OKM, 2026) mukaisesti teknologinen ymmärrys ja monipuolinen teknologialukutaito ovat jatkossa osa yleissivistystä ja peruskoulun tulee antaa oppilaille riittävät tiedot ja taidot, joiden avulla oppilaat hyödyntävät teknologioita kestävällä, omaa, yhteiskunnan ja planeetan hyvinvointia tukevalla tavalla. Visio vaatii toteutuakseen toimenpiteitä sekä opettajankoulutukseen, opettajien täydennyskoulutukseen että digitalisaation valtakunnalliseen ohjaukseen.

Valmisteltavat kasvatus- ja opetushenkilöstön digitaalisen osaamisen kuvaukset auttavat hahmottamaan tavoitteet opettajien digitaalisen osaamisen kehittämiselle. Seuraavana haasteena työryhmässä on tunnistettu kuvausten jalkauttamisen

onnistuminen. Opetuksen järjestäjien haasteet tarjota opettajille tarvittavaa digitaalista osaamista edistävää koulutusta on todettu selvityksissä. Opettajankoulutusfoorumin selvitys (Kleemola ym., 2025) tuo esille, kuinka opettajankoulutuksessa digitaalisen osaamisen kehittyminen on sattumanvaraista. Tavoitteeksi opettajankoulutusfoorumin raportissa asetetaan digitaalisuus läpileikkaavana teemana ja sen näkyväksi tekeminen opetussuunnitelmatyössä. Näin valmistuvat opettajat omaisivat perustiedot ja taidot digitaalisuudesta jo valmistuessaan ja olisivat valmiita hyödyntämään digitaalisuuden mahdollisuuksia osana arjen työtä, oman pedagogisen ajattelunsa mukaisesti.

Vahvempaa kansallista digitalisaation ohjausta on peräänkuulutettu mm. Perusopetuksen vision toimenpide-ehdotuksissa ja valtiontalouden tarkastusviraston raportissa (2021). Pohdittavaa riittääkin siinä, kuinka digitaalinen osaaminen saadaan osaksi opettajien ammattitaitoa ja mitä tulisi tehdä, että jokainen opettaja kokisi olevansa myös digitaalisen osaamisen opettaja. *Mitä tulee oppia jo opettajankoulutuksessa ja millaista tutkimusta meillä on olemassa työn tueksi? Kuinka saadaan koulutuksenjärjestäjät ja kentällä toimivat opettajat havahtumaan aiheen tärkeyteen ja tuomaan sen osaksi luokkahuonekäytäntöjä? Millaista on vaikuttava täydennyskoulutus? Millaista kansallista ohjausta ja tukea tarvittaisiin niukkojen resurssien aikakaudella?* Keskustelu on avattu, tervetuloa mukaan!

Lähteet

Fagerlund, J., Leino, K., Niilo-Rämä, M., Puhakka, E. & Markkanen, I. (2024). Kohti digiosaamisen strategista kehittämistä. Kansainvälinen monilukutaidon ja ohjelmoinnillisen ajattelun tutkimus (ICILS 2023). Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä. http://urn.fi/URN:978-952-86-0397-9. DOI: https://doi.org/10.17011/ktl-t/40

Häkkinen, P., Ilen, E., Näykki, P., Lehtinen, A., Lieska, A., Lerkkanen, M-L. (2025). Digitalisaation vaikutukset oppimiseen, osaamiseen ja hyvinvointiin. Tutkimuskatsaus suomalaiseen varhaiskasvatukseen, esi- ja perusopetukseen sekä vapaaseen sivistystyöhön. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2025:4a.

Hristov, M., Yada, T., Fagerlund, J., Näykki, P., & Häkkinen, P. (2025). Understanding the relationships among ICT use, self-efficacy, and achievement in PISA 2022: A multigroup analysis featuring gender and immigrant status. Computers & Education, 105539.

Kleemola, K., Lindfors, T. & Toom, A. (2025). Tutkimusperustaisia näkökulmia opettajaopiskelijoiden ja opettajankouluttajien digiosaamiseen suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Opettajankoulutusfoorumin julkaisuja 2025.

Laru, J. (2026). Millaisia tekoälyn hyödyntäjiä suomalaiset opettajat ovat? Alustavia tuloksia valtakunnallisesta tekoälykyselystä. Verkostojen verkosto 18.3.2026. OPH esitys 18.3.

Oinas, S. & Vainikainen, P. (toim.) (2024). Digitalisaatio oppimisen ja oppimistulosten selittäjänä (DigiVOO). Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 86.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026). Peruskoulu 2045: Elämää varten – Visio suomalaiselle peruskoululle (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2026:7). Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Tanhua-Piiroinen, E., Honkonen, K. & Viteli, J. (2025). Esi- ja perusopetuksen digitalisaation tilannekuva 2025. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2025:13. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-288-4

Tanhua-Piiroinen, E., Honkonen, K. & Viteli, J. (2026, julkaisematon). Selvitys tekoälyn käytöstä opetuksessa. Ensituloksia opettajien kyselystä.

1.3.3 Media-alan tuotantokulttuurin murroksessa: miten virtuaalituotannot muuttavat tapaa työskennellä?

Aino Ehrukainen, Lapin yliopisto
Heli Ruokamo, professori
Susanne Rivinen, VTL-hankkeen projektipäällikkö

Aino Ehrukainen *on kasvatustieteen jatko-opiskelija Lapin yliopistossa. Hänen tutkimuksellinen kiinnostuksensa kohdistuu virtuaalituotantoihin, käyttäjäkokemukseen sekä muuttuvaan media-alan asiantuntijuuteen ja työskentelykulttuuriin. Keskustelunavauksen taustalla on tiivis yhteistyö professori* ***Heli Ruokamon*** *kanssa, joka toimi Ehrukaisen pro gradu -tutkielman ohjaajana (2025) ja toimii nykyisin hänen väitöskirjatyönsä ohjaajana. Ehrukaisen väitöskirjan toisen ja kolmannen osatutkimuksen aineistot kerätään Virtuaalituotantoja Lappiin (VTL) -hankkeessa (EAKR, 2026-2027, https://vtlappi.fi/), jossa Ruokamo toimii mediakasvatuksen asiantuntija ja Lapin yliopiston osuuden vastuullisena johtajana. Kasvatustieteiden tiedekunnan Media Education Hubin lisäksi Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta osallistuu osahankkeen toteutukseen.* ***Susanna Rivinen*** *toimii yliopiston osahankkeen projektipäällikkönä ja viestintäasiantuntijana. Koko konsortiohanketta johtaa Lapin ammattikorkeakoulun FrostBit ohjelmistolaboratorio.*

*Keskustelunavaus pohjautuu Ehrukaisen (2025; Ehrukainen & Ruokamo 2026) kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaan, jossa tarkasteltiin moniammatillisen tuotantotiimin käyttäjäkokemuksia Lapin yliopiston virtuaalituotantostudiossa toteutetun videotuotantoprosessin aikana. Virtuaalituotantostudio on toteutettu osana Virtuaalituotantostudioteknologiat (VTST) -hanketta (*Virtuaalituotantostudioteknologiat-hanke, EAKR 2023–2025). *Tutkimuksen kontekstina toimi projekti, jossa paikallinen tuotantoyhtiö Flatlight Creative ja hankkeen tekninen henkilöstö toteuttivat yhteistyössä mainosvideon Huskylle hyödyntäen virtuaalituotantostudiota tuotantoympäristönä.*

Tutkimuksessa virtuaalituotantoa tarkasteltiin käyttäjäkokemuksen näkökulmasta hyödyntäen Tcha-Tokey:n ym. (2018) UXIVE-mallia. Lisäksi tutkimus kiinnittyi jaetun asiantuntijuuden, sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen sekä laajennetun todellisuuden viitekehyksiin. Tutkimuksen keskiössä oli kiinnostus siihen, millaisena moniammatillinen virtuaalituotantoprosessi näyttäytyy työryhmän kokemuksissa sekä millaisia yhteistyöhön, oppimiseen ja työskentelykäytäntöihin liittyviä ilmiöitä tällaisessa tuotantoympäristössä rakentuu.

Aihe on kasvatustieteellisesti ajankohtainen, sillä virtuaalituotannot eivät ainoastaan muuta mediasisältöjen teknistä toteutusta, vaan myös tapoja työskennellä, oppia ja rakentaa asiantuntijuutta media- ja tuotantoalalla. Virtuaalituotantoympäristöissä korostuvat moniammatillinen yhteistyö, jatkuva uuden oppiminen sekä kyky omaksua ja kehittää uusia työskentelykäytäntöjä nopeasti muuttuvassa teknologisessa ympäristössä. Samalla virtuaalituotantostudioiden yleistyminen nostaa esiin tarpeen tarkastella, miten tällaisia ympäristöjä voidaan kehittää käyttäjäystävällisemmiksi sekä pedagogisesti mielekkäiksi oppimis- ja työskentelyympäristöiksi. Kasvatustieteellisestä näkökulmasta keskeiseksi kysymykseksi nousee myös se, millaisia valmiuksia, oppimisprosesseja ja tukirakenteita tarvitaan, jotta virtuaalistudioissa työskentelyä ja niiden käyttöä voidaan kouluttaa tarkoituksenmukaisesti erilaisille käyttäjäryhmille.

Keskeinen oivallus ja jännite

Virtuaalituotannoista käydyssä keskustelussa huomio kohdistuu usein teknologiaan: LED-seiniin, reaaliaikaisiin pelimoottoreihin, kameraseurantaan ja uusiin

tuotannollisiin mahdollisuuksiin. Keskustelua ohjaa vahvasti ajatus teknologisesta murroksesta, jossa uudet työkalut muuttavat mediasisältöjen tuotantoa tehokkaammaksi, joustavammaksi ja visuaalisesti monipuolisemmaksi. Tutkimuksen pohjalta keskeiseksi kysymykseksi ei kuitenkaan muodostu itse teknologia, vaan se, miten virtuaalituotannot muuttavat tapaa työskennellä yhdessä.

Moniammatillisessa virtuaalituotantoprosessissa korostuivat jatkuva yhteinen ongelmanratkaisu, eri asiantuntijuuksien yhteensovittaminen sekä tarve oppia uusia työskentelytapoja nopeasti muuttuvassa tuotantoympäristössä. Työskentely ei rakentunut valmiiden toimintamallien varaan, vaan prosessi sisälsi jatkuvaa neuvottelua, kokeilua, epävarmuuden sietämistä ja tilanteisiin mukautumista. Teknologinen ympäristö itsessään ei vielä tuottanut sujuvaa työskentelyä, vaan keskeiseksi muodostui se, miten ihmiset oppivat toimimaan yhdessä uudenlaisessa tuotantokulttuurissa.

Tutkimuksessa nousi esiin myös se, että virtuaalituotantoympäristöissä tekninen osaaminen, luova työskentely ja vuorovaikutus limittyvät tavalla, joka haastaa perinteisiä media-alan työnjakoja. Työskentely edellytti jatkuvaa tiedon jakamista, toisten ammattiroolien ymmärtämistä sekä kykyä rakentaa yhteistä tilannekuvaa nopeasti muuttuvissa tilanteissa. Samalla osallistujien kokemuksissa korostui keskeneräisyys: uusia toimintatapoja opeteltiin samalla, kun itse tuotantoa toteutettiin. Oppiminen ei tapahtunut erillisenä vaiheena ennen työskentelyä, vaan osana tuotantoprosessia.

Virtuaalituotantoja käsitellään usein teknologisena murroksena, vaikka käytännössä kyse voi olla vähintään yhtä paljon työn, oppimisen ja asiantuntijuuden murroksesta. Teknologian kehitys etenee nopeasti, mutta työskentelykäytännöt, pedagogiset rakenteet ja osaamisen tukemisen tavat eivät välttämättä kehity samassa tahdissa. Virtuaalituotannoissa ei opita ainoastaan käyttämään uusia teknologioita, vaan samalla opetellaan kokonaan uudenlaisia tapoja tehdä yhteistyötä, rakentaa asiantuntijuutta ja toimia moniammatillisissa ympäristöissä.

Tämä herättää kysymyksen siitä, tarkastelemmeko virtuaalituotantoja edelleen liian paljon teknologian näkökulmasta, vaikka keskeiset haasteet näyttäisivät liittyvän yhteistyöhön, oppimiseen ja muuttuvaan asiantuntijuuteen. Samalla voidaan pohtia, missä määrin nykyiset koulutuksen ja työelämän rakenteet kykenevät vastaamaan sellaiseen muutokseen, jossa osaaminen rakentuu yhä vahvemmin jaetusti, tilanteisesti ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Vuoropuhelun herättäminen

Virtuaalituotantojen tarkastelu kasvatustieteellisestä näkökulmasta kytkeytyy laajempaan keskusteluun työn, oppimisen ja asiantuntijuuden muutoksesta

digitaalisissa ja teknologisesti kompleksisissa ympäristöissä. Vaikka virtuaalituotantoja käsitellään usein media- ja teknologiakeskusteluissa tuotannollisena innovaationa, niiden ympärille rakentuvat ilmiöt liittyvät läheisesti myös kasvatustieteellisiin kysymyksiin yhteistyöstä, oppimisesta, asiantuntijuudesta ja jatkuvasta osaamisen rakentumisesta.

Tutkimuksen pohjalta virtuaalituotantoympäristöt näyttäytyvät erityisesti relationaalisina ympäristöinä, joissa osaaminen ei rakennu yksittäisen asiantuntijan hallinnan varaan, vaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten, teknologioiden ja tilanteisten ongelmien kanssa. Tämä kytkeytyy jaetun asiantuntijuuden tutkimukseen, jossa oppiminen nähdään yhteisöllisenä ja vuorovaikutteisena prosessina yksilöllisen tiedon omaksumisen sijaan. Samalla havainto resonoi sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa: tieto ja osaaminen rakentuvat sosiaalisessa toiminnassa, neuvottelussa ja yhteisessä merkityksenmuodostuksessa.

Virtuaalituotannot nostavat esiin myös metodologisia kysymyksiä siitä, miten oppimista ja asiantuntijuutta tulisi tutkia ympäristöissä, joissa työskentely tapahtuu yhtä aikaa teknologisesti, kehollisesti ja sosiaalisesti. Perinteiset käsitykset oppimisesta koulutuksen tai formaalien oppimisympäristöjen kontekstissa eivät välttämättä tavoita sitä jatkuvaa tilanteista oppimista, jota nopeasti muuttuvat tuotantoympäristöt edellyttävät. Tällaisissa ympäristöissä oppiminen näyttäytyy usein osana itse työskentelyä, ei siitä erillisenä toimintana. Samalla virtuaalituotannot haastavat pohtimaan, millaista osaamista media-alalla ja laajemmin asiantuntijatyössä tulevaisuudessa tarvitaan. Teknologisen osaamisen rinnalla korostuvat kyky toimia moniammatillisissa verkostoissa, omaksua uusia työskentelykäytäntöjä nopeasti sekä rakentaa yhteistä ymmärrystä epävarmoissa tilanteissa. Tämä herättää kysymyksen siitä, miten koulutusjärjestelmät ja pedagogiset käytännöt kykenevät vastaamaan työelämän muutokseen, jossa asiantuntijuus rakentuu yhä vahvemmin yhteistyössä ja jatkuvassa muutoksessa olevissa toimintaympäristöissä.

Virtuaalituotantoympäristöjen tarkastelu voisi avata laajemminkin keskustelua siitä, pitäisikö kasvatustieteissä siirtyä tarkastelemaan digitaalista teknologiaa välineen sijaan osana oppimisen, työn ja vuorovaikutuksen infrastruktuuria. Tällöin keskeiseksi ei muodostu pelkästään se, mitä teknologialla tehdään, vaan millaisia toimintakulttuureja, oppimisen tapoja ja asiantuntijuuden muotoja sen ympärille rakentuu.

Tämän keskustelunavauksen tarkoituksena on tarkastella, miten virtuaalituotantojen yleistyminen tekee näkyväksi media-alan työn, oppimisen ja

asiantuntijuuden murrosta. Erityisen kiinnostavaksi ilmiön tekee siirtymävaihe, jossa teknologinen kehitys, työelämän käytännöt ja oppimisen tavat eivät välttämättä kehity samassa rytmissä. Juuri tämä keskeneräisyys tekee ilmiöstä kasvatustieteellisesti merkityksellisen.

Tutkimuksen virtuaalituotantoprosessissa korostui jatkuva neuvottelu teknologian, luovan työn, yhteistyön ja käytännön tuotannollisten ratkaisujen välillä. Työskentelyssä ei ollut kyse vain uusien teknologioiden hallinnasta, vaan uudenlaisen yhteisen toimintakulttuurin rakentamisesta tilanteissa, joissa valmiita käytäntöjä ei vielä ollut olemassa. Tämä nostaa esiin kysymyksen siitä, kuinka paljon teknologiapainotteisessa keskustelussa jää huomaamatta niitä inhimillisiä prosesseja, joiden varaan uudenlaiset työskentelytavat lopulta rakentuvat. Samalla virtuaalituotannot voivat toimia kiinnostavana peilinä myös laajemmalle työelämän muutokselle. Monilla aloilla teknologinen kehitys muuttaa työn tekemisen tapoja nopeammin kuin organisaatiot, koulutus tai ammatilliset käytännöt ehtivät mukautua.

Tällöin keskeiseksi kysymykseksi ei muodostu pelkästään teknologinen osaaminen, vaan kyky oppia yhdessä, rakentaa yhteistä ymmärrystä ja toimia jatkuvasti muuttuvissa ympäristöissä.

Toivomme keskustelunavauksemme avaavan tilaa myös sellaisille kasvatustieteellisille keskusteluille, joissa keskeneräisyys, epävarmuus ja työn muutokseen liittyvät jännitteet nähdään merkityksellisinä tutkimuskohteina teknologisen kehityksen rinnalla. Ehkä juuri näissä kohdissa voidaan tunnistaa jotakin olennaista siitä, millaiseksi oppiminen, asiantuntijuus ja yhteistyö ovat muuttumassa post-digitaalisessa työelämässä.

Lähteet

Bennett, J., Heath, C., Kilkelly, F., & Richardson, P. (2021). Virtual production: A global innovation opportunity for the UK (StoryFutures Academy Immersive Skills Report 2021).Egham, Surrey: StoryFutures.

Cheng, L.-K., Chieng, M.-H., & Chieng, W.-H. (2014). Measuring virtual experience in a three-dimensional virtual reality interactive simulator environment: A structural equation modeling approach. Virtual Reality, 18(3), 173–188. https://doi.org/10.1007/s10055-014-0244-2

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper & Row.

Ehrukainen, A. (2025). Tapaustutkimus: Monialaisen työryhmän käyttäjäkokemukset virtuaalituotantostudiossa toteuttamastaan virtuaalituotantoprosessista. Pro gradu –tutkielma. Lapin yliopisto.

Ehrukainen, A., & Ruokamo, H. (2026). Case Study: User Experiences of a Multidisciplinary Team in a Virtual Production Studio Process. AERA Conference, 8.-12.4.2026, Los Angeles CA.
Grutterink, H., Van der Vegt, G. S., Molleman, E., & Jehn, K. A. (2013). Reciprocal expertise affirmation and shared expertise perceptions in work teams: Their implications for coordinated action and team performance. Applied Psychology: An International Review, 62(3), 359–381. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00484.x
Hakkarainen, K., Lallimo, J., & Toikka, S. (2012). Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. Aikuiskasvatus, 32(4), 246–256. https://doi.org/10.33336/aik.94003
Hansson, H. (1999). Kollektiv kompetens — en studie av skicklig interaktiv handling. Göteborg: BAS. International Organization for Standardization. (2019). Ergonomics of human-system interaction — Part 210: Human-centred design for interactive systems (ISO Standard No. 9241-210:2019). https://www.iso.org/standard/77520.html
Jasaui, D. S., Martí-Testón, A., Muñoz, A., Moriniello, F., Solanes, J. E., & Gracia, L. (2024). Virtual production: Real-time rendering pipelines for indie studios and the potential in different scenarios. Applied Sciences, 14 (6), 2530. https://doi.org/10.3390/app14062530
Kalling, T., & Styhre, A. (2003). Knowledge Sharing in Organizations. Liber.
Kauppila, R. A. (2007). Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
Lee, J.-L., Park, S.-D., & Cheeyong, K. (2011). A Study of Changes in Production by Domestic Broadcasters Using Virtual Studio. International Journal of Kimics, 9(1), 117–123.https://doi.org/10.6109/jicce.2011.9.1.117
Lehtinen, E., & Palonen, T. (1997). Tiedon verkostoituminen — haaste asiantuntijuudelle. In J. Kirjonen, P. Remes, & A. Eteläpelto (Eds.), Muuttuva asiantuntijuus, (pp. 103–120). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
Materska-Samek, M., Pudło, F. G., Kotlińska, M., Olchowski, W., & Kopeć, K. (2023). Digital scouting for virtual production — New practices in the art of film location. Zarządzanie Mediami, 11(1), 25–40. https://doi.org/10.4467/23540214ZM.23.002.19489
Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. A. (1956). The focused interview; a manual of problems and procedures. New York: Free Press.
Parviainen, J. (2006). Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
Puolimatka, T. (2002). Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi: [Kirjayhtymä].
Rauschnabel, P. A., Felix, R., Hinsch, C., Shahab, H., & Alt, F. (2022). What is XR? Towards a Framework for Augmented and Virtual Reality. Computers in Human Behavior, 133,107289, 1–18. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107289
Resnick, L. (1991). Shared cognition: thinking as social practice. In L. Resnick, J. Levine, & S. Teasley (Eds.), Perspectives on socially shared cognition, (pp. 1–20). Washington DC:American Psychological Association.
Slater, M., & Wilbur, S. (1997). A Framework for Immersive Virtual Environments (FIVE): Speculations on the Role of Presence in Virtual Environments.

Precence: Teleoperators & Virtual Environments, 6(6), 603–616. https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.6.603
Swords, J., & Willment, N. (2024a). 'It used to be fix-it in post-production! Now it's fix-it in pre-production': how virtual production is changing production networks in film and television. Creative Industries Journal, 1–17. https://doi.org/10.1080/17510694.2024.2430025
Tcha-Tokey, K., Christmann, O., Loup-Escande, E., Loup, G., & Richir, S. (2018). Towards a Model of User Experience in Immersive Virtual Environments. Advances in Human- Computer Interaction, 2018(1), 782786. https://doi.org/10.1155/2018/7827286
Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
Vygotski, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Willment, N., Jones, B., Swords, J., & Brereton, J. (2024). The importance of professional skills within the changing media landscape of the UK screen industries: a case study of the'disruptive' phenomenon of virtual production. Media Practice and Education, 26(1), 1–19. https://doi.org/10.1080/25741136.2024.2336759
Witmer, B. G., & Singer, M. J. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 7(3), 225–240. https://doi.org/10.1162/105474698565686

1.3.4 Media- ja tekoälylukutaitoon liittyvä mainonnan lukutaidon opetus tukee opettajankoulutuksen arvorationaalista perustaa ja yhteiskunnallista tehtävää

Mari Kuusimäki, Itä-Suomen yliopisto, UEF, opettajankoulutus, kieli- ja mediakasvatus

Arvorationaalinen ajattelu linkittyy mainonnan lukutaidon osalta media- ja tekoälylukutaidon laajempiin eettisiin, sosio-ekologisiin ja mediapsykologisiin näkökulmiin. Keskustelunavaukseni esittää, että media- ja tekoälylukutaito typistyvät välineellisiksi taidoiksi ja menettävät yhteiskunnallista merkittävyyttään ilman arvorationaalista perustaa. Kasvatusfilosofian näkökulmasta arvorationaalinen ajattelu voi osaltaan tasapainottaa opettajankoulutuksessa ilmenevää välineellistä ajattelua ja vahvistaa kasvatusalan yhteiskunnallista vaikuttavuutta (Knuuttila, 2005 in Niinivirta, 2017). Aihepiirin empiria pohjautuu väitöstutkimukseeni, joka käsittelee mainonnan lukutaidon opetuksen kehittämistä aineenopettajakoulutuksessa.

Keskeinen oivallus ja jännite

Väitöskirjassani Towards hypersuasion: Rhizomatic and strengths-based advertising literacy for teacher education, arvorationaalinen ajattelu kytkeytyy aineenopettajaopiskelijoiden kokemaan mainonnan lukutaidon opetuksen yhteiskunnalliseen merkityksellisyyteen. Aineenopettajaopiskelijat kokivat mainonnan lukutaidon opettamisen yhteiskunnallisesti tärkeänä tehtävänä, koska mainonta vaikuttaa lasten ja nuorten arvomaailmaan, elämäntapoihin sekä identiteetin rakentumiseen (Mironica ym., 2024b; Monga ym., 2020; Tylka ym., 2023a; van Noort ym., 2024b). Mainonnan lukutaidon opetuksen ajantasainen edistäminen kehittää opettajankoulutusta menetelmällisesti esimerkiksi opetuksen multimodaalisuutta, lisättyä- ja virtuaalitodellisuutta tai esimerkiksi tekoälyagentteja hyödyntäen.

Mainonnan lukutaidon opetustehtävän yhteiskunnallista merkittävyyttä korostaa alhaisen sosioekonomisen taustan yhteys puutteelliseen mainonnan lukutaitoon (Nairn & Opree, 2021; Papachristou & Nikolakaki, 2022). Lisäksi mainonnan lukutaito kehittää taitoja ja valmiuksia, joita poliittisen mainonnan ja propagandan tunnistaminen ja kriittinen käsittely edellyttää. Tutkimukseni tulokset toivat myös esiin tarpeen opettaa digitaalista tunnesäätelyä ja vuorovaikutustaitoja sekä multimodaalisen suostuttelun ja hypersuostuttelun tunnistamista ja prosessointia.

Vuoropuhelun herättäminen

Onko kasvatustieteissä tarve ennakoida tulevia tekoälyn, hypersuostuttelun sekä erilaisten vinoumien ja propagandan implikaatioita lapsiin ja nuoriin? Voiko media- ja tekoälylukutaidon arvorationaalinen perusta ja aihepiiriin liittyvä tutkimuksellinen yhteistyö vahvistaa opettajankoulutuksen yhteiskunnallista merkitystä?

Väitöstutkimukseni korostaa lapsiin ja nuoriin kohdistuvan mainonnan ja markkinoinnin poikkeuksellista laajuutta ja määrää (Castonguay & Messina, 2022; del Mar Pàmies ym., 2016; Smith ym., 2024). Lapset ja nuoret muodostavat mainosalalle erittäin tuottoisan kohderyhmän (Castonguay & Messina, 2022; Costa & Damásio, 2010). Lasten ja nuorten haavoittuvuus johtuu ikäsidonnaisesti rajallisesta ymmärryksestä mainonnan sekä multimodaalisesta suostuttelusta (Castonguay & Messina, 2022; Nelson, 2016a). Mainonta, neuromarkkinointi, brändimarkkinointi ja kaupallinen media lisäävät tarvetta opettaa kykyä käsitellä kaupallista viestintää tasapainoisesti ja kriittisesti (van Noort ym., 2024a; Zarouali ym., 2022). Erityisesti kaupalliset mediaympäristöt ja kulutuskeskeinen maailmankuva vaikuttavat siihen, miten lapset ja nuoret hahmottavat itsensä ja ympäröivän maailman (Knobel & Lankshear, 2014; Rousseau ym., 2017).

Mainonta on sosiaalisen kontrollin väline, jonka yhteiskunnallista vaikutusta on verrattu esimerkiksi koulun ja kirkon kaltaisiin instituutioihin (Potter, 2009).

Mainonnan normalisoituminen osaksi sosiaalisen median vuorovaikutusta on korostanut sen sosiaalista voimaa lähes kahden vuosikymmenen ajan (Alvermann ym., 2011). Mainonta ulottuu lasten ja nuorten arkeen ja sosiaaliseen todellisuuteen, jossa he altistuvat jatkuvasti vaikuttavalle sisällölle (Cortés-Quesada & Vizcaíno-Verdú, 2025a; De Pauw, 2014a; Hudders ym., 2017; Leiss ym., 2018). Kaupalliset mediaympäristöt muokkaavat identiteettiä, arvoja ja maailmankuvaa sekä vahvistavat materialismia. Vaikuttajamarkkinointi, ulkonäköihanteet ja algoritminen kohdentaminen kytkeytyvät muun muassa heikentyneeseen hyvinvointiin, kehotyytymättömyyteen, terveysriskeihin sekä kulutustottumuksiin.

Keskustelunavaus arvorationaalisen ajattelun merkityksestä media- ja tekoälylukutaidon opetuksessa pohjautuu yhteiskunnalliseen tarpeeseen ja tilanteeseen. Vanhempien ohjauksella on keskeinen merkitys suostuttelun tunnistamisen, vastustamisen sekä algoritmisen ymmärryksen kehittymisessä. Kaupalliset mediaympäristöt ja kulutuskeskeiset maailmankuvat eivät ole neutraaleja, ne muovaavat lasten ja nuorten käsityksiä itsestä ja ympäröivästä maailmasta. Vaikuttajamarkkinointi sekä kauneus- ja ulkonäköteollisuuden sisällöt kytkeytyvät heikentyneeseen elämänlaatuun, kehotyytymättömyyteen ja mielenterveysriskeihin, kun taas elintarvike-, hyvinvointi- ja päihdemainonta vaikuttavat kulutustottumuksiin, talouteen ja terveyteen. Sosiaalinen media on lisännyt mainonnan psykologisia vaikutuksia, mikä on vaikuttanut lasten ja nuorten identiteetin rakentumiseen ja vaikeuttanut suostuttelun tunnistamista. Samalla se on kaventanut hyväksyttyjen käyttäytymis- ja ulkonäkömallien kirjoa. Tutkimuksessani mediakasvatus sijoittuu Bildung-sivistysajattelun jatkumoon, jossa kasvatuksen tavoitteena on sosiokulttuuriseen ja itsenäiseen kriittiseen ajatteluun ja toimintaan kykenevä yksilö.

Lähteet

Alvermann, D. & Moore, D. (2011). Questioning the separation of in-school from out-of-school contexts for literacy learning: An interview with Donna E. Alvermann. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 55(2), 156–158.

Castonguay, J., & Messina, N. (2022). Parents' responses to child-targeted influencer advertising: An investigation using the persuasion knowledge model. Journal of Interactive Advertising, 22(1), 42–56. https://doi.org/10.1080/15252019.2022.2028202

Cortés-Quesada, J., & Vizcaíno-Verdú, A. (2025a). Fragmented-brand consumerism on TikTok: The advertising impact on generation Alpha. Revista de Comunicacion, 24(1), 109–125. https://doi.org/10.26441/RC24.1-2025-3659

Costa, C., & Damásio, M. (2010). How media literate are we? The voices of 9 years old children about brands, ads and their online community practices. Observatorio Journal, 4(4), 93–115.
del Mar Pàmies, M., Ryan, G., & Valverde, M. (2016). How intervention can empower children as consumers in dealing with advertising. International Journal of Consumer Studies, 40(5), 601–609. https://doi.org/10.1111/ijcs.12305
De Pauw, P. (2018). Children's advertising literacy: empowering children to cope with advertising. A multiperspective inquiry into children's abilities to critically process contemporary advertising. [Doctoral dissertation, Ghent University].
Hudders, L., De Pauw, P., Cauberghe, V., Panic, K., Zarouali, B., & Rozendaal, E. (2017). Shedding new light on how advertising literacy can affect children's processing of embedded advertising formats: A future research agenda. Journal of Advertising, 46(2), 333–349. https://doi.org/10.1080/00913367.2016.1269303
Knobel, M., & Lankshear, C. (2014). Studying new literacies. In Journal of Adolescent and Adult Literacy, 58(2), 97–101. Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1002/jaal.314
Leiss, W., Kline, S., Jhally, S., & Botterill, J. (2005). Social Communication in Advertising: Consumption in the Mediated Marketplace (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203943014
Mironica, A., Popescu, C., George, D., Tegzeșiu, A., & Gherman, C. (2024). Social media influence on body image and cosmetic surgery considerations: a systematic review. Cureus, 16(7). https://doi.org/10.7759/cureus.65626
Monga, N., Sarmah, R., Sharma, A., & Kumar, P. (2020). Effect of Digital Marketing Campaigns on Youth- Related to Social Advertisements. International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE), 8(5), 2231–2237. https://doi.org/10.35940/ijrte.E4954.018520
Nairn, A., & Opree, S. J. (2021). TV adverts, materialism, and children's self-esteem: The role of socio-economic status. International Journal of Market Research, 63(2), 161–176. https://doi.org/10.1177/1470785320970462
Niinivirta, M. (2017). Fronesis opettajankoulutuksen taustafilosofiassa [Doctoral dissertation, Tampere University Press]. Acta Universitatis Tamperensis 2330. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
Papachristou, E., & Nikolakaki, M. (2022). Necessity of implementing advertising literacy programs in preschool curricula in debt-ridden Greece school curricula in debt-ridden Greece. European Journal of Education and Pedagogy, 3(3), 135–146. https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.3.289
Potter, D. M. (2009). People of plenty: Economic abundance and the American character. University of Chicago Press.
Rousseau, A., Gamble, H., & Eggermont, S. (2017). The role of appearance schematicity in the internalization of media appearance ideals: A panel study of preadolescents. Journal of Adolescence, 60, 27–38. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.011
Smith, S., Oates, C, & McLeay, F. (2024). Slimy tactics: The covert commercialisation of child-targeted content. Journal of Strategic Marketing, 32(3), 304–316. https://doi.org/10.1080/0965254X.2023.2218855
Tylka, T., Rodgers, R., Calogero, R., Thompson, J., & Harriger, J. (2023). Integrating social media variables as predictors, mediators, and moderators

within body image frameworks: Potential mechanisms of action to consider in future research. Body image, 44, 197–221. Elsevier Ltd. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.01.004
van Noort, G., Voorveld, H., & Strycharz, J. (2024). Persuasion in an algorithmic context. In Communication Research into the Digital Society, 189–204). Amsterdam University Press. https://doi.org/10.5117/9789048560592_ch11
Zarouali, B., Boerman, S., Voorveld, H., & van Noort, G. (2022). The algorithmic persuasion framework in online communication: conceptualization and a future research agenda. Internet Research, 32(4), 1076–1096. https://doi.org/10.1108/INTR-01-2021-0049

1.3.5 When Counting Moves, Does Understanding Follow? Rethinking Interactive Materials for Early Numeracy

Dennis Lee Jarvis Ybañez, University of the Philippines Open University
Angel Mae O. Ombid, University of the Philippines Open University
Dr. Kristof Fenyvesi, Senior Researcher, University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research

This work is situated in the context of early mathematics learning among Filipino learners, particularly in settings where English is used as the medium of instruction. Building on the view that counting involves more than the mere labelling of objects with number words, the study draws from the counting experiences of six young Filipino learners in a school-based enhancement program and examines how they engage with static and dynamic counting tasks. It is also informed by a critical stance toward the increasing use of digital, animated, and interactive materials in early mathematics education. Rather than treating counting errors as mere deficiencies, this study seeks to understand what children's counting behaviors reveal about their developing mathematical thinking and how these insights can support the design of more responsive learning materials.

Counting is often treated as one of the most basic and stable activities in early mathematics. Yet research shows that children's counting behavior does not straightforwardly reflect their understanding (Sarnecka et al., 2015). What appears correct may conceal fragile or partial conceptualizations, revealing a gap between performing counting procedures and grasping their meaning. This gap becomes more complex in contemporary learning environments, where children increasingly engage not only with static objects but also with animated, interactive, and moving representations.

Although counting is often treated as simple labelling of objects with number words, it entails a more complex process of conceptual coordination. Several studies have been conducted to understand the intricacies of counting, especially among young learners. Sarnecka et al. (2015) specifically stressed the difficulty in interpreting children's counting behavior as "what they do is not a perfect indicator of what they know," suggesting a gap between "doing it right" and "knowing what it means" (p. 3). For instance, a learner may count up to six fluently out loud, but when asked to give a specific number of objects, say three, the learner might incorrectly give either more or fewer than three objects, demonstrating a gap between procedural counting and numerical understanding. Similarly, a learner may count in a stable order and recognize the last number word as representing the total quantity (Jordan et al., 2022) but may still skip objects or count some objects more than once (Wege et al., 2023). In

another case, a learner may count objects differently depending on the kinds of objects being counted and the order in which the objects are presented (Lannin et al., 2013). For example, learners may count six red apples differently from six apples presented in three different colors or from a group consisting of three apples and three oranges. These cases are particularly observed in environments where learners are taught to count using static approaches, e.g., counting blocks, objects, and number charts, such as in the Philippines. What more can be observed when young learners engage with counting tasks involving dynamic objects?

Core Insight or Tension

As learning environments shift from static to dynamic forms, the conditions under which counting takes place are fundamentally changing. The proliferation of video materials, interactive simulations, and game-based learning applications now provides them with a wider range of options, offering a spectrum of resources from static (where objects remain fixed) to dynamic representations (where objects move or change during the counting process).

In this study, we aim to determine and describe the different counting approaches used by young learners when they engage in static and dynamic counting activities. Specifically, we sought to answer the following questions:

- *What different counting approaches do young learners use when engaged in counting static and dynamic objects?*
- *In what ways do static and dynamic counting activities reveal the intricacies of young learners' understanding of counting*?

Dialogue Invitations

This paper invites scholarly dialogue on how counting materials for young learners can be designed in ways that are responsive to the evolving landscape of education.

Building on Prayitno's (2023) constructs of counting all and counting on strategies, as well as the nine principles of early counting identified by Andika et al. (2024), this study offers an exploratory perspective grounded in the counting approaches of six Filipino learners. The participants consisted of two kindergarten learners and four primary school learners from a major city in the Philippines, where English is used as the medium of instruction. They participated in the study as part of a school-based enhancement program, following voluntary consent from their parents.

Eight counting tasks were developed and administered, consisting of four static tasks and four dynamic tasks sequenced to reflect increasing levels of difficulty. The findings offer meaningful insights into the varied ways young learners make sense

of quantities when engaging with different counting situations. The study shows that learners' difficulties may not be addressed by interactivity alone.

Although interactive materials are often assumed to support engagement and learning, some participants still struggled when they were unable to apply the appropriate counting strategies required by the task. This was particularly evident in dynamic counting situations, where some learners tended to fixate on specific parts of the screen and consequently overlooked objects located in other areas. These observations suggest that the effectiveness of interactive counting materials depends not only on their interactive features but also on how well they support learners in applying appropriate counting strategies. At the same time, the study highlights the importance of recognizing learners' spontaneous counting strategies.

In static counting tasks, participants were more likely to use grouping strategies when the objects were varied. For example, some learners counted by twos or grouped identical objects by category before counting them altogether. In dynamic counting tasks, grouping strategies were observed regardless of whether the task involved a single or multiple object types. These findings open opportunities for further discussion on how early numeracy materials can support both one-by-one counting and grouping strategies, thereby helping bridge the gap between counting-all and counting-on approaches.

Overall, this paper contributes to ongoing conversations on the design of counting materials by emphasizing that interactivity should not be treated as automatically beneficial. Instead, interactive materials should be designed in ways that guide learners' attention, support the use of appropriate counting strategies, and build on the strategies that learners naturally employ. Further studies may examine more varied counting tasks, visual arrangements, learner supports, and types of learners to better understand what makes interactive counting materials meaningful and effective for early numeracy development.

The value of this contribution lies in its attempt to look more carefully at what young learners actually do when they count, especially in learning environments increasingly shaped by digital, animated, and interactive materials. Rather than assuming that interactivity automatically supports learning, this study shows that dynamic tasks may also create new demands on children's attention, strategy use, and sense-making.

The experiences of the six Filipino learners suggest that difficulty in counting may not simply come from not knowing number words, but from the learner's struggle to coordinate objects, movement, categories, and quantities within a particular task design. In this sense, the study encourages the field to treat counting

not as a simple or mechanical skill, but as a complex mathematical activity where children's actions, strategies, hesitations and even errors can reveal important insights about early numeracy learning.

This work also surfaces a useful tension: materials that appear engaging may not always be mathematically supportive. Moments such as repeated counting, fixation on certain objects, or difficulty moving toward more flexible strategies may point not only to learner difficulties, but also to design limitations. By foregrounding these tensions, the paper invites researchers, teachers, and designers to bring their own observations, questions, and discomforts into dialogue about how counting materials can better support children's developing mathematical thinking.

References

Andika, W. D., Utami, F., Alrefi, A., Sumarni, S., Siregar, R. R., Sari, R. C., Hasan, N. I. (2024). Exploring early childhood counting principles. In Proceedings of the 7th International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2023) (pp. 272-290). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-301-6_26

Jordan, N. C., Devlin, B. L., & Botello, M. (2022). Core foundations of early mathematics: refining the number sense framework. Current Opinion in Behavioral Sciences, 46, 101181. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2022.101181

Lannin, J. K., Webb, M., Chval, K., Arbaugh, F., Hicks, S., Taylor, C., & Bruton, R. (2013). The development of beginning mathematics teacher pedagogical content knowledge. Journal of Mathematics Teacher Education, 16(6), 403426. https://doi.org/10.1007/s10857-013-9244-5

Prayitno, A. (2023). Exploring counting processes in early childhood: A study on counting all and counting on strategies. Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 7(6), 6959-6968. https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i6.4954

Sarnecka, B. W., Goldman, M. C., & Slusser, E. B. (2015). How counting leads to children's first representations of exact, large numbers. In R. C. Kadosh & A. Dowker (Eds.), The Oxford handbook of numerical cognition (pp. 291-309). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199642342.013.011

Wege, T. E., De Smedt, B., Gilmore, C., & Inglis, M. (2023). Counting many as one: Young children can understand sets as units except when counting. Journal of Experimental Child Psychology, 225, 105533. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105533

1.3.6 Not just about the Screen Time: Digital Leisure, Multilingual Belonging, and the Educational Responsibility to Digital Life

Anna Björnö, Laurea University of Applied Sciences

I am a researcher at Laurea UAS, my focus is not education-language-migration, involving many micro aspects, from interaction with digital devices to learning a language for specific purposes.I have researched education policy, internationalization and language policy, but I am moving towards migration and social justice.

Core Insight or Tension

Educational debates increasingly frame smartphones as threats to concentration, wellbeing, and learning through fragmented attention, compulsive digital engagement, declining academic performance, and reduced social interaction. Such concerns have a research backing, showing that media multitasking and digital distraction has associate with constant connectivity, reduced sustained attention, and cognitive overload (e.g. Gloria Mark; Ophir, Nass & Wagner). Educational systems therefore increasingly position restriction as a protective response intended to safeguard concentration and educational performance. *But is this the right way to think about the educational institutions' role in these processes?*

Current debate often reduces digital life to a question of exposure: how much time young people spend online. "Screen time" has become one of the dominant categories through which digital childhood is discussed, measured, and regulated. Screen time per se may tell us relatively little about the social, linguistic, emotional, or educational qualities of digital participation. Quantity is a very rough metric here. One hour spent passively scrolling commercial content, maintaining transnational family relationships, participating in multilingual peer interaction, collaboratively creating online content, or engaging in informal language learning becomes flattened into the same measurable category.

Such reduction risks obscuring the increasingly infrastructural role that digital environments play in the lives of multilingual adolescents. For many young people, smartphones devices of social and linguistic infrastructures through which relationships, identities, and forms of participation are maintained across institutional and transnational spaces. Research on digital youth cultures and connected learning (Ito et al.; Livingstone; boyd) demonstrated that online environments have a function of sociality, identity work, informal learning, and

participation. At the same time, sociolinguistic research on translanguaging and transnational digital literacies could demonstrate how multilingual adolescents often use digital spaces to sustain linguistic repertoires, maintain transnational belonging, and navigate identities that formal educational systems may only partially recognize.

From this perspective, digital leisure increasingly constitutes part of the environment within which educational, linguistic, and social life itself unfolds. Its use could still be rather detrimental, but we could not reduce it to a simple distraction from educational life. Smartphones may simultaneously fragment attention and sustain multilingual continuity. Rapid switching between languages, platforms, and social contexts may create cognitive strain while also requiring forms of adaptive flexibility, enlarging of the linguistic possibilities. Educational debates that frame digital attention exclusively as an individual cognitive resource may overlook language development as socially and linguistically distributed across relationships, obligations, and transnational networks.

Current smartphone restriction policies may risk becoming counterproductive without this understanding. Such policies are typically framed as universally beneficial and educationally neutral, making one principle enough for a problem to be solved. However, their effects may not be equally distributed. Monolingual students whose linguistic and social worlds have existing support offline may experience digital restriction differently from multilingual and migrant-background youth whose everyday linguistic participation relies more heavily on digital mediation. For some adolescents, digital environments function as spaces of heritage language maintenance, diasporic connections, discovery of cultural references, emotional support, and peer belonging in ways that schools themselves may not provide.

Dialogue Invitations

The question should not be whether smartphones are inherently beneficial or harmful. Rather, it is whether current educational debates rely on implicitly monolingual assumptions about what is a good educational framework. Multilingual digital practices often remain educationally invisible: essential to young people's social and linguistic lives, yet rarely recognized as educationally meaningful within institutional frameworks. Research on language policy and linguistic inequality (May; Tollefson; Flores & Rosa; Piller) has repeatedly demonstrated that educational systems tend to legitimize certain linguistic practices while marginalizing others. Smartphone regulation may therefore also operate as a form

of linguistically unequal regulation when it restricts forms of multilingual participation without recognizing their social and educational significance.

It is clear that response to this problem cannot simply be unrestricted digital optimism. Commercial platforms are not designed primarily around educational justice, multilingual wellbeing, or structures of care. Their infrastructures are shaped by logics of engagement, monetization, and algorithmic attention capture (Zuboff; van Dijck; Selwyn). The problem is therefore not only that young people inhabit digital environments shaped by corporate interests, but that educational institutions have increasingly withdrawn from meaningful participation in the construction of alternative digital spaces. At the very least, we might use these spaces to get informed about what it means to grow up multilingual now.

Current educational responses to digital life often emphasize restriction, monitoring, and behavioral control while - but the broader social organization of digital environments largely untouched. Schools intervene strongly at the level of prohibition and remain comparatively absent from the design of meaningful multilingual digital participation. As a result, educational systems may regulate digital life from a distance while commercial infrastructures continue to shape the conditions under which young people experience attention, belonging, identity, and language.

This raises a broader educational question. The issue may not simply be how much time young people spend online, but what kinds of digital worlds educational institutions are willing to help create. If multilingual adolescents increasingly experience identity, peer belonging, language maintenance, and participation through digital infrastructures, then educational withdrawal from these spaces may itself constitute an educational and linguistic policy choice. Rather than approaching digital environments primarily through restriction and exposure reduction, educational systems may need to imagine forms of pedagogical presence within them: spaces shaped not only by behavioral control, but also by care, participation, multilingual inclusion, and social responsibility.

Educational research may therefore need concepts capable of understanding digital environments not simply as sources of distraction or opportunity, but as unevenly distributed multilingual infrastructures that simultaneously shape cognition, belonging, participation, and inequality. The challenge is no longer only whether schools should regulate digital life, but whether they are willing to participate in shaping it.

A short reflection that summarizes why this contribution matters for the collective field, and how it invites others to bring their own tensions, insights, or discomforts.

I offer this piece as an invitation: to reconsider what could be achieved or overlooked through restrictions and narrow measurements. I am not optimistic about the techno future, but I think that it helps to think creatively about it.

- *Can we actually forbid something to the modern teenagers, especially administrating it through school?*
- *What is prohibition and what is withdrawal from partaking in their life?*
- *What is a more sustainable way to handle it and raise an adult ready for the future?*

1.3.7 Digitaalisuuden ja ekologisen kestävyyden välinen postdigitaalinen paradoksi

Lauri Palsa, tutkijatohtori, Jyväskylän yliopisto

Keskeinen oivallus ja jännite

On sanottu, että postdigitaalisuus on surkea mutta käyttökelpoinen käsite (Cramer & Jandrić, 2021). Surkeana sitä voidaan pitää ennen kaikkea epäselvyytensä vuoksi. Ei ole yhteisymmärrystä siitä, mitä itseasiassa ”post”-etuliitteellä tarkoitetaan (Knox, 2019), ja suomeksikin käsite kääntynee postdigitaalisuuden sijaan esimerkiksi jälkidigitaaliseksi tai digitaalisen jälkeisyydeksi. Näen, että suomennoksesta huolimatta olennaista on se, millaiseen merkitysvarantoon tuolla post-etuliitteellä halutaan osoittaa ja mihin sen pohjalta huomiota kiinnitetään. Postdigitaalisuus muistuttaakin hankaluudessaan Blumerin (1954) esittämää jakoa määritelmällisiin (definitive) ja suuntaa-antaviin (sensitizing) käsitteisiin. Mikäli luovumme vaateesta, että käsitteellä tulisi olla aina kyky tiukkarajaisesti määritellä linja sen perusteella, mitkä asiat nähdään kuuluvaksi sen piiriin ja mitkä ei, voimme vapaammin hyödyntää niitä oman ajattelumme työkaluihin ja yhteisymmärryksen rakentamisessa.

Yksi aihe, johon postdigitaalisuus auttaa kiinnittämään huomiota liittyy digitaalisuuden ja ekologisuuden väliseen paradoksaaliseen suhteeseen, joka syntyy ongelmien ja ratkaisujen välisen suhteen muuttuessa. Digitaalisia teknologioita on usein esitetty keinoina vähentää ympäristöhaittoja, mutta ajan myötä ne tuottavat myös uusia ongelmia. Se, mikä aluksi näyttäytyy ratkaisuna, alkaa toimia uuden ongelman lähteenä ja synnyttää tarpeen uusille ratkaisuille. Tämä näyttäytyy helposti loputtomana ”toisaalta ja toisaalta” tai ”kuitenkin ja kuitenkin” pallotteluna.

Esimerkiksi liikenteen suuret päästöt [arviolta 14% maailman päästöistä, (Ge, ym. 2026)] ovat lisänneet kiinnostusta digitaalisiin viestintämuotoihin, kuten verkkokokouksiin ja koulutuksiin, jotka voivat vähentää matkustamista. Samalla teknologia-ala kuitenkin itse tuottaa merkittäviä päästöjä (arviolta 1,5-4%), muun muassa energiankulutuksen kautta (World bank, 2024). Digitaaliset palvelut nojaavat laajoihin kaapeliverkoista rakentuviin pilviinfrastruktuureihin ja ympäri maailmaa rakennettuihin datakeskuksiin, joiden energiantarve on huomattava.

Teknologian tuottamaa kuormitusta on kuitenkin pyritty vähentämään kehittämällä entistä tehokkaampia ohjelmistoja ja laitteita. “Vihreän teknologian” tuoma tehokkuuden lisääntyminen ei kuitenkaan välttämättä vähennä kokonaiskulutusta. Jevonsin paradoksin mukaisesti tehokkaammat järjestelmät voivat jopa lisätä resurssien käyttöä, esimerkiksi mahdollistamalla raskaampia ohjelmistoja ja laajempaa datankäyttöä (Selwyn, 2025). Vaikka tehokkaampia laitteita voitaisiin potentiaalisesti käyttää vähentämään esimerkiksi olemassa olevista ohjelmistoista muodostuvaa kuormitusta, niitä käytetäänkin mahdollistamaan entistä enemmän laskentatehoa vaativien ohjelmistojen kehittämiseen.

Laajemmassa mittakaavassa ongelma ei rajoitu kuitenkaan pelkästään teknologiasektorin päästöihin, vaan liittyy kestävyyden ylittymiseen kokonaisuudessaan. Siksi pelkkä teknologian tehostaminen ei riitä. Tutkijat (ks. esim. Kwet, 2024) ovatkin korostaneet tarvetta tarkastella digitalisaatiota osana laajempia taloudellisia ja yhteiskunnallisia rakenteita, mukaan lukien sen kytköksiä niihin maatalouden, muodin ja sotateollisuuden kaltaisiin sektoreihin, jotka ovat valtavan resurssi-intensiivisiä. Näin digitalisaation ja kestävyyden suhde näyttäytyy kompleksisena: teknologiat voivat yhtä aikaa vähentää ja lisätä ympäristöhaittoja. Tämä tekee paradoksista vaikeasti ratkaistavan ja haastaa sellaisia käytännön koulutukseen vaikuttavia oletuksia (esim. koulutuspolitiikassa), jotka edistävät digitalisaatiota ilman sen kielteisten vaikutusten huomioimista.

Vuoropuhelun herättäminen

Postdigitaalisuus auttaakin tarkastelemaan digitalisaation ja ekologisen kestävyyden välistä paradoksia, sillä digitaalisia teknologioita ei voida enää ymmärtää irrallisina “ratkaisuina”, vaan ne ovat syvästi kietoutuneita materiaalisiin, ekologisiin ja yhteiskunnallisiin järjestelmiin. Käsite auttaa tasapainoilemaan sen suhteen, että kuinka teknologia voi toimia samanaikaisesti sekä ongelmien ratkaisijana että uusien ongelmien tuottajana. Esimerkiksi ympäristöhaittoja vähentämään tarkoitetut ”vihreät” digitaaliset teknologiat voivat tarkoituksestaan huolimatta lisätä energiankulutusta ja ympäröivien infrastruktuurien tarvetta. Tällöin syntyy jatkuva kehä, jossa ratkaisut synnyttävät uusia ongelmia, eikä selkeää rajaa digitaalisen ja muun välille enää ole.

Postdigitaalisuus auttaa tuomaan näkyviin juuri tämän kietoutuneisuuden ja haastaa oletuksen teknologiasta automaattisena ratkaisuna, kuitenkaan myöskään hylkäämättä teknologian merkitystä sen ratkaisemisessa. Yksittäisten innovaatioiden sijaan se auttaa ottamaan monimutkaisiakin aiheita vakavasti ilman, että syntyisi vaadetta nopeisiin yksioikoisiin ratkaisuihin. Digitaalisuuden sijaan

digitaalisuutta koskevat ratkaisut voivatkin löytyä laajemmista yhteiskunnallisista ja kulttuurisista järjestelmistä ja olosuhteista, jotka ohjaavat teknologian kehitystä ja käyttöä.

Vaikka postdigitaalisuus on surkea käsite, sillä siitä ei meinaa ottaa (epämääräisyydessään) tolkkua, se on käyttökelpoinen siinä, että sen avulla voi (rakentavasti) puntaroida vaikeidenkin aiheiden äärellä ja syventää siten toimivien ratkaisujen löytämiseen tarvittavaa ymmärrystä.

Lähteet

Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? American Sociological Review, 19, (1), 3-10.

Cramer, F., & Jandrić, P. (2021). Postdigital: A Term That Sucks but Is Useful. Postdigital Science and Education, 3(3), 966–989. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00225-9

Ge, M., Friedrich, J., & Vigna, L. (2026). 4 charts explain greenhouse gas emissions by countries and sectors. World Resources Institute. https://www.wri.org/insights/4-chartsexplain-greenhouse-gas-emissions-countries-and-sectors

Knox, J. (2019). What Does the 'Postdigital' Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. Postdigital Science and Education, 1(2), 357–370. https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y

Kwet, M. (2024). Digital degrowth: Technology in the age of survival. Pluto Press.

Selwyn, N. (2025). Digital degrowth: Radically rethinking our digital futures. Polity.

World Bank. (2024). Measuring the Emissions and Energy Footprint of the ICT Sector: Implications for Climate Action. The World Bank. https://doi.org/10.1596/41238

1.3.8 Found in translation – Eli miksi jälkidigitaalisuuden käsite ei ole hanurista vaan hyödyllinen

Pekka Mertala, Jyväskylän yliopisto

Työskentelen monilukutaidon ja digitaalisten tekstitaitojen apulaisprofessorina Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa. Johdan tällä hetkellä kahta Suomen Akatemian rahoittamaa hanketta. Kohti datalukutaitoa -hankkeessa (2023–2027) pyrimme uudelleenkehystämään koulun arkisia datakäytänteitä kriittisen datalukutaidon oppimisen hetkiksi. Dataperustaisen lahjakkuuden tunnistamisen eettiset paradoksit junioriurheilussa -hankkeessa (2025–2028) puolestaan kehitetään periaatteita eettisesti kestävään dataperustaiseen lahjakkuuden tunnistamiseen junioriurheilussa datalukutaidon kautta.

Keskeinen oivallus ja jännite

Kuten hankkeiden teemoista voinee päätellä, teen tutkimusta pääsääntöisesti kriittisen koulutusteknologiatutkimuksen ja uusien lukutaitojen tutkimuksen rajapinnalla. Vuosien varrella olen tutkinut muun muassa sitä miten kansainvälisen tutkimuksen ja koulutuspolitiikan käsitteitä, esimerkiksi monilukutaitoa (multiliteracies), käännetään ja kontekstualisoidaan Suomessa kasvatuksen käytännön ja tutkimuksen kentillä (esim. Mertala, 2018; Palsa & Mertala, 2022). Tällä kertaa perkuulaudalla on jälkidigitaalisuuden (postdigital) käsite, joka laajasta kansainvälisestä huomiosta huolimatta on käytännössä täysin sivuutettu suomenkielisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa.

Yksi syy ylenkatsomiseen voi olla käsitteeseen liittyvä epämääräisyys. Florian Cramer ja Petar Jandric (2021) ovatkin osuvasti todenneet, että “postdigital [is] a term that sucks but is useful”, eli vapaasti suomennettuna: jälkidigitaalisuus on käsite, joka on hanurista, mutta hyödyllinen. Hanurista käsite on siksi, että post -etuliite tavataan tulkita kapeasti temporaaliseksi siirtymiseksi yhdestä vaiheesta toiseen. Tästä lienee osin syyttäminen historiankirjoituksen taipumusta jakaa vuosisadat, -tuhannet, -miljoonat ja -miljardit erilaisiin suht selkeärajaisiin jaksoihin. Paleo- ja mesotsooniset kaudet sekä keskiaika ja uusi aika lienevät meille kaikille vähintään etäisesti tuttuja koulupolun varrelta.

Post ei kuitenkaan kuvaa yhden ajan päättymistä ja toisen alkamista. Esimerkiksi vuoden 2016 sanaksi valittu “post truth”, eli totuudenjälkeisyys ei tarkoita, etteikö totuutta olisi viimeiseen kymmeneen vuoteen ollut, tai että totuus olisi menettänyt totaalisesti merkityksensä. Päin vastoin, se pikemminkin painottaa totuudellisuuteen pyrkimisen ja sen vaatimisen välttämättömyyttä aikana, jona tunteisiin vetoavista populistisista tarinoista on tullut mielipidevaikuttamisen keskeisin tekijä. Totuudenjälkeisyydessä totuus on tärkeämpää kuin koskaan.

Toisin sanoen, “post” ilmaisee, etteivät perinteiset tavat ymmärtää ja suhtautua ilmiöihin kuten totuus ja digitaalisuus enää yksin riitä. Sen sijaan katsantoa tulee laajentaa ja syventää pois välittömästä pintatasosta, digitaalisen teknologian tapauksessa yksittäisistä laitteista ja sovelluksista Jälkidigitaalisuus pyrkii tähän purkamalla jakolinjoja digitaalisen ja analogisen välillä. Näin toimien jälkidigitaalinen ajattelu kannustaa ja ohjaa meitä tarkastelemaan maailmaa binääristen vastakkainasettelujen kuten online/offline, virtuaalinen/todellinen, vanha/uusi media sekä tekninen/luonnollinen sijaan ihmiselämälle ominaisena “sotkuisena” kokonaisuutena (Macgilchrist, 2021).

Jälkidigitaalinen ajattelu purkaa digitaalinen / analoginen -dikotomiaa muun muassa kiinnittämällä huomiota digitalisaation merkittäviin ekologisiin ja yhteiskunnallisiin seurauksiin. Digitaalisten teknologioiden ja niiden ohjelmistojen valmistus, käyttö ja ylläpito kuluttavat luonnonvaroja ja vaativat energiaa. Esimerkiksi Irlannissa datakeskukset vastaavat peräti noin kolmanneksesta koko valtion sähkönkulutuksesta. Suomessakin vastaavanlaisten datakeskusten rakentamisesta on nyttemmin päätetty. Yhteiskunnallisista seurauksista mainittakoon vaikkapa dataperustainen ennustava profilointi, jonka on useissa yhteyksissä havaittu diskriminoivan erityisesti etnisiä vähemmistöjä sekä naisia.

Englanninkieliset käsitteet eivät aina käänny suomeksi sujuvasti, mutta jälkidigitaalisuus on poikkeus sääntöön. Itse asiassa se ei ainoastaan käänny ketterästi, vaan toimii suomeksi jopa englanninkielistä kantasanaansa paremmin. Sana “jälki” nimittäin viittaa suomeksi sekä temporaaliseen järjestykseen että jonkin jättämään jälkeen (ks. myös Tervasmäki, 2024). Toisin sanoen, jälkidigitaalisuus vittaa postdigitalia eksplisiittisemmin digitaalisen teknologian ekologisiin ja sosiaalisiin jälkiin: 1,4 miljoonaan kilometriin tietoliikennekaapeleita valtamerten pohjassa, Kiinan uiguurivähemmistöjen digitaaliseen valvontaan, ennustavien rikostenehkäisyalgoritmien rodullistettuihin vinoumiin ja moneen muuhun. Eikä tässä vielä kaikki! “Jäljen” voidaan ajatella sisältävän myös digitaaliset jäljet, eli kaiken sen datan, jotta teknologiankäytöstämme generoidaan. Täten jälkidigitaalisuuden käsitteeseen voidaan kotimaisessa kontekstissa sulauttaa myös koulutuksen datafikaatiokeskustelu, esimerkiksi diagnosoivan ja prediktiivisen analytiikan käyttö koulupudokkuusuhan tunnistamiseen.

Vuoropuhelun herättäminen

Edellä esitetyn perusteella uskaltaudun väittämään, että jälkidigitaalisuuden kohdalla hanuri-hyödyllisyys -vaaka kallistuu vahvasti hyödyllisyyden puolelle. Minut paremmin tuntevat (vilpittömät pahoitteluni heille) saattavat ihmetellä mikä ihmeen positiivisuuspuuska tyypillisesti niin kyyniseen ihmiseen on iskenyt. Ei hätää, sillä en ole nielemässä jälkidigitaalisuutta nahkoineen ja karvoineen. Kuten filosofi Dieter Thomä (Thomä & Dixit, 2026) huomauttaa, “post” -etuliite toimii turhan usein ajattelun korvikkeena: nimikkeenä, joka peittää (tai jolla pyritään peittämään) jäsentymätöntä päättelyä. Tähän miinaan en luonnollisestikaan halua kotimaisen kasvatustieteellisen jälkidigitalisaatiokeskustelun astuvan. Paras keino hähmäisyyden häivyttämiseen on avoin moniääninen dialogi, jossa jälkidigitaalisuuden käsitteellisiä ja sisällöllisiä vahvuuksia ja heikkouksia ruoditaan aidosti yhteisymmärrystä hakien.

Tämä kirjoitus onkin kutsu kasvatustieteiden parissa työskenteleville tutkijoille, niin kasvatusfilosofeille, -sosiologeille, -psykologeille kuin kaikille muillekin keskustelemaan, mitä jälkidigitaalisuus tarkoittaa sinun tutkimusalasi, -kohteesi ja -menetelmiesi näkökulmasta. Kutsu on niin ikään osoitettu myös koulutuspolitiikan ja kasvatuskäytännön toimijoille: Mitä annettavaa jälkidigitaalisella ajattelulla on esimerkiksi nyt työn alla oleville esi- ja perusopetuksen henkilöstön digitaalisen osaaminen kuvauksille. *Entä voisiko teknologian ympäristökysymykset ja -vaikutukset huomioiva jälkidigitaalinen pedagogiikka olla yksi tapa vastata lasten ja nuorten huoliin maailmaan tilasta ja tulevaisuudesta?*

Lähteet

Cramer, F., & Jandrić, P. (2021). Postdigital: A term that sucks but is useful. Postdigital Science and Education, 3(3), 966–989. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00225-9

Macgilchrist, F. (2021). Theories of postdigital heterogeneity: Implications for research on education and datafication. Postdigital Science and Education, 3(3), 660–667. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00232-w

Mertala, P. (2018). Lost in translation?-Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. Media & viestintä, 41(1), 107–116. https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/69921/31022

Palsa, L., & Mertala, P. (2022). Disciplinary contextualisation of transversal competence in Finnish local curricula: the case of multiliteracy, mathematics, and social studies. Education Inquiry, 13(2), 226–247. https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1855827

Tervasmäki, T. (2024). Tracing Ideology in Education: Investigations in Discourse Theory. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/161009/978-952-03-3662-2.pdf?sequence=2&isA llowed=y

Thomä, D. & Dixit, A. (2026). Is the prefix ‘post-’ meaningful in scholarship? Horizons: The Swiss Research Magazine. https://www.horizons-mag.ch/2026/03/03/is-the-prefix-post-meaningful-in-scholarship/

1.4 Feministinen tutkimus / Feminist studies 1/1 (FIN)

1.4.1 Voiko opetussuunnitelma toimia tiedon yhdessätuottamisen, tutkimuksen, kehittämisen ja innovatioiden alustana kaikilla koulutuksen tasoilla?

Katariina Hakala, Tampereen ammattikorkeakoulu

30 vuoden tutkijanuran jäljiltä kiitokset kasvatuksen ja koulutuksen feministisille tutkijoille.

Otsikon kysymys kumpuaa yli kolmenkymmenen vuoden kokemuksesta tutkijana, joista viimeiset seitsemän vuotta olen toiminut Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen lehtorina tutkien, kehittäen, etsien ja ehdottaen uusia näkökulmia työhöni yhdessä kollegoiden ja opiskelijoiden kanssa. Työryhmiä, joiden yhteistyössä ja yhdessä tutkien olen kysymystä pohtinut ja varioinut, on ollut vuosien varrella varsin monia ja monenlaisia. Kasvatustieteen feministisen tutkimuksen erityisteemaryhmä KaFe ja tutkijaverkosto Koukero ovat olleet tärkeä 'kotipesä' uran alusta lähtien.

Väitöskirjassani "Paremmin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena" (Hakala 2007) jäsensjn opettajan paikkaa kouluinstituutiossa historian ja kulttuurin asettamalla 'paremmin tietäjän paikalla', jossa pedagoginen puhuttelun tapa on perinteisesti ollut – hieman kärjistäen – instituution ja opetussuunnitelman määrittämän tiedon "kaataminen" kuuliaisten ja tottelevaisten oppijoiden tiedoksi, taidoiksi ja asenteiksi. Tätä kohteeksi asettamisen pedagogiikkaa ja tietokäsitystä, joka etsii varmoja totuuksia ja objektiivista, oikeaa tietoa ja myös varmaa, jämäkkää opettajan "paremmin tietäjän" asentoa, on kyseenalaistettu jo ainakin 1990-luvulta lähtien. Väitöskirjassani rakensin yhdessä Helsingin yliopiston feministisen tutkijayhteisön keskusteluissa näkökulmaani feministisestä tietokäsityksestä, jossa näkökulman paikannus, osittaisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen, tietämisen etiikka, politiikka ja valtasuhteet 'oikean' tiedon ja totuuden määrittelyssä on nostettu keskiöön. Sukupuoliero sosiaalisten erojen 'äitinä', ja tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden käsitteet toimivat feminististen näkökulmien yhteisinä suuntaajina. Väitöskirjassa tarkastelin tätä pedagogisen puhuttelun tavan käsitteen avulla.

Väitöstutkimuksen metodologiassa rakensin dialogisen etnografian menetelmän, jossa kutsuin neljä luokanopettajaa tutkimaan yhdessä kanssani opettajuutta. Väitöskirjan jälkeen kanssatutkimuksen metodologian sovellukset toteutuivat Kehitysvammaliiton tutkijana tutkien vammaisten koulutus- ja työllistymismahdollisuuksia ja vammaispalvelujärjestelmää myös kehitysvammaisten ihmisten kanssa konkreettisesti kutsuen heidät kumppaneikseni yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen näkökulmista (Brunila, Hakala, Lahelma, Teittinen 2013, Hakala 2014, 2015, 2017, 2019). Nyt viime vuosina näkökulmani on kiinnittynyt TAMKissa ensin vaativan erityisen tuen käsitteeseen ammatillisessa opettajankoulutuksessa (Hakala, Eskola, Mäkinen 2020), nyttemmin ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja myös yleisemmin opetussuunnitelman tutkimiseen, kehittämiseen ja uusien näkökulmien etsimiseen yhdessä opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa (Juurakko-Koskinen & Hakala 2023; Jolma & Hakala 2025; Niskanen & Hakala 2026) laajentuen myös yleisesti ammattikorkeakoulun tarkasteluun tutkijan ja tutkimuksen paikkana (Tiitinen ym. 2024).

Kasvatustieteelliseen keskusteluun näistä tutkimuksistani saa konkreettisen esimerkin siitä, miten tiedon ja vallan suhteiden tarkastelu nousee olennaisen tärkeäksi, kun tutkimuksen kohteeksi asetetaan yhteiskunnalliset ja yhteisölliset rakenteet ja toimintakulttuuri ja tässä kulttuurissa toimijat kutsutaan tutkimuksen kumppaneiksi kanssatutkimuksen metodologisten periaatteiden mukaisesti (Hakala 2007; Hakala & Hynninen 2007; Kulmala, Spišák & Venäläinen 2023; Lappalainen ym. 2023)

Keskeinen oivallus ja jännite

Opetussuunnitelma on keskeinen dokumentti kaikissa oppilaitoksissa, kaikilla opetuksen tasoilla. Sen voi nähdä käsikirjoituksena, joka määrittelee opetuksen ja oppimisen tavoitteiden kautta kokonaisvaltaisesti toiminnan fokuksen. Väitöskirjassa päädyin esittämään pedagogiikkaa, joka sen sijaan, että määrittelee valmiit oppimis- ja osaamistavoitteet, opetuksen sisällöt ja arviointikriteerit tavoitteiden saavuttamiseksi, kutsuu oppijat mukaan yhteiselle tutkimusmatkalle opetussuunnitelman osaamistavoitteiden ja sisältöjen äärelle ja mahdollistaa ja nostaa esiin myös kriittisiä toisin ajattelun ja toiminnan tapoja ja uusia näkökulmia. Näiden tunnistaminen ja tunnustaminen osaamisyhteisön keskeisinä rakennuspalikoina on monimutkaista mutta mahdollista (Brunila, Heikkinen, Hynninen 2005).

Olen toteuttanut tätä Annalan, Lindénin ja Mäkisen (2017, 414-416) opetussuunnitelman praxis- tai valtauttamisnäkökulmaksi nimeämää pedagogista orientaatiota työhöni TAOKin ammatillistenopettajien kouluttajana, jossa olen monin tavoin kutsunut niin opettajakollegat kuin opiskelijatkin tutkimaan opetussuunnitelman osaamistavoitteita ja sisältökysymyksiä yhdessä ja etsimään myös kriittisiä toisin ajattelun ja toimimisen vaihtoehtoja ja keskustelemaan valintojen tekemisen valtasuhteista. Tämä tuottaa usein jännitteisen hämmennyksen, kun edelleen vallitseva ja koulutusjärjestelmän hallinnan näkökulma on katsoa opiskelijoita opetuksen kohteena, ja kumppanuuteen, tiedon yhdessä rakentamiseen kutsuva näkökulma on tähän nähden edelleen usein jopa radikaali. Tämä tulee esiin myös kanssatutkimuksen metodologisissa haasteissa, joita olen omassa tutkimustyössäni kohdannut niin väitöskirjatutkimuksessani opettajien kanssa (Hakala 2007) kuin kehitysvammaisten henkilöiden kanssa tehdyssä tutkimuksessa (Hakala 2022) ja nyt opettajankouluttajien ja opettajaopiskelijoiden kanssa. (Hakala, Eskola, Mäkinen 2022, Kulmala ym. 2023.)

Vuoropuhelun herättäminen

Kaikilla koulutuksen tasoilla ja tutkimusorganisaatioissa etsitään ratkaisuja siihen, miten vastata rahoitusjärjestelmien yhä kasvavaan ulkoisen projektipohjaisen TKI-rahoituksen lisäämistarpeeseen vakaan perusrahoituksen kaventuessa.

Ammattikorkeakouluissa tätä tehdään lakisääteisesti lähialueen elinkeinotoiminnan, julkisten palveluiden ja myös kolmannen sektorin kanssa yhteistyössä. Tutkimus-kehittämis- ja innovaatiotoiminnan selkeä kytkeminen opetukseen ja oppimis- ja osaamisyhteisöjen rakentaminen opetussuunnitelmien ohjaamana voisi olla yksi ratkaisu rakentaa syvenevää ja ajankohtaisiin haasteisiin vastaavaa toimintakulttuuria ja myös jatkumoa yhteistyön ja työnjaon kautta laajasti verkostoituen niin paikallisten, kansallisten kuin kansainvälistenkin verkostojen kanssa. Ammatillinen koulutus elinkeinoelämän tukipalveluna voisi tiivistää myös sen näkökulman, jota olen tutkijana edistänyt ammatillisen koulutuksen kautta rakentuvien erontekojen (Brunila, Hakala, Lahelma, Teittinen 2023) tutkijana sekä tuetun työllistymisen IPS (individual placement and support) mallin kehittämishankkeissa Kehitysvammaliitossa. Näissä on etsitty monialaisen, moniammatillisen, sektorirajoja ylittävän yhteistyön ja työnjaon käytäntöjä palveluiden käyttäjien ja opiskelijoiden lähtökohdista. Näitä käytäntöjä voisi painottaa myös osaamis- ja oppimisyhteisön rakentamisena. Kun tähän otetaan mukaan opetussuunnitelma osaamisen kehittämisen käsikirjoituksena, tästä voidaan rakentaa myös osaamisen, tiedon, taidon, yhteistyön ja työnjaon syvällisen tutkimuksen, kehittämisen ja innovoinnin yhteisö ja yhteiskunta niin paikallisia, kansallisia kuin kansainvälisiäkin ongelmia ratkaisemaan.

Kohteesta kumppaniksi käännös niin pedagogiikassa kuin tutkimuksen tekemisessäkin antaa aikamme yksilökeskeiselle, itsekkyydestä palkitsevalle toimintakulttuurille vaihtoehtoisen toisin ajattelun ja toisin toimimisen mallin, jossa voimme rakentaa kestävää, yhteisölliseen osallisuuteen ja aktiiviseen osallistumiseen perustuvaa toimintakulttuuria, jossa ei pelätä nostaa esiin valtasuhteissa rakentuvia hierarkkisia arvo-valintoja ja tehdä näitä valintoja huolellisesti perustellen tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistämiseksi yhteisössä ja yhteiskunnassa. Solidaarisuutta nyt.

Lähteet

Ammattikorkeakoulu opettaa, tutkii, kehittää ja innovoi – kanssatutkimuksen keinoinko? - KohinaKampus | Podcast on Spotify. Kanssatutkimusverkoston podcast-sarja. https://open.spotify.com/episode/3wuLappptT2foU4rkCZr2m?si=3ibOuvhwQOqLwhaxP8JTpw

Annala, J.; Lindén, J. & Mäkinen, M. (2019). Opetussuunnitelma-ajattelu ja -käsitykset korkeakoulututkimuksessa. Teoksessa: Autio, T.; Hakala, L.; Kujala, T. (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press 2019, 411–438.

Brunila, K., Hakala, K., Lahelma,E., Teittinen, A. (eds.) 2013. Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus
Hakala, Katariina. 2007. Paremmin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Doctoral Thesis. University of Helsinki, Department of Education: Research Report 212. Helsinki: Yliopistopaino
Hakala, Katariina (2010). Discourses on Inclusion, Citizenship and Categorizations of 'Special' in Education policy: the case of negotiating change in the governing of vocational special needs education in Finland. European Educational Research Journal 9 (2), 269-283
Hakala, Katariina 2014. "Kyllä ihmisoikeuksissa olis parantamisen varaa!" Itsenäisen elämän haasteita vammaispalveluissa. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 9. Vertaisarvioitu.
Hakala, Katariina 2015. Kansalaiskokemuksia-tutkimus. Teoksessa: Harjajärvi, Minna (ed.); Burakoff, Katja; Hakala, Katariina; Somer, Sari 2015. Onnistuneita valintoja yhdessä kokemusasiantuntijoiden kanssa. Onnistuneita valintoja -hankkeen loppuraportti. Kehitysvammaliiton selvityksiä 10.
Hakala, Katariina (2017). Työllistymistarinoita. Kehitysvammaliiton selvityksiä 13.
Hakala, K. (2022). Vammaispalvelujärjestelmän pedagogiikka. Kehitysvammadiagnoosin tienviittoja työntekijäkansalaisuuteen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMIBulletin. Yhteiskuntatieteellisen vammaistutkimuksen teemanumero E/2022, s. 92-112.
Hakala, Katariina ja Hynninen, Pirkko. (2007). Etnografinen tietäminen. Teoksessa: Lappalainen, Hynninen, Lahelma ja Tolonen (eds.). Etnografia metodologiana. Tampere: Vastapaino.
Hakala, K.; Klem, S.; Koskinen, P. (2019). Palkkaa Mut -hankkeen loppuraportti. Kehitysvammaliiton Selvityksiä 14. Espoo: Kehitysvammaliitto.
Hakala, K; Eskola, S; Mäkinen, M. (eds.) (2022). Puheenvuoroja vaativasta erityisestä tuesta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 293. Jyväskylä: Punamusta Oy.
Hakala, K. & Wojcik K. 2025. AEQUALIS – searching for "equal, similar, or uniform" upskilling and reskilling ideals for European textile, clothing, leather, and footwear industries. TAMKInternational blog 19.9.2025.
Jolma, K. & Hakala, K. (2025). Kiertotalouspaviljonkeja Kiinassa – arkkitehtuurin opetuksella isoja vaikutuksia kestävään kehitykseen. TAMKJournal 11.9.2025
Juurakko-Koskinen, T. ja Hakala, K. (2023). Oppiminen ja ohjaus dialogissa – kokemuksia VETOtutkinto-ohjelman alkumetreiltä. TAMKJournal 4.9.2023.
Katto, L.; Palkinen, V.; Hakala, K. & Vilppola, J. 2024. Youth Employment and TVET in Kenya: Progress and Future. TAMKInternational blog 10.12.2024.
Kulmala, M., Spišák, S., Venäläinen, S., Laiho, M., Hakala, K. and Rättilä T. Mitä on kanssatutkimus? Teoksessa: Kulmala M., Spišák S. & Venäläinen S. (eds.) (2023). Kanssatutkimus. Ihanteet ja käytännöt. Tampere: Tampere University Press.
Lappalainen, S., Hakala, K., Lahelma, E., Mietola, R., Niemi, A-M., Salo, U-M. & Tolonen, T. (2023) Feminist ethnography as 'Troublemaker' in educational research: analysing barriers of social justice. Ethnography and Education, 18:1, 38-56, DOI: 10.1080/17457823.2022.2122855

Niskanen, M. & Hakala, K. (2026). Mikrobiologian opetuksen ja oppimisen uusi suunta? TAMKJournal, hyväksytty julkaistavaksi 8.5.2026.
Tiitinen, S.; Aartolahti, E.; Hakala, K.; Kylmäkoski, M.; Piirainen, M.; Timonen, H. (2024). Tohtorikoulutuksessa varaa kehittää yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyötä. Suomen ammattikorkeakoulujen hallituksen blogikirjoitus Tieteentekijöiden liiton sivulla. https://tieteentekijat.fi/tohtorikoulutuksessa-varaa-kehittaa-yliopistojen-jaammattikorkeakoulujen-yhteistyota/ (viitattu 4.5.2026)

1.4.2 Mitä hyötyä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmista on varhaiskasvatuksen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyölle – vai onko mitään?

Susanna Itäkare, Tampereen yliopisto , kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Mervi Eskelinen, Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

*Olen **Susanna Itäkare**, yliopistonlehtori Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnasta Tampereen yliopistosta. Olen paitsi opettajankouluttaja ja kasvatustieteiden tutkija, myös kirjallisuudentutkija. Koko tutkijanurani ajan minua ovat kiinnostaneet kysymykset tasaarvosta, yhdenvertaisuudesta, sukupuolesta, seksuaalisuudesta sekä katsomuksista, erityisesti erilaisissa teksteissä romaaneista opetussuunnitelmiin. Opetusneuvos **Mervi Eskelinen** tekee väitöskirjaa tasa-arvon problematiikasta varhaiskasvatuksessa Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa Tampereen yliopistossa.*

Tämä keskustelunavaus perustuu yhtäältä Mervi Eskelisen ja minun tekeillä olevaan diskurssianalyyttiseen tutkimukseen sukupuolten tasa-arvon edistämisestä päiväkotien toiminnallisissa tasa-arvosuunnitelmissa ja toisaalta Eskelisen, minun ja Maiju Paanasen (2025) artikkeliin, jossa tarkastellaan, millaisia varhaiskasvatuksen tasaarvosuunnitteluvelvoitetta haastavia, vastustavia tai kyseenalaistavia ongelmarepresentaatioita rakennettiin tasa-arvolain muuttamisen yhteydessä sekä sitä, mitä hallinnan rationaliteetteja ne edustavat.

Keskeinen oivallus ja jännite

Aihe on ajankohtainen, sillä vuonna 2023 tulivat voimaan lait, joiden mukaan jokaisessa päiväkodissa tulee laatia toiminnallinen tasa-arvosuunnitelma ja yhdenvertaisuussuunnitelma. Jälkimmäisen kohdalla suunnitteluvelvoite muutettiin toimipaikkatasolta järjestäjätasolle lainmuutoksella vuonna 2025 (Eskelinen ym., 2025). Silti jotkut kunnat kuten Helsinki edellyttävät yhä yksikkökohtaisten yhdenvertaisuussuunnitelmien laatimista. Molempien suunnitelmien suunnitteluvelvoite on kohdannut vastustusta monista eri syistä (ks. Eskelinen ym., 2025). Yksi keskeinen syy eri toimijoiden ilmaisemalle vastustukselle on suunnitteluvelvoitteen pitäminen tehottomana keinona edistää tasa-arvon

toteutumista (Eskelinen ym., 2025). Onkin totta, että suunnitteluvelvoitteeseen liittyy haasteita ja avoimia kysymyksiä. Perusopetuksessa velvoite laatia tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma on ollut vuodesta 2015 lähtien. Selvitysten ja tutkimusten mukaan suunnittelutyö ja sen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiselle toteutuvat kuitenkin vaihtelevasti (Mikkola, 2019; Okkolin ym., 2022). Myös perusopetuksen tasa-arvosuunnitelmien sisällöissä on suuria eroja, alkaen siitä, miten tasaarvo ymmärretään (Okkolin ym., 2022). Perusopetuksen kokemusten valossa tarvitsemmekin tutkimusta varhaiskasvatuksen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyöstä ja suunnitelmien asemasta ja vaikuttavuudesta siinä.

Vuoropuhelun herättäminen

Eskelisen ja minun tekeillä olevassa tutkimuksessa olemme havainneet, että monissa aineistomme toimipaikkakohtaisissa suunnitelmissa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ei määritellä lainkaan. Määrittelemättömyys johtaa helposti siihen, että tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden alle nimetään lähes kaikkea varhaiskasvatusyksikön toimintaan liittyvää pihavalvonnasta leikkitauluvalintoihin. Tällöin suunnitelma lähenee päiväkodin yleistä toimintasuunnitelmaa ja sen ohjaava funktio nimenomaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen heikkenee (vrt. Eskelinen & Itäkare, 2020). Toisaalta joissakin suunnitelmissa lähinnä vain lainataan ylemmän tason suunnitelmia kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita. Tällöin suunnitelma näyttäytyy pelkkänä pakollisena managerialistisena käytäntönä, jolla ei ole yhteyttä varhaiskasvatusyksikön arkeen ja sen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyöhön (ks. Eskelinen ym., 2025).

Herääkin kysymys, millaisia tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien laatimisprosessit ovat. *Kuinka paljon osaamista ja resursseja niihin panostetaan? Mikä niiden konkreettinen hyöty on nykymuodossaan varhaiskasvatusyksiköiden tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyölle? Olisiko jokin muu menetelmä parempi ja tehokkaampi varhaiskasvatuksen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyössä?*

Suomessa on tehty varhaiskasvatuksessa suunnitelmallista tasa-arvotyötä jo noin 50 vuoden ajan (Alasaari & Katainen, 2016). Vaikka monissa asioissa onkin edistytty, tasa-arvoinen varhaiskasvatus on yhä tulevaisuuden tavoite. Täten vaikuttavat keinot tasa-arvon edistämiseen ovat edelleen tärkeitä. Velvoittavaa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelua on varhaiskasvatuksessa tehty vasta muutaman vuoden ajan, eikä meillä ole vielä tutkittua tietoa siitä, onko se varhaiskasvatuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen “viisasten kivi,” tai edes yksi niistä. Tutkitun tiedon lisäksi tarvitsemme aiheesta keskustelua, jonka vuoksi laadimme tämän keskustelunavauksen.

Lähteet

Alasaari, N. & Katainen, R. (2016). Selvitys sukupuolten tasa-arvon edistämisestä varhaiskasvatuksessa. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2016:36.

Eskelinen, M., & Itäkare, S. (2020). ”Pidetään huolta ettei erotella tyttöjen ja poikien juttuja”. Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja sukupuolisensitiivisyyttä rakentavat diskurssit paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Journal of Early Childhood Education Research, 9(2), 197–229. https://journal.fi/jecer/article/view/114130/67329

Eskelinen, M., Itäkare, S., & Paananen, M. (2025). Uuskonservatismin ja -liberalismin risteyksessä. Hallinnan rationaliteetit varhaiskasvatuksen tasa-arvosuunnitteluvelvoitetta vastustavissa esityksissä. Journal of Early Childhood Education Research, 14(3), 7-38. https://doi.org/10.58955/jecer.152494

Mikkola, A. (2019). Tasa-arvosuunnitelmien seuranta 2019. Perusopetuksen oppilaitosten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu. Raportit ja selvitykset 2020:23. Opetushallitus.

Okkolin, M.-A., Miettinen, S. & Laakso, M. (2022). Tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelma kouluissa ja oppilaitoksissa – Mystinen asiakirja vai yhdessä hiottu toimintatapa? Teoksessa A.-M. Elonheimo, S. Miettinen, H. Ojala & T. Saresma (toim.), Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka (s.67–79). Vastapaino.

1.5 Interkulttuurinen ja globaali kasvatus / Intercultural and global education 1/1 (FIN)

1.5.1 Globaalista pohjoisesta aiheutetun merkittävän haitan vähentämistä osana sekä yksilöllisen että kollektiivisen ympäristövastuun kantamista monikriisien aikakaudella

Juha Mäkinen, dosentti, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos, Maanpuolustuskorkeakoulu

Tässä globaalin pohjoisen demokraattiseen EU- ja Nato-Suomeen asemoituvassa tarkastelussa pyrin tuomaan kasvatustieteiseen keskusteluun globaalisti ja normatiivisesti orientoitunutta monitieteistä ajattelua. Pyrkimyksenäni on edistää suomalaisessa yhteiskunnassakin keskeisten aikaan, paikkaan ja toimijuuteen liittyvien oletusten osallistavaa ja monenkeskistä (polycentric) itsearviointia ja työstämisiä (ks. Foster & Mäkinen 2025).

Keskeinen oivallus ja jännite

Tulkitsen, että jo nyt Suomen perustuslaki (731/1999) tarjoaa jokaista osallistavan normatiivisen lähtökohdan sekä maanpuolustusvelvollisuuden (127 §) että ympäristövastuullisuuden (20 §) merkityksellistämiselle osana maan puolustuksellista ja kokonaisturvallisuudesta orientoitunutta (ks. Luontopaneeli 2026) toimintaa. Tosin toistaiseksi tätä normatiivista lähtökohtaa ei ole riittävästi alemmanasteisessa lainsäädännössä toiminnallistettu (ks. esim. Soininen & Linnanen 2025), jonka haasteen ratkaisemiseksi hahmottelen oheisia sivistyksellisiä näköaloja. Perinteisen vain lainmukaisuutta korostavan eetoksen sijasta kiinnitän huomiota oikeudellisten ja eettisten tulkintojen mahdollisiin kytköksiin kuten myös planetaarisissa puitteissa vaikuttavaan turvallisuusdilemmaan.

Historiallisissa tarkasteluissa voidaan huomata, että myös globaalin pohjoisen johtavien maiden toimesta on II maailmansodan jälkeen sorruttu aloittamaan ja osallistamaan lukuisiin laittomiin sotiin. Samassa yhteydessä on hämärtynyt demokraattisten kansallisvaltioiden monenkeskiset vastuut puhumattakaan jokaisen kansalaisen itseasiassa delegoimattomista (ympäristö)vastuista (ks. Gardiner 2011, 433; Hormio 2024, 20; Hulme 2004, 187). Ymmärtääkseni myöskään kollektiivisen tason poliittisten instituutioiden mahdolliset epäonnistumiset joko sotien tai

esimerkiksi monikriisien (polycrisis) ratkaisemisen osalta eivät vapauta yksittäisiä kansalaisia (ympäristö)vastuistaan.

Laittomat sodat resonoivat strategisen tason epäonnistumisten kanssa. Yksittäisten sotien mahdolliset sotilasstrategiset onnistumiset eivät samaistu strategisiksi onnistumisiksi vaan sen sijaan strategisen tason epäonnistumisiksi (ks. Koivula & Kajanmaa 2022, 133). Ymmärtääkseni tätä tulkintaa voidaan yleistää yksittäisestä sodasta myös vähintään hyvin moniin muihinkin sotiin eikä vähiten globaalin pohjoisen kansallisvaltioiden ja koalitioiden osalta. Näin ollen on keskeistä pyrkiä hahmottamaan miten aikaansaada strategisia onnistumisia monikriisien aikakaudella. Suomalaisen turvallisuuspoliittisen tulkinnan mukaan monikriisi viittaa ilmastonmuutokseen, luontokatoon ja saastumiseen (VNS 2024, 48; ks. myös SM 2023, 28).

Tulkitsen, että eräs keskeinen ajattelun ja hyvän toiminnan haaste on hallinnan logiikkaan kytkeytyvän (Plumwood 1993) kulttuuri-luontodualismin lisäksi useimmiten kulttuurillisesti marginalisoitu tai kokonaan sivuutettu siviili- ja sotilasdualismi. Tässä yhteydessä pyrin merkityksellistämään tämän dualismin purkamisen tarvetta kiinnittämällä huomiota ylisukupolvisen turvallisuusdilemman yhteistyönvaraiseen ratkaisemiseen sekä sittemmin tukeutumalla käsitteelliseen erotteluun maanpuolustamisen ja maan puolustamisen välillä.

Tulkitsen ylisukupolvisen turvallisuusdilemman merkityksen seuraavasti (Dalby 2021, 86): ”Fossiilisiin polttoaineisiin perustuvan talouskasvun joillekin tarjoama turvallisuus vaarantaa tulevat sukupolvet kaikkialla”. Eräiden sotilasetiikankin parissa ilmenevien tulkintojen mukaan globaalisti asevoimat ovat planeetan suurimpia yksittäisiä saastuttajia ja osalleen voidaan määrittää 20 %:n osuus globaalista ympäristön heikkenemisestä (Meisels 2023, 400; Woods 2007, 20). Tosin tätä kautta päädytään 1990-luvun alun laskelmiin (ks. Achilles 1991; Renner 1991; Finger 1991), joita tulisi nyttemmin päivittää ottaaksemme huomioon myös laittomien sotien normalisoituminen ja myös monenkeskisten itsearviointien välttämättömyys. Laittomien sotien ja 2010-luvun myötä entisestään nopeutuneen sotavarustautumisen kierteen (ks. SIPRI 2022; 2025) sekä sotataloudellisen kompleksin intressien kytkeytyminen sekä tuotannon että paradoksaalisesti myös tuhoamisen ”oravanpyöriin” on tarpeen tiedostaa (Hooks ym; Hooks & Smith 2005). Mainitun 20 %:n osuuden kautta tässä yhteydessä huomio kiinnittyy myös loppuun 80 %:iin (ks. Falk 1973, 80; Killean 2025) eli meihin ja heihin, joiden vastuulle voidaan jyvittää valtaosa globaalista ympäristön heikkenemisestä.

Vuoropuhelun herättäminen

Tavanomaisesti monikriisisistä merkitysyhteyksistään irrotetun ”ilmastonmuutoksen” osalta on arvioitu, että globaali sotilaallinen hiilijalanjälki on noin 5,5 % maailmanlaajuisista kasvihuonekaasupäästöistä (Parkinson & Cotrell 2022) vaikkakaan näissä laskelmissa ei ole toistaiseksi pystytty huomioimaan huomioon suoranaisesta sodankäynnistä aiheutuvaa hiilijalanjälkeä. Pyrittäessä jatkossa globaalisti tältäkin osin sotilaallisen hiilijalanjäljen vähentämiseen tulisi myös muistaa 94,5 %:n osuus ihmiskunnallisesta hiilijalanjäljestä sekä oletettavasti ne pääosin ei-sotilaalliset keinot näiden suurelta osin haitallisten jalanjälkien vähentämiseksi.

Ymmärtääkseni siviili-sotilasdualismin purkamisen tarve korostuu entisestään tiedostettaessa, että esimerkiksi vesijalanjälkemme muodostuu peräti 47 prosenttisesti ulkomailla (Nikula 2012; Sojamo & Rudebeck 2024). Täten mainittu vesijalanjälkikään ei jakaudu osin siviili- ja sotilasvesijalanjäljiksi. Toisin sanoen vesijalanjäljen osalta hyödynnämme esimerkiksi globaalin etelän vettä varsin huomattavissa määrin omiin osin ylikulutussidonnaisiin tarpeisiimme. Toisaalta perinteisesti olemme ulkoistaneet hiilidioksidipäästöistämme reilun kolmanneksen muualle (Wiedmann ym., 2015). Edelleen osin globaalin pohjoisen ulkoistamien merkittävien haittavaikutuksien seurauksena ilmastopakolaisuuden on arvioitu olevan 2050 mennessä erittäin merkittävässä kasvusuunnassa (WEF 2023) eli jopa 50–700 miljoonan ihmisen verran (IPBES 2018), josta tosin vain osan on arvioitu suuntautuvan EU-alueelle. Näin ollen ilmastopakolaisuus ei juonnu yksinomaan minkään (yksittäisenkään) ydinasevaltion, esimerkiksi EU:ta ja/tai Suomea kohtaan ”välineellistämästä maahanmuutosta” vaan *osin* myös toistaiseksi normalisoituneesta ylikulutuksestamme itsessään.

Mainitun dualismin purkamiseen lisämotivoitunee jos tiedostetaan, että jo 2010-luvun myötä maailmalla on alettu havahtua (useiden tieteenalojen tutkimuksien myötä) siihen faktaan ja orastavaan yhteiseen huolenaiheeseen, että suurelta osin ylikulutusperustaisen toimintamme myötä olemme ihmiskuntana ylittäneet yhä useampia planetaarisia turvarajoja (ks. Planetary Health Check 2025; Steffen ym. 2015). Planetaaristen turvarajojen ylittämisten myötä mainittujen monikriisien laaja-alainen merkitys korostuu entisestään, ja sitä enemmän mitä pidemmän aikajänteen, laajemman maantieteellisyyden ja inhimillisen toimijuuden suostumme strategisessa ajattelussamme ottamaan huomioon (ks. Foster & Mäkinen 2025). *Käsitteellisesti huomio kiinnittyy maanpuolustamisen ja maan puolustamisen merkityseroihin ja pohdintoihin siitä, että miten voitaisiin strategisen menestyksellisesti maata puolustaa ja samalla ylläpitäen sekä kehittäen*

maanpuolustamisten ja kokonaisturvallisuuksien edellytyksiä myös tulevien sukupolvien osalta?

Toisaalta militarisoituneissa maanpuolustuksellisissa tulkinnoissa saatetaan korostaa ympäristösotien merkitystä (ks. Räikkä & Rodin 2014/2015, 52), jossa ennakoivien vastatoimien kohteena olisivat eräiden muiden maiden teollisuusyritykset aiheuttaen [mahdollisesti] vakavia ympäristövahinkoja. (Sotilaallisten)vastatoimien osalta haaste itseasiassa moninkertaistuu kun tiedostaa, että eräät verraten huomattavat fossiilisten polttoaineiden tuottajamaat, kuten esimerkiksi Yhdysvallat ja Venäjä (ks. Our World in Data), ovat myös sotilaallisesti verraten sotilaallisesti suorituskykyisiä ydinasevaltioita; ja sellaisia joiden sotataloudellisilla komplekseilla on sangen huomattavia (taloudellis-poliittisia) intressejä pyrkiä vaikuttamaan esimerkiksi myös kognitiviisen sodankäynnin keinoin monenlaisiin ”toisinajattelijoihin” (Saari 2026) eli siis myös esimerkiksi ”vihreän” ja ”puhtaan siirtymän” edistäjiin. Näistä strategisista lähtökohdista pidän mielekkäänä pohtia ja eritellä pasifistisempia vaikuttamiskeinoja ”ilmasto- ja luontopahiksiin” sekä monenlaisiin supersaastuttajiin (Hormio 2024, 101–121; Heede 2014).

Globaaleissa puitteissa siviili- ja sotilasdualismi ilmenee myös vastakkainasetteluna ”siviililuonnonsuojelijoiden” ja ”militarisoituneiden, siviiliyhteiskunnista erillisten, asevoimien” sekä perinteisten maanpuolustuksen institutionaalisten rakenteiden (esim. Nato) välillä. Dualismin haittavaikutukset ovat osaltaan voimistuneet koska esimerkiksi ilmastonmuutosta ja biodiversiteetin heikkenemistä (so. luontokatoa) on perinteisesti ajauduttu tarkastelemaan toisiinsa kytkeytymättöminä ilmiöinä (ks. Dasgupta 2021; IPBES 2019). Osaltaan tämä ”kytkeytymättömyys” voimistuu suhteessa ”siviiliyhteiskunnista erillisiin” asevoimiin ja maanpuolustuksien institutionaalisiin rakenteisiin (esim. NATO) ja erityisesti ”ilmastonmuutoksesta erillisen luontokadon” osalta (vrt. NATO 2022; ks. NATO 2020; NATO 2023, 22–27; NATO 2024; HM Government 2026).

Ymmärtääkseni hegemonisen siviili-sotilasdualismin vaikutuksesta myös lähtökohtaisesti ”pasifistisesti” orientoituneiden rauhan- ja turvallisuuden tutkimuksen ja ”militarisoituneiden” sotatieteiden välillä on ajauduttu ja juututtu hegemoniseen yhteiskunnalliseen valtakamppailuun; yhteiskunnallisin seurauksin, jotka ovat olleet omiaan marginalisoimaan toisaalta monikriisien merkitystä erityisesti maanpuolustamisen ja sotilastoiminnan parissa ja toisaalta ”pasifistisesti” väheksyttäessä asevoimien potentiaalista ”(netto)hyödyllisyyttä” esimerkiksi myös monikriisien haittavaikutuksien minimoimisen osalta.

Tätä kautta avautuu strategisia näköaloja muokattaessa demokraattisten kansallisvaltioiden asevoimien ja Naton toiminnan tarkoitusta monikriisien

aikakaudella (ks. esim. Jamieson 2014/2017, 197; Dalby 2020, 17: vrt. Vogler 2024; Lucas 2020). Tämä uudelleenarviointi ulottuu aina monenkeskisiin ja -tasoisiin identiteetteihin asti ja voitaneen pelkistää tasapainoiluksi ”tappajan ja tuhoajan” sekä ”turvaajan ja suojelijan” välillä.

Tulkintani mukaan varsinkaan Nato-Suomessa Puolustusvoimat eivät ole ”siviiliyhteiskunnasta” irrallinen instituutio vaan varsin vaikutusvaltainen yhteiskunnallinen toimija. Tämä ilmenee esimerkiksi ”yleisen asevelvollisuuden” ja ”suomalaisen kokonaisturvallisuuden koordinoinnin” yhteyksissä. Erääksi Puolustusvoimien yhteiskunnallisen toimijuuden ja vaikuttamisen esimerkiksi otan esille tuoreimman Yhteiskunnan turvallisuusstrategian (YTS 2025, 45) korostaen, että ”Ilmastonmuutos, väestönkehitys, teknologinen kehitys ja muut globaalit kehitys kulut haastavat tulevaisuudessa yhteiskuntamme perinteisiä toimintamalleja ja asettavat yhä enemmän vastuuta yksilöille. Yksilöiden toimintakyvyn merkitys osana kokonaisturvallisuutta korostuu jatkossa yhä enemmän.” Toistaiseksi toimintakyvyn merkityksen yhteiskunnallinen korostaminen on tarkoittanut ymmärtääkseni fyysisen toimintakyvyn merkityksen yhteiskunnallisesti yksipuolista korostamista, jolla on myös strategisia, sosiaalisia, psyykkisiä ja eettisiä haittavaikutuksia (vrt. UKK-instituutti 2026).

Kuten jopa strategisesti orientoituneessa sotilassosiologiassa on jo huomattu ”yhteiskunnan puolustaminen voi tarkoittaa terveydestä huolehtimisen lisäksi myös ympäristön tilan kohentamista (ks. Häkkinen, Kaarkoski & Tilli 2020, 259; ks. myös esim. Sands ym. 2018, 828). *Millaisin kasvatuksellisin ja sivistyksellisin sekä kulttuurillisin keinoin voisimme vähentää omaa ekologisesti negatiivista jalanjälkeä ja toisaalta lisätä ekologisesti positiivista kädenjälkeä? Miten voisimme kulttuurillisesti eduksemme erottautua supersaastuttajista ja muista ”ilmasto- ja luontopahiksista”? Onko niin, että verraten pienen kansallisvaltion osalta (yli)korostamalla rakenteellisia tekijöitä (ks. Soininen & Linnainen 2025) voimme jatkaa inhimillisen toimijuuden väheksymistä?* Sivuuttaen oman kontribuutiomme ja kytkeytyneisyytemme ei vähiten globaalissa etelässä jo nyt ilmeneviin haittavaikutuksiin kuten vaikkapa ennenaikaisiin kuolemiin (ks. Nolt 2011; Heede 2014; Oxfam 2024; Hormio 2024; Guenther 2024; Malm & Carton 2024).

Lähteet

Achilles, O. (1991). Militär – Rüstung und Klima: Eine Studie zu den Klimafolgen von Militär und Rüstung. Verlagshaus Riedmühle GmbH.

Dalby, S. (2020). Anthropocene Geopolitics: Globalization, Security, Sustainability. Ottawa: University of Ottawa Press.

Dalby, S. (2021). To build a better world: Securing global life after fossil fuels. Teoksessa: E.
Lövbrand & Malin Mobjörk (toim.) Anthropocene (In)securities Reflections on Collective Survival 50 Years After the Stockholm Conference. SIPRI Research Report No. 26, Oxford University Press, 84–98.
Dasgupta, P. (2021). The Economics of Biodiversity: The Dasgupta Review. London: HM Treasury. https://www.gov.uk/government/publications/final-report-the-economics-of-biodiversity-thedasgupta-review.
Falk, R. A. (1973). Environmental warfare and ecocide - facts, appraisal, and proposals. Bulletin of Peace Proposals, 4(1), 80–96.
Finger, M. (1991). The military, the nation state and the environment. The Ecologist, 21(5), 220– 225.
Foster, R. & Mäkinen, J. (2025). Nato-Suomen toimintaympäristö ja ekososiaalisesti kestävä tulevaisuus. Tiede ja Ase, n:o 82, 162-191.
Gardiner, S. (2011). A Perfect Moral Storm: The Ethical Tragedy of Climate Change. Oxford University Press.
Guenther, G. (2024). The language of climate politics: fossil-fuel propaganda and how to fight it. Oxford University Press.
Heede, R. (2014). Tracing anthropogenic carbon dioxide and methane emissions to fossil fuel and cement producers 1854–2010. Climate Change 122: 229–241.
HM Government (2026). Global biodiversity loss, ecosystem collapse and national security. https://www.gov.uk/.
Hooks, G., Lengefeld, M. & Smith, C.L. (2021). Recasting the treadmills of production and destruction. Sociology of Development, 7(1), 52–76. https://doi.org/10.1525/sod.2021.7.1.52.
Hooks, G. & Smith, C.L. (2005). Treadmills of production and destruction: threats to the environment posed by militarism. Organization & Environment, 18(1), 19–37. https://doi.org/10.1177/1086026604270453.
Hormio, S. (2024). Taking Responsibility for Climate Change. Palgrave Macmillan.
Hulme, K. (2004). War Torn Environment: Interpreting the Legal Threshold. Martinus Nijhoff Publishers.
Häkkinen, T., Kaarkoski, M. & Tilli, J. (2020). Epilogi: puolustamisen arvoinen maa. Teoksessa T. Häkkinen, M. Kaarkoski & J. Tilli (toim.). Maanpuolustustahto Suomessa. Gaudeamus.
Intergovernmental Science-Policy Platform (IPBES) (2018). Report of the Plenary of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Bidiversity and Ecosystem Services on the work of its sixth session. https://www.ipbes.net/.
Intergovernmental Science-Policy Platform (IPBES) (2019). Global assessment report of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services. https://www.ipbes.net/.
Jamieson, D. (2014). Reason in a dark time: why the struggle against climate change failed – and what it means for our future. Oxford University Press.
Killean, R. (2025). Ecocide's evolving relationship with war. Environment and Security, 1–15. https://doi.org/10.1177/27538796251347111.
Koivula, T. & Kajanmaa, P. (2022). Strategian tutkimus näkökulmana suomalaiseen turvallisuuden tutkimukseen. Kosmopolis, 52(2), 131–141.
Lucas, G. (2020). Ethics and Military Strategy in the 21st Century: Moving Beyond Clausewitz. Routledge.

Luontopaneeli (2026). Liiketoiminta vahvistamaan luonnon monimuotoisuutta. Mietintö 1/2026. https://luontopaneeli.fi/ajankohtaista/yritykset-avainasemassa-luontokadon-hillinnassaluontotoimien-vauhdittamiseksi-tarvitaan-lainsaadantoa-taloudellisia-kannustimia-ja-osaamisenkehittamista/.
Malm, A. & Carton, W. (2024). Overshoot: How the World Surrendered to Climate Breakdown. Verso.
Meisels, T. (2023). Environmental ethics of war: Jus ad bellum, Jus in Bello, and the Natural Environment. Conatus – Journal of Philosophy, 8(2), 399–429. doi: 10.12681/cjp.35267.
NATO (2020). Nato code of conduct. Agreed by the North Atlantic Council on 18 December 2020.
Nato (2022). Nato 2022 strategic concept. https://www.nato.int/strategic-concept/.
Nato (2023). Allied command transformation strategic foresight analysis 2023.
https://www.act.nato.int/activities/allied-command-transformation-strategic-foresight-work/.
Nato (2024). Nato climate change and security impact assessment. Third Edition. https://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/2024/7/pdf/240709-Climate-Security-Impact.pdf.
Nikula, J. (2012). Suomen vesijalanjälki – globaali kuva suomalaisten vedenkulutuksesta. WWF Suomi. https://wwf.fi/app/uploads/z/i/y/t2zi2zza3jpxr44qvrk5e2d/vesijalanjaelkiraportti_final.pdf.
Nolt, J. (2011). How harmful are the average American's greenhouse gas emissions? Ethics, Policy and Environment, 14(1), 3–10. https://doi.org/10.1080/21550085.2011.561584.
Oxfam (2024). Carbon inequality kills: why curbing the excessive emissions of an elite few can create a sustainable planet for all. 10.21201/2024.000039.
Parkinson, S. & Cotrell, L. (2022). Estimating the Military's Global Greenhouse Gas Emissions. Conflict and Environment Observatory (CEOBS) and Scientists for Global Responsibility (SGR). https://ceobs.org/wp-content/uploads/2022/11/SGR-CEOBS_Estimating_Global_MIlitary_GHG_Emissions.pdf.
Planetary Health Check (2025). A Scientific Assessment of the State of the Planet. Toimittaneet: N. Kitzmann, L. Caesar, B. Sakschewski & J. Rockström. The Planetary Boundaries Science project, https://www.planetaryhealthcheck.org/wp-content/uploads/PlanetaryHealthCheck2025.pdf.
Plumwood, V. (1993). Feminism and the Mastery of Nature. Routledge.
Renner, M. (1991). Assessing the Military's War on the Environment. Teoksessa: Lester R. Brown, Alan Durning & Christopher Flavin ym. (toim.) State of the World 1991: A Worldwatch Institute Report on Progress Toward a Sustainable Society, 132–152.
Räikkä, J. & Rodin, A. (2014/2015). Environmental security and just causes for war. Almanac Discourses of Ethics, 4(9), 47–54.
Saari, D. (2026). Psykologisista operaatioista kognitiiviseen sodankäyntiin: Yhdysvaltojen ja Naton pehmeän ja terävän vaikuttamisen historiallinen kehitys. Teoksessa T. Häkkinen, M. Hautala & D. Saari (toim.). Kognitiivinen turvallisuus: ihmismieli vaikuttamisen kohteena. Gaudeamus.

Sands, P., Peel, J., Fabra, A. & MacKenzie, R. (2018). Principles of international environmental law. Fourth edition. Cambridge University Press.
SIPRI (2022). World military expenditure passes $2 trillion for first time. https://www.sipri.org/media/press-release/2022/world-military-expenditure-passes-2-trillion-firsttime.
SIPRI (2025). Unprecedented rise in global military expenditure as European and Middle East spending surges. https://www.sipri.org/media/press-release/2025/unprecedented-rise-globalmilitary-expenditure-european-and-middle-east-spending-surges.
Sisäministeriö (SM) (2023). Kansallinen riskiarvio 2023. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-324602-7.
Soininen, N. & Linnanen, L. (2025). Rakenteellinen ylikulutus. https://www.kestavyyspaneeli.fi/2025/12/01/kohtuuspolitiikka-ratkaisee-rakenteellisenylikulutuksen-juurisyita/.
Sojamo, S. & Rudebeck, T. (2024). Corporate engagement in water policy and governance: A literature review on water stewardship and water security. Water Alternatives, 17(2): 292–324.
Steffen, W., Richardson, K., & Rockström J., ym. (2015). Planetary boundaries: guiding human development on a changing planet. Science, 347(6223). DOI: 10.1126/science.1259855.
Suomen perustuslaki (731/1999).
UKK-instituutti (2026). https://ukkinstituutti.fi/fyysinen-toimintakyky/mitatun-fyysisentoimintakyvyn-indeksi/parlamentaarinen-julkilausuma-asettaa-tavoitteen-fyysiselletoimintakyvylle-tulevaisuudessa/?srsltid=AfmBOooQUhMmuEuqy8vjpBhGiaBlw_5lpZn6dRN3On5lzBWIH0VlR79.
Valtioneuvosto (2024). Ulko- ja turvallisuuspoliittinen selonteko (VNS). https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-890-1.
Vogler, A. (2024). On (In-)Secure Grounds: How Military Forces Interact with Global Environmental Change. Journal of Global Security Studies, 9(1), 1–19. https://doi.org/10.1093/jogss/ogad026.
World Economic Forum (WEF) (2023). The Global Risks Report 2023. 18th Edition. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2023.pdf.
Wiedmann, T. ym. (2015). The Material Footprint of Nations. National Academy of Sciences of the United States of America, 112(20), 6271–6276. https://www.pnas.org/doi/pdf/10.1073/pnas.1220362110.
Woods, M. 2007. The nature of war and peace: just war thinking, environmental ethics, and environmental justice. Teoksessa M.W. Brough, Lango, J.W van der Linden, H. (toim.). Rethinking the just war tradition. Albany: State University of New York Press.
YTS (2025). Yhteiskunnan turvallisuusstrategia: valtioneuvoston periaatepäätös. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-762-1.

1.5.2 Opettajien transformatiivinen toimijuus kulttuurisen, sosiaalisen ja ekologisen kestävyyden edistäjinä – Miten opettajia voidaan tukea vaatimusten ristipaineissa?

Inkeri Rissanen, Tampere University
Raili Keränen-Pantsu, Elina Vilenius, Pihla Rautanen ja Essi Aarnio-Linnanvuori

TeacherMind – Opettajien transformaation ajattelutapaa kehittämässä: päämääränä kulttuurinen muutos kohti kestävyyttä on Suomen akatemian rahoittama monimenetelmäinen tutkimushanke, jossa tarkastelemme opettajien muutosajattelun ydintekijöitä ja miten niihin voidaan vaikuttaa opettajankoulutuksessa. Hanke perustuu ymmärrykseen siitä, että ekokriisin, ilmastonmuutoksen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ongelmien ratkaisu edellyttää kulttuuristen rakenteiden muuttamista (Kashima 2020; Evans & Abrahamse, 2009; UNESCO, 2024).

Keskeinen oivallus ja jännite

Tutkijat ja päättäjät esittävät usein opettajat avainhenkilöinä kestäviä elämäntapoja edistävän kulttuurisen muutoksen edistäjinä, mutta opettajien omat ammatilliset päämäärät tai työn realiteetit toisinaan haastavat tämän ymmärryksen (Cochran-Smith et al. 2009; Kuusisto & Rissanen, 2023; Timm et al. 2023). TeacherMind -hankkeessa haluammekin selvittää, miten kestävyystransformaatiota edistävien muutostoimijaopettajien ammatilliset rooli-identiteetit (Kaplan & Garner, 2017) ovat rakentuneet, miten opettajien ja opettajaopiskelijoiden muutokseen liittyvät uskomukset, ammatilliset päämäärät ja hyvinvointi ovat yhteyksissä toisiinsa, ja miten muutostoimijuutta voidaan opettajien täydennyskoulutusintervention avulla kehittää.

Tuomme keskusteluun kaksi keskeistä havaintoa, jotka perustuvat aineistoihimme sekä aiempaan tutkimukseen, ja rakentuvat jännitteiksi, joiden ympärille toivomme keskustelun rakentuvan.

Kestävyyden ulottuvuuden tiedetään olevan yhteenkietoutuneita. Monikriisien ajassa myös kasvatuksen tutkijat kannustavat transformatiiviseen kasvatukseen, jonka lähtökohtana on kestämättömyyden ongelmien yhteenkietoutuneisuus, ja päämääränä maailmankuviin ja rakenteisiin asti ulottuvat syvätason muutokset, kuten huolenpidon etiikan ja uudenlaisen ympäristösuhteen rakentaminen (Clayton, 2003). Tämänhetkisen ymmärryksen mukaan transformatiivinen kestävyyskasvatus on pitkälti kuitenkin epäonnistunut pyrkimyksissään – koulutusjärjestelmän rakenteisiin ja kasvatuksen perusideoihin asti yltävät transformaatiot ovat jääneet toteutumatta (Sterling,2025; Wals, 2022). Sterlingin (2025) mukaan emme

kyseenlaista tarpeeksi uusliberalismista ja talouskasvusta nousevaa mekanistista, ihmiskeskeistä, teknologiakeskeistä, materialistista, dualistista, reduktionistista, ja rationaalistista länsimaista maailmankuvaa, joka vaikuttaa kasvatuksen ja koulutuksen normeihin. Eurooppalaisten kasvattajien on havaittu tarvitsevan tukea näiden kestävyyskasvatuksen maailmankuvallisten ulottuvuuksien tunnistamisessa (AarnioLinnanvuori ym., 2026)

TeacherMind hankkeen aineistot johtavat meitä pohtimaan, onko yksi näiden epäonnistumisten perussyy edelleen jatkuva siiloutuneisuus ekologisen tai sosiaalisen kestävyyden kysymyksiin keskittymisessä: muutostoimijaopettajien kiinnostuneisuus on tyypillisesti vahvasti orientoitunut joko ekokriisin tai sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ongelmien ratkaisemiseen. Toisaalta näemme myös, että vahvimmat esimerkit laajoista toimintakulttuurien tasolle ulottuvista muutoksista tapahtuvat yhteisöissä, joissa yhteenkietoutuneisuutta eletään todeksi, ja osallisuuden vahvistaminen moninaisissa yhteisöissä on otettu myös esimerkiksi ympäristötoiminnan perustaksi. Kyselyaineistomme perusteella opettajaopiskelijoiden orientaatio on selvästi vahvemmin esimerkiksi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyksissä, kuin ympäristöystävällisemmän kulttuurikehityksen edistämisessä. Sterling (2025) peräänkuuluttaa postmodernia ekologista maailmankuvaa myös osaksi koulutusjärjestelmää, jonka ytimessä on suhteellisuus (relationality) erillisyyden sijaan ja joka keskittyy uudistamiseen, ennallistamiseen ja resilienssiin (regeneration, restoration and resilience).

Hanke haastaa meitä pohtimaan myös jännitettä opettajien hyvinvoinnin ja muutostoimijuuden välillä: TeacherMind hankkeen alustavien tulosten mukaan osalla opettajista kestävyystransformaation puolesta toimiminen osana omaa työtä on vahvasti yhteydessä työssä koettuun merkityksellisyyteen. Esimerkiksi mahdollisuus osallistua ja antaa oma panoksensa johonkin itseä suurempaan ovat keskeisiä tekijöitä ammatillisessa sitoutumisessa ja työn imussa (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Opettajat, joilla on vahvaa uskoa muutoksen mahdollisuuksiin, kykenevät kohtaamaan ja hallitsemaan haasteellisia tilanteita joustavasti, erityisesti silloin, kun heitä rohkaistaan kehittämään ja kokeilemaan uusia opetuskäytäntöjä (Lee, Chan, Tong & Chiu, 2023).

Toisaalta aineistoissamme on myös esimerkkejä muutostoimijuuteen liittyvien pyrkimysten ja päämäärien linkittymisestä uupumiseen. Opettajien mahdollisuudet toimia muutoksen tekijöinä työssään vaihtelevat. Opettajien työhyvinvointi ja alanvaihtoaikeet herättävät kasvavaa huolta myös laajemmin Suomessa (Salmela-aro ym., 2019, Räsänen, 2023). Vaikka opettaja tunnistaisi tarpeen koulutuksen kautta tapahtuvalle muutokselle kohti kestävämpää elämäntapaa, ilman osuvaa ja

oikea-aikaista tukea hän saattaa kokea vaikeuksia toimia aktiivisena muutoksen tekijänä työssään. Vahva oman toiminnan reflektointi voi kääntyä opettajien työhyvinvointia vastaan, jos havaintojen kanssa jää yksin (Yli-Pietilä, 2025). Kollegiaalinen tuki ja yhteistyö muiden opettajien kanssa saattavatkin olla keskeisiä resursseja muutostoimijaopettajille, joiden avulla havaitut muutostarpeet kääntyvät aktiiviseksi toiminnaksi (Hascher & Waber, 2021; Pietarinen ym., 2013; Sullanmaa ym., 2023).

Vuoropuhelun herättäminen

Näihin havaintoihin liittyen haluamme nostaa keskustelua seuraavista kysymyksistä:

Minkälaisia kestävyyden ulottuvuuksien risteymiä käytännössä ilmenee kasvatusyhteisöjen arjessa, toimintakulttuureissa ja muutostoiminnan perustana – tai miten näitä voidaan tietoisesti rakentaa? Miten kasvatuksessa voidaan kuvitella hyvää elämää integroiden sosiaalisesti, kulttuurisesti ja ekologisesti kestävän elämän näkökulmia?

Miten opettajien kestävyys- ja muutostoimijuuden merkitystä voidaan nostaa esiin, tutkia sekä kehittää ajassa, jossa myös opettajien työssään kokema kuormittuneisuus ja varhainen uranvaihto ovat opettajuutta määrittäviä ilmiöitä? Minkälaisia tutkimuksen tekemisen ja keskustelun tapoja tarvitsemme? Miten voimme tukea opettajia yhteisöllisten ja maailmankuvien tasolle ulottuvien muutosten edistämisessä, samalla ottaen huomioon opettajan työn realiteetit ja hyvinvoinnin?

Tässä keskustelunavauksessa haluamme nostaa esiin kestävyyden ulottuvuuksien eriytymisen opettajien ajattelussa ja muutostoimijuudessa. Kutsumme mukaan pohtimaan, miten opettajankoulutusta tulisi kehittää ja kuinka voimme tukea eri tavoin orientoituneita opettajia edistämään kestävän tulevaisuuden päämääriä työssään. Pidämme tarpeellisena tarkastella myös opettajuuden ristipaineita ja siihen liittyvää huolta opettajien hyvinvoinnista sekä työssä jaksamisesta. Muutostoimijuutta on tuettava opettajan työn realiteetit huomioiden, ja tarvitsemme keskustelua jännitteistä, jotka liittyvät opettajan työlle asetettuihin tavoitteisiin monikriisin aikana.

Lähteet

Aarnio-Linnanvuori, E., Rissanen, I., Sposito, S., Portus, R., Reilly, K., De Vito, L., Williams, S., Dillon, B., Mansikka-aho, A. & McEwen, L. (2026). Towards worldview literate climate change education: perspectives from European

educators' interviews. Environmental Education Research, 1–27. https://doi.org/10.1080/13504622.2026.2632697
Clayton, S. 2003. "Environmental Identity: A Conceptual and an Operational Definition." In Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature, Vol. 7, 45–65. MIT Press.
Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J., & McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. American Journal of Education, 115(3), 347-377.
Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. Educational Research Review, 34, 100411-. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411
Kaplan, A., & Garner, J. K. (2017). A complex dynamic systems perspective on identity and its development: The dynamic systems model of role identity. Developmental psychology, 53(11), 2036.
Kuusisto, E., & Rissanen, I. (2023). Kohti päämäärätietoista yhteiskunnallista opettajuutta? Opettajaopiskelijoiden tulevalle työlleen asettamat päämäärät. Kasvatus 54 (4), 385–398. https://doi.org/10.33348/kvt.138074
Kashima, Y. (2020). Cultural Dynamics for Sustainability: How Can Humanity Craft Cultures of Sustainability? Current Directions in Psychological Science, 29(6), 538-544. https://doi.org/10.1177/0963721420949516
Lee, S.-L., Chan, H.-S., Tong, Y.-Y., & Chiu, C.-Y. (2023). Growth mindset predicts teachers' life satisfaction when they are challenged to innovate their teaching. Journal of Pacific Rim Psychology, 17. https://doi.org/10.1177/18344909231167533
Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Salmela-Aro, K. (2013) Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. Teaching and Teacher Education, 35, 62–72.
Räsänen, K. (2023). "Minä junnaan paikallani": opettajan alanvaihdon harkinta ja sen yhteys koettuun työuupumukseen ja työyhteisösuhteeseen. [Väitöskirja, Itä-Suomen Yliopisto.]
Salmela-Aro, K., Hietajarvi, L., & Lonka, K. (2019). Work Burnout and Engagement Profiles Among Teachers. Frontiers in Psychology, 10, 2254–2254. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02254
Shoshani, A. (2021). Growth mindset in the maths classroom: a key to teachers' well-being and effectiveness. Teachers and Teaching, Theory and Practice, 27(8), 730–752. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2007370
Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. Teaching and Teacher Education, 27(6), 1029-1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001
Sterling, S. (2025). Truly transformative? Why ESD falls short in epochal times. Journal of Education for Sustainable Development, 09734082251336543
Sullanmaa, J., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2023). The Interrelation between teachers' sense of professional agency and perceived professional recognition: five-year follow-up study of Finnish teachers. Teachers and Teaching. Theory and Practice. https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2284411
Timm, S., Kaukko, M., & Scheunpflug, A. (2023). Preservice teachers' professional beliefs in relation to global social change: Findings from Finland and

Germany. Teaching and Teacher Education, 132, 104239-. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104239
UNESCO. United Nations Environment Programme. (2024). Navigating new horizons: A global foresight report on planetary health and human wellbeing. https://doi.org/10.59117/20.500.11822/45890
Yli-Pietilä, R. (2025). Teacher's Professional Agency and Well-being in the Classroom. [Väitöskirja, Tampere University.]
Wals, A. E. J. (2022). Transgressive learning, resistance pedagogy and disruptive capacity building as levers for sustainability. In Higher education in the world 8 – Special issue new visions for higher education (pp. 216–222). Global University Network for Innovation. www.guni-call4action.org

1.5.3 Arviointi kestävyysmurroksen edistäjänä ja hidastajana koulutuksessa

Niina Mykrä, Jyväskylän yliopisto

Arviointi on sisältynyt vähintään yhtenä osasena useisiin tutkimushankkeisiin, joissa olen saanut olla mukana. Eri hankkeissa arviointia on katsottu hämmentävän erilaisista näkökulmista: Kriittisissä keskusteluissa arviointi nähdään uusliberalistisena kvalifikaatiota korostavana ja siten ongelmallisena suhteessa kestävyyteen liittyviin tavoitteisiin. Joissain muissa tutkimuksissa kestävysosaamisen tai kestävien käytäntöjen mittaaminen koulutuksessa on koettu tärkeänä, ja monenlaisia arvioinnin mittareita on rakennettu. Jotkut tutkimukset taas ovat pyrkineet arvioimaan erilaisten politiikkatoimien tai ylipäänsä koulutuksen kykyä edistää kestävyyssiirtymää yhteiskunnallisella tasolla. Omat tutkimusintressini keskittyvät ympäristökasvatuspolitiikkaan ja muutosteorioihin kohti kestävyyttä, ja nämä näkökulmat korostuvat myös tässä keskustelun avauksessa. Minulle keskeinen kysymys on, miten koulutuksen ja koulutuskäytäntöjen arviointi muovaa koulutusta pedagogisella, institutionaalisella ja yhteiskunnallisella tasolla. Arviointi on luonteeltaan normatiivinen, kulttuurinen ja poliittinen prosessi. Olen nähnyt jopa yksittäisten tutkimusprosessien sisällä monenlaisia näkemyksiä siitä, mikä lasketaan arvokkaaksi tiedoksi, oikeaksi pätevyydeksi, toivottavaksi toiminnaksi ja koulutuksen rooliksi kestävyyssiirtymässä.

Arviointien suunnittelu ja toteutus perustuvat erilaisiin eksplisiittisiin ja implisiittisiin muutosteorioihin. Kestävyyden mittaaminen sekä yksilön että yhteisön tasolla on haastavaa, sillä kestävyys on monitahoinen ja monitasoinen ilmiö. Koulutuksessa saatetaan tavoitella systeemistä ymmärrystä ja muutosta, kriittistä lähestymistapaa ja relationaalista ajattelua, mutta arviointikäytännöt saattavat rajoittua yksilön osaamiseen ja mustavalkoisiin oikein-väärin-vastauksiin. Tällaisilla arviointien tuloksilla saattaa olla vääristävä vaikutuksensa myös koulutuksen sisältöihin.

Kestävyyden ja kestävyysosaamisen arviointi koulutuskontekstissa on näistä haasteista huolimatta herättänyt yhä enemmän akateemista huomiota (Cebrián ym. 2019, Cebrián ym. 2020, Redman ym. 2021). Kasvava kiinnostus heijastuu esimerkiksi Scopuksen indeksoimien julkaisujen trendeissä, joissa kestävyyden arviointiin liittyvien julkaisujen määrä on kasvanut eksponentiaalisesti.

Keskeinen oivallus ja jännite

Koulutustutkimuksen perinne ymmärtää arvioinnin luonteeltaan normatiivisena, kulttuurisena ja poliittisena: Arvioinnit eivät ainoastaan dokumentoi oppimista tai käytännön tilaa, vaan heijastavat ja muovaavat aktiivisesti sitä, mikä on arvokasta ja tavoiteltavaa (esim. Eisner 1979, Mavrot ym. 2022). Arviointi on vallan väline, joka on juurtunut syvälle hallintoon, järjestelmiin ja politiikkakeskusteluihin, usein keskittyen yksilön osaamiseen tai vaikutusten arviointiin (Guerty ym. 2021). Toisaalta arviointia voidaan katsoa myös toisesta näkökulmasta: se voi olla osallistavaa ja inklusiivista, seuraten Paulo Freiren (1972) jalanjälkiä, ja tarjota

mahdollisuuden muutokseen. Arvioinnin moninaiset ja kilpailevat logiikat voivat olla olemassa samanaikaisesti (Guerty ym. 2021).

Arviointikäytäntöjen tarkastelu paljastaa erilaisia muutosteorioita: miten koulutuksen odotetaan tuottavan muutosta ja millaisissa olosuhteissa nämä muutokset toteutuvat (O'Brien 2018, Hertz 2025). Kestävyys sekä yksilön että yhteisön tasolla on vaikea arviointikohde, sillä haasteet ovat systeemisiä, relationaalisia ja kontekstiin sidottuja, ja koulutuksen merkitys ilmenee usein vähitellen ja epäsuorasti (Kågström, M., & Faith-Ell, C. 2025). Perinteiset oppimistuloksiin keskittyvät arviointimenetelmät eivät tavoita arvoja, identiteettikysymyksiä tai kollektiivista kykyä toimia. Vaikka arvioinnin tulokset voivat kertoa tiedoista, taidoista ja asenteista, koulutuksen yhteiskunnalliset vaikutukset tai rakenteellisten ja kulttuuristen muutosten potentiaali jäävät monesti pimentoon (Portales 2025).

Arvioinnit toimivat usein koulutuspolitiikassa välittäjinä koulutuksen ja yhteiskunnan välillä. Arviointi on juurtunut politiikkaprosesseihin aina tavoitteiden asettamisesta ja uudistusten suunnittelusta toimeenpanoon ja tulosten vahvistamiseen (Golden 2020). Arvioinnit määrittävät, mitkä uudistukset katsotaan uskottaviksi, mitkä toimintamuodot hyväksytään ja miten koulutuksen onnistumiset määritellään. Jos kestävyyden ja kestävyysosaamisen arviointi määritellään uusliberalistisista lähtökohdista taloudellisen kilpailukyvyn, suoritusten ja yksilöllisen osaamisen kautta, syvempi ymmärrys koulutuksen merkityksestä kollektiivisen vastuun ja planetaarisen hyvinvoinnin kannalta jää tavoittamatta (Biesta 2009). Koulutuksen markkinalogiikka tukee standardoidun arvioinnin kautta kilpailua ja tuloksiin perustuvaa hallintoa siirtäen sivuun kestävyyden kaltaiset arvot – vähentäen samalla luottamusta opetushenkilöstön ammattitaitoon (Ball 2012).

Samaan aikaan sekä ympäristökasvattajat että hallinnolliset toimijat etsivät empiiristä näyttöä, mikä on koulutuksen ja kestävyyskasvatuksen vaikutus. *Miten voimme tietää, minne meidän pitäisi mennä, jos emme tiedä, missä olemme nyt? Vai onko tämä kysymys sittenkin epäolennainen (Biesta 2007)?*

Arvioinnin lähtökohtana on aina sen määrittely, mikä on merkityksellistä ja arvokasta. *Yleismaailmallisten mittareiden luominen on mahdotonta, mutta onko se edes tavoiteltavaa? Monet pyrkivät kestävään tulevaisuuteen – mutta mihin tulevaisuuteen ja kenelle?*

Vuoropuhelun herättäminen

Arviointi sisältää monia dilemmoja. *Onko mahdollista, että arviointi voi edistää kestävyysmurrosta? Millaista yhteiskunnan muutosvoimana toimiva arviointi olisi? Vai tarvitsemmeko arviointia ollenkaan? Olisiko pikemmin keskityttävä toimimaan*

kestävyyden edistäjinä ja jatkuvasti kehittyvinä asiantuntijoina omissa ainutlaatuisissa konteksteissamme ja oppivissa yhteisöissä (Biesta 2007, 2008)?

Monista dilemmoista huolimatta arviointi on myös kestävyyskysymyksissä koulutuksen arkipäivää. Opiskelijoita arvioidaan ennalta määriteltyjen osaamiskriteerien pohjalta, ja todistuksia pätevyydestä kestävyysosaamisessa jaetaan. Ympäristökasvatusta tarjoavien tahojen toiminnan laatua arvioidaan sertifikaattien myöntämiseksi, kansallisia koulutuksen arviointeja suoritetaan järjestelmätasolla ja säännöllisiä laajoja kansainvälisiä kyselytutkimuksia tehdään, kestävyyteen liittyvät aiheet yhtenä osa-alueena. *Millaisia maailmankatsomuksia ja arvoja nämä sekä muut nykyiset arviointimenetelmät ja käytännöt heijastavat? Voisivatko eri arviointimenetelmät oppia toisiltaan? Voimmeko välttää kestävyyden arviointikäytäntöjä, jotka itsessään ovat ristiriidassa kestävyyden kanssa?*

Edellä on pohdittu koulutuksellisen arvioinnin mahdollisuuksia ja rajoituksia kestävyyskysymyksissä. Eri tasoilla tehdyt arvioinnit ohjaavat ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen politiikkaa ja käytäntöä. Parhaassa tapauksessa arviointi voisi antaa viitteitä, miten ympäristökasvatuspolitiikka ja koulutuspolitiikka voisivat paremmin tukea kouluja ja oppilaitoksia niiden käytäntöjen ja missioiden muuttamisessa, jotta koulutus voisi toimia kestävyysmurroksen ajurina sekä yksilön, yhteisön että yhteiskunnan tasolla. Arviointi on ristiriitainen ilmiö, joka kuitenkin herättää tässä ajassa laajaa kiinnostusta. *Voisiko arvioinnilla olla tehtävä yhtenä yhteiskuntalaivan kurssin muuttajana kohti kestävää tulevaisuutta?*

Lähteet

Ball, S. J. (2012). Global Education Inc: Uudet politiikkaverkostot ja neoliberaali mielikuvitus. Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9780203803301

Biesta, G. (2007). Miksi 'mikä toimii' ei toimi. Näyttöön perustuva käytäntö ja koulutustutkimuksen demokraattinen puute. Kasvatusteoria, 57(1), 1-22.

Biesta, G. (2009). Hyvä koulutus mittaamisen aikakaudella: tarpeesta palata koulutuksen tarkoituksen kysymykseen. Koulutuksen arviointi, arviointi ja vastuullisuus, 21(1), 33–46.

Eisner, Elliot W. (1979). Opetuksellinen mielikuvitus: Kouluohjelmien suunnittelusta ja arvioinnista. Macmillan Publishing.

Freire, P. (1972). Sorrettujen pedagogiikka. Penguin Books.

Golden, G. (2020). Koulutuspolitiikan arviointi: OECD:n maiseman kartoittaminen. OECD:n koulutustyöpaperit, nro 236. OECD Publishing, Pariisi, https://doi.org/10.1787/9f127490-en.

Cebrián, G., Corres Gallardo, A. del C., Renta Davids, A. I., & Junyent, M. (2025). Kestävyysosaamisen arviointi perusopetuksessa: Systemaattinen katsaus. Ympäristökasvatuksen lehti, 56(3), 208–228. https://doi.org/10.1080/00958964.2025.2471967

Cebrián, G., Segalàs, J., & Hernández, A. (2019). Kestävyyskompetenssien arviointi: Kirjallisuuskatsaus ja polut tulevaa tutkimusta ja käytäntöä varten. CSIE:n työpaperisarja, 3(3), 19-44. https://doi.org/10.29015/cerem.664
Gugerty, M. K., Mitchell, G. E. & Santamarina, F. J. (2021). Arvioinnin diskurssit: Institutionaaliset logiikat ja organisatoriset käytännöt kansainvälisten kehitysorganisaatioiden välillä. Maailman kehitys, 146, 105596. https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2021.105596
Hertz, T. (2025). Muutoksen teoriat monimutkaisiin kestävän kehityksen muutoksiin: Ihmisten ja luonnon välisen suhteen uudelleenmäärittelyn potentiaalin mobilisointi. Journal of MultiDisciplinary Evaluation, 21(49), 90–97. https://doi.org/10.56645/jmde.v21i49.1013
Kågström, M., & Faith-Ell, C. (2025). Kohti asenteita kattavaa ymmärrystä ympäristöarvioinnin osaamisesta korkeakoulutuksessa. Vaikutusten arviointi ja projektin arviointi, 43(6), 398–408. https://doi.org/10.1080/14615517.2025.2516917
Mavrot, C., & Pattyn, V. E. (2022). Arvioinnin politiikka. Teoksessa A. Ladner & F. Sager (toim.), Handbook on the politics of public administration (s. 244-255). Edward Elgar. doi:10.4337/9781839109447.00029
O'Brien, K. (2018). Onko 1,5°C tavoite mahdollinen? Tutkimme kolmea muodonmuutoksen aluetta. Nykyinen mielipide ympäristön kestävyydestä, 31, 153–160. https://doi.org/10.1016/j.cosust.2018.04.010
Portales Derbez, L. (2025). Johdatus vaikuttavuuden arviointiin koulutuksessa. Teoksessa: Koulutuksellisen arvioinnin uudelleenmäärittely. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-032-11862-2_1
Redman, A., Wiek, A., & Barth, M. (2021). Nykyinen käytäntö opiskelijoiden kestävyysosaamisen arvioinnissa: Työkalujen tarkastelu. Kestävyystiede, 16(1), 117-135. https://doi.org/10.1007/s11625-020-00855-1

1.5.4 Yhteiskuntatieteet muutoksen tekijänä: erään kurssin teemoja ja kandiopiskelijoiden oppimiskokemuksia

Ossi Ollinaho, Helsingin yliopisto

Keskeinen oivallus ja jännite

Vaikka yhteiskunnallisessa keskustelussa puhutaan jatkuvasti tiedosta, älystä ja ajattelusta, leimaa nyky-yhteiskuntaa tietämättömyys. Tämä voi olla räikeä väite, mutta jos tarkastellaan sitä, miten kasvatuksen ja koulutuksen myötä nuoret hahmottavat yhteiskunnallisen todellisuuden ja siihen johtaneen historian, kenties väite ei enää näyttäydy niin kaukaa haetulta. Tokihan nuorilla, kuten kaikilla

muillakin on käsitys yhteiskunnasta, mutta useimmiten se perustuu hallitsevan yhteiskuntatieteellisen paradigman eli uusklassisen taloustieteen ongelmallisiin uskomuksiin, joiden mukaan ihminen ajattelee ensin ja toimii sitten. Kaikilla meillä on myös käsitys historiasta. Useimmiten historia ajatellaan vieläkin menneinä tapahtumina sen sijaan, että se ymmärrettäisiin esityksenä menneestä. Kouluhistoria on myös vieläkin suurmieskeskeistä, tapahtumarikasta, eurosentristä ja teknologiseen edistykseen uskovaa.

Vaikka maailmankuvaan – tai maailmantuntemukseen – kuuluu paljon muutakin kuin ymmärrys yhteiskunnasta ja historiasta, näen yllä lyhyesti kuvatun yleistiedon vaikuttavan keskeisesti siihen, että nykytila otetaan jollain tapaa kehityksen luonnollisena lopputulemana, mikä osaltaan vähentää yhteiskunnallisen muutoksen mahdollisuuksia. Sen sijaan yhteiskunnan ymmärtäminen koko ajan rakentuvina puitteina tai toimintatilanteina, joihin ihmiset kasvavat ja joissa he välttämättäkin toimivat, avaa koko yhteiskunnallisen todellisuuden tarkastelun kohteeksi ja tuo sen myös kyseenalaistamisen piiriin. Vaikka yhteiskunnan näennäisen konkreettisuuden ja objektiivisuuden purkaminen on hyvin yleinen ongelma sosiologiassa (Gunderson, 2020), näen, ettei tällainen purkamistyö Suomessa ole kovin hyvällä tolalla lukioopetuksessakaan. Tämä on vaikutelmani opettettuani reilua tuhatta tuoretta ylioppilasta viimeisen kymmenen vuoden aikana Helsingin yliopistossa ja sen Avoimessa yliopistossa.

Luotaan tässä artikkelissa sellaisia yhteiskuntatieteellisen koulutuksen muutoksia, jotka kokemuksiini perustuen lisäävät toivoa hyvästä tulevaisuudesta tai ainakin luovat ymmärrystä tuosta hyvästä tulevaisuudesta. Pyrin kiteyttämään tarvittavia muutoksia opetuksen sisällössä – ja kenties sivujuonteena myös opetusmenetelmiä – jotka näkemykseni mukaan vahvistavat opiskelijoiden yhteiskunnnallista toimijuutta. Väitän, että yhteiskunnallisen opetuksen sisältö peruskoulutuksessa on ongelmallista yhteiskunnallisen muutoksen suhteen. Opiskelijat eivät ymmärrä “oikein” yhteiskunnallisen todellisuuden rakentumista, ihmisten roolia osana yhteiskuntaa tai varsinkaan talouden toimintaa. Keskityn tässä tekstissä ennen kaikkea opetuksen sisältöihin. En tietenkään väitä, että minulla ainoana olisi tuo “oikea” ymmärrys, sellaista kun ei ole olemassakaan, mutta näkemykseni perustuu kahden vuosikymmenen yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseeni.

Olen opetusurani aikana (ainakin osin) rakentanut ja opettanut noin viisitoista kurssia, lähinnä Helsingin yliopistossa. Keskityn tässä yhteen, eniten opettamaani, Globaali kehitys -nimiseen kurssiin. Tällä kurssilla, joka kuvauksen mukaan

”esittelee opiskelijoille globaalin kehitystutkimuksen kehitysteoreettisia näkökulmia laajojen ja pitkäkestoisten globaalien prosessien ja nykyhetken rakenteiden kautta” olen opettanut uusille kandiopiskelijoille ja sellaisiksi haluaville myös yhteiskuntatieteiden perusteita. Olen opettanut kurssia nyt kolme kertaa Helsingin yliopiston Yhteiskunnallisen muutoksen kandiohjelman opiskelijoille, joista suurin osa käy kurssin ensimmäisenä opiskeluvuotenaan. Kurssi on varsin iso. Tänä vuonna 70 opiskelijaa suoritti sen loppuun ja sille on paljon tulijoita myös YHMU:n ja Valtiotieteellisen tiedekunnankin ulkopuolelta.

Kerron kurssin alussa yleensä ihan suoraan, että kurssi haastanee opiskelijoiden aiempaa ymmärrystä todellisuudesta, historiasta ja toki myös globaalista kehityksestä. Kehotankin opiskelijoita kääntymään oman oppimiseensa varsinkin siihen, miten maailman ymmärtävät. Kurssi on rakennettu niin, että opiskelijat ovat aktiivisia ja vuorovaikuttavat paljon keskenään. Kurssin seitsemän viikon arki rakentuu viikottaisten luentojen ja seminaarien sekä verkkokeskustelujen kautta. Opiskelijat kirjoittavat kurssin aikana kuusi verkkokeskustelua esilukemistojen pohjalta ja kommentoivat vertaistensa kirjoituksia. Toisena tehtävänä opiskelijat kirjoittavat esseen, jonka kolme muuta kurssilaista vertaisarvioivat anonyymisti. Opiskelijoiden kolmas arvosteltava tehtävä on oppimispäiväkirjan kirjoittaminen.

Tässä pitkässä abstraktissa avaan alla ensin kurssin keskeiset pähkinänkuoressa ja illustroin sitten kurssin vaikutuksia opiskelijoiden maailmankuvaan, ymmärrykseen yhteiskunnista ja niiden kehityksestä sekä heidän yhteiskunnallisesta toimijuudesta opiskelijoiden päiväkirjojen avulla. Oppimispäiväkirjat ovat nähdäkseni paras tapa saada ymmärrystä opiskelijoiden oppimisesta kursseilla. Niistä saa kokonaisvaltaisen kuvan siitä, millä tavalla opiskelijat ymmärtävät kurssin keskeiset teemat.

Vuoropuhelun herättäminen

Vaikka kurssin sisältöjä on mahdotonta käsitellä yhdessä artikkelissa, pyrin kiteyttämään tässä keskeiset teemat. *Hahmotan kurssilla ensin yhteiskuntatieteiden perusolemusta, jonka ajattelen kiteytyvän kysymykseen “miksi teemme mitä teemme?”* Tähän on kaksi “klassista” perusvastausta: uusklassisen taloustieteen “ihminen järkeilee ja sitten tekee” ja muiden yhteiskuntatieteiden “ihminen tekee sitä mitä on normaalia tehdä”. Jälkimmäinen, uskottavampi vastaus johtaa yhteiskunnallisten rakenteiden tarkasteluun. Kurssi on jälkistrukturalistinen sen vuoksi, että rakenteet ymmärretään täysin toiminnasta riippuvaisina. Ihminen siis toimii – suurimmaksi osaksi pragmaattisesti – puitteissa, jotka ovat historiallisesti muodostuneita ja riippuvaisia “normaalin” toiminnan jatkumisesta. Painotan

kurssilla, että lisätieto eli samoilla linsseillä uusien asioiden katsominen ei riitä, vaan käsitteellinen muutos on olennainen, jotta maailmaa voisi ymmärtää paremmin. Tätä varten pitää ymmärtää omia linssejään – maailmakuvaansa.

Kurssin tieteenfilosofisen perustan rakentamisen jälkeen tarkastellaan ensin esihistorian moninaisia yhteiskunnallisia kokeiluja sekä maanviljelyksen ja kaupunkien alkuaikoja erityisesti Graeberin ja Wengrowin (2022) paljon huomiota saaneen Alussa oli… () kirjaan perustuen. Kurssin tärkeintä sisällöllistä antia on globaalihistoriallinen tarkastelu aina sivilisaatioiden alkuajoista varhaisesta pronssikaudesta Aasian valtaan ja laskuun, Euroopan nousuun ja kolonialismiin. Sen sijaan, että hypättäisiin muinaisesta Egyptistä Antiikin Kreikkaan ja Roomaan, kahlattaisiin synkän keskiajan läpi ja noustaisiin renesanssin kautta Euroopan teollistumiseen ja modernisaatioon, kurssilla käydään läpi historiaa ihmiskeskeisesti Frankin ja Gillsin (1993) maailmanjärjestelmäteorian kautta. Teoria selittää kuinka vaurauden kasautuminen, keskus-periferia rakenteet (tai riistosuhteet) ja jatkuva patriarkaalinen kilpailu hegemonin asemasta alkoivat juurtua jo tuhansia vuosia sitten ja kuinka ne ovat luoneet hallitsevat puitteet ihmisten toiminnalle.

Kurssilla pureudutaan sitten Yhdysvaltain nousuun, dollarihegemoniaan, uusliberalismin voittokulkuun, loistalouteen (ks. Ollinaho, 2025) sekä amerikkalaisen hegemonian heikkenemiseen ja siirtymiseen kohti Kiinaa. Trumpin hallintokaudet ovat tehneet ison railon amerikan pehmeään valtaan, mutta sen rahaimperialismia ei kuitenkaan vieläkään yleisesti ymmärretä. Tuo rahaimperialismi sai alkunsa maailmansotien myötä, kun Yhdysvallat nousi johtavaksi suurvallaksi ja sai kasattua valtavat määrät kultaa ja vaurautta kaupan ylijäämänsä ansiosta. Sen dollari sidottiin Bretton Woods konferenssissa kultakantaan ja muut valuutat dollariin, ja amerikkalaiset työnsivät dollareitaan muille maille tehden siitä suurimman velkojan. Marshall-avun lisäksi mm. lähes kaikki niin sanotun kolmannen maailman maat ottivat vastaan dollaripohjaista velkaa kehittyääkseen. Kurssilla selvitetään kuinka sitten Vietnamin sodan vuoksi valtavan kauppataseen vajeen myötä Yhdysvallat irtaantui kultakannasta ja kuinka tämä mahdollistikin Yhdysvalloille velkaantumisen ilman velallisen huolia. Muut maat maksoivat Yhdysvaltain lähemmäs tuhat sotilastukikohtaa ympäri maapallon, sekä itse sotimisen ja maksavat niiden kustannukset vieläkin, tätä nykyä noin tuhat miljardia dollaria vuosittain.

Ihmiskeskeisen historian näkökulmasta 1900-luvun suurin tapahtuma oli, että miljardit ihmiset saivat itsenäisyyden. Kurssilla käydään läpi Aasian ja Afrikan vastaitsenäistyneiden maiden liittoutumattomien liikkeen kehitystä, jonka sydämenä Bandungin vuoden 1955 konferenssi sykkii vieläkin solidaarisuuden, itsenäisyyden

ja yhteistyön rytmiin. Kolmannen maailman liike toimi keskeisesti Yhdistyneissä kansakunnissa, jossa luotiin mm. Yhdistyneiden kansakuntien kauppa- ja kehityskonferenssi UNCTAD vuonna 1964 erityisesti tukemaan kolmannen maailman maita ja jossa hyväksyttiin Uuden kansainvälisen talousjärjestelmän julistus vuonna 1974. Kolmannen maailman liikkeen ampuivat sitten alas länsi Yhdysvaltojen johdolla kymmenien väkivaltaisten vallankaappausten muodossa, joissa demokraattisesti valittujen presidenttien tilalle asetettiin länsimielisiä diktaattoreja. Chilen Allenden tapaus on kenties näistä tunnetuin. Se mitä ei yleisesti tunneta on, että alas ammuttu liike sitten vielä lopetettiin Volckerin shokin avulla eli Yhdysvaltain korkotason kolminkertaistamisena Reaganin presidenttikauden alussa.

Tämän kehityskulun jatkeena ruhjottu kolmas maailma alistettiin lännen pääomalle Kansainvälisen valuuttarahaston ja Maailmanpankin rakenteellisilla sopeutusohjelmilla, jotka tulivat “pelastamaan” äkillisesti kallistuneiden velkojen alle tukehtuvat maat. Nämä ehdolliset lainaohjelmat käänsivät maiden luonnonvarojen kansallistamisen yksityistämiseksi, hyvinvointivaltiokehityksen alikehitykseksi ja teollistumisen raaka-aineiden vienniksi uusliberaalin Washingtonin konsensuksen oikeuttamana. Globaali järjestelmä, jota kutsutaan markkinataloudeksi näyttäytyy näillä linsseillä riistokoneistona, joka siirtää vaurautta vuosittain kaksituhattamiljardia Yhdysvaltain dollareissa globaalista Etelästä globaaliin Pohjoiseen, varsinkin sen yksinvaltiaaseen Yhdysvaltoihin.

Kaiken näiden asioiden tarkan selvittämisen jälkeen kurssilla vaihdetaan järjestelmän hallinnoivien rakenteiden ja käytänteiden kuvauksesta mahdollisuuksiin jälleenrakentaa järjestelmä eri tavalla. Tarkastelemme kehityksen suuntia, jotka heikentäisivät ja voisivat jopa murtaa nykyisen, maapallon väestön suurelle enemmistölle epäsuotuisan järjestelmän. Pohdimme yhdessä erilaisiin yhteiskunnallisia mahdollisuuksia utopioiden (esim. Lakkala, 2021) avulla.

Kokonaisessa paperissa analysoin oppimispäiväkirjojen antia ennen kaikkea maailmankuvan ja yhteiskunnallisen toimijuuden näkökulmasta, mutta käytän niitä myös kuvatessani opiskelijoiden kurssin sisältöihin liittyviä oivalluksia. Alla on muutamia katkelmia päiväkirjoista, jotka antavat osviittaa siitä, millaisia ajatuksia ja vaikutuksia opiskelijat tunsivat kurssilla olleen.

“Kurssi kokonaisuudessaan ylitti odotukseni ja tarjosi enemmän uusia näkökulmia ja työkaluja tarkastella asioita kriittisesti, kuin olin kuvitellut yhden kurssin pystyvän tarjoamaan.” opiskelija 1

“Kurssi on auttanut minua tulemaan tietoiseksi niistä epäoikeudenmukaisista valtarakenteista, joita olen pitänyt itsestäänselvyyksinä.” opiskelija 2

“Tärkein oppi on, että nykyinen järjestelmä ei ole luonnollinen tai ikuinen. Vaihtoehdot eivät ole valmiita malleja, vaan käytäntöjä, joita täytyy opetella tekemään yhdessä.” opiskelija 3

“Merkityksellisimpänä kurssilla koin oman historiakäsityksen muutoksen ja eriarvoisuutta tuottavien rakenteiden näkyväksi tuomisen. Tällaisen maailmankuvan muutoksen toteutuminen suuremmassa mittakaavassa näkisin myös olevan edellytys kohti hahmottelemaani utopiaa.” opiskelija 4

“Ensimmäisillä viikoilla hyppäsimme suoraan syvään päätyyn pohtimaan historiakäsityksiä, ja tuntui hyvin inspiroivalta jotenkin miettiä sitä, miten ihmisillä on mahdollisuus keksiä itsensä uudelleen!” opiskelija 5

“utopia ei näyttäytynyt valmiina päämääränä vaan menetelmänä ja tapana rikkoa kapitalistisen realismin rajoja ja kuvitella toisin tekemistä jo nyt” opiskelija 6

“En ole enää passiivinen sivistynyt kuluttaja, vaan kansalainen, joka ymmärtää, että nykyinen järjestelmä on vain yksi monista mahdollisista.” opiskelija 7

“Yleisesti opin kurssilta paljon sekä se muutti maailmankuvaani. En ollut aikaisemmin ymmärtänyt, kuinka historiaa on opetettu yksinkertaistaen ja monet eri vaihtoehdot on jätetty kertomatta. Esimerkiksi, että se kaupungit toimivat myös ilman hierarkiaa. Tämä sai minut pohtimaan sitä, että onko eriarvoisuus välttämätöntä toimivalle yhteiskunnalle.” opiskelija 8

“Tiivistettynä kurssilla tuntui, että ollaan ikään kuin “asian ytimessä”, kun aiheiden käsittely ei jäänyt pintapuoliseksi, vaan katsottiin rakenteiden ja vakiintuneiden ajattelutapojen ylitse.” opiskelija 9

Tässä abstraktissa on jo aivan liikaa sanoja, pahoittelut, joten en lähde edes yrittämään avata näiden kommenttien kontekstia ja merkitystä argumenttini suhteen.

Lähteet

Frank, A. G., & Gills, B. (Eds.). (1993). The World System: Five hundred years or five thousand? Routledge.

Graeber, D., & Wengrow, D. (2022). Alussa oli... Ihmiskunnan uusi historia (A. Tuomikoski, Trans.). Teos.

Gunderson, R. (2020). Making the Familiar Strange: Sociology contra reification (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003019190

Lakkala, K. (2021). Utopianism in the Age of Capitalocene. Nordia Geographical Publications, 49(5), 75–92. https://doi.org/10.30671/nordia.98001

Ollinaho, O. I. (2025). Tiedonsosiologista pohdintaa yhden päätoimittajakauden lopuksi sekä viisi teesiä yhteiskuntatieteelliselle ympäristötutkimukselle. Alue Ja Ympäristö, 54(2). https://doi.org/10.30663/ay.177701

1.6 Perhetutkimus / Family research 1/1 (ENG)

How social, technological, and economic changes
(e.g., mobility, remote work, evolving gender roles)
influence family structures and parenting (challenges and/or opportunities)

1.6.1 Can Students Thrive When Parents Are Exhausted? Rethinking Wellbeing Across Family and School Contexts

Yirou Fang, University of Helsinki
Junlin Yu, University of Helsinki
Katja Upadyaya, University of Helsinki
Pei-Hsin Li, University of Helsinki

I am an occupational and developmental psychologist who focuses on investigating wellbeing outcomes (i.e., burnout, loneliness) in parents and students, as well as how stress transfers from parents to students and vice versa. Situated at the intersection of occupational wellbeing, development, and parenting, I offer a more social and relational approach to this discussion panel.

Core Insight or Tension

A central insight of this study is that student wellbeing may not be shaped solely by experiences within school, but also by emotional processes unfolding within the family context. While school burnout and loneliness are often studied as individual or school-based phenomena (Lin & Huang, 2012; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014), this study highlights parental burnout as a potentially overlooked developmental risk factor. The study raises an important tension within contemporary family life: parents are increasingly expected to provide emotional availability and support while simultaneously managing growing work, caregiving, and everyday life demands (Bianchi, 2011; Roskam et al., 2018; Roskam & Mikolajczak, 2021; Teuber et al., 2024). As parental resources become depleted, adolescents may experience reduced emotional connectedness at home, potentially reinforcing both loneliness and school-related exhaustion over time (Teuber et al., 2023). This challenges the tendency to separate family wellbeing from student adjustment and calls for a more integrated understanding of adolescent development.

Dialogue Invitations

This discussion invites dialogue across developmental psychology, educational sciences, family studies, and wellbeing research. The findings and design of my study encourage other participants to reflect on how family and school systems jointly shape young people's socio-emotional development, and whether current intervention models adequately acknowledge these interconnections*. How should researchers conceptualize loneliness and school burnout when they emerge within broader relational contexts? To what extent are parental wellbeing and student wellbeing intertwined in ways that existing educational or mental health frameworks fail to capture?* The specific finding on parent-child emotional dependency also invites discussion on cultural expectations surrounding parenting, emotional labor, and achievement, and how these may contribute to cycles of strain across generations.

This contribution matters because it broadens the conversation around student wellbeing beyond the individual student and classroom environment, emphasizing the interconnected nature of family and school systems. By examining parental burnout alongside adolescents' loneliness and school burnout, the study invites researchers and practitioners to engage with the uncomfortable possibility that wellbeing difficulties may accumulate and transfer across relational contexts over time. Rather than positioning burnout as an isolated individual problem, this work encourages a more relational and developmental perspective on wellbeing in contemporary family life.

References

Bianchi, S. (2011). Changing families, changing workplaces. The Future of Children, 21(2), 15–36.

Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2012). Investigating the relationships between loneliness and learning burnout. Active Learning in Higher Education, 13(3), 231–243. https://doi.org/10.1177/1469787412452983

Roskam, I., Brianda, M. E., & Mikolajczak, M. (2018). A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA). Frontiers in Psychology, 9, 1–12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758

Roskam, I., & Mikolajczak, M. (2021). The slippery slope of parental exhaustion: A process model of parental burnout. Journal of Applied Developmental Psychology, 77. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101354

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. British Journal of Educational Psychology, 84(1), 137–151. https://doi.org/10.1111/bjep.12018

Teuber, Z., Grüter, S., Wang, Q., Bobrowicz, K., Su, Y., & Greiff, S. (2024). The joys and sorrows of parenting: Parental burnout and parental involvement in Chinese and German parents from a demands-resources perspective. Journal of Cross-Cultural Psychology, 55(1), 47–73. https://doi.org/10.1177/00220221231202731

Teuber, Z., Sielemann, L., & Wild, E. (2023). Facing academic problems: Longitudinal relations between parental involvement and student academic achievement from a selfdetermination perspective. British Journal of Educational Psychology, 93(1), 229–244. https://doi.org/10.1111/bjep.12551

1.6.2 Family Has the Power: Rethinking the "Pedagogical Partnership" through a 14-Year Case of Immigrant Parental Agency in Home-Based L2 Development

Shizhong Qiu, Turku University of Applied Sciences
Marcus A. Rodriguez, Ph.D., Associate Professor of Psychology and Director of the Global Mental Health Research Lab, Pitzer College

This contribution piece stems from a dialogue between an undergraduate in Social Services and Early Childhood Education and Care (ECEC) at a Finnish University of Applied Sciences and a clinical psychologist. My pedagogical journey began 14 years ago in a Neonatal Intensive Care Unit (NICU). Watching my fragile newborn fight for life, I promised to build a secure psychological sanctuary for her. Lacking a formal educational background, I relied purely on paternal intuition—methods subsequently validated by my co-author, a clinical psychology professor, as psychologically sound and replicable.

Today, we connect 14 years of home-based second language (L2) practices with formal Finnish pedagogical frameworks to address a pressing research gap: How does the narrow interpretation of statutory responsibilities create boundaries that marginalize immigrant parental agency? And how might we rethink this dichotomy to recognize the home as a potentially crucial space for L2 acquisition?

This work adopts a reflective case-based approach grounded in lived parental experience and situated in critical dialogue with ECEC theory and Finnish pedagogical frameworks.

Core Insight or Tension

Within the Finnish National Core Curriculum (VASU), the "pedagogical partnership" is highly valued (Finnish National Agency for Education, 2022). However, designating the family as primarily responsible for the mother tongue is frequently reduced to a restrictive dichotomy: families sustain L1, while L2 is relegated exclusively to formal ECEC settings.

My practicum observations revealed the paradox of this reliance, raising questions about the sustainability of exclusive institutional delivery amid a structural crisis. Keva (2023) reports thousands of capital-region ECEC vacancies; Kalmbach (2024) notes that 35% of major-city teachers lacked full qualifications as of 2019. Recent data suggests this crisis has only intensified: an Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ, 2023) survey reveals that in certain districts within the capital region, the proportion of unqualified staff has now surpassed 40%. Driven by the 2018 ECEC Act, classrooms are increasingly led by social pedagogues (sosionomi). As an undergraduate in this field, I personally encountered a concerning reality: formal instruction on VASU's language guidelines totaled under five hours, with no systematic L2 pedagogy training. Placing the full weight of L2 delivery on overstretched staff within this overburdened professional scaffolding may create unrealistic expectations for practitioners.

Moreover, formal ECEC environments often operate under acoustic constraints. While Pinker (1994) underscores the necessity of accessible linguistic input and Krashen (1982) emphasizes a "low affective filter, " these pedagogical ideals are frequently challenged within the dynamics of a 20-child classroom. In striving to maintain order, educators are often compelled to issue "shushing" commands. These necessary management strategies may inadvertently dampen spontaneous laughter, thereby limiting the auditory clarity and relaxed atmosphere essential for implicit learning. Consequently, these structural pressures do not merely diminish input quantity but may also alter affective readiness and learner agency.

Faced with these structural constraints, we advocate reclaiming immigrant parental agency. My 14-year practice suggests that the home is a powerful educational sanctuary requiring no elite capital. Before relocating to Finland, my children built their L2 foundation exclusively at home. Grounded in psychological safety and undisturbed acoustics, the family functions as a foundational engine. With curated digital resources and simple guidance, children develop self-driven acquisition.

Acting as a digital curator, I used accessible resources to create a playful "language showering" environment with L2 songs, audio clips, videos, and picture books. Our family also transformed passive input into active output through living room theater and audio mirroring—the structured repetition of spoken input (Patel, 2011)— providing cognitive scaffolding (Vygotsky, 1978). To prevent subtractive bilingualism (Lambert, 1974), I applied a Translanguaging Sandwich (Butzkamm, 2003; García, 2009): L2 media served as the brief filling, while L1 remained the

robust outer layer, preserving its core role in daily communication and emotional connection.

The developmental impact of this environment became evident: my eldest daughter achieved a formally certified CEFR C2 level in speaking at age 11, enabling her to lead her school's robotics club to the national finals in Finland as its main presenter; my middle son drew upon his stress-free L2 foundation to overcome stuttering-induced social withdrawal.

For my youngest son, this home environment provided the psychological safety lacking in formal settings. When his preschool documented a "language deficit," I instinctively recognized it as a reactive withdrawal to a stressful environment—a phenomenon my co-author later classified as an established concept in developmental psychology: a secondary psychological response. Prioritizing emotional security over formal intervention, I gently accommodated his withdrawal. This home-based psychological scaffolding protected his self-efficacy, allowing his natural capabilities to emerge and ultimately transcend the label.

Dialogue Invitations

Points of Connection: This grassroots practice intersects directly with the Finnish tension between heavy reliance on institutional L2 delivery and the unrecognized potential of home-based support. Beyond reflecting Pinker's and Krashen's theories, this case highlights a critical dilemma: maintaining L2 acquisition quality amid mounting systemic strains. Methodologically, it invites researchers to address a local challenge: *how can Finnish scholars effectively validate the "invisible" L2 development within immigrant living rooms—spaces currently outside formal pedagogical observation?*

Questions for Co-Thinking: We identify two specific tensions. First, confronting the reality of under-resourced institutions: *how can the "pedagogical partnership" be pragmatically recalibrated to recognize the home as a stress-free, parallel L2 arena?* Second, if we embrace this shift, we seek to navigate the boundaries of professional intervention: *how might Finnish ECEC frameworks actively support this home-based L2 environment without schoolifying the home or imposing unsustainable pedagogical burdens on immigrant parents?*

Proposed Directions for Collective Inquiry: We invite a conceptual expansion of the Finnish "pedagogical partnership"—redefining it as a distributed model of shared responsibility across institutional and familial contexts. This systemic shift invites us to explore how Finnish frameworks can validate and actualize genuine parental agency, repositioning informal family knowledge practices as recognized pillars of L2 development.

FERA asks, "Do we have the power?" As a grassroots educator and father whose journey began with a silent promise whispered through a NICU incubator 14 years ago, my answer is a resolute yes.

Yet, fully recognizing this power requires the ECEC community to sit with a necessary professional discomfort: acknowledging that some of the most profound L2 pedagogical vitality also emerges beyond formal institutional settings. Indeed, as Sundqvist (2009) demonstrates in her Nordic research on extramural learning, a child's most robust L2 proficiencies are rarely forged within classroom walls. When formal settings are severely strained by workforce crises, when theory exposes their environmental limitations, and when evidence highlights the home as a potent L2 ecosystem, we are invited to reconsider these restrictive dichotomies.

Decentering the classroom reveals parental agency as a fundamental democratic force. We invite scholars and practitioners to bring their own institutional tensions and discomforts into this dialogue: *Are we truly ready to step beyond our professional walls and share pedagogical power with the quiet, yet transformative rhythms of an ordinary immigrant home?*

References

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. Language Learning Journal, 28(1), 29–39. https://doi.org/10.1080/09571730385200181

Finnish National Agency for Education. (2022). National core curriculum for early childhood education and care 2022 (Publications 2022:2). https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-corecurriculum-ecec-nutshell

García, O. (2009). Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Wiley-Blackwell.

Kalmbach, A. (2024, April 23). Varhaiskasvatus – Suomen kaksivuotinen eskarikokeilu: Kommenttipuheenvuoro [Early childhood education – Finland's two-year pre-primary education experiment: Commentary] [PowerPoint slides]. Yrjö Jahnssonin säätiö. https://www.yjs.fi/wpcontent/uploads/Kalmbach-23.4.2024.pdf

Keva. (2023). Kunta-alan ja hyvinvointialueiden työvoimaennuste 2023 [Workforce forecast for the municipal sector and wellbeing services counties 2023]. https://www.keva.fi/tutkimukset-ja-tilastot/

Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.

Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F. E. Aboud & R. D. Meade (Eds.), Cultural factors in learning and education (pp. 91–122). Fifth Western Washington Symposium on Learning.

Opetusalan Ammattijärjestö. (2023). Opettajapula-kysely 2023 [Teacher shortage survey 2023]. https://www.oaj.fi/tilastot-ja-tutkimukset/

Patel, A. D. (2011). Why musical training benefits neural encoding of speech: The OPERA hypothesis. Frontiers in Psychology, 2, Article 142. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00142
Pinker, S. (1994). The language instinct: How the mind creates language. William Morrow & Co.
Sundqvist, P. (2009). Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary [Doctoral dissertation, Karlstad University]. Karlstad University Press.
Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

What does thriving mean in today's world?
What skills, values, and developmental goals
best support children in building meaningful lives
while caring for others and the broader environment?

1.6.3 Cultivating Children's Well-Being: How can parents and education systems support children's goal development and well-being?

Kelly Ferber, University of Helsinki
Dr Emma Bradshaw, Australian Catholic University
Professor Richard Ryan, Australian Catholic University

I am a Postdoctoral Researcher and Clinical Psychologist, with a particular interest in wellbeing, motivation, parenting, and goal development across the lifespan. My research draws on Self-Determination Theory and I use a range of methods to understand the environmental conditions that promote a life of wellness and fulfillment.

Much of my recent work has focused on how parents influence children's well-being both directly, through need-supportive practices, and indirectly, through the goals, values, and emotional climates they model. I am particularly interested in how families and educational settings can work together to support children in building a life of well-being, in a rapidly changing world.

Core Insight or Tension

When parents, teachers, and communities think about what they wish for children and their futures, it is often to be happy, well, and thriving. Yet beneath this shared hope sits an important tension: *What kinds of values, goals, and environments best support children to build meaningful and sustainable well-being?*

Core Insight 1: Parents influence which types of goals their children find important. A core insight from our research is that the goals children come to

prioritise are shaped, in part, by the goals modelled by their parents. In a recent meta-analysis (Ferber et al., 2024), we found that children's aspirations tend to correlate with those of their parents, whether those aspirations are more extrinsic (e.g., wealth, fame, image) or intrinsic (e.g., personal growth, relationships, community contribution, and physical health) in nature. Yet, a large body of research has shown that extrinsic goals particularly when prioritised at the cost of intrinsic goals are linked to ill-being. While intrinsic goals are consistently linked to outcomes of wellbeing.

At the same time, our findings suggest that simply encouraging children to adopt "intrinsic" goals may not be enough. One of the strongest predictors of intrinsic goals is the presence of a need-supportive environment. Drawing on Self-Determination Theory, these environments are characterised by autonomy support, structure, and involvement. In other words, children are more likely to internalise values and set goals associated with well-being when they experience relationships that support autonomy, connection, and competence.

This raises important tensions for families and educators. *In contemporary societies that often reward achievement, status, and productivity, what kinds of goals are children learning to value? And what are the implications of these goals for their well-being, relationships, and engagement with the broader world*?

Core Insight 2: Parenting environments shape children's well-being and ill-being in distinct ways. A second core insight from our research draws on a dual process perspective to understand how parenting environments shape children's wellbeing and ill-being in distinct ways. In a recent meta-analysis (Bradshaw et al., 2024), need-supportive parenting practices, such as autonomy support, involvement, and structure were linked with greater well-being, while psychologically controlling parenting was linked with greater ill-being.

This suggests that well-being is not achieved simply through the absence of psychologically controlling environments. Rather, environments that actively support children's needs for autonomy, competence, and relatedness are essential in order to cultivate well-being.

Dialogue Invitations

Points of connection. I believe this topic holds relevance across parenting, education, developmental psychology, and well-being research and raised questions regarding the kinds of environments, values, and aspirations we are collectively cultivating for children. *In contemporary societies increasingly shaped by achievement, status, and productivity, what kinds of lives are we implicitly teaching children to value? And how might families, schools, and communities best*

support children in building meaningful lives that sustain both personal well-being and care for others and the broader environment?

Questions for co-thinking. This also raises important questions about the process through which goals and values are encouraged and internalised. *For example, what happens when children feel pressured to adopt certain goals, such as having a lot of friends, being altruistic, etc. rather than autonomously endorsing these values for themselves? How might parents' own experiences, fears, and understandings of well-being shape the goals they encourage in children?* For some families, prioritising achievement, financial security, or stability may reflect care and protection within increasingly uncertain social and economic contexts.

Proposed questions for collective Inquiry. I hope this contribution opens discussion about how home and school can together promote need-supportive environments and foster well-being. How might they better communicate and work together to foster children's experiences of autonomy, competence, and relatedness across the different contexts in which they develop. *How can autonomy support, involvement, and structure coexist within parenting and educational settings? What does it look like to provide guidance, expectations, and boundaries while still supporting children's agency and relatedness?*

Taken together, these ideas point to a broader question about how societies, families, and educational systems shape not only children's well-being, but the goals they come to value and find important themselves. Rather than positioning parenting or education as isolated influences, this contribution highlights the interconnected systems through which values, goals, and well-being are continually shaped. This discussion piece is an invitation to sit with and tease apart the complexity of raising children in contexts with sometimes conflicting priorities. I hope this work opens space for others to bring their own tensions, uncertainties, and perspectives and how we might collectively support environments that sustain both well-being and care for others and the broader world.

Complementary roles of families and educational settings, including how schools can support developmental and daily living skills, and how parents engage with and contribute to children's educational experiences?

1.6.4 If Not Collaboration, Then What? Rethinking Parental Engagement in International Schools

Crystal Green, University of Helsinki
Anssi Roiha, University of Jyväskylä
Olli-Pekka Malinen, University of Helsinki

I am an educational sociologist whose work has focused on comparative and international education. My work has focused on how educational systems, policies, and practices are shaped across different cultural and institutional contexts, and the role of educators' professional agency in shaping and responding to these contextual constraints and affordances. My interest in family-school engagement emerges from my professional experience in international education at the middle and high school levels in East Asia, as well as my previous work leading international research and practitioner support projects on parental engagement together with international think-tanks and NGOs.

I recently participated in a collaborative study across international school contexts in Finland, the Netherlands, and Qatar together. This is the study which inspires the questions proposed for this FERA presentation. Together, my co-authors and I brought experience from international schooling, teacher education, school development, and parental engagement in international education settings. Our varied professional connections to international schools provided contextual insight into the complexities of collaboration, trust, and educational expectations across culturally and institutionally diverse settings.

Core Insight or Tension

A persistent assumption within research and policy on family–school engagement is that greater parental engagement contributes to improved student outcomes and educational equity. However, the mechanisms through which engagement is presumed to produce these effects remain unclear and empirically contested (e.g. Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Yulianti et al., 2022; Koivuhovi et al., 2025). Existing explanations identify parental motivation, parents' previous school experiences, school invitations to participate, and the quality of parent–teacher relationships as mediating factors.

Our research sought to understand parents' and schools' expectations of family–school engagement in international schools across different educational contexts through a qualitative study conducted in three international school contexts in the Netherlands, Finland, and Qatar. We used Bourdieu's concepts of field, habitus, doxa, and capital to draw attention to how participation becomes shaped by institutional norms and assumptions regarding legitimate authority and appropriate parental involvement (Bourdieu, 1977; 1990).

Across cases in our study, engagement intensified around uncertainties linked to systems extending beyond the immediate pedagogical relationship, including

assessment, credential recognition, transitions between educational levels, municipal infrastructure decisions, and changing governmental policies during COVID-19. This suggests that family–school engagement functions as a structured site in which relationships are organized in response to broader uncertainties in the educational field and beyond. In our study, the forms of uncertainty differed across contexts. In the Netherlands, engagement often centered on contested boundaries of authority and legitimate participation within a marketized educational field. In Finland, engagement emerged around anxieties concerning bounded educational pathways and unequal access to linguistic and educational capital within a highly stabilized system. In Qatar, engagement became a site of epistemic negotiation through which families and schools sought to stabilize the legitimacy and future value of international education in the absence of a shared doxa. Across cases, engagement appeared as a process through which families and schools attempted to negotiate and stabilize uncertain educational futures that neither fully controlled.

Dialogue Invitations

Based on the findings of our research, we would like to open several questions for broader discussion.

Under what conditions does family–school engagement become activated? Existing Finnish research has explored parental involvement in relation to student outcomes, parental responsibility, and parent–teacher partnerships (e.g. Räty et al., 2009; Böök & Perälä-Littunen, 2015; Levinthal et al., 2021; Koivuhovi et al., 2025), and we would invite a wider discussion of the conditions under which engagement is activated toward improving student outcomes.

If engagement is activated most intensely under conditions of uncertainty, then what role is engagement actually serving within educational systems? Does engagement primarily support learning outcomes, or does it function to negotiate uncertainty, stabilize institutional relationships, and manage anxieties surrounding educational futures? Our findings also connect to broader conversations concerning educational pathways, stratification, and transitions within Finland, particularly regarding how families navigate systems in which future educational trajectories are unevenly visible or accessible (Mäkelä & Kalalahti, 2023).

How might family–school engagement be reconceptualized if uncertainty were treated as its central organizing condition? To what extent does the contemporary emphasis on parental engagement reflect broader shifts toward responsibilization and individualized navigation of increasingly uncertain educational trajectories? And if engagement is differentially recognized and legitimized across educational fields, then what forms of participation are treated as appropriate? These questions also

connect to wider discussions concerning changing expectations placed on teachers and schools within increasingly globalized and complex educational systems (Niemi et al., 2018).

We hope this contribution invites further discussion about what family–school engagement is understood to do within contemporary educational systems, particularly under conditions of uncertainty surrounding educational futures. Our research suggests the importance of examining how engagement is activated, what kinds of uncertainty it mediates, and whose forms of participation become recognized as legitimate. We see these tensions as especially relevant within Finland's changing educational landscape, but also as part of broader international conversations concerning educational pathways, recognition, responsibility, and institutional trust.

1.7 Korkeakoulupedagogiikan tutkimus / Higher Education pedagogy 1/1 (FIN)

1.7.1 Pitäisikö korkeakoulupedagogiikassa puhua enemmän tiedosta?

Johanna Annala, University of Jyväskylä

Toimin korkeakoulupedagogiikan tutkimusprofessorina Koulutuksen tutkimuslaitoksella Jyväskylän yliopistossa. Olen tutkinut korkeakoulujen opetussuunnitelmia lähes 20 vuotta yhdessä kollegojen kanssa, erityisesti Tampereen yliopiston Higher Education in Transition -tutkimusryhmässä. Tämä keskustelunavaus on lyhennetty ja muokattu versio professorin juhlaluennostani 6.5.2026.

Kuvaan esityksessäni miksi opetussuunnitelma on keskeinen käsite korkeakoulupedagogiikassa. Nostan esille korkeakoulutuksen päämäärät sekä suomalainen duaalimallin tarkastellen niitä opetussuunnitelman ja tiedon näkökulmasta. Väitän, että tietoa koskeva tarkastelu on nykyisessä 'osaamispuheen' ajassa jäänyt katveeseen. Keskustelu koulutuksen tiedosta on tarpeellista aikana, jolloin yliopistoista ja ammattikorkeakouluista puhutaan yhä enemmän yhtenä korkeakoulupedagogisena kokonaisuutena.

Keskeinen oivallus ja jännite

Tieteenalan kasvatuksellinen ja koulutuksellinen ydin viedään käytäntöön opetussuunnitelman avulla. Se on avainroolissa siinä mitä opiskelija viime kädessä saa korkeakoulutuksesta.

Korkeakouluyhteisön sisällä opetussuunnitelma elää suunniteltuna, toteutettuna ja elettynä opettajien ja opiskelijoiden kokemuksena (Barnett & Coate, 2005). Kyse on tavoitteellisesta ja dynaamisesta prosessista, joka sisältää eri vaiheita tiedon valinnasta ja kirjaamisesta opetuksen pedagogiseen toteuttamiseen (Annala & Lindén, 2025; Bernstein, 2000). Opetussuunnitelmaa voi luonnehtia risteyksenä, jossa kohtaavat tutkimus ja opetus, opettajat ja opiskelijat, tietoperusta ja pedagoginen ajattelu, opetuksen vapaus ja työelämän tarpeet sekä organisaatio ja koulutuspolitiikka. Yksi opetussuunnitelman määritelmä onkin nähdä se erilaisten intressien välisenä neuvotteluna (PInar, 2004).

Opetussuunnitelma heijastaa myös vallitsevia arvoja ja ihanteita, näkemystä yhteiskunnasta ja koulutuksen päämääristä (Ashwin, 2020). Opetussuunnitelman kautta toteutamme korkeakoulutuksen erityistä koulutustehtävää yhteistyönä.

Koulutustehtävän voi kiteyttää neljään päämäärään (Wheelahan & Moodie, 2025). Kyse on ensinnäkin yksilön kasvusta ja kehittymisestä siten että hän löytää

merkityksellisen paikan ja roolin yhteisöissään ja yhteiskunnassa. Koulutuksellinen tehtävä on erityinen, sillä koulutuksen tieto eroaa arkitiedosta. Koulutukselle tyypillinen systemaattinen tieto auttaa opiskelijaa syventämään tiedollista ymmärrystä sekä kriittistä ajattelua. Ammatillisen tehtävän kautta opiskelija kehittyy valmiuksissaan toimia sekä tuottavasti että uutta luovasti, ja koulutuksen tehtävänä on myös edistää demokraattista, kestävää yhteiskuntaa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta.

Julkinen keskustelu ja koulutuspolitiikka asettaa näistä neljästä etusijalle työelämälle hyödyllisen ammatillisen osaamisen. Korkeakouluja patistetaan luomaan nopeasti hankittavia osaamisia ja tekoälyn kehitys tarjoaa välittömän pääsyn tiedon palasiin. Sirpaleinen opiskelu kaventaa mahdollisuuksia syvälliseen oppimiseen, sillä opiskelija ei välttämättä pysty sijoittamaan siellä täällä oppimansa laajempiin systemaattisiin tietorakenteisiin.

Tiukat aikarajat ja suorituspaineet ohjaavat opiskelijoita hyväksymään hyöty- ja suorituslähtöisen orientaation tiedollisen uteliaisuuden kustannuksella. Toisaalta tutkimuksissa on havaittu, että helppous ja suoritusorientaatio tekee opiskelusta merkityksetöntä (Hou, 2025). Se ei liene opiskelijan eikä yhteiskunnan etu. Siksi on tärkeää, että kaikki neljä päämäärää pidetään mielessä silloin kun tehdään opetussuunnitelmia.

Olemme hahmotelleet kollegojen kanssa yliopistopedagogiikalle viitekehystä, missä sijoitimme opetussuunnitelma-ajattelun kasvatustieteellisen ymmärryksen ja tietoa koskevan tarkastelun välimaastoon (Lindén, Ripatti-Torniainen & Annala, 2025). Muina keskeisinä käsitteinä näimme organisaation, jolla on tietty tehtävä sekä yhteisön jäsenten toimijuuden. Käsitteiden rajapinnoille hahmottuvat pedagogiset, tieteenalakohtaiset, akateemisen työn ja opetussuunnitelmatyön käytänteet.

Käsitteellinen jäsennys mahdollistaa korkeakoulupedagogisten käytänteiden arvioinnin ja kehittämisen tietoisesti. Tällöin voidaan myös välttää tarve juosta jokaisen uuden pedagogisen trendin tai koulutustarpeen perässä.

Mallin jokaisen käsitteen kohdalla voi kysyä, että mitä se tarkoittaa minulle ja meille, erilaisissa korkeakoulupedagogisissa konteksteissa.

Ensimmäinen kysymys koskee organisaatiota ja sen erityispiirteitä – mikä on tehtävämme. Ammattikorkeakoululaki korostaa opiskelijan kasvun tukemista ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, TKI toimintaa sekä aluekehitystä, kun taas yliopiston tehtävänä on tutkia, kouluttaa ja kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaan lisäksi ihmiskuntaa.

Toiseksi on kysyttävä, millaisiin kasvatustieteellisiin teorioihin nojaudutaan korkeakoulupedagogiikassa tai nojaudutaanko mihinkään? Esitän, että kasvatuspsykologisen valtavirran rinnalle tarvitaan myös kasvatussosiologisia ja -filosofisia teorioita.

Entä miten yhteisön jäsenten toimijuus nähdään, yksilöllisenä vai yhteisöllisenä, yksi- vai moniäänisenä. Oma näkemykseni on, että pedagoginen osaaminen ei ole yksilön vaan yhteisön osaamista.

Lopuksi kysyn, *millaista tietoa ja kenen tietoa pidämme arvokkaana?* Tietoa koskevista valinnoista puhuminen on jäänyt osaamispuheen varjoon. Katse on kääntynyt opettamisesta opiskelijan oppimiseen ja siihen mitä hän osaa, mutta samalla se mitä opitaan on jäänyt katveeseen, ja siksi pysähdyn siihen hetkeksi.

Tutkin muutama vuosi sitten tapauksia, joissa yliopistot ja ammattikorkeakoulut tekivät yhteistä osaamisperustaista opetussuunnitelmaa (Annala, 2022; 2023). Tutkimuksessa nojauduin Bernsteinin (2000) jäsennykseen siitä, miten tieto ylipäänsä syntyy, miten siitä tehdään valintoja opetussuunnitelmiin ja miten tieto tuotetaan uudelleen opetuksessa pedagogisen ratkaisujen kautta. Bernsteinin (2000) mukaan nämä kolme tasoa määrittävät millaiseen tietoon opiskelijalla on pääsy ja mitä hänestä voi tulla (ks. myös Annala & Lindén, 2025).

Havaitsin, että vaikka osaamistavoitteet olivat samoja, eri toteutuksissa tarjolla ollut tieto oli erilaista (Annala, 2023). Ammattikorkeakoulussa teoriasta siirryttiin nopeasti käytäntöön, sillä opetussuunnitelma rakentui työelämälle relevantin, kontekstisidonnaisen osaamisen kartuttamiseen. Tiettyyn tehtävään tähtäävä osaamisperustainen ajattelu oli vahvaa ja tuotti myös hyvää valmiutta siirtyä suoraan työelämään. Yliopistossa teorian ja käytännön järjestys ilmeni toisin päin: jokin käytännön ilmiö oli kiinnostuksen kohteena, ja sitä alettiin analysoida tarkemmin tutkimustiedon ja teorioiden valossa. Käsitteelliset jatkumot asettuivat keskeiseen rooliin, antaen valmiuksia ei vain toteuttaa mitä työelämässä odotetaan vaan myös kehittää ja luoda sinne uutta.

Yhteisen opetussuunnitelman äärellä osaamisen ja tiedon epäsymmetria näyttäytyi ristiriitaisena. Kun erilaisen koulutustehtävän omaavien instituutioiden rajoja sekoitetaan, pahimmillaan molemmissa tutkinnoissa osaamisen ja tietämisen rakentuminen heikentyi.

Parhaimmillaan taas nämä erilaiset tiedon ja osaamisen rakentumisen logiikat ja traditiot nostettiin yhteisen keskustelun kohteeksi, ja varmistettiin, että opiskelija saa pääsyn monenlaiseen tietoon (Annala, 2022). Ydinkysymys on miten lisätä opetussuunnitelmassa ja opetuksessa rinnakkain käsitteellisen ja teoreettisen tiedon ja ymmärryksen rakentumista sekä valmiuksia kohdata yhä erikoistuneempia

kontekstisidonnaisia kysymyksiä ja ongelmia (ks. myös Muller, 2009; Shay & Steyn, 2016). Tällöin opetussuunnitelma vietiin käytäntöön opettajien yhteistyönä, antaen tilaa opiskelijan toimijuudelle, niin että hän voi suuntautua opintojen kuluessa joko teoreettisemmin tai käytännöllisemmin. Opiskelija saattaa jopa löytää opintojen aikana sellaisen merkityksellisen suhteen tietoon, joka muuttaa hänen urasuunnitelmiaan ja elämänkulkuaan täysin uuteen suuntaan.

Vuoropuhelun herättäminen

Opiskelijan kokemus opintojen merkityksellisyydestä on korkeakoulupedagogiikan ytimessä, ja siksi ehdotankin, että korkeakouluissa osaaminen ajatellaan uudelleen: millaiseen tietosuhteeseen opiskelijoita ohjataan. Maailmassa, joka on täynnä kriisejä, polarisaatiota, väärää tietoa ja epävarmuutta, on välttämätöntä, että opiskelija ymmärtää miten tieto rakentuu. On myös tärkeää, että työelämään siirryttyään opiskelija ei vain osaa, vaan myös ymmärtää oman osaamiseen perustuvan toiminnan ja tekojen seuraukset (Biesta, 2007; Himanka, 2018).

Tarvitsemme tulevaisuudessa ihmisiä, jotka eivät vain saavuta kapeasti määriteltyjä osaamistavoitteita, vaan joilla on valmiuksia ylittää ne ja ratkaista yhteiskunnan ja maailman viheliäisiä ongelmia. Opetussuunnitelma tulisi suunnitella ja toteuttaa prosessina, jossa on aikaa ja tilaa ongelmamäärittelylle, syvälliselle tiedon arvioinnille, dialogille, pedagogisille kohtaamisille ja opiskelijan kasvulle.

Suomessa on kunnianhimoinen tavoite saada yhtä suurempi joukko ikäluokasta korkeakoulutuksen piiriin. Opetussuunnitelmatutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että ei riitä, että yhä laajeneva joukko pääsee korkeakouluun; sen sijaan pitää varmistaa, että kaikilla sinne pääsevillä on mahdollisuus päästä valtauttavan tiedon (powerful knowledge) äärelle (Ashwin et al. 2026; Wheelahan, 2010). Valtauttava tieto on systemaattista ja symbolista tietoa, sitä mikä on koulutukselle ominaista ja mikä eroaa arkitiedosta. Pääsy valtauttavaan tietoon ei tarkoita vain tiedon lisääntymistä, vaan ymmärrystä tiedon luonteesta, ja mitä hän voi tehdä sen kanssa yhteiskunnan ja maailman hyväksi.

Valtauttavan tiedon käsite avautui itselleni uudella tavalla, kun mietin omaa aika mutkikasta polkuani professoriksi. Lähin maaseudulta pienestä kylästä opiskelemaan maisterintutkintoa, ja eteeni avautui outo ja ihmeellinen, käsitteellinen maailma. Sen kautta arjen ilmiöitä ja maailmaa pystyi jäsentämään ja ymmärtämään uudella tavalla. Koska osaamisesta ei silloin puhuttu mitään, ihmettelin mitä töitä geneerisellä tutkinnolla voisi tehdä, varsinkin silloisen laman aikana. Tutkijan työtä en osannut edes harkita. Opiskelu kuitenkin muutti käsitystä itsestäni ja houkutteli palaamaan yliopistoon vuosien kuluttua. Toivon, että tällainen mahdollisuus ihmetellä käsitteellistä tietoa on edelleen olemassa kaikille

opiskelijoille heidän taustastaan riippumatta. Siitä tarvitaan myös lisää tutkimusta tässä ajassa.

Lähteet

Annala, J. (2023). What knowledge counts? Boundaries of knowledge in cross-institutional curricula in higher education. Higher Education, 85, 1299–1315. DOI:10.1007/s10734-022-00891-z

Annala, J. (2022). Disciplinary knowledge practices and powerful knowledge: a study on knowledge and curriculum structures in regions. Teaching in Higher Education, 27(8), 1084–1102. https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2114340

Annala, J. & Lindén, J. (2025) Opetussuunnitelma osana korkeakouluopettajan työtä. Teoksessa A. Parpala & L. Postareff (toim.) Hyvinvoiva ja pedagogisesti osaava korkeakouluopettaja (s. 205–221). Vastapaino. https://vastapaino.fi/media/f/9530

Ashwin, P. (2020). Transforming university education. A manifesto. Bloomsbury.

Ashwin, P. et al. (2026) Realising the Educational Potential of Mass Higher Education. Bloomsbury.

Barnett, R. & Coate, K. (2005). Engaging the Curriculum in Higher Education. McGraw-Hill Education.

Bernstein, B. (2000). Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique. Taylor & Francis.

Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. Educational Theory, 57, 1–22. DOhttps://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x

Himanka, J. (2018). Korkein opetus. Opettaminen yliopistoissa ja korkeakouluissa: johdatus opettajalle. Vastapaino.

Lindén, J., Ripatti-Torniainen, L., & Annala, J. (2025). Academic development for tomorrow? Claiming a clearer role for university pedagogy through a holistic framework. Scandinavian Journal of Educational Research, 69(7), 1400–1415. https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2419510

Muller, J. (2009) Forms of knowledge and curriculum coherence, Journal of Education and Work, 22(3), 205–226, https://doi.org/10.1080/13639080902957905

Pinar, W. F. (2004). What is Curriculum Theory? Lawrence Erlbaum Associated.

Shay, S. & Steyn, D. (2016). Enabling knowledge progression in vocational curricula. Design as a case study. Teoksessa K. Maton, S. Hood, & S. Shay (toim.) Knowledge-building. Educational Studies in Legitimation Code Theory (s. 138–157). Routledge.

Wheelahan, L. (2010). Why knowledge matters in the curriculum: A social realist argument. Routledge.

Wheelahan, L., & Moodie, G. (2025). Revisiting credentialism – why qualifications matter: a theoretical exploration. British Journal of Sociology of Education, 46(6), 874–892. https://doi.org/10.1080/01425692.2025.2529814

1.7.2 Opetammeko oikeita asioita? - Kun luento loppuu, oppiminen alkaa.

Kirsi Elina Kallio, Vaasan yliopisto, Johtamisen yksikkö

Olen filosofian tohtori Helsingin yliopiston kasvatustieteellisestä tiedekunnasta (väitös 24.4.2026) ja kehittävä työntutkija. Tällä hetkellä toimin yliopistonopettajana Vaasan yliopiston johtamisen yksikössä. Opetustyöni keskittyy osaamisen johtamiseen, oppimiseen ja työelämän muutoksiin. Lähestyn oppimista kulttuurihistoriallisen toiminnanteorian sekä käytännön opetustyön kautta.

Minulla on noin 30 vuoden kokemus opetuksesta ja koulutuksesta eri oppiaineissa – erityisesti viestinnässä, kasvatustieteessä ja johtamisessa – useissa yliopistoissa. Tämä monialainen tausta mahdollistaa oppimisen tarkastelun ilmiönä, joka ylittää yksittäisten tieteenalojen rajat ja kytkeytyy laajempiin yhteiskunnallisiin muutoksiin.

Tämä keskustelunavaus perustuu opetuskokemuksiin yliopistokontekstissa sekä ohjaustilanteisiin, joissa opiskelijoiden esiin nostamat kysymykset ylittävät kurssisisältöjen rajat. Tarkastelen ilmiötä yliopistopedagogiikan näkökulmasta ja liitän sen kysymykseen kasvatustieteellisen tiedon yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta.

Keskeinen oivallus ja jännite

Yliopistopedagoginen kehittämistyö on pitkälti keskittynyt kysymykseen opetuksen laadusta: miten opetetaan tehokkaasti, osallistavasti ja oppimista tukevasti. Vähemmälle huomiolle on jäänyt kysymys opetuksen kohteesta: mitä pidetään opetuksen arvoisena tietona.

Tässä keskustelunavauksessa esitetty keskeinen jännite liittyy tähän erotteluun: *opetetaanko oikein vai opetetaanko oikeita asioita?*

Empiirinen havainto perustuu opetustilanteisiin, joissa varsinainen luento on käsitellyt esimerkiksi tekoälyä, strategisia kyvykkyyksiä ja osaamisen johtamista. Luennon jälkeisissä keskusteluissa opiskelijat ovat kuitenkin nostaneet esiin kysymyksiä, jotka eivät suoraan liity kurssin sisältöihin, vaan laajempiin yhteiskunnallisiin ja eksistentiaalisiin teemoihin:

- *Mitkä ovat tekoälyn ekologiset vaikutukset?*
- *Miten suhtautua jatkuvan talouskasvun ideologiaan?*
- *Miten rakentaa omaa toimijuutta epävarmassa työelämässä?*

Nämä kysymykset viittaavat siihen, että opiskelijat eivät ainoastaan pyri omaksumaan tietoa, vaan rakentamaan ymmärrystä maailmasta ja omasta toiminnastaan siinä. Samalla ne ylittävät monin tavoin oppiainekohtaiset rajaukset.

Tätä jännitettä voidaan tarkastella Argyriksen ja Schönin (1978) esittämän yksisilmukkaisen ja kaksisilmukkaisen oppimisen erottelun kautta.

Yksisilmukkaisessa oppimisessa toimintaa kehitetään annettujen tavoitteiden puitteissa, kun taas kaksisilmukkaisessa oppimisessa tarkastellaan ja kyseenalaistetaan myös toiminnan taustalla olevia oletuksia ja tavoitteita. Yliopisto-opetus näyttäytyy usein ensisijaisesti yksisilmukkaisena, vaikka opiskelijoiden esiin nostamat kysymykset viittaavat tarpeeseen kaksisilmukkaiselle, reflektiivisemmälle ja kriittisemmälle oppimiselle.

Vuoropuhelun herättäminen

Tämä jännite kytkeytyy useisiin keskeisiin kasvatustieteellisiin keskusteluihin.

Ensinnäkin se liittyy tiedon legitimiteettiin: millainen tieto tunnistetaan ja tunnustetaan opetuksen arvoiseksi eri tieteenaloilla. Taloustieteellisessä ja johtamisen kontekstissa korostuvat usein tehokkuus, kilpailukyky ja kasvu, kun taas opiskelijoiden esiin nostamat kysymykset laajentavat tätä kehystä ekologisiin, eettisiin ja yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin.

Toiseksi kysymys liittyy koulutuksen rooliin yhteiskunnallisessa muutoksessa. Monikriisin aikakaudella – jossa ekologiset, taloudelliset ja sosiaaliset haasteet kietoutuvat yhteen – koulutuksen tehtävä ei voi rajoittua olemassa olevien käytäntöjen uusintamiseen, vaan sen tulisi mahdollistaa myös niiden kriittinen tarkastelu ja uudelleenmuotoilu.

Kolmanneksi ilmiötä voidaan tarkastella kulttuurihistoriallisen toiminnanteorian näkökulmasta. Engeströmin (1987; 2001) mukaan ekspansiivinen oppiminen tarkoittaa prosessia, jossa toimijat yhdessä kyseenalaistavat vallitsevia käytäntöjä ja laajentavat toiminnan kohdetta. Opiskelijoiden esiin nostamat kysymykset voidaan tulkita tällaisina laajentumisen hetkinä, joissa oppiminen siirtyy annetun tiedon omaksumisesta kohti uuden ymmärryksen rakentamista.

Lisäksi ilmiö resonoi Schönin (1983) reflektiivisen praktikon käsitteen kanssa. Ammatillinen toiminta ja oppiminen rakentuvat kyvylle reflektoida toimintaa sekä toiminnan aikana että sen jälkeen. Luennon jälkeiset keskustelut voidaan nähdä tällaisina reflektiivisinä tiloina, joissa oppiminen syvenee ja saa uusia merkityksiä.

Tämä avaa useita kysymyksiä yhteiselle keskustelulle:

- *Miten yliopistopedagogiikassa voidaan systemaattisesti huomioida opiskelijoiden esiin nostamat, oppiainerajat ylittävät kysymykset?*
- *Millaisia pedagogisia rakenteita tarvitaan, jotta reflektiiviset ja ekspansiiviset oppimisprosessit eivät jää satunnaisiksi?*
- *Miten opettajan rooli määrittyy tilanteissa, joissa opetuksen kohde laajenee opiskelijoiden aloitteesta?*
- *Missä määrin yliopisto-opetus voi tai sen tulisi toimia tilana yhteiskunnallisesti merkittävien kysymysten käsittelylle?*

Näiden kysymysten tarkastelu edellyttää sekä teoreettista että empiiristä jatkotutkimusta sekä pedagogisten käytäntöjen kehittämistä.

Yliopisto-opetuksen yhteiskunnallinen vaikuttavuus ei määräydy ainoastaan opetettavan sisällön tai pedagogisten menetelmien kautta, vaan myös sen perusteella, millaisia kysymyksiä opetuksessa mahdollistetaan.

Jos opetus keskittyy yksinomaan ennalta määriteltyjen sisältöjen välittämiseen, se voi tuottaa osaamista, mutta jättää käsittelemättä ne merkitykselliset kysymykset, jotka liittyvät toimintaan muuttuvassa maailmassa.

Sen sijaan pedagogiikka, joka mahdollistaa opiskelijoiden kysymysten esiin nousemisen ja niiden yhteisen tarkastelun, voi tukea laajempaa ymmärrystä ja toimijuutta. Tällöin oppiminen ei rajoitu yksilölliseen osaamisen kehittämiseen, vaan kytkeytyy yhteiseen merkityksen rakentamiseen.

Tämä keskustelunavaus ehdottaa, että yliopistopedagogiikassa tulisi nykyistä systemaattisemmin tarkastella opetuksen kohdetta ja sen rajausta. Keskeinen kysymys ei ole ainoastaan, miten opetamme, vaan mitä pidämme opetuksen arvoisena.

Lähteet

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). Organizational learning: A theory of action perspective. Addison-Wesley.

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

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

1.7.3 Yrittäjyyskasvatuksen legitimiteetti: tutkimus, pedagogiikka ja käytäntö

Anu Raappana, LUT-yliopisto
Kati Peltonen, LAB ammattikorkeakoulu
Minna Hämäläinen, LUT-yliopisto

Kati Peltonen*, KTT, KM, TKI-johtaja, LAB-ammattikorkeakoulu. Viimeaikainen tutkimukseni kohdentuu yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisen kysymyksiin erityisesti korkeakoulutuksessa. Keskeisiä tutkimusteemoja ovat mm. opettajien rooli yrittäjyyskasvattajina, yrittäjämäinen korkeakoulu sekä institutionaaliset tekijät ja toimintakulttuuri.*

***Anu Raappana**, KL, Projektitutkija. Tutkimukseni keskittyy nuorten yrittäjyyteen sekä nuorten yrittäjyysvalmiuksien arviointiin. Olen toteuttanut laajan kansallisen kyselytutkimuksen, jossa selvitettiin 15-vuotiaiden nuorten näkökulmia yrittäjyyteen (N=27 658). Lisäksi olen tutkinut 13-17 vuotiaiden nuorten yrittäjyyttä yhdessä Suomen 4H-liiton kanssa. Tähän on liittynyt sekä nuorten yrittäjyyden ja kuntien elinvoiman välinen tutkimus että yrittäjyyden luoman oppimisympäristön tutkimus.*

***Minna Hämäläinen**, KTT, Tutkijatohtori. Minna Hämäläisen (LUT) tutkimus on kohdistunut yrittäjyyskasvatuksen johtamisen lisäksi erityisesti opettajien asenteisiin ja osaamiseen sekä siihen, miten ne kehittyvät ja vaikuttavat yrittäjyyskasvatuksen toteutumiseen eri koulutusasteilla. Lisäksi Hämäläisen tutkimus on tarkastellut kriittisesti yrittäjämäisen toimintakulttuurin rakentumista korkeakoulukontekstissa opettajien ja opiskelijoiden näkökulmista.*

Työryhmänä edustamme LUT-korkeakoulujen yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijoita.

Keskeinen oivallus ja jännite

Ehdotuksemme keskusteluryhmästä perustuu tutkimuksen ja käytännön kokemusten myötä syntyneeseen oivallukseen: yrittäjyyskasvatus on pitkään ollut osa koulutusjärjestelmää ja opetussuunnitelmia, mutta sen kasvatustieteellinen legitimiteetti on edelleen osin avoin ja muotoutuva kysymys. Käytännöt ovat vakiintuneet osaksi koulutusjärjestelmää eri koulutusasteilla, mutta niiden kasvatustieteelliset perustelut näyttäytyvät osin moninaisina ja toisinaan keskenään jännitteisinä.

Tätä asetelmaa luonnehtii keskeinen pohdinta siitä, onko yrittäjyyskasvatus kasvatustieteellisestä näkökulmasta autonominen kasvatuksen alue, jolla on oma sisäinen oikeutuksensa, vai pikemminkin kasvatukseen kytkeytyvä käytäntö, jonka legitimiteetti nojaa jatkuvasti ulkoiseen perusteluun, kuten työelämärelevanssiin tai yhteiskunnalliseen hyötyyn. Yrittäjyyskasvatusta perustellaan usein taloudellisilla ja työmarkkinalähtöisillä argumenteilla jättäen sen kasvatukselliseen itseisarvoon liittyvät tarkastelut vähemmälle huomiolle. Samalla yrittäjyyskasvatuksen kriittisissä tarkasteluissa on nostettu esiin näkökulmia, jotka liittyvät esimerkiksi kasvatuksen markkinaistumiseen, yksilön vastuun korostumiseen ja yhteiskunnallisten rakenteellisten kysymysten yksilötasoistumiseen.

Yrittäjyyskasvatuksen legitimiteetti ei ole pysyvä tai itsestään selvä. Se rakentuu jatkuvassa monen tasoisessa vuorovaikutuksessa ihmisten, poliittisten tavoitteiden, institutionaalisten rakenteiden ja pedagogisten käytäntöjen välillä. Legitimiteettikeskustelu liittyy muun muassa yrittäjyyskasvatuksen arvoperustaan, käsitteellisiin ja pedagogisiin kysymyksiin, koettuun ja osoitettavaan hyötyyn sekä institutionaalisiin kysymyksiin. Pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna legitimiteettikeskustelu kytkeytyy kysymyksiin siitä, millaisiin oppimiskäsityksiin ja

opettajuuden muotoihin yrittäjyyskasvatus kytkeytyy ja kuinka luontevasti se integroidaan osaksi muuta opetusta.

Yksi keskeinen tarkastelukulma liittyy siihen, että yrittäjyyskasvatuksen legitimiteetti nojaa voimakkaasti johtamiseen ja strategiseen ohjaukseen. Opetussuunnitelmakirjaukset voivat luoda tärkeän muodollisen kehyksen, mutta niiden rinnalla korostuvat johdon sitoutuminen ja arjen pedagogiset käytännöt, joiden kautta yrittäjyyskasvatus kytkeytyy osaksi opetuksen kokonaisuutta. Myös opettajien käsitysten ja asenteiden moninaisuus sekä oppijoiden näkökulman huomioimisen tavat herättävät kysymyksiä siitä, miten toiminnan uskottavuus ja merkityksellisyys eri yhteyksissä rakentuvat.

Emme esitä legitimiteettikysymystä yksiselitteisenä ongelmana ratkaistavaksi, vaan hedelmällisenä dialogin paikkana. Mielestämme kysymys yrittäjyyskasvatuksen legitimiteetistä paljastaa mielenkiintoisia näkökulmia kasvatuksen ja yhteiskunnan välisestä suhteesta. Esimerkiksi millaisin tiedollisin ja arvoperustaisiin premisseihin kasvatusta kiinnitetään, ja kuka nämä perusteet määrittää? Yrittäjyyskasvatus sijoittuu kasvatustieteellisesti haastavaan rajapintaan, jossa se on samanaikaisesti pedagoginen lähestymistapa, kasvatuksellinen käytäntö, koulutuspoliittinen instrumentti ja yhteiskunnallisen ohjauksen muoto. Juuri tämä moniulotteisuus tekee sen legitimiteetistä tutkimuksellisesti ja teoreettisesti kiinnostavan keskustelunaiheen.

Vuoropuhelun herättäminen

Tämän keskustelunavauksen tarkoituksena ei ole esittää valmiita vastauksia, vaan kutsua yhteiseen pohdintaan. Esimerkkejä avoimista kysymyksistä ovat:

- *Millaisin tiedollisin ja eettisin perustein yrittäjyyskasvatusta tulisi oikeuttaa kasvatustieteessä?*
- *Kenen näkökulmasta yrittäjyyskasvatuksen vaikuttavuutta arvioidaan: yksilön, yhteiskunnan vai jonkin abstraktin tulevaisuuden?*
- *Millaisin kasvatustieteellisin perustein yrittäjyyskasvatus voidaan ymmärtää osaksi kasvatuksen ydintä, ja missä määrin sen oikeutus perustuu ulkoisiin yhteiskunnallisiin odotuksiin?*
- *Mitä yrittäjyyskasvatuksen legitimiteetti tarkoittaa eri koulutusasteilla ja eri elämänvaiheissa?*

Esittämämme keskusteluryhmän tavoitteena on avata rakentavaa vuoropuhelua yrittäjyyskasvatuksen kasvatustieteellisestä legitimiteetistä ja sen monimuotoisista tulkinnoista. Kutsumme mukaan keskusteluun erilaisia teoreettisia, empiirisiä ja käytännöllisiä näkökulmia kasvatustieteestä, koulutuspolitiikan tutkimuksesta, opettajankoulutuksesta sekä kriittisestä pedagogiikasta. Keskustelussa pyritään

tuomaan näkyväksi sekä yrittäjyyskasvatusta puolustavat että sitä problematisoivat argumentit ja tarkastelemaan, millä ehdoin näiden välinen dialogi on mahdollinen. Lisäksi keskusteluun kutsutaan näkemyksiä eri koulutusasteilta, sillä legitimiteetin kysymykset näyttäytyvät eri tavoin perusopetuksessa, toisella asteella ja korkeakoulutuksessa.

Keskusteluryhmä pyrkii myös ylittämään tutkimuksen ja käytännön välistä kuilua nostamalla esiin opettajien, koulun johdon ja oppijoiden kokemuksia ja tulkintoja yrittäjyyskasvatuksesta. Tämä mahdollistaa keskustelun, jossa pohditaan, miten legitimiteetti rakentuu ja miten se neuvotellaan arjen kasvatustyössä sekä tutkimustyössä.

Tämä keskustelunavaus ehdottaa, että yrittäjyyskasvatuksen legitimiteetti ei ole haaste, joka tulisi ratkaista pois, vaan kysymys, jota tulisi pitää avoimena. Juuri tämä avoimuus tekee siitä kasvatustieteellisesti merkityksellisen. Yrittäjyyskasvatus herättää pohtimaan, millaista tietoa kasvatustieteessä arvostetaan, miten kasvatusta perustellaan yhteiskunnallisessa keskustelussa ja millaista tulevaisuutta koulutuksella rakennetaan. Kutsumme monitieteistä joukkoa koolle tuomaan keskusteluun omia näkökulmiaan, oivalluksiaan ja kysymyksiään.

1.7.4 Kehittävä arviointi yliopistopedagogiikassa

Anne Jyrkiäinen, Tampereen yliopisto
Hanna Lehikoinen, Tampereen yliopiston normaalikoulu
Johanna Pitkänen, Tampereen yliopiston normaalikoulu

Keskeinen oivallus ja jännite

Kehittävä arviointi. Suomalaisessa yliopistossa kehittävä arviointi ulottuu yliopiston ulkoisesta arvioinnista aina yksittäisen opiskelijan oppimisen arviointiin ja sen tukemiseen (Huusko & Pyykkö, 2022). Yliopistokontekstissa kehittävän arvioinnin tavoitteena on toiminnan kehittäminen ja muutoksen edistäminen (Karvi, 2020). Arvioinnilla tulee olla käyttöä, eikä se koskaan ole arvovapaata (Patton, 1997). Atjonen (2023) muistuttaa, että arviointi on arvon antamista. Hyvin toteutettuna arvioinnin tuloksena opiskelijan käsitteellinen ymmärrys laajenee, ja hän ymmärtää oppimaansa ja mitä voisi oppia lisää tai paremmin (Atjonen, 2023).

Pattonin tavoin Atjonen (2023) korostaa, että kehittävässä arvioinnissa pyritään tuottamaan arvioinnin kohteena olevassa toimintaympäristössä hyödynnettävää ja innovointia edistävää tietoa. Yliopistossa opettajat vaikuttavat toimintaympäristöönsä valitsemillaan arviointitoimillaan. Samalla he luovat osaltaan arviointikulttuuria. Arviointikulttuurin luomiseen tarvitaan yhteistyötä.

Arvioitavat ilmiöt ovat usein monimutkaisia, minkä vuoksi Atjonen (2016) kannustaa osaamistaustaltaan monialaisten arvioijien yhteistyöhön, keskusteluun ja pohdintaan. Yliopistossa tällainen keskustelunavaus voi tapahtua eri tieteenalojen ja eri tutkintoohjelmien kesken. Myös tässä Kasvatustieteen päivien keskusteluavauksessa pyritään monipuolisen keskustelun avaamiseen ja kehittävän arvioinnin ymmärtämiseen omassa opetustyössä.

Kehittävä arviointi on nimensä mukaisesti kehittävää, sen tehtävä ei ole vain ainoastaan todentaa lopputulosta. Tiivistetysti kehittävä arviointi

- tukee oppimista ja osaamisen kehittymistä
- ohjaa opiskelijan oppimisprosessia
- perustuu tavoitteisiin ja palautteeseen
- lisää opiskelijan osallisuutta ja ymmärrystä

tuottaa tietoa opetuksen kehittämiseen (Atjonen, 2023; Karvi, 2020; Opintojen arviointi, 2026).

Yliopistossa arviointi ei voi olla vain jo tiedetyn mittaamista ja toteavaa, vaan arvioinnissa pitää olla mahdollisuus tarjota oppimista edistävää palautetta, tukea reaaliaikaisesti oppijaa ja vahvistaa muutoksen suuntaa. Kehittävä arviointi painottaa tulosten hyödyntämistä osana kehittymistä, arviointikohteiden osallistumista toimintaan ja arvioijan roolia vuorovaikutuksen luojana. Sille on ominaista mittaamisen tapojen joustava muuttaminen tarvittaessa (Atjonen, 2023). Tampereen yliopiston Kehittävä arviointi -raportissa (2025) muistutetaan monenlaisista muutoksista oppijoiden, toimintaympäristöjen ja teknologioiden osalta. Opettajan rooli on kokenut asennemuutoksen opettamisesta ohjaukseen, mikä vaikuttaa myös arviointikäytänteisiin yliopistopedagogiikassa ja edellyttää yhteistä kehittämistyötä yliopistossa.

Arviointi yliopistossa. Humboldtilainen kuvaus yliopistosta instituutiona painottaa tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä, ja muistuttaa, että juuri yliopistot eroavat kouluista siinä, että ne käsittelevät avoimia ja ratkaisemattomia kysymyksiä sen sijaan, että käsittelisivät suljettua, jo tiedossa olevaa tietoa. Tämä asettaa yliopistossa arvioinnin tehtävän sellaiseksi, että arvioinnin avulla voidaan kannustaa ja tukea opiskelijoita uuden tiedon kehittämiseen ja löytämiseen. (Hassaniyan, 2024)

Yliopistossa arviointia ohjaa arviointia ja kuulusteluja koskevat määräykset. Tampereen yliopistossa ohjaavia dokumentteja ovat Tampereen yliopiston tutkintosääntö, Tampereen yliopiston opintojen arviointisääntö sekä tutkintojen opetussuunnitelmat ja muut arviointia koskevat päätösasiakirjat (Opintojen arviointi, 2026). Nämä dokumentit havahduttavat arviointitiedon ja -sääntöjen moninaisuuteen ja velvoittavuuteen.

Tampereen yliopiston arviointisääntö kuvaa opettajan oikeuksia, vastuuta ja velvollisuuksia. Sen mukaan arviointi kohdistuu siihen, miten opiskelija on saavuttanut opetussuunnitelman mukaiset osaamistavoitteet. Lisäksi arviointisäännössä muistutetaan arviointimenetelmistä, joilla tulee saada monipuolista tietoa osaamistavoitteiden saavuttamisesta ja arvioinnin muuttamisesta pedagogisin perustein. Arviointisäännössä todetaan myös, että opiskelijalla pitää olla mahdollisuus saada palautetta opintosuorituksesta, tietoa arviointiperusteiden soveltamisesta sekä antaa vastapalautetta. Itsearviointi ja vertaisarviointi tuodaan myös esille.

Tuore Tampereen yliopiston tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma (Tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelma, 2026) ohjaa varmistamaan, että arviointi on kaikille saavutettavaa. Oppimateriaalit, opetusmenetelmät, opetusteknologioiden käyttö ja opintojen arviointimenettelyt kohtelevat kaikkia yhdenvertaisesti ja saavutettavuus tulee ottaa huomioon. Tekoäly tuo yliopistopedagogiikkaan ja arviointiin uuden ulottuvuuden ja kehittämistarpeen. Tampereen yliopiston ohjeistus muistuttaa eettisyydestä ja vastuusta tekoälyn käytössä (Tekoäly opetuksessa, 2025). Tekoälyn käytön lisääntyminen edellyttää arviointitapojen uudistamista ja linjakkaiden arviointijatkumoiden suunnittelua.

Yliopistossa opetus rakentuu linjakkaan opetuksen suunnittelulle (Constructive alignment) (Biggs, 1996). Se on opetuksen suunnittelumalli, jota käytetään laajasti korkeakoulutuksessa luentojen, kurssien ja kokonaisten tutkinto-ohjelmien suunnittelussa. Suunnittelun lähtökohtana on näkemys tavoitteiden ja suoritusten arvioinnin välisestä johdonmukaisuudesta. Oppimiskäsitys on konstruktiivinen, jolloin opiskelijalla on aktiivinen rooli oppimisessa ja merkitysten muodostajana. Mallin avulla voidaan suunnitella opetuksen ja oppimisen aktiviteettien sekä arvioinnin yhdistämistä oppimistulosten saavuttamiseksi.

Arvioinnin tukena voidaan hyödyntää taksonomioita, joista yliopistokontekstissa SOLOtaksonomia (Structure of the Observed Learning Outcome) lienee tunnetuin (Biggs & Tang, 2011). Taksonomiat eivät ole vapaat kritiikistä, mutta niistä johdettujen kriteerien avulla voidaan lisätä arvioinnin yhdenmukaisuutta (Atjonen, 2023).

Vuoropuhelun herättäminen

Yliopistopedagogiikka arviointikehittämisen ytimessä. Keskustelun pohjaksi tuomme esimerkkejä arvioinnin opetuksesta ja tekoälyn hyödyntämisestä yliopistopedagogiikassa ja luokanopettajakoulutuksessa sekä haastamme keskustelijoita esittämään omiin tutkimuksiinsa tai kokemuksiinsa perustuvia kehittävän arvioinnin tapoja, tarpeita ja kriittisiä näkökulmia. Keskustelunavaus vastaa osaltaan pedagogisen tuen tarpeeseen, joka en esimerkiksi tunnistettu Tampereen yliopiston Kehittävä arviointi -raportissa (2025).

Keskustelunavauksen otsikko mahdollistaa keskustelun kulun joko yliopistopedagogiikan opinnoissa käsiteltävään ja käytettävään kehittävään arviointiin tai sitä laajemmin yliopiston opetustyöhön liittyvään kehittävään arviointiin. Molemmat keskustelupolut ovat mahdollisia ja tähtäävät samaan lopputulemaan: kehittävän arvioinnin laadun paranemiseen ja keskustelijoiden kehittävän arviointiosaamisen jakamiseen ja tukemiseen. Keskustelun tavoitteena on määritellä yhteistyössä kehittävän arvioinnin yliopistopedagogiset lähtökohdat ja tuottaa osallistujille välineitä sen toteuttamiseen tiedeyhteisössä.

Lähteet

Atjonen, P. (2016). Onnistunut ja vaikuttava arviointi. Aikuiskasvatus, 36(2), 131–140.

Atjonen, P. (2023). Akateemisen oppimisen ja osaamisen arviointi: Tutkimuspuheenvuoro Itä-Suomen yliopistosta.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education, 32(3), 347–364. https://doi.org/10.1007/BF00138871

Biggs, J. & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (4th ed.). Open University Press.

Hassaniyan, A. (2024). Revisiting the debate about teaching-research nexus relevance. Research in Education, 00345237241301919.

Huusko, M. & Pyykkö, R. (2022). Kehittävä arviointi Suomen valintana. Yli kolme vuosikymmentä suomalaisen korkeakoulutuksen ulkoista laadunarviointia. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut, 25.

Karvi (2020). Kehittävä arviointi kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa. Kehittävä arviointi Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa.

Kehitttävä arviointi. (2025). pedagogisen-osaamisen-varmistamisen-kehittavan-arvioinninraportti-2025.pdf

Opintojen arviointi. (2026). Tampereen yliopisto. Opintojen arviointi.

Patton, M. Q. 1997. Utilization-focused evaluation. The new century text. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.

Tampereen yliopiston arviointisääntö. (2021). Opintojen arviointisääntö | Tampereen yliopisto.

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelma (2026) Tampereen yliopisto.

Tekoäly opetuksessa. (2025). Tekoäly opetuksessa.

1.8 Ohjausalan tutkimus / Guidance education 1/1 (FIN)

1.8.1 Mikä opiskelijoita oikeastaan ohjaa?

Tarja Juurakko-Koskinen, Tampereen yliopisto / Tampereen ammattikorkeakoulu

Keskeinen oivallus ja jännite

Ohjauksellinen toimintatapa on levittäytynyt kouluihin, opetukseen ja opiskeluun.

Yhtenä konkreettisena esimerkkinä ohjauksellisesta toimintatavasta osana opetusta on Tampereen ammattikorkeakoulussa 2022 aloitettu Verkostoissa oppimisen ja osaamisen (VETO) tutkinto. Sen ohjaus perustuu Proakatemiassa käytettyyn osallistavaan valmennuspedagogiikkaan (mm. Stenlund & kumpp., 2012), jonka keskeisiä ajatuksia ovat oppimisen kaikkiallisuus, opetuksen ja oppimisen rajojen ylittäminen, opiskelijoiden yhteistoiminta sekä oppimisen sitominen opiskelijoiden omiin kokemuksiin ja valintoihin. Käytännössä VETO-tutkinnossa rakennettiin oppimisen ekosysteemi, jossa opiskelijat voivat opintojen kuluessa valita ammatillisen suuntautumisensa, opiskelijat nähdään oman oppimisensa asiantuntijoina ja jossa yhdessä oppiminen ja hyvinvointi ovat opiskelun lähtökohtia. Opiskelutavat ovat dialoginen tiimioppiminen, projekteina tehtävä työelämäosaaminen sekä pääosin verkko-opintoina tapahtuva ammatillisen osaamisen kehittäminen.

Havainnoin ja haastattelin etnografisessa nuorisotutkimuksen väitöskirjatutkimuksessani ensimmäisten VETO-tutkinto-opiskelijoiden kokemuksia opinnoistaan, opiskelustaan ja oppimisestaan uudessa tutkinnossa kahden ensimmäisen lukuvuoden 2022-2024 aikana. Nuorisotutkimuksessa keskeistä on, että nuoria ja tässä tapauksessa opiskelijoita kuullaan omien opintojensa asiantuntijoina ja heidän kokemuksiaan tarkastellaan yhteiskunnassa ja oppilaitoksessa rakentuvina ja muuttuvina konstruktiona (Honkatukia & kumpp., 2025). Opiskelijoiden kokemuksia ei siten tutkita vain yksittäisten opiskelijan tarinoina, vaan ne kietoutuvat laajemmin oppilaitoksen toimintatapoihin, ihmisiin, arkisiin kohtaamisiin ja yhteiskuntaan. Tavoitteenani on löytää vastauksia kysymykseen ”*Mikä opiskelijoita ohjaa?*” Keskeisinä tutkimuskäsitteinä ovat opiskelijoiden toimijuus, osallisuus ja yhteisöllisyys (mm. Jyrkämä, (2007) Biesta,

(2020), Waltzer & kumpp. (2022), Salminen & kumpp. (2021), Nivala & Ryynänen (2024)). Lisäksi analysoin keräämääni aineistoa Tuula Helneen ja Tuuli Hirvilammen (2015 ja 2021) kestävän hyvinvoinnin teorian näkökulmasta.

Helneen ja Hirvilammin (emt.) teorian ydinajatuksina ovat hyvinvoinnin relationaalisuus osana planetaarisia reunaehtoja ja holistinen merkityksellisyys. Jokainen ihminen haluaa voida hyvin niin psyykkisesti, henkisesti kuin fyysisesti. Tarpeet ja pyrkimys niiden täyttämiseen kiinnittävät ihmisen maailmaan ja toisiin ihmisiin sekä samalla motivoivat toimimaan tässä hetkessä ja tulevaisuudessa. Relationaalisuuden kautta syntyy vuorovaikutus ja vastuu toisten ihmisten, mutta myös ympäröivän elollisen ja elottoman luonnon hyvinvoinnista. Hyvinvointi on näin jatkuvassa muutoksen tilassa.

Kestävän hyvinvoinnin teorian ulottuvuuksia ovat having, doing, loving ja being, joita olen soveltanut opiskelijan näkökulmasta. Tutkijat korostavat tarpeiden kokonaisvaltaisuutta sekä päällekkäisyyttä. Hyvinvoinnin kokemuksen edellytys onkin, että jokainen tarve tulee jossain määrin tyydytetyksi.

Opiskelijan kokemuksissa having-ulottuvuus tarkoittaa hengissä pysymisen ja perustoimeentulon tarvetta, jolloin opiskelijalla on edellytykset opiskeluun ja oppimiseen. Oppilaitoksen tulee huolehtia opiskelun mahdollisuuksien edellytyksistä monipuolisesti, jotta opiskelijat voivat orientoitua ja kiinnittyä sekä opintoihin että tulevaisuuteen opintojensa kautta. Doing-ulottuvuus kuvaa tarvetta kokea merkityksellisyyttä toiminnan ja tekemisen, opiskelun kautta. Hyvinvointia edistävä opiskelu huomioi itsekunnioituksen ylläpitämisen ja omien arvojen noudattamisen niin itsenäisesti kuin yhdessä muiden kanssa opiskellessa. Kolmas kestävän hyvinvoinnin ulottuvuus, loving, merkityksellistyy vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa ympäristöissä, erityisesti erilaisissa opiskeluryhmissä ja -tiimeissä sekä kokemuksina ohjauksesta ja opetuksesta. Opiskelijalla on mahdollista tulla huomioiduksi, kuulluksi, nähdyksi ja arvostetuksi omana itsenään sekä arvostaa itseään silloinkin, kun opinnoissa on haasteita. Being-ulottuvuuden voi tiivistää sanoihin ”ihmisenä oleminen” (Allardt, 1996, 233), joka viittaa ihmisenä kasvamiseen, terveyteen ja itsensä toteuttamisen tarpeisiin. Se on kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tasapainon tai kukoistamisen tila eikä vain psyykkisten, fyysisten tai sosiaalisten vaikeuksien puuttumista. Opiskelijalle se tarkoittaa omasta hyvinvoinnista huolehtimisen mahdollisuuksia, osallisuutta oppimisen prosesseissa, suunnan löytämistä elämässä ja ihmisenä kasvamista.

Tutkimusanalyysini keskeinen havainto on, että vaikka uudenlaisen tutkinnon ja opiskelun alkuun liittyy keskeneräisyyttä, epätietoisuutta ja epävarmuutta, VETOopiskelijat kiinnittyvät ja sitoutuvat opintoihinsa, kun heidän oppimiseensa

luotettiin ja heitä kannustettiin oppimaan ilman valmiita vastauksia kysymykseen, mitä tai miten tulisi oppia. Opiskelijat olivat myös kriittisiä opintojensa suhteen, erityisesti substanssiosaamisen ja opiskelun ohjauksen puutteisiin, mutta he luottivat Tampereen ammattikorkeakouluun koulutuksen järjestäjänä. Olennaiseksi VETO-tutkinnon elementeiksi muodostui yhdessä muiden kanssa oppiminen, virheet, onnistumiset ja niistä oppiminen. Tiimioppimisessa ohjauksen tehtävänä oli tukea, kannatella ja reflektoida oppimisen prosesseja. Ryhmä myös oppi ”luottamaan prosessiin”, jota sanontaa opiskelijat yhdessä valmentajien kanssa ääneen usein toistivat. VETOopiskelijat kokivat kehittyneensä ihmisinä ja olivat luottavaisia tulevaisuuden suhteen, vaikka kukaan ei ollut näyttänyt suuntaa mitä kohden mennä tai polkuja, mitä pitkin kulkea. Erään opiskelijan sanoin ”me niinku ollaan se poluntekijä itse”.

Vuoropuhelun herättäminen

Kasvatustieteen päivillä 2026 haluan tuoda yhteiseen pohdintaan ja keskusteluun mitä oikeastaan ovat ne asiat, jotka ohjaavat opiskelijoita heidän valinnoissaan, opiskelussaan ja oppimisessaan. *Ja tulisiko meidän ohjata enemmän ryhmän prosesseja kuin yksilöllisiä valintoja? Tai tulisiko (kestävän) hyvinvoinnin näkökulma ottaa koulutuksen keskeiseksi lähtökohdaksi? Miten uudenlaisissa opinnoissa, koulussa käy substanssiosaamiselle tai opettajan ja ohjaajan rooleille?* Meidän pitää uskaltaa kysyä kenelle koulu on tehty ja mitä varten. *Yhteiskunnalle, jotta hyvinvointivaltio säilyisi, opettajille, jotta opettaminen sujuisi vai oppijoille, että elämä kehittyisi?*

Tutkimukseeni perustuen ohjaukseen liittyvällä tutkimuksella on mahdollisuus toimia vastapuheena yksilöllisyyttä korostavassa ajassamme ja tuoda perustellusti näkyviin opiskelijoiden ja oppilaiden kokemukset koulumaailmassa (mm. Ågren (2023), Lakka (2024), Pietilä (2025)). Kuunnella mitä heillä on sanottavaa, mikä opinnoissa toimii, mikä ei ja mikä opiskelijoita oikeastaan ohjaa.

Lähteet

Allardt E. Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Janus 1996; 4 (3): 224–241.
Helne, T. & Hirvilammi, T. (2015). Wellbeing and Sustainability: A Relational Approach.
Sustainable development (Bradford, West Yorkshire, England). [Online] 23 (3), 167–175.
Helne, T., Hirvilammi, T. & Väyrynen, M., Suomi. Kansaneläkelaitos, & Väyrynen, M. (2021). Puristuksissa? : Nuoret ja kestävän hyvinvoinnin ehdot. Kelan tutkimus.
Honkatukia, P., Kallio, J. & Ågren, S. (2025). Nuorten mielenterveyskriisillä on yhteiskunnallinen tausta. Katsausartikkeli. Suomen lääkäriliitto, Lääkärilehti

1.9.2025. https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/nuorten-mielenterveyskriisilla-onyhteiskunnallinen-tausta/ Luettu 29.4.2026
Jyrkämä, J. (2007). Toimijuus ja toimijatilanteet – aineksia ikääntymisen arjen tutkimiseen. Julkaisussa Seppänen, M., Karisto, A., & Kröger, T. (2007). Vanhuus ja sosiaalityö : sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä. PS-kustannus.S. 195-2017.
Lakka, L. (2024). Takarivin tekstikäytänteet. Humanistinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Dissertationes Universitatis Helsingiensis 52/2024. http://hdl.handle.net/10138/570892
Nivala, E., & Ryynänen, S. (2024). Sosiaalipedagogiikka : kohti inhimillistä yhteiskuntaa ja kestävää elämää (Toinen, uudistettu laitos.). Gaudeamus.
Pietilä, P. (2024). Äidinkielen luokka ja sukupuoli: etnografinen tutkimus äidinkielen/suomen opinnoista osaamisperusteisessa tekniikan alan ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunta. Helsingin yliopisto.Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 197/2025 http://hdl.handle.net/10138/593849
Salminen, J., Lehtonen, P., Rikala, S., Kuusisto, A-K, Luoma-Halkola, H., Puumala, E., Sointu, L., Wallin, A. & Häikiö, L. (2021). Osallisuuden kehät: Näkökulmia hyvinvoinnin muotoutumiseen. Focus Localis, Vol 49 Nro 3 (2021). S. 80-98.
Stenlund, A., Mäkinen, M., & Korhonen, V. (2012). Rajoja ylittävä korkeakouluopiskelu - Kokemuksia osallistavasta pedagogiikasta. teoksessa V. Korhonen, & M. Mäkinen (Toimittajat), Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä (Sivut 211-239). (Campus Conexus projektin julkaisuja; Nro A:1). Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat_korkeakoulutu ksen_nayttamoilla_ISBN_978-951-44-8851-1_20121030.pdf
Waltzer, K., Penttinen, L., Holopainen, L., & Lappalainen, K. (2022). Välivuotta viettävien nuorten toimijuus viivästyneessä koulutussiirtymässä. Nuorisotutkimus, 40(3), 5–21. https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9122541
Ågren, S. (2024). Epistemological Dissonance of Worker-Citizenship: Young vocational students' and graduates' negotiations of societal belonging within the changing labour market. Tampere University. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3228-0

2 KESKUSTELUT / DISCUSSION SESSION 2

2.1 Opettajankoulutus / Teacher education and training (FIN) 2/3

2.1.1 Miten opettajankoulutuksessa rakennetaan kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista toimijuutta?

Johanna Tigert, University of Turku
Raisa Harju-Autti, University of Jyväskylä
Jenni Alisaari, University of Eastern Finland
Leena Maria Heikkola, The Arctic University of Norway

Esityksen taustalla on tiiviisti yhdessä toimiva työryhmä suomalaisia, kotimaista ja kansainvälistä opetus- ja opettajankoulutuskokemusta omaavia kielenopetuksen ja kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen opetuksen tutkijoita. Tuomme keskusteluun näkökulmia sekä koulujen arjesta että korkeakouluista Suomessa, Pohjoismaissa ja Yhdysvalloissa. Ammennamme siis konteksteista, joista toisissa monikielisyys ja maahanmuutto on ollut osa koulujen arkipäivää jo pitkään, toisissa se on vasta hiljattain noussut keskeiseksi ilmiöksi, johon opettajankoulutuksessakin tulisi vastata. Suomessa tehty tutkimus kulttuurisesti ja kielellisesti vastuullisesta opetuksesta on tuonut esiin opettajien kompetensseja ja pedagogisia orientaatioita (esim. Kirjoittaja3 ym., 2025), mutta meiltä puuttuu tutkimustietoa, jonka avulla kulttuurisesti ja kielellisesti vastuullisen opetuksen käytänteitä voitaisiin edistää opettajankoulutuksessa, etenkin keskittymällä opettajaopiskelijoiden kehittyvään toimijuuteen. Tämä aukko tutkimuksessa on huomattava siihen nähden, että kielitietoisuus on ollut keskeisenä periaatteena Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jo yli vuosikymmenen (OPH, 2014).

Keskeinen oivallus ja jännite

Suomen kouluissa niiden oppilaiden osuus, joilla suomi tai ruotsi on toinen kieli (S2/R2), on nykyisin noin 10 %, ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osuus on kasvussa, joskin alueelliset erot ovat suuret. Oppimistuloksissa on havaittavissa eroja maahanmuuttajataustaisten ja ei maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välillä (HarjuLuukkainen ym., 2014), ja sosioekonomiset erot lisäävät näitä eroja (OECD, 2023). Koulutuksellisen tasa-arvon varmistamiseksi opettajat tarvitsevat tukea kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisten oppijoiden kohtaamiseen (Lucas & Villegas,

2013), mukaan luettuna S2/R2-oppimäärää opiskelevien oppilaiden opettamiseen (OWALgroup, 2022). Suomessa kielitietoista sekä kulttuurisesti ja kielellisesti vastuullista opetusta koskeva tutkimus on kuitenkin vielä varhaisessa vaiheessa: esimerkiksi tämän työryhmän ja muiden tekemä tutkimus on keskittynyt pääasiassa opettajien itse raportoimiin käytänteisiin (Kirjoittaja3 ym., 2025, arvioitavana; Kirjoittaja2 ym., arvioitavana; Luodonpää-Manni ym., 2025; Kirjoittaja1 ym., valmisteilla) sen sijaan, että olisi tarkasteltu toteutuneita luokkahuonekäytänteitä (poikkeuksena Repo, 2023). Ilmiöön kiinnittyy myös ristiriita, jossa yhtäältä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) esiintyvät vahvasti kulttuurinen moninaisuus arvoperustana sekä kielitietoisuuden periaate, mutta toisaalta opettajankoulutuksessa kielellisesti ja kulttuurisesti vastuulliseen opetukseen valmistavat sisällöt ovat harvassa (Szabó ym., 2021). Tarvetta on etenkin tutkimukselle ja tätä kautta opettajankoulutuksen käytänteiden kehittämiselle, joiden avulla voitaisiin edistää opettajaopiskelijoiden kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista toimijuutta.

Kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen opetuksen keskeinen ulottuvuus on opettajien halu ja kyky toimia oppilaidensa yhdenvertaisuuden puolestapuhujina (Lucas ym., 2008). Tämä orientaatio on tiiviisti yhteydessä sosiolingvistiseen tietoisuuteen sekä laajempaan sitoutumiseen koulutukselliseen tasa-arvoon ja inkluusioon, jotka ovat pitkään olleet pohjoismaisten koulutusihanteiden ytimessä. Opettajalla on ammatillinen vastuu varmistaa, että kaikilla oppilailla on yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua, oppia ja menestyä koulussa. Kielellisesti ja kulttuurisesti vastuulliset opettajat etsivät ja hyödyntävät aktiivisesti resursseja, joiden avulla oppilaat voivat saavuttaa täyden potentiaalinsa, samalla kun oppilaiden kielelliset repertuaarit ja kulttuuriset viitekehykset tunnistetaan arvokkaiksi voimavaroiksi oppimisessa, kriittisessä ajattelussa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Lucas ym., 2008; Teemant, 2018). Pohjoismaiseen tasa-arvoajatteluun nojaten oppilaiden kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta ei kyseenalaisteta, vaan se ymmärretään nykykoulun ominaispiirteenä, joka edellyttää pedagogisia ratkaisuja ja institutionaalista tukea (ks. myös Cummins, 2021).

Opettajan toimijuus ulottuu kuitenkin yksittäisen luokkahuoneen rajojen ulkopuolelle. Se edellyttää opettajien vuorovaikutusta laajemman kouluyhteisön kanssa sekä toisinaan myös vaikuttamista koulutuspolitiikkaan ja institutionaalisiin käytänteisiin, jotka muovaavat oppilaiden oppimisedellytyksiä. Lisäksi tähän rooliin voi sisältyä oppilaiden ohjaaminen koulutusjärjestelmän odotusten ymmärtämisessä ja niissä navigoinnissa. Toisin sanoen opettajat toimivat välittäjinä oppilaiden ja koulutusjärjestelmän välillä sekä tekevät näkyväksi ja kyseenalaistavat rakenteita,

jotka rajoittavat oppilaiden osallisuutta ja menestystä. Tässä mielessä opettajien ammatillinen toimijuus ilmenee käytänteinä, joiden tavoitteena on turvata kaikkien oppijoiden merkityksellinen osallistuminen oppimiseen ja mahdollisuus edetä koulutuspoluilla. Näin kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullinen opetus asemoituu sekä pedagogiseksi lähestymistavaksi että eettiseksi kannanotoksi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden puolesta koulutuksessa.

Vuoropuhelun herättäminen

Tutkimuksissa opettajat ovat ilmaisseet tarvetta kehittää valmiuksiaan opettaa kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisia oppijoita (OECD, 2024). Suomalaisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa kielitietoisuus ja kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullinen opetus näyttäytyvät kuitenkin rajallisina ja eri opettajankoulutusohjelmien kesken epätasaisina sisältöinä (Szabó ym., 2021). Kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen opetuksen periaatteita tulisi nivoa opettajankoulutukseen läpi opintojaksojen ja harjoittelujen, sekä tarjota työelämässä jo toimiville opettajille mahdollisuuksia täydennyskoulutukseen (Kirjoittaja3 ym., 2019).

Keskustelussa herättelemme osallistujat pohtimaan muun muassa seuraavia kysymyksiä:

Millaiset koulutuspoliittiset päätökset ja rakenteet tukisivat opettajien kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista toimijuutta? Miten kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista toimijuutta voidaan rakentaa opettajankoulutuksen sisällöillä? Mikä on käytännön opetuskokemuksen ja teoreettisen tiedon suhde kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen toimijuuden kehittymisessä opettajankoulutuksen aikana? Millainen tutkimustieto tukisi parhaiten kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen toimijuuden kehittämistä opettajankoulutuksessa?

Kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullinen opetus korostaa opettajien roolia yhdenvertaisuuden edistäjinä sekä pedagogisina että eettisinä toimijoina. Opettajan tehtävänä ei ole ainoastaan tukea oppimista luokkahuoneessa, vaan myös tunnistaa ja purkaa rakenteita, jotka rajoittavat oppilaiden osallisuutta ja menestymistä. Pohjoismaiseen tasa-arvoajatteluun nojaten kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus ymmärretään koulun pysyväksi ominaispiirteeksi, joka vaatii tietoista pedagogista kehittämistä ja institutionaalista tukea. Opettajan ammatillinen toimijuus ei koske vain opetusta, vaan opettaja nähdään välittäjänä ja puolestapuhujana oppilaiden ja koulutusjärjestelmän välillä. Samalla oppijoiden kielet ja kokemukset tulisi nähdä voimavaroina.

Tässä nousee kuitenkin esiin keskeinen jännite: vaikka tarve osaamisen kehittämiselle tunnistetaan, opettajankoulutus ei aina vastaa tähän systemaattisesti.

Millaisia valmiuksia opettajilta siis edellytetään tulevaisuuden koulussa, ja miten opettajankoulutus voi tukea heidän mahdollisuuksiaan toimia aidosti kaikkien oppijoiden puolesta? Tähän pureudumme keskustelussa.

Lähteet

Cummins, J. (2021). Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts (Vol. 19). Multilingual Matters.

Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M., & Vettenranta, J. (2014). Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012-tutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto.

Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. Theory into practice, 52(2), 98-109.

Lucas, T., Villegas, A. M., & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education: Preparing classroom teachers to teach English language learners. Journal of Teacher Education, 59(4), 361-373.

Luodonpää-Manni, M., Lahti, L., Mäkipää, T., & Hahl, K. (2025). Teachers' perceptions of multilingual and language-aware practices in foreign language education in Finland. International Journal of Multilingualism, 1-18.

Opetushallitus (OPH). (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot

OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume I). https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022results-volume-i_53f23881-en.html

OECD. (2024). Results from TALIS 2024: The State of Teaching. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/10/results-fromtalis-2024_28fbde1d/90df6235-en.pdf

OWALgroup. (2022). Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi. https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf

Repo, E. (2023). Together towards language-aware schools. Perspectives on supporting increasing linguistic diversity. Doctoral dissertation. University of Turku.

Szabó, T. P., Repo, E., Kekki, N., & Skinnari, K. (2021). Multilingualism in Finnish Teacher Education. In M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen, & T. Schroedler (Eds.), Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners (pp. 58-81). Multilingual Matters.

Teemant, A. (2018). Sociocultural theory as everyday practice: The challenge of PK-12 teacher preparation for multilingual and multicultural learners. In The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development (pp. 529-550). Routledge.

2.1.2 Yrittäjyyskasvatus opettajankoulutuksessa – hyvinvointipedagogiikan mahdollisuus vai uusi sisältöpaine

Aulikki Leisku-Johansson, Tampereen yliopisto
Anne Gustafsson-Pesonen, Tampereen yliopisto

***Aulikki Leisku-Johansson**, FM, rehtori Tampereen yliopiston normaalikoulun lukiossa. Yliopiston harjoittelukoulussa opettajankoulutustehtävä on kiinteä koulumme opetus- ja kasvatustehtävää. Lukiossamme on Talous- ja elinkeinoelämän linja, tutummin Business Norssi, joka on käytännön esimerkki yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisesta. Linja on aloittanut toimintansa 2012 ja sen opiskelijat muodostavat kolmanneksen lukion opiskelijoista.*

***Anne Gustafsson-Pesonen**, KTT, johtaja Tampereen yliopiston jatkuvan oppimisen palveluissa. Oman tutkimuksen ja koulutuksen erityisalue: yrittäjyyskasvatuksen ja -pedagogiikan kehittäminen eri kouluasteilla. KTT 2023, väitös aiheesta: Developing and Evaluating Entrepreneurship Education.*

Keskeinen oivallus ja jännite

Nuorten hyvinvointi on noussut keskeiseksi koulutusta koskevaksi huolenaiheeksi. Kouluterveyskyselyt ja Nuorisobarometri osoittavat, että yhä useampi nuori kokee uupumusta, riittämättömyyttä ja epävarmuutta tulevaisuudestaan. (esim. Kouluterveyskyselyt 2021 ja 2023, Nuorisobarometri 2025, Söderholm 2025.) Myös opettajien työssä jaksaminen on noussut keskeiseksi kysymykseksi, mikä tekee hyvinvoinnin tarkastelusta koko oppimisyhteisön yhteisen haasteen. Opettajan työ on moninaistunut ja työhön kohdistuneet odotukset ovat kasvaneet. Nämä ovat lisänneet opettajien kokemusta työn kuormittavuudesta. Opettajat eivät pohdi vain työn mielekkyyttä vaan myös entistä tietoisemmin mahdollista alanvaihtoa. (Esimerkiksi Räsänen et al. 2022) Tutkimusperustaisesti tiedetään, että pedagogisessa prosessissa hyvinvointi ja pahoinvointi tarttuvat. Tavoitteellinen oppiminen edellyttää riittävää hyvinvointia ja oppiminen puolestaan mahdollistaa hyvinvointia edesauttavan kehityksen. (Esim. Soini et al. 2008)

Yrittäjyyskasvatus laaja-alaisesti ymmärrettynä ei rajoitu yritystoimintaan, vaan liittyy oppijan ajattelun, tunteiden ja toiminnan kehittymiseen. Sitä perustellaan toimijuuden, luovuuden ja epävarmuudessa toimimisen vahvistamisella – valmiuksilla, jotka ovat keskeisiä muuttuvassa maailmassa. (Kyrö, 2008).

Esimerkiksi Martelan ja Jarenkon (2015) mukaan hyvinvointi rakentuu autonomian, kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksista. Oppilaitoksia eivät enää määritä pelkästään oppimistulokset, vaan myös sen kyky tukea yhteisönsä jäsenten merkityksellisyyden kokemusta, toimijuutta ja uskoa tulevaan. Tutkimus viittaa siihen, että yrittäjyyskasvatus voi tukea oppijoiden hyvinvointia vahvistamalla

minäpystyvyyttä, joka Cuin tutkimuksessa on osoittautunut olevan selvästi yhteydessä yrittäjyyskasvatukseen. (Cui, 2021). Kokemuksellinen, osallistava ja oppijalähtöinen pedagogiikka voi lisätä oppimisen mielekkyyttä ja osallisuutta (OECD, 2015). Yrittäjyyskasvatuksen potentiaali hyvinvoinnin tukijana voisi pohjautua siihen, että se voi vahvistaa oppijan toimijuutta, minäpystyvyyttä ja osallisuutta, jotka ovat osa hyvinvoinnin kokonaisuudessa.

Tutkimukset osoittavat, että yrittäjyyskasvatus ei ole vain tiedon välittämistä, vaan tapa rakentaa ajattelua, asenteita ja toimintaa, jotta oppijat voivat toimia globaaleissa yrittäjyysympäristöissä ja hyödyntää oppimaansa. Yrittäjyyskasvatuksen keskeinen potentiaali ei rajoitu vain työelämävalmiuksiin, vaan se on tapa rakentaa ajattelua, asenteita ja yrittäjämäistä toimintaa. Tämä tarkoittaa oppimisympäristöjen rakentamista, jotka edistävät yrittäjämäisiä ominaisuuksia ja toimintatapoja, kuten luovaa ja itsenäistä ajattelua, riskinottoa, vastuun kantamista sekä moninaisuuden arvostamista. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan avulla opiskelijat voivat kehittyä aloitteellisemmiksi, vahvistaa taitojaan ja omaksua yrittäjämäistä toimintaa. (Gustafsson-Pesonen 2023) Oppija voi hahmottaa laajemmin omaa toimijuuttaan, suuntaansa ja paikkaansa maailmassa näiden oppien avulla ja syventää merkityksellisyyden kokemustaan.

Yrittäjyyskasvatuksen vaikuttavuutta koskevassa tutkimuksessa on kuitenkin korostettu, ettei sen vaikutus ole automaattinen eikä suoraviivainen. Tutkimukset viittaavat siihen, että koulun rooli yrittäjyysasenteiden ja -valmiuksien muotoutumisessa on rajallinen ja vahvasti kontekstisidonnainen. Yrittäjyyskasvatus ei itsessään tuota toivottuja vaikutuksia, vaan sen merkitys rakentuu oppimisympäristöjen, sosiaalisten suhteiden ja pedagogisten ratkaisujen yhteisvaikutuksessa, mikä korostaa pedagogisten ratkaisujen merkitystä suhteessa hyvinvoinnin rakentumiseen. (Raappana 2023/2024).

Tutkimus opettajan toimijuudesta osoittaa, että yrittäjyyskasvatuksen toteutuminen ei riipu ensisijaisesti opettajan yrittäjätaustasta tai yksittäisistä menetelmistä, vaan hänen kyvystään toimia aktiivisena pedagogisena toimijana ja oppimisympäristöjen rakentajana (Kolho, 2025).

Kriittinen yrittäjyyskasvatustutkimus tuo esiin, että yrittäjyyskasvatus ei ole neutraali pedagoginen lähestymistapa, vaan siihen sisältyy ideologisia oletuksia, jotka kytkeytyvät yksilön vastuuttamiseen ja markkinalähtöiseen ajatteluun (Ilonen et al., 2023). Yrittäjyysdiskurssi voi korostaa jatkuvaa itsensä kehittämistä ja aktiivisuutta tavalla, joka lisää suorituspaineita ja kuormitusta (Han, 2015). Samalla käsitteen laaja-alaisuus ja epäselvyys tekevät sen pedagogisesta toteutuksesta haastavaa (OECD, 2015; Kyrö, 2008). Kriittinen tutkimus kuitenkin korostaa, että

ongelma ei ole yrittäjyyskasvatus sinänsä, vaan tapa, jolla sitä tulkitaan ja toteutetaan (Ilonen et al., 2023).

Edellä esitettyjen näkökulmien valossa yrittäjyyskasvatuksen keskeiseksi kysymykseksi nousee pedagogiikka. Yrittäjyyskasvatuksen vaikutus riippuu siitä, miten oppiminen järjestetään ja millaista toimijuutta sen kautta rakennetaan. Ratkaisevaksi tekijäksi nousee tällöin pedagoginen toteutus: missä määrin oppiminen rakentaa merkityksellisyyttä, osallisuutta ja turvallista toimijuutta, ja missä määrin se ohjautuu kohti kilpailua, jatkuvaa itsensä ylittämistä ja yksilöllistä vastuunkantoa.

Jos yrittäjyyskasvatus ymmärretään pedagogisena lähestymistapana, sen laatu ei voi perustua yksittäisiin toteutuksiin tai opettajien henkilökohtaiseen kiinnostukseen. Juuri tässä kohdin yrittäjyyskasvatus avautuu kysymyksinä, jotka koskettavat koulutuksen perustehtävää ja opettajankoulutuksen roolia. Seuraavaksi on tarpeen tarkastella näitä kysymyksiä eri näkökulmista.

Vuoropuhelun herättäminen

Keskeiseksi kysymykseksi nousee, milloin yrittäjyyskasvatus tukee hyvinvointia – ja milloin se kääntyy sitä vastaan.

Yrittäjyyskasvatus ei näyttäydy ensisijaisesti sisältökysymyksenä, vaan koulutuksen suuntaa koskevana kysymyksenä: millaista toimijuutta, merkityksellisyyttä ja tulevaisuussuhdetta oppimisessa rakennetaan.

Tämä keskustelu kutsuu tarkastelemaan yrittäjyyskasvatusta eri näkökulmista ilman ennakkoasettelua.

- *Miten yrittäjyyskasvatus voi tukea sekä oppijoiden että opettajien hyvinvointia?*
- *Miten toimijuutta vahvistavat käytännöt voidaan erottaa kuormittavista vaatimuksista?*
- *Millainen pedagogiikka yhdistää kokemuksellisuuden, merkityksellisyyden ja eettisen suuntautumisen?*
- *Miten opettajankoulutuksessa voitaisiin huomioida yrittäjyyskasvatus paremmin?*

Tämä ei ole yksiselitteinen kysymys. Siksi keskusteluun tarvitaan erilaisia näkökulmia, kokemuksia ja keskeneräisiä ajatuksia.

Kutsumme mukaan pohtimaan yrittäjyyskasvatusta sekä sen mahdollisuuksien että sen haasteiden näkökulmasta. Keskusteluun ovat yhtä lailla tervetulleita ne, jotka näkevät siinä potentiaalia hyvinvoinnin ja toimijuuden vahvistamisessa, kuin ne, jotka suhtautuvat siihen kriittisesti tai kyseenalaistavat sen aseman opettajankoulutuksessa.

Miten yrittäjyyskasvatus näyttäytyy eri konteksteissa? Millaisena sen pedagoginen rooli koetaan – ja millaisia jännitteitä siihen liittyy käytännön työssä?

Toivomme, että keskusteluun tuodaan avoimesti esiin sekä oivalluksia että epävarmuuksia. Juuri niiden kautta voi syntyä sellaista yhteistä ymmärrystä, jota tämänkaltaiset moniulotteiset kysymykset edellyttävät.

Lähteet

Cui, J. (2021), The Influence of Entrepreneurial Education and Psychological Capital on Entrepreneurial Behavior Among College Students. Frontiers in Psychology. 17 November 2021. Volume 12 - 2021 | https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.755479

Gustafsson-Pesonen, A. 2023, Developing and Evaluating Entrepreneurship Education. Väitöskirja. Aalto yliopiston julkaisusarja 156.

Han, B.-C. 2015, The burnout society. Stanford University Press.

Ilonen, S., Laalo, H., Peltonen, K., & Hietanen, L. (2023). Kriittinen yrittäjyyskasvatustutkimus nyt ja tulevaisuudessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 25(4), 4–26.

Kolho, P. 2024, Teacher autonomy and agency facilitating entrepreneurship education – A study of Finnish vocational education and training. Väitöskirja Tuotantotalous. LappeenrantaLahti University of Technology LUT. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 1169.

Kyrö, P. 2008, A theoretical framework for teaching and learning entrepreneurship. International Journal of Business and Globalisation, 2(1), 39–55. https://doi.org/10.1504/IJBG.2008.016634 Martela, F., & Jarenko, K. 2015, Motivaatiotiede. Alma Talent.

OECD. (2015), Entrepreneurship in education: What, why, when, how. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264226418-en

Raappana, A. (026, The effect of various learning environments on the development of adolescents' entrepreneurial potential. Tuotantotalouden väitöskirja. Lappeenranta-Lahti University of Technology LUT. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 1280.

Räsänen, K., Pietarinen, J., Soini, T., Väisänen, P., & Pyhältö, P. (2022): Experienced risk of burnout among teachers with persistent turnover intentions. Teacher Development. Tutkimusartikkeli. DOI: 10.1080/13664530.2022.2055629 https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2055629

Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. 2008, Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. Aikuiskasvatuksen aikakauskirja 4/2008, 244-257. https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93841/52519

Söderholm, Fiia, 2025, Supporting Students in General Upper Secondary Education: Longitudinal Perspectives of School Burnout and Engagement. Väitöskirja Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 239.

2.1.3 Talousosaamisen edistäminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa

Jani Siirilä, Haaga-Helia, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tässä keskustelunavauksessa keskiössä ovat Talousosaamisen edistäminen opettajankoulutuksessa hankkeen tutkimustulokset, joista ensimmäinen käsittelee ammatillisten opettajakorkeakoulujen ammatillisen opettajaopintojen opetussuunnitelmien nykytilanteen analyysiä talousosaamisen sisältöjen näkökulmasta ja toinen ammatilliseksi opettajaksi opiskelevien talousosaamista. Näiden tulosten pohjalta esitetään tutkittuun tietoon perustuvia edotuksia talousosaamisen sisällöistä ammatilliseen opettajankoulutukseen. Hankkeen tavoite on vahvistaa ammatillisten opettajien talousosaamista Suomessa ja se on osa kansallisen talousosaamisen strategian toimeenpanoa (Haaga-Helia, 2026).

Keskeinen oivallus ja jännite

Keskustelunavaus liittyy luontevasti osaksi tämän vuoden Kasvatustieteen päivien teemaa – *Kasvatustieteellinen tieto ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus – onko meillä valtaa?* Kutsussa korostuu näkökulma tutkimuksen ja käytännön välillä sekä tutkimustietoon perustuva päätöksenteko. Näihin kysymyksiin tämä keskustelunavaus tuo näkökulmia talousosaamisen edistämisen ja opettajankoulutuksen kautta. Tästä konkreettisena esimerkkinä voidaan pitää ammatillisten opettajaksi opiskelevien talousosaamiskyselyä, joka perustuu OECD:n ja sen alaisen Kansainvälisen talousosaamisen verkoston (INFE) luomaan talousosaamisen mittaristoon. Näin talousosaamista voidaan tutkia luotettavasti OECD-maissa ja tuottaa tutkimukseen perustuvaa tietoa yhteiskunnalliseen päätöksentekoon.

Kuten kansallisen talousosaamisen edistämisen strategia, kuin keskustelunavauksessa esiteltävä hanke ja sen tuloksetkin, pyritään tutkimusperusteisuuden kautta aina valtakunnalliseen vaikuttavuuteen. Tämän tutkimuksen piirissä ovat kaikki viisi suomalaista korkeakoulua, jotka tarjoavat ammatillista opettajankoulutusta. Talousosaamisen edistäminen opettajankoulutuksessa -hankkeen toteuttaa ja sitä koordinoi Haaga-Helian ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Suomen talousosaamisen strategian tavoitteena on ennaltaehkäistä kansalaisia joutumasta ongelmiin oman taloutensa kanssa ja tukea kansalaisia tekemään kestäviä valintoja. Eri toimijoiden tekemä työ kansalaisten talousosaamisen paranemiseksi on talousosaamisen edistämistä tai talousopetusta. Tämä linkittää työn opetussuunnitelmiin ja näin opettajat, kuten myös opiskelijat koulutuksen eri

asteilla ovat strategian piirissä ja sen keskeisiä hyötyjiä. (Suomen Pankki 2021.) Tästä näkökulmasta myös ammatillinen koulutus ja erityisesti ammatillinen opettajankoulutus ovat avainasemassa edistämässä sekä opiskelijoiden että opettajien talousosaamista.

Raijas, Kalmi ja Ranta (2026) määrittelevät talousosaamisen keskeisiä käsitteitä julkaisussa Tutkimuksen rooli kansallisen talousosaamisen strategian toteutuksessa. *Talousosaamisen määritelmässä* yhdistyvät tietämys, taito, asenne ja käyttäytyminen, joka luo perustan taloudelliselle päätöksenteolle ja hyvinvoinnille. *Talousosaamisen edistäminen (financial education)* on esimerkiksi opetussektorilla koulutuksen järjestäjän tekemää tavoitteellista työtä talousosaamisen edistämiseksi. *Talousopetus (financial education in schools)* on puolestaan osa perusopetuksen, lukioiden ja ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaa (Opetushallitus 2014, 2018, 2019).

Talousosaamisen edistämiseksi tarvitaan suunnitelmallista ja laadukasta opetusta, jonka on tutkittuun tietoon perustuen osoitettu parantavan talousosaamista (Kaiser et al.,2020). Koulutuksen roolin vahvistamisella talousosaamisen edistämiseksi on suuri tarve, sillä vuoden 2024 alussa maksuhäiriömerkintä oli jo 365 500 suomalaisella. Merkinnöistä lähes joka kolmas painottui 20–34-vuotta täyttäneisiin nuoriin aikuisiin (Asiakastieto Media, 2025).

Ammatillisen koulutuksen tuloksellisuus kiinnittyy ammatillisen koulutuksen rahoitusmallissa opiskelijoiden valmistumiseen ja keskeyttämisen ehkäisyyn. Opiskelijoiden keskeyttämisen taustalla voi olla useita taloudellisia ja sosiaalisia syitä (Korumaz & Eksioglu, 2022). Keskeisiä tekijöitä ovat henkilökohtaiset ongelmat koulussa sekä taloudelliset syyt osana elämänhallinnan haasteita. Koulutuksen järjestäjien on tärkeä olla tietoisia siitä, että tutkitun tiedon valossa taloudelliset syyt ovat merkittävimpiä opintojen keskeyttämiseen johtavia tekijöitä. Tämä näkökulma korostaa puolestaan ammatillisen opettajan ohjausosaamisen ja puheeksi ottamisen taitoa, jos opiskelijan henkilökohtaisessa elämässä ilmenee haasteita ja tuen tarvetta.

Koulutuksen tiedetään olevan yhteydessä korkeampaan talousosaamiseen. Nuorilla aikuisilla on yleensä matalin taloustietämys ja usein myös muut talousosaamisen osa-alueet ovat muita ikäryhmiä heikommat (Kalmi ja muut, 2023.) Kuitenkin vuoden 2018 talousosaamisen PISAtutkimuksessa 15-vuotiaat suomalaisnuoret sijoittuivat jaetulle kakkossijalle. Suomen tuloksista ilmeni, että nuoret kertoivat saavansa muita maita useammin talousosaamiseen liittyvää tietoa opettajilta, ja sillä osoittautui olevan voimakkaampi yhteys osaamiseen kuin muissa maissa. Tutkimus osoitti kuitenkin koulun sisällä suuren eron oppilaiden välillä.

(OECD, 2020.) Riskinä on, että talousosaamisen taitojen oppiminen vahvistuu vain niillä, jotka ovat aiheesta jo valmiiksi kiinnostuneita.

Ammatillinen opettajankoulutus on merkittävässä roolissa edistettäessä opettajien talousosaamista osana heidän toteuttamaa ohjaus- ja opetustyötä. Lisäksi opettajankoulutuksen merkitys korostuu varmistettaessa ohjaus- ja opetustoiminnan tasalaatuisuus kaikkialla Suomessa. Opettajankoulutuksen kautta talousosaamista voidaan kehittää tavoitteellisesti opetussuunnitelmien sisältöihin vaikuttaen. Opetussuunnitelmat ovat opettajan työtä ohjaavia asiakirjoja. Vasta kun talousosaamisen sisällöt kuvataan opetussuunnitelmissa, tulee kaikkien opettajien huomioida talousosaaminen osana omaa ohjaus- ja opetustoimintaa. Tällöin talousosaaminen yhdistää oppilaitoksissa kaikkia opettajia, ei vain aiheeseen vihkiytyneitä yksittäisiä opettajia.

Vuoropuhelun herättäminen

Keskustelunavauksessa esitetään ammatillisten opettajakorkeakoulujen nykyisten opetussuunnitelmien analyysi, jonka keskeinen tulos on se, että talousosaaminen ei tule yhdessäkään opetussuunnitelmassa selkeästi näkyväksi omana käsitteenä ja osaamistavoitteena. Kuitenkin opetussuunnitelmien sisällöistä voidaan tunnistaa useita näkökulmia, jotka liittyvät ymmärrykseen ammatillisen koulutuksen taloudesta ja talouden merkityksestä niin omassa työssä kuin laajemmin yhteiskunnassa.

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmista on tunnistettavissa seuraavat talousosaamiseen yhdistyvät teemat:

- Talous opettajaopintojen poikkileikkaavana teemana
- Talous osana yhteiskuntaa ja työelämää
- Talous ja kestävä kehitys
- Yrittäjyyskasvatus

Toiseksi keskustelunavauksessa esitetään tuloksia ammatilliseksi opettajaksi opiskelevien talousosaamiskyselystä. Kysely toteutettiin 10/2025–12/2025 välillä ja siihen osallistui yhteensä 103 vastaajaa (HH, HAMK, OAMK, JAMK ja TAMK). Kysely perustuu OECD/INFE kansainväliseen talousosaamiskyselyyn, jonka ovat suomeksi kääntäneet Vaasan yliopisto ja Pellervon taloustutkimus PTT tutkiessaan suomalaisen aikuisväestön talousosaamista.

Kyselyyn vastaaminen oli opiskelijoille täysin vapaaehtoista ja siihen oli kunkin AMK:n erikseen tutkijalle myöntämä tutkimuslupa. Laajasta, yli 50-kysymyksen kyselystä tehdään valittuja nostoja esitykseen. Esimerkiksi koulussa saadun opetuksen yhteyttä vastaajan itsearvioituun talousosaamiseen tutkittiin. Tulosten

mukaan, jos vastaaja oli saanut talousosaamiseen liittyvää opetusta vähintään kahdella eri kouluasteella, arvioi hän talousosaamisensa muita paremmaksi.

Lähteet

Asiakastieto Media. (2025). Maksuhäiriötilastot 2024. https://www.asiakastieto.fi/web/fi/asiakastieto-media

Haaga-Helia. (2026). Talousosaamisen edistäminen opettajankoulutuksessa. https://www.haaga-helia.fi/fi/hankkeet/talousosaamisen-edistaminen-opettajankoulutuksessa

Kaiser, T., Lusardi, A., Menkhoff, L. & Urba, C. J. (2020). Financial Education Affects Financial Knowledge and Downstream Behaviors. NBER Working Paper Series. Working Paper 27057. http://www.nber.org/papers/w27057

Korumaz, M., & Eksioglu, E. (2022). Why Do Students in Vocational and Technical Education

Drop Out? A Qualitative Case Study. International Journal of Contemporary Educational Research, 9(1), 1–17. https://doi.org/10.33200/ijcer.935042

Kalmi, P., Vaahtoniemi, S., Raijas, A., Ranta, M., Ruuskanen, O-P., & Buturak, G. (2023). Suomalaisten talousosaaminen tarkastelussa. Kansantaloudellinen aikakauskirja, 119, 3/2023, ss. 284–305.

OECD. (2020). PISA 2018 Results: Are Students Smart about Money? Volume IV. Pariisi: OECD Pub-lishing. https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en

OECD. (2022). OECD/INFE Toolkit for Measuring Financial Literacy and Financial Inclusion 2022. www.oecd.org/financial/education/2022-INFE-Toolkit-Measuring-Finlit-Financial-Inclusion.pdf

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet POPS. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet

Opetushallitus. (2018). ePerusteet; Ammatillinen perustutkinto (ks. yhteiskunta ja työelämäosaaminen). https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/toteutussuunnitelma/274560/ammatillinen/sisalto/273259

Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet LOPS. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet

Suomen Pankki. (2021). Ehdotus Suomen talousosaamisen edistämisen kansalliseksi strategiaksi. Suomen Pankin yleistajuiset selvitykset A:124

Raijas, A., Kalmi, P., & Ranta, M. (2026). Tutkimuksen rooli kansallisen talousosaamisen strategian toteutuksessa. Suomen Pankki. A:132, 2026. https://publications.bof.fi/handle/10024/54343

Suomen Pankki. (2021). Ehdotus Suomen talousosaamisen edistämisen kansalliseksi strategiaksi. Suomen Pankin yleistajuiset selvitykset A:124

2.2 Koulutus ja kestävä yhteiskunnallinen muutos / Education and sustainable social change 2/3 (FIN)

Millaisia käsitteitä ja teorioita tarvitaan kasvatuksessa ja koulutuksessa, kun rakennetaan kestävää tulevaisuutta?

2.2.1 Mistä puhutaan, kun puhutaan kestävyyskasvatuksesta?

Hannu L.T. Heikkinen, University of Jyväskylä
TUNI: Raili Keränen-Pantsu, Annika Heikkilä, Anette Mansikka-aho ja Pasi Takkinen
JYU: Anu Virtanen, Anna Lehtonen, Terhi Nokkala, Niina Mykrä, Katri Jurvakainen, Tiia Kontkanen ja Hannu Heikkinen
UTU: Rauno Huttunen
HY: Essi Ikonen

Keskustelun avaajina toimii ryhmä, jonka ydinjoukko koostuu Tampereen yliopiston POISEDtutkimusryhmän ja Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen Ekososiaalinen koulutus – tiimin tutkijoista. Mukana ovat ympäristöhyve-etiikkaa tutkiva Annika Heikkilä, kasvatussuhdetta tutkiva Anette Mansikka-aho ja kestävyyden jälkeisyydestä ammentava Pasi Takkinen. Teoreettisina konteksteina ovat myös kestävyysosaamisen, planetaarisen kukoistuksen sekä ekososiaalisen sivistyksen käsitteistöt, joihin liittyvää tutkimusta ovat tehneet ***Anu Virtanen, Anna Lehtonen, Terhi Nokkala, Niina Mykrä, Katri Jurvakainen, Tiia Kontkanen, Hannu Heikkinen, Rauno Huttunen, Raili Keränen-Pantsu*** *ja* ***Essi Ikonen****.*

Keskeinen oivallus ja jännite

Tämä keskusteluehdotus liittyy teemaan “Kasvatuksen käsitteet ja teoriat tukemassa kestävyyskasvatuksen tavoitetta täydestä ihmisyydestä, kukoistavasta yhteiskunnasta ja hyvästä tulevaisuudesta.”

Planetaarista kriisiä on kuvattu monin eri käsitteellistyksin. On esimerkiksi puhuttu antroposeenista, planetaaristen rajojen ylittymisestä ja ekokriisistä. Kasvatustieteellisesti näihin eri ongelmakäsityksiin on vastattu perustamalla yhä uusia tutkimusalueita. Joidenkin eri kestävyyskasvatuksen osa-alueiden yhdistävänä tekijänä on hyve-etiikasta tuttu tavoite kasvattaa hyviä ihmisiä, jotka eläisivät planeetan rajoissa.

Keskustelun tavoitteena on pohtia kasvatustieteellisestä näkökulmasta, millaiset käsitteistöt voivat auttaa ratkaisemaan ekologisen kriisin polttavia kysymyksiä.

Keskustelussa kasvatustieteen asiantuntijat ammentavat kukin omasta erikoisalastaan tarkoituksena yhdessä ratkaista kysymystä siitä, millainen rooli kasvatustieteen käsitteillä on planetaariseen kriisiin liittyvien kysymysten ratkaisemisessa. Tavoitteena on päästä käsiksi eri tutkimusalojen ja käsitteiden takana vaikuttaviin ihmiskäsityksiin ja maailmankuviin.

Vuoropuhelun herättäminen

Mistä siis oikein puhumme, kun puhumme kestävyyskasvatuksesta - tai ylipäänsä sellaisesta kasvatuksesta, jonka tarkoituksena on muuttaa elämänmuotoamme ekologisesti ja sosiaalisesti kestävälle pohjalle? Mitkä käsitteet kantavat kohti kestävämpää tulevaisuutta? Vai onko käsitteillä väliä - voiko erilaisten käsitteistöjen avulla päästä sittenkin samaan päämäärään? Esiintyykö nykykeskustelussa myös jotain sellaisia käsitteitä, jotka päinvastoin haittaavat tai estävät muutosta kohti kestävämpää elämäntapaa? Miksi olemme kehittäneet niin monia erilaisia ratkaisuehdotuksia? Millainen maailmankuva ja ihmiskuva on eri suuntausten taustalla?

Keskustelussa kootaan osallistavaan tapaan Mentimeterin avulla käsitteitä, joita on käytetty kestävyyskasvatuksessa, ja niiden pohjalta edetään kohti yhteistä keskustelua.

Eri kestävyyskasvatuksen alojen ja käsitteiden takana vaikuttavien maailmankuvien ja ideologioiden pohtiminen yhdessä auttaa jokaista alaa hahmottamaan omia käsityksiään ja voi tuottaa hedelmällistä dialogia, josta kaikki hyötyvät. Dialogissa on mahdollisuus tunnistaa sitä, mikä yhdistää ja mikä erottaa eri kestävyyskasvatuksen suuntauksia.

2.2.2 Relationaalisuus haastaa kestävyyskasvatuksen

Erkka Laininen, Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö sr
Maria Joutsenvirta, Lapin ammattikorkeakoulu

Keskeinen oivallus ja jännite

Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen perinteisiä lähestymistapoja on tutkimuksessa kritisoitu niiden rajallisesta muutosvoimasta. Kritiikki kohdistuu erityisesti instrumentaaliseen ja behavioristiseen ajatteluun, jossa oletetaan, että yksilöiden

tiedon lisääminen ja asenteisiin vaikuttaminen johtavat suoraviivaisesti yhteiskunnalliseen muutokseen (Birdsall 2025; Sterling 2010). Lisäksi ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen on nähty käytännöissään toisintavan erottelua ihmisen ja muun luonnon välillä (Birdsall 2025; Common Worlds Research Collective 2020) ja jääneen alisteiseksi koulutusta ohjaaville talouden tavoitteille (Hjorth Warlenius 2022).

Kestävyystieteissä on vahvistumassa relationaaliseen paradigmaan perustuva tutkimussuuntaus, jossa todellisuutta tarkastellaan yhteen kietoutuneina suhteina ja prosesseina, joiden kautta ihmiset, ei-inhimilliset olennot, materiaaliset ympäristöt ja ekologiset järjestelmät muodostuvat (West, Haider, Stålhammar & Woroniecki 2020; Walsh, Böhme & Wamsler 2021). Suuntauksen taustalla on näkemys siitä, että sosio-ekologisten kriisien ratkaiseminen edellyttää vallitsevan länsimaisen antroposentrisen, erontekoihin perustuvan todellisuuskäsityksen uudistamista (Bateson 1972). Relationaalisen ajattelun perusteita voidaan johtaa sekä modernin fysiikan havainnoista että alkuperäiskansojen maailmasuhteesta ja itämaisesta hengellisyydestä (Lange 2018).

Relationaalinen lähestymistapa on vahvistunut viime aikoina myös transformatiivisen oppimisen keskustelussa (Walsh, Böhme, Lavelle & Wamsler 2020; Salonen, Laininen, Hämäläinen & Sterling 2023; Wamsler, Osber, Janss & Stephan 2024). Oleellista on se, että relationaalisuus ei ole suoraan yhdistettävissä nykyisiin tapoihimme ratkaista kestävyyshaasteita tai toteuttaa kestävyyskasvatusta. Kysymys on uudenlaisen paradigman omaksumisesta, joka muuttaa käsitystämme käytäntöjen epistemologisesta, ontologisesta ja eettisestä perustasta. Relationaalisen paradigman omaksuminen merkitsee kasvatuksen ja oppimisen näkökulmasta esimerkiksi seuraavaa (Barad 2007; Lange 2018; Spretnak 2011; Bergum & Dossetor 2005):

- Epistemologia: Tieto ei ole valmiiksi annettua, vaan se syntyy moniulotteisia tietämisen tapoja hyödyntävässä dialogissa ihmisten välillä sekä ihmisten ja muun luonnon välillä.
- Ontologia: Oleminen, identiteetit ja toimijuus eivät ole yksilöihin tai olioihin pelkistyviä ominaisuuksia, vaan ne tulevat todeksi ja muotoutuvat vuorovaikutuksessa ja suhteissa.
- Etiikka: Vastuullisuuden, välittämisen ja moninaisuuden kunnioittamisen etiikka tulee todeksi ja välttämättömäksi vuorovaikutuksen ja yhteyden ontologisen kokemuksen kautta.

Koulutuksen kykyä vastata tällaiseen paradigmamuutokseen voidaan tarkastella Gert Biestan esittämien koulutuksen kolmen tarkoituksen kautta, joita ovat

sosialisaatio, kvalifikaatio ja subjektifikaatio (Biesta 2010). Koulutus käytäntönä on syntynyt ikiaikaisesta sosialisaation tarpeesta: tieto, taidot, merkitykset ja kulttuuri on sen avulla siirretty tuleville sukupolville (Egan 2008). Tämä koulutuksen tarkoitus on edelleen keskeinen, mutta sen rinnalla on tällä vuosisadalla vahvistunut talouden tarpeiden ohjaama kvalifikaatio: erityisesti nykyisessä ja tulevaisuuden työelämässä tarvittavien osaamisten määrittely ja niiden tehokas kouluttaminen oppijoille (Kinnari 2020). Myös kestävyyskasvatus ja transformatiivinen oppiminen ovat pitkälti omaksuneet kvalifikaatiotarkoituksen määrittelemällä kestävän tulevaisuuden rakentamiseen tarvittavia kompetensseja (esim. Glasser & Hirsch 2016; Bianchi, Pisiotis & Cabrera Giraldez 2022; Walsh ym. 2020; Ives, Schäpke, Woiwode & Wamsler 2023).

Kolmas Biestan esittämä koulutuksen tarkoitus, subjektifikaatio, on jäänyt tämän kehityksen jalkoihin. Se voidaan ymmärtää aktiivisena prosessina, jossa yksilöstä tulee subjekti hänen ollessaan vuorovaikutuksessa inhimillisen ja ei-inhimillisen ympäristönsä kanssa (Holfelder 2019). Subjektifikaation toteutuminen edellyttää oppijan kohtaamista vapaana ja vastuullisena subjektina, jonka toivottavalle tulevaisuuden olemukselle ei voida asettaa ennakkotavoitteita. Näin ollen sosialisaation tai kvalifikaation tavoitteet kuten arvojen, asenteiden ja kompetenssien omaksuminen – miten hyväntahtoisia ne ovatkin – muuttuvat helposti instrumentaalisiksi ja normatiivisiksi rajoittaen subjektifikaation toteutumista (Biesta 2010; Holfelder 2019).

Subjektifikaatiotavoitteen vahvistaminen on kuitenkin keskeinen edellytys relationaalisen paradigman mukaiselle muutokselle, sillä koulutuksen sosialisaatio- ja kvalifikaatiofunktiot ovat väistämättä kytkeytyneet yhteiskuntien ja globaalien järjestelmien kestämättömiin rakenteisiin ja antroposentriseen maailmankuvaan. Paradigman muutos edellyttää nykyisten mallien, käsitysten ja toimintatapojen kyseenalaistamista: ei riitä, että relationaalisuus tuodaan mukaan olemassa oleviin järjestelmiin, vaan järjestelmien itsessään täytyy uudistua relationaalisiksi (Sterling 2003).

Muutos relationaalisuuteen koulutuksessa merkitsee tiedon, toimijuuden ja etiikan uudelleenmäärittelyä. Olemassa olevalla tiedolla on edelleen tärkeä merkitys, mutta se ei ole enää välttämättä oppimisen lähtökohtana. Rationaalisen ajattelun ensisijaisuus väistyy ja antaa tilaa moniulotteisille tietämisen tavoille: kokemuksille, tunteille, kehollisuudelle ja intuitiolle (Holma, Laininen & Joutsenvirta 2025). Tiedon ei ajatella enää syntyvän yksilötason konstruktivistisena prosessina, vaan eri toimijoiden ”välissä” vuorovaikutuksen ja suhteissa olemisen kautta (Takanen & Petrow 2013). Myös käsitys toimijuudesta uudistuu. Tiedon

tuottamisessa ovat osallisina niin ihmiset kuin muut oliot – elävät ja elottomat, ja näillä kaikilla on myös toimijuutta, joka todellistuu vuorovaikutussuhteissa (esim. Sädeharju, Höyssä & Salonen 2026). Eettisyyden toteutuminen ei ole enää arvojen ja sääntöjen kirjoittamista ja opettelua, vaan niiden kokemuksellista löytämistä ja elämistä todeksi vuorovaikutuksessa ja suhteissa olemisen kautta (Lange 2018).

Relationaalinen oppiminen voi konkretisoitua transformatiivisina oppimisprosesseina, jotka eivät perustu ennalta määrättyihin tavoitteisiin, vaan mahdollistavat oppijoiden subjektifikaation toteutumisen (esim. Holma ym. 2025; Laininen, Pantsar, Wallén & Joutsenvirta 2021). Maailmasuhdetta uudistava prosessi voi lähteä liikkeelle esimerkiksi planetaarisen osallisuuden kokemuksen vahvistamisen kautta (Holma ym. 2025, 20; Holma, Vainio & Salonen in Print; Salonen, Isola, Jakonen & Foster 2024). Transformaatio on samaan aikaan yksilö- ja yhteisötasolla tapahtuvaa vuorovaikutteista muutosta, joka uudistaa maailmassa olemisen tapaa ja toimijuutta omassa elämässä tai ammattilaisena (Laininen, Joutsenvirta & Salonen 2024). Se voi sisältää useita vaiheita, joissa tullaan avoimeksi uudelle, tutkitaan uusia mahdollisuuksia epävarmuuden ja kaaoksen tilassa ja lopulta hahmotetaan uusi olemisen tai toiminnan tapa tai identiteetti (Holma ym. 2025; Kaner ym. 2007; Scharmer 2009). Tällaisessa oppimisessa opettajan rooli muuttuu radikaalisti: hän ole enää ekspertti tai tiedon siirtäjä, vaan kanssaoppija sekä erityisesti turvallisen, avoimen, hyväksyvän ja muutoksen mahdollistavan tilan kannattelija (Joutsenvirta, Laininen & Holma 2026, käsikirjoitus).

Vuoropuhelun herättäminen

Relationaalinen transformatiivinen oppiminen nostaa esiin useita kysymyksiä liittyen sen sovellettavuuteen, koulutuksen uudistamiseen ja koulutuksen eri funktioiden välisiin jännitteisiin. Vaikka tällaisia oppimisprosesseja on toteutettu erilaisissa formaaleissa ja informaaleissa konteksteissa, niiden kytkeytyminen formaaliin koulutusjärjestelmään on toistaiseksi ollut rajallista ja kokeiluluonteista (esim. Holma ym. 2025; Laininen ym. 2024; Takanen & Petrow 2013; Laininen ym. 2021; Walsh ym. 2020; Wamsler ym. 2024). Laajempi muutos edellyttää toimintaympäristöjä, joissa on riittävästi vapausasteita radikaaleille kokeiluille sekä toimijoita, joilla on osaamista ja halua oppimisen ja koulutuksen uudistamiseen.

Koulutuksen ja oppimisen kautta syntyvä yhteiskunnallinen muutos perustuu samaan aikaan säilyttävään ja uudistavaan lähestymistapaan (Laininen & Salonen 2019). Tarvitsemme tämän hetken yhteiskunnassa ja työelämässä välttämättömien tietojen ja taitojen oppimista, jotta yhteiskunta säilyy toimintakykyisenä, mutta samaan aikaan meillä tulisi olla selkeä tavoite siitä, että koulutuksen avulla

rakennetaan hallittua siirtymää kestävän tulevaisuuden yhteiskuntaan (Laininen 2019). Käsityksen tulee olla kirkas myös sen suhteen, että tällainen yhteiskunta ei voi perustua nykyiselle antroposentriselle maailmankuvallemme ja sen synnyttämille päämäärille, arvoille ja rakenteille (Sterling 2003).

Nykyiseen kvalifikaatiotavoitteiden kyllästämään koulutuskeskusteluun tulisi siten tuoda mukaan uudistava näkökulma. Monet tulevaisuuden osaamiset ja kompetenssit ovat tavoitteiltaan hyviä kestävän tulevaisuuden rakentamista ajatellen, mutta niitä voidaan käyttää yhtä hyvin myös kestämättömästi, jos yhteiskuntaa, koulutusta ja kompetenssien hyödyntämistä ohjaava paradigma ei uudistu. Tarvitaan siis oppimista, joka muuttaa koko sitä kehystä, jossa näitä työkaluja käytetään. Tällainen oppiminen voi mahdollistaa subjektifikaatiotavoitteen toteutumisen ja yksilötasolta yhteisöihin ja yhteiskuntaan laajentuvan transformatiivisen muutoksen (Salonen ym. 2023).

Tärkeä kysymys on myös se, onko relationaalisuuden kokemus olemassa ihmisessä sisäsyntyisenä. Näin ajatellen jokaisessa ihmisessä on olemassa potentiaali relationaaliselle maailmasuhteelle ja toimijuudelle (Värri 2018; Merleau-Ponty 2003). Näyttääkin siltä, että sosialisaatio yhteiskuntaan ja koulutus rikkovat tämän kokemuksen ja eriyttävät ihmisen maailmasuhteen jakavaksi ja erottelevaksi (Mezirow 1978). Siten lasten ja nuorten kasvatuksessa on oleellista ikkunan auki pitäminen relationaaliselle maailmasuhteelle (Raami 2016) - toisin sanoen, mahdollisuuden antaminen subjektifikaatiolle. Kasvattajien, kouluttajien, työelämän toimijoiden ja yhteiskunnan päättäjien haasteena puolestaan on poisoppiminen ja oman maailmasuhteen transformaatio (Mezirow 1990). Kasvattajien ja kouluttajien kohdalla ratkaisevaa on se, kuinka oman maailmasuhteen vaikutus opetukseen ja kasvatukseen tunnistetaan.

Formaalin koulujärjestelmän paradigmamuutoksen mahdollisuus ei näytä kovin rohkaisevalta (Sterling 2003). Pikemminkin on vallalla kehitys, jossa koulutuksen tavoitteita ohjataan yhä vahvemmin talouden tarpeista lähtien, mikä rajoittaa myös kestävyyskasvatuksen muutospotentiaalia (Kinnari 2020; Eduskunnan sivistysvaliokunta 2021; Hjort Warlenius 2022). Siksi on hyvä kysyä, missä oppimisen vallankumous voisi syntyä. Jos koulujärjestelmä ei enää kykene uskottavasti vastaamaan kestävän tulevaisuuden rakentamisen tarpeisiin, se voi tulla haastetuksi esimerkiksi informaalilla sektorilla nousevien oppimisyhteisöjen toimesta (Laininen 2019).

Lähteet

Barad, K. 2007. Meeting the universe halfway. Durham, NC: Duke University Press.

Bateson, G. 1972. Steps to an Ecology of Mind. San Francisco: Chandler.
Bergum, V. & Dossetor, J. 2005. Relational Ethics. The Full Meaning of Respect. Hagerstown, Md.: University Pub. Group.
Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera Giraldez, M. 2022. GreenComp - The European sustainability competence framework. Ed. Punie, Y. and Bacigalupo, M. EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040
Biesta, G. 2010. Good education in an age of measurement. Routledge, London.
Birdsall, S. 2025. Transformative learning in environmental and sustainability education. A transformation to what and how? In The Routledge Handbook of Global Sustainability Education and Thinking for the 21st Century, e. M. John, 542–555. London: Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781003171577-43
Common Worlds Research Collective 2020. Learning to become with the world: Education for future survival. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032
Eduskunnan sivistysvaliokunta 2021. Valiokunnan mietintö valtioneuvoston koulutuspoliittisesta selonteosta. SiVM 19/2021 vp. https://www.eduskunta.fi/asiat-jaaanestykset/valtiopaivaasiat/asiakirjat/edktunnus/EDK-2021-AK-416638
Egan, K. 2008. The future of education. Reimagining our schools from the ground up. New Heaven and London: Yale University Press.
Glasser, H. & Hirsh, J. 2016. Toward the Development of Robust Learning for Sustainability Core Competencies. Sustainability: The Journal of Record 9(3): 121–134. https://doi.org/10.1089/SUS.2016.29054.hg
Hjorth Warlenius, R. 2022. Learning for life: ESD, ecopedagogy and the new spirit of capitalism. The Journal of Environmental Education 53(3): 141–153. https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2070102
Holfelder, A.-K. 2019. Towards a sustainable future with education? Sustainability Science 14(4): 943–952. https://doi.org/10.1007/s11625-019-00682-z
Holma, S., Laininen, E. & Joutsenvirta, M. (toim.) 2025. Planetaarinen opettajuus ja oppiminen - työkirja kestävän tulevaisuuden rakentajille. Itä-Suomen yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-5825-9
Holma, S., Vainio, A. & Salonen, A.O. in Print. Perceptions of planetary belonging: Evidence from adult mindfulness-enhanced dialogues in Finland. International Journal of Social Pedagogy 15 (1).
Ives, C.D., Schäpke, N., Woiwode, C. & Wamsler, C. 2023. IMAGINE sustainability: integrated inner-outer transformation in research, education and practice. Sustain Sci 18: 2777–2786. https://doi.org/10.1007/s11625-023-01368-3
Joutsenvirta, M., Laininen, E. & Holma, S. 2026. Tilan kannattelu transformatiivisen oppimisen käytäntönä. Julkaisematon käsikirjoitus.
Kaner, S., Lind, L., Toldi, C., Fisk, S. & Berger, D. 2007. Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making, 2nd Edition. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
Kinnari, H. 2020. Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi: Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. Aikuiskasvatus, 40(4): 305–319. https://doi.org/10.33336/aik.100535
Laininen, E. 2019. Transforming Our Worldview Towards a Sustainable Future. In Cook, J. (ed.) Sustainability, Human Well-Being and the Future of Education.

Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_5
Laininen, E., Joutsenvirta, M. & Salonen, A. O. 2024. Planetaarinen sosiaalipedagogiikka ihmisenä kasvamisen ja yhteiskunnan uudistumisen vauhdittajana. Sosiaalipedagogiikka 25: 129–144. https://doi.org/10.30675/sp.144879
Laininen, E., Pantsar, T., Wallén, B. & Joutsenvirta, M. 2021. Syväsivistyminen yhteisluovan prosessin kautta. Syväsivistys ja planetaarinen pedagogiikka -hankkeen loppuraportti. Vapaa Sivistystyö ry. https://peda.net/yhdistykset/vst/hankkeet
Laininen, E. & Salonen, A. O. 2019. Koulutusorganisaatiot yhteiskunnan uudistajina. Sosiaalipedagogiikka 20: 61–72. https://doi.org/10.30675/sa.80443
Lange, E. A. 2018. Transforming transformative education through ontologies of relationality. Journal of Transformative Education 16(4): 280–301. https://doi.org/10.1177/1541344618786452
Merleau-Ponty, M. 2003. Nature. Course notes from de Collége de France. Séglard, T. (toim.), Vallier, R. (kääntäjä). Northwestern University Press. Evanston.
Mezirow, J. 1978. Perspective Transformation. Adult Education Quarterly 28(2): 100–110. https://doi.org/10.1177/074171367802800202
Mezirow, J. 1990. Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
Raami, A. 2016. Älykäs intuitio. Kustantamo S&S. Helsinki.
Salonen, A. O., Isola, A-M., Jakonen, J.P. & Foster, R. 2024. Who and what belongs to us?
Towards a comprehensive concept of inclusion and planetary citizenship. International Journal of Social Pedagogy 13(1): 5. https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2024.v13.x.005
Salonen, A.O., Laininen, E., Hämäläinen, J. & Sterling, S. 2023. A Theory of Planetary Social Pedagogy. Educational Theory 73(4): 615–637. https://doi.org/10.1111/edth.12588
Scharmer, C. O. 2009. Theory U: Leading from the Future as It Emerges. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
Spretnak, C. 2011. Relational reality. Topsham, ME: Green Horizon Books.
Sterling, S. 2003. Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: explorations in the context of sustainability. Bath: Centre for Research in Education and the Environment.
Sterling, S. 2010. Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. Environmental Education Research 16(5–6): 511–528. https://doi.org/10.1080/13504622.2010.505427
Sädeharju, S., Höyssä, M. & Salonen, A.O. 2026. ”Nature is my tacit partner”: professional partnership in decision-making between Finnish regenerative farmers and nature. Agric Hum Values 43: 2. https://doi.org/10.1007/s10460-025-10817-x
Takanen & Petrow 2013. The power of encountering. Helsinki: OGE. https://www.sitra.fi/en/publication/power-encountering/
Värri, V-M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Vastapaino. Tampere.

Walsh, Z., Böhme, J. & Wamsler, C. 2021. Towards a relational paradigm in sustainability research, practice, and education. Ambio 50: 74–84. https://doi.org/10.1007/s13280-02001322-y

Walsh, Z., Böhme, J., Lavelle, B.D. & Wamsler, C. 2020. Transformative education: towards a relational, justice-oriented approach to sustainability. International Journal of Sustainability in Higher Education 21(7): 1587–1606. https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2020-0176

Wamsler, C., Osberg, G., Janss, J. & Stephan, L. 2024. Revolutionising sustainability leadership and education: addressing the human dimension to support flourishing, culture and system transformation. Climatic Change 177: 4. https://doi.org/10.1007/s10584-02303636-8

West, S., Haider, L. J., Stålhammar, S. & Woroniecki, S. 2020. A relational turn for sustainability science? Relational thinking, leverage points and transformations. Ecosystems and People 16 (1): 304–325. https://doi.org/10.1080/26395916.2020.1814417

2.3 Digitaalinen ja mediakasvatus / Digital and Media Education 2/2 (FIN)

Ajan, paikan ja toimijuuden muutoksetpostdigitaalisessa opetuksessa

2.3.1 Lukuvinkkibotin kokeilun saldoa alakoulussa

Susanna Pöntinen, Itä-Suomen yliopisto
Sinikka Räty-Záborszky, Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu
Päivi Björn, Itä-Suomen yliopisto
Hilkka Räty, Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu

Tutkimusryhmäämme kuuluu Itä- Suomen yliopiston Soveltavan kasvatustieteen opettajankoulutusosaston tutkijoita ja opettajia sekä Joensuun normaalikoulun harjoittelukoulun ohjaavia luokanopettajia. Olemme vuodesta 2023 alkaen kehittäneet toimintatutkimuksena lukijamyönteistä ilmapiiriä perusopetuksen alakoulun vuosiluokilla 3–6, myös digitaalista lukemista ja digitaalisia työskentelytapoja huomioiden. Esseenomaisessa puheenvuorossamme kuvaamme tekoälybottien opetuskäyttöön liittyviä keskeisiä empiirisisiä havaintojamme.

Keskeinen oivallus ja jännite

Keskeinen havaintomme on, että lukuvinkkibotin kokeileminen voi olla onnistunutta jo alakoulussa, mutta se edellyttää opettajalta huolellista suunnittelua, bottiversion testausta ja opettajan läsnäoloa sekä oppilaiden ohjaamista opetustilanteessa. Boteilla tarkoitamme tekoälyyn perustuvia generatiivisia tietokoneohjelmia, jotka keskustelevat oppilaiden kanssa opettajan ennalta määrittelemällä eli promptaamalla tavalla (Chaves & Gerosa, 2021, Labadze ym., 2023). Lisäksi ne tallentavat oppilaiden keskustelut opettajan myöhempää tarkastelua varten (Labadze ym., 2023).

Havaintomme perustuvat toimintatutkimukseemme, jossa tavoitteena on herättää ja ylläpitää oppilaissa lukuhyvää. Alkusysäys bottien kokeilulle kytkeytyi myös tapaamme jäsentää oppilaiden digitaalista osaamista. Jaamme sen kolmeen elementtiin: 1) teknologiset käyttötaitoja, 2) soveltamisen taidot ja 3) motivaatio sitoutua digitaaliseen kulttuuriin (Ilomäki ym., 2016). Pidämme tärkeänä, että digitaalista osaamista vahvistetaan myös tekoälyyn liittyvinä taitoina, vaikka

alakoulua koskeva tutkimus on toistaiseksi niukkaa (Yim & Su, 2025) ja tekoälyn käyttöön liitetään useita myyttejä (Giray, 2024; Mäkelin ym., 2025).

Laun ja Wolff (2025) näkevät boteissa kuitenkin potentiaalia erityisesti nuorille oppijoille. Tämä edellyttää, että oppilaille opetetaan botteihin liittyviä teknisiä periaatteita. Botit eivät siis tee poikkeusta verrattuna minkä tahansa muun oppilaille uuden opetusteknologian käyttöönottoon (Pöntinen & Räty-Záborszky, 2020). Toimintatutkimuksessamme ennen lukuvinkkibotin kokeilua oppilaat tutustuivat pareittain bottien tekniseen käyttöön. Kokemuksemme botin käytön oppimisesta olivat rohkaisevia: oppilaat tarvitsivat opettajan ohjausta botin tekniseen käyttöön, mutta oppiminen oli nopeaa.

Koska kirjan lukemisesta nauttiminen ja tarinoihin eläytyminen rakentuu monin pedagogisin keinoin (Aerila & Kauppinen, 2020), edellytti botin suunnittelu sen käytön tarkkaa rajaamista. Mieleisen luettavan löytäminen on keskeistä lukemisesta nauttimisessa ja lukemaan sitoutumisessa (Cremin & Soles, 2024; Leino ym., 2023). Nuorten oppilaiden voi olla kuitenkin haastavaa löytää itselleen mieleistä luettavaa ja myös opettajalle kirjavinkkaaminen voi olla haasteellisia (Wilkinson ym., 2020; Happonen, 2020). Tämän vuoksi päätimme kokeilla, miten lukuvinkkibotti voisi tukea oppilaita mieleisen luettavan löytämisessä. Viidesluokkalaisille suunnatun botin kehittäminen vaati huolellista ennakkotyötä ja promptausta tutkijoiden ja opettajien yhteistyönä. Havaitsimme muun muassa, että toimiva vinkkaaminen edellytti, että botille syötettiin kirjaston kokoama lukudiplomilista lastenkirjoista.

Bottien yhtenä potentiaalina opetuksessa nähdään oppimisen personointi (Labadze ym., 2023). Luokkahuonehavaintojemme perusteella oppilaat olivat pääsääntöisesti sitoutuneita kokeilemaan lukuvinkkibottia, osa oppilaista osoitti jopa silminnähden iloa ja innostusta. Toimintatutkimuksessa näimme tärkeänä, että valitsemamme bottisovellus (School AI) taltioi oppilaiden käymät keskustelut. Tämän piirteen avulla pystyimme tarkastelemaan oppilaiden bottikeskustelua jälkikäteen lukijatyypeittäin. Lukijatyypeillä tarkoitamme lukuaktiivisuutta ja lukuvalmiuksia, joiden mukaan oppilaita voi ryhmitellä. Analyysimme mukaan lukuvinkkibotti auttoi lukemaan sitoutuneita oppilaita löytämään jo ensimmäisen bottikokoilun aikana itselleen ja lukijatyypeille sopivia kirjoja. Sen sijaan heikommin lukemiseen sitoutuneet oppilaat eivät kokeilussamme joko löytäneet botin avulla itselleen sopivaa kirjaa tai botin käyttöön varattu aika oli heille liian lyhyt.

Kokeilumme haastaa tekoälyyn liitettyjä myyttejä (Giray, 2024; Mäkelin ym., 2025). Botit eivät korvaa opettajaa eivätkä luokkahuonevuorovaikutusta, vaan voivat oikein ohjattuina vahvistaa oppilaiden ajattelun taitoja sekä lukijuutta.

Oikeiden vastausten antamisen sijaan bottien arvo piilee siinä, että se voi auttaa oppilaita tunnistamaan ja haastamaan omia lukutottumuksiaan.

Vuoropuhelun herättäminen

Olemme kiinnostuneita tekemään tutkimuksellista lukubottien kokeiluun liittyvää yhteistyötä eri koulukonteksteissa. Meitä kiinnostaa erityisesti, miten bottia voi kehittää siten, että se huomioi paremmin erilaiset lukijatyypit. *Miten botti voi paremmin tukea lukemaan innostuneita aktiivisia lukijoita? Miten se voi toisaalta tukea niitä, jotka eivät ole vielä taitavia lukijoita tai innostuneita lukemisesta? Miten botti voi ottaa huomioon eri ikäisten oppilaiden ja opiskelijoiden tarpeita?*

Tekoälybotit voivat avata oppilaille ja opiskelijoille uudenlaisia väyliä löytää mieleistä ja omalle lukijatyypille sopivaa ja lukurepertuaaria kasvattavaa luettavaa. Opettajalle botit voivat puolestaan tarjota tavan syventää oppilaan lukijuuden tuntemusta. Kannustamme opettajia ja tutkijoita rohkeasti kokeilemaan ja kehittämään pedagogisesti perusteltuja paremmin toimivia lukubotteja.

Lähteet

Aerila, J. A., & Kauppinen, M. (2020). TARU-lukemisen iloa yhteisön ja taiteen kautta. Teoksessa Rinnalla. Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa. Toim. Marita Neitola, Juli-Anna Aerila & Merja Kauppinen. Turku: OPH ja Rinnalla-hanke, 155-172. https://sites.utu.fi/rinnalla/wpcontent/uploads/sites/56/2021/01/rinnalla_e-kirja.pdf

Chaves, A. P., & Gerosa, M. A. (2021). How should my chatbot interact? A survey on social characteristics in human–chatbot interaction design. International Journal of Human– Computer Interaction, 37(8), 729-758. https://doi.org/10.1080/10447318.2020.1841438

Cremin, T., & Scholes, L. (2024). Reading for pleasure: scrutinising the evidence base– benefits, tensions and recommendations. Language and Education, 38(4), 537-559. https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2324948

Giray, L. (2024). Ten Myths about Artificial Intelligence in Education. Higher Learning Research Communications, 14(2), 1-12. https://doi.org/10.18870/hlrc.v14i2.1508

Happonen, S. (2020). Kirjallisuus. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa (s. 207–259). Suomen ainedidaktisen tutkimusseura. http://hdl.handle.net/10138/316123

Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence–an emergent boundary concept for policy and educational research. Education and information technologies, 21(3), 655-679. https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4 Labadze, L., Grigolia, M., & Machaidze, L. (2023). Role of AI chatbots in education: systematic literature

review. International journal of Educational Technology in Higher education, 20(1), 56. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1
Laun, M., & Wolff, F. (2025). Chatbots in education: Hype or help? A meta-analysis. Learning and Individual Differences, 119, 102646. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102646
Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K., & Puhakka, E. (2023). Puoli tuntia lukemista: Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021). Tutkimuksia/Koulutuksen tutkimuslaitos, (37). https://doi.org/10.17011/ktl-t/37
Mäkelin, M., Silvennoinen, E., Mäkitalo, K. 2025. 50 myyttiä tekoälystä ja datasta. Vastapaino Tampere.
Pöntinen, S., & Räty-Záborszky, S. (2020). Pedagogical aspects to support students' evolving digital competence at school. European Early Childhood Education Research Journal, 28(2), 182-196. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735736
Wilkinson, K., Andries, V., Howarth, D., Bonsall, J., Sabeti, S., & McGeown, S. (2020). Reading during adolescence: Why adolescents choose (or do not choose) books. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 64(2), 157-166. https://doi.org/10.1002/jaal.1065
Yim, I. H. Y., & Su, J. (2025). Artificial intelligence literacy education in primary schools: a review. International Journal of Technology and Design Education, 35(5), 2175-2204. https://doi.org/10.1007/s10798-024-09921-7

2.3.2 Pedagoginen AI-chatbot ei ole neutraali työkalu: oppimisen lähestymistavat tekoälyn käytön taustalla

Thomas Viik, University of Eastern Finland

Olen väitöskirjatutkija, opettaja ja opettajankouluttaja. Tarkastelen pedagogisten AI-chatbottien käyttöä opetuksen ja oppimisen tukena. Aineistoni sijoittuu suomalaiseen yliopistokontekstiin biologian kurssille, jossa ensimmäisen vuoden opettajaopiskelijat työskentelivät pareittain pedagogisen AI-chatbotin kanssa suomalaisten lintujen tunnistamisen ja vertailun tehtävässä. Työryhmääni kuuluvat väitöskirjani ohjaajat vararehtori/professori Laura Hirsto ja osaston varajohtaja/professori Teemu Valtonen sekä luonnontieteiden lehtorit vanhempi yliopistonlehtori Sirpa Kärkkäinen ja yliopistonlehtori Miikka Eriksson.

Ammennan tutkimuksessani kolmesta kontekstista: oppimisen lähestymistapojen tutkimuksesta, joka tarjoaa käsitteet opiskelijoiden tapojen ymmärtämiseen; pedagogisen AI-chatbot -tutkimuksesta sekä opettajankoulutuksen ja luonnontieteiden opetuksen kontekstista.

Käytännöllinen kysymykseni on syntynyt opetuksen arjesta: miten AI-chatbot -teknologia voi tukea oppimista ja opettamista? Tämä kysymys on ohjannut minua kahteen suuntaan: yhtäältä tarkastelemaan, miten opettajaopiskelijoiden oppimisen lähestymistavat ovat yhteydessä heidän suhtautumiseensa pedagogisiin AI-chatbotteihin, ja toisaalta tutkimaan, miten samat erot näkyvät chatbot-vuorovaikutuksen laadussa. Lähestyn aihetta sekä tutkijana että opettajana, mikä mahdollistaa pedagogisen AI-teknologian tarkastelun yhtä aikaa tutkimuksellisena ilmiönä ja opetuksen arjen kysymyksenä.

Keskeinen oivallus ja jännite

Opettajaopiskelijoiden oppimisen lähestymistavat olivat yhteydessä siihen, miten he kokivat ja hyväksyivät pedagogiset AI-chatbotit. Tämä viittaa siihen, että opiskelijoiden tavat lähestyä oppimista eivät liity vain heidän opiskelutapoihinsa, vaan myös siihen, millaisena pedagoginen AI-teknologia heille näyttäytyy. Sama teknologia ei siis ole sama teknologia kaikille, se saa merkityksensä siinä, miten oppija sitä käyttää.

Keskustelunavauksen keskeinen oivallus on, että pedagoginen AI-chatbot ei näyttäydy vain neutraalina työkaluna, vaan myös oppimista suuntaavana pedagogisena rakenteena. Tämä rakenne sisältää suunnittelijan tekemiä pedagogisia valintoja siitä, millaista kysymistä, havainnointia ja päättelyä se kutsuu esiin. Opettajaopiskelijoiden oppimisen lähestymistapansa näyttäisivät olevan yhteydessä sekä chatbotista tehtyihin kokemuksiin ja hyväksyntään että siihen, miten vuorovaikutus chatbotin kanssa rakentuu: millaisia kysymyksiä esitetään, miten chatbotin ohjaukseen vastataan ja tukeudutaanko omiin havaintoihin vai chatbotiin ensisijaisena tietolähteenä.

Tästä nousee jännite: *jos pedagoginen chatbot on suunniteltu tukemaan ohjattua oppimista ja vähentämään kognitiivisten prosessien ulkoistamista, miksi osa opiskelijoista käyttää sitä silti ensisijaisesti valmiiden vastausten hakemiseen? Onko kyse teknologian rajoitteista, suunnittelun puutteista, opiskelijoiden lähestymistavoista?* Kysymys ei tällöin koske vain teknologiaa, vaan pedagogisen suunnittelun, opiskelijoiden oppimisen lähestymistapojen ja vuorovaikutustilanteen välistä suhdetta, ja siten myös sitä, miten pedagoginen vastuu toteutuu silloin, kun teknologian "ohjaava rakenne" ohitetaan.

Vuoropuhelun herättäminen

Teknologian hyväksyntää on tarkasteltu pitkään erityisesti TAM-mallin kautta, jossa keskeisiä ovat koettu hyödyllisyys ja koettu helppokäyttöisyys (Davis, 1989), sekä myöhemmin UTAUT-mallin kautta, jossa teknologian käyttöä selittävät myös sosiaalinen vaikutus ja käyttöä tukevat olosuhteet (Venkatesh et al., 2003). Oma tutkimukseni viittaa kuitenkin siihen, että opetuskäytössä tämä näkökulma ei vielä riitä: "hyödyllisyys" ja "helppokäyttöisyys" eivät tarkoita samaa asiaa pintasuuntautuneelle ja syväsuuntautuneelle oppijalle, eivätkä hyväksyntämallit tavoita sitä, miten teknologian "ohjaava rakenne" toteutuu eri oppijoiden kohdalla eri tavoin. Tarvitsemme käsitteitä, jotka tavoittavat opiskelijan, suunnittelun ja vuorovaikutustilanteen välisen suhteen.

Oppimisen lähestymistapojen tutkimus on jo pitkään osoittanut, että opiskelijoiden tavat lähestyä oppimista rakentuvat suhteessa opetukseen, arviointiin ja oppimisympäristöön (Entwistle & Ramsden, 1981; Entwistle, 2009). Uudempi tutkimus on lisäksi täsmentänyt, että pintasuuntautunut oppimisen lähestymistapa ei ole yhtenäinen ilmiö, vaan sen taustalla voi olla erilaisia tavoitteita ja tilannesidonnaisia ratkaisuja (Lindblom-Ylänne et al., 2019). Ehdotan, että tätä tilannesidonnaisuutta voidaan tarkastella myös tekoälykontekstissa: pedagoginen AI-chatbot muodostaa uudenlaisen oppimisympäristön, jossa lähestymistavat voivat aktivoitua, muuntua tai jopa vahvistua sen mukaan, miten chatbot kutsuu kysymään, havainnoimaan ja päättelemään.

Ensimmäinen osatutkimukseni osoitti, että opettajaopiskelijoiden oppimisen lähestymistavat olivat yhteydessä siihen, miten he suhtautuivat pedagogisiin AI-chatbotteihin. Tarkastelin oppimisen lähestymistapoja kolmella ulottuvuudella (unreflective, organized, deep) ja AI-chatbotteihin suhtautumista kuudella TAM-pohjaisella ulottuvuudella: perceived ease of use, perceived usefulness, AI anxiety, social influence, attitudes sekä intention to use. Aineistosta muodostui kaksi oppimisen lähestymistapojen profiilia – deep-organized learning ja unorganized-unreflective learning – sekä kaksi suhtautumisprofiilia: positive acceptance ja reserved acceptance. Toisen osatutkimuksen alustavat tulokset viittaavat siihen, että samat erot näkyvät chatbot-vuorovaikutuksen laadussa, kuten kysymysten luonteessa, chatbotin ohjaukseen vastaamisessa sekä siinä, tukeudutaanko omiin havaintoihin vai chatbotiin ensisijaisena tietolähteenä. Tämä yhdistelmä, hyväksynnän ja vuorovaikutuksen laadun samansuuntaisuus, viittaa siihen, että oppimisen lähestymistavat eivät ole vain opiskelijan ominaisuuksia vaan suuntaavat aktiivisesti sitä, millaiseksi pedagoginen rakenne kohtaamisessa muodostuu.

Tästä nousee kolme kysymystä, joihin toivon yhteistä pohdintaa:

- *Miten opetuksessa tulisi suunnitella tekoälyä hyödyntäviä tehtäviä niin, että ne vahvistavat oppijan omaa ajattelua eivätkä korvaa sitä?*
- *Voiko pedagogisesti suunniteltu tekoäly tukea erityisesti niitä oppijoita, joilla analyyttinen ja reflektiivinen työskentelytapa ei ole vielä vahva?*
- *Voisiko vastuullinen tekoälyn käyttö koulutuksessa tarkoittaa ennen kaikkea vastuullista pedagogista tekoälyn käyttöä?*

Jos generatiivinen tekoäly kohtaa eri oppijat eri tavoin, kuten tutkimukseni viittaa, emme voi enää suunnitella tekoälyä hyödyntäviä oppimistehtäviä yhden "keskivertokäyttäjän" varaan. Opettajien ja opettajankouluttajien on otettava oppijoiden moninaisuus nykyistä vahvemmin huomioon, ei vain saavutettavuuden

tai eriyttämisen kysymyksenä, vaan pedagogisen suunnittelun ytimessä, jossa ratkaistaan, millaista ajattelua, kysymistä ja päättelyä teknologia tulee tukemaan.

Tämä haastaa myös digitaalisen oppimisen tutkimusta: teknologian hyväksyntä ei yksin riitä selittämään sitä, miten opetusteknologiaa ja sen käyttöä pitäisi kehittää. Tarvitsemme käsitteitä ja tutkimusasetelmia, jotka tavoittavat opiskelijan, suunnittelun ja vuorovaikutustilanteen välisen suhteen. Oppimisen lähestymistavat, pedagoginen suunnittelu ja tekoälyn vastuullinen käyttö muodostavat kokonaisuuden, jossa jokainen osa vaikuttaa siihen, millaista ajattelua koulutuksessa tuetaan.

Panos on kasvatustieteen kentälle tärkeä siksi, että se siirtää keskustelun teknologiakeskeisistä hyväksyntämalleista pedagogiseen ytimeen: oppijan, suunnittelun ja vuorovaikutuksen suhteeseen. Samalla se ehdottaa, että vastuullinen tekoälyn käyttö koulutuksessa on ennen kaikkea vastuullinen pedagoginen teko, ei pelkkä teknologinen tai eettinen ratkaisu, vaan opetuksen ja oppimisen suunnittelun kysymys.

2.3.3 Hybridiopiskelu itsessään ei kuormita: kohti metakognitiivisen tietoisuuden ja kognitiivisen kuormituksen jakamisen pedagogiikkaa

Katri Koivuneva, Lapin yliopisto
Anna Parpala, Helsingin yliopisto
Telle Hailikari, Helsingin yliopisto
Heli Ruokamo, Lapin yliopisto

Olen mediakasvatuksen alan nuorempi tutkija ja tohtorikoulutettava Lapin yliopistossa. Työni sijoittuu opiskelun, oppimisen, hyvinvoinnin, digitaalisten opiskeluympäristöjen ja korkeakoulupedagogiikan rajapintoihin. Olen kiinnostunut erityisesti siitä, miten muuttuvat opiskeluympäristöt muokkaavat opiskelijoiden arkea, opiskeluprosesseja ja kokemusta omasta jaksamisesta.

Tämä keskustelunavaus perustuu empiiriseen kyselyaineistoon (N = 165), joka kerättiin Lapin yliopiston hybridimuotoiselta kurssilta. Aineistossa tarkastellaan opiskelijoiden metakognitiivisia opiskeluprofiileja, opiskeluun liittyvää uupumusta sekä kognitiivisen kuormituksen jakamista. Tällä tarkoittetaan tapoja jakaa muistamisen, organisoinnin, suunnittelun ja ajattelun kuormaa ulkoisille välineille, kuten muistiinpanoihin, kalentereihin, oppimisalustoihin, digisovelluksiin tai tekoälyyn.

Aihe on kasvatustieteellisesti ajankohtainen, koska korkeakouluopiskelijoiden uupumus on lisääntynyt samaan aikaan, kun opiskelu on muuttunut yhä hajautuneemmaksi, digitaalisemmaksi ja itseohjautuvammaksi. Moni opiskelija opiskelee samanaikaisesti eri

ympäristöissä, eri rytmeissä ja useiden teknologisten järjestelmien kautta. Tämä muutos ei koske vain opiskelun ja oppimisen muotoja, vaan myös opiskelijan vastuuta oman toimintansa ohjaamisesta.

Keskeinen oivallus ja jännite

Kasvatustieteellisessä keskustelussa hybridiopiskelua on usein tarkasteltu teknologian, joustavuuden, saavutettavuuden ja pedagogisten mallien näkökulmista. Vähemmälle huomiolle on jäänyt kysymys siitä, miten hybridimuotoisuus on yhteydessä opiskelijan kognitiiviseen säätelyyn ja koettuun kuormitukseen.

Ehdotan, että hybridiopiskelun keskeinen haaste ei välttämättä ole itse opiskeluympäristö, vaan se, että opiskelija joutuu jatkuvasti tekemään lukuisia pieniä mutta kuormittavia päätöksiä osana opiskelua ja uuden tiedon omaksumista:

- mitä muistetaan itse
- mitä ulkoistetaan välineisiin
- milloin keskitytään
- milloin vaihdetaan tehtävää
- miten rajataan ärsyketulvaa
- miten aikataulutetaan työskentely
- miten seurataan omaa edistymistä
- miten säädellään omaa kuormitusta

Toisin sanoen hybridiopiskelu siirtää opiskelijalle suuren määrän näkymätöntä toimeenpanollista työtä. Tämä työ ei näy opintopisteissä eikä usein opetussuunnittelussa, mutta se voi näkyä uupumuksena, hajautuneena tarkkaavaisuutena, viivyttelynä ja kokemuksena riittämättömyydestä.

Samalla kognitiivisen kuormituksen jakaminen voi olla sekä ratkaisu että riski. Ulkoiset välineet voivat vapauttaa kapasiteettia syvempään oppimiseen, auttaa muistamaan olennaista ja tukea itsesäätelyä. Toisaalta ne voivat myös johtaa pirstoutuneeseen, reaktiiviseen opiskeluun, jossa opiskelija siirtyy jatkuvasti järjestelmästä toiseen ilman kokemusta kokonaisuuden hallinnasta.

Keskeinen jännite liittyykin siihen, milloin kuormituksen jakaminen tukee oppimista ja opiskelua, ja milloin se alkaa häiritä sitä.

Vuoropuhelun herättäminen

Tutkimuksen näkökulma avaa useita kysymyksiä kasvatustieteelliselle tutkimukselle. *Ensinnäkin, mittaammeko tällä hetkellä riittävästi opiskelun näkymätöntä säätelytyötä?* Perinteiset hyvinvointi- ja opiskelumittarit tavoittavat uupumusta, motivaatiota ja opiskelustrategioita, mutta harvemmin jatkuvaa

päätöksentekokuormaa, digitaalisten ympäristöjen hallintaa tai huomion sirpaloitumista.

Toiseksi, pitäisikö opiskelutaitojen opetuksessa siirtyä ajanhallinnasta kohti kognitiivisen infrastruktuurin rakentamista? Tällöin opiskelijaa tuettaisiin rakentamaan henkilökohtaisia muistamisen, priorisoinnin ja keskittymisen järjestelmiä sen sijaan, että oletetaan taitojen syntyvän itsestään.

Kolmanneksi, miten tekoäly muuttaa tätä dynamiikkaa? Toimiiko se opiskelijan metakognition tukena vai korvaako se säätelyprosesseja tavalla, joka pitkällä aikavälillä heikentää opiskelua ja oppimista? Millaisia uusia eriarvoisuuden muotoja syntyy, jos osa opiskelijoista osaa hyödyntää tekoälyä strategisesti ja osa ei?

Neljänneksi, voisiko opiskelu-uupumusta ymmärtää osittain epäonnistuneena kuormituksen jakamisena eikä vain yksilön jaksamisongelmana? Tällöin huomio siirtyisi yksilön ominaisuuksista myös opiskeluympäristöjen rakenteisiin.

Näen tässä mahdollisuuden monitieteiseen yhteistyöhön kasvatustieteen, kognitiotieteen, työelämätutkimuksen ja opiskeluteknologioiden välillä. Tarvitsemme käsitteitä ja menetelmiä, joilla voidaan kuvata opiskelun arkea sellaisena kuin se todella tapahtuu.

Jos hybridiopiskelun kuormitus syntyy osin näkymättömästä säätelytyöstä, pedagoginen keskustelu tarvitsee uuden käsitteistön. Emme ehkä tarvitse vain parempia alustoja tai joustavampia kursseja, vaan parempia tapoja ymmärtää, miten opiskelijat jakavat ajattelun kuormaa ihmisen ja ympäristön välillä.

Toivon tämän avauksen kutsuvan muita tutkijoita tunnistamaan omista aineistoistaan vastaavia jännitteitä: missä opiskelun ja oppimisen vaikeudet ovatkin vähemmän tiedollisia ja enemmän säätelyyn, kuormitukseen ja kognitiiviseen ekologiaan liittyviä kysymyksiä. Samalla se kutsuu pohtimaan, millaista pedagogiikkaa tarvitsemme aikana, jossa oppiminen tapahtuu yhä useammin useissa tiloissa, useilla välineillä ja jatkuvien valintojen keskellä.

Lähteet

Asikainen, H., Salmela-Aro, K., Parpala, A., & Katajavuori, N. (2020). Learning profiles and their relation to study-related burnout and academic achievement among university students. Learning and Individual differences, 78. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101781

Asikainen, H., Nieminen, J. H., Häsä, J., & Katajavuori, N. (2022). University students' interest and burnout profiles and their relation to approaches to learning and achievement. Learning and Individual Differences, 93. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102105

Koivuneva, K., & Ruokamo, H. (2022). Assessing university students' study-related burnout and academic well-being in digital learning environments: A

systematic literature review. Seminar.net, 18(1), 1–28. https://doi.org/10.7577/seminar.4705
Koivuneva, K., Parpala, A., Hailikari, T. & Ruokamo, H. (submitted). Learning Profiles in Hybrid Learning Environments—Examining University Students' Metacognitive Awareness and Approaches to Learning in Relation to Study-Related Burnout. review. Education and Information Technologies.
Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Using a research instrument for developing quality at the university. Quality in Higher Education, 18(3), 313–328.
Raes, A. (2022). Exploring student and teacher experiences in hybrid learning environments: Does presence matter? Postdigital Science and Education, 4(1), 138–159. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00274-0
Risko, E. F., & Dunn, T. L. (2015). Storing information in-the-world: Metacognition and cognitive offloading in a short-term memory task. Consciousness and Cognition, 36, 61–74. https://doi.org/10.1016/j.concog.2015.05.014
Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. Trends in Cognitive Sciences, 20(9), 676–688. https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002
Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School Burnout Inventory (SBI 9): Reliability and validity. European Journal of Psychological Assessment, 25(1), 48–57. https://doi.org/10.1027/10155759.25.1.48
Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 19(4), 460–475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033
Tuononen, T., Hyytinen, H., Räisänen, M., Hailikari, T., & Parpala, A. (2023). Metacognitive awareness in relation to university students' learning profiles. Metacognition and Learning, 18(1), 37–54. https://doi.org/10.1007/s11409-022-09314-x
Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. Metacognition and Learning, 1(1), 3–14. https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0
Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). Academic Press.

2.3.4 Hurmio vai turmio? Miten digitaalisiin oppimispeleihin tulisi suhtautua ja miten niistä tulisi puhua?

Sari Lipponen, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos
Marja-Leena Laakso, Jyväskylän yliopisto
Merja Koivula, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos
Kenneth Eklund, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Kerttu Huttunen, Oulun yliopisto, Humanistinen tiedekunta, Logopedia

Työskentelen yliopistonopettajana Jyväskylän yliopistossa ja teen väitöstutkimusta 512 -vuotiaille lapsille suunnatusta digitaalisesta oppimispelistä, Tunne-etsivistä. Tutkimusryhmääni kuuluvat ohjaajani ***Marja-Leena Laakso, Merja Koivula, Kerttu Huttunen*** *ja* ***Kenneth Eklund****. Tutkimukseni pohjautuu varhaiskasvatusympäristöstä kerättyyn aineistoon digitaalisen oppimispelin käytöstä ja aikuisen roolista lapsen oppimisen tukemisessa. Aihe on kasvatuksellisesti tärkeä, sillä digitaalisten pelien pelaamiseen liittyy paljon huolta ja negatiivisia asenteita, ja lasten varhaiskasvatusympäristössä toteutuvan ruutuajan nähdään olevan ennemminkin lasten vapaata aikaa kuin aikuisen tukemaa pedagogista toimintaa. Lapsella tulisi kuitenkin olla mahdollisuus oppia erilaisissa, myös digitaalisissa, ympäristöissä (ks. Opetushallitus, 2022), sillä digitaaliset oppimispelit tarjoavat mahdollisuuksia harjoitella erilaisia taitoja ja voivat lisätä lapsen motivaatiota oppimiseen (ks. esim. Aloitaibi, 2024).*

Keskeinen oivallus ja jännite

Digitaalisten oppimispelien mahdollisuudet ja aikuisen rooli lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen tukemisessa herättävät kysymyksiä aikanamme, jona polarisoituneet asenteet ja keskustelun vellominen lasten liiallisessa mediankäytössä voivat heikentää lasten mahdollisuuksia hyödyntää digitaalisia pelejä oppimisympäristöinä.

Julkisessa keskustelussa on jo pidempään korostettu huolta yhä pienempienkin lasten liiallisesta ruutuajasta kotiympäristöissä, ja huoli on saanut myös kuntien päättäjät asettamaan rajoituksia lasten ja nuorten omien digitaalisten laitteiden käytölle kouluissa. Useat maat ovat myös rajoittaneet kansallisin keinoin sosiaalisen median käyttöä alle 13-vuotiailta. Samaan aikaan digitaalisten laitteiden hyödyntäminen on noussut osaksi varhaiskasvatuksen arkea, ja varhaiskasvatuksessa digitaalisia laitteita käytetäänkin jo monipuolisesti (ks. esim. Sintonen ym., 2025). Välillä kuitenkin näyttää siltä, että niitä käytetään ennemminkin helpottamaan varhaiskasvatuksen arkea kuin pedagogisesti tukemaan lasten oppimista.

Väitöstutkimukseni yhdessä osatyössä (Lipponen ym., 2024) kävi ilmi, että aikuisen käsitykset ja pedagoginen tietämys digitaalisten oppimispelien tavoitteellisesta hyödyntämisestä vaihteli eri varhaiskasvatusryhmissä. Toisissa ryhmissä aikuiset näkivät roolinsa ainoastaan pelitilanteiden mahdollistajina ja tarvittaessa teknisenä tukena, ja oppimispelin pelaamisen ajateltiin olevan lapselle vapaaehtoista. Toisissa ryhmissä aikuiset sen sijaan järjestivät pelihetkiä päiväohjelmaan, motivoivat lapsia pelaamaan ja keskustelivat pelin sisällöistä pelihetkien jälkeen. Vaikka oppimispelien potentiaali oppimisväylänä on useissa tutkimuksissa (esim. Behnamnia ym., 2023) tunnistettu, ovat aikuisten oma kiinnostus ja asenteet digitaalisten oppimispelien käyttöä kohtaan ratkaisevassa

asemassa digitaalisten oppimisympäristöjen käytössä (esim. Kaimara ym., 2022; Vidal-Hall ym., 2020). Oppimispeleihin perehtynyt aikuinen voi tarjota lapselle sopivia, tutkimusperustaisia ja oppimista tukevia oppimispelejä, mikä tukee oppimispelien potentiaalia ja lapsen mahdollisuutta oppia niiden avulla. Julkisessa keskustelussa esille nostettu huoli lasten liiallisesta ruutuajasta voi heikentää joidenkin lasten mahdollisuuksia oppia digitaalisissa ympäristöissä, mikäli digitaalisten laitteiden käyttöä ja erityisesti pelaamista pyritään rajoittamaa esimerkiksi kouluissa. Toisaalta digitaalinen pelaaminen nähdään usein lasten omana aikana, jolloin aikuinen voi ”tehdä jotain muuta”.

Vuoropuhelun herättäminen

Digitaaliset laitteet ovat kiinteä osa lasten arkea, mutta silti viime vuosien kännykkäkiellot ja somerajoitukset tuntuvat ohjaavan oppimista takaisin perinteisempiin menetelmiin. Samaan aikaan yhä useampi lapsi kuitenkin tarvitsee yksilöllistä aikuisen ohjausta ja tukea oppimistilanteissa, ja tällaista tukea voisivat esimerkiksi pelien sisältämät virtuaalihahmot tai virtuaalisesti rakennetut pelimaailmat tarjota.

Ovatko digitaaliset oppimispelit tänä päivänä jo sen verran ”tunteita herättävä varoitusmerkki”, että meidän tulisikin sen sijaan löytää uudenlaisia lähestymistapoja niistä puhumiseen? Vaikuttaa siltä, että tällä hetkellä hyötyvaikutusten esille tuominen hukkuu siis negatiivisena vellovan haittavaikutuskeskustelun alle, ja aikuistenkin on vaikeaa löytää tasapainoa pedagogisesti hyödyllisen digitaalisten laitteiden käytön ja laitteiden omaehtoisen toiminnan välille. *Miten digitaalisiin oppimispeleihin tulisi siis tänä päivänä suhtautua ja miten niistä pitäisi puhua?*

Julkisen keskustelun esille tuomat jännitteet on tärkeää huomioida jatkossa, kun tuodaan esille digitaalisiin oppimispeleihin liittyvää tutkimusta. Tämän keskustelun ajatuksena on luoda tutkimuksellista yhteisöllisyyttä näiden asioiden huomioimiseksi julkaistaessa tuoretta tutkimustietoa aiheesta.

Lähteet

Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. Frontiers in Psychology, 15, 1307881. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881

Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M. A. B., & Hayati, S. A. (2023). A review of using digital game-based learning for preschoolers. Journal of Computers in Education, 10(4), 603-636.

Lipponen, S., Eklund, K., Laakso, M. L., Koivula, M., & Huttunen, K. (2024). ECEC educators’ Attitudes and Perceptions Toward and Supportive Role in children’s Digital Gameplay: The Emotion Detectives Game as an example.

Early Education and Development, 36(1), 145–164. https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2360881
Kaimara, P., Fokides, E., Oikonomou, A., & Deliyannis, I. (2022). Pre-service teachers' views about the use of digital educational games for collaborative learning. Education and Information Technologies, 27(4), 5397–5416. https://doi.org/10.1007/s10639021-10820-9
Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022: 2a. Helsinki: Opetushallitus.
Sintonen, S., Nordström, A., Aflecht, S. & Sommers-Piiroinen, J. (2025). Varhaiskasvatuksen digitalisaation tilannekuva 2025. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2025:19. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-410-9
Vidal-Hall, C., Flewitt, R., & Wyse, D. (2020). Early childhood practitioner beliefs about digital media: Integrating technology into a child-centred classroom environment. European Early Childhood Education Research Journal, 28 (2), 167–181. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735727

2.3.5 Onko nopea oppiminen hyvää oppimista? Oppimisanalytiikka kasvatuksen temporaalisena infrastruktuurina

Janne Fagerlund, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Työskentelen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella kasvatustieteen tutkijana (tutkijatohtori). Taustani on ohjelmoinnillisen ajattelun, tekoälyyn liittyvän opetuksen sekä koulun nk. datafikaation tutkimuksessa. Viime vuosina työni on yhä vahvemmin sijoittunut digitaalisuuden ja kasvatuksen filosofisten peruskysymysten risteyskohtaan: olen tietoisesti siirtynyt tarkastelemaan digiteknologioita ei niinkään pedagogiikkaa tukevina välineinä, vaan infrastruktuureina, jotka muovaavat toisinaan huomaamattomastikin niin käsityksiä opetuksesta ja oppimisesta kuin näiden prosesseja sekä sitä, mikä koulussa alkaa kenties näyttäytyä hyvänä, toivottavana ja tavoittelemisen arvoisena.

Näistä kiinnostuksenkohteista käsin olen nyt suuntautunut tarkastelemaan sitä, millaista kasvun ja kasvatuksen ajallisuutta eli temporaalisuutta digiteknologia koulun arjessa tuottaa ja normalisoi. Tämä keskustelunavaus nojaa Suomen Akatemialle lähettämääni akatemiatutkijan hakemukseen sekä omiin havaintoihini, joita olen tehnyt työskennellessäni opettajien ja oppilaiden kanssa erilaisten digitaalisten työkalujen parissa kentällä. Erityisesti oppimisanalytiikka ja generatiivinen tekoäly ovat toimineet konteksteina, joissa opetuksen ja opiskelun temporaalisuuden kysymykset ovat nousseet selvästi esiin.

Tämä avaus on luonteeltaan teoreettinen sekä vielä osin järjestämättömiin havaintoihin ja jokseenkin heuristisiin käsitteellistyksiin pohjautuva. Sen ydin lähtee oletuksesta, että digitaaliset järjestelmät eivät ole temporaalisuuden näkökulmasta neutraaleja, vaan ne jäsentävät opetuksen ja oppimisen rytmiä ja nopeutta tavoilla, joilla voi olla merkittäviä, osittain ongelmallisia kasvatuksellisia seurauksia. Tässä keskustelunavauksessa keskityn selkeyden vuoksi oppimisanalytiikkaan ja käytän esimerkkinä Turun yliopistossa kehitettyä ja kouluissa laajasti käytettyä ViLLE-oppimisanalytiikkaympäristöä, jossa oppilaat harjoittelevat pelinomaisessa ympäristössä esimerkiksi matematiikkaa, äidinkieltä ja ohjelmointia (ks. esim.

Kurvinen ym., 2020). Avauksen pohjalta on tarkoitus tuottaa tieteellinen julkaisu, jossa yhdistetään empiirisiä kouluhavaintoja ViLLE-ympäristöstä ko. ympäristön niin sanottuun walkthrough-analyysiin (Light ym., 2018).

Keskeinen oivallus ja jännite

Oppimisanalytiikkajärjestelmä ViLLE perustuu havaittaviin mittaustapahtumiin eli dataan, kuten oppilaiden yksilöllisiin tehtäväsuorituksiin (mm. palautusten lukumäärä), vastausten oikeellisuuteen (mm. tarkkuus-%) sekä tehtävien parissa vietettyyn aikaan (mm. aktiivisuusminuutit) (Kurvinen ym., 2020). Nämä mittarit määrittävät, millainen oppimistyöskentely tulee järjestelmässä näkyväksi ja analysoitavaksi: tehtävien oikein ratkaiseminen omalla laitteella ahkerasti — mahdollisimman vähän oppitunnin aikaa hukaten — on ViLLEn näkökulmasta toivotunlaista työskentelyä. Tätä konkretisoi suoraan ViLLEn opettajanäkymässä oleva ”ahkeruuskaavio”, joka visualisoi koko ryhmän oppilaiden ratkaisutarkkuutta ja tehtäviin käytettyä aikaa vertailugraafina. Käyrässä korkeimmalla on oppilas, joka on nopeimmin ratkaissut suurimman määrän tehtäviä.

Havaintoni ViLLE-ympäristöstä ja sen käytöstä koulun arjessa viittaavat siihen, ettei nopea ja sujuva itsenäinen tehtävissä eteneminen sekä jatkuva aktiivisuus ole ainoastaan järjestelmän teknistä mittauslogiikkaa, vaan samanlainen orientaatio jalkautuu myös osaksi arjen pedagogiikkaa. ”ViLLEtunneille” on ominaista, että opetuksen tavoitteena on ennalta määrättyjen sisältötavoitteiden kuten matematiikan tietyn sisältöalueen sujuvan haltuun ottamisen mahdollisimman nopea ja tehokas läpivienti. Vaikkakin ns. drillaamisella, perustaitojen harjoittelulla, nopeudella ja ahkeruudella on kiistatta oma kasvatuksellinen arvonsa, jännite syntyy, kun nopeudesta ja tehokkuudesta alkaa muodostua kasvatusajattelua ja -toimintaa hallitseva arvostuksen kohde ja vallitseva olosuhde tai jopa itsetarkoitus perimmäisempien pedagogisten tarkoitusperien kustannuksella. Tästä voidaan teoretisoida aiheutuvan huomionarvoisia seurauksia.

Kun oppiminen ja opiskelu kiihtyvät ja niiden korkea vauhti normalisoituu, syntyy oletus, että ”hyvä” oppiminen ja opiskelu on sujuvaa, katkotonta ja jatkuvaa. Hitaammat kasvatukselliset prosessit ja tilanteet kuten tauot, epäröinti, hiljainen pohdinta, vaihtoehtojen punnitseminen tai muiden kanssa keskusteleminen näyttäytyvät epäoptimaalisina poikkeamina, järjestelmän näkökulmasta passiivisuutena tai opiskelemattomuutena. Opettajan kannalta tämä kääntyy huonoksi dataksi kahdella vaihtoehtoisella tavalla: joko merkkinä siitä, että oppilaalla on ollut vaikeuksia (ts. ViLLEdataa kertyy riittävästi, ja se kertoo

puutteellisesta osaamisesta), tai merkkinä siitä, ettei oppilas ole tuottanut alustan tunnistamia näyttöjä niin aktiivisesti kuin hän voisi (ts. ViLLE-dataa kertyy liian vähän, eikä se edusta oppilaan täyttä suoriutumispotentiaalia). Pedagoginen huomio, kuten opettajan antama palaute, voi puolestaan luontevasti kohdistua alusta-ahkeruuteen ja -aktiivisuuteen: tehtäviin käytettyä aikaa voidaan kyseistä muuttujaa seuraten pyrkiä lisäämään ja muutosta konkreettisesti seuraamaan analytiikan kautta. Nopea ja tiheä suoriutuminen alkaa saada arvoa myös oppilaalle itselleen: mitä enemmän ja tehokkaammin hän tuottaa järjestelmän tunnistamia suorituksia, sitä onnistuneempana oppilaana hän alkaa itseään pitää. Oppilas oppii arvottamaan itseään nopean yksilötekemisen kautta, kun taas pysähtyminen tai hidastuminen saatetaan kokea omaksi puutteeksi, ja ajattelu tai toiminta, joka ei näy välittöminä tuloksina, ei tunnu onnistumiselta.

Perustavanlaatuisesti herää kysymyksiä siitä, millainen kasvu ja oppiminen koulussa alkaa näyttäytyä merkityksellisenä ja arvokkaana sekä millaiseksi muodostuu oppilaan oma rooli suhteessa hänen opetukseensa. Oppilas asettuu muokattavaksi instruktio-objektiksi ja datapalautteeseen reagoijaksi (Mertala, 2024). Vaikka tämä ei sellaisenaan määrittäisi koko kouluarkea kaikkinaisuudessaan, analytiikka osaltaan tuottaa ja vahvistaa tätä orientaatiota varsin voimakkaasti: visuaalisesti vakuuttava data, erityisesti opettajan korostamana, voi saada merkittävän epistemologisen ja institutionaalisen auktoriteetin, jolla voi olla laajempiakin seuraamuksia oppilaan kokemukselle ja käsitykselle koulussa opiskelusta ja itsestään oppijana (Jarke & Macgilchrist, 2021). Sen sijaan kärsiä saattavat hitaammat ja rauhallisemmat tilanteet ja prosessit, jotka voivat olla relevantteja myös oppimisanalytiikan käyttötilanteissa toisaalta syvälliselle ja yhteisölliselle oppimiselle ja toisaalta kasvuprosessien ainutlaatuisuudelle ja ennalta määräämättömyydelle (Biesta, 2022) sekä opettajan tilanneherkkyydelle ja dialogisuudelle oppilaiden yksilöllisyyden suhteen (Aspelin, 2021). Vaikka näiden asioiden systemaattinen empiirinen tutkimus ja teoretisointi ovat vielä alkutekijöissään, opetus- ja oppimisprosessien kiihtyminen (ja kiihdyttäminen) näyttää kytkeytyvän erityisesti opetuksen tehokkuuden ja tuloksellisuuden ideologiseen ihannointiin sekä toisaalta tarpeeseen sopeutua alati kasvavan vauhdin vaatimuksiin kiihtyvissä rakenteellisissa olosuhteissa (esim. OPSvelvoitteet).

Vuoropuhelun herättäminen

Oppimisanalytiikan tutkimuksessa on ansiokkaasti tunnistettu useita keskeisiä haasteita, kuten dataperustaisen palautteen mahdollinen pinnallisuus ja sen vaikeus joskus tukea oppilaiden itsesäätelyä (esim. Paulsen & Lindsay, 2024).

Tarkasteluissa painopiste näyttää asettuvan kuitenkin pohjapyrkimyksiltään usein siihen, miten analytiikasta voitaisiin ammentaa mahdollisimman paljon ”tehoa” digipedagogisesti. Toisaalta kriittisen koulutusteknologiatutkimuksen kenttä on tarkastellut laajasti esimerkiksi data-analytiikan kasvatuksellisesti kielteisiä seurauksia, kuten eettisiä haasteita sekä datan valtaa, joskin temporaalisuuden näkökulma on jäänyt näissä keskusteluissa suhteellisen vähälle huomiolle.

Tämä keskustelunavaus pyrkii haastamaan digipedagogiikan, oppimisanalytiikan ja kriittisen koulutusteknologian tutkimusta pohtimaan kriittisesti kouluopetuksen temporaalisuutta, erityisesti sellaisten seikkojen kuten vauhdin, rytmin ja kiihtymisen sekä näihin kytkeytyvien ilmiöiden kuten tehokkuuden näkökulmista. Avaus ammentaa erityisesti yhteiskunnallista kiihtymistä koskevista huomioista (social acceleration; Rosa, 2003), kokonaisvaltaisen kasvatuksen tehtävistä (esim. Biesta, 2009) ja kasvattajan ja kasvatettavan suhteisesta, dialogisesta luonteesta (esim. Aspelin,

2021). Temporaalisuuden tulokulmaa motivoi ennen kaikkea niin kutsutun ”hitaan kasvatuksen” (slow education; esim. Holt, 2002) perinne.

Tämän avauksen toivon herättävän keskustelua erityisesti neljästä näkökulmasta:

- *Millaisia piirteitä opetuksen ja oppimisen kiihtymisellä on, ei pelkästään digiteknologioiden välityksellä vaan myös laajemmin koulumaailmassa?*
- *Miten oppimisen temporaalisuutta, erityisesti nopeutta ja tehokkuutta, tuotetaan ja vahvistetaan erilaisissa digitaalisissa konteksteissa, ja missä määrin tämä on tarkoitettua tai ei-tarkoitettua?*
- *Miten opetuksen kiihtymisen kritiikkiä on syytä pitää aiheellisena ja mitkä seikat toisaalta haastavat sen relevanssia?*
- *Miten digiteknologioiden hyötyjä ja haittoja voitaisiin tulevaisuudessa yhdistää niin, että myös kasvatuksen hitaat prosessit saisivat opetuksessa riittävästi tilaa?*

Tämän keskustelunavauksen tavoitteena ei ole vastustaa nopeutta tai digitaalisia teknologioita saati ehdottaa teknologiasta luopumista, vaan pyrkiä tekemään näkyväksi digiteknologiaan liittyviä temporaalisuuden piirteitä, jotka voivat olla ongelmallisia. Toivon, että avaus kannustaa ennen kaikkea avaamaan tilaa keskustelulle siitä, millaista aikaa koulujen tulisi kriittisesti vaalia ja kuinka teknologia voisi tätä osaltaan mahdollistaa.

Lähteet

Aspelin, J. (2021). Teaching as a way of bonding: A contribution to the relational theory of teaching. Educational Philosophy and Theory, 53(6), 588–596. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1798758
Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21, 33–46. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9
Biesta, G. (2022). World-centred education: A view for the present. Routledge, Taylor and Francis Group.
Holt, M. (2002). It's time to start the slow school movement. Phi Delta Kappan, 84(4), 264–271. https://doi.org/10.1177/003172170208400404
Jarke, J., & Macgilchrist, F. (2021). Dashboard stories: How narratives told by predictive analytics reconfigure roles, risk and sociality in education. Big Data & Society, 8(1), 205395172110255. https://doi.org/10.1177/20539517211025561
Kurvinen, E., Kaila, E., Laakso, M.-J., & Salakoski, T. (2020). Long Term Effects on Technology Enhanced Learning: The Use of Weekly Digital Lessons in Mathematics. Informatics in Education, 19(1), 51–75. https://doi.org/10.15388/infedu.2020.04
Light, B., Burgess, J., & Duguay, S. (2018). The walkthrough method: An approach to the study of apps. New Media & Society, 20(3), 881–900. https://doi.org/10.1177/1461444816675438
Mertala, P. (2024). From IT to I-It: Digitalization, datafication, automation, and the teacherstudent relationship. Journal of Childhood, Education & Society, 5(2), 294–304. https://doi.org/10.37291/2717638X.202452394
Paulsen, L., & Lindsay, E. (2024). Learning analytics dashboards are increasingly becoming about learning and not just analytics—A systematic review. Education and Information Technologies, 29, 14279–14308. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12401-4
Rosa, H. (2003). Social acceleration: Ethical and political consequences of a desynchronized high-speed society. Constellations, 10(1), 3–33. https://doi.org/10.1111/1467-8675.00309

2.3.6 Syötteestä tutkimuskohteeksi: miten koulussa voidaan pysähtyä mediavälittyneen eletyn kokemuksen äärelle ja muuntaa se yhteisen tiedollisen työn kohteeksi

Esa Pavloff-Pelkonen, tohtoritutkija, Helsingin yliopisto
Markus Packalén, tohtoritutkija, EDUCA, Helsingin yliopisto

Toimimme osana Innokas-verkoston tutkimusryhmää, joka tutkii digitalisoituvan oppimisen, opettamisen ja vuorovaikutuksen ilmiöitä tutkimuskäytäntökumppanuuden kautta, sekä tuottaa ja levittää tutkimustietoa koulutuksen kehittämisen tueksi.

Keskeinen oivallus ja jännite

Konstruktivistisesta lähtökohdasta tarkasteltuna oppimisen merkityksellisyys kytkeytyy oppilaan elettyyn kokemukseen. Tämä periaate on saanut uusia muotoja digitalisaatiota käsittelevässä tutkimuksessa. Esimerkiksi connected learning viitekehys (Prestridge et al., 2021) korostaa digitaalisesti välittyneiden kokemusten tarkoituksellista kytkemistä formaaliin oppimiseen, jota esimerkiksi STEAMpedagogiikassa harjoitetaan moninäkökulmaisesti.

Nämä mallit eivät kuitenkaan vastaa kysymykseen, miten merkitykset oppijoiden digitaalisesti välittyneessä elämismaailmassa rakentuvat. Oppilaiden digitalisoitunut vapaa-aika ei ainoastaan tarjoa sisältöjä, vaan organisoi merkityksenmuodostusta tavoilla, jotka poikkeavat olennaisesti koulun tiedollisista käytännöistä. Vapaa-ajan digitaalinen mediaympäristö toimii oppilaan oman kiinnostuksen mukaan rajautuvan, pirstaloituneen ja jatkuvasti päivittyvän virran varassa, jossa merkitykset rakentuvat multimodaalisesti, sosiaalisesti uusiutuvista viittauksista. (Bjørgen & Erstad, 2015; Mills, 2015). Koulun tiedolliset käytännöt perustuvat puolestaan asiantuntijayhteisön validoiman tiedon tavoitteelliseen ja ohjattuun omaksumiseen ja käsitteelliseen jäsentämiseen. Kyse ei näin ollen ole pelkästä sisällöllisestä kuilusta, vaan episteemisestä jännitteestä erilaisten merkityksenmuodostuksen tapojen välillä.

Gap-hypoteesi (Hietajärvi et al., 2020) tekee tämän jännitteen näkyväksi osoittamalla, että digitaalisesti orientoituneet oppilaat kokevat usein kitkaa suhteessaan koulun perinteisiin työskentelytapoihin. Tätä kitkaa ei kuitenkaan tarvitse tulkita ongelmaksi, vaan sen voi nähdä kahden kontekstin rajamaille asettuvana mahdollisuutena, joka voidaan avata oppimisen lähtökohdaksi. Tällöin jännite hahmottuu transkontekstuaalisena kohtaamisvyöhykkeenä (Canagarajah, 2013, 2015), tai kolmantena tilana (Gutiérrez, 2008), jossa nuorten elämismaailman käytännöt ja koulun tiedolliset kehykset kohtaavat, törmäävät ja tulevat neuvoteltaviksi (Brandt & Clinton, 2002; Leander et al., 2010).

Tässä kohtaamisvyöhykkeessä nuorten kokemusmaailma ei ole oppimisen välineellinen motivaattori, vaan yhteisöllisen oppimisen kohde, jossa mediavälittyneitä merkityksenmuodostuksen käytänteitä tehdään näkyväksi, analysoidaan, reflektoidaan ja muotoillaan. Tämänkaltaisen, kontekstien rajat ylittävän lukutaitotyöskentelyn pyrkimyksenä on synnyttää eri tiedollisten näkökulmien ja modaliteettien välillä liikkuvaa tietoisuutta, kyvykkyyttä ja joustavuutta, jossa oppilaan suhde digitaaliseen mediaan kasvaa syötteessä

ajelehtimisesta kohti jäsentyneempää, tiedollista toimijuutta (Cope & Kalantzis, 2021; Lim et al., 2022.)

Viimeaikainen tutkimus (Pavloff-Pelkonen, 2026a, 2026b; Pavloff-Pelkonen et al., 2025), jossa oppilaiden pelikokemukset asetettiin luokkahuoneessa tiedollisen työskentelyn kohteeksi, tukee tätä näkemystä empiirisesti. Tutkimuksessa merkitykset eivät siirtyneet suoraviivaisesti kokemuksesta analyysiin, vaan rakentuivat vaiheittain eletyn pelikokemuksen ja koulun tiedollisen työskentelyn välisessä jännitteessä. Tässä kohtaamisvyöhykkeessä oppilaat yhteismuotoilivat representaatioita pelimediaan kytkeytyvistä ilmiöistä, jotka tarkentuivat ja laajenivat tiedollista työskentelyä ohjaavien kehotteiden, koulun materiaalisten rajoitteiden, oppilaiden pelaamispääoman, sekä tilannesidonnaisen vuorovaikutuksen välillä.

Transkontekstuaalinen kohtaamisvyöhyke koulussa konkretisoituu tilana, jossa eletystä kokemuksesta muovataan multimodaalisen ilmaisun kautta jäsennettyä ja käsitteellisesti työstettävää tietoa. Samalla merkitykset skaalautuvat yksittäisistä havainnoista kohti kollektiivista ymmärrystä ja kyvykkyyttä liikkua median eri tiedollisten näkökulmien välillä (Pavloff-Pelkonen, 2026a).

Miten tällainen työskentely skaalautuu eri mediaympäristöihin, joissa merkityksenmuodostuksen logiikat vaihtelevat, ja millaisin ehdoin se voi palautua takaisin oppilaiden arkeen, muuttaen heidän tapaansa kohdata ja jäsentää mediaa? Näiden kysymysten äärellä hahmottuu tarve yleisemmälle episteemisten taitojen, kuten kontekstualisoinnin, kriittisen informaatiolukutaidon, metakognitiivisen reflektion, ja luovan uudelleenmuotoilun kehykselle, joka tukee nuorten mediavälittyneen kokemuksen muuntamista tiedollisen työskentelyn kohteeksi. Pohdittavaksi jää, millaisin pedagogisin ratkaisuin nämä taidot voidaan kytkeä oppilaiden mediakokemuksiin tavalla, joka kehittää heidän toimijuuttaan digitaalisen median ja koulun rajapinnassa.

Vuoropuhelun herättäminen

Digitaalisen median kuluttaminen on merkittävä osa oppilaiden ajankäyttöä. Median käyttö voi näyttäytyä yhtä aikaa sekä riskinä että resurssina. Kompulsiivinen mediankäyttö voi kuormittaa tarkkaavaisuutta ja heikentää hyvinvointia, mikä korostaa tarvetta tukea tasapainoisempia käyttötapoja (Vallerand et al., 2003). Toisaalta nopeatempoiset ja hajautuneet mediaympäristöt, kuten lyhytvideoalustat, voivat toimia myös informaalin oppimisen ja tiedonrakentamisen ympäristöinä (Garcia et al., 2022; Khlaif & Salha, 2021). Vielä pidemmälle vietynä näennäisesti pinnallinen mediakulttuuri, kuten niin kutsuttu “brain-rot”-meemikulttuuri, voidaan ymmärtää aktiivisena osallistumisena, jossa merkityksiä tuotetaan, kierrätetään ja neuvotellaan sosiaalisesti, usein myös metatasolla (Owens, 2025).

Näitä ilmiöitä yhdistää se, että merkitykset rakentuvat tiheästi viittaavina, multimodaalisina, intertekstuaalisina ja nopeasti uusiutuvina kokonaisuuksina. Merkityksiä ei selitetä, vaan ne pakataan kuviin, ääniin, eleisiin ja toistuviin formaatteihin, jotka avautuvat osallistujille jaetun ymmärryksen, kulttuurin kautta.

Tämänkaltainen media voidaan ymmärtää jatkuvana merkitysten tiivistämisen, jakamisen ja uudelleenkontekstualisoinnin prosessina, mikä tekee siitä pedagogisesti kiinnostavan. Sen sijaan, että tällaiset mediakäytännöt kehystettäisiin ulkokohtaisesti ”digitaalisen kulttuurin ilmiöiksi”, tai ”keskittymiskykyä tuhoaviksi häiriötekijöiksi”, niihin kytkeytyvä merkityksenmuodostus voidaan ottaa tiedollisen työn kohteeksi: *miten merkityksiä pakataan, miten ne avautuvat, ja miten niitä voidaan tietoisesti muokata eri konteksteissa?* Yksi mahdollinen avaus olisi esimerkiksi tuoda näkyväksi, ja analysoida luokan omaa meemikulttuuria, sekä luoda siihen tietoisesti uusia kerroksia.

Tällä keskustelunavauksella emme halua sivuuttaa merkitysten ironiseen paketointiin ja tiivistämiseen kytkeytyviä riskejä, mutta laitekieltojen ja rajausten sävyttämässä keskustelukulttuurissa haluamme kysyä, *voimmeko rekonstruoida syötteen keskellä elävien nuorten toimijuuden analyyttisen tarkastelun ja luovan muotoilun kohteeksi kouluympäristössä ilman, että digilaitteita tarvitsee edes tuoda osaksi oppimistapahtumaa? Onko tässä ”postdigitaalisen pedagogiikan” tulevaisuus?*

Eletyn todellisuuden muistiinmerkitseminen tavalla, joka avautuu jaetun ymmärryksen kautta merkitykseksi, on sivistyksen peruskivi, jonka voimme tunnistaa myös ”filtteröidyn meemiverhon” takaa. Koulussa ajankohtaiset merkitsemisen tavat voidaan tuoda tiedollisen työskentelyn ja luovan tuottamisen kohteeksi hyödyntäen niitä pedagogisia käytänteitä, joita koulu sivistyslaitoksena on vuosikymmenien aikana kerryttänyt.

Keskeisiksi kysymyksiksi nousevat, miten luokkahuoneessa voidaan kehittää moninäkökulmaisesti virittynyttä, analyyttista, reflektiivistä ja luovaa suhdetta mediaan, ja miten tätä suhdetta voidaan tutkia? Haluamme ehdottaa yhteisen tutkimuksen suuntaa, jossa kehitetään ja testataan pedagogisia interventioita, jotka tekevät digitaalisesti välittyneestä merkityksenmuodostuksesta eksplisiittisen oppimisen kohteen. Tavoitteena olisi tarkastella, millaiset pedagogiset mallit tukevat siirtymää reaktiivisesta mediankäytöstä kohti reflektiivistä ja episteemisesti rikasta toimijuutta.

Tämän keskustelunavauksen lähtökohtana oli oppilaiden digitaalisen arjen ja koulun tiedollisten käytäntöjen välinen jännite, jossa erilaiset merkityksenmuodostuksen logiikat kohtaavat. Abstraktissa tuotiin esiin näkökulma,

jossa digitaalinen media ei ole ainoastaan opetuksen väline tai sisältö, vaan tiedollisen tarkastelun kohde.

Esitetyt avaukset, kuten mediakäytänteiden analysointi ja uudelleenmuotoilu tarjoavat esimerkkejä siitä, miten oppilaiden arjen merkitykselliset käytännöt voidaan kytkeä osaksi yhteistä tiedollista ja luovaa työskentelyä. *Samalla ne nostavat esiin kysymyksiä siitä, miten tällaista työskentelyä voidaan toteuttaa eri opetuskonteksteissa käytännön tasolla, sekä millaisin ehdoin luokkahuoneessa rakentuvan ymmärryksen voidaan ajatella palautuvan takaisin oppilaiden mediakäytänteisiin?*

Tämä viittaa tarpeeseen vahvistaa tutkimuksen ja käytännön välistä kumppanuutta. Tarvitsemme soveltavaa tutkimusta, joka ei ainoastaan kuvaa ilmiöitä, vaan kehittää ja testaa pedagogisia ratkaisuja yhdessä koulun toimijoiden kanssa. Samalla tarvitaan käsitteellisiä välineitä, joilla voidaan jäsentää sitä, miten merkitykset liikkuvat kontekstien välillä ja miten oppilaiden toimijuus suhteessa mediaan voi kehittyä.

Tämän keskustelunavauksen keskeinen kysymys ei ole, miten digitaalinen media tuodaan kouluun tai viedään sieltä pois, vaan miten koulussa voidaan pysähtyä mediavälittyneen eletyn kokemuksen äärelle ja muuntaa se yhteisen tiedollisen työn kohteeksi.

Lähteet

Bjørgen, A. M., & Erstad, O. (2015). The connected child: Tracing digital literacy from school to leisure. Pedagogies: An International Journal, 10(2), 113–127. https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.977290

Brandt, D., & Clinton, K. (2002). Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. Journal of Literacy Research, 34(3), 337–356. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403_4

Canagarajah, S. (2013). Literacy as Translingual Practice: Between Classrooms and Communities. Routledge.

Canagarajah, S. (2015). Negotiating mobile codes and literacies at the contact zone. In C. Stroud & M. Prinsloo (Eds), Language, Literacy and Diversity: Moving Words (pp. 72–91). Routledge.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2021). Pedagogies for digital learning: From transpositional grammar to the literacies of education. In M. G. Sindoni & I. Moschini (Eds), Multimodal Literacies across Digital Learning Contexts (pp. 34–53). Routledge.

Garcia, M. B., Juanatas, I. C., & Juanatas, R. A. (2022). TikTok as a Knowledge Source for Programming Learners: A New Form of Nanolearning? 2022 10th International Conference on Information and Education Technology (ICIET), 219–223. https://doi.org/10.1109/ICIET55102.2022.9779004

Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. Reading Research Quarterly, 43(2), 148–164. https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3

Hietajärvi, L., Lonka, K., Hakkarainen, K., Alho, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Are Schools Alienating Digitally Engaged Students? Longitudinal Relations between Digital Engagement and School Engagement. Frontline Learning Research, 8(1), 33–55. https://doi.org/10.14786/flr.v8i1.437

Khlaif, Z. N., & Salha, S. (2021). Using TikTok in Education: A Form of Micro-learning or Nano-learning? Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences, 12(3), 213–218. https://doi.org/10.30476/ijvlms.2021.90211.1087

Leander, K. M., Phillips, N. C., & Taylor, K. H. (2010). The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. Review of Research in Education, 34(1), 329–394. https://doi.org/10.3102/0091732X09358129

Lim, F. V., Cope, B., & Kalantzis, M. (2022). A metalanguage for learning: Rebalancing the cognitive with the socio-material. Frontiers in Communication, 7, 830613. https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.830613

Mills, K. (2015). Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses. New Perspectives in Language and Education. In Literacy Theories for the Digital Age. https://doi.org/10.21832/9781783094639

Owens, E. (2025). 'It speaks to me in brain rot': Theorising 'brain rot' as a genre of participation among teenagers. New Media & Society, 14614448251351527. https://doi.org/10.1177/14614448251351527

Pavloff-Pelkonen, E. (2026a). From Digital Play to Epistemic Game: Transcontextual Movement of Meaning in Collaborative Game Analysis [Unpublished manuscript].

Pavloff-Pelkonen, E. (2026b). Transcontextualizing Digital Games as Socio-Cultural Artifacts in the Literacy Classroom: How Students Construct Representations of Digital Play through Multiplayer Epistemic Games [Unpublished manuscript].

Pavloff-Pelkonen, E., Hakkarainen, K., & Korhonen, T. (2025). Educational design and implementation of game literacy in a multiliteracy learning environment. Journal of Research on Technology in Education, 0(0), 1–19. https://doi.org/10.1080/15391523.2025.2487284

Prestridge, S., Jacobsen, M., Mulla, S., Paredes, S. G., & Charania, A. (2021). New alignments for the digital age: Insights into connected learning. Educational Technology Research and Development, 69(4), 2171–2186. https://doi.org/10.1007/s11423-021-09968-5

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. Journal of Personality and Social Psychology, 85(4), 756– 767. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756

2.4 Hyvinvointi ja koulutus / Well-being and education 1/2 (ENG)

2.4.1 Rethinking the conceptualisations and measures of students' and teachers' well-being

Jingwen Jiang, Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä

I am a postdoctoral researcher focusing on research regarding emotions, well-being, and mental health in the educational context. My research work draws insights into the understanding of valence and activation of emotions, emotion regulation strategies, mental health (e.g., symptoms of depression), as well as emotional and psychological well-being among students and teachers.

Understanding well-being in the field of education can facilitate to improve teaching quality (Frenzel, 2014), student engagement (Tze et al., 2014), teacher-student relationships (Chen, 2019), and the quality of school life (Lun et al., 2018). It is difficult to have a consensus on the conceptualisation of well-being, as it can be defined from different theoretical lenses, such as the hedonic (Diener et al., 2002) and eudaimonic perspectives

(Ryff & Singer, 2008). Moreover, the measure of well-being has often used self-reports (e.g., Disabato et al., 2016; Joshanloo et al., 2016; Keyes, 2005), but there might be discrepancies between self-reported well-being and informants' (e.g., peers') ratings or observations of well-being. Thus, it is prominent to reconsider the conceptualisations and measures of wellbeing in educational settings, which may enrich how researchers and educators view and assess well-being and advance its theoretical, methodological, empirical, and pedagogical implications.

Core Insight or Tension

Emotions, mental health, and well-being are interrelated constructs because there are overlaps between their definitions and dimensions (Jiang et al., 2016; 2023; 2025; Kwok et al., 2024), and therefore, it is helpful to extract conceptual elements from emotions and mental health to expand the conceptualisation of well-being. According to the hedonic view, well-being is primarily concerned with experiences of pleasure and enjoyment (Diener et al., 2002); from the eudaimonic perspective, well-being involves more than personal happiness and can originate from realising one's potential, pursuing worthy goals, and overcoming difficulties (Ryff & Singer, 2008). Thus, well-being can include emotional well-being (e.g., life satisfaction, positive affect, and the absence of negative affect) (Diener et al., 2002), and

psychological well-being (e.g., self-acceptance, positive relations with others, autonomy, environmental mastery, purpose in life, and personal growth) (Ryff & Singer, 2008).

Interestingly, well-being shares some dimensional similarities with emotions and mental health. For example, emotional well-being involves the presence of positive emotions and the absence of negative emotions (Diener et al., 2002), and mental health also includes the presence of happiness and the absence of depression and anxiety (Seligman et al., 2005). Furthermore, psychological well-being concerns self-acceptance, positive relations with others, and environmental mastery, the accomplishment of which may need the capability to regulate emotions (Hagenauer & Volet, 2014; Jiang et al., 2016) and to deal with stress (Jiang et al., 2025) and depression (Kwok et al., 2024). In sum, the conceptualisation of well-being needs to be expanded by considering its related constructs such as emotions, regulation of emotions, and mental health.

To date, the measure of well-being has focused on self-reports (e.g., Disabato et al., 2016; Joshanloo et al., 2016; Keyes, 2005), and the measurement tool (e.g., questionnaire) has not developed into students' and teachers' versions. Self-reports may not represent a whole picture when there is a lack of informants (e.g., peers, colleagues, or family members). Moreover, the concerns of students and teachers differ when they interact with their environments. For example, students may pay attention to their achievement-related activities (e.g., group learning) and achievement outcomes (e.g., success or failure in an exam) (Pekrun et al., 2011), whereas teachers may pay attention to whether student behaviours are matching their teaching goals (Frenzel, 2014). Therefore, well-being may need to be measured respectively for students and teachers based on their different goals, experiences, and concerns in the educational context.

Dialogue Invitations

Based on previous conceptualisations of well-being (e.g., Diener et al., 2002; Ryff & Singer, 2008), emotions (e.g., Frenzel, 2014; Pekrun et al., 2011), emotion regulation (e.g., Hagenauer & Volet, 2014; Jiang et al., 2016), and mental health (e.g., Jiang et al., 2025; Kwok et al., 2024; Seligmanet al., 2005), well-being may be defined in a more extensive way.

- *How can well-being be defined?*
- *What other constructs should be taken into account when well-being is defined?*

The measure of well-being has focused on self-reports particularly using questionnaires (e.g., Disabato et al., 2016; Joshanloo et al., 2016; Keyes, 2005), and other means of measures may be developed.

- *What kind of measurement can be used to assess well-being?*
- *If multiple informants are used, how can they be included in the measures?*

Based on students' and teachers' different goals, experiences, and concerns in the educational context (Frenzel, 2014; Pekrun et al., 2011), the measures of their well-being can be developed into students' and teachers' versions.

- *What are the obstacles to developing this kind of measures in practice?*
- *What important factors can be included in students' and teachers' versions of measures of well-being?*

Grounded in existing conceptual and empirical studies, this piece of writing is crucial for educators' and researchers' joint reflection on the conceptualisations and measures of wellbeing, which can serve as a stepping stone for future in-depth investigations of well-being considering its multiple dimensions and the situations of both students and teachers. The discussion can also assist scholars to address the actual complex issues of developing comprehensive ways of measuring well-being, nonrestricted to self-reports and tailored for both students and teachers. The inquiry process draws insights based on theoretical reasoning, empirical studies, scholars' own practices and experiences, and other related endeavours.

References

Chen, J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. British Journal of Educational Psychology, 89(1), 57–74. https://doi.org/10.1111/bjep.12220

Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology (pp. 63–73). Oxford University Press.

Disabato, D. J., Goodman, F. R., Kashdan, T. B., Short, J. L., & Jarden, A. (2016). Different types of well-being? A cross-cultural examination of hedonic and eudaimonic well-being. Psychological Assessment, 28(5), 471–482. https://doi.org/10.1037/pas0000209

Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), International handbook of emotions in education (pp. 494–519). Routledge.

Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). "I don't hide my feelings, even though I try to": insight into teacher educator emotion display. Austrian Educational Research, 41, 261–281.

Jiang, J., Benita, M., Steffgen, S. T., Haerens, L., & Lai, K. W. K. (2023). Associations between need-supportive teaching and student and teacher

emotions: A mixed-methods investigation. Scandinavian Journal of Educational Research, 68(7), 1568–1583. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2262487
Jiang, J., Kwok, S. Y. C. L., & Deng, X. (2025). Effects of social mistreatment, academic alienation, and developmental challenge on university students' well-being through coping strategies: A longitudinal study. British Journal of Educational Psychology, 95(2), 464–479. https://doi.org/10.1111/bjep.12730
Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. Teaching and Teacher Education, 54, 22–31. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008
Joshanloo, M., Bobowik, M., & Basabe, N. (2016). Factor structure of mental well-being: Contributions of exploratory structural equation modeling. Personality and Individual Differences, 102, 107–110. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.060
Keyes, C. L. M. (2005). The subjective well-being of America's youth: Toward a comprehensive assessment. Adolescent & Family Health, 4(1), 3–11.
Kwok, S. Y. C. L., Jiang, J., & Fang, S. (2024). Presence of meaning in life and meaning confusion mediate the effects of adverse childhood experiences on mental health among university students. Applied Psychology: Health and Well-Being, 16(1), 179–197. https://doi.org/10.1111/aphw.12478
Lun, K. W. C., Chan, C. K., Ip, P. K. Y., Ma, S. Y. K., Tsai, W. W., Wong, C. S., Wong, C. H. T., Wong, T. W., & Yan, D. (2018). Depression and anxiety among university students in Hong Kong. Hong Kong Medical Journal, 24(5), 466–472. https://doi.org/10.12809/hkmj176915
Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology, 36(1), 36–48. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002
Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. Journal of Happiness Studies, 9, 13–39. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0
Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. American Psychologist, 60(5), 410–421. https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410
Tze, V. M. C., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. Contemporary Educational Psychology, 39(3), 175–187. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.05.001

2.4.2 Rethinking Burnout Assessment in Educational Settings: Conceptual and Psychometric Considerations

Heta Tuominen, University of Eastern Finland

I have investigated students' motivation and well-being and, for example, school-related burnout since my PhD research. Currently, I am also studying teacher burnout. Burnout in educational settings is a timely research concern, as studies indicate growing levels of pressure and exhaustion among both students and teachers, with significant consequences for teaching quality as well as students' motivation and engagement.

Consequently, in my view, educational researchers must revisit the conceptual and psychometric foundations of student and teacher burnout, addressing how these constructs are defined and operationalised in empirical studies. My current work builds on ongoing research conducted in collaboration with national experts in burnout research and through engagement with the international Burnout Assessment Tool (BAT) research network, employing the newly developed BAT measure in multiple empirical projects.

Core Insight or Tension

The assessment of work-related burnout has been dominated by the Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach & Jackson, 1981), which consists of three subscales: emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment. In terms of school-related burnout, a widely used measure has been the School Burnout Inventory (SBI; Salmela-Aro et al., 2009), which also comprises three dimensions: exhaustion at school, cynicism toward the meaning of school, and sense of inadequacy at school.

Despite their widespread use, the MBI and other measures based on it have also been criticized on conceptual, practical, and psychometrical grounds (see de Beer et al., 2020). For example, in our own studies examining students' school burnout, the three-factor structure has not always been replicated, the inadequacy dimension has sometimes been problematic and shown low reliability, and there have been high correlations between the dimensions. These problems have occurred especially when examining younger students. Indeed, it is plausible that feelings of inadequacy are not yet a salient aspect of burnout among very young students. Furthermore, cognitive impairment – defined as reduced capacity for cognitive regulation, including memory and attention – has largely been neglected in burnout assessments, limiting the construct's comprehensive measurement (see Deligkaris et al., 2014; Hakanen & Kaltiainen, 2022). These shortcomings justify rethinking of the conceptualisation and assessment of both student and teacher burnout.

Dialogue Invitations

Based on the above criticisms, a new burnout assessment tool (BAT; de Beer et al., 2020; Schaufeli et al., 2020) has been introduced in the work context and, currently, tested also in the study context. It consists of exhaustion and mental distance (i.e., cynicism) but, instead of inadequacy (or reduced personal accomplishment), it includes two dimensions: cognitive impairment (i.e., reduced functional capacity in adequate regulation of cognitive processes, such as memory or attention) and emotional impairment (i.e., reduced functional capacity in adequate regulation of emotional processes, such as anger or sadness).

We have adapted the BAT to the context of studying and tested it with students from three different educational contexts: general upper secondary, vocational upper secondary, and higher education. According to the results, the BAT works well in the three educational contexts. Thus, the measure appears to be a valid and promising method for assessing student burnout, at least in upper secondary and higher education. The BAT also seemed to provide important insights into understanding burnout in a learning context. For example, both cognitive and emotional impairment seemed pertinent when investigating study-related pressures among young people in upper secondary and higher education. Moreover, the BAT has worked well when assessing teachers' burnout.

While these findings provide new insights, they also invite further discussion among educational researchers regarding the nature of burnout in educational settings, its core symptoms, appropriate measurement instruments, and strategies for reducing pressure and burnout in schools. *For example, are cognitive impairment and emotional impairment essential symptoms of students and/or teachers' burnout? Are there additional burnout symptoms that remain insufficiently captured?*

Taken together, this contribution piece highlights that burnout in educational settings is a timely research concern and point to the need for ongoing dialogue on how burnout in education is conceptualised, assessed, and addressed in order to promote well-being and support sustainable teaching and learning environments.

References

de Beer, L. T., Schaufeli, W. B., De Witte, H., Hakanen, J. J., Shimazu, A., Glaser, J., Seubert, C., Bosak, J., Sinval, J., & Rudnev, M. (2020). Measurement invariance of the Burnout Assessment Tool (BAT) across seven cross-national representative samples. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17, 5604. https://doi.org/10.3390/ijerph17155604

Deligkaris, P., Panagopoulou, E., Montgomery, A. J., & Masoura, E. (2014). Job burnout and cognitive functioning: A systematic review. Work and Stress, 28(2), 107–123. https://doi.org/10.1080/02678373.2014.909545

Hakanen, J. & Kaltiainen, J. (2022). Työuupumuksen arviointi Burnout Assessment Tool (BAT) menetelmällä. Työterveyslaitos. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-391-050-8

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Organizational Behavior, 2(2), 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. European Journal of Psychological Assessment, 25, 48–57. https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48

Schaufeli, W. B., Desart, S., & De Witte, H. (2020). Burnout Assessment Tool (BAT)—Development, validity, and reliability. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(24), 9495. https://doi.org/10.3390/ijerph17249495

2.4.3 Is Teacher Well-Being Visible? Rethinking Occupational Well-Being as a Relational Classroom Phenomenon

Sze Wah Chan, Department of Teacher Education University of Jyväskylä
Professor Eija Pakarinen, Department of Teacher Education University of Jyväskylä
Professor Marja-Kristiina Lerkkanen, Department of Teacher Education University of Jyväskylä
Docent Sanni Pöysä Rytteri, Faculty of Education and Psychology University of Jyväskylä

The dissertation aimed to enhance our understanding of teachers' occupational wellbeing in relation to their interactions with students. Sub-study I examined the relations between teachers' occupational well-being and the observed quality of teacher–student interactions at the lower secondary school level. Sub-study II investigated these associations at the lower primary school level. Sub-study III explored an additional aspect of teacher–student interactions, by identifying profiles of teacher interactional styles and their associations with occupational well-being and observed teacher–student interactions among primary school teachers. Data for the sub-studies were drawn from two longitudinal projects: the First Steps study for sub-study I (grade 7 teachers; N = 48), and the TESSI study for sub-study II (grade 2 teachers; N = 49) and for sub-study III (grade 1–2 teachers; N = 70). The CLASS observation instrument was used to assess the quality of teacher–student interactions in terms of emotional support, classroom organization and instructional support, while participants self-reported their occupational well-being and interactional styles. Analytical methods included hierarchical multiple regression with bootstrapping (sub-study I), structural equation modeling (sub-study II), and latent profile analysis (sub-study III). Results indicated that secondary school teachers reporting higher work-related stress exhibited lower-quality

emotional support, classroom organization, and instructional support. Emotional engagement showed a tendential negative association with instructional support (sub-study I). At the primary school level, work engagement was positively associated with emotional support and instructional support (substudy II). Furthermore, five interactional style profiles were identified among primary school teachers: 1) below-average affectionate and controlling, 2) the least affectionate, 3) moderately affectionate and controlling, 4) the least behaviorally and psychologically controlling, and 5) above-average affectionate and controlling. These profiles differed significantly in work engagement, emotional support, and instructional support (sub-study III). Overall, teachers' occupational well-being—including stress, burnout, and work engagement—is associated with their emotional and instructional behaviors in the classroom.

Core Insight or Tension

Teacher occupational well-being has become a central concern in educational research, policy, and practice. It is important for sustaining teachers' professional engagement, instructional quality, and ultimately student outcomes. Yet, despite its prominence, a conceptual question remains important to be discussed: *How should teachers' occupational well-being be defined and measured?* This discussion proposal engages directly with this question by revisiting the conceptual and methodological foundations of teacher well-being, drawing on empirical insights from Finnish teacher research.

This contribution is situated in educational psychology and builds on a doctoral project (Chan, 2026) examining teacher occupational well-being and teacher–student interactions using large-scale Finnish datasets (First Steps Study and TESSI). Finland provides a particularly relevant context for this discussion as it is a high-trust, research-informed education system, where teacher autonomy and well-being are valued and closely linked to educational quality and societal goals. Considering this context, teacher well-being is both a policy priority and a research focus, yet, its conceptualisation remains fragmented.

In general, teacher well-being has been defined and measured as an internal psychological state. Existing research has largely relied on self-report measures capturing constructs such as stress, burnout, and work engagement. While these approaches offer valuable insights into teachers' subjective experiences, they also position well-being as an internal, located within the individual. *However, are their internal states visible in their behaviour in classrooms?* Meanwhile, classroom interaction research, within frameworks, such as the Classroom Assessment Scoring System (CLASS), has generated extensive observational data on teaching practices, including emotional support, classroom organisation, and instructional support. However, these two strands of research have largely developed in parallel, with limited integration.

The central focus in this proposal is to discuss the possibility of measuring teacher well-being as not only an internal psychological condition, but also a relational phenomenon that is enacted and visible in classroom interactions. Empirical findings from former research and the current doctoral dissertation work and provide inspirations for this discussion. For example, higher levels of teacher stress are associated with lower-quality emotional and instructional interaction, whereas work engagement is linked to more supportive and responsive instructional interaction (Chan et al., 2024, 2025). Moreover, person-oriented analyses (latent profile analysis) reveal distinct teacher profiles characterised by different combinations of well-being and interaction quality (Chan et al., under review), suggesting that teachers' occupational well-being may not be just a simple construct with linear relations with other interactional quality factor, but a multi-contracted and relational one.

Therefore, these findings inspired a potential key conceptual idea on the conceptualisation of teachers' occupational well-being. On one hand, well-being research tends to focus on subjective self-reports, prioritising internal experiences as the primary evidence of well-being. On the other hand, classroom interaction research demonstrates that teachers' emotional and cognitive states are reflected in observable practices. This raises a question*: Should we study teacher occupational well-being only by separating it from the relational context in which it is enacted? If teachers' well-being influences, and is potentially expressed through, their interactions with students, then could we expand the current measurement from self-reports which potentially provide only a partial understanding, to a more extensive measure by adding the interactional elements?*

Dialogue Invitations

This discussion proposal, from a conceptual perspective, proposes the discussion of the possible concept of "interactional well-being" as a starting point for dialogue. This concept does not replace existing psychological constructs but seeks to extend them by emphasising the relational, situated, and observable dimensions of well-being. It aligns with emerging work in relational pedagogy and teacher effectiveness research, while also building bridges to the work engagement and burnout literature. Then, from a methodological perspective, this discussion could then move towards the development of interactional well-being. Such models could offer a more comprehensive understanding of teacher well-being by capturing both internal experiences and external enactments. Importantly, this potential shift also has practical implications. Current intervention programmes often target individual-level factors, such as stress management or resilience building. However, if

teachers' occupational well-being is partly relational, there may be a need to design interventions that also address classroom interaction patterns and social dynamics.

The plan of this discussion session would be to open up a conceptual and methodological dialogue, rather than to present a finalised model. It invites participants to engage with several questions:

- *Can the current teacher occupational well-being measure meaningfully measure teachers' occupational well-being without considering their behaviour at work?*
- *It is worth to consider teachers' observed behaviour in the teacher well-being measurement?*
- *If so, how could the new conceptualisation and thus the measure be?*

In sum, rethinking teachers' well-being as a relational and potentially observable phenomenon has important implications for educational research and policy. Teachers' occupational well-being is not only central to teachers themselves but also to the quality of classroom experiences and student development. However, current approaches may be too narrow if they prioritise internal states while overlooking relational processes. This paper therefore invites a shift in perspective, from viewing well-being as something only within the individual, to understanding it as something that is also enacted, situated, and, to some extent, visible in everyday classroom life.

References

Chan, S. W., Pöysä, S., Lerkkanen, M.- K., & Pakarinen, E. (2024). Teachers' occupational well-being in relation to teacher–student interactions at the lower secondary school level. Scandinavian Journal of Educational Research, 68(6), 1137–1154. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2204114

Chan, S. W., Pöysä, S., Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2025). Teachers' occupational well-being in relation to teacher–student interactions in primary school. Journal of Early Childhood Education Research, 14(1), 1–27. https://doi.org/10.58955/jecer.145766

Chan, S. W., Pöysä, S., Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (under review). Profiles of teacher interactional styles in relation to their occupational well-being and teacher-student interactions.

Chan, S. W. (2026). Teachers' occupational well-being in relation to teacher–student interactions at different school levels (Doctoral dissertation, University of Jyväskylä). http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-1230-8

2.5 Taidekasvatus / Art education 1/2 (FIN)

Taidekasvatuksen asema, arviointi ja kehittäminen koulutusjärjestelmässä

2.5.1 Tutkimuksesta, verkostoista ja tutkimusverkostoista

Juuso Tervo, Aalto yliopisto

Työskentelen taideperustaisen tutkimuksen ja pedagogiikan apulaisprofessorina Aalto-yliopiston Taiteen ja median laitoksella. Oma tutkimukseni keskittyy kuvataidekasvatuksen tutkimuksen tutkimiseen, tarkemmin historiankirjoituksen epistemologisiin, esteettisiin ja poliittisiin ulottuvuuksiin. Tämän lisäksi toimin koordinaattorina EDDA Norden -verkostossa, johon kuuluu 19 kuvataide – ja/tai käsityökasvatusta opettavaa yliopistoa, sekä Suomen taidekasvatuksen tutkimusseuran hallituksessa. Ammatillisissa verkostoissa toimiminen on saanut minut kiinnostumaan taidekasvatuksen tutkimuksen sosiaalisista infrastruktuureista, niiden haasteista ja mahdollisuuksista.

Keskeinen oivallus ja jännite

Suomalainen taidekasvatuksen tutkimuskenttä on verrattain pieni, mutta monialainen ja aktiivinen yhteisö, johon kuuluu tutkijoita, taiteilijoita, kasvattajia, ja opettajia ympäri Suomen. Yliopistojen keskinäisen yhteistyön lisäksi ammatilliset verkostot (esim. Suomen kasvatustieteellisen seuran taide- ja taitokasvatuksen tutkimuksen verkosto, Suomen taidekasvatuksen tutkimusseura, Taidekasvatuksen observatorio) tuovat kentän toimijoita yhteen.

Ammatillinen verkostoituminen on erittäin tärkeää, mutta harvemmin käymme keskustelua siitä, miksi se on tärkeää ja mitä verkostoitumisella haemme alan tutkimukselle. Esimerkiksi Suomen taidekasvatuksen tutkimusseurassa olemme keskustelleet siitä, että seuran toimintaa ohjaa tällä hetkellä pitkälti vaikuttamistyö: toisin sanoen se, että seurassa keräännymme yhdessä argumentoimaan taidekasvatuksen yhteiskunnallisen merkittävyyden puolesta. Väheksymättä vaikuttamistyön merkitystä voidaan sen kuitenkin nähdä jättävän tutkimuksellisen yhteistyön varjoonsa – esimerkiksi sen, kuinka yhdessä kehitämme alan tutkimuskenttää käsitteellisesti, menetelmällisesti ja ammatillisesti.

Haluan herättää keskustelua siitä, millä tavoin tällä hetkellä hyödynnämme (tai emme hyödynnä) alan kansallisia (ja miksei myös kansainvälisiä) verkostoja tutkimuksellisessa mielessä, mitä tämä tutkimuksellinen verkostoituminen tarkoittaa

(tai voisi tarkoittaa) ja mitä tulevaisuuden suuntaviivoja tutkimukselliselle verkostoitumiselle voisimme yhdessä visioida.

Vuoropuhelun herättäminen

En väitä, että tutkimuksellinen näkökulma olisi irrallaan ympäröivästä yhteiskunnasta tai lähtökohtaisesti jännitteisessä suhteessa vaikuttamistyöhön. Onhan tutkimukseen perustuva tieto eettinen (ellei jopa eettisin) tapa vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin. En myöskään visioi, että alan verkostoista tulisi muodostua jonkinlainen kuhnilainen normaalitiede, jonka puitteissa tieteellistä keskustelua ja debattia tulee käydä. Esimerkiksi ottaen huomioon taidekasvatuksen tutkimuskentän monialaisuuden, on ymmärrettävää, että eri taiteenaloilla vaikuttavat tutkijat toimivat pääosin keskenään vaikka samaan verkostoon kuuluvatkin.

On toki huomioitava, että tutkimuksellisilla yhteisöillä ja verkostoilla on pitkä historia niin formaaleina kuin informaaleina seuroina, yhdistyksinä, tai yhteenliittyminä (vrt. vuonna 1660 perustettu Royal Society). Niiden joskus hyvinkin vaikeasti hahmotettavaa toimintaa on pyritty kartoittamaan (Palonen & Lehtinen, 2001), suuntaamaan kohti ennalta määriteltyjä päämääriä (Cambell ym. 2017) ja tarkastelemaan kriittisesti (Frankham, 2006). Toivon herättäväni keskustelua siitä, minkälaista tutkimusta taidekasvatuksen tutkimuskentästä osallistujien mielestä tarvitaan vai tarvitaanko ollenkaan.

On selvää, että kaikilla ammatillisilla verkostoilla on ennen kaikkea sosiaalinen funktio. On jo riittävää, että kollegat kohtaavat informaalisti, tutustuvat toisiinsa ja luovat yhteyksiä keskenään – enempää ei välttämättä tarvitse tehdä. Näen kuitenkin, että verkostoissa piilee mahdollisuus myös yhteiselle tutkimukselliselle työlle, joka palvelee taidekasvatuksen tutkimusta sekä käytäntöjä.

Lähteet

Campbell, C., Pollock, K., Briscoe, P., Carr-Harris, S., & Tuters, S. (2017). Developing a knowledge network for applied education research to mobilise evidence in and for educational practice. Educational Research, 59(2), 209–227. https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310364

Frankham, J. (2006). Network utopias and alternative entanglements for educational research and practice. Journal of Education Policy, 21(6), 661–677. https://doi.org/10.1080/02680930600969191

Palonen, T., & Lehtinen, E. (2001). Exploring invisible scientific communities: Studying networking relations within an educational research community. A Finnish case. Higher Education 42, 493–513. https://doi.org/10.1023/A:1012242009758

2.5.2 Taiteen aseman vahvistaminen kouluissa monialaisella STEAM-opetuksella?

Annamari Manninen, University of Lapland
Maria Huhmarniemi, University of Lapland
Xiaowei Zhang, University of Lapland

Työryhmä tarkastelee kuvataiteen mahdollisuuksia osana STEAM-opetusta (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) sekä taide- ja taitoaineiden aseman vahvistamista suomalaisessa koulussa lisäämällä niiden merkitystä monialaisessa opetuksessa. Keskustelun lähtökohtana on ajatus siitä, että taide on keskeinen tapa rakentaa ymmärrystä, havainnoida maailmaa ja yhdistää eri tiedonalojen näkökulmia. Miten taiteiden roolia voitaisiin vahvistaa monialaisessa STEAM -opetuksessa?

*Taiteen tohtori **Annamari Manninen**, väitöskirjatutkija **Xiaowei Zhang** sekä taiteen tohtori **Maria Huhmarniemi** Lapin yliopistosta nostavat keskusteluun kysymyksen siitä, voisiko taideperustainen oppiminen koulussa vahvistua tiedeaineissa ja voisiko STEAM mahdollistaa taiteen vankemman aseman kouluissa?*

***Annamari Manninen** (TaT) toimii yliopiston lehtorina kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa ja kuvataiteen yksikön johtana Lapin yliopiiston taiteiden tiedekunnassa. Manninen on väitöskirjassaan (2021) tarkastellut nykytaiteen roolia ilmiöoppimisessa ja oppiaineiden integraatiossa. Hänen työnsä keskittyy kuvataiteen eri oppimisympäristöihin taidekasvatuksen koulutuksessa ja oppimisessa, sekä taiteen, teknologian ja monialaisen opetuksen yhtymäkohtiin.*

***Maria Huhmarniemi** (TaT) toimii opetuksen kehittämisestä vastaavana varadekaanina ja apulaisprofessorina Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa. Huhmarniemi on dosentti Itä-Suomen yliopistossa, arktisen taiteen ja muotoilun UArctic Chair sekä Arctic Sustainable Arts and Design -verkoston johtaja. Hänen työnsä keskittyy taiteeseen, tutkimukseen ja opetukseen edistäen ekologista ja kulttuurista kestävyysmurrosta.*

***Xiaowei Zhang** on Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan väitöskirjatutkija, joka keskittyy taiteen ja tieteen väliseen opetukseen. Pian valmistumassa väitöskirjassaan hän tutkii tapoja yhdistää kemiaa ja kuvataidetta suunnitellen oppimiskokemuksia, jotka vahvistavat oppilaiden luovuutta, kriittistä ajattelua ja ekologista tietoisuutta. Oppilaat voivat tarkastella materiaalien ominaisuuksia yhdistäen havaintoa, kokeilua ja luovaa ilmaisua.*

Keskeinen oivallus ja jännite

Ryhmän tavoitteena on pohtia, miten kuvataide voi toimia sillanrakentajana luonnontieteiden, ympäristökasvatuksen ja kokemuksellisen oppimisen välillä sekä millaisia pedagogisia mahdollisuuksia oppiainerajat ylittävä työskentely tarjoaa nykykoululle. STEAM- opetuksessa Art -taide on voitu hyvin rajallisesti nähdä teknologian ja muotoiluajattelun hyödyntämisenä projektityöskentelyssä (Belbase ym. 2022; Quigley, ym. 2020) tai marginaalisesti kuvittamassa ja elävöittämässä monialaista opetusta (Liu, ym. 2023; Bresler, 1995), vaikka eri taideaineet tarjoavat laajemmin tietämisen, tekemisen ja tuntemisen tapoja osaksi monialaista opetusta (Manninen, 2021).

Samalla koulutuksen rakenteissa näkyy jännite: vaikka monialaisuutta ja ilmiöpohjaisuutta korostetaan opetussuunnitelmissa, taito- ja taideaineiden asema jää usein marginaaliin esimerkiksi arvioinnin, resurssien ja ylioppilastutkinnon rakenteiden näkökulmasta. Tiedekasvatusta vie Suomessa eteenpäin esimerkiksi vahva LUMA-verkosto.

Luokanopettajakoulutuksessa kuvataiteen sivuaineen opiskelevat vain harvat samalla kun yläkouluissa ja lukioissa taideopetus on vähäistä. STEAM voisi tarjota keinon lisätä taideperustaista opetusta, mutta STEAM-ajattelussa taiteiden rooli voi jäädä symboliseksi lisäykseksi, ellei niiden pedagogista ja tiedollista merkitystä tunnisteta (Mejias, ym. 2021).

Kuvataiteen välineet ja menetelmät tarjoavat väylän havainnoida, dokumentoida ja tulkita luonnon ja luonnontieteen ilmiöitä tavalla, joka tukee sekä käsitteellistä ymmärrystä että luovaa ilmaisua (esim. Zhang & Huhmarniemi, 2026). Taideperustaisen ympäristökasvatuksen lähestymistavat puolestaan mahdollistavat oppiaineiden integroitumisen toiminnalliseksi ja kokemukselliseksi oppimiseksi. Myös muilla taide- ja taitoaineilla on tarjota omat erityiset menetelmänsä kokemuksellisen oppimisen ja ymmärryksen rakentamiseen.

Vuoropuhelun herättäminen

Työryhmä kutsuu osallistujia keskustelemaan esimerkiksi seuraavista kysymyksistä:

- *Miten kuvataide voi tukea luonnontieteellisen ajattelun ja ympäristösuhteen rakentumista?*
- *Mikä taide- ja taitoaineiden rooli voisi laajemminkin olla STEAM-opetuksessa?*
- *Miten taito- ja taideaineiden asemaa voidaan vahvistaa koulutuspolitiikassa ja arviointijärjestelmissä?*
- *Tulisiko tiede- ja taidepedagogiikka integroida opettajakoulutuksessa?*
- *Millaisia uusia pedagogisia mahdollisuuksia taideperustainen työskentely avaa kestävyyden ja ympäristökasvatuksen kysymyksiin?*

Taiteen ja taideperustaisen oppimisen tiedollinen, kokemuksellinen ja yhteiskunnallinen merkitys tulisi näkyä vahvemmin koulun rakenteissa ja pedagogiikassa. Keskustelu tuo esiin taidekasvatuksen potentiaalia osana tulevaisuuden koulua, jossa oppiminen rakentuu tutkivasti, moniaistisesti ja eri tiedonalojen vuoropuhelussa.

Kuvataiteella on paljon annettavaa eheyttävässä, temaattisessa opetuksessa sekä tiedeaineiden kokemuksellisessa opettamisessa. Materiaaliset kokeilut voivat nivoutua samanaikaisesti kuvataiteen ja ympäristöopintojen oppisisältöihin alakoulujen opetuksessa, jolloin oppilaat voivat tarkastella ilmiöitä sekä esteettisesti

että tieteellisesti. Esimerkiksi biotaiteen ja kemian sekä kuvataiteen integrointi tuo tiedeaineiden opetukseen leikillisyyttä, kokeellisuutta ja havainnointiin perustuvaa toimintaa. Tällaiset prosessit mahdollistavat oppilaille oman oppimisen reflektoinnin sekä oppimiskokemusten tekemisen näkyväksi kuvallisen työskentelyn kautta.

Lähteet

Belbase, S., Mainali, B. R., Kasemsukpipat, W., Tairab, H., Gochoo, M., & Jarrah, A. (2022). At the dawn of science, technology, engineering, arts, and mathematics (STEAM) education: prospects, priorities, processes, and problems. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 53(11), 2919– 2955. https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1922943

Bresler, L. (1995). The subservient, co-Equal, affective, and social integration styles and their implications for the arts. Arts Education Policy Review, 96(5), 31–37. https://doi.org/10.1080/10632913.1995.9934564

Liu, C. Y., Wu, C. J., Chien, Y. H., Tzeng, S. Y., & Kuo, H. C. (2023). Examining the quality of art in STEAM learning activities. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 17(3), 382. https://doi.org/10.1037/aca0000404

Manninen, A. (2021). Yhteyksiä luomassa: Nykytaideperustainen ilmiöpohjainen oppiminen Euroopan kansalaisuuden tarkastelussa. Väitöskirja, Taiteiden tiedekunta, Lapin yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-279-5.

Mejias, S., Thompson, N., Sedas, R. M., Rosin, M., Soep, E., Peppler, K., ... & Bevan, B. (2021). The trouble with STEAM and why we use it anyway. Science Education, 105(2), 209–231. https://doi.org/10.1002/sce.21605

Quigley, C. F., Herro, D., King, E., & Plank, H. (2020). STEAM designed and enacted: Understanding the process of design and implementation of STEAM curriculum in an elementary school. Journal of Science Education and Technology, 29(4), 499–518. https://doi.org/10.1007/s10956-020-09832-w

Zhang, X., & Huhmarniemi, M. (2026). The bilberry experiment for Arctic STEAM education. Scandinavian Journal of Educational Research, 1–15. https://doi.org/10.1080/00313831.2026.2623292

2.5.3 Taidekasvatuksen arviointikäytänteiden jännitteet: mittaavatko ne mallien jäljentämistä vai mahdollistavatko luovan toimijuuden?

Katri-Helena Rautiainen, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Toimin kasvatustieteellisellä alalla musiikkikasvatuksen kontekstissa opettajankouluttajana, ja työni kytkeytyy sekä empiiriseen opetuskokemukseen että tutkimusperustaiseen kehittämiseen. Työni keskiössä ovat opettajaopiskelijoiden pedagoginen ajattelu, luovat oppimisprosessit sekä digitaalisten oppimisympäristöjen mahdollisuudet. Tämä

keskustelunavaus pohjautuu havaintoihin, joissa opiskelijat kuvaavat oppimisen merkityksellisyyttä, mutta samanaikaisesti kamppailevat arvioinnin vaatimusten kanssa kuten mitä tulee dokumentoida, miten oppiminen osoitetaan ja milloin kokemus muuttuu "näytöksi".

Näkökulma rakentuu opetustilanteista, opiskelijoiden reflektioista sekä laajemmasta kasvatustieteellisestä keskustelusta arvioinnin roolista oppimisessa. Aihe on keskeinen, sillä arviointi ei ainoastaan mittaa oppimista, vaan myös ohjaa sitä – usein huomaamattomasti (Black & Wiliam, 2018; Bolden & DeLuca, 2022). Taidekasvatuksessa tämä ohjausvaikutus korostuu, koska oppiminen on luonteeltaan kokemuksellista, kehollista ja merkityksellistä.

Keskeinen jännite ja oivallus

Keskeinen jännite liittyy oppimisen kokemuksellisuuden ja arvioinnin standardoitujen, mitattavien käytäntöjen välille (Darling-Hammond & Adamson, 2010). Taidekasvatuksen oppiminen on prosessuaalista ja usein vaikeasti sanallistettavaa, mutta arviointikäytännöt nojaavat silti yksilöllisesti eriteltyihin tavoitteisiin ja niiden dokumentointiin (Clark-Fookes, 2025). Tällöin oppija voi alkaa tarkastella oppimistaan ulkoisen osoittamisen näkökulmasta: mitä voin todentaa oppineeni sen sijaan, että kysyisin, mitä olen oivaltanut tai kokenut merkitykselliseksi. Herää myös kysymys, voiko kaikkea oppimista edes sanallistaa, ja riittääkö luova tuotos ja henkilökohtainen suhde siihen.

Luovuuden keskeisestä asemasta huolimatta taidekasvatuksen toinen arviointiin kohdistuva jännite voi painottua mallipohjaiseen työskentelyyn, jossa oppimista mitataan sen perusteella, kuinka tarkasti opiskelija toistaa ennalta määriteltyä lopputulosta. Esimerkiksi kuvataiteessa tai käsitöissä tiettyjen kriteerien mukaisesti tuotetaan tietty artefakti ohjeiden mukaan, ja musiikissa arviointi voi kohdistua tekniseen tarkkuuteen tai mallin mukaiseen tulkintaan (Bolden & DeLuca, 2022; Long, Kerr, Emler & Birdnow, 2022). Vaikka tällainen arviointi lisää vertailtavuutta kuten esimerkiksi linnunpönttöä mallintaessa, se siirtää painopisteen luovasta tuottamisesta toisintamiseen. Tällöin oppijoita ohjataan välttämään riskejä ja suosimaan oikeellisuutta omaperäisyyden sijaan, mikä voi kaventaa luovaa ajattelua (Ranjan & Gabora, 2012) sekä heikentää sitoutumista ja kokemusta työn merkityksellisyydestä (Darling-Hammond & Adamson, 2010; Henriksen, Mishra, Creely & Henderson 2021).

Edelleen pidemmälle menevä lähestymistapa on sisällyttää oppijan oma työ arviointikriteerien määrittelyyn siten, että arviointi kumpuaa itse tuotoksesta, kuten sen aikomuksista, kontekstista ja toteutuksesta, eikä pelkästään ulkoisista, ennalta asetetuista tavoitteista (Karunarathne & Calma, 2023; Loui, Parrish, Wu, Lee, & Margulis, 2024). Oppiminen tapahtuu monikanavaisesti kuten visuaalisesti, kehollisesti, auditiivisesti ja se korostaa merkityksen rakentumisen monimuotoisuutta sekä prosessiluonnetta (Lähdesmäki ym., 2022). Tällainen

käytäntö tunnustaa, että taiteellinen oppiminen on usein epälineaarista ja ennakoimatonta, ja että merkitykselliset tulokset voivat vaihdella oppijoiden välillä. Samalla se tukee luovan ajattelun kehittymistä ja vahvistaa oppijoiden omistajuutta ja sitoutumista prosessiin, mikä on keskeistä taidekasvatuksen tavoitteiden toteutumisessa (Bolden & DeLuca, 2022; Maras, Kriss, Cumming, & Hoenig, 2025).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että arviointikäytännöt voivat joko tukea tai rajoittaa luovaa toimintaa riippuen siitä, painottuvatko niissä prosessi, reflektio ja merkityksenanto vai ennalta määritellyt suoritukset (Bolden & DeLuca, 2022; Escorihuela, Cotolí, Botella, & Porta, 2024). Samalla luovuus ymmärretään yhä vahvemmin keskeiseksi oppimisen ulottuvuudeksi, joka rakentuu kognitiivisten, sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden vuorovaikutuksessa (Rawlings & Cutting, 2024; Ben, Zheng,

& Li, 2025). Kuitenkin luovuuden arviointi on metodologisesti haastavaa. Se ei palaudu yksiselitteisiin mittareihin, vaan edellyttää kontekstisidonnaisia ja monimuotoisia lähestymistapoja (Loui ym., 2024; Zhang, 2024). Tässä syntyy keskeinen ristiriita: koulutusjärjestelmät edellyttävät vertailukelpoisuutta ja mitattavuutta, mutta taideoppiminen perustuu avoimuuteen, tulkinnallisuuteen ja merkityksen rakentumiseen.

Vuoropuhelun herättäminen

Arvioinnin jännite kytkeytyy laajempaan kasvatustieteelliseen keskusteluun tarkoituksesta. Se voi toimia joko kontrollin välineenä tai oppimista tukevana pedagogisena käytäntönä. Taidekasvatuksessa tämä valinta on erityisen merkityksellinen, koska luovuus ei ole oppimisen sivutuote, vaan sen ydin.

Mallipohjainen arviointi – esimerkiksi tuotoksen vertaaminen ennalta määriteltyyn malliin – tarjoaa selkeitä kriteerejä ja lisää arvioinnin reliabiliteettia. Samalla se voi kuitenkin ohjata oppijoita minimoimaan riskinottoa ja suosimaan oikeellisuutta omaperäisyyden kustannuksella (Long, Kerr, Emler, & Birdnow, 2022; Clark-Fookes, 2025). Tämä herättää kysymyksen: *missä määrin arviointi tuottaa yhdenmukaisuutta luovuuden kustannuksella?*

Vaihtoehtoisesti oppijakeskeinen arviointi siirtää painopisteen tuotoksesta prosessiin. Tällöin tarkastellaan, miten oppija kehittää ideoita, tekee valintoja ja rakentaa merkityksiä (Karunarathne & Calma, 2023). Digitaaliset oppimisympäristöt avaavat tässä uusia mahdollisuuksia, esimerkiksi prosessidokumentaation ja multimodaalisen ilmaisun kautta sekä luovan ajattelun tukemisessa (Maras ym., 2025; Yang & Li, 2025), mutta samalla ne myös haastavat arviointia.

Tämä keskustelunavaus kutsuu pohtimaan muun muassa seuraavia kysymyksiä:

- *Miten arviointi voi tunnistaa luovuuden ilman, että se kaventaa sitä mitattaviin muotoihin?*
- *Miten oppijan oma työ voi toimia arvioinnin lähtökohtana ennalta asetettujen kriteerien sijaan?*
- *Millaisia arviointikäytänteitä tarvitaan, jotta oppija kokee omistajuutta ja merkityksellisyyttä oppimisessaan?*

Taidekasvatuksen arviointi asettuu keskeiseen kohtaan, jossa määritellään, mitä oppimisessa pidetään arvokkaana. Tämä keskustelunavaus tuo esiin jännitteen standardoinnin ja luovuuden välillä sekä ehdottaa siirtymää kohti arviointia, joka tunnistaa luovuuden keskeisenä oppimistuloksena.

Keskeinen väite on, että arvioinnin tulisi toimia aktiivisena pedagogisena välineenä, joka ei ainoastaan mittaa oppimista, vaan mahdollistaa luovuuden, oppijan toimijuuden ja merkityksellisen kokemuksellisen osallistumisen. Taideoppiminen on myös emotionaalista, ja siksi arviointi vaikuttaa suoraan oppijan käsitykseen itsestään toimijana. Nimenomaan negatiivinen arvio voi heikentää itseluottamusta ja vähentää kokeilunhalua ja motivaatiota (Black & Wiliam, 2018; Bolden & DeLuca, 2022). Tällainen näkökulma laajentaa arvioinnin merkitystä yksilön tasolta kohti laajempaa yhteiskunnallista ja kestävän kehityksen kontekstia: se tukee kykyä ajatella luovasti, toimia vastuullisesti ja rakentaa merkityksellistä suhdetta maailmaan.

Samalla tämä avaus kutsuu muita tutkijoita ja käytännön toimijoita tuomaan esiin omia havaintojaan, jännitteitään ja ratkaisujaan. Juuri näiden erilaisten näkökulmien kautta voidaan rakentaa arviointikäytäntöjä, jotka eivät ainoastaan mittaa oppimista, vaan myös rikastavat sitä.

Lähteet

Ben, S., Zheng, W., & Li, X. (2025). Multifactorial influences on musical creativity: An integrated perspective on cognitive and social capital factors. Frontiers in Psychology, 16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1585658

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education Principles Policy & Practice, 25(6), 551–575. https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807

Bolden, B., & DeLuca, C. (2022). Nurturing student creativity through assessment for learning in music classrooms. Research Studies in Music Education, 44(1), 273–289. https://doi.org/10.1177/1321103X211054793

Clark-Fookes, T. (2025). Tensions between reliability and validity in arts assessment: Emerging evidence from secondary school practices. Journal of Arts Education 126(3), 1–15. https://doi.org/10.1080/10632913.2025.2515044

Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2010). Beyond basic skills: The role of performance assessment 21st century standards of learning. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Stanford University Press. Luettu 20.4.2026 https://kammsolutions.com/wp-content/uploads/2015/05/beyond-basic-skills-role-performanceassessment-achieving-21st-century-standards-learning_3.pdf

Escorihuela, G., Cotolí, J. E., Botella, A. M., & Porta, A. (2024). Exploring the assessment of musical praxis through ICT in the academic context. Frontiers in Education, 9, 1438721. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1438721

Henriksen, D., Mishra, P., Creely, E., & Henderson, M. (2021). The role of creative risk taking and productive failure in education and technology futures. TechTrends, 65(2021), 602–605. https://doi.org/10.1007/s11528-021-00622-8

Karunarathne, W., & Calma, A. (2023). Assessing creative thinking skills in higher education: Deficits and improvements. Studies in Higher Education, 49(2), 157–177. https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2225532

Long, H., Kerr, B., Emler, T., & Birdnow, M. (2022). A critical review of assessments of creativity in education. Review of Research in Education, 46(1), 288–323. https://doi.org/10.3102/0091732X221084326

Loui, P., Parrish, C., Wu, X., Lee, J., & Margulis, E. H. (2024). Sequence generation and evaluation: A novel assessment of musical creativity. Creativity Research Journal, 38(1), 210–224. https://doi.org/10.1080/10400419.2024.2425494

Lähdesmäki, T., Baranova, J., Ylönen, S. C., Koistinen, A.-K., Mäkinen, K., Juškienė, V., & Zaleskienė, I. (2022). Multimodality: Art as a Meaning-Making Process. Teoksessa T. Lähdesmäki, J. Baranova, S. C. Ylönen, A.-K. Koistinen, K. Mäkinen, V. Juškienė, & I. Zaleskienė (toim.) Learning cultural literacy through creative practices in schools: Cultural and multimodal approaches to meaning-making (s. 31–44). Palgrave Macmillan. https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/51480

Maras, K., Kriss, K., Cumming, T. M., & Hoenig, J. (2025). Engaging in a community of practice in visual arts: A systematic literature review. International Journal of Educational Research, 133, 102752. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102752

Ranjan, A., & Gabora, L. (2012). Creative ideas for actualizing student potential. Teoksessa H. Snyder, M. Gregerson, & J. Kaufman (toim.) Teaching creatively (s. 119–132). Berlin: Springer. https://doi.org/10.48550/arXiv.1310.3010

Rawlings, B. S., & Cutting, S. J. (2024). Linking disparate strands: A critical review of the relationship between creativity and education. Educational Psychology Review, 36, 135 (2024). https://doi.org/10.1007/s10648-024-09973-z

Yang, X., & Li, Y. (2025). Long-term intervention through online courses in music education: Impact on assessment, performance, creativity, and musical culture. Acta Psychologica, 259, 105363. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105363

Zhang, X. (2024). Assessing children's creative practice ability in music. Thinking Skills and Creativity, 51, 101446. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101446

2.5.4 Diplomista ylioppilaskokeeseen – Taito- ja taideaineiden ylioppilaskokeen valmistavan näyttökokeen kehittäminen

Tiina Pusa, Aalto-yliopisto
Maria Huhmarniemi, Lapin yliopisto
Enni Junttila, Jyväskylän yliopisto/vapaan kentän tutkija

Eduskunnan joulukuussa 2024 hyväksymän lain mukaisesti ylioppilaskokeeseen osallistuvilla on syksystä 2029 alkaen mahdollisuus suorittaa taito- ja taideaineiden ylioppilaskoe musiikin, liikunnan ja kuvataiteen opetettavissa aineissa. Osana koetta on suunniteltu olevan valmistava taitoja osoittava näyttö, jota pilotoidaan kevään 2026 aikana.

Tutkimusryhmä Pusa–Junttila–Huhmarniemi tekevät tutkimusta, jonka kysymykseksi on asetettu: Millaiset taito- ja taideaineiden valmistavan näytön käytännönjärjestelyt ovat kokonaisuuden kannalta mahdollisia ja mielekkäitä? Tutkimusryhmän näkökulma kiinnittyy erityisesti kuvataiteen toteutukseen, mutta tutkimuksessa käsitellään jossain määrin myös musiikin ja liikunnan valmistavan näytön käytännönjärjestelyjä. Aihe sivuaa taito- ja taideaineiden arvioinnin ja yhdenvertaisuuden kysymyksiä.

Tutkimusryhmän jäsenet edustavat eri yliopistoja ja näkökulmia. ***Pusa*** *toimii Aaltoyliopistossa Taiteen ja median laitoksen opetusvastaavana.* ***Huhmarniemi*** *on Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan apulaisprofessori ja opetuksen varadekaani.* ***Junttila*** *väitteli joulukuussa 2025 Jyväskylän yliopistosta aiheesta, joka liittyi lukion teatteridiplomiin. Pusa ja Huhmarniemi toimivat asiantuntijoina taito- ja taideaineiden ylioppilaskoetta valmistelevassa työssä.*

Siirtymä lukiodiplomiaineista kirjoitettavaksi aineeksi on taito- ja taideaineiden kannalta iso muutos. Meneillään oleva muutos tulee oletettavasti vaikuttamaan näiden opetettavien aineiden arviointikäytänteisiin ja ehkä painotukset opetuksessakin muuttuvat jonkin verran, vaikka opetussuunnitelma ja tavoitteet pysyvät samana. Ylioppilaskoeaineeksi siirtyminen on herättänyt monia kysymyksiä ja keskustelunaiheita, kuten pohdinta valtakunnallisista yhteisistä opetusmateriaaleista, opetuksen laadukkaista materiaaleista ja välineistä, oppiaineen luonteen ja painotuksien ytimen tarkastelun, arvioinnin kohteiden ja arvinnoin toteuttamisen kysymykset. Osa keskusteluaiheista on ammattikunnan ja tutkijoiden yhteisellä rajapinnalla, jotkin aiheet liittyvät erityisesti koulutuksenjärjestäjän ja viranhaltijoiden tehtävien kirkastamiseen.

Keskusteluaiheen ehdottajat näkevät laajan moniammatillisen keskustelun ja kysymysten tarkastelun tarpeelliseksi. Keskustelu koskee ehkä taito- ja taideaineisden lisäksi lukioopetusta laajemminkin, koska yhteiset opetus- ja osaamisalueet esimerkiksi äidinkielen ja historian oppiaineiden kanssa avautuvat uusiin suuntiin ylioppilaskirjoitusten myöstä.

Keskeinen jännite ja oivallus

Keskustelu summatiivisen (oppimisen päättävä) ja formatiivisen (oppimisprosessin aikainen) arvioinnin välillä on ajoittain kärjistynyt, kun ne asetetaan vastakkain hyvänä ja huonona.

Tutkimuksessa painottuu usein formatiivisen, oppimista tukevan arvioinnin merkitys. Esimerkiksi kuvataiteen opetuksessa arviointi nähdään parhaimmillaan vuorovaikutteisena ja osallistavana prosessina, joka tukee oppilaan toimijuutta.

Tällöin arviointi ymmärretään jatkuvana oppimisen seuraamisena ja dokumentointina sekä tavoitteisiin kytkeytyvänä yhteistyönä opettajan ja oppijan välillä. Formatiivinen arviointi tarjoaa tukea koko oppimisprosessin ajan, kun taas summatiivinen arviointi kokoaa ja kuvaa oppimisen tuloksia. Yliopillaskokeen on tarkoitus olla päättöarviointi, joka tekee näkyväksi opiskelijan lukioopintojen aikana muodostuneen ainekohtaisen oppimisen tulosta, jolloin tulosta voidaan hyödyntää myös korkeakouluvalinnoissa.

Keskustelunaihetta ehdottavan tutkimusryhmän tutkimus kuvaitaiteen ylioppilaskokeen valmistavan näytön pilotoinnin aikana kerätystä kyselyaineistosta pyrkii tukemaan kokeen kehittämistä toimintatutkimuksellisella otteella. Tutkimusaineistona toimii valmistavan näytön pilotoinnin aikana kerättävä kyselyaineisto, jonka tarkoitus on tukea valmistavan näytön käytännön järjestelyjen kehittämistä. Tutkimuslupa pilotointia koskevan kyselyaineiston tutkimukselliseen hyödyntämiseen on haettu ja saatu Ylioppilastutkintolautakunnalta. Lukioilla on mahdollisuus pilotoida valmistavaa näyttöä keväällä ja syksyllä 2026, mutta syksyllä saatavat kyselytulokset rajataan tutkimusaineiston ulkopuolelle aikataulullisista syistä. Ne tulevat kuitenkin hyödynnetyksi taito- ja taideaineiden ylioppilaskoetta kehittävän jaoston työssä.

Aiheesta aukeaa useita muita kysymyksiä, joita tulevissa tutkimuksissa olisi hyvä käsitellä. Ylioppilaskoeaineen aseman voi nähdä tukevan aineen asemaa ja arvostusta. Oppiaineiden statuksen muutoksella on ounasteltavasti vaikutus myös taito- ja taideaineisden opettajien työhön ja tämän tutkimuksellinen tarkastelu olisi ammatti-identiteetin ja opettajakoulutuksen kannalta kiinnostavaa.

Vuoropuhelun herättäminen

Taito- ja taideaineiden ylioppilaskokeiden lakivalmisteluvaiheessa Opetushallitus teetti selvityksen (Vepsä, 2024), josta nousee esille viiden maan (Australia, Bulgaria, Irlanti, Pohjois-Irlanti ja Italia) kuvataiteen oppiaineessa järjestettävät ylioppilaskoetta muistuttavat kokeet. Tutkimusryhmä käyttää tätä kansainvälistä materiaalia kyselyaineiston peilauspintana. Yhdenvertaisuuden näkökulmaa koskevassa tarkastelussa kyselyaineistoa reflektoidaan suhteessa Ylioppilastutkintolautakunnan noudattamiin yhdenvertaisuuden periaatteisiin.

Karlsson Häikiön (2021) mukana formatiivinen arviointi ja oppilaiden osallistaminen ovat edelleen haasteellisia kuvataiteen opetuksessa Ruotsissa, koska koulutusjärjestelmä suosii yksilöllistä oppimista, mikä rajoittaa yhteisöllistä oppimista ja arviointia. Tästä nousee kysymys: tuleeko kuvataiteen ylioppilaskoe painottamaan yksilöllistä oppimista myös Suomessa ja millainen tila jää oppimisen yhteisöllisille ulottuvuuksille.

Taide- ja taitoaineiden alalla julkaistaan runsaasti tutkimusta, jossa suhtaudutaan kriittisesti oppiaineiden arviointiin ja kansallisiin kokeisiin. Erimerkiksi Clark-Fookes (2025) tuo esiin, että arvioinnin standardisointipyrkimykset voivat heikentää arvioinnin validiteettia taideaineissa, jolloin arviointi ei enää mittaa sitä, mikä taiteessa on olennaista, kuten luovuutta ja ilmaisua. Tähän liittyy keskeinen kysymys siitä, *miten arvostella luovuutta ja ilmaisua?*

Arvioinnin on todettu ohjaavan opetusta prosessikeskeisyydestä kohti lopputulosten korostumista (Graham, 2019). Tähän huolenaiheeseen liitty kysymys, *miten taito- ja taideaineiden prosessimaiselle luonteelle jää tilaa?* Ylioppilaslautakunta on koulutusjärjestelmämme harvoja tahoja, joka puhuu arvostelusta, kun opetuksen yhteydessä on totuttu puhumaan arvioinnista. Arvostelu ja arviointi ovat osittain erilaiset diskurssit, jotka tässä muutostyössä tulevat lähelle toisiaan.

Tutkimusryhmän on tarkoitus palvella taito- ja taideaineiden ylioppilaskoetta kehittävän jaoston työtä ja tätä kautta tukea lukiokoulutuksen laatua. Pilotointiin osallistuvien lukioiden antaman palautteen jäsentynyt tutkimuksellinen hyödyntäminen varmistaa osaltaan lukioissa toimivien opettajien näkökulman kuulemisen osana kehitystyötä. Tutkimusryhmä uskoo, että aineistosta ja sen reflektiomateriaaliin peilaamisesta nousee esille myös laajempia taito- ja taideaineiden arviointiin ja yhdenvertaisuuden kysymyksiin liittyviä seikkoja. Taito- ja taideaineiden ylioppilaskokeiden yhdenvertainen toteuttaminen ja valtakunnallisesti yhdenmukainen arvostelu tuovat toisen asteen ja korkeakoulujen väliseen nivelvaiheeseen lukiodiplomia vahvemman elementin, jonka roolia valintakokeissa on mielekästä tarkastella jo ylioppilaskokeen valmisteluvaiheessa.

Taito- ja taideaineiden siirtyminen ylioppilaskokeen piiriin on historiallinen muutos paitsi kyseisten aineiden osalta, myös ylioppilatutkinnon kannalta, johon tulee uudenlaisia komponentteja esimerkiksi nyt kaavaillun valmistavan näytön myötä. Ohjelmistokehitystyö, jota digitaalisen ylioppilaskokeen myötä on kehitetty, saa sekin nyt uusia haasteita ratkottavaksi.

Lähteet

Clark-Fookes, T. (2025). Arts education's wicked problem: tensions between reliability and validity in arts assessment. Arts Education Policy Review, 1–15. https://doi.org/10.1080/10632913.2025.2515044

Graham, M. (2019). Assessment in the visual arts: Challenges and possibilities. Arts Education Policy Review, 120(3), 175-183. https://doi.org/10.1080/10632913.2019.1579131

Karlsson Häikiö, T. K. (2021). Potentials and problem areas in assessment in visual arts education in Sweden. Educare, (2), 68–112. https://doi.org/10.24834/educare.2021.2.4

Vepsä, J. (2024). Yleissivistävän toisen asteen tutkintoon sisältyviä kokeita, suorituksia ja näyttöjä kuvataiteen oppiaineessa (Selvitys). Ylioppilastutkintolautakunta. https://www.ylioppilastutkinto.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Kartoitus_eri_maiden_kuvataiteen_kokeista__suorituksista_ja_n%C3%A4yt%C3%B6ist%C3%A4.pdf

2.5.5 Tutisevin polvin mutta rinta rottingilla: Mitä seuraa, jos tanssikasvatus ei ole vain osa varhaiskasvatuksen taidekasvatusta, vaan sen läpäisevä pedagoginen käytäntö?

Tuire Colliander, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu

Olen Tuire Colliander, juuri väitöskirjani Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun Esittävien taiteiden tutkimuskeskuksessa viimeistellyt tanssija-pedagogi-tutkija. Työskentelen taiteellisen tutkimuksen, tanssipedagogiikan ja varhaiskasvatuksen rajapinnoilla.

Keskusteluavaukseni pohjautuu väitöstyöhöni, jossa tutkin ja kehitin improvisaatioperustaista, yhteismuotoutuvaa eli intra-aktiivista (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2010) tanssipedagogiikkaa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Hyödynnän tutkimuksessani posthumanistisia teorioita ja postkvalitatiivista tutkimusmetodologiaa sekä aiempaa kokemustani tanssinopettajana taiteen perusopetuksessa ja suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Tutkimukseni on rakentunut tanssipedagogisen työskentelyni pohjalta, jossa keholliset, taidelajeja ylittävät lähestymistavat, kuten piirtämiseen perustuvat menetelmät, ovat keskeisiä. Tarkastelen tanssikasvatusta taiteellisena, relationaalisena ja yhteisöllisenä prosessina, jossa liike, koreografinen ajattelu ja leikki kietoutuvat toisiinsa. Tutkimukseni pohjalta ehdotan tanssiperustaisten lähestymistapojen integroimista olennaiseksi osaksi varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia ja pedagogisia käytäntöjä (Colliander, 2026).

Keskeinen oivallus ja jännite

Tutkimukseni keskeinen oivallus on, että improvisaatioperustaisen tanssin kasvatuksellinen potentiaali on merkittävä. Kun tanssikasvatusta lähestytään yhteismuotoutuvana, relationaalisena ja kehkeytyvänä prosessina eikä valmiina sisältöinä, sen merkitys avautuu uudella tavalla. Tällöin improvisaatioperustainen tanssi voidaan ymmärtää laajasti kehollisena, sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä, joka rakentuu suhteissa ja rakentaa suhteita. Tästä näkökulmasta tanssikasvatus voi muuntua lapsia varten suunnitellusta toiminnasta lasten kanssa tapahtuvaksi

prosessiksi, joka ei varhaiskasvatuksen kontekstissa rajoitu vain taidekasvatuksen alueelle. Samalla tanssin taitokeskeinen teknisen osaamisen painotus vähenee, jolloin tanssi voi näyttäytyä nykyistä saavutettavampana taiteellisena, pedagogisena ja yhteisöllisenä toimintana. Lisäksi tanssia ja piirtämistä yhdistävät pedagogiset menetelmät voivat tukea tanssikasvatuksen inklusiivisuutta, lapsilähtöistä koreografista työskentelyä, leikkisyyttä, monimuotoista oppimista sekä pedagogista dokumentointia.

Tutkimukseni nostaa esiin kanssa-tanssimisen praktiikan yhteismuotoutuvan tanssipedagogiikan keskeisenä lähestymistapana ja tanssikasvatuksellisen ajattelun uudelleenorientaationa. Siinä korostuu kokonaisvaltainen itsen, toisten ja ympäröivän maailman kuuntelu, jossa myös kasvattaja on mukana aktiivisena osallistujana riippumatta aikaisemmasta tanssikokemuksestaan. Lisäksi improvisaatioperustaisessa tanssissa opettajan rooli muuntuu tilanteessa kehkeytyvän toiminnan sensitiiviseksi ohjaamiseksi, jossa jokainen voi toimia samaan aikaan sekä opettajan että oppijan roolissa. Tämä tuo esiin improvisaatioperustaisen tanssin erityisen suhteen taiteen tietoon ja taitoon sekä tarpeen avata näitä käsitteitä tietoisesti laajempaan suuntaan. Kehollinen, aistimellinen ja relationaalinen tieto rakentuu yhdessä tekemisessä, ja taiteellinen taito voi tarkoittaa kykyä osallistua, kuunnella, muuntua ja avata tilaa yhteisten merkitysten muodostumiselle.

Keskustelunavaukseni tarkoitus on herättää dialogia siitä, miten näitä löydöksiä voisi viedä eteenpäin sekä tutkimuksessa että kasvatuksen ja koulutuksen käytännöissä. Tavoitteenani ei ole puolustella tanssin mukanaoloa varhaiskasvatuksessa tai luoda kilpailuasetelmaa eri taidelajien välille, vaan tarkastella tanssipedagogisten, taidelajien välisiä rajoja ylittävien, kehollisten lähestymistapojen mahdollisuuksia kasvatuksessa. Samalla haluan avata laajempia kysymyksiä siitä, *mitä keholliset, taideperustaiset lähestymistavat voivat kasvatuksessa, oppimisessa ja osallisuudessa tehdä, mahdollistaa ja muuttaa, mikäli ne laajentuvat taidekasvatuksesta koko varhaiskasvatusta läpäiseväksi, inklusiiviseksi ja yhteisöllisyyttä tukevaksi pedagogiseksi käytännöksi? Voisiko tanssikasvatus integroitua osaksi varhaiskasvatuksen käytäntöjä siten, että se ei typisty motoriseksi harjoitteluksi, vaan rakentuu kokonaisvaltaiseksi tavaksi oppia, havaita, tehdä merkitystä ja olla suhteessa toisiin, säilyttäen samalla kehon luovan ja esteettisen ilmaisun?*

Vuoropuhelun herättäminen

Tanssin ja kehollisten lähestymistapojen liittäminen nykyistä kiinteämmäksi osaksi varhaiskasvatusta on ajankohtainen kysymys tuoreen liikunnallista elämäntapaa

korostavan laki- ja opetussuunnitelmamuutoksen johdosta, jossa liikunnallisen elämäntavan edistäminen on kirjattu tavoitteeksi sekä yksilöllisen elämäntaidon että instituutioiden toimintakulttuurin kehittämisen näkökulmista (Finlex, 2024, 2024a). Lisäksi kaksivuotisen esiopetuksen kokeilua koskevat tutkimustulokset osoittivat, että koulumaisuuden varhaistaminen ja määrällinen lisääminen eivät näytä tukevan lasten oppimista ja kouluvalmiuksien kehittymistä (Sarvimäki et al., 2025). Tämä herättää kysymyksen siitä, voisivatko taidelähtöiset, tanssipedagogiset ja keholliset lähestymistavat tukea sekä liikunnallista elämäntapaa ja hyvinvointia että lasten kouluvalmiuksien kehittymistä.

Lapset itse nostavat leikin ja kaverit esikoulun parhaiksi asioiksi vuoden 2025 Lapsibarometrissa (Tuukkanen, 2025). Leikin pedagogiikalla on vahvat yhteydet tanssipedagogiikkaan, ja tanssin ja leikin yhteydestä on tehty runsaasti tutkimusta (esim. Anttila, 2007; Herman, 2022; Lindqvist, 2001). Tämä kutsuu tarkastelemaan, voisiko tanssiperustaisten ja kehollisten lähestymistapojen ymmärtäminen fyysisenä leikkinä mahdollistaa tanssin joustavan ja kehkeytyvän mukanaolon varhaiskasvatuksen arjessa. Samalla se voisi tukea lapsille luontaisia ja mielekkäitä oppimisen väyliä.

Tutkimusten mukaan henkilöstön tanssiosaaminen varhaiskasvatuksessa on usein niukkaa ja paikallisesti vaihtelevaa (Juutinen et al., 2021; Pastorek Gripson, Lindqvist, and Østern, 2022). Lisäksi varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä lisääntynyt monimuotoisuus ja erilaiset tuen tarpeet kasvattavat pedagogisen osaamisen vaatimuksia. Väitöstutkimukseni mukaan improvisaatioperustainen tanssipedagogiikka ja piirtämiseen perustuvat koreografiset työkalut voivat lisätä tanssikasvatuksen saavutettavuutta monipuolistamalla tanssin hyödyntämisen mahdollisuuksia ja vähentämällä osallistumisen esteitä. Tanssin saavutettavuutta voitaisiin edelleen vahvistaa lisäämällä taidepedagogien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välistä moniammatillista yhteistyötä sekä kehittämällä opettajankoulutusta ja täydennyskoulutusta. Olisi kiinnostavaa pohtia, miten ja mihin suuntaan tanssiperustainen taidepedagogiikka voisi kehittyä ja rakentua moniammatillisessa yhteistyössä.

Väitöstutkimukseni mukaan improvisaatiopohjainen tanssipedagoginen työskentely johdattaa osallistujia toimimaan ei-tietämisen alueella ja harjaannuttaa heitä toimimaan epävarmuudesta käsin. Se myös vahvistaa kykyä tehdä päätöksiä ja toimintaehdotuksia kehkeytyvissä tilanteissa sekä tarttua uusiin, yllättäviinkin suuntiin ja mahdollisuuksiin. Lisäksi kehollinen toiminta mahdollistaa huomion suuntaamisen kokonaisvaltaiseen aistitiedon kuuntelemiseen ja sille herkistymiseen. (Colliander 2026a). Tämä voisi tukea varhaiskasvatuksen

toimintakulttuuria, joka tutkimuksessani näyttäytyi runsaasti suunnittelua vaativana raamina, johon arjen yllättävät käänteet saattoivat aiheuttaa valtavasti huolta ja lisätä henkilöstön kuormittumista. Tanssin ja kehollisten lähestymistapojen laajempi integrointi varhaiskasvatukseen on perusteltua myös tutkimuksen valossa: esimerkiksi Pape-Pedersen (2022) osoittaa tanssipedagogisen osaamisen myönteisiä vaikutuksia koko varhaiskasvatukseen sekä opettajan työhön. Lenz Taguchin, Palmerin ja Gustafssonin (2016) mukaan vapaan tilan ja ajan tarjoaminen lasten omille tanssikokeiluille avaa runsaasti mahdollisuuksia lasten toimijuudelle ja kokemuksille kuulumisesta tanssivaan, keholliseen yhteisöön. Tämä on linjassa taidekasvatuksen inklusiivisten painotusten (esim. Sutela, 2023) kanssa, jolloin tanssi voi tukea osallisuutta, joka ei perustu vain puheeseen tai kognitiivisiin valmiuksiin. Kiinnostava jatkokysymys onkin, miten aktiiviseen kanssa-tanssimiseen perustuvat kehollisen kasvatuksen, opetuksen ja hoivan muodot voisivat lisätä sekä lasten että henkilöstön hyvinvointia.

Kysymys tanssiperustaisten lähestymistapojen liittämisestä osaksi varhaiskasvatuksen pedagogista kokonaisuutta on tärkeä ja ajankohtainen keskustelu, joka haastaa varhaiskasvatuksen käsityksiä oppimisesta, osallisuudesta ja yhdessä olemisesta. Keskusteluavaukseni kutsuu pohtimaan muutosta, jossa tanssi ei ole vain yksi sisältö muiden taidekasvatuksen osa-alueiden joukossa, vaan laajenee kiinteäksi osaksi varhaiskasvatuksen kokonaisuutta, jolloin se haastaa myös nykyisiä käsityksiä taiteen tiedosta ja taidosta.

Aihe on ajankohtainen, koska varhaiskasvatuksessa etsitään samanaikaisesti keinoja vahvistaa osallisuutta, leikkiä, moninaisuutta ja hyvinvointia tilanteessa, jossa varhaiskasvatuksen arki kuormittuu ja pedagogisilta ratkaisuilta toivotaan sekä joustavuutta että inklusiivisuutta. Tanssipedagogiset lähestymistavat voivat auttaa näkemään kehollisuuden, leikin ja taiteen kasvatuksen ytimessä ja koko varhaiskasvatusta läpileikkaavina ulottuvuuksina.

Haluaisin kutsua taidekasvattajia pohtimaan kanssani, missä kohdissa työmme, tutkimuksemme ja pedagogiset käytäntömme kohtaavat samansuuntaisia kysymyksiä ja missä voisimme yhdessä olla enemmän kuin osiemme summa.

Lähteet

Anttila, E. (2007). Children as agents in dance: Implications of the notion of child culture for research and practice in dance education. In L. Bresler (Ed.), International handbook of research in arts education (pp. 865–879). Springer.

Barad, K. (2007). Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press.

Colliander, T. (2026) Dance at Play: Artistic Inquiry into Improvisation-based Intra-active Dance Pedagogy in Early Childhood Education. Acta Scenica 69. [Doctoral dissertation, University of the Arts Helsinki, Theatre Academy].
Colliander, T. (2026a). Becoming all ears: “Embodied listening” in early years dance education and beyond. Proceedings of the DaCi 2024 Conference. (Forthcoming).
Finlex. (2024). Laki perusopetuslain muuttamisesta (1090/2024). https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saadoskokoelma/2024/1090
Finlex. (2024a). HE 212/2024 vp: Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta. https://www.finlex.fi/fi/hallituksen-esitykset/2024/212
Hermans, C. (2022). Participatory sense-making in physical play and dance improvisation: Drawing meaningful connections between self, others and world. [Doctoral dissertation, Leiden University].
Juutinen, J., Siippainen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M.-J., & Ruokonen, I. (2021). Pedagogisia jatkumoita ja ilmaisun iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa (Karvin arviointiraportti 9/2021). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
Lenz Taguchi, H. (2010). Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy. Routledge.
Lenz Taguchi, H., Palmer, A., & Gustafsson, L. (2016). Individuating “sparks” and “flickers” of “a life” in dance practices with preschoolers: The “monstrous child” of Colebrook’s queer vitalism. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 37(5), 705–716.
Lindqvist, G. (2001). The relationship between play and dance. Research in Dance Education, 2(1), 41–52. https://doi.org/10.1080/14647890120058302
Pape-Pedersen, I. (2022). Teacher body(ing) kindergarten space(s): An arts-based pedagogical development project for kindergarten teachers. European Early Childhood Education Research Journal, 30(5), 715–729.
Pastorek Gripson, M., Lindqvist, A., & Østern, T. P. (2022). “We put on the music and then the children dance”: Swedish preschool teachers’ dance educational experiences. Research in Dance Education, 23(3), 337–359.
Sarvimäki, M., Holvio, A., Kuusiholma-Linnamäki, J., Sulkanen, M., Alasuutari, M., Harju, K., Harjunen, O., Izadi, R., Kalland, M., Laakso, M.-J., Lerkkanen, M.-K., Muhonen, H., Ruutiainen, V., Räsänen, P., Salo, A.-E., Salo, S., Saranko, L., Suorsa, T., Upadyaya, K., & Villanen, H. (2026). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu: Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-017-0
Sutela, K. (2023). Kehollinen toimijuus jokaisen oppilaan yhdenvertaisen osallisuuden edistäjänä. In M.-L. Juntunen & H. Partti (Eds.), Musiikkikasvatus muutoksessa (pp. 313–330). Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
Tuukkanen, T. (2025). Lapsibarometri 2025: “Leikki on parasta”: Lasten näkemyksiä eskarista (Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2025:3). Lapsiasiavaltuutetun toimisto.

2.6 Kasvatuksen historia ja filosofia / History and Philosophy of education 1/2 (FIN)

Miten/millä teorioilla on väliä kasvatukselle?

2.6.1 Pesät, muodot ja merkitys – hyvän elämän merkityksiä etsimässä. Biomimiikka ja eläinten arkkitehtuuri kuvataidekasvatuksen ja katsomuskasvatuksen rajapinnoilla

Mirva Kuusela, Helsingin yliopisto
Niina Putkonen, Helsingin yliopisto

*Olemme yliopisto-opettajat **Mirva Kuusela** (kuvataidekasvatus) ja **Niina Putkonen** (katsomusopetus ja -kasvatus) Helsingin yliopiston kasvatustieteellisestä tiedekunnasta. Tässä keskustelunavauksessa tarkastelemme biomimiikan ja katsomuskasvatuksen risteymiä.*

Työmme sijoittuu kuvataidekasvatuksen ja katsomuskasvatuksen tutkimukseen ja ammentaa pedagogisesta käytännöstä, arkkitehtuurikasvatuksesta sekä kasvatusfilosofisesta tutkimuksesta. Keskustelunavauksemme lähtökohtana on lapsen arkinen ja utelias suhde maailmaan, käsillä tekeminen ja muodon tutkiminen sekä kuvataiteellinen työskentely ja katsomuksellinen ajattelu merkityksenmuodostuksessa.

Aihe on kasvatustieteellisesti uusi ja ajankohtainen. Planetaarinen hyvä elämä (Putkonen ym., 2026) sekä planetaarinen hyvinvointi ja dialoginen suhde ihmisen ja muun luonnon välillä (Aaltonen ym., 2023) ovat olleet esillä viimeaikaisessa tutkimuksessa. Tässä puheenvuorossa lähestymme teemoja kohtuullisuuden, merkitysten ja maailmasuhteen tasolla ja arkkitehtuurikasvatuksen keinoin.

Keskeinen oivallus ja jännite

Keskeinen oivalluksemme on, että biomimiikka tarjoaa rikkaan mutta vielä vähän tutkitun lähtökohdan hyvän elämän merkitysten tarkasteluun kasvatuksessa. Eläinten rakentamat pesät ja suojarakenteet ilmentävät tapoja vastata elämän välttämättömyyksiin – suojautumiseen, kasvuun ja jatkuvuuteen – ja tekevät nämä vastaukset näkyviksi muodon kautta. Eläinten arkkitehtuuria tarkastellaan elämän välttämättömyyksistä syntyneinä rakenneratkaisuina, joissa tarkoituksenmukaisuus, kauneus ja merkitys kietoutuvat toisiinsa (Pallasmaa, 2014).

Biomimiikka viittaa laajasti oppimiseen luonnon ja elämän ratkaisuista, kuten muodon, prosessin ja ekosysteemin matkimiseen, (Benyus, 1997). Tässä keskustelunavauksessa biomimiikkaa tarkastellaan kasvatuksen kontekstissa

rajatummin muodon matkimisesta eläinten arkkitehtuurin näkökulmasta. Rajaus on pedagoginen: eläinten tavat rakentaa, suojata ja muotoilla tarjoavat lapselle konkreettisen ja käsin kosketeltavan väylän biomimeettiseen ajatteluun sekä elämän rakenteiden tulkitsemiseen kuvataiteellisessa työskentelyssä.

Eläinten arkkitehtuuri avaa myös biomimiikan katsomuksellisen ulottuvuuden. Esimerkiksi strutsinmuna ei ole ainoastaan biologinen rakenne, vaan historiallisesti myös esine, jota on hyödynnetty vesisäiliönä jo ennen saviastioiden kehittämistä. Tällaiset esimerkit osoittavat, miten muoto, materia ja käyttötarkoitus kietoutuvat yhteen elämään ja kohtuullisuuteen liittyvien merkitysten kanssa. Kasvatuksessa eläinten arkkitehtuurin tarkastelu tarjoaa mahdollisuuden tutkia näitä elämän ratkaisuja ja samalla pohtia hyvän elämän kysymyksiä rakentamalla, punoen ja muotoa kokeillen.

Keskustelunavauksessa tarkastelemme merkitysten rakentumista tekemällä ja tulkitsemalla elämän rakenteita. Näin avautuu mahdollisuus pysähtyä hyvän elämän kysymysten äärelle kuvataidekasvatuksen ja katsomuskasvatuksen rajapinnoilla.

Vuoropuhelun herättäminen

Ajattelumme kytkeytyy maailmakeskeisen kasvatuksen ja katsomuskasvatuksen keskusteluihin, joissa kasvatuksen tehtävää ymmärretään lapsen tukemisena maailmaan asettumisessa ja maailmassa olemisessa (Biesta, 2022). Myös eläinten arkkitehtuuri ja biomimiikka avautuvat eksistentiaalisina kysymyksinä: millaisiin rakenteisiin elämä tukeutuu ja millaisin ehdoin se jatkuu.

Outi Heiskasen grafiikan teokset ovat toimineet työmme keskeisinä virikkeinä. Heiskasen taiteessa eläinten kaltaiset vaeltavat ihmishahmot, rakennelmat ja löytämisen mahdollisuudet muodostavat avoimen narratiivisen tilan, jossa merkitys ei ole ennalta määrätty. Symboliset merkitykset syntyvät kuvataiteellisessa työskentelyssä, muodon, kuvallisen kertomuksen ja eläytymisen kautta, ja voivat avautua myös katsomuksellisina tulkintoina.

Hyvän elämän merkitykset eivät rakennu tyhjästä, vaan ne kaipaavat virikkeitä, jotka kutsuvat pohtimaan olemassaolon ehtoja eri näkökulmista. Tässä mielessä biomimiikka elämältä oppimisena ja eläinten arkkitehtuuri tarjoavat yhteisen ajattelun paikan kuvataidekasvatukselle ja katsomuskasvatukselle.

Kutsumme vuoropuheluun pohtimaan esimerkiksi:

- miten biomimiikkaa voidaan ymmärtää osana katsomuskasvatusta (ilman teknistämistä)
- millaisia katsomuksellisia merkityksiä eläinten arkkitehtuurin kuvataiteellinen tulkinta voi avata kasvatuksessa

- miten symbolinen merkityksenmuodostus kuvataiteellisessa työskentelyssä ja katsomuskasvatuksessa voi toimia kasvun ja ymmärryksen tilana

Biomimiikka elämältä oppimisena ja eläinten arkkitehtuuri tarjoavat keinon tarkastella hyvän elämän merkityksiä kuvataide- ja katsomuskasvatuksen yhteisessä tilassa, jossa estetiikka sekä eettiset ja eksistentiaaliset kysymykset kietoutuvat toisiinsa.

Työskentelyä kannattelee myös kasvatuksellinen taiteilijuus: kasvattajan herkkyys tilanteille, keskeneräisyydelle ja tulkinnalliselle avoimuudelle (Biesta, 2022). Tällaisessa tilassa lapselle voi avautua mahdollisuus kasvaa maailmassa olemisen tapaan, jossa merkitykset rakentuvat tekemällä, tulkitsemalla ja eläinten arkkitehtuurin inspiroimia muotoja tutkien.

Lähteet

Aaltonen, V. A., Hiljanen, M., Layne, H., Lehtonen, A., Löyttyniemi, M., Mykrä, N., Virtanen, A. S., & Heikkinen, H. L. (2024). Education for planetary well-being. Teoksessa M. Elo, J. Hytönen, S. Karkulehto, T. Kortetmäki, J. S. Kotiaho, M. Puurtinen, & M. Salo (toim.), Interdisciplinary Perspectives on Planetary Well-Being. Routledge, 246– 258. https://doi.org/10.4324/9781003334002-24

Biesta, G. (2022). World-centered education: A view for the present. Routledge.

Benyus, J. M. (1997). Biomimicry: Innovation inspired by nature. William Morrow.

Pallasmaa, J. (2014). Eläinten arkkitehtuuri. Rakennustieto.

Putkonen, N., Keränen-Pantsu, R., Ikonen, E., & Kavonius, M. (2026). Tulevaisuuden katsomusopetus planetaarista hyvää elämää rakentamassa. Ainedidaktiikka, 10(1), 42–63. https://doi.org/10.23988/ste7nm42

Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K., Torkki, K. (2014). Musta tuntuu punaiselta: Kuvataiteellinen toiminta varhaisiässä. Lasten Keskus.

2.6.2 Väitetään, että postmodernismia seuraa tai on seurannut metamodernismin aika. Mitä on kasvatuksellinen metamodernismi?

Tapio Rasa, Helsingin yliopisto

Tämä keskustelunavaus pohjautuu vertaisarviossa olevaan artikkeliini "Metamodernism in Education", joka on osa laajempaa, Nesslingin säätiön rahoittamaa henkilökohtaista projektiani. Hankkeen keskeinen kimmoke liittyy aiempaan, kasvatuksellisten tulevaisuuksien tutkimukseeni: mihin olemme menossa ja miten puhumme ajattelumme muutoksista? En ole

taustaltani kasvatusfilosofi, mutta kasvatuksen ja tulevaisuuden välisen suhteen tarkastelu vie väistämättä kasvatusfilosofian äärelle. Kulttuurisen tulevaisuussuhteen muutosta hahmotetaan laajalti modernin ja postmodernin murroksen kautta (Lyotard, 1979; Jameson, 1991). Tämä havainto ohjaa tutkimusprojektiani, joka etsii uusia kasvatuksellisia tulevaisuussuhteita kasvatusfilosofiaa lähestyen.

Keskeinen oivallus ja jännite

Tarkastelen tutkimuksessani metamodernismin käsitettä. Metamodernismi on herättänyt keskustelua useilla tutkimuksenaloilla: sen eri määritelmät pyrkivät vastaamaan kysymykseen siitä, mikä tulee postmodernismin jälkeen yhteiskunnassa, ihmistieteellisessä tutkimuksessa ja laajemmassa kulttuuris-poliittisessa keskustelussa. Vermeulen ja van den Akker (2010) esittävät metamodernismin “oskillaationa” modernin ja postmodernin ajattelun välillä: esimerkiksi universaaliutta ja moninaisuutta ei voi yhdistää, mutta niiden välillä voi liikkua. Storm (2021) määrittelee metamodernismin ontologisena, semioottisena ja poliittisesti ohjelmallisena ihmistieteiden teoriapohjana. Dempsey (2023) kuvaa metamodernismin kulttuurisen, symbolisen ja käsitteellisen kompleksifioitumisen synteesivaiheena. Näitä määritelmiä ei ole juuri tarkasteltu kasvatustieteissä, joten esitän tässä lyhyesti tätä keskustelua avaavia huomioita.

Storm (2021) esimerkiksi kirjoittaa, että uskontotieteessä on dekonstruoitu koko uskonnon käsite: asiaa, jota kenttä on tutkinut koko ikänsä, ei yhtäkkiä olekaan. Toisaalta käsitteiden ja analyysin jatkuva problematisointi on itsessään filosofisesti latautunut valinta, jonka voi kääntää itseään vastaan. Tämän ajatuksen pohjalta Storm esittää käsitteiden rekonstruktion, jonka pohjana ovat hylosemiotiikka, zeteettinen tieto ja sosiaalinen prosessiontologia. Tällöin metamodernismi on rekonstruktiivinen prosessi, jossa pluralismi ja totaliteetti yhdistyvät ja tutkimus jälleen pyrkii sitoutumaan rohkeammin artikuloituihin arvoihin, optimismiin ja yhteisiin käsityksiin. Stormin ohjelmallinen metamodernismi on siis laaja teoriakehys, jolle vaikkapa sosiaalinen prosessiontologia antaa ontologisen ulottuvuuden. En avaa tässä Stormin kehikkoa laajemmin – oleellista on nähdä metamodernismi pyrkimyksenä luoda ontologiset, episteemiset, eettiset ja ohjelmalliset raamit ihmistieteelliselle tutkimukselle tiedostamalla postmoderni kritiikki, mutta työskentelemällä kohti eettistä, koherenttia ymmärrystä. Tämä muistuttaa hieman posthumanismin projektia, ja voidaankin kysyä, onko posthumanismi esimerkki jonkinlaisesta rekonstruktiivisesta ”aallosta” – vai onko se yhä syvempää modernin ajattelun dekonstruointia ja ”tilan tekemistä” uudelle, jota ei kuitenkaan tunneta (Tesar ym., 2021).

Huomattavasti tunnetummassa ja helpommin lähestyttävässä määritelmässään Vermeulen ja van den Akker kuvaavat metamodernismia "oskillaationa" eli heiluriliikkeenä eräänlaisessa meta-ajattelun tilassa, jossa ristiriitaisetkin elementit näyttäytyvät resursseina. Esimerkiksi kasvatus ammentaa merkittävästi modernista valistuseetoksesta: tähän sisältyvät niin arvot kuten rationaalisuus, edistys, humanismi, autonomia ja tieteellisyys kuin näiden yhteydet koulujärjestelmän kehitykseen kuten kansalaiskasvatus, standardointi sekä poliittiset ja taloudelliset tavoitteet (Usher & Edwards, 1994). Samalla nykyinen kasvatusajattelu ammentaa postmodernista eetoksesta, johon sisältyy legitimoivien metanarratiivien kritisointi, pluralismin ja subjektisuuden korostus ja vallan ja tiedon suhteen problematisointi (esim. Lyotard, 1979; Tesar ym., 2021). Postmodernismi ei kuitenkaan ole koherentti aatesuunta: se sisältää myös modernin markkinalogiikan kulttuuriset vaikutukset (Jameson, 1991).

Kasvatuksen kontekstissa nämä jännitteet koskevat niin tiedon jäsennystä (Young & Muller, 2010), suhdetta luonnontieteisiin (Sjöström, 2025), opetuksen teknologisoitumista (Williamson ym., 2020) kuin kasvatuksen tavoitteita (Biesta, 1995). Metamodernismin "oskilloiva" elementti kuvaa ajattelua, joka tottuneesti navigoi näiden jännitteiden äärellä. Tätä ajatusta laajentaa Dempsey (2023), joka esittää yhteiskunnallisen ajatuksen kompleksifioituvan historian myötä: modernismi kommentoi esimodernia, postmoderni modernia ja niin edelleen. Näiden sisäkkäisten kehysten välillä liikkuminen on tällöin välttämätöntä maailman ymmärtämiseksi, mikä haastaa myös kasvatusta pyrkimään kohti ”metasystemaattista” ajattelua ja sen taitoja.

Vuoropuhelun herättäminen

Postmodernismi ei tunnetusti ole yksiselitteinen käsite tai koherentti teoriakehys. Koko käsitteen hyödyllisyys jakaa jonkin verran mielipiteitä. Jos kuitenkin ajattelemme postmodernismin kuvaavan viimeisten vuosikymmenten kulttuurista, poliittista ja tutkimuksellista otetta, voimme metamodernismin käsitteen kautta löytää uusia näkökulmia kasvatusfilosofian alati tärkeisiin kysymyksiin:

- *Miten tieto kytkeytyy ihmiskunnan kehityksen diskurssiin? Onko kehitystä olemassa, ja tuottaako kasvatus sitä tiedon ja ymmärryksen kautta? Mitä on ihmiskunnan, planeetan tai yksilön ”kukoistus”? Mikä on tällöin esimerkiksi luonnontieteellisen tiedon kasvatuksellinen asema?*
- *Miten voimme samaan aikaan rakentaa yhteistä yhteiskuntaa ja esimerkiksi koherentteja visioita kestävyydestä ja purkaa hegemonioita? Miten hyödyllisiä ovat esimerkiksi rationaalisen yksilön tai diskurssien ja rakenteiden näkökulmat?*

- *Miten kasvatus rakentaa merkitystä? Mihin arvioihin kasvatus sitoutuu ja millä perustein?*
- *Mikä on se kehys, jossa edellisistä aiheista puhumme? Miten kyseinen kehys rakentaa ja rajoittaa keskustelua? Sekä tietysti: onko koko postmodernismia, saati metamodernismia, olemassakaan?*
- *Kuinka syvästi moderni valistuksen eetos – rationaalisuus, universalismi, kehityksen narratiivi – on problematisoitu? Miten problematisointia itseään problematisoidaan ja mihin tämä johtaa? Onko problematisointi tulossa päätökseen ja mitä se jättää silloin jälkeensä? Tai mihin problematisointi tai pluralisointi lopulta pyrkii ja sitoutuu?*

Metamodernismin käsitettä ei ole kasvatustieteiden ja kasvatuksen kontekstissa oleellisesti käsitelty ja ymmärretty. Metamodernismin voi kuitenkin nähdä kasvatuksessa heikkona signaalina, joka vihjaa uudenlaisen ajattelun kehkeytymisestä. Sen voi nähdä myös epärelevanttina käsitteenä verrattuna esimerkiksi posthumanismiin, jonka esitetään myös uudistavan kasvatuksellista ajattelua perustavanlaatuisella tasolla.

Väitän, että metamodernismista on tärkeää puhua nyt, kun esimerkiksi polarisaatio, toivottomuus ja näköalattomat tulevaisuuskuvat haastavat kasvatusta. On tärkeää kehittää kieltä, joka pyrkii ristiriitojen esiintuontiin, dialogisuuteen ja dekonstruktioon, mutta samalla rakentaviin, yhteisiä arvoja ja tarkoitusta kokoaviin kasvatuksen lähtökohtiin. Postmoderni ajattelu on kenties onnistunut kuvaamaan aikamme ongelmia, mutta ei ratkaisemaan niitä (Gare, 2006). Siksi metamodernismin käsitteen tarkastelu avaa uutta ajattelua siitä, mitä kasvatus voisi olla.

Lähteet

Biesta, G. (1995). Postmodernism and the repoliticization of education. Interchange, 26(2), 161-183.

Dempsey, B. G. (2023). Metamodernism: Or, the Cultural Logic of Cultural Logics. Baxter: Arc Press.

Gare, A. (2006). Postmodernism and the environmental crisis. London: Routledge.

Jameson, F. (1991). Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism. New York: Routledge.

Lyotard, J.-F. (1979). The Postmodern Condition: A Report on Knowledge (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.

Sjöström, J. (2025). Vision III of scientific literacy and science education: an alternative vision for science education emphasising the ethico-socio-political and relational-existential. Studies in Science Education, 61(2), 239-274.

Storm, J. A. J. (2021). Metamodernism: The future of theory. Chicago: University of Chicago Press.

Tesar, M., Gibbons, A., Arndt, S., & Hood, N. (2021). Postmodernism in education. Teoksessa Oxford research encyclopedia of education. Oxford University Press.
Usher, R. & Edwards, R. (1994). Postmodernism and education: Different voices, different worlds. London: Routledge.
Vermeulen, T., & van den Akker, R. (2010). Notes on metamodernism. Journal of aesthetics & culture, 2(1), 5677.
Williamson, B., Bayne, S., & Shay, S. (2020). The datafication of teaching in Higher Education: Critical issues and perspectives. Teaching in Higher Education, 25(4), 351-365.
Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. European journal of education, 45(1), 11-27.

2.6.3 Mitä jokaisen aikuiskasvattajan tulisi tietää Jean-Paul Sartren ja Viktor E. Franklin eksistentialismista?

Rauno Huttunen, Turun yliopisto
Leena Kakkori, logoterapeutti, itsenäinen tutkija

Keskeinen oivallus ja jännite

Mikä on elämän tarkoitus? Mitä minun pitäisi tehdä elämälläni? Onko minulla merkitystä? Nämä ovat eksistentiaalisia kysymyksiä, joita jokainen aikuinen ihminen pohtii jossakin vaiheessa elämäänsä. Sosiologi Anthony Giddens kutsuu näitä hetkiä eksistentiaalisiksi hetkiksi. Jotkut hakeutuvat aikuiskoulutukseen eksistentiaalisen hetken aikaan ja he haluavat keskustella eksistentiaalisista kysymyksistä. Jean-Paul Sartren kuvaus inhimillisestä todellisuudesta vastaa näiden ihmisten sisäistä tunnetta näinä hetkinä, mutta Sartre ei tarjoa lohtua eikä vihjeitä ratkaisuksi. Tässä kohtaa Viktor E. Franklin logoterapian merkityskeskeinen ajattelu voi tarjota monia mielenkiintoisia avauksia ja ihan käytännön vinkkejä.

Tässä esityksessä esittelemme ensiksi Sartren eksistentialismin peruskäsitteitä erityisesti nojautuen Sartren puheeseen “Eksistentialismikin on humanismia”. Tässä Sartre muun muassa esittää, että on olemassa kahdenlaista eksistentialismia:

”…ensinnäkin kristittyjä, joihin luen katolista uskoa tunnustavat Karl Jaspersin ja Gabriel Marcelin ja toisaalta ateisti-eksistentialisteja, joihin voidaan lukea Heidegger ja myös ranskalaiset eksistentialistit ja minut. Yhteistä heille on vain, että he kummatkin sanovat olemassaolon olevan ennen olemusta, essentiaa... Se

merkitsee, että ihminen on olemassa ensin, tavoittaa itsensä, ilmaantuu maailmaan ja määrittelee itsensä vasta kaiken tämän jälkeen. Se ettei ihminen sellaisena kuin eksistentialisti hänet käsittää, ole määriteltävissä, johtuu siitä, ettei hän aluksi ole mitään. Oleminen alkaa vasta myöhemmin ja hänestä tulee se, mitä hän itsestä tekee. Ei ole myöskään ihmisluontoa, koska ei ole Jumalaa, joka sen mielessään loisi. Ihminen on, ei ainoastaan sellainen, miksi hän itsensä käsittää, vaan myös sitä, mitä tahtoo olla, sellainen minä hän itseään pitää ollessaan olemassa, siten kun olemassaoloa kohti syöksyvä laine saavuttaa rannan: ihminen on vain sitä, mitä hän itsestään tekee. Tämä on eksistentialismin ensimmäinen periaate… Eksistentialismin ensimmäinen tehtävä onkin tuoda ihmisen ulottuville se, mitä hän on, antaa se hänelle, ja samalla sälyttää hänen harteilleen koko vastuu omasta olemassaolostaan. Kun sanomme, että ihminen on vastuussa itsestään, emme tarkoita sitä, että hän olisi vastuussa vain omasta rajallisesta yksilöstään, vaan kaikista ihmisistä."

Tästä sitaatista on löydettävissä Sartren eksistentialismin perusväitteet: olemassaolon ensisijaisuus olemukseen nähden, ihmisen ennaltamääräämätön tarkoituksettomuus, ihmisen kyky määrittää itsensä, eksistentiaalinen vastuullisuus, tahdon vapaus ja itsetranssendenssi. Nämä Sartre peruskäsitteet ovat hyödyllisiä keskusteltaessa aikuisten kanssa eksistentiaalisista kysymyksistä. Yksi hedelmällisimmistä Sartren käsitteistä on itsetranssendenssi. Se viittaa siihen, että ihminen ei ole koskaan täysin sama kuin nykyinen itsensä, vaan projisoituu aina tulevaisuuteen. Ihminen tavoittelee aina transsendentaalisia päämääriä eli päämääriä, jotka ylittävät hänen nykyisen olemisensa. Ihminen ei ole koskaan täysin sama kuin nykyinen itsensä, vaan projisoituu aina tulevaisuuteen. Näin ihminen määrittää itseään tekojensa ja valintojensa kautta. Sartren mukaan itsetranssendenssi tässä itsensä ylittämisen merkityksessä on subjektiviteetin konstituoiva piirre. Sartre kutsuu itsetranssendenssin ja subjektiviteetin välistä suhdetta eksistentialistiseksi humanismiksi. Eksistentialismi on humanismia ennen kaikkea sen vuoksi, että se katsoo, että ihmisten täytyy etsiä itseään nykyisen itsensä tuolta puolen ja avuttomuuden tilassaan päättää, mitä hänestä on tuleva.

Vuoropuhelun herättäminen

Sitten siirrymme esitelmässä Viktor E. Franklin Franklin kehittämään logoterapian ydinkohtiin ja eritisesti ihmisen ainutlaatuiseen itsensäylittämisen kykyyn. Logoterapiaa - alkuperäiseltä nimeltään Logotherapie und Existenzanalyse - pidetään kolmantena wieniläisenä psykoterapian suuntauksena Freudin ja Adlerin jälkeen. Nykyään logoterapiaa kutsutaan myös merkityskeskeiseksi psykoterapiaksi - Meaning centred psykotherapy. Logoterapia voidaan ymmärtää filosofisen

terapian muotona, jonka ytimessä on yksilön pyrkimys löytää elämänsä merkitys. Franklin ajattelu kehittyi erityisesti hänen kokemustensa pohjalta natsien keskitysleireillä, missä hän havaitsi merkityksen etsimisen ja muiden auttamisen keskeiseksi selviytymisen tekijäksi.

Logoterapian tavoitteena on edistää yksilön eettistä ja henkistä kasvua kohti merkityksellistä elämää. Franklin mukaan elämän merkityksen etsiminen on ihmisen perustava motiivi, jota hän kutsuu ”tahdoksi merkitykseen”. Logoterapia rakentuu kolmen keskeisen oletuksen varaan: vapaan tahdon, tahto merkitykseen sekä elämän merkitykseen. Keskitymme esitelmässä Franklin itsetranssendenssin käsitteeseen, joka on avain niin arvoteiden, arvojen kuin merkityksen löytämisessä ihmisen elämässä vastoinkäymisissä ja merkityksettömyyden tunteen vallitessa.

”Ihmisen ihmisyys lepää hänen itsetranssendenssissa. Se miten ymmärrän itse transsendentin on se, että ihmisenä oleminen tarkoittaa aina olemista suhteessa tai suuntautunut johinkin tai johon kuhun muuhun kuin itseensä.”

Itsetranssendenssi ei tarkoita mitään korkeammalle tasolle siirtymistä vaan kykyä kurottautua ja suuntautua itsensä ulkopuolelle kohti maailmaa, toisia ihmisiä ja kaikkea sitä ihmeellistä, mitä maailmassa on. Oman merkityksen ja tarkoituksen löytäminen ja toteuttaminen on perustavanlaatuista ihmiselle, eikä merkityksellisyys löydy sisältämme vaan maailmasta.

Frankl korostaa eksistentialismin keskeistä opetusta: ihminen ei ole esine muiden joukossa, vaan jotakin olennaisesti erilaista. Hän ilmaisee tämän toteamalla, että ihmisen ”ei-olemuksellisuus” (no-thingness) – pikemminkin kuin tyhjyys – on eksistentialismin keskeinen opetus. Itsetransendenssi on perustava piirre ihmisen erilaisuudessa kaikkiin muihin olioihin ja asioihin.

2.6.4 Melioristisen taidekasvatuksen välttämättömyys Peruskoulu 2045: Elämää varten -vision valossa

Heidi Partti, Taideyliopisto
Lauri Väkevä, Helsingin yliopisto

*Keskustelunavaajina toimivat taito- ja taideaineiden didaktiikan professori **Lauri Väkevä** (Helsingin yliopisto) ja musiikkikasvatuksen professori **Heidi Partti** (Taideyliopisto). Yhteistyömme ammentaa filosofis-teoreettisesta pohdinnasta, empiirisestä tutkimuksesta sekä taidealojen opettajankoulutuksen kehittämisestä. Tutkimuksemme tarkastelee musiikki- ja taidekasvatuksen filosofiaan, posthumanismiin sekä postdigitaalisuuteen ja ekososiaaliseen kestävyyteen liittyviä eettisiä ja esteettisiä kysymyksiä. Ehdottamamme*

keskustelunaihe kytkeytyy keväällä 2026 julkaistuun Peruskoulu 2045: Elämää varten visioon (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2026). Vision tavoitteena on toimia viitekehyksenä peruskoulun kehittämiselle ja kannustaa perusasteen koulutuksen tulevaisuustyöhön. Vision julkaisu luo vahvoja odotuksia tulevalle Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistushankkeelle.

Esityksessämme tarkastelemme julkaistun vision teemoja perusasteen taidekasvatuksen valossa, korostaen eri taidealojen kasvatuksen yhteistä arvopohjaa. Punnitsemme erityisesti näkökulmia, joissa taidekasvatus ymmärretään praksiksena, tilannekohteisten oivallusten, kriittisen reflektion ja eettisen harkinnan läpäisemänä toimintana (Mahon et al., 2020). Tällöin taidekasvatuksen arvot ja arvostukset eivät nouse sellaisenaan taiteen traditioista ja konventioista, vaan rakentuvat ja uudistuvat pohtimisen, kyseenalaistamisen ja uudelleenajattelun prosesseissa. Näin taidekasvatus näyttäytyy eettisenä käytäntönä, jossa kasvattaja ja kasvatettava suuntautuvat yhdessä maailmaan ja sen muuttamiseen, ja jossa keskiöön nousevat merkitysten neuvottelu, toimijuuden tukeminen sekä paremman tulevaisuuden rakentamisen mahdollisuudet.

Keskeinen oivallus ja jännite

Peruskoulu 2045 -visiossa kuvataan peruskoulua yhteiskunnan kehittämisen keskeisenä instituutiona, jonka tehtävänä on edistää sivistystä, merkityksellistä elämää, toimijuutta ja yhteistä hyvää. Huomionarvoista visiossa on toivon korostaminen. Tätä voi pitää tärkeänä viestinä monikriisien vaivaamassa ajassa. Tunnistamme visiossa kunnianhimoisen, mutta jännitteisen asetelman: *miten toivoa voidaan edistää pedagogisesti ja eettisesti uskottavasti ilman että se typistyy idealistiseksi retoriikaksi tai perusteettomaksi optimismiksi?* Ehdotamme, että visiossa kuvattuja arvoja ja niihin kytkeytyvää jännitettä on hedelmällistä tarkastella ja viedä käytäntöön taidekasvatuksessa meliorismin ohjaamana.

Meliorismilla tarkoitamme sekä sitoutumista toivon näkökulmaan että käytännön pyrkimyksiä, joilla pyritään luomaan aiempaa kestävämpiä lähtökohtia ihmisen ja muun luonnon yhteiselolle. Melioristisen ymmärryksen mukaan maailma ei ole sen enempää huonoin kuin paraskaan mahdollinen. Siksi tulevaisuus hahmottuu jatkuvana olojen parantamisen prosessina, jossa yhteisen kokeilun ja ongelmanratkaisun keinoin pyritään parantamaan elämän ehtoja epävarmuuden keskellä.

Pragmatistisen filosofian innoittamana tarkastelemme meliorismia kolmesta näkökulmasta. Moraaliselle meliorismille on ominaista pyrkimys tunnistaa eettisen toiminnan mahdollisuuksia jopa siellä, missä toivo on jo menetetty (Dewey & Tufts, 2009 [1932]; Liszka, 2021). Esteettinen meliorismi ohjaa etsimään esteettisiä arvoja kaikkialta, missä niiden toteutumiseen tarjoutuu mahdollisuus (Dewey, 2009 [1934]; Shusterman, 2010; Prelevic, 2023). Poliittinen meliorismi tunnistaa tarpeen vaalia demokraattista elämäntapaa erityisesti olosuhteissa, joissa sitä uhkaavat illiberaalit voimat (Bergman, 2016; MacMullan, 2013).

Avaamme kysymyksen: *millaista ammatillisuutta ja eettistä reflektiota tulevilta perusopetuksen taidekasvattajilta edellytetään, jotta meliorismi voisi toteutua pedagogisena praksiksena – erityisesti tilanteissa, joissa opetustyö edellyttää samanaikaisesti toivon ylläpitämistä, kriittistä reflektiota ja kykyä kohdata epävarmuutta, huolta ja arvoristiriitoja?*

Vuoropuhelun herättäminen

Tarkastelemme meliorismin eri ulottuvuuksia suhteessa muihin taidekasvatusta ohjaaviin eettisiin, esteettisiin ja poliittisiin filosofisiin näkökulmiin puolustaen mahdollisuutta tulkita melioristista taidekasvatusta samanaikaisesti kriittisenä ja pragmatistisena projektina. Pragmatistisen lähestymistavastamme tekee sitoutuminen filosofisen pohdinnan ja teorianmuodostuksen käytännölliseen tarkoitukseen sekä arvojen tarkastelu niiden käytännöllisten implikaatioiden näkökulmasta (Väkevä, 2023). Melioristinen taidekasvatus hyväksyy myös kriittisen teorian ja pedagogiikan lähtökohdat (Apple, 2012), mutta se sisällyttää itseensä positiivisen pohjavireen vaipumatta liialliseen optimismiin – tässä mielessä se tulee ehkä lähemmäs postkriittistä pedagogiikkaa (Hodgson, Vliedghe & Samojski, 2017). Lisäksi se tukee kestävyyskasvatusta kieltäytymällä sulkemasta pois kestävämmän tulevaisuuden mahdollisuutta edes monikriisin herättämän ahdistuksen keskellä (Honnacker, 2024). Ajatuksena on, että taidekasvatuksessa tulee hyväksyä mahdollisuus muutokseen, jolle voidaan luoda edellytyksiä oppimiseen, kasvuun ja sivistykseen tähtäävällä didaktisella toiminnalla. Tämä edellyttää samanaikaisesti sekä tietoisuutta niistä ehdoista, jotka rajaavat tällaisen muutoksen mahdollisuuksia, että luottamusta uusiin mahdollisuuksiin.

Esiin nostamamme kolme meliorismin ulottuvuutta ohjaavat huomiota opettajan työn ytimeen: eettiseen harkintaan, esteettisen ympäristön vaalimiseen ja demokraattisen toimijuuden edistämiseen. Näiden näkökulmien kautta niin ikään peruskoulutuksen taidekasvatukselle aukeaa laaja tehtävä, ei vain opetusuunnitelman tavoitteiden, vaan myös Peruskoulu 2045: Elämää varten -vision arvojen toteuttamisessa. Katsommekin, että peruskoulun taidekasvatusta on mahdollista kehittää kaikilla kolmella meliorismin ulottuvuudella.

Samalla haluamme kutsua kaikkia (taide)kasvatusalan toimijoita tarkastelemaan kriittisesti omia käytäntöjään ja niitä ohjaavaa ajattelua monikriisistä kärsivän maailman muutoksia vasten: *Missä kohdin työssämme syntyy jännitteitä toivon, epävarmuuden ja kriittisyyden välillä? Mitä pedagogisia ratkaisuja voimme löytää melioristisen taidekasvatuseetoksen vaalimiseksi? Mikä on opettajankoulutuksen vastuu tällaisen eetoksen synnyttämisessä ja ruokkimisessa? Onko taidekasvatuksella jokin erityinen tehtävä tässä projektissa?* Pidämme näiden

kysymysten yhdessä pohtimista jokaisen kasvattajan kriittisen, reflektiivisen ja eettisen ammatillisuuden rakentumisen keskeisenä edellytyksenä. Näin meliorismi voi saada konkreettisen muodon kaikkien koulutusasteiden taidekasvatuksessa.

Lähteet

Apple, M. (2012). Knowledge, Power, and Education. Taylor & Francis.

Bergman, M. (2016). Minimal Meliorism: Finding a Balance between Conservative and Progressive Pragmatism. In U. Zackariasson (ed.), Action, Belief and Inquiry: Pragmatist Perspectives on Science, Society and Religion. Nordic Studies in Pragmatism, Nordic Pragmatism Network, Helsinki, pp. 2-28.

Dewey, J. (2009 [1934]) Art as Experience. In J. Boydston & L. Hackman (eds.), The Collected Works of John Dewey, 1882-1953 (3rd edition). Electronic edition. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 10: 1934, Art as Experience. Intelex.

Dewey, J. & Tufts, J. (2009 [1932]). Ethics. In J. Boydston & L. Hackman (eds.), The Collected Works of John Dewey, 1882-1953 (2nd release). Electronic edition. The Later Works of John Dewey, 1925-1953.

Volume 7: 1932, Ethics, revised edition. Intelex.

Hodgson, N., Vileghe, J. & Zamojski, P. (2017). Manifesto for a Post-Critical Pedagogy. Punctum Books.

Honnacker, A. (2023). Reconstucting Environmental Pragmatism: Meliorist Perspective for a Damaged World. Pragmatism Today Vol. 15(1). https://www.pragmatismtoday.eu/summer2024/Reconstructing-

Environmental-Pragmatism-Meliorist-Perspectives-for-a-Damaged-World-Ana-Honnacker.pdf

Liszka, J. (2021). Pragmatism and the Ethic of Meliorism. European Journal of Pragmatism and American Philosophy XIII(2). https://journals.openedition.org/ejpap/2442

MacMullan, T. (2023). The Fly Wheel of Society Habit and Social Meliorism in the Pragmatist Tradition. In T., Sparrow & A. Hutchinson (eds.), A history of habit from Aristotle to Bourdieu. Lexington Books, pp. 229–254.

Mahon, K., Edwards-Groves, C., Francisco, S., Kaukko, M., Kemmis, S., & Petrie, K. (2020). Pedagogy, education, and praxis in critical times. Springer Nature.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2024). Peruskoulu 2045: Elämää varten. Visio suomalaiselle peruskoululle. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2026:7. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstreams/8a7b9c67-764e-490b-917f-e3948c18f261/download

Prelevic, I. (2023). Meliorism and Excess Aesthetics. The Journal of Kitsch, Camp and Mass Culture 2/2023. https://aaltodoc.aalto.fi/bitstreams/07e5d2f9-ae18-4701-b1a5-f6a5c4de1dbb/download

Shusterman, R. (2010). What Pragmatism Means to Me: Ten Principles. Revue Française d'études Américaines, No 124(2), 59–65. https://doi.org/10.3917/e.rfea.124.0059

Väkevä, L. (2023). Considering Deweyan Cultural Naturalism as a Philosophy of Art(s) Education: Restoring Continuity. Springer International Publishing.

2.7 Kasvatussosiologia / Educational sociology 1/1 (FIN)

2.7.1 Moniparadigmaattinen koulutussosiologinen tutkimus

Mira Kalalahti, Jyväskylän yliopisto
Taina Civil-Hirvonen, Hämeen ammattikorkeakoulu

Keskeinen oivallus ja jännite

Koulutussosiologia elää kiinnostavaa vaihetta. Jos vielä muutama vuosikymmen sitten alan tutkimusta hallitsivat melko yhtenäiset käsitykset siitä, mitä kannattaa tutkia ja millä menetelmillä, nykyisin kenttä näyttäytyy huomattavasti moniäänisempänä. Tämä herättää ajankohtaisen kysymyksen: mitä koulutussosiologia oikeastaan on tänä päivänä – ja mitä sen metodologinen moninaistuminen kertoo koulutuksesta, yhteiskunnasta ja tieteestä laajemmin (Varjo ym., 2026)?

Koulutussosiologian “suuri linja” on kulkenut yksiparadigmaattisuudesta kohti moniparadigmaattisuutta (Varjo ym., 2026). Kyse ei ole vain menetelmien vaihtumisesta, vaan siitä, miten tutkimuksen kohde ymmärretään, millaisia kysymyksiä pidetään merkityksellisinä ja millaista tietoa pidetään uskottavana (ks. Ritzer, 1996).

Koulutussosiologian varhaisvaiheissa tutkimus oli vahvasti normatiivista ja sidoksissa pedagogisiin tavoitteisiin. Pedagogisen sosiologian aikakaudella 1900-luvun alkupuolella ei niinkään kysytty, miten koulutusjärjestelmä uusintaa yhteiskunnallisia eroja tai miten koulun arki rakentuu vuorovaikutuksessa, vaan miten kasvatus voisi tukea yhteiskunnan moraalista järjestystä (ks. Antikainen, 1986). Empiirinen tutkimus oli vasta kehittymässä (Varjo ym., 2026). Tästä näkökulmasta koulutussosiologian historia muistuttaa monen muunkin tieteenalan kehitystä: ensin rakennetaan käsitteellinen oikeutus, myöhemmin metodologinen itsenäisyys.

Toisen maailmansodan jälkeinen aika toi mukanaan uudenlaisen tutkimusihanteen. Kasvatussosiologian (Antikainen, 1985) aikakaudella 1950–1980-luvuilla määrällinen tutkimus, survey-aineistot, tilastollinen analyysi ja rakenteelliset selitysmallit nousivat hallitsevaan asemaan (Mäkelä, 1996). Koulutusta tarkasteltiin osana modernisaatiota, talouskasvua ja sosiaalista liikkuvuutta. Tämä vaihe oli

monella tavalla välttämätön: ilman laajoja aineistoja ja rakenteellista analyysiä olisi ollut vaikeaa osoittaa esimerkiksi koulutuksellisen eriarvoisuuden pysyvyyttä tai koulutuspolitiikan yhteyttä yhteiskunnallisiin muutoksiin.

Samalla voidaan kuitenkin kysyä, mitä tällainen tutkimus saattoi jättää varjoonsa. *Kun huomio kohdistui järjestelmiin, rakenteisiin ja väestötason ilmiöihin, jäivätkö oppilaiden kokemukset, opettajien arjen ratkaisut tai koulun kulttuuriset merkitykset sivuun?* 1970luvulta voimistunut laadullinen käänne (Pöntinen, 2004) näyttäytyykin vastauksena tähän puutteeseen. Haastattelut, havainnointi, etnografia ja diskurssianalyysi avasivat koulutuksen maailmaa sisältä päin.

Paradigmaattinen kehitys ei ollut vain tekninen metodivalinta. Se liittyi laajempaan muutokseen yhteiskuntatieteissä: todellisuutta ei enää nähty vain mitattavana rakenteena, vaan myös merkityksinä, tulkintoina ja valtasuhteina. Koulutussosiologialle tämä oli erityisen hedelmällistä, sillä koulutus on aina myös identiteettien, odotusten ja legitimiteetin rakentamista. Koulussa ei vain jaeta tietoa – siellä tuotetaan käsityksiä hyvästä oppilaasta, kelvollisesta kansalaisesta ja normaalista elämäkulusta.

1990-luvulta eteenpäin siirrymme monien kasvatussosiologioiden aikaan (Antikainen ym., 2021). Tämän jälkeen koulutussosiologian tutkimuskentältä ei ole enää tunnistettavissa yhtä koulutussosiologiaa, vaan on useita rinnakkaisia suuntauksia: koulutuspolitiikan analyysia, korkeakoulutuksen tutkimusta, sukupuolen ja etnisyyden kysymyksiä, marginalisaatiota, oppimisen arkea, hallinnan mekanismeja, globaalien reformien vaikutuksia ja paljon muuta. Samalla myös menetelmät ovat entisestään monipuolistuneet, ja koulutussosiologiaa luonnehtii eri metodien vallasta ja ylivoimasta kamppailun sijaan samanaikainen rinnakkaiselo.

Monimenetelmällisyyden vahvistuminen kertoo siitä, että koulutuksen ilmiöt eivät taivu yhden metodin logiikkaan. Jos tutkimme esimerkiksi koulutusvalintaa, tarvitsemme mahdollisesti rekisteriaineistoja erojen kartoittamiseen, haastatteluja valintojen merkitysten ymmärtämiseen ja politiikka-asiakirjoja sen hahmottamiseen, miten valinnan ideaalia tuotetaan. Yksi aineisto kertoo harvoin koko tarinan.

Tässä kohdin nousee kuitenkin esiin kriittinen kysymys: *onko moniparadigmaattisuus voimavara vai uhka koulutussosiologian tutkijoille?* Toisaalta pluralismi mahdollistaa rikkaamman ymmärryksen ja estää tieteen kangistumista yhteen totuusmalliin. Toisaalta se voi johtaa pirstoutumiseen, jossa tutkijat eivät enää keskustele keskenään, koska heillä ei ole yhteistä kieltä (ks. Varjo ym., 2026). *Jos yksi puhuu regressiomalleista, toinen affektiivisista*

käytännöistä ja kolmas diskursiivisesta hallinnasta, kohtaavatko näkökulmat lainkaan?

Esiin onkin noussut huoli koulutussosiologian yhteisestä tietopohjasta. Metodologinen moninaisuus sinänsä ei ole ongelma, mutta ilman dialogia se voi johtaa rinnakkaiseloon ilman kohtaamista. Kysymys ei siis ole siitä, pitäisikö palata yhteen paradigmaan vaan siitä, miten eri paradigmat voivat haastaa ja täydentää toisiaan.

Paradigmaattisen kehityksen ajankohtainen ulottuvuus liittyy myös tiedepolitiikkaan – metodologiset ratkaisut eivät synny tyhjiössä (Varjo ym., 2026). Julkaisupaineet, artikkeliväitöskirjojen yleistyminen, rahoitusmallit ja kansainvälinen kilpailu ohjaavat sitä, millaisia tutkimuksia tehdään. Tämä on tärkeä muistutus. Usein puhumme metodeista ikään kuin ne olisivat puhtaita tiedollisia valintoja, vaikka todellisuudessa ne ovat myös institutionaalisia valintoja. Se, mikä on mahdollista tutkia, riippuu ajasta, resursseista ja akateemisista kannustimista.

Vuoropuhelun herättäminen

Mihin suuntaan koulutussosiologia siis on menossa? Näyttää siltä, että tulevaisuutta määrittävät ainakin kolme painetta. Ensinnäkin eriarvoisuuden uudet muodot – alueellinen segregaatio, digitalisaatio, mielenterveys, siirtymien epävarmuus – vaativat vahvaa yhteiskunnallista analyysiä. Toiseksi koulutuksen arjen tutkimus tarvitsee edelleen syvällisiä laadullisia lähestymistapoja. Kolmanneksi yhä monimutkaisemmat ilmiöt edellyttävät menetelmien yhdistämistä.

Ehkä koulutussosiologian tulevaisuuden ydin ei olekaan yksittäisessä paradigmassa, vaan metodologisessa sivistyksessä: kyvyssä ymmärtää eri lähestymistapojen vahvuuksia, rajoja ja käyttöehtoja. Tarvitsemme tutkijoita, jotka osaavat tehdä omaa tutkimustaan tinkimättömästi, mutta myös lukea toisin ajattelevia avoimesti.

Lopuksi esitämme keskusteluun kolme kysymystä:

- *Onko koulutussosiologialla enää yhteinen ydin, vai koostuuko se vain rinnakkaisista erityisaloista?*
- *Miten tutkijankoulutus voi vahvistaa dialogia määrällisten, laadullisten ja monimenetelmällisten lähestymistapojen välillä?*
- *Ohjaavatko tämän päivän rahoitus- ja julkaisurakenteet tutkimusta enemmän kuin itse tutkimuskysymykset?*

Yhteenvetona esitämme, että metodologiset muutokset eivät ole pelkkiä teknisiä trendejä. Ne kertovat siitä, miten ymmärrämme koulutuksen roolin yhteiskunnassa – ja millaista tietoa pidämme tärkeänä tulevaisuuden rakentamisessa.

Lähteet
Antikainen, A. (1985). Kasvatussosiologian tavoitteet ja todellisuus. Aikuiskasvatus, 5(2), 87–89. https://doi.org/10.33336/aik.96400
Antikainen, A. (1986). Johdatus kasvatussosiologiaan. WSOY.
Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2021). Kasvatussosiologia (6. painos). PS-kustannus.
Mäkelä, J. (1996). Menneisyyden nykyisyys. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tuolla puolen [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Acta Universitatis Lapponiensis 13. Lapin yliopisto.
Pöntinen, S. (2004). Kvantitatiivisten menetelmien mahdollisuuksia ja rajoja. Teoksessa P. Räsänen, H. Ruonavaara & I. Kantola (toim.), Kiistoja ja dilemmoja – Sosiologisen keskustelun vastakkainasetteluja (ss. 71–85). Kirja-Aurora.
Ritzer, G. (1996). Sociological theory (4. painos). McGraw Hill.
Varjo, J., Civil-Hirvonen, T., Kalalahti, M. & Kinnari, H. (2026). Koulutussosiologia ja sen metodologiat. Teoksessa J. Varjo, T. Civil-Hirvonen, M. Kalalahti & H. Kinnari (toim.), Koulutussosiologian metodologiat ja tutkimusmenetelmät (ss. 11–28). Tampere University Press. https://doi.org/10.61201/kwm5nx09

2.7.2 Transparadigmaattisten lähestymistapojen mahdollisuudet kasvatussosiologiassa

Anna Kristiina Kokko, Itä-Suomen yliopisto
Maiju Paananen, Tampereen yliopisto

Keskeinen oivallus ja jännite

Paradigmakeskustelut ja -kiistat ovat rytmittäneet tieteellisen tutkimuksen historiaa, eikä koulutuksen sosiologinen tutkimus ole tästä poikkeus. Käsitettä paradigmaa on määritelty monella toisiinsa limittyvällä tavalla, mutta yleisesti voidaan sanoa, että paradigman käsitettä käytetään kuvaamaan tieteellistä maailmankuvaa tai viitekehystä, joka määrittää, mitä pidetään ongelmana, millaisia kysymyksiä voidaan esittää ja millaisia menetelmiä ja selityksiä pidetään hyväksyttävinä (mm. Burrell & Morgan, 1979).

Kasvatus- ja koulutussosiologiassa paradigmoja on jäsennetty esimerkiksi nimeämällä erilaisia käänteitä – kuten kielellinen, tilallinen ja materiaalinen käänne – jotka ohjaavat tutkimuksen huomion ilmiön tiettyihin ulottuvuuksiin. Vaikka uudet paradigmaattiset avaukset ovat kiistatta tehneet näkyväksi erilaisia painotuksia jo paljon tutkittuihin ilmiöihin, metakeskusteluissa on myös esitetty huolia siitä, että

paradigman muutokset aiheuttavat teoreettista muistinmenetystä, jossa tutkimusalan aiemmat historialliset käänteet – mukaan lukien se, miten tietyt paradigmat syntyvät eri aikakausina – on pyyhitty pois. Tämä tapahtuu esimerkiksi silloin kun uuden käänteen myötä tutkimuskirjallisuuden käyttö ja lukemisto muuttuu.

On ehdotettu, että ajallisen lähestymistavan muuntaminen voisi helpottaa tätä kroonista 'muistinmenetystä' ja että paradigmojen peräkkäisyyden ja 'käänteiden' sijaan paradigmoja jäsennettäisiin toisiaan täydentävinä. Tätä työtä on tehty jo monilla areenoilla esimerkiksi nimeten erilaisia monitieteisyyteen, tieteiden välisyyteen ja transtieteellisyyteen liittyviä käytäntöjä (Salmela ym., 2024). Heidän mukaansa monitieteisyyteen keskittyessään kukin tieteenala tarkastelee ilmiötä omasta paradigmaattisesta näkökulmastaan ja lopulta tuo tulokset yhteen (ks. myös MacLeod & Nagatsu, 2018). Tieteiden välisyyttä korostavassa tutkimuksessa käsitteet, teoriat ja menetelmät sovitetaan yhteen ja jo tutkimuskysymys muotoillaan siten, ettei sitä voida ratkaista yhden tieteenalan sisällä (ks. myös Calvert, 2016). Transtieteisyydellä puolestaan pyritään rikkomaan joskus vahvaakin akateemisten ja yhteiskunnallisten toimijoiden välistä rajaa korostamalla aktiivista tiedollista yhteisluomista (Salmela ym., 2024).

Transparadigmaattisuus asettuu tähän keskusteluun. Transparadigmaattisuudella tarkoitetaan ajattelutapaa, jossa venytetään ja liikutaan tietoisesti yksittäisten paradigmarajojen yli: useamman paradigman tietoteoreettisista perusteista, tavoista käsitteellistää asiaa ja käyttämästä kielestä lainaamista ja ammentamista. Tällaista lähestymistapaa vähintään lähestyviä yhdistelmistä on nähdäksemme jo runsaasti esimerkkejä, aina mikrobiologian ja koulutuksen sosiologian paradigmojen rajapinnoista (ks. yleiskatsaus Millei ym., 2025) koulutuspolitiikan ja etnografisten paradigmojen yhdistämisestä (ks. yleiskatsaus Lahelma & Gordon, 2007).

Vuoropuhelun herättäminen

Paradigmojen limittymistä on käsitelty tähän asti kenties useimmiten silloin, kun on pohdittu, miten erilaisia lähestymistapoja voidaan käyttää täydentävän datan saamiseksi yhden tutkimusprosessin puitteissa. Tätä voisi ehkä tyypillisimmin jäsentää moniparadigmaattisena tutkimuksena. Tässä keskustelunavauksessa pohdimme, mitä muuta, moniparadigmaattisuuden ylittävää toimintaa transparadigmaattinen tutkimus voi olla käytännössä, tai millaisia toimia se voisi edellyttää tutkijoilta ja tutkijayhteisöilta. Pohdimme transparadigmaattisuuden syötteitä koko tutkimusprosessille sen eri tutkimuksen vaiheissa.

Ehdotamme että transparadigmaattisen asenteen laajentaminen paitsi metodologiseen keskusteluun myös tutkimuksesta lukemiseen ja kirjoittamiseen voisi tehdä tutkimusprosesseista entistä hedelmällisempiä. Mikäli tutkijayhteisön yhteisenä asenteena on systemaattinen pyrkimys tehdä näkyväksi, miten eri teoreettiset lähtökohdat avaavat, rajaavat ja muovaavat tutkimuskohdetta, mutta toisaalta tuottaa kuitenkin jonkinlaista yhteistä (vaikkei välttämättä konsensukseen johtavaa) ymmärrystä maailmasta ja sen erilaisten ilmiöiden välisistä suhteista, edellyttänee se esimerkiksi eri paradigmoista käsin tehtävän tutkimuksen synteesiä.

Tällainen synteesi voisi esimerkiksi kutsua tutkijoita pohdiskelevaan käytäntöön, jossa johtopäätöksiä asetetaan, verrataan ja muokataan useiden paradigmojen näkökulmasta. Erilaisten paradigmojen yhdistämistä on toisinaan aiheellisestikin arvosteltu eklektisyydestä, tutkimusten perusolettamusten piilottamisesta ja metodologisesta sekavuudesta. Pohdimme, mitä näiden välttäminen edellyttäisi. Ehdotamme, että transparadigmaattisuus voisi kenties toimia myös kriittisenä vastavoimana yksiteoreettisen tai yksidimensionaalisen todistusaineiston vaatimuksille, ja mahdollistaa synteesin hierarkkisoimatta epätarkoituksenmukaisella tavalla erilaisia tiedonmuodostuksen muotoja.

Lähteet

Burrell, G., & Morgan, G. (1979). Sociological Paradigms and Organisational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315242804

Calvert, J. (2016). Systems biology, interdisciplinarity, and disciplinary identity. Teoksessa J. N. Parker, N. Ve meulen & B. Penders (toim.), Collaboration in the new life sciences (s. 201–218). Ashgate.

Lahelma, E., & Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. In S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, & T. Tolonen (Eds.), Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus (pp. 17–38). Vastapaino.

MacLeod, M. & Nagatsu, M. (2018). What does interdisciplinarity look like in practice: mapping interdisciplinarity and its limits in the environmental sciences. Studies in History and Philosophy of Science, 67, 74–84. https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2018.01.001

Millei, Z, Lee, N, Spyrou, S, Roslund, M, Breinholt, A, Tammi, T, Conklin, B, Alminde, S, Warming, H & Hohti, R. (2025). Child ecologies in a microbial world: A new imperative for childhood studies. Journal of Childhood Studies, 50(1), 34–52. https://doi.org/10.18357/jcs5012025219

Salmela, M., Vienni-Baptista, B., & Cheas, K. (2024). Tieteidenväliset ja transtieteiset tutkijat: Tieteen rikkaruohoja vai sen queerejä edelläkävijöitä? Tiedepolitiikka, 49(1). https://doi.org/10.58957/tp.132011

2.7.3 Kouluetnografisen tiedontuotannon haasteet tutkijan näkökulmasta

Heidi Huilla, Itä-Suomen yliopisto

Keskeinen oivallus ja jännite

Tein juuri lausuntopyynnön eettisestä ennakkoarviosta uudelle hankkeellemme. Kokonaisuudessaan tuotin noin 60 sivua tekstiä, josta ison osan kirjoitin yksin, osan yhdessä kollegan kanssa ja osaan olivat muut kollegat tehneet pohjat valmiiksi ja viimeistelin heidän työnsä. Vihasin jokaista hetkeä.

Etnografisessa tutkimuksessa eettisillä kysymyksillä on erityinen asema. En sanokaan vihaavani eettisten kysymysten pohtimista sinänsä tai olevani eri mieltä ennakkoarvion tarpeellisuudesta hankkeessamme. En voi kuitenkaan olla kriittisesti pohtimatta prosessia, johon minä yksin käytin aktiivista työaikaa 1 ½-2 viikkoa (en lue tähän niitä tunteja, joita käytin asiasta stressaamiseen joinain öinä). Iso osa tästä ajasta kului siihen, että leikkaa-liimasin samoja muotoiluja eri dokumenttien eri kohtiin. Tai liikuin mielestäni metodologisesti harmaalla alueella kirjoittaessani ennakkoon dokumentteja, joiden sisällön tuottaminen ennen kentälle pääsyä ei kuulu etnografian henkeen.

Tässä keskustelunavauksessa tarkastelen kouluetnografisen tiedontuotannon haasteita erityisesti tiedon äärelle pääsyn näkökulmasta, ja sitä mitä nämä haasteet voivat tuottaa koulutussosiologiselle tiedonintressille. Teksti perustuu yhdessä Sara Juvosen, Sirpa Lappalaisen, Sonja Kosusen ja Linda Maria Laaksosen kanssa kirjoittamaamme artikkeliin Kuka on mun puolesta luvannut, että osallistun? Etnografian portinvartijat ja koulutussosiologisen tiedontuotannon haasteet, joka julkaistiin Kasvatussosiologian viidennessä vuosikirjassa alkuvuodesta 2026. Itse teos, artikkeli ja tämän keskustelunavauksen lähteet löytyvät täältä: https://edition.fi/tup/catalog/view/koulutussosiologian-metodologiat-ja-tutkimusmenetelmat/2089/7594.

Koulutussosiologian alalla etnografialla on Suomessa pitkät perinteet (esim. Gordon ym., 2000; Lappalainen ym., 2007; ks. Huilla, 2022, 57). Menetelmän etuna on sen läheisyys tutkittaviin ilmiöihin: etnografian ajatellaan usein valottavan varsinkin marginalisoiduissa yhteiskunnallisissa asemissa olevien ihmisten kokemuksia ja todellisuutta koulutusjärjestelmän eri puolilla ja myös sen laitamilla. Jotta tutkittavan ilmiön lähelle voidaan päästä, on tavoitettava tutkimuksen kannalta keskeiset osallistujat ja päästävä heidän lähelleen.

Ennen kuin etnografi pääsee lähellekään tutkittavia, hänen tulee suorittaa sarja erilaisia yhteydenottoja ja täyttää lukuisia dokumentteja, joiden määrä riippuu tutkimusaiheesta. Vaihetta kutsutaan sisäänpääsyneuvotteluiksi. Koska etnografiassa tiedon tavoittelu keskittyy usein heikommassa asemassa oleviin, dokumentointia tarvitaan varsin paljon, esimerkiksi eettisen ennakkoarvioinnin muodossa.

Artikkelissamme lähtökohtanamme onkin ymmärrys sisäänpääsyneuvotteluista erityisesti episteemisenä ja tiedontuotannon politiikkaan liittyvänä portinvartijuutena: portinvartijoilla on potentiaalista valtaa vaikuttaa siihen, millaista tietoa tutkijalla on mahdollisuus tuottaa (Chaudhuri, 2017). Niin sanotulle kentälle pääsy voidaankin ja nähdäksemme tulisi ymmärtää osallistumisena – ei niinkään jonnekin pääsynä, vaan osana tiedontuottamisen prosessia, jossa tutkija osallistuu tutkittavien jokapäiväiseen elämään. Tällöin tutkimuksen tekeminen voidaan ymmärtää tiedontuottamisen jatkumona, jossa sisäänpääsyneuvotteluita käydään sosiaalisena ja relationaalisena dynaamisena prosessina jokaisessa tutkimuksen vaiheessa (Matthiesen, 2020; Crowhurst & kennedy-macfoy, 2013; Chaudhuri, 2017). Fyysisen sisäänpääsyn jälkeen tarvitaan myös sosiaalinen sisäänpääsy eli tutkittavien halu tehdä yhteistyötä tutkijan kanssa (Wanat, 2008; Clark, 2010).

Kaikki neuvottelut vaativat emotionaalista työtä tutkijalta (Grant, 2017). Myös alun dokumentointiin liittyvät, kuten aloituksestani ehkä kävi ilmi.

Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa on tarkasteltu erilaisia tekijöitä, jotka myötävaikuttavat ja estävät neuvotteluiden onnistumista ja etnografin sisäänpääsyä (Clark, 2010). Osaan tutkijan on mahdollista vaikuttaa mutta toisten kohdalla neuvottelut ovat haastavampia. Tutkittavia on helpompi saada mukaan, jos he kokevat saavansa mahdollisuuden saada ääntään kuuluviin tai jos tutkimuksessa tuotetaan jotain heitä konkreettisesti hyödyttävää tietoa. Monet kokevat lisäksi eettistä ja moraalista velvollisuutta osallistua tutkimushankkeisiin. Tutut paikat ja ihmiset, eli tutkittavien maaperällä operointi, saattavat helpottaa tutkimushankkeisiin osallistumista, etenkin haavoittuvimmassa asemassa olevien kohdalla (Bashir, 2023).

Etnografinen menetelmä saattaa toisaalta itsessään saada jotkut kyseenalaistamaan tutkimushanketta (Clark, 2010). Tutkijan epämääräiseltä vaikuttava pyöriminen koulun arjessa ei välttämättä vastaa positivistisia mielikuvia tutkimuksen tekemisen periaatteista. Tutkittavia saattavat myös haitata aiemmat kokemukset tutkijoiden kanssa tai esimerkiksi julkiseen tai sosiaalisen median keskusteluun päätyneet kielteiset kokemukset tutkimukseen osallistumisen seurauksista.

Joku vuosi sitten laajassa opettajien edunvalvontaan keskittyneessä some-ryhmässä jaettiin blogikirjoitus, jossa julistettiin vaaraksi päästää tutkija luokkahuoneeseen. Taustalla oli kärjistynyt keskustelu tutkimustuloksista, joiden nähtiin käsittelevän opettajan työtä epäreilusta asetelmasta. Portinvartijoilla onkin omia intressejään ja valtataisteluitaan, joiden keskelle tutkija saattaa(tutkimusaiheellaan) tahtomattaan sohaista ja joka saattaa estää pääsyn tutkimuskohteeseen (Clark, 2010; Bashir, 2023; Striepe & Cunningham, 2022). Neuvottelut kantavat mukanaan historiallisesti ja kulttuurisesti kumuloituneita (valta)dynamiikkoja (Amundsen ym., 2017; Crowhurst & kennedy-macfoy, 2013).

Palaan vielä paperinivaskoihin, joita tutkimuksen aloittamiseen ja tekemiseen nykyisellään liittyy. Tutkimustiedotteet, havainnointi- ja haastattelulupalomakkeet sekä yliopiston tai muun tutkimuslaitoksen tietosuojailmoitukset eivät välttämättä toimi kaikille tutkimuksen tavoitteita selventävinä dokumentteina. Pelkona on, että ne karkottavat juuri niitä osallistujia, joita tutkimuksiin on aina ollut haastavampaa saada, eli haavoittuvimmassa asemassa olevia.

Etnografi pyrkii toimimaan tutkittaviaan kohtaan mahdollisimman eettisesti, mikä ei välttämättä näyttäydy aineistontuotannon kannalta käytännöllisenä (myös Weis, 2019; Amundsen ym., 2017).

Vuoropuhelun herättäminen

Erilaiset rakenteelliset ja hallinnolliset ratkaisut voivatkin vaikuttaa etnografin mahdollisuuksiin tuottaa laadukasta aineistoa. Tutkimuslupamenettelyiden raskaus, tutkittaville toimitettavien lomakkeiden määrä ja sisältö sekä esimerkiksi tutkimusrahoituksen pituus, joka vaikuttaa myös kenttäjakson pituuteen, näkyvät etnografisessa tutkimuksessa mahdollisesti muita tutkimusmuotoja enemmän.

Toisaalta on huomattava, että portinvartijan käyttämä valta, joka saattaa herättää tutkijassa epämiellyttäviä tunteita ja tehdä työstä raskasta, voi olla esimerkiksi tietoturvan asiantuntijoiden näkökulmasta ohittamattoman tärkeää. Kentän toimijoiden näkökulmasta toiminta on puolestaan heidän arkeaan – jota tutkija tulee sekoittamaan (ks. myös Matthiesen, 2020).

Tutkija voi hakea lohtua siitä, että kentälle pääsyn haasteet tai kentän sisäiset valtataistelut, joihin tutkija törmää, ovat oleellinen osa tutkimuksen aineistoa (Hammersley & Atkinson, 2007). Ne kertovat itsessään jotain kohteesta, vaikka niitä on tavattu pitää ikään kuin välivaiheena ennen tutkimuksen varsinaista alkamista (Wanat, 2008; Grant, 2017). Artikkelissamme ehdotammekin Noomi Matthiesenia (2020) mukaillen, että sisäänpääsyneuvottelut tulisi aina nähdä prosessina, joka on osa tutkimuksen teon kaikkia vaiheita ja itsessään aineiston tuotantoa. Näin ollen portinvartijuus on episteemistä portinvartijuutta (Chaudhuri, 2017), jossa toisinaan

varsin satunnaiset tai piilossa olevat tekijät muokkaavat sitä, millaista koulutussosiologista tietoa etnografi voi tuottaa (Striepe & Cunningham, 2022; Amundsen ym., 2017) ja toisaalta tuottavat itsessään tietoa.

Etnografian ja koulutussosiologisen tiedontuotannon näkökulmasta oleellista on pohtia, keiden ääni jää tutkimuksissa kuulumatta. Ennen kuin tutkija pääsee oppilaiden havainnointiin ja haastatteluihin, välissä on monta sisäänpääsyneuvottelua, vaikka viranhaltijat, rehtorit ja opettajat eivät välttämättä miellä seisovansa oppilaiden ja tutkijoiden välissä. Monivaiheiset lupaneuvottelut, vaikeat lupalaput ja satunnainen mahdollisuus seurata tunteja ja kulkea luokan mukana, vaikeuttavat kaikki tutkijan ja oppilaiden kohtaamisia. On todennäköistä, että tällöin tutkimuksista jää ulos yhä enemmän niitä jollain tavalla heikommassa asemassa olevia lapsia ja nuoria, joiden tavoittaminen tutkimuksiin on aina ollut haastavampaa kuin keskiluokkaisten koulutettujen perheiden lasten. Etnografisella tutkimusmenetelmällä on pyritty vastaamaan haasteeseen marginalisoitujen ryhmien tavoittamisesta. On yhteiskunnallisesti merkittävää, jos osa – erityisesti haavoittuvissa asemissa olevista – ihmisryhmistä jää tiedon tuottamisen ulkopuolelle.

2.7.4 Onko meillä valtaa: Kasvatustieteellisen tiedon asema kansallisia kokeita koskevassa keskustelussa

Laura Ketonen, Jyväskylän yliopisto
Juuso Nieminen, Deakin University
Sanna Oinas, Helsingin Yliopisto
Hannele Pitkänen, Jyväskylän yliopisto

Olemme moninainen joukko arvioinnin kysymyksiin erikoistuneita tutkijoita. Olemme kaikki kasvatustieteilijöitä ja ammennamme useista tutkimustraditioista, empiirisestä ja käsitteellisestä tutkimuksesta aina koulutuspolitiikan tutkimukseen saakka. Työskentelemme eri koulutusasteiden parissa varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Tarkastelemme kriittisesti ajankohtaista poliittista ja julkista keskustelua arvioinnista ja erityisesti peruskoulun päättökokeista, sillä näemme sen kaventaneen käsitystä siitä, millaiset arvioinnin ja koulutuksen näkökulmat ymmärretään legitiimeiksi. Keskustelussa legitimiteetti näyttäytyy usein kapeasti arvioinnin mitattavuuden, vertailtavuuden ja poliittisen ohjattavuuden kautta ja syrjäyttää monet kasvatukselliset, eettiset ja yhteiskunnalliset merkitykset.

Keskeinen oivallus ja jännite

Viime aikoina on niin koulutuspoliittisessa keskustelussa kuin mediassa kannettu huolta oppimistulosten laskusta. Yhä useammin sen ratkaisuksi on tarjottu kansallista toistuvaluonteista ja koko ikäluokat kattavaa testaamista. Kansallisten kokeiden on samalla ajateltu toimivan ratkaisuna päättöarvioinnin yhdenmukaisuutta koskevaan haasteeseen – tilanteeseen, jossa samalla osaamisella on voinut saada erilaisia arvosanoja eri kouluissa ja eri puolella Suomea. Kansallisten kokeiden on tällöin ajateltu toimivan yhtenäisenä, luotettavana ja objektiivisena mittatikkuna, jonka avulla voidaan määrittää oppilaan "todellisen" osaamisen taso ja siten varmistaa oppilaiden oikeusturva päättöarvioinnin vaiheessa.

Näiden syiden lisäksi kansallisia kokeita on perusteltu keinona puuttua oppimistulosten kiihtyvään eriytymiseen, jonka taustalta voidaan hahmottaa laajempia yhteiskunnallisen eriytymisen tendenssejä, jotka ulottavat vaikutuksensa kouluun ja oppimiseen. Nämä huomioiden ei liene liioittelua todeta, että viimeaikaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa kansalliset kokeet ja testaaminen ovat tarjoutuneet ilmeisen yksinkertaisina – ja yksinkertaistettuina – ratkaisuina ja "korjaussarjoina" mitä monimutkaisimpiin ongelmiin yhteiskunnassa.

Merkillepantavaa viimeaikaisessa keskustelussa on ollut se, että kansallisia kokeita on puolustettu erityisen voimakkaasti taloustieteellisen tutkimuksen paradigmoista käsin. Oppimistulosten kansallista testaamista on argumentoitu keskeisenä osana tietoperustaista päätöksentekoa. Paradoksaalisesti kansallisten kokeiden puolustuspuheissa on samalla ohitettu monista eri konteksteista ja pitkältä ajanjaksolta saatu kasvatustieteellinen, koulutussosiologinen ja koulutuspoliittinen tutkimustieto. Kansallisia kokeita puolustavien puolustuspuheenvuorojen ja kasvatustieteellisen tutkimuksen välisiä jännitteitä löytyy useita ja kiinnitämme tässä huomiomme niistä neljään.

Kansallisia kokeita koskevassa keskustelussa kansallista testaamista esitetään usein vastauksena oppimistulosten heikkenemiseen. Testaamiselta saatetaan odottaa, että se jo itsessään tehostaa oppimista ja parantaa oppimistuloksia. Arvioinnin tutkimuksessa arviointi kuitenkin jäsennetään käsitteellisesti summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin (Black & Wiliam, 2018). Näistä summatiivisen, osaamistason määrittämiseen tähtäävän arvioinnin on todettu vaikuttavan oppimiseen heikosti ja monin paikoin ristiriitaisesti, eikä oppimisen edistäminen ole edes sen tavoite. Sen sijaan formatiivinen, oppimista ohjaava ja analysoiva arviointi on tehokas tapa tukea oppimista (esim. Anders ym. 2020; Wisniewski ym., 2020). Arvioinnin tutkimuksen perusteella oppimistuloksia olisi perusteltua pyrkiä parantamaan ensisijaisesti formatiivisen arvioinnin keinoin,

esimerkiksi panostamalla opettajan palautteeseen, arviointikeskusteluihin ja itse- ja vertaisarviointiin. Tästä huolimatta julkisessa keskustelussa odotuksia oppimistulosten kohentumisesta kohdistetaan ensisijaisesti summatiiviseen arviointiin.

Kansallisia kokeita koskevan keskustelun lähtökohtana on usein ajatus kokeista objektiivisena ja neutraalina välineinä, joiden avulla voidaan yhdenvertaisesti ja vertailukelpoisesti saada selville oppilaiden todellinen osaamisen taso (esim. Lehikoinen ym., 2026). Kriittinen kasvatustieteellinen ja koulutussosiologinen tutkimus on kuitenkin toistuvasti osoittanut, ettei testaaminen ole neutraali toimenpide, vaan se muokkaa aina sitä todellisuutta, johon se kohdistuu (ks. Pitkänen, 2022). Tutkimuksessa on tunnistettu useita tällaisia konstitutiivisia seurauksia (ks. Ketonen & Atjonen, 2025), jotka testaamista harmittomana pitävässä keskustelussa usein sivuutetaan. Oppilaan tasolla kokeesta suoriutumisesta voi muodostua oppimista tärkeämpää, ja kokeen painoarvon kasvaessa oppilaiden kokema onnistumisen paine ja stressi lisääntyvät. Koska kokeet tavoittavat aina väistämättä vain hyvin rajatun osan koulutuksen tavoitteista, ne alkavat samalla määrittää sitä, mitä pidetään olennaisena tietona. Ne tekevät opetuksesta kokeeseen valmistautumista (teaching to the test) ja kaventavat opetussuunnitelmaa. Tutkimuskirjallisuudessa on kiinnitetty huomiota myös kansallisista kokeista seuraavaan opettajan ammatin deprofessionalisaation tendenssiin, koetulosten strategiseen muokkaamiseen, koulujen eriytymiseen ja yhteiskunnallisten jakolinjojen vahvistumiseen. Yhdessä nämä seuraukset asettavat kokeen validiteetin kyseenalaiseksi, sillä Goodhartin lain mukaan mittari lakkaa olemasta hyvä mittari, kun siitä tulee toiminnan varsinainen tavoite (Rodamar, 2018).

Koulua koskevassa ajankohtaisessa keskustelussa painottuvat koulun kvalifikaatiotehtävä ja erityisesti menestyminen kansainvälisissä oppimistulosarvioinneissa. Koulusta puhutaan siis ensisijaisesti oppimistulosten kautta (Biesta, 2009). Tämä kaventaa ymmärrystä koulun perustehtävästä, johon kuuluu laaja-alaisen sivistyksen, kuten oppilaiden eettisen kasvun ja kriittisen ajattelun, sekä oppilaan toimijuuden tukeminen.

Arvioinnilla on keskeinen rooli opetuksen ja oppimisen ohjaajana, minkä vuoksi sen tulisi olla kiinteä osa opetuksen kokonaisuutta ja tukea koulun kaikkia tavoitteita. Nykyinen arviointikulttuuri mahdollistaakin tavoitteiden laajan huomioimisen (Ketonen & Pitkänen, 2026). Kansallinen testaaminen toimisi sen sijaan koulusta erillisenä kontrollimekanismina, ja ohjaisi koulun painopistettä entistä voimakkaammin kvalifikaation suuntaan. Samalla se edellyttäisi oppilaan

aseman uudelleen määrittelyä peruskoulussa, kun oppilas asemoituisi merkityksiä rakentavan toimijan sijasta aiempaa vahvemmin mittaamisen kohteeksi.

Nykyaikaisissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa ja opetussuunnitelmateksteissä korostetaan oppilaiden aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa sekä koulutuksen roolia tällaisen toimijuuden asteittaisessa tukemisessa (Adie ym., 2018). On kuitenkin merkittävästi tutkimusnäyttöä siitä, että kansallisten testausjärjestelmien kautta oppilaita positioidaan vahvasti arvioinnin "objekteina", ei "toimijoina" (Nieminen ym., 2025). Oppilaita itseään kuullaan testausjärjestelmien vaikutusten arvioinnissa harvoin, ja myös Suomen aihetta koskevassa keskustelussa oppilaiden ääni ja toimijuus ovat jääneet marginaaliin. Oppilaiden typistäminen "testattaviksi" (ja myöhemmin vertailtaviksi "datapisteiksi") voidaan nähdä asettuvan vastakkain suomalaisen opetussuunnitelmatekstin ja kasvatusfilosofian tyypillisen sanoman kanssa. Vähintäänkin olisi kysyttävä kuinka opetussuunnitelman eetos oppilaasta aktiivisena toimijana suhtautuu päättökokeiden oppilaita "objektisoivaan" rooliin.

Oppilaan toimijuuden kysymykset korostuvat digitaalisen arvioinnin kysymyksissä, sillä oppilailla on harvoin jos koskaan sananvaltaa siinä, millaista digitaalista dataa heidän oppimisestaan kerätään, millaisin digitaalisin alustoin, ja mihin tarkoitukseen (Oinas, 2020; Stenalt, 2021). Oppilaiden toimijuuden arvioinnin ohella tarvitaankin myös vaikutustenarviointia oppilaan tietoturvan toteutumisesta digitalisoituneessa ja samalla uudella tavalla haavoittuvassa yhteiskunnassa.

Vuoropuhelun herättäminen

Kysymme, millainen arviointia koskeva tieto tulee kuulluksi päätöksenteossa ajassa, jossa päätöksentekoa leimaa talousrationaliteetin vahva hegemonia, mikä heijastuu myös koulutusta koskevaan keskusteluun. *Kuinka paljon kasvatustieteen tutkijoilla ja tutkimuksella on valtaa arvioinnin koulutuspoliittisissa kysymyksissä?*

Kutsumme osallistujia keskustelemaan, missä määrin kasvatustieteellinen tieto tulee kuulluksi koulutuspoliittisessa päätöksenteossa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa*. Entä miten voimme tehdä kasvatustieteellistä - usein kuvailevaa, tulkitsevaa, kriittistä ja kontekstisidonnaista - tietoa ymmärrettäväksi, uskottavaksi ja legitiimiksi ympäristössä, jossa päätöksentekoa ohjaavat yhä useammin taloudelliset ja teknis-rationaaliset perustelut? Mitä voimme kasvatustieteen tutkijoina tehdä tullaksemme kuulluksi ja vaikuttaviksi?*

Lähteet

Adie, L. E., Willis, J., & Van der Kleij, F. M. (2018). Diverse perspectives on student agency in classroom assessment. The Australian Educational Researcher, 45(1), 1–12. https://doi.org/10.1007/s13384-018-0262-2

Anders, J., Foliano, F., Bursnall, M., Dorsett, R., Hudson, N., Runge, J., & Speckesser, S. (2022). The Effect of Embedding Formative Assessment on Pupil Attainment. Journal of Research on Educational Effectiveness, 15(4), 748–779.
https://doi.org/10.1080/19345747.2021.2018746

Biesta, G. (2009) Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. Educational Assessment Evaluation and Accountability 21, 33–46. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25(6), 551–575. https://doiorg.ezproxy.jyu.fi/10.1080/0969594X.2018.1441807

Ketonen, L., & Atjonen, P. (2025). Mitä empiiristen tutkimusten perusteella tiedetään kansallisista kokeista?. Kasvatus, 56(2), 238–248. https://doi.org/10.33348/kvt.157366

Ketonen, L., Pitkänen, H. (2026) Grading for epistemic agency? The case of the national assessment criteria in Finnish basic education. Educational Assessment Evaluation and Accountability. https://doi.org/10.1007/s11092-026-09484-1

Lehikoinen, A., Nokso-Koivisto, O., & Vihriälä, V. (2026). Koulutuspolitiikan korjaussarja - kuopasta uuteen nousuun. Sitra. https://www.sitra.fi/julkaisut/koulutuspolitiikan-korjaussarjakuopasta-uuteen-nousuun/

Nieminen, J. H., Dollinger, M., & Zou, T. X. (2025). Student partnership in assessment: What works, for whom, why, and under what circumstances? Review of Education, 13(1), e70059. https://doi.org/10.1002/rev3.70059

Oinas, S. (2020). Technology-enhanced feedback: Teachers' practices, pupils' perceptions and their relations to learning and academic well-being [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. https://helda.helsinki.fi/handle/10138/321373

Pitkänen, H. (2022). The politics of pupil self-evaluation: A case of Finnish assessment policy dis-course. Journal of Curriculum Studies, 54(5), 712–732. https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2040596

Rodamar, J. (2018). There ought to be a law! Campbell versus Goodhart. Significance, 15(6), 9–9. https://doi.org/10.1111/j.1740-9713.2018.01205.x

Stenalt, M. H. (2021). Digital student agency: Approaching agency in digital contexts from a critical perspective. Frontline Learning Research, 9(3), 52–68. https://doi.org/10.14786/flr.v9i3.697

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. Frontiers in Psychology, 10, Article 3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

2.8 Tekoäly kasvatuksessa/ Artificial intelligence in education 1/1 (FIN–ENG)

2.8.1 Embedding Critical Thinking Through Generative AI Tools in Higher Education: Challenges, Opportunities, and Ways Forward? A Discussion

Sruti Narra, HAMK

Amidst technological advancements and changing 21st century competencies, higher education is evolving to meet the needs of the learners. Since learners have increased access to advanced tools, and information, there is a need to guide them in developing a critical eye enabling wise choices that meet their learning goals. Furthermore, such facilitation in classrooms can aid skills development to distinguish hallucinations of tools like ChatGPT from credible information (Hikmawati & Mohammad, 2025; Ng et al. 2021; Ogunleye, Kim, & Dahl, 2024). Being a senior lecturer in an applied sciences university in Finland, I am interested in studying the integration of critical thinking through generative artificial intelligence tools in classrooms. With increasing interest in how AI technologies can parallelly support and hinder for instance, academic writing skills (Mahapatra, 2024; Kosmyna, 2025), I explored student engagement with generative AI tools (specifically Microsoft Copilot and ChatGPT) for instance, during paragraph-writing tasks in higher education (Narra, 2026a; Su, Lin, & Lai, 2023). The primary objective was to assess how students use AI prompts, adapt generated content, and reflect on the tools' usefulness and limitations.

Parallel classroom-based interventions were conducted in different countries (Croatia-data analysed, Finland-data analysed, and India-data analysed, Greece-study conducted, data analysis ongoing) to assess the applicability of a pedagogic approach in different contexts. This was attempted to explore the challenges associated with generative artificial intelligence tools and ways of leveraging such tools to enhance meaningful learning. Firstly, the students in most of the higher education contexts are familiar with such tools, have access to them, and use them. This makes it imperative to guide the students' use of such tools in learning contexts with healthy scepticism, using a critical eye, and through active engagement. Educational institutions can train the future generations to learn and develop such competencies in formal settings, thereby giving it the due importance among other core competencies.

Teachers participating in the study were interested in observing students' abilities to critically evaluate the content generated by such chat-bots and attempted to encourage healthy scepticism, reflection, and reasoning during the use of generative AI tools. Students followed a structured writing process that included prompting ChatGPT, evaluating AI-generated text, engaging with it, writing the text using the information gathered, editing the text generated if using for coherence, task completion, and relevance, and submitting both the original and revised texts along with reflective commentary on their writing process and the use of the GenAI tool. The questions chosen for the task necessitated information gathering for instance for the definition of concepts like circular economy. In addition, learners needed to discuss examples from their personal experiences and connect the definition and the chosen

example for relevance. Claim-evidence-analysis paragraph style (Cuff, 2022; Gough, 2021) was suggested for the task. Data from these reflections and final outputs have been processed and analysed using qualitative-comparative methodology to identify emerging patterns in AI literacy, critical engagement, and writing development. There are differences in students' prompting strategies and levels of autonomy when interacting with generative AI, influenced by pedagogical context and cultural factors (see Narra, 2026a for a discussion on results from two data sets from the study). Student reflections of AI use and the limitations gave the teachers interesting insights into learners' awareness and understanding. These reflections enabled the teachers to tailor the approach to the respective context.

Core Insight and Tension

While the study is a starting point, not all the students who participated in it showed engagement, critical thinking, and scepticism in their use of AI tools. This raises an important question regarding inclusivity. As educators while we aim to instil such core competencies in our students, the key tension lies in learning different ways of achieving it in differing educational contexts. Access to technology is merely enough now and equity in the current context might be in the direction of competencies for critical engagement with Generative AI tools. A discussion on this can be extremely interesting and significant. Darmawansah, Rachman, & Febiyani, (2024), Narra (2026b) and Su, Lin, & Lai, (2023) used different approaches like ChatGPT assisted collaborative tasks, use of argument maps and collaborative argument mapping to improve students' argumentation and collaboration related competencies. Can such approaches that encourage critical engagement with Generative Artificial intelligence tool in a collaborative task that needs students to for example, visualize their arguments relevant in a student project be adapted to the higher education contexts you are familiar with? What can be the key challenges and opportunities in such an adaptation? Can critical engagement be fostered using such strategies?

Dialogue Invitations

A discussion on such tensions in different higher educational contexts, including perspectives and lessons from different classrooms can be highly relevant as we educators sail currently in the same boat of technological abyss and are responsible for facilitating meaningful learning using strategies to extract the best from technological tools our students are already extensively using. It would be particularly interesting to explore how AI can be meaningfully embedded in the academic writing process, without compromising academic integrity or critical thinking.

The approach studied highlights both the potential and pedagogical challenges of AI-assisted learning and contributes to evolving frameworks for ethical, transparent, and effective use of AI in education.

References

Darmawansah, D., Rachman, D., & Febiyani, F. (2024). Collaborative argument map-based ChatGPT to enhance EFL students' argumentation complexity and group efficacy. Taiwan International ESP Journal, 15(2), 97–124. https://doi.org/10.6706/TIESPJ.202412_15(2).0004

Hikmawati, A., & Mohammad, N. K. (2025). Enhancing critical thinking with Gen AI: A literature review. Buletin Edukasi Indonesia, 4(1), 40–46. http://doi.org/10.56741/bei.v4i01.764

Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X. H., Beresnitzky, A. V., Braunstein, I., & Maes, P. (2025). Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task [Manuscript under review]. arXiv preprint. https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872

Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: A mixed methods intervention study. Smart Learning Environments, 11, Article 9. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9

Narra, S. (2026a). The Use of GenAI in Writing Classrooms: Undergraduate Students' Writing Process and Perceptions in a ChatGPT-assisted Paragraph Writing Task. HAMK Pilkku. https://doi.org/10.63777/ba79

Narra, S. (2026b). Pedagogic Applications of Argument Maps to Enhance Critical Thinking: Thought Seeds, Argument Mapping, Collaborative Mapping (p. 2026). https://aclanthology.org/2026.teachingnlp-1.2.pdf

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. Computers and Education: Artificial Intelligence, 2, 100041. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041

Ogunleye, R., Kim, S., & Dahl, R. (2024). Generative AI in higher education: A systematic review.

Su, Y., Lin, Y., & Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. Assessing Writing, 57, 100752. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752

Wang, L., Chen, X., Wang, C., Xu, L., Shadiev, R., & Li, Y. (2024). ChatGPT's capabilities in providing feedback on undergraduate students' argumentation: A case study. Thinking Skills and

Creativity, 51, Article 101440. https://doi-org.ezproxy.hamk.fi/10.1016/j.tsc.2023.101440

Cuff, L. (2022, June 6). CEA paragraphs. Writing Place. https://pressbooks.bccampus.ca/writingplace/chapter/cea-paragraphs/

Gough, D. (2021). Appraising Evidence Claims. Review of Research in Education, 45(1), 1-26. https://doi.org/10.3102/0091732X20985072

2.8.2 Vastuullisuus on vastuullista - tekoälytaitojen kasvatuksellisen perustelun aukko

Antti Peltoniemi, Tampereen yliopisto
Lari Launonen, Helsingin yliopisto
Aku Visala, Helsingin yliopisto

Työskentelen opetusneuvoksena Opetushallituksessa ja toimin myös väitöskirjatutkijana Tampereen yliopistolla. Työni Opetushallituksessa osuu koulutusalan digitalisaation ja tekoälyn kysymyksiin. Tekoäly varhaiskasvatuksessa ja koulutuksessa -julkaisun (OPH, 2025) etiikkasisältöä kirjoittaessa huomasin, kuinka keskeisessä asemassa eettistä osaamista pidetään tekoälyosaamisen kokonaisuuksissa. Väitöskirjatutkimuksessani tarkastelen UNESCO:n tekoälypoliittisen ohjauksen taustaoletuksia, ja tutkimukseni idea on herännyt kysyessäni, puuttuuko sekä kansainvälisestä että kotimaisesta tekoälyosaamisen ohjauksesta jotain kasvatuksellisesti olennaista, ja mitä voisimme tehdä, mikäli näin on.

On havaittavissa, että tekoälyosaamista ohjaavissa kehyksissä on vaarana kadottaa tekoälyosaamistaitojen kasvatuksellinen perustelu. Seurauksena on taitoluetteloita, joiden kytkeytyminen käsitykseen hyvästä inhimillisestä kasvusta ja elämästä jää vaillinaiseksi.

*Keskustelunavaus perustuu sekä väitöskirjani että laajemman hankkeen tutkimussuunnitelmiin, joista jälkimmäisessä ovat mukana myös tekoälyn etiikkaa tutkiva dosentti **Aku Visala** (HY) sekä elämän merkityksellisyyden ja kasvatuksen suhdetta tutkiva dosentti **Lari Launonen** (HY).*

Keskeinen oivallus ja jännite

Tekoälyä koskevia osaamiskehyksiä opetusalalla tuotetaan parhaillaan kaikkialla maailmassa. Esimerkiksi UNESCO on laatinut omat viitekehyksensä (UNESCO, 2024a; 2024b), Suomessa on käynnissä OsaavaDigiope-hanke (OKM, 2025) ja Opetushallitus on julkaissut oppijan digitaalisen osaamisen kuvaukset (OPH, 2023a; 2023b), jotka eivät koske varsinaisesti tekoälyä vaan laajemmin digitaalista osaamista. Koulutusalan ohella hiljattaisia osaamiskehyksiä kansalaisille edustavat myös Euroopan Unionin DigComp 3.0 sekä OKM:n tekoälyosaamisen kehys (OKM, 2026).

Tekoälyosaaminen on täydentänyt kiihtyvällä tahdilla digitaalisen osaamisen käsitettä (digital competency / skills) vuodesta 2022 lähtien ja tekoälylukutaidon (AI literacy) käsite on noussut keskeiseen asemaan. Tekoälylukutaidolla tarkoitetaan karkeasti sekä teknistä tekoälyn toimintalogiikan ymmärrystä ja soveltamiskykyä, että sosio-eettistä osaamista, johon kuuluu vastuiden ja vaikutusten tunnistaminen (Biagini, 2025; Long & Magerko, 2020). Koulutusalan poliittinen ohjaus tunnistaa tekoälyn riskejä tietoturvallisuudelle ja yksityisyydelle, mutta myös inhimillisesti merkittäville kyvyille, kuten ajattelulle ja toimijuudelle (esim. UNESCO, 2023, 2024a, 2024b). Tämä jättää kuitenkin avoimen kysymyksen: *millä kasvatuksellisella*

perusteella jokin taito tai eettinen periaate on tavoittelemisen arvoinen ja miten se kytkeytyy käsitykseen hyvästä inhimillisestä kasvusta ja elämästä?

Havainnollistan ongelmaa UNESCO:n oppijan tekoälytaitojen osaamiskehyksen (2024a, s. 19) sisältyvän etiikan osa-alueeseen liittyvällä kuvitteellisella esimerkillä. Viitekehyksessä puhutaan turvallisesta ja vastuullisesta tekoälyn käytöstä: oppijan tulee esimerkiksi arvioida, pitäisikö tekoäly jättää huomiotta tietyissä tilanteissa. Ajatellaan, että oppija A syöttää aiheen tekoälylle, muokkaa tekoälyvastauksen vastauksen nimiinsä ja ilmoittaa hyödyntäneensä tekoälyä, toimien näin vastuullisesti. Oppija B taas kieltäytyy käyttämästä tekoälyä tietoisesti ja tuottaa keskinkertaisen tekstin, mutta käy läpi jotain olennaista, toimien niin ikään vastuullisesti. Viitekehys tunnistaa molemmat toimintatavat legitiimeiksi, mutta ei ainakaan eksplisiittisesti tarjoa kriteeriä sille, kumpi on kasvatuksellisesti arvokkaampaa tai miksi. Samassa viitekehyksessä todetaan osana opetussuunnitelmaan suositeltavaa perustelua ihmiskeskeisen tekoälyn taidon osalta (mt., 39), että tekoälyn käyttö voi heikentää inhimillistä ajattelua ja älyllistä kehitystä. Kuitenkaan viitekehys ei tarjoa välineitä sen arvioimiseen, milloin teknologian käyttö tukee inhimillistä ajattelua ja älyllistä kehitystä tai milloin heikentää sitä.

Ongelma näkyy myös paikalliselle tasolle vietävissä ohjeistuksissa ja opetuksen suunnittelutyössä yhteisen kielen puuttumisena silloin, kun pitäisi perustella miksi jokin taito on kasvatuksellisesti arvokkaampi kuin toinen. Yhteisen kielen puuttumisen ongelmasta kasvatuksellisten arvojen suhteen on kirjoittanut Biesta (2010) kuvaten tilannetta koulutusalaa hallitsevan learnifikaation (learnification) käsitteen avulla: kun koulutuskeskustelu painottuu oppimisen ja osaamisen puheen varaan, kysymys koulun tarkoituksesta – mihin ja miksi kasvatetaan – siirtyy sivuun, eikä sille enää ole yhteistä kieltä. Tuomi (2025) on hiljattain osoittanut saman asian toisesta suunnasta koulutuksen tekoälykontekstissa: kun tekoälyn vaikuttavuutta koulutuksessa arvioidaan pelkän datapohjaisen oppimistulosten perusteella, kasvatukselliset arvokysymykset, kuten koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät ja demokratia, rajautuvat helposti keskustelun ulkopuolelle. Kasvatukselliset arvot ovat vaarassa jäädä sivuseikoiksi koulutuksen tekonologiadiskurssissa.

Tekoälytaidot merkityksellisen elämän valossa? Tekoälyosaamisen viitekehykset rakentuvat ihmiskeskeisyydelle, ekplikoivat opettajan keskeistä roolia oppimisessa sekä oppijan toimijuuden ensisijaisuutta, mutta kasvatuksellinen perustelu jää avoimeksi. Seurauksena on kehämäinen tilanne: tekoälyä tulee käyttää vastuullisesti, koska vastuuton käyttö on vastuutonta. Tämä ei ole kärjistys vaan

arkinen kokemus tilanteissa, joissa eri taitojen kasvatuksellista ensisijaisuutta joudutaan perustelemaan ilman yhteistä kieltä.

Kyse ei ole satunnaisesta puutteesta yksittäisessä viitekehyksessä vaan kyse on rakenteellisemmasta ongelmasta. OKM:n Peruskoulu 2045 -visio eksplikoi merkityksellisen elämän koulun keskeiseksi päämääräksi ja kytkee sen myös teknologiaan ja tekoälyyn tavoitteella “Hyvinvoiva ihminen, jolla on kykyä säädellä omaa suhdettaan teknologiaan.” (OKM, 2026, s. 71). Tämä on arvokas lähtökohta, jonka ei soisi häiriintyvän siinä kohtaa, kun sen pohjalta aletaan rakentaa käytäntöä suuntaavaa normiohjausta tai pedagogista suunnittelua. Kasvatuksellisesti arvokkaiden päämäärien, kuten merkityksellisen elämän, tulisi kulkea mukana koko matkan visiodokumenteista taitokuvauksiin ja aina opetuksen arkeen asti – eikä kadota matkalla ilman perusteita.

Merkityksellisyyskasvatuksen käytännöllinen hybridismi (Launonen ym., 2026) tarjoaa välineen tarkastella tätä aukkoa. Sen mukaan merkityksellinen elämä edellyttää kahta asiaa samanaikaisesti: että ihminen itse kokee elämänsä merkitykselliseksi, ja että tämä elämä ilmentää arvoja joita yhteiskunnassa laajasti pidetään hyvinä, tosina ja kauniina. Merkityksellisyyskasvatus on ensisijaisesti eksplisiittistä ja kontributiivista toimintaa: lapsia ja nuoria ohjataan tietoisesti rakentamaan merkityksellistä elämää tarjoamalla mahdollisuuksia merkityksellisiin elämyksiin ja vahvistamalla taitoja joita merkityksellisen elämän rakentaminen edellyttää. Tähän sisältyy kuitenkin myös pedagoginen paradoksi: oppilasta ohjataan löytämään oma merkityksellinen tapansa elää, mutta kasvattaja asettaa samalla suunnan ja rajat sille mikä voidaan laskea merkitykselliseksi. Kyse ei ole indoktrinaatiosta vaan kasvatuksellisesta vastuusta. Merkityksellisyyskasvatuksen kehystä ei ole toistaiseksi sovellettu tekoälyosaamisen kysymyksiin. Tämä keskustelunavaus pyrkii rakentamaan tätä yhteyttä.

Vuoropuhelun herättäminen

Haluamme nostaa keskusteluun ainakin seuraavia kysymyksiä:

- Kasvava tutkimusnäyttö viittaa siihen, että tekoälyn ohjaamaton käyttö voi heikentää kriittistä ajattelua, kognitiivista sitoutumista ja metakognitiivisia taitoja erityisesti nuoremmilla oppijoilla (Bastani ym., 2024; Fan ym., 2025; Gerlich, 2025). Tuoreessa kokeellisessa tutkimuksessa havaittiin lisäksi, että tekoälyavusteinen kirjoittaminen tuottaa heikomman merkityksellisyyden kokemuksen kuin itsenäinen kirjoittaminen, vaikka tekoälyn kanssa tuotettu teksti olisi laadukkaampi (Campbell ym., 2025). Samassa tutkimussarjassa todettiin, että merkityksellisyyden kokemus on yhteydessä sopivaan vaivannäön

tasoon: sekä liian vähäinen että ylivoimainen vaivannäkö heikentävät sitä. *Voiko tekoäly uhata tai mahdollistaa opiskelun merkityksellisyyttä esimerkiksi vähentämällä tai lisäämällä tekstintuotannon tai lukemisen vaivannäköä, joka tutkitusti kontribuoi merkityksellisyyden kokemiseen?*

- *Jos merkityksellinen oppiminen edellyttää sekä oppijan omaa kokemusta oppimisen merkityksellisyydestä että yhteyttä laajemmin tunnustettuihin arvoihin, millaisia objektiivisesti tunnustettuja arvoja voidaan liittää tekoälyn kanssa oppimiseen, ja tulisiko niiden näkyä tekoälyosaamisen tavoitteissa?*
- Pedagoginen paradoksi koskee myös tekoälyosaamista: normiohjaus voi asettaa suunnan mutta ei voi tarkasti määrätä milloin tekoälyn käyttö kulloinkin tukee merkityksellistä oppimista ja milloin heikentää sitä. Opettajan pedagoginen harkinta on tällöin kasvatuksellisessa avainasemassa. *Miten normiohjaus tai ohjeistukset voisivat tukea opettajan harkintaa eksplisiittisemmin?*

Tekoälyosaamisen viitekehykset eivät ole epäonnistuneita vaan tietoisesti yleisiä, jotta niiden kansallinen ja paikallinen lokalisointi olisi mahdollista. Kasvatustieteellinen tutkimus voi tarjota sekä normien muotoiluun että kehysten lokalisointiprosessiin analyyttisiä välineitä niiden kasvatuksellisesti perustellun tuottamisen ja soveltamisen tueksi. Toivomme, että tämä avaus rohkaisee myös muita tunnistamaan ja nimeämään niitä kohtia, joissa kasvatuksellinen perustelu hiljenee teknologiakeskustelussa.

Lähteet

Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakcı, Ö., & Mariman, R. (2024). Generative AI can harm learning (SSRN Scholarly Paper No. 4895486). Social Science Research Network. https://doi.org/10.2139/ssrn.4895486

Biagini, G. (2025). Towards an AI-literate future: A systematic literature review exploring education, ethics, and applications. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 35, 2616–2666. https://doi.org/10.1007/s40593-025-00466-w

Biesta, G.J.J. (2010). Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315634319

Campbell, A. V., Wang, Y., & Inzlicht, M. (2025). Experimental evidence that exerting effort increases meaning. Cognition, 257, 106065.

Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X., & Gašević, D. (2025). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. British Journal of Educational Technology, 56, 489–530. https://doi.org/10.1111/bjet.13544

Gerlich, M. (2025). AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. Societies, 15(1), 6. https://doi.org/10.3390/soc15010006
Launonen, L., Ojalammi, J., Kuusisto, E., & Kuusisto, A. (2026). Kohti merkityksellisyyskasvatusta: Elämän merkityksellisyyden tukeminen lasten ja nuorten kasvatuksessa. Kasvatus, 57(2), 139-153. https://doi.org/10.33348/kvt.159707
Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 1–16. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727
Opetushallitus. (2023). Oppijoiden digitaalisen osaamisen kuvaukset. Opetushallitus. https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/digiosaaminen/8706410/tekstikappale/8709071
Opetushallitus. (2025). Tekoäly varhaiskasvatuksessa ja koulutuksessa: lainsäädäntö ja suositukset. Opetushallitus.https://www.oph.fi/fi/tekoaly-varhaiskasvatuksessa-ja-koulutuksessa-lainsaadanto-ja-s uositukset
Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2025). Osaava Digi Ope-hanke,[Hanke OKM048:00/2025]. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://okm.fi/hanke?tunnus=OKM048:00/2025
Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026). Peruskoulu 2045: Elämää varten: Visio suomalaiselle peruskoululle. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2026:7. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/items/0b712f6a-44d8-4bb7-a4d4-6051dc042112
Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026b). Kansalaisten tekoälyosaamisen viitekehys. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://okm.fi/tekoaly-ja-osaaminen
Tuomi, I. (2025). What counts as evidence in AI & Ed: Towards science-for-policy 3.0. European Journal of Education Policy and Practice, 1(1), 1–31. https://doi.org/10.5117/EJEP2025.1.001.TUOM
Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693
Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024a). AI competency framework for students. UNESCO. https://doi.org/10.54675/JKJB9835
Miao, F., & Cukurova, M. (2024b). AI competency framework for teachers. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104

2.8.3 In LLMs We Trust: Valitsemmeko generatiivisen tekoälyn opiskelijoillemme episteemiseksi auktoriteetiksi vai kumppaniksi korkeatasoisempien episteemisten käytänteiden omaksumisessa?

Tellervo Härkki, University of Turku
Matti Tedre, University of Eastern Finland

Henriikka Vartiainen, University of Eastern Finland

Olemme viiden tutkijan monitieteinen ryhmä: ***Tellervo, Tarmo, Miika, Henriikka*** *ja* ***Matti****. Taustamme liittyvät muun muassa tekoälyn ja oppimisen tutkimukseen sekä opettajankoulutukseen. Uravaiheemme vaihtelevat junioritutkijoista kasvatustieteen dosentteihin ja tietojenkäsittelytieteen professoriin. Edustamme Turun ja Itä-Suomen yliopistoja.*

Keskeinen oivallus ja jännite

Generatiivisen tekoälyn muuttuvaan maailmaan sijoittuva empiirinen tutkimuksemme toteutettiinTurun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella syksyllä 2023. Laajat kielimallit - OpenAI:n ChatGPT 3.5 etunenässä - olivat epistemologisina outolintuina tunkeutumassa joka puolelle yhteiskuntaa.

Tutkimustietoa generatiivisen tekoälyn pedagogisista soveluksista ei juurikaan ollut. Minulla (Tellervolla) on vankka tausta tietotekniikan hyödyntämisestä erilaisissa käyttöympäristöissä ja tiesin opiskelijoiden käyttävän (sangen vaihtelevin tavoin, taidoin ja motiivein) generatiivista teköälyä opinnossaan. Halusin varmistaa opiskelijoiden yhdenvertaisuuden eli antaa heille perustiedot ja -taidot tästä uudesta työvälineestä – sen hetken kielimallimaailmasta. Lähdin tarkastelemaan yhdessä toisen vuosikurssin tutkimusmenetelmäpajaan osallistuneiden opettajaopiskelijoiden kanssa generatiivisen tekoälyn käyttömahdollisuuksia tutkimuksen tekemisessä, ja samalla myös tuottamaan puuttuvaa pedagogista tietoa ja tutkimusta.

Tutkimusryhmämme tunnisti aineistosta opiskelijoiden tapoja käyttää generatiivista tekoälyä. Vertasimme niitä 50 vuotta eri puolilla maailmaa ahkerassa tutkimuskäytössä olleeseen niin sanottuun Perry scheme'n. Perry scheme (1970/1998) on varhaisin yliopisto-opiskelijoiden epistemologisia käsityksiä tarkastellut tutkimus. Se kuvaa neljä epistemologisten käsitysten pääryhmää (joista vakiintuneiden suomenkielisten käännösten puutteessa käytämme tässä niiden englanninkielisiä nimityksiä): dualismi, multiplicity, contextual relativism ja commitment with relativism. Kiteytetysti dualismissa auktoriteetti määrittelee oikean ja väärän. Multiplicity myöntää, että oikeaa tietoa ei aina vielä ole löydetty, jolloin jokainen voi valita halumansa version. Relativism tunnistaa tiedon ja arvojen tilanne- ja kontekstisidonnaisuuden, ja vastuuttaa jokaisen arvioimaan loogisesti tiedon soveltuvuutta suhteessa kyseiseen tilanteeseen. Commitment to relativism edellyttää, että yksilöt arvioivat tilannesidonnaista tietoa omien henkilökohtaisten ja ammatillisten arvojensa ja näkökulmiensa kautta kuitenkin tunnistaen soveltamisalueiden rajoitukset ja ollen valmiita muuttamaan käsityksiään vakuuttavan argumentoinnin edessä. Samalla tunnustetaan, että niin sanottua oikeaa tietoa ei välttämättä ole olemassakaan.

Valitettavasti sekä kasvatustieteellisen tutkimuksen vaikuttavuuden että yliopistolaitoksen kannalta vertailumme vahvisti aiemman tutkimusnäytön. Vaikka yliopisto-opetus (jota tutkimuksessamme edustaa suomalainen opettajankoulutus) tavoittelee tyypillisesti vähintään relativismiin verrattavissa olevaa tasoa (vrt. esim. Toom ym. 2010), opiskelijoiden käytännöt edustivat lähinnä dualism- tai multiplicitypääryhmiä. Tosin muutamat opiskelijat lähtivät ideoimaan tai kehittelemään erilaisia variaatioita tietystä teemasta kielimallin kanssa, jolloin kielimallin vastauksen rooli opiskelijoiden inspiraation lähteenä poisti tarpeen varsinaiseen vastauksen validointiin (kts. niin sanottu "design mode", Bereiter & Scardamalia, 2003). Useimmiten kuitenkin tavoiteltiin valmiita vastauksia, määritelmiä tai tiivistelmiä, jolloin saadun vastauksen validoinnin olisi pitänyt nousta erityisen keskeiseen asemaan - kokeiluthan kuitenkin sijoittuivat tieteellisen tutkimusharjoituksen kontekstiin. Dualistisissa käytänteissä opiskelijat tyytyivät kielimallin antamaan ensimmäiseen vastaukseen ilman pyrkimystä validoida tai edes täsmentää vastausta. Multiplicity-käytänteissä vastauksen validointi tapahtui omaan aiempaan tietoon luottaen, ilman pyrkimystä etsiä lähteitä - kuten tutkimuksen teon käytänteisiin kuuluisi. Osoittautui, että kielimallin käyttö ei ole ensisijaisesti teknologinen vaain epistemologinen haaste. Episteemiset käytännöt jäivät kauas tavoitellusta tasosta. Koska kyse oli toisen vuosikurssin opiskelijoista, tuloksen hälyttävyyden tasosta voidaan keskustella (myös esimerkiksi suhteessa lukio-opetuksen tavoitetasoihin).

Yliopisto-opetuksen näkökulmaa ei kuitenkaan voida sivuuttaa. Perry schemeen 70-luvulta lähtien liitettyihin tutkimushavaintoihin viitaten väitämme, että opiskelijoiden käytännöt heijastavat yliopistoopetuksen tilannetta. Konstruktivistiset ja sosiokulttuuriset oppimisen paradigmat ovat 1980-luvulta lähtien vähitellen päätyneet kasvatustieteellisen opetuksen sisällöiksi, mutta pedagogiset ratkaisut eivät ole uudistuneet vastaavalla tavalla. Generatiivinen tekoäly on ainoastaan tehnyt näkyväksi tämän uudistumisen hitauden. Tieteellisiin julkaisuihin ja muiden keskusteluhin on noussut noussut vakiintuneiden tentti- ja arviointikäytäntöjen kriisiytyminen (kts. esim. McDonald ym., 2024; Moorhouse ym., 2023), mutta eivät niinkään opiskelijoiden kursseilla kohtaamat pedagogiset käytännöt ja niiden taustalla olevat opetushenkilökunnan epistemologiset valinnat.

Tutkimusten mukaan tieteellisen ajattelun kehittyminen edellyttää osallistumista tietokäytänteisiin, jotka mallintavat sitä, miten alan tutkijan luovat tietoa (National Research Council, 2007;). Tällöin opiskelijat voivat kehittää ymmärrystä sekä tiedonalan keskeisistä käsitteistä että episteemisistä käytännöistä. Siis siitä, miten tietoa luodaan, miten sitä voidaan arvioida ja miten tieto kytkeytyy aina myös

johonkin laajempaan taustaan, näkökulmaan ja historiaan. Vastuullinen tiedonluominen edellyttää myös kielimallien rajoitteiden ja niihin sisältyvien vinoumien ymmärtämistä, joka ei ole vain “hallusinaatioiden” tunnistamista vaan mallien episteemisten käytänteiden kriittistä arviointia ja kontekstuaalista tarkastelua.

Vuoropuhelun herättäminen

Keskeiseksi kysymykseksi nousee, miten opiskelijoita ohjataan arvioimaan kielimallien roolia sekä hyödyntämään, tulkitsemaan ja kriittisesti arvioimaan niiden tuotoksia osana omia oppimisen, tiedonrakentelun ja tutkimuksen teon prosessejaan.

Edellä kuvatusta nousee monitieteisiä näkökulmia hakeva kysymyspatteri tietoon ja sen luomiseen liittyvistä, eri oppisisältöjen konteksteihin sijoittuvista pedagogisista käytänteistä.

Tutkimuksessamme opiskelijat eivät yleensä pyytäneet kielimallia täsmentämään vastaustaan, saati avaamaan vastauksen tuottanutta päättelyketjua. Ensimmäinen laajempi kysymys liittyykin siihen, *mihin asemaan kielimallin asetamme: luottamuksen arvoiseksi episteemiseksi auktoriteetiksi vai aina erikseen, kerta kerralta luotettavaksi todistettavaksi avustajaksi?*

Koskinen (2026) muistuttaa kollaboratiivisen tieteellisen tiedon tuottamisen edellyttävän toimijoiden välistä luottamusta, mutta toteaa luottamuksen olevan mahdollista vain sellaisten toimijoiden välillä, joita voidaan pitää vastuullisina. Monet opiskelijat suhtautuvatkin kieliemalleihin kriittisesti, ja osa kieltäytyy käyttämästä niitä (esim. Kukkonen, Salmento & Murtonen, 2025). *Millaisia tulevaisuuksia, eriytymiskehityksiä ja episteemisiä käytäntöjä nämä tulkinnat tuottavat, mahdollistavat ja poissulkevat?*

Päättäessämme luottaa kielimalliin toteamme samalla sen vastausten validoinnin ja päättelyketjujen läpinäkyvyyden tarpeettomaksi. *Jos teemme tämän valinnan, olemmeko hyväksymässä tiedoksi sen, mitä jokin episteemisen auktoriteetin asemaan asetettu taho - tässä tapauksessa kielimalli - tuottaa?* Asetummeko Perry schemen dualismin tasolle vapaaehtoisesti - ja mitä rooleja tutkijalle siinä tapauksessa jää episteemisenä toimijana?

Jos taas emme suostu itse omaksumaan - saati ohjaamaan opiskelijoitamme omaksumaan - dualistisia käytänteitä, tarvitsemme tunnistettuja - ja mallien kehityksen mukana kehittyviä - episteemisiä käytänteitä, joilla validoida mallien tuottama tieto ja tiedon tuottamisen prosesseja. Tällöin tarvitsemme näkyvyyden kielimallin kulloiseenkin päättelyketjuun.

Herää kysymys, onko mustana laatikkona pidetty kielimalli kyvykäs tuottamaan riittävän täsmällisen ja selkeän kuvaus toiminnastaan ihmisen tarkasteltavaksi vai joudummeko odottamaan selittävän tekoälyn esiinmarssia (explainable AI, XAI, esim. de Carvalho Souza ym. 2025)? Vai saammeko kielimallin antamaan riittävän selkeitä kuvauksia päättelyketjustaan?

Toisaalta: kielimalleja voidaan hyödyntää laajentamaan näkökulmia sekä tuottamaan ideoita ja aihioita jatkokehitettäväksi (esim. Yang & Markauskaite, 2025) - ja yleensäkin tehtävissä, joissa oikeaa vastausta ei ole, eikä sellaista edes etsitä. *Miten hyödynnämme tätä kielimallin vahvuutta siten, että se vahvistaa opiskelijoiden episteemistä toimijuutta ja kriittistä ajattelua?*

1970-luvun episteemiset käytänteet vaikuttavat toistuvan yliopistoissa. 2020-luvun generatiivinen tekoäly myllertää epistemologioiden perusteita, mutta vastaammeko sen haasteeseen vai jatkammeko 50-vuotista perinnettä omassa opetuksessamme?

Opettajina emme voi jäädä tuleen makaamaan, vaan meidän on muodostettavat käytäntömme - ja samalla kantamme. Tehdään se yhdessä tutkimusta tuottaen.

Kutsumme teitä monitieteiseen keskusteluun, opetuksen kehittämiseen ja tutkimukseen. Vaikkapa analysoiman opetussuunnitelmien heijastelemia epistemologisia valintoja sekä opiskelijoille tarjottuja episteemisen toimijuuden tasoja; Kartoittamaan episteemisiä käytäntöjä, joihin opiskelijoita kutsutaan ja ohjataan; Suunnittelemaan ja toteuttamaan interventioita, joilla tukea opiskelijoiden episteemisen toimijuuden ja käytäntöjen kehittymistä; Muokkaamaan omaa opetustamme.

Lähteet

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. In E. de Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. van Merriënboer (Eds.), Powerful learning environments (pp. 55–68). Pergamon/Elsevier Science.

de Carvalho Souza, M. E., & Weingang, L. (2025). Unveiling the black box: The significance of xai in making llms transparent. Authorea Preprints, 2025. https://www.authorea.com/users/892952/articles/1269907-unveiling-the-black-box-the-significance-ofxai-in-making-llms-transparent

Härkki, T., Thorström, T., Leino, M., Vartiainen, H., & Tedre, M. (2025). Generative AI highlights the contrast between students' dualistic epistemic practices and teacher education learning objectives. Australian Journal of Teacher Education, 50(4). https://doi.org/10.14221/1835-517X.6925

Koskinen, I. (2023). We Have No Satisfactory Social Epistemology of AI-Based Science. Social Epistemology, 38(4), 458–475. https://doi.org/10.1080/02691728.2023.2286253

Kukkonen, K., Salmento, H., & Murtonen, M. (2025). Opiskelijoiden kokemuksia generatiivisen tekoälyn hyödyllisyydestä ja luotettavuudesta tutkimustaitojen oppimisessa. Yliopistopedagogiikka, 1/2025. https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2025/06/04/opiskelijoiden-kokemuksia-generatiivisentekoalyn-hyodyllisyydesta-ja-luotettavuudesta-tutkimustaitojen-oppimisessa/

McDonald, N., Johri, A., Ali, A., & Hingle, A. (2024). Generative artificial intelligence in higher education. https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.01659

Moorhouse, B. L., Yeo, M. A., & Wan, Y. (2023). Generative AI tools and assessment: Guidelines of the world's top-ranking universities. Computers and Education Open, 5, Article e100151. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100151

National Research Council. (2007). Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8. Committee on Science Learning, Kindergarten Through Eighth Grade. In Teaching Science.

Perry, W. (1998). Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme. Holt, Rinehart, & Winston. (Original work published 1970)

Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education. European Journal of Education, 45(2), 331–344. https://www.jstor.org/stable/40664668

Yang, H., & Markauskaite, L. (2025). Fostering language student teachers' transformative agency for embracing GenAI: A formative intervention. Teaching and Teacher Education, 159, 104980. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104980

2.8.4 Kun kone ehdottaa: mitä tapahtuu luovalle ajattelulle ja tekijyydelle tekoälyn aikakaudella? - Luovuusajattelu ja tekijyys tekoälyajassa

Laura Oinas-Järvinen, Tampereen yliopiston normaalikoulu, opetushenkilöstö

Toimin luokanopetuksen lehtorina ja kuvataiteen aineenopettajana Tampereen yliopiston normaalikoulussa. Työni sijoittuu perusopetuksen käytännön opetuskontekstiin opettajankoulutuksen ja pedagogisen kehittämistyön rajapinnalle. Viimeisen vuoden ajan olen suunnitellut ja kehittänyt tekoälyä hyödyntäviä oppimateriaaleja alakoulun kontekstiin yli oppiainerajojen. Opetusmateriaalin tavoitteena on tukea oppilaiden ajattelua, toimijuutta ja tekoälylukutaitoa tilanteissa, joissa teknologia ei ole erillinen lisä, vaan osa arkista oppimisympäristöä.

Taustallani on empiirinen kehittämistyö sekä teoreettinen kiinnostus luovuuden, merkityksen ja tekijyyden kysymyksiin kasvatuksessa (Oinas-Järvinen, 2023). Tarkastelen luovuutta ensisijaisesti prosessina, joka kytkeytyy kokemukseen, tulkintaan ja oman toiminnan

reflektointiin, ei vain lopputuloksiin tai tuotoksiin. Tämä lähestymistapa on ohjannut myös tekoälyä hyödyntävää pedagogista kehittämistyötäni.

Osallistuin vuosina 2025–2026 Opetushallituksen rahoittamaan täydennyskoulutukseen Taidekasvatuksen tulevaisuus tekoälyn tukemana, jonka yhteydessä toteutin tekoälyä hyödyntävän opetuskokeilun omassa koulussani. Lisäksi olen kehittänyt alakoulun kontekstiin suunnatun tekoälylukutaitoa tukevan opetuspaketin, joka on julkaistu Faktabaarin avoimissa verkko-oppimateriaaleissa. Tässä keskustelunavauksessa nojaan näihin opetuskokeiluihin ja pedagogiseen kehittämistyöhön. Tarkastelun kohteena ei ole tekoälyn käyttö yksittäisessä oppiaineessa, vaan pyrin keskittymään laajemmin siihen, miten tekoäly muuttaa luovuusajattelun, tekijyyden ja pedagogisen ohjauksen ehtoja perusopetuksessa.

Aihe on kasvatustieteellisesti tärkeä, koska luovuus on tunnistettu keskeiseksi tulevaisuuden osaamiseksi (engl. 21st Century Skills), mutta sen pedagoginen sisältö, oppimisen mekanismit ja tukemisen tavat ovat edelleen osin jäsentymättömiä. Tekoälyn yleistyminen opetuksessa tekee tämän jäsentymättömyyden näkyväksi ja haastaa pohtimaan, mitä luovuus koulussa oikeastaan tarkoittaa, miten sitä opitaan ja kenen toimijuudesta luovassa prosessissa lopulta puhutaan.

Keskeinen oivallus ja jännite

Luovuuden merkitystä koulutuksessa on viime vuosina perusteltu vahvasti tulevaisuuden osaamistarpeilla. OECD:n näkökulmasta koulutuksen tulisi edistää luovuutta, mielikuvitusta ja yhteistyötaitoja, joita pidetään innovaatioiden ja yhteiskunnallisen kehityksen edellytyksinä (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). Samalla on kuitenkin havaittavissa jännite luovuuden itseisarvoisen ja välineellisen ymmärtämisen välillä. Luovuutta perustellaan usein sen ulkoisilla hyödyillä, vaikka sen pedagoginen ydin kytkeytyy ajatteluun, merkitysten rakentamiseen ja toimijuuden kehittymiseen.

Räsänen (2009) varoittaa tarkastelemasta luovuutta ja taidetta yksinomaan välineenä talouskasvun tai hyvinvoinnin edistämiseen ja korostaa niiden roolia tapoina rakentaa tietoa, todellisuutta ja merkityksiä. Tämä näkökulma on keskeinen myös tekoälyn kontekstissa. Kun tekoäly kykenee tuottamaan nopeasti vaihtoehtoja, ideoita ja visuaalisia tai kielellisiä tuotoksia, se asettuu helposti osaksi välineellistä luovuuspuhetta: tehokkuutta, nopeutta ja ideatulvaa korostavaa logiikkaa.

Keskeinen oivallus tässä keskustelunavauksessa on, että tekoäly tekee luovuuden pitkään olemassa olleen jännitteen konkreettiseksi pedagogiseksi kysymykseksi. Tekoäly ei ole luova toimija, eikä se kykene intentionaaliseen tai kokemukselliseen merkityksenmuodostukseen. Samalla sen kyky tuottaa nopeasti vaihtoehtoisia ideoita ja ratkaisuja muuttaa luovan prosessin rakennetta. Ideointi ei välttämättä enää käynnisty epävarmuudesta, keskeneräisyydestä tai hitaasta ajattelusta, vaan valmiiksi tuotettujen ehdotusten tarkastelusta, arvioinnista ja muokkaamisesta.

Tämä synnyttää kasvatuksellisen jännitteen luovan tekijyyden tasolla. *Jos luovuus määritellään kykynä tuottaa uusia, omaperäisiä ja merkityksellisiä ideoita, kuka toimii luovana tekijänä tilanteessa, jossa ideat syntyvät osittain tekoälyn tuottamina tai avustettuina?* Oppijan rooli voi tällöin kaventua vaihtoehtojen valitsijaksi sen sijaan, että hän olisi oman ajattelunsa aloitteellinen rakentaja. Toisaalta tekoäly voi tukea luovaa ajattelua madaltamalla aloittamisen kynnystä ja laajentamalla näkökulmia, mikä tekee jännitteestä aidosti monitulkintaisen eikä yksiselitteisesti ratkaistavan.

Vuoropuhelun herättäminen

Tämä keskustelunavaus kytkeytyy ajankohtaiseen kasvatustieteelliseen keskusteluun luovuudesta ja luovuuskasvatuksesta, jota on nostettu esiin myös Kasvatus-lehden teemanumerokutsussa Näkymiä luovuuteen ja luovuuskasvatukseen (Kasvatus, 1/24). Kutsussa korostetaan, että vaikka luovuus mainitaan opetussuunnitelmissa niukasti, se on keskeinen tulevaisuuden osaamistarve. Tekoäly toimii tässä keskustelussa katalysaattorina: se pakottaa pohtimaan, mitä luovuus pedagogisesti tarkoittaa ja millaisia ajattelun muotoja koulutuksessa halutaan tukea ja arvostaa.

Tämän keskustelunavauksen tarkoituksena on avata vuoropuhelua erityisesti seuraavista kysymyksistä:

- *Miten luovuusajattelun oppiminen muuttuu, kun ideointi käynnistyy teknologisesti tuotetuista vaihtoehdoista eikä oppijan omasta epäröinnistä, kokeilusta tai kysymyksenasettelusta?*
- *Missä määrin tekoäly tukee luovaa ajattelua ja missä kohdin se alkaa ohjata tai jopa korvata ajattelua pedagogisesti ongelmallisella tavalla?*
- *Kun oppilas käyttää tekoälyä osana oppimisprosessia, miten varmistamme, että oppilas itse ajattelee, tekee valintoja ja ymmärtää oman roolinsa tekijänä, eikä vain seuraa koneen ehdotuksia?*

Esitän, että tekoälyn ja luovuusajattelun suhdetta tulisi tarkastella nimenomaan kasvatustieteellisenä kysymyksenä, ei vain teknologisena tai didaktisena ongelmana. Tarvitaan tutkimusta ja yhteistä keskustelua siitä, miten luova tekijyys ja toimijuus rakentuvat erilaisissa oppimiskonteksteissa ja miten pedagoginen ohjaus voi tukea oppijan ajattelua tilanteissa, joissa inhimillinen ja ei-inhimillinen toiminta kietoutuvat toisiinsa.

Luovuusajattelun ja tekoälyn suhde ei ole yksiselitteinen eikä nopeasti ratkaistavissa. Tämä keskustelunavaus ei pyri tarjoamaan valmiita vastauksia, vaan tekemään näkyväksi luovan tekijyyden pedagogisen jännitteen, joka tekoälyn myötä kärjistyy. Toivon, että tämä puheenvuoro kannustaa tutkijoita, opettajankouluttajia ja

kasvatuksen ammattilaisia jakamaan omia havaintojaan, epämukavuuksiaan ja keskeneräisiä ajatuksiaan sekä osallistumaan yhteiseen pohdintaan siitä, millaista luovaa toimijuutta koulutuksessa tekoälyajassa halutaan edistää.

Lähteet

Kirjoittajakutsu teemanumeroon 5/25: Näkymiä luovuuteen ja luovuuskasvatukseen. Kasvatus, 1/24. https://journal.fi/kasvatus/article/view/143495

Oinas-Järvinen, L. (2023). Taidekasvatus fenomenologis-hermeneuttisessa tarkastelussa – kohti merkityksiä kuvataiteen opettamisen näkökulmasta.

Räsänen, M. (2009). Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Taide ja taito – kiinni elämässä! (s. 28). Opetushallitus.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. OECD Publishing.

2.9 Varhaiskasvatus / Early Childhood Education 1/1 (FIN)

2.9.1 Varhaiskasvatuksen johtamisosaamisen kehittäminen laadunhallinnassa

Johanna Heikka, Itä-Suomen yliopisto

Olen Johanna Heikka, toimin Itä-Suomen yliopistossa yliopistotutkijana. Tutkin varhaiskasvatuksen johtamista, laadunhallintaa ja pedagogiikkaa. Työryhmäni laadunhallinnan tutkimuksessa muodostuu mm. kolmesta väitöskirjatutkijasta, joiden ohjaajana toimin. Laadunhallinnan tutkimus ja siihen perustuva johtamisosaamisen kehittäminen on tärkeää, koska se auttaa kuntien varhaiskasvatuksen toimijoita laatutavoitteiden saavuttamisessa. Se tukee kuntia johtamisjärjestelmän kehittämisessä, laadunhallintaan liittyvien tehtävien selkeässä määrittelemisessä, kehittämistä tukevan tiedon ja palautteen keräämisessä päätöksenteon tueksi, lasten ja huoltajien yhdenvertaisuuden ja osallisuuden turvaamisessa varhaiskasvatuksessa sekä jatkuvan kehittämisen ja muutoksen varmistamisessa (Karvi, 2023).

Keskeinen oivallus ja jännite

Ymmärrys korkealaatuisen varhaiskasvatuksen merkityksestä lasten kehitykselle ja hyvinvoinnille sekä koko yhteiskunnalle, on vahvistunut viimeisten vuosikymmenten aikana. Varhaiskasvatuksen laadun vahvistamisesta onkin tullut mielenkiinnon kohde ympäri maailmaa. Euroopan sosiaalisten oikeuksien pilari toteaa, että kaikilla

lapsilla on oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, joka luo perustan oppimiselle ja hyvinvoinnille (Euroopan unionin neuvosto, 2019). Korkealaatuisella varhaiskasvatuksella voidaan kasvattaa lasten inhimillistä pääomaa ja tasata lasten sosioekonomisista taustoista johtuvaa eriarvoisuutta jo ennen kouluikää (Heckman, 2011; Heckman ym., 2013).

Varhaiskasvatuksen on oltava kaikkialla Suomessa saavutettavaa ja laadukasta (Karila, 2016). Varhaiskasvatuksen tavoitteet ovat vahvistuneet viime vuosikymmenen aikana ja samaan aikaan kansalliseen ohjausjärjestelmään on sisällytetty laadunhallintaan liittyviä velvollisuuksia varhaiskasvatuksen järjestäjille. Varhaiskasvatuksen järjestäjille on kehitetty myös tukea laadunhallinnan toteuttamiseksi (Vlasov ym. 2018).

Suomessa paikalliset rakenteet ja käytännöt ovat merkittävässä roolissa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Paikallisen autonomian myötä kunnan asukkailla, myös lapsilla, on mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (Kiili, 2011). Korkealaatuisen varhaiskasvatuksen toteutuminen Suomessa vaatii siis sekä toimivia valtion ohjausmekanismeja että osallistavaa kunnallista laadunhallintaa (Alila, 2013).

Paikallisella tasolla kunnissa laadunhallinta koostuu arvioinnista, kehittämisestä ja varhaiskasvatusorganisaation johtamisesta kohti tavoitteita. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2023) on tunnistanut viisi keskeistä elementtiä, joilla toimiva laadunhallinnan kokonaisuus voidaan rakentaa. Laadunhallinta on mm. olennainen osa varhaiskasvatusorganisaation jaettua johtamista. Tutkimustenkin mukaan varhaiskasvatuksen laadun johtamisessa jaetun johtajuuden hyödyntäminen kehittämisen strategiana on keskeistä (Douglass, 2019). Tähän sisältyy ajatus siitä, että vastuu varhaiskasvatuksen laadusta on jaettu varhaiskasvatuksen toimijoiden kesken (Heikka ym., 2021; Vannebo & Gotvassli, 2018). Laadunhallintatyötä johtavat päiväkodeissa jaetun johtajuuden periaatteiden mukaisesti johtajat ja opettajat, mutta jokainen työntekijä vastaa perustehtävän yhteisiin laatutavoitteisiin perustuvasta toteuttamisesta oman ammattiroolinsa mukaan (Fonsén, 2014). Toimiva laadunhallinta tukee varhaiskasvatuksen ydintoimintaa ja vapauttaa työntekijöiden voimavaroja uuteen. On tärkeää, että laadun kehittämistyö konkretisoituu käytäntöön niin, että jokainen työntekijä voi nähdä sen hyödyt työssään ja sitoutua aidosti laatua edistävään toimintakulttuuriin. (Karvi, 2023.)

Toimiva laadunhallinta edellyttää paitsi koko organisaation yhteistoimintaa ja tämän toiminnan koordinointia myös uutta osaamista eri tason johtajilta; varhaiskasvatusjohtajilta, päiväkodin johtajilta ja varhaiskasvatuksen opettajilta.

Toimivan johtamisen kehittäminen voi kuitenkin jäädä puolitiehen rajallisen ohjauksen tai vähäisen tutkimuksen tai teoreettisen perehtyneisyyden vuoksi. Jo laadun määritteleminenkin voi olla haastavaa. Laadun tulkinta perustuu erilaisiin paradigmoihin. Laatu voidaan ymmärtää postmodernin ja transmodernin ajattelun kautta subjektiivisena tai yhdessä rakentuneena, paikallisiin arvoihin perustuvana (Alila, 2013). Myös laadunhallinnan rakenteet ja käytännöt heijastavat yleisesti hyväksyttyjä arvoja ja poliittisia valintoja.

Selkeä johtaminen ja selkeästi määritellyt vastuut ovat tärkeitä varhaiskasvatuksen henkilöstön työn kannalta (Heikka ym. 2021). Tässä puheenvuorossa haluankin avata keskustelun varhaiskasvatuksen tutkimuksen ja käytännön työn kehittämisen edistämiseksi laadunhallinnan alueella.

Vuoropuhelun herättäminen

Ehdotuksia yhteiselle tutkimukselle: Haluan synnyttää yhteistä tutkimusta, joka tukee syvällistä ymmärrystä varhaiskasvatuksen johtamisen ja laadunhallinnan rakenteista ja käytännöistä eri kunnissa. Karvin kanssa on neuvoteltu Valssi-aineiston hyödyntämisestä tutkimuksessa laadunhallinnan alueella. Tämä aineisto avaa näkymän laadunhallinnan peruselementtien toteutumiseen varhaiskasvatuksen johtamistyössä. Tärkeää olisi myös tutkia, miten laatu ymmärretään varhaiskasvatuksen ammattilaisten ajatuksissa ja miten nämä käsitykset heijastuvat laadunhallinnan toteutumiseen paikallisella tasolla. Lisäksi tärkeää olisi tutkia johtamisosaamista eri tasoilla: Millaisia valmiuksia esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajilla on laadun kehittämiseen lapsiryhmissä.

Tutkimustemme mukaan toiminnan kehittämiseen liittyvä opettajien osaaminen ja ammatilliset identiteetit vaihtelevat (Halttunen ym. 2019; Waniganayake ym. 2019). Joillakin opettajilla on myös epävarmuutta omasta roolistaan sekä pelkoa nostaa epäkohtia esiin lapsiryhmän henkilöstön keskusteluissa. Opettajalla voi olla myös vaikeuksia argumentoida suunnitelmiaan tai organisoida toimintaa tavoitteita tukevaksi. Lapsiryhmän henkilöstön osallistaminen toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen voi olla vähäistä tai kyky syventää reflektiota yhteisissä keskusteluissa voi olla rajallinen. Lisäksi laadunhallinnan prosessit organisaatiotasolla voivat olla katkeilevia, esimerkiksi niin, että laadunhallinta painottuu arviointiin, mutta siihen perustuva kehittäminen voi olla huonosti johdettua. Tavoitteena olisikin saada tietoa, joka auttaa varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutuksen ja perustutkintokoulutuksen kehittämisessä. Erityisen tärkeää on huomioida varhaiskasvatuksen maisterikoulutuksen sisällölliset tarpeet tulevaisuuden johtajien valmistamisessa laadunhallinnan kehittämiseen.

Tämä panos tutkimukselle on tärkeä, koska se tarttuu rohkeasti vähän tutkittuun aiheeseen ja kehittää uusia viitekehyksiä ja käsitteitä varhaiskasvatuksen laadunhallinnan selkiyttämiseksi. Laadun ohjausta on kehitetty viimeisen vuosikymmenen aikana paljon, mutta tutkimusnäyttö sen vaikuttavuudesta paikallisella tasolla on vielä vähäistä. Tiedon avulla laadun kansallista ohjausta ja järjestäjien tukea voidaan kohdentaa niin, että varhaiskasvatuksen laatutavoitteet voidaan saavuttaa yhdenvertaisesti eri kunnissa. Tutkijoiden yhteistyö voi avata aiheeseen uusia näkökulmia ja tuottaa laaja-alaista tietoa laadun ohjauksen, johtamisen ja henkilöstön työn kehittämiseksi. Uusien tutkijoiden mukaan saaminen rakentaa perustaa aiheen pitkäjänteiselle tutkimustyölle myös tulevaisuudessa.

Lähteet

Alila, K. (2013). Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972—2012. [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere University Press.

Heckman, J. 2011. The Economics of inequality. The value of early childhood education. American Educator, (Spring 2011) 31–47.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) (2023). Koulutus- ja kasvatusalan laadunhallinnan keskeiset elementit. Tiivistelmät 10:2023

Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2016:6.

Kiili, J. (2011). Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja sukupolvisuhteiden hallinta. Teoksessa Satka, M., Alanen, L.

Harrikari, T., & Pekkarinen, E. (Toim.), Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta. Vastapaino, 167—204.

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S., & Sulonen, H. (2018).

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut No. 24:2018.

2.9.2 Onko varhaiskasvatuksen opettajilla edellytyksiä johtaa tiimin pedagogista toimintaa laadukkaasti työelämän ja varhaiskasvatustyön vaatimusten paineessa?

Essi Pirnes, Jyväskylän yliopisto / Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

*Olen **Essi Pirnes**i, väitöskirjaani viimeistelevä tutkija sekä yliopistonopettaja Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa. Väitöskirjani käsittelee varhaiskasvatuksen opettajan*

*toteuttamaa tiimin pedagogisen toiminnan johtamista, ja tämä keskustelunavaus pohjautuu väitöskirjani kolmanteen, arviointiprosessissa olevaan artikkeliin, jossa kanssakirjoittajina ovat **Jonna Kangas** KT, vanhempi yliopistonlehtori, dosentti, Helsingin yliopisto, **Tuulikki Ukkonen-Mikkola**, KT, yliopistonlehtori, dosentti, Helsingin yliopisto sekä **Heidi Harju-Luukkainen**, Professori, KT, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.*

Keskeinen oivallus ja jännite

Johtajuus on tunnistettu keskeiseksi varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavaksi tekijäksi (Douglass, 2019; Ishimine ym., 2010; Rodd, 2006; Sims ym., 2015; Vlasov ym., 2019). Tiimin pedagogisen toiminnan johtaminen puolestaan on perusta tiimin yhteiselle pedagogiselle työlle lasten hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Tutkimusten perusteella opettajien johtajuus on kuitenkin osoittautunut epäselväksi (Fonsén ym., 2021; Kahila ym., 2024), minkä vuoksi aiheen tutkimus on tarpeellista.

Aineistona väitöstutkimuksessa on 11 varhaiskasvatuksen opettajan haastattelua, ja aineisto analysoitiin diskurssianalyysiä hyödyntäen. Tutkimuksessa diskurssit nähdään tapoina merkityksellistää maailmaa, diskurssit siis kuvaavat eri perspektiivejä tiimin pedagogisen toiminnan johtamisesta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Fairclough, 2003). Oletuksena on haastateltavien tuottavan puheessaan diskursiivisten valintojen kautta esille uskomuksiaan, arvojaan sekä kokemuksiaan ja näkemyksiään tiimin pedagogisen toiminnan johtamisesta (ks. Heracleous, 2004).

Johtajuus ymmärretään tutkimuksessa kulttuurisesti rakentuneena kontekstisidonnaisena ilmiönä (ks. Torres, 2022). Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiseksi tiimin pedagogisen toiminnan johtaminen rakentuu varhaiskasvatuksen opettajien puheessa sekä millaisia edellytyksiä suomalaisen varhaiskasvatuksen organisaatiokulttuuri tarjoaa tiimin pedagogisen toiminnan johtamisen toteuttamiselle tämän tutkimuksen perusteella.

Tässä keskustelunavauksessa käsitellään eritoten organisaatiokulttuurin yhteiskunnallista tasoa; millaisia työelämän ja varhaiskasvatustyön tasolla kiinnittyviä diskursseja varhaiskasvatuksen opettajat tuottavat tiimin pedagogisen toiminnan johtamisesta sekä millaisia edellytyksiä suomalainen varhaiskasvatustyö sen toteuttamiselle mahdollisesti tarjoaa.

Nykypäivän työelämää yleisesti ottaen kuvaa vaatimusten, paineiden ja kiireen lisääntyminen (ks. mm. Ranki, 2023; Järvensivu ym., 2025). Työn intensifikaatio kuvaa jatkuvaa ”ponnistelun tilaa” työssä (Franke, 2015). Työelämän prekaarius puolestaan viittaa työelämän yleiseen epämääräistymiseen ja epäjatkuvuuteen (Jakonen, 2014; Purokuru & Paakkari, 2017). Nämä työelämän yleiset piirteet ovat

nähtävissä myös varhaiskasvatustyössä. Prekarisaation on nähty ilmenevän varhaiskasvatustyössä työolojen huonontumisena sekä vaateena jatkuvaan joustamiseen (Ylitapio-Mäntynen, 2016). Tehokkuusvaatimukset näyttäytyvät työmäärän kasvuna resurssien pysyessä samana tai vähentyessä (Sirvio ym., 2023).

Viime vuosina suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on koettu työvoimapulaa, erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien osalta (Koivusalo & Alasuutari, 2024; Sirvio ym., 2023). Ongelmana on erityisesti alan pitovoima; Sirvion ja kumppaneiden (2023) tutkimuksen mukaan opettajien ammatinvaihto kytkeytyy työelämän intensifikaation ja prekarisaation piirteisiin. Koivusalon ja Alasuutarin (2024) tutkimuksessa suurin osa tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatuksen opettajista arvioi työn stressaavaksi, piti työstä saatavaa korvausta riittämättömänä sekä arvioi työmääränsä ja lapsiryhmän koon liian suureksi. Yhtenä haasteena varhaiskasvatuksen kentällä on epäpätevien, vailla kelpoisuutta olevien työntekijöiden osuus työntekijöistä. Aluehallintoviraston (2025) selvityksen mukaan yksityisissä päiväkodeissa työskentelevistä opettajista noin 45 prosenttia ei täyttänyt lain mukaista kelposuutta tehtävään (Aluehallintovirasto, 2025). Nykytyöelämässä vallitseva vaatimus jatkuvaan oppimiseen liittyy osaltaan elinikäisen oppimisen ideologiaan. Elinikäisen oppimisen käsitettä on vuosien saatossa käytetty varsin eri merkityksissä. Alkujaan 1970luvulla Unescon edustamassa humanistisessa traditiossa elinikäinen oppiminen nähtiin keinona parantaa sosiaalista tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta ja elämänlaatua (Kinnari, 2017; Muhonen, 2013; Rubenson, 2006). Myöhemmin käsitettä alettiin kytkeä poliittis-taloudelliseen viitekehykseen ja kansallisen kilpailukyvyn edistämiseen (ks. Muhonen, 2013; Rubenson, 2017).

Tutkimuksessamme tarkastelimme, millaisia työelämän ja varhaiskasvatustyön tasolla kiinnittyviä diskursseja varhaiskasvatuksen opettajat tuottavat tiimin pedagogisen toiminnan johtamisesta. Tuloksiksi muodostui kolme diskurssia: heterogeenisyyden diskurssi, intensifikaation diskurssi sekä elinikäisen oppimisen diskurssi. Heterogeenisyyden diskurssi kuvaa varhaiskasvatuksen tiimien heterogeenisyyttä ja sen vaikutuksia tiimin pedagogisen toiminnan johtamiseen. Haastateltavat tuottivat puhetta tiimien työntekijöiden moninaisista taustoista, kuten ilman pätevyyttä työskentelevistä tiimin jäsenistä ja sen vaikutuksista tiimin pedagogisen toiminnan johtamiseen. Diskurssi sisälsi myös puhetta muun muassa työntekijäpulasta ja työntekijöiden vaihtuvuudesta. *Kriittisesti voidaan kysyä, miksi varhaiskasvatuksessa voi työskennellä epäpäteviä työntekijöitä? Mitä se kertoo*

alan arvostuksesta yhteiskunnassamme? Entä mahdollistaako se tiimin pedagogisen toiminnan johtamisen laadukkaan toteuttamisen?

Intensifikaation diskurssi kuvaa työn hektisyyttä; työtehtävien ja vaatimusten lisääntymistä. Kotien kasvatusvastuun nähdään osittain siirtyneen varhaiskasvatuksen harteille, ja vastavalmistuneille opettajille koetaan asetettavan kohtuuttomia vaatimuksia varhaiskasvatuksen ”pelastamiseksi”. Diskurssi sisälsi puhetta myös opettajan työn muutoksesta, työn aiheuttamasta väsymyksestä ja kuormituksesta. Diskurssi on samansuuntainen aiempien tutkimusten kanssa ja mukailee yleistä työelämän trendiä, jossa kiire ja vaatimukset ovat lisääntyneet (ks. Ylitapiola-Mäntynen, 2016; Kangas ym., 2022; Sirvio ym; 2023).

Elinikäisen oppimisen diskurssin puolestaan voidaan nähdä korostava oppimisen polun alkamista varhaiskasvatuksesta. Opettajien puheen voidaan tulkita edustavan humanistista elinikäisen oppimisen ideologiaa, jossa varhaiskasvatus ja tiimin pedagogisen toiminnan johtaminen nähdään merkityksellisenä erilaisista sosio-ekonomisista taustoista tulevien lasten hyvinvoinnin, paremman tulevaisuuden ja tasa-arvoisemman yhteiskunnan kannalta. Diskurssissa näkyi myös koulutuksen ja talouden välistä kytköstä, jossa varhaiskasvatus nähdään edistävän lapsen kasvua ja tulevaisuutta kohti yhteiskunnan tuottavaksi osaksi.

Vuoropuhelun herättäminen

Tässä keskustelunavauksessa kysyn, onko tiimin pedagogisen toiminnan johtamisen toteuttaminen laadukkaasti mahdollista, mikäli työssä on läsnä jatkuvasti lisääntyviä vaatimuksia resurssien pysyessä samana? Törmääkö opettajien aito halu edistää lasten hyvinvointia ja tasaarvoisempaa yhteiskuntaa mahdottomiin vaatimuksiin? Millaisia edellytyksiä haluamme suomalaisessa yhteiskunnassa ja varhaiskasvatusinstituutiossa luoda tiimin pedagogisen toiminnan johtamiselle? Entä millaisia muutoksia tarvittaisiin, jotta suomalainen yhteiskunta ja varhaiskasvatusinstituutio tukisivat tiimin pedagogisen toiminnan johtamista sekä varhaiskasvatuksen laadukasta toteutumista paremmin?

Varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla oleva tiimin pedagogisen toiminnan johtaminen on perusta tiimin yhteiselle pedagogiselle työlle lasten hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Aiheen tutkimus ja sen herättämä keskustelu on ajankohtaista ja oleellista varhaiskasvatuksen kehittämisen kannalta. Tämä keskustelunavaus kannustaa muitakin tutkijoita tarttumaan erityisesti diskurssianalyysin mahdollisuuksiin keskustelun herättäjänä ja kriittisen puheen ylläpitäjänä (ks. Jokinen & Juhila, 2016).

Lähteet

Aluehallintovirasto, (2025). Aluehallintovirastojen selvitys paljasti kelpoisuusvajetta yksityisissä päiväkodeissa. https://www.sttinfo.fi/tiedote/71466451/aluehallintovirastojen-selvityspaljasti-kelpoisuusvajetta-yksityisissa-paivakodeissa?publisherId=69818103&lang=fi (Viitattu 8.5.2026).

Douglass, A. (2019). Leadership for Quality Early Childhood Education and Care. OECD Education Working Paper No. 211, 1-31. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/6e563baeen.pdf?expires=1718350493&id=id&accname=guest&checksum=2DB4110190664A42C048 37973028E4BB

Fairclough, N. (2003). Analysing discourse. Textual analysis for social research. London: Routledge.

Fonsén, E., Varpanen, J., Kupila P. & Liinamaa, T. (2021). Johtajuuden diskurssit varhaiskasvatuksessa - valta ja vastuu johtajuuden jäsentäjinä. Sosiologia, 58(1), 54–69. https://journal.fi/sosiologia/article/view/124587

Franke, F. (2015). Is work intensification extra stress? Journal of personnel psychology, 14(1), 17-27. https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000120

Heracleous, L. (2004). Interpretivist approaches to organizational discourse. Teoksessa D., Grant, N., Phillips, C.,Hardy, L., Putnam & C. Oswick. (Toim.), Handbook of Organizational Discourse (s. 175-192). Beverly Hills: Sage.

Ishimine, K., Tayler, C., & Bennett, J. (2010). Quality and early childhood education and care: A policy initiative for the 21st century. International Journal of Child Care and Education Policy, 4, 67-80. https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-2-67

Jakonen, M. (2014). Uusi työ ja prekarisaatio. Tiede & Edistys, 39(4), 287–320. https://doi.org/10.51809/te.105165

Jokinen, A. & Juhila, K. (2016). Diskurssianalyyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A., Jokinen, K., Juhila & E., Suoninen (Toim.), Diskurssianalyysi: teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.

Järvensivu, A., Olakivi, A., Toivanen, M., Väänänen, A. (2025). Työelämän suunta: Sosiaalinen muutos. Työterveyslaitos. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-391-222-9

Kahila, S., Heikka J. & Sajaniemi, N. (2020). Teacher leadership in the context of early shildhood education: Consepts, characteristics and enactment. Southeast Asia early childhood journal, 9(1), 28-43. https://doi.org/10.37134/saecj.vol9.1.3.2020

Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H. & Fonsén, E.(2022).”Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä”: Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. Kasvatus & Aika, 16(2), 72-89. https://doi.org/10.33350/ka.109089

Kinnari, H. (2013). Miten elinikäisestä oppimisesta puhutaan? Aikuiskasvatus: Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti, 33(2), 107-117. https://doi.org/10.33336/aik.94032

Koivusalo, E. & Alasuutari, M. (2024). Varhaiskasvatuksen opettajaopintoihin ja varhaiskasvatusalaan sitoutuminen. JYU reports 51. https://doi.org/10.17011/jyureports/2024/51
Muhonen, R. (2013). Myöhemmällä iällä opiskelun oikeus. Aikuiskasvatus, 2/2013, 84-94. https://journal.fi/aikuiskasvatus/issue/view/6438/849
Purokuru, P. & Paakkari, A. (2015). Teoksessa E. Jokinen & J. Venäläinen (toim.), Prekarisaatio ja affekti. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 118. Jyväskylän yliopisto. https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7125-0
Ranki, S. (2023) HELP-katsaus: Työelämän muutosnäkymät. Työterveyslaitos. https://www.julkari.fi/handle/10024/145859
Rodd, J. (2006). Leadership in early childhood. New York: Open University Press.
Rubenson, K. (2006). The Nordic model of Lifelong Learning. Compare, 36(3), 327-341. https://doi.org/10.1080/03057920600872472
Sims, M., Forrest, R., Semann, A., & Slattery, C. (2015). Conceptions of early childhood leadership: Driving new professionalism? International Journal of Leadership in Education, 18(2), 149–166. https://doi.org/10.1080/13603124.2014.962101
Sirvio, K., Ukkonen-Mikkola, T., Kangas, J., Hjelt, H., Fonsén, E. (2023) “Äänestin jaloillani!”: Ammatin vaihtaneiden varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmia työn ja toimintakulttuuriin muutokseen. Työelämäntutkimus, 21(1), 84-109. https://doi.org/10.37455/tt.111478
Torres, L. L. (2022). School Organizational Culture and Leadership: Theoretical Trends and New Analytical Proposals. Education sciences, 12(4), 254. https://doi.org/10.3390/educsci12040254
Vlasov, J.,Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018. https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/varhaiskasvatuksen-laadun-arvioinnin-perusteet-jasuositukset
Ylitapio-Mäntylä, O. (2016). Opiskelijoiden näkemyksiä lastentarhanopettajan työstä uuden työn kulttuurissa. Aikuiskasvatus, 4, 258–269. https://doi.org/10.33336/aik.88511

2.9.3 Yhtenäinen oppimisympäristö arjen kokemuksen ja kehittämispuheen ristipaineessa

Marja-Liisa Keski-Rauska, Lupa- ja valvontavirasto
Jarmo Kinos, emerita (Turun yliopisto, Rauman kampus)
Serja Turunen, Turun yliopisto, Rauman kampus
Jukka Jännetyinen, Huittisten kunta

***Marja-Liisa Keski-Rauska**, KT, LTO, Opetushallinnon tutkinto, ratkaisukeskeinen työnohjaaja (STOry)Ylitarkastaja, Varhaiskasvatuksen, koulutuksen ja kulttuurin osasto, Lupa- ja valvontavirasto. Marja-Liisalla on kokemusta opetus- ja kulttuuritoimen johtamistehtävistä yli kahdenkymmenen vuoden ajan eri julkishallinnon organisaatioissa. Lisäksi hän on työskennellyt kasvatus- ja koulutusalalla eri asiantuntijatehtävissä;*

ylitarkastajana, kouluttajana, työnohjaajana sekä tutkijana. Keskeiset tutkimuskohteet: Kasvatusalan johtaminen, hallinto, kasvu- ja oppimisyhteisöjen varautuminen, varhaiskasvatuksen ohjaus ja valvonta.

***Jarmo Kinos**, Dos., KT, VTM, LTO. Jarmo Kinos on dosentti ja toiminut Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella eri tehtävissä tutkijana, yliopiston lehtorina ja professorina ennen 2023 eläkkeelle siirtymistään. Keskeiset tutkimuskohteet ovat varhaiskasvatuksen historia, yhteiskunnalliset kytkennät ja varhaiskasvatuksen pedagogiikka (erityisesti lapsilähtöinen pedagogiikka).*

***Jukka Jännetyinen**, KT, LTO, Oppilaanohjauksen lehtori, Huittisten kunta. Jukka on opinto-ohjaaja ja tutkija, joka tunnetaan erityisesti tutkimuksestaan nuorten koulutusvalintojen ohjauksesta ja kodin sekä koulun yhteistyöstä. Hän on julkaissut tutkimuksia esimerkiksi opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta ja "välittämisen" merkityksestä kasvatuksessa.*

***Serja Turunen**, KT, LO, Kasvatustieteen yliopistonlehtori, erityisesti alkukasvatus. Turun yliopisto, Rauman kampus. Toiminut alkuopetuksen luokanopettajana sekä tutkijana opettajankoulutuksen kehittämishankkeissa. Keskeiset tutkimuskohteet taidekasvatus, lasten kokemukset, turvallisuuskasvatus.*

Lasten määrän väheneminen Suomen kunnissa on huolestuttavaa. Keskustelu aiheesta on kiinnittynyt menneen ajan asetelmiin, jossa päiväkoti ja peruskoulu ovat olleet toisistaan irrallisia instituutioita. Keskustelussa ei ole huomioitu kansansivistysjärjestelmän eheytymisen antamia kaikkia uusia mahdollisuuksia. Suomalaista kansansivistysjärjestelmää, nykytermein varhaiskasvatus-esiopetusperusopetus on rakennettu jo 150 vuotta Uno Cygnaeuksen päivistä lähtien. Kuitenkin vasta vuonna 2013 kansansivistysjärjestelmän historiallinen erillisyys on päättynyt varhaiskasvatuksen ohjauksen ja hallinnon siirryttyä Opetus- ja kulttuuriministeriön tehtäväksi, jolloin yli satavuotinen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen diaspora päättyi.

Tutkimushankkeemme johtaja Jarmo Kinos oli syksyllä 2023 yhteydessä Humppilan sivistys- ja hyvinvointijohtajaan. Yhteydenoton motiivina oli Tilastokeskuksen julkaisema kunnittainen väestöennuste, jonka mukaan Humppilan kunnan väestömäärä vähenee voimakkaasti monen muun pienen maalaiskunnan tavoin. Yhteydenoton jälkeen Kinos kokosi nelihenkisen tutkimusryhmän. Päätimme aloittaa omarahoitteisen hankkeen, jonka tavoitteena on kehittää humppilalaisten lasten ja nuorten joustavaa opinpolkua eheyttämällä neljän erillään toimivan sivistystoimen kampuksen (varhaiskasvatus, esiopetus, alakoulu ja yläkoulu) pedagogista työtä. Hankkeessa kokeillaan pedagogisia käytäntöjä, jotka tukevat lasten kehitystä ja oppimista yli institutionaalisten rajojen. Pitkän aikavälin tavoitteeksi asetimme tilanteen, jossa nyt erillään olevat neljä kampusta muodostavat yhteisön, yhden kokonaisuuden niin tiloiltaan kuin henkilöstöltään. Tällaisessa yhteisössä olisi mahdollista ”rikkoa” jäykkä ikäkohortin mukaan etenevä opinpolku. ”Päivänsäteestä Eedeniin” -projektin idea rakentuu lasten opinpolusta päiväkodista ja alakoulusta edelleen yläkouluun, jolloin lapsilla ja nuorilla on rauhallinen ja kiireetön mahdollisuus opiskella omassa tahdissaan. Projektissa sisäänrakennettuna ja luonnollisena osana on inklusiivisuuden periaate. Erilaisuus ja omatahtisuus ovatkin luonnollinen osa oppimisympäristöä.

Keskeinen oivallus ja jännite

Yhtenäiset oppimisympäristöt, joissa varhaiskasvatus ja perusopetuksen eri vaiheet toimivat saman fyysisen kokonaisuuden sisällä, ovat viime vuosina nousseet keskeiseksi koulutuspoliittiseksi ja pedagogiseksi kehittämiskohteeksi. Yhtenäisten oppimisympäristöjen suunnitteluun liitetään sekä pedagogisia että toiminnallisia

odotuksia. Niiden nähdään mahdollistavan oppimisen jatkumon, sujuvat siirtymät koulutusasteiden välillä sekä moniammatillisen yhteistyön. Samanaikaisesti erityisesti varhaiskasvatuksen ja pienten koululaisten näkökulmasta on esitetty huolia turvallisuudesta, kuormittavuudesta ja lapsen kehityksellisten tarpeiden huomioimisesta.

Tutkimuksessamme tarkastellaan näitä jännitteitä vertailemalla kahta aineistoa, jotka edustavat toisilleen vastakkaisia suhtautumistapoja yhtenäiseen oppimisympäristöön (Kallinen et al. 2021; Wallin et al. 2015). Tutkimuskysymys kuuluu: *millaisin käsitteellisin ja kokemuksellisin perustein kriittinen ja myönteinen suhtautuminen yhtenäiseen oppimisympäristöön rakentuvat, ja millaisia lapsuutta ja turvallisuutta koskevia oletuksia ne heijastavat?*

Tutkimusaineisto koostuu kahdesta laadullisesta tekstikokonaisuudesta. Ensimmäinen aineisto sisältää kriittisiä näkemyksiä yhtenäistä oppimisympäristöä kohtaan. Tekstit painottuvat arjen kokemuksiin, huoliin ja riskeihin, erityisesti pienten lasten näkökulmasta. Toinen aineisto edustaa myönteistä suhtautumista ja rakentuu kehittämis-, mahdollisuus- ja resurssipuheen varaan.

Molemmat aineistot ovat luonteeltaan kokemuksellisia ja koostuvat vastaajien omin sanoin muotoilluista näkemyksistä. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla (Priestley et al. 2015). Analyysikehikko sisälsi viisi pääulottuvuutta: (1) karttunut kokemus, (2) kulttuuriset käytänteet ja arvot, (3) rakenteet ja suhteet, (4) materiaaliset resurssit ja ympäristöt sekä (5) tulevaisuusorientaatio. Tarkastelu oli vertailevaa: molemmat aineistot koodattiin saman kehikon avulla, minkä jälkeen tuloksia vertailtiin temaattisesti.

Vuoropuhelun herättäminen

Tutkimuksessa tehty alusta analyysi osoittaa, että kriittinen ja myönteinen aineisto edustavat kahta erilaista rationaliteettia. Kriittinen aineisto ilmentää arkirationaliteettia, jossa turvallisuus perustuu rajaukseen, pienuuteen ja ennakoitavuuteen. Myönteinen aineisto puolestaan edustaa kehittämisrationaliteettia, jossa turvallisuus ja hyvinvointi rakentuvat jatkuvuudesta, yhteisöllisyydestä ja pedagogisesta suunnittelusta. Näiden rationaliteettien tunnistaminen on keskeistä yhtenäisiä oppimisympäristöjä koskevassa päätöksenteossa. Ilman tätä keskustelu uhkaa polarisoitua, jolloin joko arjen huolet sivuutetaan tai kehittämisen mahdollisuudet jäävät hyödyntämättä.

Tutkimus osoittaa tarpeen dialogille, jossa molemmat näkökulmat tunnistetaan legitiimeiksi ja jossa ratkaisuja etsitään niiden välimaastosta. Yhtenäisen oppimisympäristön arviointi ei ole yksiselitteinen kysymys, vaan se heijastaa syvempiä käsityksiä lapsuudesta, turvallisuudesta ja kasvatuksen tehtävästä.

Päätöksenteossa on olennaista tunnistaa nämä taustaoletukset ja arvioida, millaisin reunaehdoin erilaiset lapset hyötyvät yhteisestä kasvu- ja oppimisympäristöstä. *Voisiko tutkimusta syventää tarkastelemalla esimerkiksi lasten omien kokemuksia? Mitä eettisiä kysymyksiä se pitää sisällään? Edellyttäisikö se pidempää seurantatutkimusta useamman eri yhteisöjen osalta?*

Olemme saaneet innoitusta Biestan ja Priestleyn tutkimuksista, jotka tarkastelevat opetuksen muutosta hieman eri mutta toisiaan täydentävistä näkökulmista. Biesta (2009) korostaa, että nykyinen koulutusjärjestelmä painottuu liiaksi mittaamiseen ja suorituksiin, minkä seurauksena opetuksen varsinainen tarkoitus – kuten sivistys, merkityksellinen oppiminen ja yksilön kasvu – jää helposti taka-alalle. Hän peräänkuuluttaa muutosta opetuksen tavoitteisiin ja painottaa tarvetta pohtia uudelleen, mitä varten koulutusta järjestetään. Priestley (2011) puolestaan tarkastelee opetuksen muutosta erityisesti opetussuunnitelman ja käytännön pedagogiikan kautta. Hän tuo esiin, että muutokset eivät tapahdu pelkästään poliittisella tasolla, vaan ne edellyttävät opettajien aktiivista roolia opetussuunnitelman tulkitsijoina ja kehittäjinä. Näin ollen opetuksen muutos rakentuu sekä laajemmista koulutuspoliittisista linjauksista että opettajien arjen pedagogisista valinnoista. Yhdessä tarkasteltuna Biesta ja Priestley osoittavat, että kestävä opetuksen muutos edellyttää sekä opetuksen tarkoituksen kriittistä uudelleenarviointia että käytännön toiminnan kehittämistä kouluyhteisöissä.

Meidän tutkimuksemme osoittaa, että eri aineistojen väliset erot eivät rajaudu mielipiteisiin, vaan heijastavat syvempiä eroja lapsikäsityksessä, turvallisuuden ymmärtämisessä ja muutosorientaatiossa. Kyse ei ole ”puolesta ja vastaan” asetelmasta vaan kahdesta erilaisesta lapsuutta, oppimista ja yhteisöä koskevasta rationaliteetista, jotka törmäävät erityisesti turvallisuuden ja yhteisöllisyyden määritelmissä. Alustavien tulosten perusteella esitetään, että yhtenäisiä oppimisympäristöjä koskeva keskustelu hyötyisi näiden erilaisten rationaliteettien eksplisiittisestä tunnistamisesta.

Lähteet:

Biesta, G. J. J., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. Studies in the Education of Adults, 39, 132–149.

Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21, 33–46.

Eskola, J., Nikanto, I., & Virtanen, S. (Eds.). (2018). Aikamme kasvatus: Vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmätutkimusta. Tampere University Press.

Kallinen, T., & Kinnunen, T. (2021). Etnografia. In J. Vuori (Ed.), Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Retrieved November 10, 2025, from https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/
Priestley, M. (2011a). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. Pedagogy, Culture and Society, 19, 221–238.
Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), Flip the system: Changing education from the bottom up (pp. 1–11). Routledge.
Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. Journal of Educational Change, 7, 221–258.
Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A., & Eskola, J. (2015). Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: Menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. Kasvatus, 46(3), 247–259. http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1760715
Wallin, A., Koro-Ljungberg, M., & Eskola, J. (2019). The method of empathy-based stories. International Journal of Research and Method in Education, 42(5), 525–535. https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533937

3 KESKUSTELUT / DISCUSSION SESSION 3

3.1 Opettajankoulutus / Teacher education and training (FIN) 3/3

3.1.1 Kasvatusalojen yliopisto-opiskelijoiden lähtötaso-osaaminen on heikentynyt – mitä se merkitsee opettajankoulutukselle?

Mira Huusko, KT, dosentti, johtava arviointiasiantuntija, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi)

Toimin johtavana arviointiasiantuntijana korkeakoulujen arviointien parissa Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa (Karvi). Taustani yhdistää korkeakoulututkimuksen, koulutuksen arvioinnin ja korkeakoulupedagogiikan näkökulmat. Kiinnostukseni kohdistuu esityksessä siihen, millaisella lähtötaso-osaamisella kasvatustieteen opiskelijat aloittavat opintonsa ja miten nämä valmiudet vaikuttavat heidän oppimiseensa, opintopolkuunsa ja myöhempään asiantuntijuuteen.

Aihe liittyy Karvin strategiseen tavoitteeseen vahvistaa osaamis- ja koulutustasoa tuottamalla arviointitietoa osaamisesta, opetuksesta ja pedagogisesta johtamisesta. Kasvatusalojen opiskelijoiden lähtötason tarkastelu on keskeistä, sillä tulevien opettajien, kasvattajien ja koulutuksen asiantuntijoiden osaamisella on vaikutuksia koko koulutusjärjestelmään ja tulevien sukupolvien oppimiseen.

Keskeinen oivallus ja jännite

Vuosina 2018–2020 toteutetun korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksen myötä korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa siirryttiin painottamaan ylioppilastutkinnon ja ammatillisen koulutuksen todistuksia. Tavoitteena oli, että vähintään puolet opiskelijoista valitaan todistusvalinnan kautta. (Karhunen ym. 2022.) Opiskelijavalintojen uudistuksella oli vaikutuksensa myös kasvatustieteen alojen valintoihin.

Kasvatusaloilla aloittavien opiskelijoiden ylioppilastutkinnon arvosanojen keskiarvo on laskenut vuosina 2015–2025 enemmän kuin yliopistoaloilla keskimäärin (Huusko & Nurkka, 2025a). Vuonna 2024 kasvatusalalla aloittaneiden ylioppilaskirjoitusten

keskiarvo oli kaikista yliopistojen koulutusaloista matalin. Erityisen huomionarvoista on matematiikan osaaminen: vuonna 2025 vain hieman yli neljännes kasvatusaloilla aloittaneista oli suorittanut pitkän matematiikan, ja 15 prosenttia ei ollut kirjoittanut matematiikkaa lainkaan. Vuonna 2024 heikoiten lyhyttä ja pitkää matematiikkaa kirjoittivat kasvatusalalta paikan vastaanottaneet, joista vain 14 prosenttia oli kirjoittanut pitkästä matematiikasta E:n tai L:n ja 10–11 prosenttia I:n tai A:n. Ammattikorkeakoulujen kasvatusaloilla aloittavilla opiskelijoilla oli korkeampi ylioppilaskirjoitusten kaikkien aineiden keskiarvo (4,5) kuin yliopistojen kasvatusaloilla aloittavilla (4,2). (Huusko & Nurkka, 2025b; Vipunen, 2025.)

Lähtötaso-osaamisessa ei ole kyse vain yksittäisten opiskelijoiden valmiuksista, vaan myös siitä, miten yliopistot tunnistavat ja tukevat oppimisen erilaisia lähtökohtia. Aiempi tutkimus on osoittanut, että opettajankoulutukseen valikoituvat opiskelijat eivät ole akateemisesti kaikkein menestyneimpiä, vaan heidän lähtötasonsa ja oppimisstrategiansa vaihtelevat huomattavasti. Tämä korostaa sitä, että opiskelijavalinta ei yksin ratkaise tulevaa osaamista, vaan on, miten koulutus tukee opiskelijoiden kehittymistä itseohjautuviksi, kriittisiksi ja jatkuvasti oppiviksi asiantuntijoiksi. (Vilppu ym., 2024.) Myös suomalaisen opettajankoulutuksen valintamallia koskeva tutkimus osoitti, että akateeminen menestys ei yksin ratkaise opiskelijavalintaa. Izadin (2021) mukaan opettajankoulutukseen hakeutui runsaasti akateemisesti vahvoja hakijoita, mutta valintaprosessissa soveltuvuuden arviointi ohjaa valintaa tavalla, joka ei korosta esimerkiksi matemaattista osaamista yhtä vahvasti kuin monilla muilla aloilla. Tämä herättää kysymyksen siitä, millaista osaamista opettajankoulutuksessa ensisijaisesti arvostetaan.

Erityisesti opintojen alkuvaiheessa aiemmat koulutuskokemukset ja toisen asteen oppimisympäristöt heijastuvat opiskelijoiden oppimistapoihin. Huomio tulisikin kohdistaa korkeakoulujen pedagogisiin käytäntöihin sekä siihen, miten siirtymää toiselta asteelta korkeakoulutukseen voidaan tukea. Toisaalta tulevien opettajien osaaminen ovat koko koulutusjärjestelmän kannalta ratkaisevaa. *Miten turvataan osaaminen, kun opiskelijoiden osaaminen on aiempaa heterogeenisempää ja lähtövalmiudet vaihtelevat entistä enemmän?* Kyse ei ole vain yksittäisten opiskelijoiden valmiuksista, vaan myös siitä, miten yliopistot tunnistavat ja tukevat oppimisen erilaisia lähtökohtia. Erityisesti matemaattisen ajattelun, akateemisten opiskelutaitojen ja analyyttisen työskentelyn vahvistaminen nousee keskeiseksi kysymykseksi opettajankoulutuksessa.

Vuoropuhelun herättäminen

Havainnot liittyvät laajempaan keskusteluun korkeakoulutuksen saavutettavuudesta, opiskelijavalintojen oikeudenmukaisuudesta ja akateemisen osaamisen rakentumisesta. Ne haastavat pohtimaan, miten opiskelijavalintajärjestelmä ohjaa eri aloille hakeutumista ja millaisia osaamisprofiileja se tuottaa.

Samalla voidaan tarkastella yliopistopedagogiikkaa näistä näkökulmista. *Millaisia pedagogisia ratkaisuja tarvitaan, kun opiskelijoiden lähtötasoerot kasvavat?* Missä määrin yliopiston tehtävänä on yrittää tasata aiempien koulutusvaiheiden osaamiseroja? Miten voidaan tukea opiskelijoita niin, että korkeakoulutuksen korkea taso säilyy ja opiskelijoilla on mahdollisuuksia kehittyä vaativaan asiantuntijatehtävään?

Kysyn osuudessani erityisesti:

- *Millaisia valmiuksia kasvatusalan opiskelijoilta tulisi edellyttää opintojen alkaessa?*
- *Kuinka yliopistot voivat vahvistaa opiskelijoiden matemaattista ajattelua, akateemisia taitoja ja oppimisvalmiuksia osana opettajankoulutusta?*
- *Miten koulutuksen saavutettavuuden lisäämisessä huomioidaan tarpeeksi korkea osaamisen lähtötaso?*

Aihepiirissä on mahdollisuuksia monitieteiseen yhteistyöhön. Tarvitaan tutkimusta, joka yhdistää opiskelijavalintojen, oppimisen, korkeakoulupedagogiikan ja työelämävalmiuksien tarkastelua.

Kasvatusalojen opiskelijoiden heikentynyt lähtötaso-osaaminen ei ole vain valintajärjestelmän sivuvaikutus, vaan kysymys on myös opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tulevaisuudesta. Se haastaa pohtimaan, millaista osaamista pidetään välttämättömänä tuleville kasvatusalan ammattilaisille ja miten tätä osaamista voidaan rakentaa yhä moninaisemmista lähtökohdista.

Toivottavasti tämä keskustelunavaus rohkaisee alan tutkijoita, opettajankouluttajia ja koulutuspoliittisia toimijoita tarkastelemaan oletuksiaan opiskelijavalmiuksista, osaamisesta ja koulutuksen tavoitteista. Pääkysymys lienee, miten voimme varmistaa, että kasvatusaloille hakeutuu, siellä menestyy ja sieltä valmistuu osaajia, joilla on valmiudet rakentaa tulevaisuuden koulutusta ja syvällistä, tosiasiallista oppimista.

Lähteet

Huusko, M. & Nurkka, M. (2025a). Kasvatusalojen yliopisto-opiskelijoiden lähtötaso-osaaminen on heikentynyt. Keskustelua. Yliopistopedagogiikka 2/2025. https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2025/12/18/kasvatusalojen-yliopisto-opiskelijoiden-lahtotaso-osaaminen-on-heikentynyt/

Huusko, M. & Nurkka, N. (2025b). Korkeakouluissa aloittaneiden lähtötason osaaminen ja opintojen läpäisy. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tiivistelmät 2. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T0225.pdf
Izadi, R. (2021). Teacher selection in Finland. Aalto University. 16.8.2021. https://www.helsinkigse.fi/discussion-papers/discussion-paper-30.
Karhunen, H., Pekkarinen, T., Suhonen, T. & Virkola, T. (2022). Opiskelijavalintauudistuksen seurantatutkimuksen loppuraportti. VATT Muistiot 67. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus VATT. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-274-287-2
Vilppu, H., Mankki, V., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. (2024). Debunking the myth of high achievers in Finnish primary teacher education: first-year preservice teachers' learning strategies and study success. European Journal of Teacher Education, 47(3), s. 508-528. DOI: 10.1080/02619768.2022.2047175
Vipunen (2025). Opetushallinnon tilastopalvelu. https://vipunen.fi/fi-fi

3.1.2 Soveltuvuutta, sitoutuneisuutta vai performanssia? Opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen rakenteellinen ja käsitteellinen jännite

Outi Kyrö-Ämmälä, Lapin yliopisto
Johanna Kainulainen, Jyväskylän yliopisto
Taina Kyrönlampi, Oulun yliopisto
Pirjo Kulju, Tampereen yliopisto
Laura Niemi, Helsingin yliopisto
Mikael Pennanen-Dahlbäck, Åbo Akademi
Katariina Waltzer, Itä-Suomen yliopisto
Sari Yrjänäinen, Turun yliopisto

Keskustelun avaajina toimivat seuraavat valtakunnallisen soveltuvuuskoetyöryhmän jäsenet eri yliopistosta:

***Outi Kyrö-Ämmälä**: Opettajankoulutuksen yliopistonlehtori Lapin yliopistossa. Hänen tutkimuksellinen mielenkiintonsa kohdistuu opettajuuteen, sen kehittymiseen ja opettajan osaamiseen, erityisesti inklusiivisissa oppimisympäristöissä. Hän on toiminut Soveltuvuuskoetyöryhmän jäsenenä ja varapuheenjohtajana kuusi vuotta.*

***Johanna Kainulainen**: Opettajankouluttaja Jyväskylän yliopistosta. Hänen tutkimus- ja kehittämistyönsä keskittyvät opettajankoulutuksen ja koulun kehittämisen keskeisiin ilmiöihin, kuten mm. arviointiosaamiseen, arviointikäytänteisiin ja opettajien ammatilliseen kehittymiseen sekä tulevaisuuden koulun edellyttämiin valmiuksiin.*

***Pirjo Kulju**: Äidinkielen ja kirjallisuuden yliopistonlehtori Tampereen yliopistossa. Hänen viimeaikaisin tutkimuksensa on keskittynyt kriittisen lukutaidon opetukseen ja oppimiseen sekä opettajien ammatilliseen kehittymiseen.*

***Taina Kyrönlampi**: Esi- ja alkuopetuksen yliopistonlehtori Oulun yliopistossa sekä esi- ja alkuopetuksen dosentti Jyväskylän yliopistossa. Tutkijana hän on kiinnostunut opettajan ammatillisen identiteetin muotoutumisesta sekä lapsuudentutkimuksen eettisistä kysymyksistä.*

***Laura Niemi**: Varhaiskasvatuksen yliopistonlehtori Helsingin yliopistossa. Hänen tutkimuksensa kohdistuu matematiikan opetukseen ja oppimiseen sekä opettajaopiskelijoiden opiskelumotivaatioon ja heidän pedagogisen osaamisensa kehittymiseen*

***Mikael Pennanen-Dahlbäck**: Musiikkididaktiikan yliopistonlehtori Åbo Akademissa kasvatustieteiden alalla. Hänen tutkimuksensa keskittyy lasten laulunopetukseen sekä digitaalisten opetusmenetelmien pedagogiseen kehittämiseen.*

***Katariina Waltzer**: Erityispedagogiikan yliopistonlehtori Itä-Suomen yliopistossa. Hän tutkii opettajaopiskelijoiden ja opettajien osaamista ja koulupolun kompastuskiviä, eli koulutuksellista syrjäytymistä. Hän toimii soveltuvuuskoetyöryhmän puheenjohtajana.*
Sari Yrjänäinen: Yliopistonlehtori Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitoksella. Hänen tutkimuksellinen mielenkiintonsa kohdentuu luonnontieteiden ja erityisesti matematiikan opettamiseen ja oppimiseen.

Keskeinen oivallus ja jännite

Lähdemme liikkeelle siitä, että mihin soveltuvuuskokeita tarvitaan ja miksi meidän on arvioitava hakijoiden soveltuvuutta opettajankoulutukseen. Ehkä yksinkertaisin vastaus tähän on se, että opettajan ammatti on erittäin vaativa eikä kuka tahansa voi saada lupaa toimia opettajana. Opettajan työhön liittyy aina eettinen ulottuvuus, sillä opettajan työn ytimessä on ihmisten välinen vuorovaikutus: opettaja on todellinen vuorovaikuttaja, jolla on oltava hyvät sosiaaliset taidot. Eettisyys kiinnittyy erityisesti siihen, että oppijat ovat usein lapsia, ja he ovat hyvin haavoittuvaisia, samalla kun opettaja on aina auktoriteetti, joka käyttää valtaa. Opettajalla on pitkäkestoinen ja laaja-alainen vaikutus oppilaisiin, heidän oppimiseensa, motivaatioonsa ja hyvinvointiinsa.

Toiseksi sopivat opettajat ovat Suomen koulujärjestelmän laadun ytimessä, koska he tekevät koulutuksen tavoitteet todeksi arjessa. Vaikka opetussuunnitelmat, rakenteet ja resurssit luovat puitteet, juuri opettajien pedagoginen osaaminen, ammattieettinen harkinta ja kyky kohdata oppilaat yksilöinä ratkaisevat, miten hyvin koulu tukee oppimista, osallisuutta ja yhdenvertaisuutta. Siksi opettajien koulutukseen, autonomiaan ja työhyvinvointiin panostaminen ei ole vain henkilöstökysymys, vaan koko koulutusjärjestelmän

laadun ja kestävyyden edellytys. Viimeisimpänä, mutta ei vähäisimpänä on opettajan ratkaiseva merkitys myös oppilaan näkökulmasta: oppilaiden sitoutuminen opintoihin ja oppimiseen riippuu opettajasta, ainakin osittain.

Aiemmin jokaisella opettajankoulutusyksiköllä oli omat soveltuvuuskokeiden toimintamallinsa. OVET-hankkeen (1.8.2017 – 30.4.2020) myötä alettiin suunnitella valtakunnallista yhteistyötä. Syynä tähän oli mm. se, että yliopistojen erilaisilla paikallisilla valintakäytännöillä oli heikko tutkimuksellinen perusta. Lisäksi opettajankoulutukseen hakeutuvien määrät alkoivat laskea, mikä herätti huolta ja yhteiskehittämisen tarvetta. Suomessa ei ollut yhteistä näkemystä siitä, millaisia asioita tai taitoja soveltuvuuskokeissa tulisi arvioida, jolloin myös piilevät kriteerit saattoivat vaikuttaa arviointiin, eikä arviointien luotettavuus ollut riittävän korkea. Erityisesti hakijan näkökulmasta tilanne oli sekava ja epätasapuolinen.

Nykyään suomalaisen opettajankoulutuksen opiskelijavalinnat toteutetaan valtakunnallisena yhteistyönä kaksivaiheisesti. Valintaprosessin keskiössä ovat toiseen vaiheeseen sisältyvät soveltuvuuskokeet, joissa arvioidaan hakijoiden soveltuvuutta ja sitoutuneisuutta opettajaopintoihin ja opettajan ammattiin. Soveltuvuuskokeisiin kutsutaan kaksinkertainen määrä hakijoita koulutusohjelmaan valittavien määrään nähden. Soveltuvuuden arvioinnin teoreettisena perustana toimii OVET-hankkeen tuotoksena syntynyt ns. opettajan osaamisen kartta, MAP-malli (Multidimensional Adapted Process Model of Teaching), jossa opettajan osaaminen ymmärretään moniulotteisena, relationaalisena ja ajassa kehittyvänä kokonaisuutena (Metsäpelto et al, 2021). Käytännössä soveltuvuuskokeet toteutetaan MMI-mallilla (Multiple Mini Interview), jossa hakija etenee toisistaan riippumattomien haastattelupysäkkien kautta ja tulee arvioiduksi useilla MAP-malliin pohjautuvilla osa-alueilla (Metsäpelto et al., 2020). MMI-malli perustuu lyhyisiin, erillisiin haastattelutilanteisiin ja hetkellisiin osaamisen ilmentymiin ja sen on todettu toimivan hyvin soveltuvuuden arvioinnissa (Eva et al., 2004; Callwood et al., 2028). Viime vuosina soveltuvuuskokeisiin on kuulunut kolme haastattelupysäkkiä (a’ 5 min), joiden välillä on ollut kolmen minuutin tauko. Pysäkkitehtävien avulla on arvioitu viittä osa-aluetta.

Suomalaisen opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa ja valintajärjestelmän toteutuksessa on tunnistettavissa rakenteellisia ongelmia. Yksi tällainen liittyy siihen, että kokeissa arvioidaan hakijan sitoutuneisuutta opintoihin ja ammattiin, vaikka valintaprosessin rakenteet johtavat siihen, että merkittävä osa soveltuvuuskokeisiin kutsutuista hakijoista jää saapumatta paikalle. Esimerkiksi vuonna 2025 soveltuvuuskokeisiin kutsutuista jäi saapumatta noin kolmasosa. Aiempien palautekyselyjen perusteella voidaan todeta, että pois jäämisen syy on

useimmiten se, että pois jääneet ovat jo vastaanottaneet opiskelupaikan ylemmästä hakukohteesta. Tieto opiskelupaikan vastaanottamisesta ei kuitenkaan välity ajoissa Opintopolun kautta kasvatusalan valintoihin. Tämä johtaa paitsi arvioijaresurssien tehottomaan käyttöön, myös siihen, että osa potentiaalisesti soveltuvista hakijoista ei koskaan tule kutsutuksi soveltuvuuskokeisiin ja he jäävät kokonaan soveltuvuusarvioinnin ulkopuolelle. Tällöin lopullinen valinta tehdään pienemmästä joukosta kuin kaksivaiheisen valintamallin tavoitteiden näkökulmasta olisi perusteltua.

Toiseksi opiskelijavalinnoissa ja valintajärjestelmän toteutuksessa on jännite, joka syntyy teoreettisten tavoitteiden ja käytännön toteutuksen välille. Keskeinen oivallus on, että tämä yhdistelmä voi tuottaa käsitteellisen ristiriidan: dynaamista ja kehittyvää osaamista koskeva malli operationalisoidaan valintamenetelmällä, joka väistämättä korostaa tilannesidonnaista suoriutumista, verbaalista selkeyttä ja esiintymisvalmiuksia. Näin syntyy jännite sen välillä, mitä opiskelijavalintojen oletetaan mittaavan ja millaisissa rakenteellisissa ja ajallisissa reunaehdoissa arviointi tosiasiallisesti tapahtuu. Tämä jännite jää usein arkisissa valintakäytännöissä näkymättömäksi, vaikka sillä on merkittäviä seurauksia valintojen oikeudenmukaisuudelle, vaikuttavuudelle ja opettajankoulutuksen resurssien käytölle. Näin ollen keskustelunavauksessa problematisoidaan lisäksi MMI-mallin soveltuvuutta opettajankoulutuksen opiskelijavalintoihin. Vaikka MMI-mallia on perustellusti hyödynnetty erityisesti lääketieteen koulutusalalla arvioimaan hakijoiden vuorovaikutus- ja eettisiä valmiuksia, herää kysymys siitä, missä määrin lyhyet ja keinotekoiset haastattelutilanteet kykenevät tavoittamaan MAP-mallissa kuvatun opettajaosaamisen dynaamisen, reflektiivisen ja pitkäkestoisesti rakentuvan luonteen.

Samalla voidaan kysyä, mittaako MMI ensisijaisesti soveltuvuutta vai tilanteista suoriutumista ja esiintymisvalmiuksia – ja millaista opettajuutta nykyinen valintajärjestelmä näin ollen tuottaa.

Vuoropuhelun herättäminen

Tämä keskustelunavaus kutsuu tarkastelemaan opiskelijavalintojen kehittämistä tutkimuksen, koulutuspolitiikan ja käytännön valintatyön rajapinnoilla sekä pohtimaan, miten opettajankoulutuksen valinnat voisivat nykyistä paremmin tukea sekä oikeudenmukaisuutta, resurssitehokkuutta että opettajankoulutuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Opettajankoulutuksen asiantuntijoita kutsutaan vuoropuheluun erityisesti niiden teoreettisten ja käytännöllisten kysymysten äärelle, jotka koskevat arviointia, osaamisen mallintamista ja koulutuksellista valtaa. Oivallusta voidaan kytkeä laajempiin kasvatustieteellisiin keskusteluihin esimerkiksi

kompetenssiperustaisuudesta, ammatillisen toimijuuden kehittymisestä sekä arviointimenetelmien normatiivisista vaikutuksista. Lisäksi avaus liittyy metodologisiin kysymyksiin siitä, miten dynaamista ja relationaalista osaamista ylipäätään voidaan arvioida yksilövalinnoissa.

Yhteisen ajattelun kysymyksiä ovat muun muassa:

- *Miten MAP-mallin kuvaamaa opettajaosaamista olisi mielekästä operationalisoida opiskelijavalinnoissa?*
- *Mitä MMI-malli tekee näkyväksi ja mitä se mahdollisesti sulkee pois opettajuuden näkökulmasta?*
- *Millä tavoin soveltuvuuden ja sitoutuneisuuden arviointi kietoutuvat yhteen valintaprosessin rakenteellisten ratkaisujen kanssa?*

Keskustelunavauksessa ehdotetaan myös yhteistä tutkimuksellista ja kehittävää otetta: vertailevaa tarkastelua eri opettajankoulutusyksiköiden ja hakukohteiden näkökulmista, MMI-mallin ja MAP-viitekehyksen välisen suhteen käsitteellistä analyysia sekä vaihtoehtoisten tai täydentävien valintamenetelmien kokeilua ja tutkimusta.

Teeman käsittely on tärkeä opettajankoulutuksen alalla, koska opiskelijavalinnat ovat paikka, jossa kasvatustieteellinen tieto, institutionaaliset rakenteet ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus kohtaavat erityisen tiiviisti. Tuomalla näkyviin opiskelijavalintojen jännitteitä ja keskeneräisyyksiä keskustelunavauksella pyritään rohkaisemaan muita tunnistamaan ja jakamaan omia oivalluksiaan, epämukavuuksiaan ja kysymyksiään – ei ratkaisujen sulkemiseksi, vaan yhteisen ajattelun avaamiseksi.

Lähteet

Callwood, A., Jeevaratnam, K., Kotronoulas, G., Schneider, A., Lewis, L., & Nadarajah, V. D. (2018). Personal domains assessed in multiple mini interviews (MMIs) for healthcare student selection: A narrative synthesis systematic review. Nurse Education Today, 64, 56-64, https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.01.016.

Eva, K. W., Rosenfeld, J., Reiter, H. I. & Norman, G. R. (2004). An admissions OSCE: The Multiple MiniInterview. *Medical Education,* 38(3), 314-326.

Metsäpelto, R.-L., Utriainen, J., Poikkeus, A.-M., Muotka, J., Tolvanen, A., & Warinowski, A. (2022). Multiple mini-interviews as a selection tool for initial teacher education admissions. *Teaching and Teacher Education*, *113*, Article 103660. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103660

Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. in collaboration with Iiskala, T. Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S. Mankki, V. & Suvilehto, P. (2021) A Multidimensional Adapted

Process Model of Teaching. Educational Assessment, Evaluation and Accountability. https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9

3.1.3 Erinomainen opettajankoulutus vs. opettajaopiskelijoiden pettymys: Opettajankoulutuksen suuntaa etsimässä

Minna Körkkö, Jyväskylän yliopisto
Minna Uitto, Oulun yliopisto
Sonja Lutovac, Oulun yliopisto
Anniina Kettunen, Oulun yliopisto

*Olen KT, dos. **Minna Körkkö**. Olen työskennellyt yli kymmenen vuoden ajan opettajankoulutuksen alalla, viimeiset neljä vuotta Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa tutkijatohtorina. Tutkimusryhmääni ovat kuuluneet professori **Minna Uitto**, yliopistotutkija, KT **Sonja Lutovac** ja yliopisto-opettaja, KT, **Anniina Kettunen**. Olemme toimineet kahdessa tutkimuksessa "Opettajan työn moninaistuvat suhteet" (RELA, 2020–2024, Suomen Akatemia, PI Minna Uitto) ja "Opettajaksi opiskelevat navigoimassa opettajan muuttuvassa työssä ja sen suhteissa" (NAVI, 2022–2025, Eudaimonia instituutti, Oulun yliopisto, PI Minna Uitto). RELA-hankkeessa tarkasteltiin opettajan työtä ja sen muutosta peruskoulun opettajien näkökulmasta. NAVI oli RELA-hankkeen sisarhanke, jossa huomio kohdistui opettajaksi opiskelevien näkemyksiin opettajan työstä ja sen muutoksesta.*

Olemme tehneet opettajatutkimusta soveltamalla narratiivisen tutkimuksellisen lähestymistavan periaatteita. Ymmärrämme tarinankerronnan olevan ihmiselle luontainen tapa ymmärtää itseä ja maailmaa (Clandinin & Connelly, 2000; Lieblich ym., 1998; Spector-Mercel, 2010). Tutkimuksessamme tuotetut tarinat ovat olleet moninaisia, esimerkiksi yksilöhaastatteluita, vertaishaastatteluita ja kirjoitelmia (Körkkö, Lutovac, & Korte, 2024; Körkkö, Kettunen ym., 2025; Lutovac ym., 2024), sekä visuaalisia narratiiveja, esimerkiksi kollaasien tai valokuvien kanssa tapahtuvaa kerrontaa (Kettunen, 2026; Kettunen & Körkkö, 2026).

Tutkimuksemme on tuottanut tietoa opettajan työn ja opettajankoulutuksen nykytilasta. Tuloksemme valottavat opettajankoulutuksen, opettajaidentiteetin, opettajan ammatillisen kasvun, hyvinvoinnin ja ammatillisen sitoutumisen välisiä yhteyksiä. Tämä keskustelunavaus on syntynyt tutkimustulostemme herättämistä ajatuksista.

Keskeinen oivallus ja jännite

Suomessa opettajaopiskelijat opiskelevat viisivuotisen maisterintutkinnon saaden näin laaja-alaisen koulutuksen opettajan työhön. Opettajaopiskelijat pitävät opettajankoulutusta keskeisenä opettajaidentiteetin kehittymiselle ja arvostavat erityisesti kollegiaalisuutta, vertaistukea, harjoittelujaksoja ja monipuolisia mahdollisuuksia reflektioon (Kostiainen & Pöysä-Tarhonen, 2025; Körkkö ym., 2025). Kuitenkin samanaikaisesti monet opettajaopiskelijat kokevat itsensä valmistautumattomiksi opettajan työhön ja harkitsevat alan vaihtoa jo opiskeluaikana (Körkkö ym., 2025; Maaranen ym., 2024). Opiskelijat pettyvät, kun koulukokemuksiin ja muihin elämänkokemuksiin pohjautuvat odotukset opettajan ammatista törmäävät työn todellisuuteen. Sosiaalisen median välittämä kielteinen kuva opettajan työstä, työssä olevilta opettajilta kuullut opettajakertomukset ja huoli kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä heikentävät ammatin vetovoimaa ja saavat

harkitsemaan alalle hakeutumista (ks. myös Stenberg ym., 2024). Olemme tutkimuksessamme (Körkkö, Lutovac, & Korte, 2024; Körkkö, Kettunen ym., 2025, Körkkö, Lutovac, & Korte, 2026) havainneet huolestuttavia merkkejä opettajaopiskelijoiden kyynistymisestä, joka on yksi työuupumuksen oire. Työuupumuksen tiedetään olevan yhteydessä opettajien alanvaihtoaikeisiin (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Räsänen ym., 2022). Kyynisyyden ja henkisen kuormittuneisuuden ohella opettajaopiskelijat ovat ilmaisseet huolta omasta hyvinvoinnistaan ja opettajien hyvinvoinnista yleensä, mitä kielteinen mediapuhe syventää (Körkkö ym., 2026; Maaranen ym., 2025; Stenberg ym., 2024).

Voidaan siis varovasti sanoa, että työuupumukseen liittyvä oirehdinta ja alanvaihdon harkinta alkavat jo opettajankoulutuksessa. Tämä tutkimustulos on sekä Suomessa että kansainvälisesti uusi, sillä aikaisempi opettajien hyvinvointitutkimus on keskittynyt pääosin kentän opettajien hyvinvoinnin ja alanvaihdon yhteyksiin (Kelly ym., 2019; Räsänen ym., 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Aikaisempi tutkimus on selvittänyt opettajaopiskelijoiden kokemia identiteettiin liittyviä jännitteitä ja emotionaalisia haasteita (esim. Lindqvist ym., 2021) mutta aihe on vasta viime aikoina liitetty keskusteluun opettajan ammattiin sitoutumisesta (Kettunen, 2026; Körkkö ym., 2025; Maaranen ym., 2025; Trevisan & Smits, 2025).

Miten sitten ratkaista opettajankoulutuksen erinomaisuuden ja opettajaopiskelijoiden pettymyksen välinen jännite? On ehdotettu muun muassa opettajaopiskelijoiden ihanteiden ja näistä syntyvien jännitteiden kriittistä ja avointa tarkastelua sekä opettajaopiskelijoiden yhteiskunnallisen orientaation, toimijuuden ja ammattiylpeyden vahvistamista (Juvonen & Toom, 2021; Körkkö ym., 2025; Maaranen ym., 2025; Stenberg ym., 2024). Ratkaisuksi on esitetty myös opettajakoulutuksen työelämäyhteyksien vahvistamista, jotta opiskelijat saisivat mahdollisimman paljon erityyppistä kokemusta työelämästä (Körkkö ym., 2026; Maaranen ym., 2025). Oman tutkimuksemme pohjalta pidämme tärkeänä myös, että opettajankoulutuksessa olisi tilaa opettajan työtä koskevalle keskustelulle ja, että opettajaopiskelijoita tuettaisiin läpi opettajankoulutuksen jännitteiden ja näihin liittyvien erilaisten tunteiden käsittelyssä.

Vuoropuhelun herättäminen

Edellä esitetty jännite liittyy ajankohtaiseen keskusteluun suomalaisen opettajankoulutuksen ja peruskoulun kehittämistarpeista ja tulevaisuuden visioinnista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2026). Opetus- ja kulttuuriministeriön laatiman suomalaisen peruskoulun vision (2026) mukaan yhteiskunta muuttuu nopeasti erilaisten muutosajureiden ohjaamana, ja muuttuva maailma tulee

muuttamaan myös koulua. Muutosajureina toimivat muun muassa teknologinen kehitys ja työn murros, yhteiskunnallinen eriytyminen, taloudellinen ja ekologinen kestävyyskriisi, mielenterveyden haasteiden lisääntyminen sekä sosiaalisen polarisaation kasvu. Myös oppilaiden heikentyvät oppimistulokset on ilmiö, joka vaatii erityishuomiota. Muutokset ohjaavat pohtimaan koulutuksen ja opettajan työn merkitystä ja uudelleenmäärittelemään sivistyksen ja koulutuksen, mukaan lukien opettajankoulutuksen, tavoitteita (myös Luukkainen, 2026).

Kaiken edellä sanotun pohjalta hahmottelemme seuraavat kysymykset yhteisen keskustelun pohjaksi:

- *Onko kyse vain opettajaopiskelijoiden ihanteista, joita tulee korjata vai voisiko olla niin, että opettajankoulutus on jäänyt jälkeen opettajan työn kehityksestä? Eli*
- *Millä tavalla opettajankoulutus vastaa ja ei vastaa opettajan työn kompleksista luonnetta, jota muutosajurit ohjaavat?*
- *Mikä on opettajankoulutuksen tehtävä tulevaisuudessa ja miten tulevaisuus ”tehdään”?*

Viimeaikaiset tutkimustulokset osoittavat, että tulevat opettajat eivät ole suojassa työn vaatimuksilta ja paineilta edes Suomessa, missä opettajan työtä arvostetaan ja työolosuhteita pidetään yleisesti hyvinä. Asiaan on tärkeää puuttua nyt, kun kiinnostus joihinkin opettajankoulutusohjelmiin on laskussa myös Suomessa. Näin huolehdimme opettajan työn veto- ja pitovoimasta ja varmistamme kestävät urat opetusalalla.

Lähteet

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. Jossey-Bass Inc.

Juvonen, S., & Toom, A. (2021). Miten opettajankoulutus valmistaisi opiskelijoita parhaiten opettajan kasvatustehtävään? Puheenvuoroja. Kasvatus 4/2021.

Kelly, N., Cespedes, M., Clarà, M., & Hanaher, P. A. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. Australian Journal of Teacher Education, 44(3), 93–113. https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.6

Kettunen, A. (2026). Pre-service teacher identity construction through visual narratives: Studying the emotional dimension. [Tohtoriväitöskirja, Oulun yliopisto]. https://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu202601081117

Kettunen, A., & Körkkö, M. (2026). Glimmers along the way – how teacher education supports preservice teachers' professional growth told collectively through visual narratives (artikkelikäsikirjoitus).

Kostiainen, E., & Pöysä-Tarhonen, J. (2025). Meaningful learning over the course of teacher education: Students' reflections. Teaching and Teacher Education, 168, 105241. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105241
Körkkö, M., Lutovac, S., & Korte, S.-M. (2024). The sense of inadequacy and uncertainty arising from teacher work: Perspectives of pre- and in-service teachers. International Journal of Educational research, 127, 102410. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102410
Körkkö, M., Kettunen, A., Lutovac, S., & Uitto, M. (2025). Expectations, disillusionment and wishes: Pre-service teachers' collective sense making of teacher education given the current nature of the teaching profession. Journal of Education for Teaching. https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2557204
Körkkö, M., Lutovac, S., & Korte, S.-M. (2026). Understanding Finnish pre-service teachers' wellbeing. In H. Harju-Luukkainen, M. Maunula, H. Knudsmoen & A.-C. Faldet (toim.), A Nordic Perspective on Teacher Wellbeing in Educational Contexts (pp. 110–124). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003589938-9
Lieblich, A., R. Tuval-Mashiach, and T. Zilber. 1998. Narrative Research: Reading, Analysis, and Interpretation. Sage.
Lindqvist, H., Thornberg, R., & Colnerud, G. (2021) Ethical dilemmas at work placements in teacher education. Teaching Education, 32(4), 403–419. https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1779210
Lutovac, S., Uitto, M., Keränen, V., Kettunen, A., & Flores, M. A. Teachers' work today: Exploring Finnish teachers' narratives. Teaching and Teacher Education, 137, 104378, https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104378
Luukkainen, O. (2026). Tulevaisuuden opettajuus. Opettajankoulutuksen työelämäprofessori Olli Luukkaisen esittäytymisseminaari 20.4.2026. Jyväskylän yliopisto.
Maaranen, K., Stenberg, K., & Loukomies, A. (2025). 'It's kind of my backup plan for a rainy day' – tensions causing pre-service teachers not to enter teaching. Journal of Education for Teaching. https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2562339
Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026). Peruskoulu 2045: Elämää varten. Visio suomalaiselle peruskoululle. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2026:7. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415029-3
Räsänen, K., Pietarinen, J., Soini, T., Väisänen, P., & Pyhältö, K. (2022). Experienced risk of burnout among teachers with persistent turnover intentions. Teacher Development. https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2055629
Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. Teaching and Teacher Education, 27(6), 1029-1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001
Spector-Mercel, G. (2010). Narrative research: Time for a paradigm. Narrative Inquiry, 20(1), 204– 224. https://doi.org/10.1075/ni.20.1.10spe
Stenberg, K., Maaranen, K., & Loukomies, A. (2024). Opettajiksi opiskelevien henkilökohtaisen identiteetin keskeinen merkitys sivistysprosessin tukemisessa – Ajatuksia holistisesta opettajankoulutuksen orientaatiosta. Kasvatus & Aika, 18(2), 7–23. https://doi.org/10.33350/ka.138072

Trevisan, O., & Smits, A. (2025). Linking early indicators of reality shock with the quality of preservice teachers' pedagogical reasoning. Cambridge Journal of Education. https://doi.org/10.1080/0305764X.2025.2536063

3.1.4 Eläkö opettajankoulutus menneessä? - Väestökehitys, koulutuksen yhdenvertaisuuden takaaminen ja varautuminen edellyttävät opettajalta myös etäopetuksen ja etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen osaamista

Östring, Heidi, FM, johtava rehtori
Karjalainen, Jussi, KM, perusopetuksen rehtori (vuosiluokat 7-9)
Leisku-Johansson, Aulikki, FM, lukion rehtori
Orell, Mari, KM, perusopetuksen vararehtori (vuosiluokat 1-6

*Kirjoittajat työskentelevät rehtoreina Tampereen yliopiston normaalikoulussa opettajankoulutuksen, ohjatun opetusharjoittelun ja koulun pedagogisen kehittämisen parissa: **Karjalainen Jussi**, KM, perusopetuksen rehtori (vuosiluokat 7-9), **Leisku-Johansson Aulikki**, FM, lukion rehtori, **Orell, Mari**, KM, perusopetuksen vararehtori (vuosiluokat 1-6) ja **Östring, Heidi**, FM, johtava rehtori.*

Tampereen yliopiston normaalikoulu on yliopistolain (558/2009) tarkoittama harjoittelukoulu, joka on osa Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekuntaa. Yliopistollisena harjoittelukouluna tehtävänämme on kehittää opettajankoulutusta ja toteuttaa opetusharjoittelun ohjatut opintojaksot aineenopettaja-, erityisopettaja- ja luokanopettajakoulutusten opiskelijoille. Opettajankoulutustehtävä on kiinteä osa opetus- ja kasvatustehtäväämme, jossa toimimme perusopetuksen lähikouluna vuosiluokille 1-9 ja järjestämme lukiokoulutusta. Lisäksi tehtäviimme harjoittelukouluna kuuluu aktiivinen opetuksen ja kasvatuksen tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminta sekä täydennyskoulutuksen järjestämiseen osallistuminen opetus- ja kasvatusalalla.

Harjoittelukouluna tehtävämme on olla paikka, jossa oppiminen, kasvatus, opettajankoulutus sekä tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminta kohtaavat. Harjoittelukouluilla on yhtä aikaa sekä syvä ymmärrys koulukentän arjen tarpeista, haasteista ja kehityssuunnista että mahdollisuus opettajankoulutuksen kautta toimia vaikuttavasti ja yhteiskuntaa uudistaen.

Kiinteäksi osaksi opettajankoulutuksen ja ohjatun opetusharjoittelun kehittämistä kytkeytyy tulevaisuuden opettajien osaamistarpeiden ennakointi muuttuvassa yhteiskunnassa. Keskustelunavauksemme taustalla on käytännönläheinen, ohjatussa opetusharjoittelussa ja harjoittelukoulun kouluarjessa toteutettu kokeilu, jossa etäopetusta ja etäyhteyksiä hyödyntävää opetusta harjoiteltiin lukuvuonna 2025–2026 osana aineen-, luokan- ja erityisopettajaopiskelijoiden ohjattua opetusharjoittelua.

Harjoitus palveli useampaa näkökulmaa:

- *opettajankoulutusnäkökulmasta opettajaopiskelijat kehittivät valmiuksiaan toteuttaa etäyhteyksiä hyödyntävää opetusta ja/tai etäopetusta eri ikäisten oppijoiden kanssa*
- *oppijat, opettajat ja opettajaopiskelijat kehittivät valmiuksiaan toimia etäopetuksen kontekstissa erilaisissa häiriö- ja poikkeusolosuhteissa*
- *oppijoiden, opettajien ja opettajaopiskelijoiden digitaalinen osaaminen vahvistui.*

Keskeinen oivallus ja jännite

Keskeinen havaintomme on, etäopetusta ja etäyhteyksiä hyödyntävää opetusta pidetään yhä usein lähinnä poikkeusolojen ratkaisuna, vaikka samanaikaisesti väestökehitys ja opetustarjonnan turvaaminen edellyttävät sen hyödyntämistä myös normaalioloissa. Etäopetusta ja etäyhteyksiä hyödyntävää opetusta ei tulisikaan nykyisin nähdä vain hätävarana ja teknisenä poikkeusolojen ratkaisuna vaan yhtenä osana tulevaisuuden opettajan pedagogista taitoa**.** Etäopetusta koskevaa tutkimuskirjallisuutta on kootusti esim. teoksessa Handbook of distance education (Moore, 2013).

Väestökehitys ja pienenevät ikäluokat haastavat koulutuksen järjestäjiä pohtimaan erilaisia ratkaisuja opetuksen toteuttamiseen ja kelpoisten opettajien saamiseksi ja etäopetuksen ja etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen tarpeiden ennakoidaan lisääntyvän. Etäopetuksen ja etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen tulee olla hyvin strukturoitua ja tukea laadukasta vuorovaikutusta. Ilman riittävää osaamista ja tutkimukseen nojaavaa koulutuspohjaa opettajalla on riittämättömät valmiudet laadukkaan etäopetuksen tai etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen toteuttamiseen.

Etäopetuksen ja etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen toteutuksessa on myös ristiriita kasvavien tarpeiden ja annettujen reunaehtojen välillä. Samaan aikaan kun etäyhteyksiä hyödyntävää opetusta ja etäopetusta toteutetaan Suomessa erityisesti uskontojen ja harvinaisten kielten opetuksessa sekä jo kaupunkiseutujenkin sisällä opetustarjonnan turvaamiseksi, on etenkin suomalaista perusopetusta koskeva lainsäädäntö ja siihen pohjautuva opetussuunnitelma kehityskuluista jäljessä – sovellettava lainsäädäntö on lähiopetuskontekstiin säädettyä. Myös koulutuksen varautuminen poikkeusolosuhteisiin edellyttää yhtenä toimena etäopetuskyvykkyyden ylläpitämistä.

On tärkeää sisällyttää etäopetusta ja etäyhteyksiä hyödyntävää opetusta osaksi opettajaopiskelijoiden opintoja, sillä: 1) Väestökehityksen vaikutukset edellyttävät opettajalta valmiuksia toimia erilaisissa toimintaympäristössä.

Tampereen yliopiston normaalikoulussa päätettiin ottaa etäopetusta ja etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen harjoittelu osaksi aineen-, erityis- ja luokanopettajaopiskelijoiden ohjatun opetusharjoittelun jaksoja lukuvuonna 2025-2026, jotta opettajaopiskelijat saisivat valmiuksia myös etäopetuksen ja etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen toteuttamiseen. Vaikka Pirkanmaa on mainittu väestöennusteissa yhtenä mahdollisesti vähiten lasten määrän vähenemisestä kärsivänä alueena, Tampereella koulutettavat opettajat voivat työllistyä Suomessa

laajasti ja ensimmäinen työpaikka voi hyvinkin löytyä kasvukeskuksen ulkopuolelta. Etäopetusta hyödynnetään toisaalta myös kaupunkiseutujen sisällä opetustarjonnan yhteistyössä.

Väestökehityksen trendi haastaa opetuksenjärjestäjiä erityisesti kasvukeskusten ulkopuolella ja lasten määrän vähenemisestä on julkaistu erilaisia selvityksiä jo useamman vuoden ajan. Itla julkaisi vuonna 2026 tuoreen ennusteen lapsimäärän kehityksestä Suomessa vuoteen 2050 saakka. Ennusteen mukaan kehitys on alueellisesti eriytyvää, mutta kyseessä on kuitenkin valtakunnallinen trendi. Vain Pirkanmaa, Uusimaa ja Varsinais-Suomi säästyisivät Itlan ennusteen mukaan lasten määrän merkittävältä vähenemiseltä, muissa maakunnissa lasku voi olla lyhyellä aikavälillä jyrkkääkin. Esimerkiksi Kainuussa lasten määrä voi ennusteen mukaan jopa puolittua lähivuosikymmenten aikana. Samaa trendiä ja alueellista eriytymistä tuo esiin OKM:n 2026 julkaisema Väestökehityksen haasteita perusopetuksen järjestämisessä tarkastelevan työryhmän loppuraportti. Oppilasmäärän ennustetaan vähenevän prosentuaalisesti eniten Kymenlaaksossa (38 %), Etelä-Savossa (35 %) ja Kainuussa (34 %) ja koko maan laajuisesti keskimäärin noin 17 % vuodesta 2023 vuoteen 2040 mennessä. Epävarmuustekijöitäkin on, maahanmuuton vaikutuksia ja globaalisti muiden kehityskulkujen vaikutuksia on vaikea ennustaa.

OKM:n (2026) perusopetusta ja väestökehitystä tarkasteleva loppuraportti esittää useita toimia väestökehityksen haasteisiin vastaamiseksi, mm. kuntien välisen yhteistyön tiivistämistä, valmistavan opetuksen kehittämistä sekä opettajakelpoisuuksien tarkastelua. Opettajankoulutukselle loppuraportti esittää toimiksi mm.: *Vahvistetaan yhteistä käsitystä siitä, mitkä ovat erityisen keskeiset osaamisalueet ja sisällöt opettajien peruskoulutuksessa, ja vahvistetaan niiden yhtenäisempää painotusta/huomioimista opettajankoulutuksessa.* Väestökehitykseen liittyen opettajakoulutukselta edellytetään tulevaisuudessa opettajien pedagogisen osaamisen vahvistamista monikielisessä yhteiskunnassa ja etäyhteyksiä hyödyntävässä opetuksessa.

Selvitetään koko perusopetuksen kattavan opettajankelpoisuuden tarvetta, lähtökohtina nykyiset kelpoisuudet ja opettajankoulutukset. Tarkastellaan samalla mahdollista toteutustapaa yliopistojen näkökulmasta. Selvitetään myös eri korkeakoulujen välisen ristiinopiskelun mahdollisuuksia ja kannusteita sekä perusopetuksen ja lukiokoulutuksen yhteyttä. Huomioidaan väestökehitys opettajankoulutuksen järjestämisessä.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi julkaisi huhtikuussa Härmälä et al. (2026) tekemän selvityksen etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen toteuttamisesta

perusopetuksessa. Selvitys laadittiin liittyen nykyisen hallitusohjelman kirjaukseen: Hallitus arvioi etäopetuksen hyödyntämisen mahdollisuuksia nykyistä laajemmin perusopetuksessa tarkkarajaisesti säädettynä esimerkiksi valinnaisten kielten opetuksessa. Selvitys linkittyi myös OKM:n väestökehityksen haasteita selvittävään työhön. Karvin (2026) selvityksen mukaan kokemukset etäyhteyksiä hyödyntävästä opetuksesta olivat opetuskentällä vielä varsin niukkoja. Opetustapaa oli kuitenkin jossain määrin hyödynnetty opetustarjonnan turvaamiseksi tai kelpoisen opettajan saamiseksi.

Perusopetuksen tilannekuvaa erilaistuvissa Manner-Suomen kunnissa kuvaavan selvityksen (Kalalahti et al., 2025) mukaan etäyhteyksiä hyödyntävää opetusta toteutetaan Suomessa noin neljäsosassa kunnista. Etäyhteyksiä hyödyntävää opetusta toteutetaan nykyisin pääosin uskontojen ja harvinaisten kielten opetuksessa.

Karvin (2026) selvitys esittää myös useita jatkotoimia, joita ovat mm.

- Etäyhteyksin opiskelevaa oppilasta valvovan henkilön kelpoisuus, virkavastuu ja tehtävät tulee määritellä nykyistä selkeämmin.
- Koulunkäynninohjaajan tehtävät ja vastuut etäyhteyksin toteutetussa opetuksessa tulee määritellä selkeästi
- Lyhytkestoisten kokeiluhankkeiden lisäksi tarvitaan myös tutkimusperusteista, pitkäjänteistä kehittämistyötä etäyhteyksin toteutetun opetuksen kehittämiseksi ja edistämiseksi.

Osaamistarpeiden osalta Karvin (2026) selvitys toteaa mm.

- Etäyhteyksin toteutettu opetus tulee nähdä kiinteänä osana jokaisen opettajan pedagogista osaamista.
- Opettajankoulutukseen tarvitaan enemmän digipedagogiikkaa erilaisten oppimistilanteiden toteuttamiseksi.

2) Etäopetuskyvykkyyden ylläpitäminen on yksi keino taata koulutuksen huoltovarmuus. Valtioneuvoston periaatepäätös: Yhteiskunnan turvallisuusstrategia julkaistiin vuonna 2025. Dokumentti painottaa kokonaisturvallisuuden mallia ja edellyttää myös koulutussektoria varautumaan erilaisiin poikkeusolosuhteisiin, jotta varhaiskasvatuksen, perusopetuksen, lukio- ja ammatillisen koulutuksen sekä korkeakoulutuksen häiriötön jatkuminen voitaisiin taata. Kasvatus- ja koulutuspalvelujen roolia painotetaan peruspalvelun ylläpitäjänä. Ko. palvelujen merkitys nähdään keskeisenä väestön psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisessä sekä tukipilarina edistämässä yksilöiden kykyä käsitellä ja kohdata erilaisia häiriö- ja poikkeustilanteita. Kasvatus- ja koulutuspalvelut ikäluokat nähdään merkittävänä paitsi oppimisen ja hyvinvoinnin, myös

kansakunnan henkisen ja sosiaalisen eheyden edistäjinä ja ne ovat keskeisessä roolissa henkisen kriisinkestävyyden vahvistamisessa.

Koronapandemian aikana hyppy lähiopetuksesta etäopetukseen tapahtui lähestulkoon yhdessä yössä. Korona-ajan etäopetusta koskevasta tutkimuksesta on julkaistu myös Suomessa, esim. Orell et al. (2021.), kansainvälinen kirjallisuus puhuu hätäetäopetuksesta (emergency remote learning), esim. Ferri et al. (2020). Etäopetus otettiin poikkeusolosuhteissa käyttöön valtakunnallisesti turvallisuussyistä ja lainsäädäntömuutoksin. Etäopetuskyvykkyyden harjoittelu ja valmiuden ylläpitäminen on varmasti jatkossakin yksi tapa varautua erilaisiin häiriö- ja poikkeustilanteisiin. Onkin tärkeää ylläpitää etäopetuskyvykkyyttä osana koulujen valmiusharjoittelua siinä missä harjoittelemme muitakin varautumisen keinoja, kuten tiloista poistumista, sisälle suojautumista tai sähköpulaan varautumista.

Vuoropuhelun herättäminen

Haluamme kutsua muut opettajankouluttajat, tutkijat ja koulutuksen järjestäjät pohtimaan yhdessä, missä määrin etäopetuksen ja etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen toteuttaminen nähdään jo nyt osana opettajan pedagogista osaamista ja missä määrin se edelleen mielletään poikkeusolosuhteiden sanelemaksi väliaikaisratkaisuksi. *Huomioiko ja ennakoiko opettajankoulutus riittävästi yhteiskunnan muutoksia? Nähdäänkö tulevaisuuden opettajan digitaalinen osaaminen niin väestökehityksen muutoksen vaateiden kuin tekoälyn ja muutoin kiihtyvän digitalisaation kaudella jo yhtenä ydintaitona, vai jäävätkö digitaalisuuteen liittyvät sisällöt liian vähäiselle painoarvolle opettajankoulutuksessa?*

Miten opettajankoulutuksessa tulisi tasapainottaa lähiopetuksen vahva perinne ja toisaalta kasvava tarve monimuotoisille opetuksen toteutustavoille? Entä miten voimme kehittää etäopetuksen pedagogiikkaa tutkimusperusteisesti niin, että se tukee oppimista, hyvinvointia, yhdenvertaisuutta ja osallisuutta eikä heikennä niitä?

Etäopetuksen ja etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen pedagoginen osaaminen kytkeytyy suoraan siihen, toteutuuko koulutuksen yhdenvertaisuus ja laatu muuttuvassa yhteiskunnassamme ja erilaisissa olosuhteissa. Erilaisia skenaarioita etäopetuksen tulevaisuudesta suomalaisen perusopetuksen kontekstissa ovat koonneet mm. Hongisto et al. (2025). Etäopetuksen kysymykset eivät kietoudu pelkästään teknologiaan vaan siihen, miten oppiminen, vuorovaikutus ja ohjaus onnistutaan rakentamaan laadukkaaksi myös muussa kuin totutussa lähiopetuksen toimintaympäristössä.

Etäopetuksen ja etäyhteyksiä hyödyntävän opetuksen harjoittelu osana ohjattua opetusharjoittelua osoittautui merkitykselliseksi sekä opettajankoulutuksen että koulun arjen näkökulmasta. Se vahvisti opettajaopiskelijoiden valmiuksia, teki

näkyväksi etäopetuksen pedagogiset erityispiirteet ja lisäsi koko kouluyhteisön kykyä toimia erilaisissa häiriö- ja poikkeustilanteissa.

Pidämme tärkeänä siirtymää ajattelussa: etäopetus ei ole vain varautumista kriiseihin, vaan osa tulevaisuuden opettajuutta. Toivomme tämän puheenvuoron rohkaisevan muita tuomaan esiin omia kokemuksiaan, jännitteitään ja keskeneräisyyksiään – sillä juuri niiden jakaminen vie etäopetuksen pedagogista kehittämistä aidosti eteenpäin.

Lähteet

Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. Societies, 10(4), 86. https://doi.org/10.3390/soc10040086 Moore, M. G. (Ed.). (2013). Handbook of distance education (3rd ed.). Routledge.

Härmälä, H., Hietala, R., Karttunen, S., Lahtivirta, M., Norrena, J., Veermans, M., & Raitakari, S. (2026). Etäyhteyksin toteutetun opetuksen hyödyntämismahdollisuudet perusopetuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/etayhteyksien-hyodyntaminenperusopetuksessa

Hongisto, P., Kalalahti, M., & Varjo, J. (2025). Etäopetus perusopetuksen järjestämisessä (Tutkimusjulkaisut nro 124). Kunnallisalan kehittämissäätiö.

Itsenäisyyden juhlavuoden lastensäätiö (ITLA). (2026). Kuinka monta lasta on Suomessa vuonna 2050? https://itla.fi/ennuste-lasten-maarasta/

Kalalahti, M., Minkkinen, L., Saarinen, T., Tyni, K., Vaara, E., Ala-Vähälä, T., Häkkinen, P., Jänkälä, J.-P., Pitkänen, H., Pöysä-Tarhonen, J., & Tarnanen, M. (2025). Perusopetuksen tilannekuva erilaistuvissa kunnissa: Manner-Suomen kuntien tarkastelu. Jyväskylän yliopisto. https://doi.org/10.17011/ktl-rt/16

Kuntaliitto. (2026, huhtikuu 8). Etäyhteyksiä hyödyntävä opetus on välttämätön ratkaisu sivistyksellisten perusoikeuksien turvaamiseen [Tiedote]. https://www.kuntaliitto.fi/tiedotteet/2026/etayhteyksiahyodyntava-opetus-valttamaton-ratkaisu-sivistyksellisten

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). (2026). Perusopetuksen järjestäminen murroksessa: Väestökehityksen haasteita perusopetuksen järjestämisessä tarkastelevan työryhmän loppuraportti (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2026:14). https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/d53bbdb33dac-40ff-92ff-e85ebc243cec/184cd1fc-1fc4-4b93-b1f3-435219c8833b/KIRJE_20260318054211.PDF

Orell, M., Aerila, J.-A., Siipola, M., Keinänen, H., Kemppinen, L., Kärki, T., & Koski, P. (2021). Perusopetuksen alimpien luokkien oppilaiden kokemuksia pandemian aikaisesta etäopetusjaksosta. Sosiaalipedagogiikka, 22, 139–163. https://doi.org/10.30675/sa.102826

Valtioneuvosto. (2025). Yhteiskunnan turvallisuusstrategia: Valtioneuvoston periaatepäätös (Valtioneuvoston julkaisuja 2025:1). https://turvallisuuskomitea.fi/yhteiskunnan-turvallisuusstrategia/

3.1.5 Voiko koulutieto olla neutraalia suhteessa maailman muutokseen? Opettajat ja kouluttajat jatkuvan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen kontekstissa

Leena Käyhkö, Helsingin yliopisto
Ritva Engeström, Helsingin yliopisto

Keskeinen oivallus ja jännite

Viimeaikaisessa suomalaisessa koulukeskustelussa Kasvatuslehden mielenkiinto on kohdistunut myös poliittisiin ja maailmankatsomuksellisiin kysymyksiin ajatuksella, että ”Täysiikäisiksi persooniksi ei ole mahdollista kasvaa koulussa, jossa ei käsitellä poliittisia ja maailmankatsomuksellisia kysymyksiä” (Huttunen, R. 2025, s. 3). Koulun ja politiikan suhde on monimutkainen samaan aikaan kun koulutus ja politiikka kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa (Youdell, 2011).

Vaikka opettajilla ja koulutuksen järjestäjillä on paljon autonomiaa, yhteiskunnassa tavoitteena on kasvattaa kriittisiä, osallistuvia kansalaisia, jotka ylläpitävät tasaarvoista ja demokraattista yhteiskuntaa (Opetushallitus 2014). Demokraattisesta – poliittisesta - tavoitteesta huolimatta ”.. (puolue)politiikkaa pyritään pitämään poissa koulun sekä koulutuksen arjesta ja koulun sekä koulutuksen sisällöt pyrkivät tarjoamaan monimuotoista sivistystä ja moninaisia maailmankuvia.” (Vierailevat toimittajat, 2025) Tässä tehtävässä koulutieto on määritelty neutraaliksi ja puolueettomaksi. Viimeisten opetussuunnitelmien ja laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteena on ollut avata koulu ulos yhteiskuntaan erilaisten kumppanuuksien, sidosryhmien ja internet-välitteisten välineiden kautta. Vastaavasti koulun ulkopuolinen konteksti on tuonut kouluun uudenlaista sosiaalista ja kognitiivista oppimista, laajentanut ajattelun erilaisten prosessien ymmärtämistä ja korostanut oppilaiden kulttuurisidonnaisen tietämisen merkitystä. Tiedon ja opetuksen suhdetta on lähdetty uudistamaan korostamalla tiedon rakentamista, oppimista osallistumalla yhteiskunnallisiin käytäntöihin, verkkovälitteistä oppimista ja kollektiivista älykkyyttä, yhteiskehittelyä ja ekspansiivista oppimista.

Koulussa ja opettajankoulutuksessa sekä opetuksessa pyritään tarkastelemaan ajankohtaisia yhteiskunnallisia aiheita, kuten ilmastonmuutosta ja demokratiakasvatusta. Yhteiskunnallinen konteksti ja arvot ovat samalla tuoneet opetukseen ja opettajien työn arkeen kompleksisuuden. Tutkimukset ja selvitykset

ovat kuitenkin osoittaneet, että ”päämäärätietoiseen yhteiskunnalliseen opettajuuteen” opettajilla on vähän valmiuksia (Kuusisto & Rissanen, 2023). Myös demokratiakasvatuksen tutkijat toteavat, että ”vaikka demokratia arvolähtökohtana tunnistetaan kaikissa suomalaisissa opettajankoulutusta antavissa yksiköissä, antaa koulutus vain vähän valmiuksia toteuttaa demokratiakasvatusta” (Hiljanen, M., Tallavaara, R., Rautiainen, M. & Männistö, P. 2021, 350). Esimerkiksi yrittäjyyskasvatuksessa, joka muodostaa yhden laajaalaisen opetuskokonaisuuden, kysymys yhteiskunnasta on ratkaistu tekemällä ero ulkoisen ja sisäisen yrittäjyyden välillä (Rae & Wang, 2015; Ruskovaara ym., 2011). Jako on palvellut yrittäjyyskasvatuksen irrottamista yhteiskunnasta ja antanut edellytyksiä tulkita yrittäjyys yksilöllisen toimijan persoonallisen kehityksen koulutuksellisten tavoitteiden näkökulmasta (Berglund & Holmgren, 2013, 10; Holmgren & From, 2005). Taloudelliset arvot otetaan itsestään selvinä ja ei-ideologisena tulkintana siitä, mikä maailma on.

Ekonomistisen ideologian ja taloudellistuneen ajattelun luoma todellisuus ja käsitteistö antavat objektiivisen ja kyseenalaistamattoman pohjan markkinalähtöiselle maailmankuvalle, jota harjoitellaan koulussa (Nussbaum, 2011; Sivenius ym., 2018). Tutkijoiden mukaan suomalaisessa koulutuspolitiikassa vaikuttaakin uusliberalistiset yhteiskunnalliset arvot (Hansen ym., 2021; Harni, 2019; Koskinen & Puustinen, 2022; Mononen-Batista Costa & Brunila, 2016; Tervasmäki & Tomperi, 2018). Hallinnan tutkimukset ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että yrittäjyyskasvatuskeskusteluissa on alettu vedota yhä enemmän myös niin sanottuun universaaliin arvopohjaan, jossa yrittäjyyttä kuvataan yhteisen hyvän rakentajana (Harni, 2019; Kinnari, 2020; Koskinen & Puustinen, 2022; Koskinen & Saarinen, 2019). Opettajankoulutus näyttäisi edelleen heijastavan aikaisempia historiallisia vaiheita, jolloin opettajan haluttiin olevan neutraali ja riippumaton sekä pikemminkin yhteiskunnan rakenteita vaaliva kuin niitä muuttava ja niihin kriittisesti suhtautuva toimija (Nieminen & Mankki 2019). Kiinnostusta yhteiskunnallisen sisällön tuomisesta opettajankoulutukseen on kuitenkin olemassa (Juvonen & Toom, 2021). Kysymme, onko koulun kontekstista tullut abstrakti? Avautuessaan yhteiskuntaan koulu ei voi olla irrallaan yhteiskunnallisen käytännön realiteeteista, joihin kuuluvat erilaiset maailmankuvat, vaihtoehtoiset arkielämän ihanteet, yhteiskunnassa vallitsevat ristiriidat, erilaiset tieteelliset teoriat taloudesta jne (Käyhkö, 2015).

Yhteiskunnallisessa muutoksessa, jota leimaa tiedontuotannon ja yhteiskunnan kehittyminen suhteessa toisiinsa (co-evolution) (Nowotny ym., 2001) molemmat muuttuvat historiallisesti ja vaikuttavat toistensa kehitykseen. Kyseiset tutkijat

ehdottavat, että tiedon tuotannossa tieteen epistemologinen ydin ei enää muodostu vain yhdellä tavalla tuotetun tiedon sisältämästä totta tai ei totta -oletuksesta. Näin ollen kognitiivinen toiminta ja myös se, miten me rakennamme tiedontuotannon prosesseja muuttuvat (Wartofsky, 1979). Muutoksen teoreettinen tarkastelu kulttuurisessa ja historiallisessa viitekehyksessä suuntaa huomion osaamiseen/tietämiseen liittyvien ilmiöiden kulttuuriseen välittyneisyyteen, sen uusiin muotoihin yhä monimutkaistuvassa ja erilaisia välittäviä prosesseja sisältävässä maailmassa (Vygotsky, 1978). Kasvatustieteen tutkimuksen ongelmana on, että se pyrkii ratkaisemaan koulun ja yhteiskunnan suhteessa tapahtuvaa muutosta perinteisillä kasvatustieteen välineillä, kuten opetussuunnitelman sisältökysymyksillä, uusilla oppimisympäristöillä, opetuskokeiluilla sekä tutkimalla mm. yrittäjyyskasvatusta arkielämän yrittäjyyteen perustuvilla käsitteillä ja malleilla. (Käyhkö, 2015). *Onko käynyt niin, että yhteiskunnasta on tullut abstrakti?* Sivistysajattelussa katsotaan, että aikakautemme yleispätevään tietoisuuteen kuuluu ”tieto ihmisen itsensä maapallolla aiheuttamista vakavista ongelmista” ja siksi tieto perustelee ”vastuunottamista yhteisestä planeetasta ja ihmisen oman toiminnan tuloksista” (Ojanen, 2024, 53).

Epistemologisen ajattelutavan moninaistuminen avaa myös koulutiedon tutkimukselle ja ymmärrykselle näkökulman, jossa tiedon perinteiset rajat yhteiskunnan ja tiedon tuotannon tai omaksumisen välillä uudelleen organisoituvat ja läpäisevät toisiaan. Oppiainejakoisen opetuksen riskinä on, että arvolatautuneet aiheet muodostavat oman kategoriansa opetuksessa (esim. moraalikasvatus, katsomusaineet) tai samastuvat opettajuuden professionaaliseen etiikkaan (Tirri & Toom, 2019). Tällöin ne eivät ulotu kyseenalaistamaan koulutiedon epistemologista käsitteellistämistä edelleen neutraalina ja arvovapaana. Kuten Holma ja Hyytinen (2015) ovat todenneet, tieteenfilosofisen analyysin heikko osuus kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on johtanut siihen, että epistemologisille käsitteille, kuten tiedon objektiivisuus ja luotettavuus, ei ole tarjolla adekvaatteja määritelmiä.

Vuoropuhelun herättäminen

Aloitteemme edellyttää keskustelua arvopohjaisesta tiedon teoreettisesta käsitteellistämisestä kasvatustieteessä. Tällöin tiedon epistemologisen ja ontologisen maailman suhde muuttuu – ne kietoutuvat toisiinsa eivätkä ole irrallaan toisistaan. Tiedon uudenlainen teoreettinen käsitteellistäminen avaa myös tutkimusperustaiseen ja arvolähtöiseen opettajankoulutukseen ja opettajaopiskelijoiden käyttöön uudenlaisia metodisia ja metodologisia välineitä (esim. interventiotutkimukset) toimintatutkimuksen rinnalle aikana, jolloin opettajilta,

kouluttajilta, koulutukselta ja sivistykseltä odotetaan vaikeiden kysymysten kanssa työskentelyä, kuten ilmastonmuutos, demokratia ja ihmisoikeudet sekä köyhyys ja eriarvoisuuden kehitys.

Lähteet

Berglund, K & Holmgren, C. (2013). Entrepreneurship education in policy and practice. International Journal Entrepreneurial Venturing, 5(1), 9–27. http://dx.doi.org/10.1504/IJEV.2013.051669

Hansen, P., Säntti, J. & Saari, A. (2021). Tulevaisuuskuvat koulutuksen hallintana ja ohjauksena. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.), Koulutuksen politiikat. Kasvatussosiologian vuosikirja 3, 283–309.

Harni, E. (2019). Yrittäjyyskasvatuksen episteeminen hallinta. Kasvatus & Aika, 13(1), 4–18. https://doi.org/10.33350/ka.77805

Hiljanen, M., Tallavaara, R., Rautiainen, M. & Männistö, P. (2021). Demokratiakasvatuksen tiellä? Toimintatutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kasvusta demokratiakasvattajaiksi. Kasvatus & Aika, 15 (3-4), 350-368. https://doi.org/10.33350/ka.111332

Holma, K. & Hyytinen, H. (2015). The philosophy of personal epistemology. Theory and Research in Education, 13(3), 334–350. https://doi.org/10.1177/1477878515606608

Holmgren, C & From, J. (2005). Taylorism of the mind: Entrepreneurship education from a perspective of educational research. European Educational Research Journal, 4(4), 382–390. https://doi.org/10.2304/eerj.2005.4.4.4

Huttunen, R. (2025). Sota, indoktrinaatio ja kasvatustieteen eettinen päämäärä. Pääkirjoitus. Kasvatus, Kasvatus 56(1), 3-4. https://orcid.org/0000-0002-9346-6680

Juvonen, S., & Toom, A. (2021). Miten opettajankoulutus valmistaisi opiskelijoita parhaiten opettajan kasvatustehtävään?. Kasvatus, 52(4), 450– 455. https://journal.fi/kasvatus/article/view/112378

Kinnari, H. (2020). Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi: Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. Aikuiskasvatus, 4(40), 305–319. https://doi.org/10.33336/aik.100535

Koskinen, M.O. & Puustinen, M. (2022) Yrittäjyyskasvatuksen retoriikka kansanedustajien puheissa 2004–2006. Kasvatus & Aika, 16(1), 67–84. https://doi.org/10.33350/ka.102996

Koskinen, H. & Saarinen, A. (2019). Innovaatioita, kasvua ja yrittäjämäisiä kansalaisia: Yrittäjyyspuhe suomalaisissa hallitusohjelmissa 1979–2015. Sosiologia, 56(2), 141–156. https://journal.fi/sosiologia/article/view/124389

Kuusisto, E. & Rissanen, I. (2023). Kohti päämäärätietoista yhteiskunnallista opettajuutta? Opettajaopiskelijoiden tulevalle työlleen asettamat päämäärät. Kasvatus, 54(4), 385–398. https://doi.org/10.33348/kvt.138074

Käyhko, L. (2015). Kivi kengässä – opettajat yrittäjyyskasvatuksen kentällä. Tutkimus koulun ja paikallisyhteisön kumppanuudesta. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0314-7

Mononen-Batista Costa, S & Brunila, K. (2016). Becoming entrepreneurial: Transitions and education of unemployed youth. Power and Education, 8(1) 19–34. 10.1177/1757743815624115
Nieminen, T. &, Mankki, V. (2019). Opettaja-aktivismi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. Kasvatus 50 (3) s. 216-225 https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus
Nowotny, H. Scott, P. & Gibbons, M. (2001). Re-thinking science. Knowledge and the public in an age of uncertainty. Polity Press. http://dx.doi.org/10.2307/3089636
Nussbaum, M.C. (2011). Talouskasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä. Gaudeamus. https://journal.fi/janus/article/view/50687
Ojanen, E. (2024). J.V. Snellman ja sivistyksen realismi. Teoksessa R. Miettinen, E. Ojanen, S. Hämeri & S. Lemmetty (toim.), J.V. Snellman ja suomalainen sivistyskäsitys (s. 52–71), Aikuiskasvatuksen 55. vuosikirja. SoPhi. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0278-1
Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:9. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
Rae, D., & Wang, C. L. (2015). Entrepreneurial learning: New perspectives in research, education and practice. Routledge.
Tervasmäki, T. & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. Niin & näin 25 (2), 164-200. https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201902111224
Ruskovaara, E., Rytkölä, T., Seikkula-Leino, J., Ikävalko, M. & Mattila, J. (2011). Opettajien toteuttama yrittäjyyskasvatus ja reflektoinnin merkitys. Teoksessa J. Heinonen, U. Hytti & A. Tiikkala (toim.) Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia (s. 214–237). Turun kauppakorkeakoulu & Kasvatustieteiden tiedekunta/Turun yliopisto.
Sivenius, A., Värri V.-M., & Pulkki, J. (2018). Ekologisemman sivistysajattelun haasteita aikamme taloudellistuneessa arvoympäristössä. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti, J. Varjo (toim.) Koulutuksen lupaukset ja koulutususko: Kasvatussosiologian vuosikirja 2. (s. 101–125). Suomen kasvatustieteellinen seura.
Tirri, K. & Toom, A. (2019). The moral role of pedagogy as the science and art of teaching. Teoksessa K. Tirri & A. Toom (toim.), Pedagogy in Basic and Higher Education – Current Developments and Challenges (3–14).
Vierailevat toimittajat. (2025). Kirjoittajakutsu teemanumeroon 3/26: Hankala poliittisuus koulussa ja koulutuksessa. Kasvatus, 56(1), 123-124. https://journal.fi/kasvatus/article/view/157127

3.2 Koulutus ja kestävä yhteiskunnallinen muutos / Education and sustainable social change 3/3 (FIN)

Millaisia käytäntöjä tarvitaan kasvatuksessa ja koulutuksessa oppijan toimijuuden ja kestävyysosaamisen vahvistamiseksi?

3.2.1 Lasten ja nuorten ympäristötoimijuuden kirjo: Mitä toiminnan mahdollisuuksia kasvatettavalle pitäisi tarjota arjen pienten tekojen ja aktivismin välille?

Essi Aarnio-Linnanvuori, Tampereen yliopisto

Olen ihminen, joka on tavattoman kiinnostunut ympäristö- ja kestävyyskasvatuksesta ja sen kehittämisestä. Työskentelen ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen yliopistonlehtorina Tampereen yliopistossa ja tässä tehtävässä toimin sekä opettajankouluttajana että tutkijana. Polkuni akateemiseen maailmaan on kuitenkin epätyypillinen: työskentelin pitkään eri kansalaisjärjestöissä ympäristökasvatuksen asiantuntijatehtävissä, eli minulla on pitkä historia käytännön rajapinnassa toimivana alan advokaattorina. Tässä avauksessa ammennan sekä käytännön kokemuksesta että empiirisestä tutkimuksesta ja tutkimuskirjallisuudesta.

Keskeinen oivallus ja jännite

Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksella on monenlaisia tavoitteita, mutta jonkinlaisena perimmäisenä tavoitteena usein pidetään sitä, että oppijat alkavat kasvatuksen tukemina toimia ympäristön puolesta ja muuttavat samalla kestämättömät toimintatapansa kestäväksi (esim. Clark ym., 2020). Ympäristö- ja kestävyyskasvatus tavoitteleekin sitä, että oppijat kasvaisivat ympäristökansalaisiksi, jotka toimivat aktiivisesti omassa elämässään ympäristön tilan parantamiseksi (Väkkärä ym. 2024). Jotta lapsi tai nuori pystyy kehittymään ympäristökansalaiseksi, hän tarvitsee uskoa siihen, että hän voi vaikuttaa ja hänen teoillaan on merkitystä (Trott, 2020). Maailman muuttamiseen uskova nuori on valmiimpi toimimaan ympäristön puolesta kuin sellainen nuori, joka ei usko ihmisten tai ryhmien voivan muuttaa toimintatapojaan (Rissanen ym., 2024).

Alaikäisten lasten ja nuorten toimintamahdollisuudet ovat kuitenkin rajallisemmat kuin aikuisten. Alaikäisen nuoren ympäristötoimintaan osallistumista voi jarruttaa esimerkiksi tuen puute aikuisilta kotona tai koulussa, heille sopivien toimintamuotojen puuttuminen tai aitojen vaikutusmahdollisuuksien puuttuminen

(Huoponen, 2023). Esimerkiksi koulujen oppikirjat tarjoavat oppilaille toimintamahdollisuuksiksi ensisijaisesti arjen pieniä tekoja, kuten jätteiden lajittelua ja kuluttamalla vaikuttamista (Aarnio-Linnanvuori, 2013; Aarnio-Linnanvuori & Ahvenisto, 2013). Arkeen keskittyvässä kasvatuksessa on piilevä vaikeus: arki kotona on yksityistä ja jokaisella kotitaloudella omanlaistaan. Arjen valintoja, kuten kulutus- ja ruokailutottumuksia, muovaavat monenlaiset tekijät, kuten sosiaaliset ja kulttuuriset normit, taloudelliset tekijät sekä arjen voimavarat (ks. esim. Middlemiss, 2010). Vastuullisen arjen taitojen opettaminen voikin siis olla sensitiivistä: opettaja tai muu kasvattaja saattaa kokea, että hänellä ei ole oikeutta puuttua siihen, millaista arkea oppilaiden kotona eletään (Aarnio-Linnanvuori, 2018).

Ylipäätään ympäristövastuun sälyttämistä yksityisten ihmisten arjen valinnoiksi voi pitää uusliberalistisena ajatteluna (Kennedy & Boyd, 2018). Uusliberalismissa markkinoiden logiikka on keskeinen yhteiskunnan toimintaa ohjaava periaate, ja useiden kompleksisten ongelmien käsittely sälytetään yksilön vastuulle. Uusliberalistisessa yhteiskunnassa ympäristövastuullinen kansalainen ei lähde edistämään yhteiskunnan rakenteellista uudistamista vaan ajattelee ympäristönsuojelun koostuvan yksilöiden toteuttamista pienistä teoista. Historiallisesti yksityinen alue on kuitenkin sitonut yhteiskunnan heikossa asemassa olevia väestöryhmiä, kuten naisia ja etnisiä vähemmistöjä, ja toiminnan vapaus julkisessa tilassa on kuulunut vain tietylle ryhmälle, sosiaalisesti konstruoiduille ”kunnon kansalaisille” (Misiaszek, 2016). Lasten ja nuorten toimijuuden sitominen kuluttajuuteen aiheuttaakin hankalia lieveilmiöitä, kun ”ympäristösertifioiduksi lapseksi” tullaan vaikkapa ostamalla tietyn yrityksen tuotteita (Ideland, 2018). Kuluttajuus ympäristökansalaisuutena asettaa ihmiset eriarvoiseen asemaan, sillä kaikilla ei ole samassa määrin varaa valita esimerkiksi kalliimpia tuotteita.

Ympäristökasvatuksen kirjallisuudessa onkin jo pitkään korostettu yhteisöllisen ympäristötoiminnan tärkeyttä (ks. Krasny, 2020). Yhteisöllinen toiminta on ympäristön näkökulmasta vaikuttavampaa kuin yksittäisen ihmisen pienet teot ja sillä on myös muita myönteisiä vaikutuksia. Esimerkiksi minäpystyvyys eli usko omaan pystyvyyteen sekä kollektiivinen pystyvyys eli usko oman ryhmän pystyvyyteen vahvistuvat harjoittelemalla ympäristötoimintaa, ja yhteisöllisellä ympäristötoiminnalla voi olla myönteinen vaikutus vaikkapa koulukulttuuriin. Toimintaan osallistuminen vahvistaa myös tulevaisuususkoa ja rakentavan toivon tunteita. Tällaisen toiminnan ja toimijuuden tukemisen voi siis ajatella olevan keskeinen ympäristökasvatuksen päämäärä.

Vuoropuhelun herättäminen

Mitä alaikäisten yhteisöllinen ympäristötoiminta käytännössä voi olla? Periaatteessa lasten ja nuorten yhteisöllisen ympäristötoimijuuden mahdollisuuksia olisi paljon. Ilman äänioikeuttakin lapset ja nuoret voivat osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun muutenkin kuin mielenosoituksilla - esimerkiksi tapaamalla päättäjiä tai kirjoittamalla heille (ks. Aarnio-Linnanvuori, 2026, 158–169). Heillä on edellytykset tehdä erilaisia suoria luontotekoja, kuten vaikkapa järjestää vieraslajien kitkentätalkoot.

Tunnetuin tähänastisista lasten ja nuorten ympäristöliikkeistä lienee vuosien 2018 ja 2019 globaali ilmastomarssien ja -lakkojen liike Fridays For Future, joka herätteli ilmastopoliittista keskustelua eri puolilla maailmaa (Han & Ahn, 2020). Näiden kahden vuoden aikana nuorten järjestämiin ilmastomielenosoituksiin ja muihin tapahtumiin osallistui yhteensä useita miljoonia ihmisiä. Nuorten liikehdintä toi ilmastonmuutokset keskeiseksi poliittiseksi puheenaiheeksi ja osaksi kansainvälistä keskustelua. Nähdäkseni ei kuitenkaan ole realistista odottaa, että kaikki lapset ja nuoret tuntisivat— ainakaan lyhyellä aikavälillä—mielenosoituksiin osallistumisen kaltaisen aktivismin itselleen luontevaksi tavaksi toimia. Suomalaiset nuoret eivät ylipäätään tunne kovin monia vaikuttamisen keinoja eikä heidän uskonsa oman toiminnan vaikuttavuuteen ole järin vahva (Pienimäki ym., 2021). *Pitäisikö heitä kuitenkin kannustaa nimenomaan yhteiskunnalliseen aktivismiin?*

Aikoinaan väitöskirjassani (Aarnio-Linnanvuori, 2018) päädyin ajatukseen, että koulujen ympäristöryhmien kehittäminen voisi olla formaalille koululle keskeinen tapa tarjota lapsille ja nuorille tilaisuuksia yhteisölliseen ympäristötoimintaan. Tutkimus tukeekin käsitystä, että tällaiset ryhmät tukevat osallistujiensa ympäristökansalaisuuden kokemuksia (esim. Huoponen, 2025; Lee, 2017). Kääntöpuolena on kuitenkin ryhmän tavoittavuuden rajallisuus. Ympäristöryhmä ei välttämättä tavoita kovin suurta joukkoa oppilaitoksen opiskelijoista, eivätkä muut kuin ryhmän jäsenet suoraan hyödy sen toiminnasta (Huoponen, 2025). Lempäälän lukion Ilmastosoturit -ryhmä, joka tavoittaa peräti neljäsosan lukion opiskelijoista (ks. esim. Heikkinen, 2023) näyttää olevan harvinainen poikkeus niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. *Onko siis koulujen ympäristöaiheisissa osallisuusryhmissä lopulta potentiaalia tarjota ympäristökansalaisuutta kaikille, vai ovatko ne(kin) ympäristökansalaisuutta harvoille kiinnostuneille?*

Entä olisiko kansalaistieteestä yhdeksi vaihtoehdoksi lasten ja nuorten ympäristökansalaisuuden tarjottimelle? Kansainvälinen tutkimus rohkaisee tätä ajatusta: kansalaistieteeseen osallistumisen on havaittu tukevan osallistujan identiteettiä aktiivisena kansalaisena (Flanagan et al., 2022; Smith et al., 2024). Omassa empiirisessä tutkimuksessani työskentelen parhaillaan aiheen parissa.

Vielä julkaisemattomien tulosten valossa kansalaistieteeseen osallistuminen vaikuttaa monella tavalla antoisalta ympäristökasvatustoiminnalta, joka antaa autenttisia elämyksiä luonnonympäristössä ja tukee osallistujan kiinnostusta tieteelliseen prosessiin. Tehtyjen havaintojen ilmoittaminen eteenpäin ammattitutkijoiden käyttöön ei kuitenkaan näyttänyt olevan osallistuneille lapsille erityisen kiinnostava osuus toiminnasta, vaan puhutteli enemmän aikuisia. Kansalaistiedekään ei siis näytä ympäristötoimijuuden yleisavaimelta, vaikka voikin tarjota sopivan osallistumisen tavan osalle lapsista ja nuorista.

Lisäksi on syytä vielä palata yksilön tekoihin ja tunnustettava vastuullisen arjen harjoittelemisen arvo: Vaikka yksittäisen yksilön arjen tekojen vaikutus on rajallinen, kestävää yhteiskuntaa ei synny ilman, että (myös) ihmisten arki muuttuu (Lähde, 2022). *Pitäisikö vastuullista kuluttajuutta tarkastella uudessa valossa, mahdollisesti liittäen siihen yhteisöllisiä tulokulmia?* Wheeler (2026) ehdottaa kestävyyskasvatuksen avuksi sosiologista näkökulmaa kestävän kuluttamisen tarkasteluun. Tämä mahdollistaa kriittisen tarkastelun, joka ottaa huomioon kuluttajuuteen liittyvät yhdenvertaisuuskysymykset sekä systeemiset ja sosiaaliset näkökulmat. Kuluttajuuden kestävyyskysymysten pohtiminen voi itsessään olla yhteisöllistä oppimista, joka muuttaa (ainakin) paikallista kulutuskulttuuria kestävään suuntaan.

Kutsun siis kanssakeskustelijoitani pohtimaan, miten ympäristö- ja kestävyyskasvatus voisi tukea lasten ja nuorten monipuolisen ympäristötoimijuuden mahdollistamista. *Millaisia keinoja voimme ylipäätään aikuisina tarjota heille ja miten voimme tutkimusperustaisesti tukea näiden keinojen juurtumista suomalaisten formaalin ja nonformaalin kasvatuksen kentille? Millaista tutkimusta tarvitsemme, jotta tässä onnistutaan?*

Lähteet

Aarnio-Linnanvuori, E. (2013). Environmental issues in Finnish school textbooks on religious education and ethics. Nordidactica 2013:1. http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:624180.

Aarnio-Linnanvuori, E. (2018). Ympäristö ylittää oppiainerajat: Arvolatautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina. Helsingin yliopisto, Environmentalica Fennica 34.

Aarnio-Linnanvuori, E. 2026. Ympäristökasvatuksen menetelmäkirja. Santalahti-kustannus.

Aarnio-Linnanvuori E. & Ahvenisto I. 2013. Koulutuspolitiikka ja realismi ristiriidassa? Kestävä kehitys peruskoulun ja lukion taloustiedon oppikirjoissa. Teoksessa: K. Juuti & L. Tainio (toim.): Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

Clark, C. R., Heimlich, J. E., Ardoin, N. M., & Braus, J. (2020). Using a Delphi study to clarify the landscape and core outcomes in environmental education, Environmental Education Research, 26:3, 381-399, DOI: 10.1080/13504622.2020.1727859.
Flanagan, C., Gallay, E., & Pykett, A. (2022). Urban youth and the environmental commons: rejuvenating civic engagement through civic science. Journal of Youth Studies, 25(6), 692-708.
Han, H., & Ahn, S. W. (2020). Youth mobilization to stop global climate change: Narratives and impact. Sustainability, 12(10), 4127. https://doi.org/10.3390/su12104127
Heikkinen, M. (2023). ”Me ollaan se ryhmä, joka ei ainoastaan puhu, vaan me oikeasti tehdään asioita itse”: Nuorten ympäristötoimijuuden rakentuminen Lempäälän lukion Ilmastosoturit-ryhmässä. Maisterin tutkielma. Tampereen yliopisto. https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202310259111.
Huoponen, A. (2023). From concern to behavior: barriers and enablers of adolescents’ proenvironmental behavior in a school context. Environmental Education Research, 30(5), 677–699. https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2180374
Huoponen, A. (2025). How eco-clubs foster pro-environmental behavior in a school context: a case from Finland. Fennia - International Journal of Geography, 202(2), 227–246. https://doi.org/10.11143/fennia.146717
Ideland, M. (2018). The eco-certified child: Citizenship and education for sustainability and environment. Palgrave MacMillan.
Kennedy, E. H., & Boyd, A. (2018). Gendered citizenship and the individualization of environmental responsibility: evaluating a campus common reading program. Environmental Education Research, 24(2), 191–206. https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1217396
Krasny, M. E. (2020). Advancing environmental education practice. Cornell University Press.
Lee, E. U. 2017. The eco-club: a place for the becoming active citizen?, Environmental Education Research 23:4, 515–532.
Lähde, V. (2022). Arjen teoille on annettava yhteinen suunta. Teoksessa Planeetan kokoinen arki: Askelia kestävämpään politiikkaan (s. 82–99). Gaudeamus.
Middlemiss, L. (2010). Refraining individual responsibility for sustainable consumption: Lessons from environmental justice and ecological citizenship. Environmental Values, 19(2), 147–167. https://doi.org/10.3197/096327110X12699420220518.
Misiaszek, Greg William 2016. Ecopedagogy as an element of citizenship education: The dialectic of global/local spheres of citizenship and critical environmental pedagogies. International Review of Education 62:5, 587–607.
Pienimäki, M., Marttila, M., & Colliander, M. (2021). " Vegenakkeja ja pyöräilyä": Kyselytutkimus kaupungissa asuvien nuorten ympäristökansalaisuudesta. Nuorisotutkimus, 39(2), 27–45.
Rissanen, I., Kuusisto, E., Aarnio-Linnanvuori, E., Portus, R., Williams, S., Laggan, S., Reilly, K. & Vainikainen, M. (2024). Exploring the association between growth mindsets and climate action with young people. Social Psychology of Education 27, 2901-2921. https://doi.org/10.1007/s11218-02409937-9
Smith, H. E., Cooper, C. B., Busch, K. C., Harper, S., Muslim, A., McKenna, K., & Cavalier, D. (2024).

Facilitator organizations enhance learning and action through citizen science: a case study of Girl Scouts' Think Like a Citizen Scientist journey on SciStarter. Environmental Education Research, 30(2), 190–213. https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2237705
Trott, C. D. (2020). Children's constructive climate change engagement: Empowering awareness, agency, and action. Environmental Education Research, 26(4), 532–554. https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1675594.
Väkkärä, V., Kallio, K. P., Häyrynen, S., Koivula, M., Onkila, T., Laine, I., & Silfverberg, O. (2024). Selvitys tutkimusperustaisesta ympäristökansalaisuudesta. Suomen Luontopaneelin julkaisuja. https://luontopaneeli.fi/wp-content/uploads/2024/11/suomen-luontopaneelin-julkaisuja-3b-2024selvitys-tutkimusperustaisesta-ymparistokansalaisuudesta.pdf.
Wheeler, K. (2026). Bringing the sociology of sustainable consumption into conversation with Education for Sustainable Development. Environmental Education Research, 32(4), 885–914. https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2572821

3.2.2 Pintaa pitkin kohti ekososiaalista sivistystä? kieltenopetus ja kestävyyskasvatus konkretisoimassa lukiolaisten kestävyysosaamista

Ilona Halttunen ja Tanja Tuuna-Kyllönen, Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio

Keskeinen oivallus ja jännite

Koulutuksen merkitystä kestävän yhteiskunnallisen muutoksen edistäjänä on viime vuosina korostettu niin kansallisissa kuin kansainvälisissä koulutuspoliittisissa linjauksissa. Toisaalta tutkimuksessa on tuotu esiin ristiriita koulutukselle asetettujen kestävyystavoitteiden ja arjen käytäntöjen välillä. Näiden tavoitteiden saavuttaminen edellyttää syvällistä koulukulttuurin muutosta, mitä koulutuksen rakenteet eivät mahdollista, sillä nykyaikaisen koulutuksen keskeisimpinä arvoina voidaankin nähdä tehokkuuden ja suorituskeskeisyyden nousu, kestävämmän ja vähemmän tuottoisan yhteiskuntarakenteen sijasta. (Sterling, 2011; Wals & Benavot, 2017). *Miten on mahdollista kasvattaa nuorista kestävän tulevaisuuden*

rakentajia, kun koko ympäröivä yhteiskunta kannustaa kuluttamaan lisää talouskasvun kiihdyttämiseksi?

Yksi lukiokoulutuksen keskeisistä tavoitteista on kasvattaa opiskelijoista aktiivisia ja vastuullisia kansalaisia, jotka ymmärtävät kestävän elämäntavan välttämättömyyden. (LOPS2021). Lukiotaipaleensa aikana opiskelija ohjataan ymmärtämään, että hän on toimillaan vastuussa ei vain oman lähipiirinsä vaan maailmanlaajuisesti "luonnonvarojen kestävästä käytöstä, ilmastonmuutoksen hillinnästä ja luonnon monimuotoisuuden säilyttämisestä." (LOPS, 2021.) Vaikka kestävä kansalaisuus on keskeinen osa lukioiden opetussuunnitelmaa, jää sen konkreettinen toteuttaminen pitkälti opetuksen järjestäjän paikallisen soveltamisen varaan, eikä esimerkiksi kansallisesti sitovia konkreettisia toimintamalleja ole. Tämän vuoksi kestävän kehityksen arvojen konkreettinen opettaminen jää helposti yksittäisten opettajien vastuulle, eikä toimintakulttuuri kata koko oppilaitosta. *Miten olisi mahdollista ankkuroida kestävyyskasvatuksen vaikuttavuutta lukion arkeen ja käytänteisiin? Miten olisi mahdollista ohjata lukiolaisia kohti kestävämpiä valintoja elämässä - ei vain lukio-opintojen aikana, vaan niiden päättymisen jälkeenkin?*

Lentomatkailun osuus ilmastoa lämmittävistä päästöistä on viime vuosina huomioitu enenevissä määrin myös Euroopan Unionin tasolla. Euroopan vihreän kehityksen ohjelman (2024) tavoitteena on ilmastonmuutoksen seurausten hillitsemiseksi vähentää päästöjä vähintään 50 prosenttia vuoteen 2030 mennessä. Päästöjen vähentämistavoitteita on asetettu aina vuoteen 2050 asti, jolloin tähtäimessä on laillisesti sitovia ratkaisuja koko Euroopalle. (Euroopan komissio, 2024.) Euroopan laajuiset ohjelmat ja sitoumusten on tarkoitus aktivoida kaikkia kansalaisia - myös nuoria, mutta niiden vaikuttavuus vaihtelee nuorten sosiokulttuurisen ja maantieteellisen aseman mukaan. Se, kuinka tietoinen nuori on Euroopan laajuisista säädöksistä, on monen vaikuttajan summa, ja siksi pidämme tärkeänä, että ilmastotavoitteiden saavuttamiseksi korostetaan myös koulutuksen keskeistä asemaa kestävämpien asenteiden välittämisen väylänä. Koulutus on merkittävä osa nuorten arkea ja sen sisällöt ovat kansallisella tasolla säädeltyjä, toisin kuin esimerkiksi nuorten kotiolot tai vapaa-ajan seura, joilla on myös suuri vaikutus nuorten ajatusmaailmaan.

Vaikka vuoden 2020 koronakriisi avasi etätyöskentelyn mahdollisuuksia koulumaailmassa muun muassa virtuaalikonferenssien ja etävierailijoiden muodossa, ei sillä ollut pitkäkestoista vaikutusta opiskelijoiden lentomatkailun vähentämisessä. Puhuttaessa toisen asteen opintoretkistä, automaationa tuntuu olevan lentomatkustus, huolimatta sen ristiriitaisuudesta opetussuunnitelman kestävyysarvojen kanssa. Kierrättäminen ja valojen sammuttaminen yöksi kouluissa

on itsestään selvää. Kuitenkin lentomatkailun korvaaminen pintaa pitkin toteutettavilla vaihtoehdoilla ei sen sijaan ole vielä ottanut kunnolla tuulta alleen, vaikka tutkimustenkin mukaan sen ilmastovaikutukset ovat suuressa mittakaavassa arkipäiväisiä kierrätysvalintoja merkittävämpiä. *Onko kyse resurssin puutoksesta vai koulukulttuurin muutoksesta?*

Kasvatustieteen päivien 2026 teema Kasvatustieteellinen tieto ja yhteiskunnallinen vaikuttavuus – *onko meillä valtaa?* haastaa pohtimaan paitsi tutkimuksen näkyvyyttä päätöksenteossa myös sitä, millä tavoin kasvatustieteellinen tieto elää koulutuksen käytännöissä. Erityisesti kestävyyskasvatuksen kentällä vaikuttavuus ei rajaudu tiedolliseen osaamiseen, vaan ulottuu arvoihin, toimijuuteen ja tapoihin olla suhteessa toisiin ihmisiin ja muuhun luontoon (Salonen & Bardy, 2015; UNESCO, 2020). Kestävän kehityksen näkökulmasta opiskelijoiden saamillaan tiedoilla ja taidoilla on suora yhteys ilmastonmuutosta vastaan taistelemiseen.

Lukion opetussuunnitelman arvoperustan keskiössä on suomalainen sivistysihanne, joka mieltää sivistyksen taidoksi “tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan avulla”. (LOPS2021.) Sivistynyt ihminen on avarakatseinen ja hän pyrkii toiminnallaan muokkaamaan yhteiskuntaa paremmaksi. (LOPS2021.) Salonen ja Bardy (2015) laajentavat suomalaista sivistysihannetta käsitteellä ekososiaalinen sivistys. Ekososiaalinen sivistyskäsitys haastaa Suomessakin vallalla olevan talouden kasvuun liitetyn näkemyksen hyvinvoinnista. Koska bruttokansantuotteen kasvun positiivisia vaikutuksia yhteiskunnan varastuessa ei voi kiistää, on niitä arvioitava muillakin kuin puhtaan taloudellisilla mittareilla. Vaikka kulutuksen lisääntyminen tuottaa valtiolle tuloja, joilla voidaan mahdollistaa palveluiden tuottamista, on sen kääntöpuolena monia negatiivisia “tuotteita” - ilmastonmuutoksen ja luontokadon kiihtyminen ja yksilön hyvinvoinnin heikentyminen suorituskeskeisen yhteiskunnan paineistamana. Talouskehityksen edellyttämä kiihtyvä kulutus on saavuttanut tilan, jota ei ole mahdollista ylläpitää. Samoin jatkuva talouden tuottama kuorma ajaa ihmiskunnan tilanteeseen, jossa talouskehityskin kääntyy laskuun maapallon kantokyvyn ylittyessä. Ekososiaalisesti sivistynyt pystyykin tunnistamaan “keskinäisriippuvuuksia ekologisen, sosiaalisen ja taloudellisen todellisuuden välillä” pystyen arvioimaan hyvinvointiyhteiskuntamme rakenteita. (Salonen & Bardy, 2015.)

Lukiokoulutuksen näkökulmasta ekologisen sivistyksen omaksumista haastaa sen abstraktius – etenkin talouden konkreettisia, tuloihin sidottuja arvoperusteita vasten. *Miten nykyhetkeen voimakkaasti sitoutunut nuori pystyy hahmottamaan*

kestävän kehityksen ihanteita, jotka eivät välity välittömästi hänen omaan elämäänsä? Miten lukiokoulutus voisi mahdollistaa ekososiaalisen sivistyksen konkretisoitumisen opiskelijoiden arjessa niin luokkahuoneessa kuin sen ulkopuolella?

Ympäristökasvatuksen tutkimuksessa on viime vuosikymmeninä korostunut transformatiivinen näkökulma, jossa kestävyys nähdään oppimisprosessina, joka ei muokkaa ainoastaan opiskelijan tiedollista ymmärrystä vaan muuttaa hänen kokonaisvaltaista tapaansa jäsentää ympäristöään. (Mezirow, 2000; Wals, 2007). Transformatiivisen näkökulman mukaan oppimisprosessi on usein hidasta ja se voi aiheuttaa ristiriitoja, kun oppija joutuu kyseenalaistamaan aikaisempia käsityksiään maailmasta. Koska transformatiivinen oppiminen edellyttää opiskelijan aktiivista osallistumista, omien oletusten tarkastelua ja suhteen uudelleenrakentamista ympäröivään maailmaan, voidaan sen ajatella tuottavan pysyvää oppimista. (Mezirow, 2000.)

Vuoropuhelun herättäminen

Pyrimme tuomaan ympäristökasvatuksen transformatiivista näkökulmaa sekä ekososiaalista sivistystä konkreettiselle tasolle Tampereen yliopiston normaalikoulun lukiossa keväällä 2025 toteutetulla ranskan ja saksan opiskelijoiden kanssa opintomatkalla, joka toteutettiin matkustamalla pintaa pitkin Saksaan ja Belgiaan. Opiskelijat osallistuivat projektin ennakkotyöskentelyyn, jossa vertailtiin matkustustapojen ilmastovaikutuksia ja pohdittiin valintojen eettisiä, yhteiskunnallisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia. Konkretiaa kestävyysajatteluun toi päästöerojen laskeminen monialaisessa yhteistyössä matematiikan opettajan ja ekologisen sivistyksen kehitysryhmän kanssa. Opiskelijat jakoivat kokemuksiaan ja oppimaansa muille opiskelijoille ryhmänohjauksissa, mikä laajensi hankkeen vaikuttavuutta koko kouluyhteisön tasolle. Tärkeää ekososiaalisen sivistyksen arvoja välittävässä projektissa oli, että oppi kytkeytyi konkretiaan. Kestävyysosaaminen ei jäänyt irralliseksi sisällöksi, vaan näyttäytyi opiskelijoiden omaan elämään ja toimintaan kiinnittyvinä valintoina. Ympäristökasvatuksen onnistumisen näkökulmasta konkretia on ensisijainen tavoite, sillä vaikuttavuus kasvaa silloin, kun kestävyyteen liittyvät kysymykset kytkeytyvät konkreettisiin, oman elämän kokemuksiin (Kollmuss & Agyeman, 2002.)

Kestävyysvalintojen konkretisoituminen ei ollut projektin ainoa hyöty. Esimerkiksi pitkät juna- ja laivamatkat mahdollistivat yhteisöllisyyden vahvistumisen, kun sosiaaliselle vuorovaikutukselle oli paineetonta, vapaata aikaa ja myös aiemmin toisilleen vieraammiksi jääneet opiskelijat tutustuivat toisiinsa paremmin. Opiskelijoiden kokemusten perusteella matka myös lisäsi kestävyysosaamisen

lisäksi pystyvyyden tunnetta, itsenäistä toimijuutta ja luottamusta omiin kykyihin toimia vieraissa kieli- ja kulttuuriympäristöissä. Kielitaito konkretisoitui omana pääomana ja voimavarana koulun ulkopuolisessa maailmassa. Majoittuminen perheissä, kouluyhteistyö ja liikkuminen kohdekielisissä ympäristöissä loivat autenttisia tilanteita, joissa kieli toimi sosiaalisen ja kulttuurisen kohtaamisen välineenä. Gruenewald ja Smith (2008) korostavat kokemuksellisuuden ja paikkasidonnaisuuden merkitystä oppijoiden merkitysrakenteiden muodostumisessa ja voidaankin nähdä, että pintaa pitkin tehtävät opintoretket luovat kestävyyskasvatukselle ominaista kontekstisidonnaisuutta vahvistaen opiskelijan osaamista. (Gruenewald & Smith, 2008.) Lisäksi vierailut historiallisesti ja poliittisesti merkittävissä kohteissa – kuten entisellä Saksan sisärajalla ja Euroopan parlamentissa – kytkivät kielenoppimisen osaksi laajempaa sivistystä.

Pintaa pitkin matkustaminen haastaa koulutuksen ajalliset ja taloudelliset rakenteet sekä tehokkuuteen nojaavat käytännöt. Samalla se osoittaa, että koulutus voi toimia kestävyysmurroksen alustana silloin, kun opettajilla ja kouluyhteisöillä on tilaa tehdä normista poikkeavia, arvolähtöisiä ratkaisuja – näin opettajilla ja koulutuksella todella on valtaa.

Lähteet

Euroopan komissio. (2024). Euroopan vihreän kehityksen ohjelma. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-greendeal_fi u 30.4.2026)

Gruenewald, D. A., & Smith, G. A. (2008). Place-based education in the global age. Lawrence Erlbaum.

Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers? Environmental Education Research, 8(3), 239–260.

Salonen, A. O., & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys – tie hyvinvointiin. Yhteiskuntapolitiikka, 80(1), 4–16.

Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability. Journal of Education for Sustainable Development, 5(1), 17–33.

Lukion opetussuunnitelman perusteet. (2021). Opetushallitus.

UNESCO (2020). Education for Sustainable Development: A roadmap. (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802 luettu 1.4.2026)

Wals, A. E. J., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? International Review of Education, 63, 443–462.

3.2.3 Lasten luontoyhteyden tukeminen kaupunkipuutarhassa taidelähtöisin menetelmin

Arja Kaasinen, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
Maarit Myllynen, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
Hanna Niinistö, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
Elina Särkelä, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

*Monitieteisessä tutkimushankkeessamme "Kaupunkiluonto, taide ja lapsi: Tutkimus kaupunkipuutarhasta varhaiskasvatuksen esteettisenä ja ekologisena oppimisympäristönä" ovat mukana biologian didaktiikan yliopistonlehtori **Arja Kaasinen**, kuvataiteen didaktiikan tuntiopettaja **Maarit Myllynen**, kuvataiteen didaktiikan yliopistonlehtori **Hanna Niinistö** ja biologian didaktiikan yliopistonlehtori **Elina Särkelä**. Kaasinen on tutkimuksissaan keskittynyt erityisesti ulkona opettamiseen ja biodiversiteettikasvatukseen ja Myllynen on ekotaiteeseen ja kestävyyskasvatukseen erikoistunut taiteilija, taidekasvattaja ja -terapeutti. Niinistö on tarkastellut tutkimuksissaan kuvataiteen opettamista ja oppimista erilaisissa ympäristöissä ja yhteisöissä ja Särkelä puolestaan on tutkimuksissaan käyttänyt lapsia ja nuoria osallistavia tutkimusmenetelmiä, kuten valokuvausta.*

Tässä tutkimuksessa tutkimusympäristönä on toiminut Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan piha-alueella sijaitseva kaupunkipuutarha Galleria Kasvihuone. Se tarjoaa erityisen toiminnallisen oppimisympäristön. Kaupunkipuutarhan perustamisen taustalla on ollut pyrkimys muuttaa asfaltoitu, lajistoltaan suppea alue lajistoltaan monimuotoiseksi alueeksi, jossa istutettujen kasvien myötä viihtyvät niin hyönteiset, linnut kuin lähialueen ihmisetkin. Kaupunkipuutarhan perustaminen on ollut osallistava prosessi, jossa taidelähtöiset menetelmät ovat olleet keskeisiä. Kaupunkipuutarhalla on voinut osallistua muun muassa siementen kylvämiseen, kasvien kasvun seuraamiseen ja niiden hoitamiseen sekä sadonkorjuuseen. Kaupunkipuutarhassa on ollut mahdollista havainnoida, seurata, tutkia ja ihmetellä moniaistisesti erilaisia luonnon ilmiöitä ja kiertokulkua rakennetussa ympäristössä.

Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita kaupunkipuutarhasta oppimisympäristönä, ulkona opettamisesta ja oppimisesta, lasten luontoyhteydestä, taidelähtöisten menetelmien mahdollisuuksista sekä esteettisten elämysten merkityksestä luontoyhteyden rakentumisen ja oppimisen näkökulmista. Tutkimusaineistomme on tuotettu yhden päiväkotiryhmän neljän noin puolentoista tunnin mittaisen kaupunkipuutarhavierailun aikana. Keräsimme tutkimusaineiston vuoden 2025 kasvukautena eli kesäsyyskuun välisenä aikana. Videoimme ja äänitimme 1–6-vuotiaiden lasten ja heidän ryhmänsä aikuisten taidekasvattajan johdolla tapahtuvaa toimintaa kaupunkipuutarhalla. Kirjasimme muistiin myös havaintojamme ja otimme valokuvia. Myös lapsilla oli mahdollisuus ottaa valokuvia ja kertoa niistä. Keräsimme tutkimusluvat päiväkodilta ja sen henkilökunnalta sekä toimintaan osallistuneiden lasten huoltajilta keväällä tutkimuksen ja vierailujen käynnistyessä sekä syksyllä uusilta toimintaan osallistuvilta lapsilta. Huomioimme tutkimuksen eri vaiheissa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistuksen ja säilytämme ja käsittelemme aineistoa Helsingin yliopiston tietosuojakäytänteiden mukaisesti.

Keskeinen oivallus ja jännite

Luontokato ja muut aikamme planetaariset, ekologiset kriisit haastavat kasvatuksen kenttää. Kestävyyskasvatus myös varhaiskasvatuksen kontekstissa on tunnistettu välttämättömäksi. Varhaiskasvatuksen tulisi luoda perustaa planetaariselle

sivistykselle niin, että ihminen ymmärtää ekologisen kestävyyden olevan edellytys sosiaaliselle kestävyydelle ja ihmisoikeuksien toteutumiselle (ks. Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kestävyys nojaa ekososiaalisen sivistyksen käsitteelle, joka nykyisin ymmärretään planetaarisena sivistyksenä (ks. Moilanen & Salonen, 2022). Tässä yhteydessä voidaan hyödyntää muun muassa villit pedagogiikat (wild pedagogies) filosofiaa, jossa ulkona opettaminen, paikkalähtöisyys ja ei-ihmiskeskeisyys korostuvat, ja jossa luonto otetaan kanssaopettajaksi. Näin avautuu mahdollisuuksia transformatiiviseen eli uudistavaan maailmaan ja luontoon avautuvaan opettamiseen ja oppimiseen (Jickling ym., 2018). Ulkona opettamisella voidaan tukea oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia sekä rakentaa luontoyhteyttä, joka toimii pohjana planetaariselle sivistykselle (Kaasinen & Myllyniemi, 2023). Ulkona opettaminen voidaan kuitenkin kokea haasteellisena tai pelottavana (mm. Patchen ym., 2022), joten päiväkotien ja koulujen pihalle rakennettu kaupunkipuutarha mahdollistaa helposti toteutettavan ulkona opettamisen myös rakennetuissa ympäristössä.

Kaupunkipuutarha, esteettiset elämykset ja taidelähtöiset menetelmät voivat tukea lapsen luontoyhteyden (Ratinen, 2023) ja sen myötä planetaarisen sivistyksen (Salonen & Bardy, 2015) rakentumista. Lapselle on ominaista tutkia maailmaa ja ilmaista itseä taiteen keinoin. Taiteen tieto on monimuotoista ja avaa lapselle uusia tapoja hahmottaa maailma ja oma paikka siellä. (Chapman & O'Gorman, 2022; Pääjoki, 2011.) Taiteen avulla voi käsitellä ratkaisemattomiakin asioita ja ongelmia (Mäki, 2017), kuten kestävyyteen liittyviä tunteita, kysymyksiä tai toimijuutta (Chapman & O'Gorman, 2022). Varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa toiminnan lähtökohtana ovat lasten aistimukset, havainnot ja kokemukset (Opetushallitus, 2014, s. 31). Taidelähtöiset menetelmät mahdollistavat esteettisiä elämyksiä. Esteettinen elämys syntyy kokijan ja ympäristön vuorovaikutuksessa. (Taide)kasvatuksessa niiden kehkeytymiselle, käsittelylle ja hyödyntämiselle pedagogisena resurssina on tärkeä havahtua ja antaa aikaa (Lim, 2005; Rusanen ym., 2014).

Vuoropuhelun herättäminen

Tutkimusprosessissa olemme vaiheessa, jossa meillä on selkeiden vastausten sijaan herännyt kysymyksiä. Haluaisimme keskustella muun muassa seuraavista aiheista:

- *Millaisia mahdollisuuksia kaupunkipuutarha ulkona opettamisen oppimisympäristönä tarjoaa lasten luontoyhteyden tukemiselle?*
- *Kenen vastuulla varhaiskasvatuksen, koulujen tai yliopistojen puutarhojen rakentaminen on?*

- *Millainen merkitys taidelähtöisillä menetelmillä on lasten luontoyhteyden tukemisessa rakennetussa ympäristössä?*
- *Mitä planetaarinen sivistys voi tarkoittaa varhaiskasvatusikäisten lasten kohdalla? Miten tätä aihetta olisi mahdollista tutkia?*

Kaupungistumisen myötä yhä useammat päiväkodit ja koulut sijaitsevat rakennetuissa ympäristöissä. Tällöin yhä merkityksellisemmäksi nousevat pienet viheralueet ja oppimisympäristökäyttöön soveltuvat tilat, joiden avulla myös kaupunkiympäristöissä luontoyhteyden kehittäminen mahdollistuu. Aika vaatii rohkeita kokeiluja ja toiminnallisia malleja jo varhaiskasvatuksesta alkaen aina opettajankoulutukseen saakka.

Lähteet

Chapman, S., & O'Gorman, L. (2022). Transforming learning environments in early childhood contexts through the arts: Responding to the United Nations sustainable development goals. International Journal of Early Childhood, 54(1), 33–50. https://doi.org/10.1007/s13158-022-00320-3

Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of Research on connecting with nature and coping with Environmental loss. People and Nature, 2(3), 619–642. https://doi.org/10.1002/pan3.10128

Jickling, B., Blenkinsop, S., Timmerman, N., & Sitka Sage, M. (toim.). (2018). Wild pedagogies: Touchstones for re-negotiating education and the environment in the Anthropocene. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90176-3

Kaasinen, A. & Myllyniemi, U. (2023). Ulkona opettamisen käsikirja. PS-kustannus.

Lim, B. (2005). Aesthetic experience in a dynamic cycle: Implications for early childhood teachers and teacher educators. Journal of Early Childhood Teacher Education, 25(4), 367–373. https://doi.org/10.1080/10901020502504l1

Moilanen, A. & Salonen, A. (2022). Planetaarinen sivistys – Kohti antroposeenin ajan sivistysideaalia. Kasvatus & Aika, 16(2), 47–71. https://doi.org/10.33350/ka.107626

Myllyniemi, U. & Kaasinen, A. (2026). Ulkona opettamisen villiä pedagogiikkaa maailmalla ja Suomessa. Keskustelun avaus: https://sykli.fi/blogi/ulkona-opettamisen-villia-pedagogiikkaa-maailmalla-jasuomessa/

Mäki, T. (2017). Taiteen tehtävä – esseitä. Into Kustannus.

Opetushallitus (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Määräykset ja ohjeet 2016:1).

Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Määräykset ja ohjeet 2022:2a).

Pääjoki, T. (2011). Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), Varhaiskasvatuksen käsikirja (s. 109–121). PS-kustannus.

Patchen, A. K., Rakow, D. A., Wells, N. M., Hillson, S., & Meredith, G. R. (2022). Barriers to children's outdoor time: teachers' and principals' experiences in

elementary schools. Environmental Education Research, 30(1), 16–36. https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2099530
Ratinen, I. (2023). Kestävän luontoyhteyden edistäminen. Teoksessa A. Kaasinen & U. Myllyniemi (toim.) Ulkona opettamisen käsikirja (s. 55–63). PS-kustannus.
Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K. & Torkki, K. (2014). Musta tuntuu punaiselta. Helsinki: Lasten keskus.
TENK (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
Thomsen, D. C. (2015). Seeing is questioning: Prompting sustainability discourses through an evocative visual agenda. Ecology and Society, 20(4), 9. https://doi.org/10.5751/ES-07925-200409

3.2.4 Maailma muuttuu, muuttuuko koulu?

Matti Vänttinen, Rautalammin kunta

Keskeinen oivallus ja jännite

Elämme merkittävintä perusopetuksen murrosta sitten peruskoulun toimeenpanon. Eväät väestöromahduksen käsittelyyn perusopetuksen rakenteissa näyttävät kuitenkin vähäisiltä ja köykäisiltä, pintatasolle jääviltä.

1800-luvun lopussa Pohjois-Savossa oli kansakoulun jälkeiseen opilliseen sivistykseen neljä oppikoulua Kuopiossa ja yksi oppikoulu Iisalmessa. Nykysäädöksillä (75 minuutin koulumatka suuntaansa yläkoululaisilla) tämä olisi myös 2050-luvun todennäköinen pohjoissavolainen kouluverkko. Tai ehkä kuitenkin voimme suoda maakunnan eteläosaan varkautelaisille oman koulun.

Visio perusopetuksen tulevaisuuskuvasta 2045 sisältää kovin vähän uusia avauksia; pikemminkin toistetaan nykyisissä ops-perusteissa olevat asiat ja pitäydytään nykyisen lainsäädännön ja vakiintuneen käytännön rajoissa. *Riittääkö se?*

1800-luvun lopulla luotu kouluarjen perusrakenne on yhä vallitseva. Maailma on muuttunut 150 vuodessa. Maailma on samoin muuttunut peruskoulun sisäänajosta 1970-luvulta. *Pitäisikö koulun muuttua?*

Virallista koulutuskeskustelua on leimannut vähäinen analyyttisyys ja olematon teoreettinen ote. Se on johtanut mahdollisuuksien horisontin hahmottamatta jäämiseen. Tiede ei voi meille kertoa, millainen perusopetusjärjestelmän pitäisi olla; se on poliittinen päätös. Mutta tiede voisi antaa meille välineitä hahmottaa mahdollisuuksien horisonttia, jos näitä tieteen analyyttisia välineitä rohkenisimme ottaa käyttöön.

Vuoropuhelun herättäminen

Kannustan erityisesti Basil Bernsteinin tuotannon äärelle. Hänen analyyttisilla välineillään tulee ymmärrettäväksi perusopetuksen ops-perusteiden sisäinen ristiriita: perusteet hahmottavat koulua oppilaan toimijuudelle, mutta kouluarjen perusrakenne luo todellisuuden opettajan toimijuudelle Emme ehkä vielä 30 vuoden opettelun jälkeenkään ole päässeet kovin pitkälle “uuden oppimiskäsityksen” todellistumisessa.

Huomion arvoista on, että Karvin toimeksiannoissa 2020-luvulla ei ole ollut yhtäkään oppilaan toimijuuteen perusopetuksessa tarttuvaa toimeksiantoa. *Tiedämmekö, mitä perusopetuksessa oikeastaan on tapahtumassa?*

Tulevaisuuden kouluverkon hahmottaminen ja tulevaisuuden perusopetuksen toimintakulttuurin rakentaminen eivät onnistu siltä pohjalta, että nykyisiä palikoita järjestellään uuteen asemointiin. Tämähän valitettavasti oli perusajatuksena ministeriön keväisessä perusopetuksen yhteistoiminnan vahvistamisen rahoitushaussa.

Nykypalikoiden uudelleen asemoinnin sijaan pitäisi olla analyyttista kykyä katsoa yli arjen pinnassa olevien rutiinien. Väestöromahduksen kouluverkkohaasteeseen on ratkaisu, peruskoulun koulun tuloskunnon pedagogiseen parantamiseen on ratkaisu, mutta ratkaisu on nykyrakenteiden tuolla puolen. Ja tämän ratkaisun rakentamiseen tarvitaan tutkimukselta kriittistä, vahvasti teoreettisesti ankkuroitua analyysia, ei päätöntä raakadatan pinoamista.

Miten tieteentekijät uskaltaisivat ottaa oman kriittisesti rakentavan roolinsa mahdollisuuksien horisontin hahmottamisessa? Aika alkaa käydä vähiin.

3.3 Sosiaalinen vuorovaikutus / Social interaction 1/1 (FIN–ENG)

3.3.1 Samanaikaisopettajuutta lukiokoulutuksessa – mitä tehdään onnistuneen kokeilun jälkeen?

Inka Turunen, Itä-Suomen yliopisto

Olen Inka Turunen, lukion erityisopettaja ja kasvatustieteen tohtori Kuopiosta. Olen päivätyöni ohella vierailevana tutkijana Itä-Suomen yliopistolla, josta väittelin vuonna 2018. Teen tutkimusyhteistyötä Itä-Suomen yliopiston ja Åbo Akademin kanssa lukion oppimisen tuesta ja sen kehittämisestä.

Keskustelunavauksessani käsittelen tutkimustani Experiences of Co-Teaching Practices Among Teachers in Finnish Upper Secondary Education, An Interview-Based Study ja siitä saatuja tuloksia. Tutkimus julkaistaan lähiaikoina Scandinavian Journal of Educational Research -lehdessä.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys käsittää samanaikaisopetukseen, yhteisopettajuuteen ja kouluuupumukseen liittyviä tutkimuksia. Tutkimuksessa selvitettiin, voidaanko aineenopettajien samanaikaisopetuksella tukea lukiossa opiskelua.

Tutkimuksen aineisto koottiin haastattelemalla lukion aineenopettajia (N = 12), jotka ovat toimineet samanaikaisopettajina. Aineistonkeruussa käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelurunkoa ja kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysilla ja siinä hyödynnettiin Atlas-ti -ohjelmistoa.

Tutkimus on ajankohtainen, koska lukiokoulutuksen oppimisen tukea uudistettiin 1.8.2025 alkaen. Lakimuutosten myötä oppimisen tukea toteutetaan opetushenkilöstön yhteistyönä ja opiskelijan oikeudet erityisopetukseen ja tukiopetukseen turvataan aiempaa jäntevämmin. Tavoitteena on, että oppimisen tuesta tulee oikea-aikaista ja mahdollisiin ongelmiin puututaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tavoitteena on tarjota ennaltaehkäisevää oppimisen tukea. Kokonaisvaltainen tuki mahdollistetaan eri toimijoiden, opetus-, ohjaus- ja opiskeluhuollon työntekijöiden, välisellä yhteistyöllä. (Lukiolaki 714/2018.)

Tutkimus on ajankohtainen myös siksi, että aineenopettajien samanaikaisopetus on lukiokoulutuksessa toistaiseksi ollut melko vähäistä. Kestävien tukitoimien suunnittelu ja toteuttaminen on tarpeellista, koska monet opiskelijat uupuvat jo lukion alussa. Uusimman suomalaisen valtakunnallisen lukiolaisbarometrin (27.9.2024) mukaan lukiolaisten hyvinvointi on hieman kohentunut koronapandemian jälkeen, mutta edelleen 59 % prosenttia lukiolaisista kokee lukio-opiskelun olevan henkisesti raskasta. Tutkimus on relevantti myös sukupuoli- ja tyttötutkimuksen kannalta, sillä se tuo esille koulu-uupumuksen sukupuolittuneen jakautumisen, jossa erityisesti tytöt ovat haavoittuvassa asemassa.

Keskeinen oivallus ja jännite

Tutkimuksen tulosten perusteella lukion aineenopettajien samanaikaisopettajuudesta saatiin hyviä kokemuksia. Sen hyötyinä nähtiin työmäärän väheneminen, jaettu vastuu, joustava ryhmittely sekä paremmat

mahdollisuudet eriyttämiseen. Lisäksi samanaikaisopetuksen koettiin tukevan opetuksen kehittämistä, parantavan opiskelijoiden tuen saamista sekä monipuolisempien oppimismenetelmien käyttämistä. Tutkimuksen tulokset antavat lupaavia viitteitä siitä, että lukion aineenopettajien samanaikaisopettajuutta on tärkeä jatkaa ja vahvistaa sen käytänteitä, koska se on tehokas keino opiskelijoiden tuen tarpeisiin vastaamiseen.

Koulujen käytettävissä olevat taloudelliset ja fyysiset resurssit ohjaavat opetuksen suunnittelua ja toteutusta. On totta, että samanaikaisopettajuutta tai yhteisopettajuutta ei voida toteuttaa ilman riittäviä opetus-, henkilö- ja tilaresursseja. Samanaikaisopettajuus saattaa kuitenkin mahdollistaa ryhmämuotoisen oppimisen tuen toteuttamisen luokassa, tai sen ulkopuolella, eriyttämisen ja antaa enemmän mahdollisuuksia oppimisen tuen ja erityisopetuksen yhdenvertaisuuden toteuttamiselle.

On havaittu, että rehtoreiden rooli lukiokoulutuksen kehittämisessä on merkittävä, koska he voivat osaltaan suunnitella käytettäviä opetusresursseja (Pihlainen, Kujala, Svens-Liavåg, Turunen, & Ström, 2025, 78–79). Käytännössä hajontaa eri kuntien toiminnan välillä on ja herääkin kysymys, onko kunnilla riittävästi rahaa ja tahtotilaa toteuttaa lukion oppimisen tuen uudistuksia lain velvoittamalla tavalla.

Vuoropuhelun herättäminen

Lukion aineenopettajien samanaikaisopetusta on tutkittu Suomessa toistaiseksi vähän, vaikka suomalaisissa peruskouluissa yhteis- ja samanaikaisopettajuutta on toteutettu jo useita vuosia. Tulevaisuudessa voi olla mahdollista, että myös lukioissa toisenlaisilla toimintamalleilla opiskelijoiden tuen tarpeisiin on mahdollista vastata nykyistä paremmin ja ennaltaehkäistä kouluuupumusta ja -pudokkuutta. Näiden kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä olisi tarpeellista selvittää tulevaisuudessa enemmän, sillä opiskelijoiden moninaiset tuen tarpeet ovat huolestuttavasti lisääntyneet viime vuosien aikana. Salmela-Aro ja Hietajärvi (2020) ovat havainneet, että kouluuupumus ja riittämättömyyden tunteet ovat yleistyneet, erityisesti tyttöjen keskuudessa. Söderholm, Viljaranta, Hirvonen, Tuominen, Lappalainen ja Holopainen (2024) ovat esittäneet, että lukion tukitoimien suunnittelussa pitäisi huomioida toisen ja kolmannen vuoden aikana tapahtuva opiskeluvaatimuksien ja oppisisältöjen vaikeutuminen. Söderholmin (2025) mukaan riittävä opiskelurakenteiden ja oppimisen tuki saattavat ehkäistä koulu-uupumuksen kehittymistä. Riittävä tuki voi mahdollistaa myös koulutukseen kiinnittymisen.

Tästä tutkimuksesta saadut tulokset ovat merkittäviä myös oppimisen tuen toteuttamisen näkökulmasta, koska aineenopettajien moniammatillinen yhteistyö ja

tuen antaminen opiskelun eri vaiheissa on uuden lain myötä velvoittavaa (Lukiolaki 714/2018). *Kysymys onkin siitä, ollaanko lukio-opetuksen kentällä kiinnostuneita toteuttamaan tutkimusperustaista opetusta. Jos ollaan, niin missä? Ulottuvatko kokeilut myös yliopistojen normaalikoulujen ulkopuolelle?*

Samanaikaisopettajuus ja yhteisopettajuus lukiossa muuttaa osaltaan myös lukion erityisopettajien työnkuvaa. Jos erityisopettajat ovat mukana oppitunneilla, pitää siihen olla resursseja ja tahtoa. Koulun toimintakulttuurin muutos vie aikaa ja vaatii uudenlaista asennoitumista ja sopeutumista uusiin käytänteisiin. *Kuinka paljon lukion erityisopettajat ovat valmiita muuttamaan omaa työnkuvaansa ryhmäkohtaisen tuen toteuttajina vai halutaanko edelleen pitää kiinni vanhoista, totutuista työskentelytavoista yksilötuen antajina? Kuka tai mikä voi määritellä, kuinka paljon ryhmäkohtaista tukea on lukiossa annettava ja voiko tuen tarvetta etukäteen määritellä? Vai jätetäänkö erityisopettajat samanaikais- ja yhteisopettajuuden ulkopuolelle?*

Suomalaiset lukiot ovat inklusiivisia kouluja (UNESCO, 1994), joissa erilaisilla opiskelijoilla on yhtäläiset mahdollisuudet opiskella. Tällöin myös erilaisilla opetuksen toteuttamistavoille ja tuen keinoille on selkeitä tarpeita. Hyvin toimivilla opiskelurakenteilla voidaan edesauttaa opiskeluviihtyvyyttä ja niiden etenemistä ja samalla myös ehkäistä opintojen keskeytymistä, koulupudokkuutta ja -uupumusta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella aineenopettajien samanaikaisopetus on eräs toimiva keino opiskelijoiden tukemiseen ja opetuksen eriyttämiseen.

Lähitulevaisuudessa olisikin tärkeää tutkia aineenopettajien kokemuksia samanaikaisopettajuudesta suuremmalla otoksella, jotta tulokset olisivat yleistettävämpiä ja hyväksi havaittuja käytänteitä voitaisiin kehittää. Olisi myös mielenkiintoista ja tarpeellista selvittää lukio-opiskelijoiden kokemuksia aineenopettajien samanaikaisopetuksesta, sen aikana saadusta tuen määrästä ja mahdollisista yhteyksistä omaan oppimiseen.

Lähteet

Barone, C., & Crișan, A. N. (2023). Co-teaching and academic outcomes for SWD: Effective implementation strategies. Journal of Educational Sciences & Psychology, 8(2), 44–49.

Chapple, J. W. (2009). Co-teaching: From obstacles to opportunities. Ashland University.

Conderman, G., Bresnahan, V., & Pedersen, T. (2009). Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies. https://doi.org/10.4135/9781452219189

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, 28(3), 1–16.

Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. Health Care for Women International, 13(3), 313–321.
Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. Journal of Advanced Nursing, 62(1), 107–115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
Fagerlund, V., & Kalalahti, M. (2025). Lukio-opiskelun psyykkisen kuormittavuuden taustatekijät. https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202504253499
Grassl, R., & Mingus, T. T. Y. (2007). Team teaching and cooperative groups in abstract algebra: Nurturing a new generation of confident mathematics teachers. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 38(5), 581–597. https://doi.org/10.1080/00207390701359355
Hellgren, J., Saarinen, J., Marjanen, J., Lepola, L., Pullinen, H., Ahola, S., … Värri, K. (2024). Support for learning in general upper secondary education. FINEEC Publications 11:2024. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1124.pdf
Horne, S. (2025). Current challenges and practices in co-teaching in K–12 school. Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 20(3), 57–78. https://doi.org/10.64546/jaasep.589
Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative Health Research, 15(9), 1277–1288.
Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. Psychology in the Schools, 44(1), 65–75. https://doi.org/10.1002/pits.20206
Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., & Spoof, S.-K. (toim.). (2019). The ethical principles of research with human participants and ethical review in the human sciences in Finland (TENK 3/2019). https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf
Luckner, J. L. (1999). An examination of two co-teaching classrooms. American Annals of the Deaf, 144(1), 24–34.
Lukiolaki 714/2018. (2018). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Lukiolaki | 714/2018 | Lainsäädäntö | Finlex
Lukiolaisbarometri (Otus). (2025). Lukiolaisbarometri 2024 [data, suomeksi] (Version 1.0). https://doi.org/10.60686/t-fsd3963
Malinen, O.-P., & Palmu, I. (2017). Näkökulmia yhteisopettajuuteen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 27(3), 25–39.
Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2018). Qualitative data analysis (4.p.). Sage.
Moilanen, T., & Roponen, S. (1994). Kvalitatiivisen aineiston analyysi Atlas/ti -ohjelman avulla. Kuluttajatutkimuskeskus.
Morgan, D. L. (1993). Qualitative content analysis: A guide to paths not taken. Qualitative Health Research, 3(1), 112–121.
Morse, J. M. (2008). Confusing categories and themes. Qualitative Health Research, 18(6), 727–728. https://doi.org/10.1177/1049732308314930
Morse, J. M., & Field, P. A. (1995). Qualitative research methods for health professionals (2. p.). Sage.
Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2021 (päivitetty 20.3.2025). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019 - ePerusteet

Öztürk, B. (2017). Implementation of cooperative learning assisted with the models and seven principles for good practice in education in the teaching of particulate nature of matter [Doctoral dissertation]. Atatürk University.
Öztürk, B. (2023). The effect of cooperative learning models on learning outcomes: A second-order meta-analysis. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 18(3), 273–296.
Pihlainen, K., Kujala, E., Svens-Liavåg, C., Turunen, I., & Ström, K. (2025). Yhdenvertainen oppimisen tuki lukiossa. Kunnallisalan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisu 125.
Regulation 2016/679. General Data Protection Regulation.
Rytivaara, A., Ahtiainen, R., Palmu, I., Pesonen, H., & Malinen, O.-P. (2024). Learning to co-teach: A systematic review. Education Sciences, 14(1).
Salmela-Aro, K., & Hietajärvi, L. (2020). Lukiolaisten hyvinvointi vaatii toimenpiteitä. In Lukiolaisbarometri 2019 (pp. 1–19). Otus.
Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI). European Journal of Psychological Assessment, 25(1), 48–57. https://doi.org/10.1027/10155759.25.1.48
Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2017). Co-development of educational aspirations and academic burnout from adolescence to adulthood in Finland. Research in Human Development, 14(2), 106– 121.
Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school: The role of socio-emotional skills. European Journal of Developmental Psychology, 17(6), 943–964.
Saloviita, T. (2013). Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. PS-kustannus.
Saloviita, T. (toim.). (2016). Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Santalahtikustannus.
Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta synthesis of qualitative research. Exceptional Children, 73(4), 392–416.
Söderholm, F. (2025). Supporting students in general upper secondary education: Longitudinal perspectives of school burnout and student engagement. University of Eastern Finland.
Söderholm, F., Viljaranta, J., Hirvonen, R., Tuominen, H., Lappalainen, K., & Holopainen, L. (2024). The development of exhaustion, cynicism, and inadequacy in general upper secondary education. Scandinavian Journal of Educational Research. https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2419066
Takala, M., Sirkko, R., & Kokko, M. (2020). Yhteisopetus – yksi mahdollisuus toteuttaa inklusiivista kasvatusta. In M. Takala, A. Äikäs, & S. Lakkala (toim.), Mahdoton inkluusio? (pp. 139–158). PS-kustannus.
Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. European Journal of Special Needs Education, 27(3), 373–390.
Tietosuojalaki 1050/2018. (2018). Tietosuojalaki | 1050/2018 | Lakien käännökset | Finlex
Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uudistettu laitos). Tammi.
UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

Walsh, J. M. (2012). Co-teaching as a school system strategy for continuous improvement. Preventing School Failure, 56(1), 29–36.
Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. Journal of Learning Disabilities, 30(4), 395–407.
Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. Remedial and Special Education, 17(4), 255–265.

3.3.2 Moniääninen merkityksenanto korkeakoulumuutoksessa: kuka tulee kuulluksi, miksi ja milloin?

Sanni Neuvonen, Oulun yliopisto
Anu Kajamaa, Oulun yliopisto
Sakari Hyrkkö, Helsingin yliopisto
Minna Kesti, Oulun yliopisto
Elisa Grönvall, Oulun yliopisto

*Olen **Sanni Neuvonen**, korkeakoulututkimuksen, strategian ja organisaatiomuutosten tutkija Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnasta. Työskentelen professori **Anu Kajamaan** johtamassa jatkuvan oppimisen tutkimusryhmässä, jossa tarkastelemme yliopiston jatkuvan oppimisen strategisia muutosprosesseja ja niissä rakentuvaa vuorovaikutusta.*

Keskustelunavaukseni pohjaa käynnissä olevaan tutkimukseemme, jossa analysoimme yliopiston laajaa osallistavaa kehittämisprosessia ja sen aikana syntyvää moniäänistä merkityksenantoa (englanniksi: polyphonic sensemaking).

Keskeinen oivallus ja jännite

Tutkimuksessamme nousi esiin useita toisiinsa kietoutuvia jännitteitä, jotka haastavat käsitystämme osallistavasta ja moniäänisestä korkeakoulusta.

Ensimmäinen oivallus ja jännite liittyy moniäänisyyden ja organisaatiomuutoksen väliseen ristiriitaan. Vaikka yliopistot korostavat osallistavaa kehittämistä, strategiset muutosprosessit rakentuvat usein aikataulujen, tehokkuusvaatimusten ja valmiiksi määriteltyjen tavoitteiden ympärille. Tällöin moniääninen merkityksenanto jää helposti retoriseksi ihanteeksi. Eri ääniä kyllä kutsutaan esiin, mutta kaikki äänet eivät saa samanlaista painoarvoa. Osa puheenvuoroista jää sivuun, keskeytyy tai ohitetaan, ja hiljaiset äänet jäävät näkymättömiksi.

Toinen jännite liittyy vuorovaikutuksen tasoihin. Moniääninen merkityksenanto edellyttää, että ihmiset voivat tuoda esiin kokemuksiaan, epävarmuuksiaan ja

ristiriitaisia näkemyksiään. Kuitenkin organisaatiokonteksteissa vuorovaikutus on usein normitettua. Tietyt puhetavat, roolit ja odotukset ohjaavat sitä, kuka saa puhua ja millä tavalla. Tämä nostaa esiin kysymyksen: *onko moniäänisyys mahdollista, jos vuorovaikutuksen rakenteet itsessään tuottavat hierarkiaa?*

Kolmas jännite koskee kasvatustieteellisen tiedon vaikuttavuutta. *Jos korkeakoulut eivät onnistu luomaan aidosti moniäänisiä sisäisiä prosesseja, miten ne voivat uskottavasti väittää edistävänsä yhteiskunnallista osallisuutta ja dialogia?* Tämä kytkeytyy suoraan kasvatustieteen päivien teemaan: *onko meillä valtaa, jos emme tunnista vallan jakautumista omissa yhteisöissämme?* Moniääninen merkityksenanto, että vaikuttavuus ei synny vain tiedosta, vaan siitä, miten tieto rakentuu vuorovaikutuksessa ja keiden kanssa.

Neljäs jännite liittyy jatkuvan oppimisen strategiseen kehittämiseen. Tutkimusaineistossamme jatkuva oppiminen näyttäytyy sekä yhteisenä tavoitteena että kiistanalaisena kohteena. Osallistujat tekevät siitä merkityksiä, jotka ovat paikoin ristiriitaisia. Jatkuva oppiminen on yhtä aikaa mahdollisuus, uhka, resurssikysymys, identiteettikysymys ja strateginen velvoite. Moniääninen merkityksenanto tuo näkyväksi tämän merkitysten monikerroksisuuden ja sen, että konsensus ei välttämättä ole realistinen eikä edes toivottava päämäärä.

Viides jännite liittyy tutkijan rooliin moniäänisyyden tarkastelijana. Kun analysoimme vuorovaikutusta, olemme itse osa tulkintaprosessia. *Tämä herättää kysymyksen: miten voimme tutkia moniäänisyyttä tavalla, joka ei itse kavennakaan sitä?* Tämä metodologinen jännite on erityisen tärkeä teemaryhmässä, jossa tarkastellaan vuorovaikutusaineistoja yhdessä.

Vuoropuhelun herättäminen

Organisaation jäsenten osallistaminen on tunnistettu hyödylliseksi osaksi strategiatyötä, sillä osallistujat tuovat mukanaan ideansa, tietonsa, ja erilaiset näkökulmansa, ja lisäksi prosessin seurauksena he ymmärtävät syitä muutoksen taustalla ja sitoutuvat siihen vahvemmin (Whittington, Cailluet & Yakis-Douglas, 2011).

Vaikka osallistamista ja moniäänisyyttä, sekä niiden hyötyjä ja haasteita on tutkittu laajasti, ilmaistujen erilaisten äänten hyödyntäminen aiheena vaatii yhä syvempää perehtymistä (Mantere & Vaara, 2008; Vaara & Rantakari, 2024). Moniäänisyyden hyötykäyttöön saamisen on myös todettu vaativan organisointia sekä johtamista (Vaara & Rantakari, 2024), mikä on haaste moniäänisyyden moninaisuuden sekä ristiriitaisuuden vuoksi. Siksi tutkimuksemme tavoitteena onkin kehittää teoreettinen viitekehys sekä käytännön ohjeet moniäänisyyden

organisointiin ja johtamiseen osallistavassa strategiatyössä korkeakoulukontekstissa.

Työmme pyrkii vastaamaan aiempien tutkimusten kehotuksiin toteuttaa hienojakoista tutkimusta merkityksenannon mikrokäytänteistä strategisten muutosten kontekstissa (Mantere & Vaara, 2008; Rouleau, 2005). Halusimme tutkimuksessamme kiinnittää huomiota nimenomaan yleensä huomaamatta jääviin osallistumisen muotoihin ja sitä kautta tuoda keskusteluun pohdintaa moniäänisyyden monista muodoista sekä moniäänisten prosessien sudenkuopista.

Merkityksenantoa on usein käytetty korkeakoulututkimuksissa teoreettisena viitekehyksenä, kun tutkimuskontekstina on ollut organisaatiomuutos (Lacroix, 2025). Moniäänisyyden tutkiminen korkeakoulun merkityksenantokontekstissa on toimiva yhdistelmä, sillä korkeakoulut ovat suhteellisen demokraattisia organisaatioita, joissa organisaation jäsenillä ei lähtökohtaisesti ole yhtä yhteistä tavoitetta (Denis, Langley & Cazale, 1996). Täten voidaan ajatella, että moniäänisyydelle tarjoutuu hedelmällinen ympäristö, kun kellään ei ole auktoriteettia ylitse muiden ja yksilöiden erilaiset ajatukset ja tavoitteet mahdollistavat aidon moniäänisyyden.

Tutkimuksessamme kuitenkin huomasimme, että hiljaisemmat äänet jäävät helposti voimakkaampien alle ja ristiriitaiset mielipiteet saattavat silloin jäädä kuulematta. Yleensä huomio kiinnittyy vain ääneen lausuttuihin ajatuksiin sekä keskustelua johtavaan vuoropuheluun. Tämän seurauksena sivukeskustelut sekä puheenvuorotta jääneiden yksilöiden ideat ja mielipiteet jäävät merkityksenantoprosessin raportoinnissa mainitsematta.

Haluan avata keskustelua siitä, miten moniääninen merkityksenanto voisi toimia analyyttisena välineenä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Eli, ei vain organisaatiomuutosten tarkastelussa, vaan myös laajemmin kasvatustieteellisen tiedon yhteiskunnallisen vaikuttavuuden ymmärtämisessä.

Kutsun teidät pohtimaan:

- *Mitä vuorovaikutuksessa rakentuva osallisuus tarkoittaa käytännössä? Miten tunnistamme hiljaiset äänet, ja millaisia menetelmiä tarvitsemme niiden tavoittamiseen?*
- *Miten moniäänisyys näkyy ryhmähaastatteluaineistoissamme? Voimmeko yhdessä tarkastella vuorovaikutusaineistoja ja etsiä niistä polyfonian muotoja ja sen puutetta?*

- *Miten kasvatustieteellinen tieto saa yhteiskunnallista painoarvoa, jos sen tuottamisen prosessit eivät ole aidosti moniäänisiä? Onko meillä valtaa, jos emme tunnista vallan jakautumista omissa yhteisöissämme?*

Moniääninen merkityksenanto tarjoaa välineen tarkastella näitä kysymyksiä hienojakoisesti: se tuo näkyväksi, miten merkityksiä rakennetaan, kiistetään, jaetaan ja jätetään jakamatta.

Kun tarkastelemme korkeakoulujen muutosprosesseja moniäänisen merkityksenannon näkökulmasta, huomaamme nopeasti, että kyse ei ole vain organisaatioteoreettisesta käsitteestä tai vuorovaikutuksen analyysista. Kyse on kasvatustieteellisen tiedon rakentumisen perusluonteesta: siitä, miten merkityksiä tuotetaan yhdessä, miten erilaiset äänet tulevat esiin ja miten yhteinen ymmärrys muodostuu tai jää muodostumatta.

Tämä näkökulma haastaa meitä katsomaan kriittisesti myös omaa alaamme. Jos kasvatustieteilijöinä puhumme osallisuudesta, dialogista ja yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta, meidän on tunnistettava, millaisia vuorovaikutuksen ehtoja itse tuotamme ja millaisia ääniä tutkimusprosesseissamme vahvistamme tai vaimennamme. Moniääninen merkityksenanto paljastaa, että vaikuttavuus ei ole vain tiedon siirtymistä päätöksentekoon, vaan myös sitä, miten tieto syntyy omissa yhteisöissämme, keiden kokemuksista, keiden tulkinnoista ja millaisissa vuorovaikutuksen rakenteissa.

Kasvatustieteen päivien teema kysyy: *onko meillä valtaa?* Moniäänisen merkityksenannon näkökulmasta valta ei ole vain ulkoista, vaan myös sisäistä. Se näkyy siinä, miten annamme tilaa toisillemme, miten rakennamme yhteistä ymmärrystä ja miten suhtaudumme ristiriitoihin.

Moniäänisyys ei ole helppo ihanne: se on hidasta, epätäydellistä ja usein epämukavaa. Mutta juuri siksi se on tärkeää, se tekee näkyväksi ne merkitykset, jotka muuten jäisivät piiloon. Haluan rohkaista meitä kaikkia tuomaan esiin omia jännitteitämme, havaintojamme ja epävarmuuksiamme. Ne eivät ole merkki heikkoudesta, vaan siitä, että olemme valmiita tarkastelemaan kasvatustieteellisen tiedon vaikuttavuutta sen todellisissa, monimutkaisissa vuorovaikutuksen käytännöissä. Vain näin voimme ymmärtää, millaista valtaa meillä on ja millaista valtaa meidän tulisi jakaa.

Uskon, että kasvatustieteellisen tiedon yhteiskunnallinen vaikuttavuus rakentuu ennen kaikkea vuorovaikutuksessa, eli siinä, miten kuulemme toisiamme ja millaisia ääniä nostamme esiin. Siksi on tärkeää pysähtyä tarkastelemaan myös oman alan sisäisiä käytäntöjä ja niiden moniäänisyyttä. Toivon, että tämä keskustelunavaus

rohkaisee teitä tuomaan esiin omia havaintojanne, jännitteitänne ja ehkä myös epämukavuuksianne siitä, kenen ääni kuuluu korkeakoulumuutoksissa ja miksi.

Lähteet

Denis, J., Langley, A. & Cazale, L. (1996). Leadership and strategic change under ambiguity. Organization Studies, 17(4), 673-699.

Lacroix, E. (2025). Making sense of experimental education in Canada: The four lenses of faculty sensemaking. Higher Education, 89(3), 611-626.

Mantere, S. & Vaara, E. (2008). On the problem of participation in strategy: A critical discursive perspective. Organization Science (Providence, R.I.), 19(2), 341-358.

Rouleau, L. (2005). Micro-practices of strategic sensemaking and sensegiving: How middle managers interpret and sell change every day. Journal of Management Studies, 42(7), 1413-1441.

Vaara, E. & Rantakari, A. (2024). How orchestration both generates and reduces polyphony in narrative strategy-making. Organization Studies, 45(2), 319-345.

Whittington, R., Cailluet, L. & Yakis-Douglas, B. (2011). Opening strategy: Evolution of a precarious profession. British Journal of Management, 22(3), 531-544.

3.3.3 Ideaalista arkeen: Dialogisuus kaikkien tavoitteena mutta vielä harvojen käytäntönä

Niina Romakkaniemi, Lapin yliopisto
VTM, projektitutkija Satu Aaltonen (Turun yliopisto)
FT, dosentti, tutkimuspäällikkö Miia Laasanen (Turun yliopisto)
FL, kliininen opettaja Marjaana Raukola-Lindblom (Turun yliopisto)
KT, yliopistonlehtori Jaanet Salminen (Turun yliopisto)
YTM, kehittämispäällikkö Katja Sankalahti (THL)

*Esityksen ovat laatineet KM, koulutuspäällikkö **Niina Romakkaniemi** (Lapin yliopisto); VTM, projektitutkija **Satu Aaltonen** (Turun yliopisto); FT, dosentti, tutkimuspäällikkö **Miia Laasanen** (Turun yliopisto); FL, kliininen opettaja **Marjaana Raukola-Lindblom** (Turun yliopisto); KT, yliopistonlehtori **Jaanet Salminen** (Turun yliopisto) sekä YTM, kehittämispäällikkö **Katja Sankalahti** (THL). Kehittämistyön perustana on monitieteisen Vuorovedoin vaikuttavuuteen -hankkeen (ESR+) yhteydessä toteutettu laaja esiselvitys, jossa on kerätty aineistoa kasvatus- ja opetusalan sekä sote-alojen ammattilaisilta ja esihenkilöiltä siitä, miten dialogista toimintakulttuuria pitäisi kehittää toisaalta sekä monitoimijaisen yhteistyön näkökulmasta ja toisaalta myös asiakastyön ja palvelun laadun näkökulmasta. Hankkeessa on tuotettu ammattilaisten kanssa yhteiskehittämällä digitaalisia työkaluja, jotka tukevat dialogisen toimintakulttuurin juurtumista sekä dialogisuutta monitoimijaisissa tiimeissä ja verkostoissa lasten, nuorten ja perheiden (lanupe) kanssa*

työskenneltäessä. Yhteiskehittämisen prosessi on tuottanut tietoa lanupe-kentän arjen vuorovaikutuksesta sekä monitoimijaisen yhteistyön kehittämistarpeista ja -mahdollisuuksista.

Keskeinen oivallus ja jännite

Kasvatuksen ja opetuksen sekä lasten, nuorten ja perheiden palveluiden kentillä dialogisuus on toimijoiden välisen yhteistyön keskeinen periaate ja tavoite. Tässä esityksessä erotamme toisistaan kolme toisiinsa kietoutuvaa mutta analyyttisesti erilaista tasoa:

- Dialogi vuorovaikutustapana viittaa konkreettiseen tilanteiseen vuorovaikutukseen – siihen, miten ihmiset keskustelevat, kuuntelevat, vastaavat ja rakentavat merkityksiä yhdessä.
- Dialogisuus suhtautumistapana tarkoittaa taustalla olevaa ihmiskäsitystä ja orientaatiota, jossa kaikki osapuolet nähdään tasavertaisina, kuulemisen arvoisina ja yhteisen ymmärryksen rakentajina.
- Dialoginen toimintakulttuuri toimintatapana puolestaan viittaa niihin rakenteisiin, käytäntöihin ja yhteisesti jaettuihin toimintalogiikoihin, jotka mahdollistavat tai estävät dialogin toteutumisen arjessa.

Dialogisuuden keskeisiä edellytyksiä ovat osallisuus, ihmislähtöisyys, yhteistyö sekä toimijoiden välinen tasavertaisuus. Dialoginen toimintakulttuuri rakentuu näiden varaan, mutta konkretisoituu vasta dialogissa eli tavassa kommunikoida arjen kohtaamisissa ja yhteistyötilanteissa.

Tutkimuksessa että kehittämisessä dialogisuus esitetään usein ratkaisuna monimutkaisiin, monitoimijaisiin ja eettisesti vaativiin käytännön kysymyksiin. Dialogisuus tukee yhteisen ymmärryksen rakentumista sekä ammattilaisten keskinäisessä yhteistyössä että ammattilaisten ja lasten, nuorten ja perheiden välisessä kohtaamisessa, vahvistaen tasavertaista toimijuutta ja osallisuutta. Dialogisten vuorovaikutustilanteiden eli dialogien toteuttaminen arjen työssä on kuitenkin monille ammattilaisille vaikeaa ja hankalaa, ja siihen kaivataan enemmän tukea ja työkaluja.

Esityksemme keskeinen oivallus nousee tästä ristiriidasta. Vuorovedoin-hankkeessa (www.vuorovedoin.fi) kerätty aineisto ja kokemukset tuovat näkyviin jännitteen dialogisuuden ideaalien ja dialogista toimintakulttuuria määrittävien reunaehtojen välillä. Ammattilaiset tunnistavat dialogisuuden merkityksen ja ilmaisevat halunsa toimia dialogisesti, mutta samanaikaisesti kokevat työn ehdot, resurssit, rakenteet ja toimintakulttuurit dialogisuutta estäviksi. Esimerkiksi ajankäyttö, vastuunjako sekä odotukset ja ennakkoluulot voivat ohjata pois

dialogista kohti nopeita ratkaisuja, asiantuntijamonologia ja tehtäväkeskeistä toimintaa ihmislähtöisyyden sijaan.

Tarkastelemme dialogia, dialogisuutta ja dialogista toimintakulttuuria vuorovaikutuksessa rakentuvina mutta haavoittuvina ilmiöinä eri tasoilla. Dialogi ei synny pelkästään yksittäisten toimijoiden hyvistä aikomuksista tai vuorovaikutustaidoista, vaan edellyttää dialogista suhtautumistapaa sekä sitä tukevia toimintakulttuurisia rakenteita. Dialogin esteet paikantuvat erityisesti dialogisen toimintakulttuurin tasolle: työyhteisön käytäntöihin, rakenteisiin ja valtasuhteisiin, mutta myös yksilöiden tapaan suhtautua muihin ihmisiin ja kykyyn käydä dialogia muiden kanssa.

Keskeinen jännite kiteytyy kysymykseen siitä, miten dialogisuus voidaan toteuttaa ihmisten kanssa työskentelyn ihanteena ilman, että vastuu sen toteutumisesta siirtyy liiallisesti yksilöille tilanteissa, joissa yhteisön toimintakulttuuri ei sitä tue. Tämä jännite laajentaa dialogisuuden ammatilliseksi, pedagogiseksi, eettiseksi ja organisatoriseksi kysymykseksi, jossa keskeistä on se, miten vastuu jakautuu dialogin, dialogisuuden ja dialogisen toimintakulttuurin tasojen välillä.

Vuoropuhelun herättäminen

Kutsumme keskusteluun osallistujia yhteiseen ajatteluun, jossa dialogi, dialogisuus ja dialoginen toimintakulttuuri ymmärretään toisiaan edellyttävinä mutta erillisinä tarkastelutasoina. Tämä mahdollistaa sen, että dialogisuuden haasteita ei palauteta yksilöiden vuorovaikutustaitoihin, vaan niitä tarkastellaan myös suhtautumistapojen ja toimintakulttuurien tasolla.

Vuorovedoin-hankkeen tulokset ja havainnot yhdistyvät useisiin kasvatustieteellisiin keskusteluihin. Ensinnäkin ne liittyvät osallisuustutkimukseen, jossa on tarkasteltu, miten dialogisuus ihmisten välisenä suhtautumistapana voi jäädä retoriseksi ilman dialogia mahdollistavaa toimintakulttuuria. Toiseksi havainnot resonoivat moniammatillisen yhteistyön tutkimuksen kanssa, jossa dialogin haasteet paikantuvat usein organisaatioiden ja toimintakulttuurien rajapinnoille. Kolmanneksi hanke nostaa esiin tarpeen ymmärtää vuorovaikutuksen menetelmä, dialogi, osaksi laajempaa oppimisen ja kehittymisen kokonaisuutta, jonka elementit dialogisuus ja dialoginen toimintakulttuuri eivät kehity ilman toisiaan. Kolmanneksi hanke osoittaa tarpeen ymmärtää dialogi vuorovaikutuksen menetelmänä osaksi laajempaa oppimisen ja kehittymisen yhteisöllistä kokonaisuutta, jossa dialogisuus ja dialoginen toimintakulttuuri ovat toisistaan riippuvaisia eivätkä kehity erillään.

Erityisen kiinnostavaa on tarkastella dialogin asemaa yksilön taitona suhteessa dialogiseen toimintakulttuuriin yhteisöllisenä käytäntönä. Tällöin havainnot

kytkeytyvät tutkintokoulutuksen, ammatillisen kehittymisen sekä jatkuvan oppimisen ytimeen. Vuorovedoin-hankkeen kokemukset osoittavat, että dialogitaitoja ei voida kehittää irrallaan niistä toimintakulttuurisista ehdoista, joissa dialogia odotetaan toteutettavan. Keskeiseksi nousee kysymys siitä, millaiset koulutuksen ja opetuksen teoreettiset lähestymistavat ja käytännön ratkaisut tukevat samanaikaisesti:

- *dialogin toteutumista vuorovaikutustilanteissa,*
- *dialogisuuden vahvistumista suhtautumistapana sekä*
- *dialogisen toimintakulttuurin rakentumista organisaatioissa?*

Dialogisuus suhtautumistapana on kiinteä myös osa koulutuksen ja kasvatuksen yhteiskunnallista vastuuta: sitä, miten koulutus- ja palvelujärjestelmässä rakennetaan ja tuetaan demokraattista vuorovaikutusta, jaettua ymmärrystä ja toimijuutta eriytyvässä ja monimutkaistuvassa toimintaympäristössä.

Kysymyksiä yhteisen ajattelun pohjaksi:

- *Miten dialogisuutta voidaan tutkia tai kehittää ihmisten kanssa työskentelyn ihanteena ilman, että vastuu dialogin (vuorovaikutustavan) toteutumisesta siirtyy liiallisesti yksilöille tilanteissa, joissa dialoginen toimintakulttuuri (toimintatapa) ei sitä tue?*
- *Millaiset koulutuksen ja opetuksen teoreettiset lähestymistavat ja käytännön ratkaisut tukevat samanaikaisesti dialogin toteutumista vuorovaikutustilanteissa, dialogisuuden vahvistumista suhtautumistapana sekä dialogisen toimintakulttuurin rakentumista organisaatioissa?*

Tässä puheenvuorossa dialogi, dialogisuus ja dialoginen toimintakulttuuri hahmottuvat toisiinsa kietoutuvina mutta eritasoisina ilmiöinä. Tällainen erottelu tekee näkyväksi, miksi dialogisuus jää usein tavoitteeksi: dialogin (vuorovaikutustavan) toteutuminen edellyttää dialogisuutta (suhtautumistapaa), mutta ennen kaikkea sitä tukevaa dialogista toimintakulttuuria (toimintatapaa). Dialogi, dialogisuus ja dialoginen toimintakulttuuri hahmottuvat paitsi tavoitteena ja ideaalina myös jännitteisenä ja ajoittain hankaliakin kysymyksiä avaavana ilmiönä. Tällainen lähtökohta haastaa laajentamaan ilmiön tarkastelua ja edellyttää useita toisiaan täydentäviä teoreettisia, metodologisia ja käytännöllisiä näkökulmia.

Ehdotammekin dialogisuuden tarkastelua erityisesti toimintakulttuurisena kysymyksenä, joka ylittää yksilötason osaamisen ja kytkeytyy rakenteisiin, käytäntöihin ja valtasuhteisiin. Tämä avaa mahdollisuuden kehittää dialogia paitsi vuorovaikutuksena myös laajempana yhteiskunnallisena ja kasvatuksellisena ilmiönä. Tarvitsemme tutkimusta, joka tarkastelee kehittämisorientoituneissa ja osallistavissa tutkimusasetelmissa samanaikaisesti näitä kolmea tasoa ja tekee näkyväksi niiden väliset jännitteet – ei vain onnistumisia, vaan myös kitkaa,

katkoksia ja epäonnistumisia. Juuri näissä risteyskohdissa dialogin mahdollisuudet ja rajat tulevat näkyviksi.

3.3.4 Data session: How to study young children's participation in social interaction? Case of socialising a child into unfocused co-presence

Mari Holmström, Tampere University
Iira Rautiainen, University of Jyväskylä
Pinja Majava, Tampere University

Core Insight or Tension

A body of research on young children in social interaction within family (e.g., Filipi, 2009, 2019; Keel, 2016; Morita, 2019), as well as institutional (e.g., Church & Bateman, 2022; Eilittä, 2024) settings, has shown that children learn about interaction in interaction (Church & Bateman, 2022). Previous research has also highlighted ways in which children attempt to gain recipiency and negotiate participation (Butler & Wilkinson, 2013), as well as children's participation as momentby-moment coordination of activities (Pfänder et al., 2024).

In light of previous research, our contribution explores the specific features in young children's interaction, especially in terms of participation. As children are still learning interactional practices, we are interested in whether and in what ways young children's interaction can be studied using multimodal conversation analysis.

We are a multidisciplinary team of researchers who come from two interconnected projects exploring social interaction. The two projects share a data corpus collected from families with young children. The dataset currently includes data from four families and consists of videorecorded data from families' homes, interviews, and participant observation.

Our work is empirical in nature, and in our presentation and analysis of data, we draw on the principles of multimodal conversation analysis and video ethnography (see, e.g., Streeck et al., 2011; Goodwin & Cekaite, 2018) to explore how language and body are used to achieve social actions. Furthermore, we build and expand on Goffman's (1963) conceptualisation of *co-presence*, a state of social gathering or event where participants can mutually sense and be sensed by one another and examine the interplay between participants' actions and embodied conduct, and the socio-material environment in constructing the interface between focused and unfocused interaction.

A detailed study of video-recorded, naturally organised interactions makes visible what people actually do, instead of what they say they do. Video-based research also enables us to revisit the minute details of social encounters and their

meticulous analysis, in which all analytic claims are warranted through participants' observable conduct as it unfolds sequentially in real time (Sacks et al., 1974).

Several interactional studies on children's socialisation, that is, acquiring language along with social and cultural norms, have focused on institutional settings, such as preschools (e.g., Burdelski, 2022; Montiegel, 2023; Kasuya, 2026) or dentists' appointments (Katila et al., 2025). A smaller body of work has explored family settings (e.g., Keel, 2016; Bellevance, 2022; Vatanen & Haddington, 2024), and the ways in which caregivers socialise children into family practices and cultural norms. Together, these studies show how children are socialised to 'use' talk (and their bodies) to perform social action (Burdelski, 2022). However, unfocused interaction, where a child and a parent are sharing a space, but the adult cannot be in focused interaction with the child, has not been extensively studied.

Dialogue Invitations

We raise discussion on studying young children's participation and agency in social interaction by presenting an excerpt from our data. In the excerpt, a parent and a child are at home, sharing a space, and the parent needs to complete a task, and cannot be in focused interaction with the child. Our excerpt makes visible a variety of interactional resources that the parent uses in such situations, first, to signal their unavailability for focused interaction, second, to direct the child's attention to a specific task, and third, to maintain their focus on it.

Using this data extract as a starting point, we would like to discuss the following:

- *How are children socialised into unfocused copresence, and what kind of interactional resources do adults use to encourage the child to engage in an independent activity?*
- *What does it mean for the child's participation and agency when the adult sets boundaries for the social situation?*
- *How to take into account the child's still-developing communicative repertoire in indicating participation?*

Our dataset provides a possibility to explore the interaction between parents and young children and open a discussion on the nature of children's participation and how it can be studied. Our project provides new information on the ways in which fundamental interactional skills develop in social interaction and highlights the significance of understanding developing interactional skills in early childhood. Drawing on the data extract and the notions on the data arising in the theme group, we invite critical discussion on the exploration of young children's participation and its manifestations in everyday social interaction.

References

Bellavance, S. R. (2022). Epistemic responsibility predicts developing frame awareness in early childhood: A language socialization perspective. Discourse studies, 24(6), 675–691. https://doi.org/10.1177/14614456221111640

Burdelski, M. (2022). Socialization. In A. Church & A. Bateman (Eds.), Talking with children: A handbook of interaction in early childhood education (pp. 120–141). Cambridge University Press.

Butler, C. W., & Wilkinson, R. (2013). Mobilising recipiency: Child participation and 'rights to speak' in multi-party family interaction. Journal of Pragmatics 50, 37–51. http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2013.01.012

Church, A., & Bateman, A. (2022). Talking with children: A handbook of interaction in early childhood education. Cambridge University Press.

Eilittä, T. (2024). How to engage: children's summonses to adults in families and kindergartens. (ACTA Universitatis Ouluensis, B Humaniora, 214) [Doctoral dissertation, University of Oulu]. https://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-202401151245

Filipi, A. (2009). Toddler and parent interaction: The organization of gaze, pointing and vocalization. John Benjamins.

Filipi, A. (2019). Snapshots of tellings in interactions between adults and children aged two, three and three and a half in an Australian context. Research on Children and Social Interaction, 3(1– 2), 119–143. https://doi.org/10.1558/rcsi.37285

Goffman, E. (1963). Behavior in public places. Notes on the social organization of gatherings. The Free Press.

Goodwin, M. H., & Cekaite, A. (2018). Embodied family choreography: practices of control, care, and mundane creativity. Routledge.

Kasuya, K. (2026). Mobilizing picture books: Multimodal practices of participation and socialization in Kindergarten read-aloud activities, Linguistics and Education, 93, https://doi.org/10.1016/j.linged.2026.101517

Katila, J., Guo, E., Cekaite, A. (2025). Shepherding the emotion: Embodied socialization of emotion in pediatric dental interactions. Learning, Culture and Social interaction, 52. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2025.100895

Keel, S. (2016). Socialization: Parent–child interaction in everyday life. Routledge.

Montiegel, K. (2023). Peer socialization in an oral preschool classroom, Language & Communication, 89, 63-77, https://doi.org/10.1016/j.langcom.2023.01.001

Morita, E. (2019). Japanese two-year-olds' spontaneous participation in storytelling activities as social interaction. Research on Children and Social Interaction, 3(1–2), 65–91. https://doi.org/10.1558/rcsi.37312

Pfänder, S., Schumann, E., Freyburger, P., Behrens, H., & Buchheim, A. (2024). Participation practices in mother–child interactions: Longitudinal case studies. European Journal of Psychology of Education, 39, 1673–1697. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00787-1

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. Language, 50, 696-735.

Streeck, J., Goodwin, C., & LeBaron, C. (2011). Embodied interaction: Language and body in the material world. Cambridge University Press.

Vatanen, A., & Haddington, P. (2024). Oota pikku hetki: Lykkäykset avunvärväyssekvensseissä perhevuorovaikutuksessa. Virittäjä, 1, 4–34. https://doi.org/10.23982/vir.126811

3.4 Hyvinvointi ja koulutus / Well-being and education 2/2 (FIN–ENG)

3.4.1 Lukuhyvää oppilaiden sanoittamana alakoulussa

Susanna Pöntinen, Itä-Suomen yliopisto
Päivi Björn, Itä-Suomen yliopisto
Sinikka Räty-Záborszky, Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu
Hilkka Räty, Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu

Tutkimusryhmäämme kuuluu Itä- Suomen yliopiston Soveltavan kasvatustieteen opettajankoulutusosaston tutkijoita ja opettajia sekä Joensuun normaalikoulun harjoittelukoulun ohjaavia luokanopettajia. Olemme vuodesta 2023 alkaen kehittäneet toimintatutkimuksena lukijamyönteistä ilmapiiriä perusopetuksen alakoulun vuosiluokilla 3–6. Esseenomaisessa puheenvuorossamme tarkastelemme oppilaiden sanoittamaa lukemisen ja hyvinvoinnin yhteyttä.

Keskeinen oivallus ja jännite

Yllättävä havaintomme on, miten merkittävänä oppilaat näkevät lukemisen ja hyvinvoinnin välisen yhteyden. Ymmärrämme, että lukeminen on silmiä avaavaa, tarjoaa mahdollisuuden asettua toisen ihmisen asemaan ja myötätuntoon, auttaa tunnistamaan omia arvoja, pelkoja ja toiveita sekä ohjaa pohtimaan elämään liittyviä suuria ja pieniä kysymyksiä. Lukemisella on kuvattu olevan jopa hoitavia ulottuvuuksia (Kosonen & Ihanus, 2022). Kirjallisuuden ja hyvinvoinnin kytkös ei tarkoita, että hyvinvoinnilla perusteltaisiin kirjallisuuden arvoa (esim. Kinnunen, 2024), vaan tavoitteena on tarkastella, miten lukeminen voi vaikuttaa oppilaisiin. Toimintatutkimuksemme tavoitteena on lukevassa alakoulun luokassa tuoda lukeminen lähemmäksi oppilaiden elämää, arvostaa kaikenlaista lukemista (ILA, 2018), luoda positiivista lukemiseen liittyvää vuorovaikutusta sekä tukea oppilaita löytämään heille mieluista luettavaa (Wilkinson ym., 2020). Hankkeessa on tehty yhteistyötä myös kotien ja kirjaston kanssa, kannustaen oppilaita lukemaan myös vapaa-ajallaan (Wilhelm, 2016; Huldén ym., 2024). Tutkimusaineistonamme ovat

kolmen vuoden aikana kootut oppilaiden (N=23) kirjoittamat reflektiot (N=134), joissa he ovat pohtineet omaa lukijuuttaan, lukutunnelmia ja lukukokemuuksiaan.

Aineiston analyysin ensimmäinen vaihe oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Siinä huomasimme, että oppilaat kirjoittivat lukemisen ja hyvinvoinnin välisestä yhteydestä myös silloin, kun sitä ei heiltä erikseen pyydetty. Tällä perusteella muodostimme analyysin seuraavia vaihetta ohjaavan teoreettisen kehikon.

Määrittelimme lukemisen ja hyvinvoinnin yhteyden kolmikenttänä, johon sisältyvät emotionalinen ulottuvuus, yhteenkuuluvuuden kokemus ja persoonallinen kasvu (Currie ym., 2025; Billington & Steenberg, 2021; Pulimeno ym., 2020). Emotionaalien ulottuvuus tarkoittaa lukemisen aikana syntyviä tunnekokemuksia, kuten eläytymistä, iloa ja merkityksellisyyden tunteita. Tunnekokemuksen lähteenä voi olla sekä luettu teksti että lukukokemus. Yhteenkuuluvuuden kokemus viittaa lukemisen sosiaaliseen luonteeseen, erityisesti kirjoista keskusteluun ja lukukokemusten jakamiseen toisten kanssa. Persoonallinen kasvu puolestaan liittyy sekä kirjojen kautta tapahtuvaan oppimiseen että lukutaidon ja lukijaminäkuvan kehittymiseen.

Analyysin toisessa vaiheessa tarkastelimme oppilaiden reflektioista ajatuskokonaisuuksia ja luokittelimme ne edellä kuvatun kolmikentän mukaisiin yläluokkiin. Analyysin kolmannessa vaiheessa kunkin yläluokan sisällöt pilkottiin aineistolähtöisesti alaluokkiin, jotka nimettiin niiden sisältöä kuvaavia sanoja käyttäen.

Tuloksemme tuovat esille, että lukeminen ja hyvinvoinnin välinen yhteys on oppilaille ennen kaikkea emotionaalinen. Lukeminen vaikuttaa oppilaiden kertomana heidän mielentilaansa: lukeminen on rentouttavaa, rauhoittavaa, hyvää ajanvietettä ja jopa oppilaan sanoin terapeuttista. Lisäksi kaikki luokan oppilaat toivat kirjoituksissaan esille lukemisen, lukupaikan sekä luetun kirjan herättämiä myönteisiä tunteita. He käyttivät muun muassa sanoja ilo, onnellinen, hauska, mukava ja pehmeä. Yhteenkuuluvuuden tunne näyttäytyi oppilaiden kertomana ystävien, luokkakavereiden, sisarusten ja huoltajien kanssa käytävinä kirjakeskusteluina, kuten mistä luettu kirja kertoi, oliko se hyvä ja kenelle sitä voisi suositella. Osalle oppilaista yhteiset lukuhetket perheen kanssa sekä koulussa toteutetut yhteisölliset lukutehtävät olivat tuntuneet hyviltä. Persoonallista kasvua ilmensivät oppilaiden kuvaukset siitä, että lukemalla lukutaito kehittyy ja kirjoista opitaan sanoja sekä opitaan itsestä ja elämästä. Persoonallista kasvua osoitti myös oppilaan taito löytää ja etsiä itselle sopivaa luettavaa perustellen.

Hankkeessa saadut tulokset lukemisen ja hyvinvoinnin yhteydestä oppilaiden itsensä sanoittamana ovat positiivisia. Tämä poikkeaa yleisestä lukemiseen liittyvästä keskusteluilmapiiristä, jossa on oltu huolissaan nuorten lukumotivaation laskusta sekä lukutaidon heikkenemisestä (Cremin & Scholes, 2024, Leino ym., 2023). Saamiamme tuloksia voi selittää se, että hankkeen lukevassa luokassa on onnistuttu luomaan lukumyönteistä ilmapiiriä. Tuloksia voi selittää myös käyttämämme tutkimustapa. Lukutaidon ja luetun ymmärtämisen arvioinnin ja mittaamisen sijaan (kts. esim. Leino ym., 2023) tutkimuksemme keskiössä oli lukemisesta nauttiminen. Kiinnostuksen kohteenamme oli se, miten oppilaat itse sanoittivat omaa lukijuuttaan, lukutunnelmiaan ja lukukokemuksiaan kertomalla kirjoista sekä lukemiseen liittyvistä tunteista ja toisista ihmisistä.

Vuoropuhelun herättäminen

Hankkeessa nousseet oppilaiden itsensä sanoittamat havainnot lukemisen yhteydestä hyvinvointiin eivät haasta lukutaidon, luetunymmärtämisen ja hyvinvoinnin mittareita, vaan pikemminkin osoittavat tarpeen joustavalle ja monitasoiselle arviointiajattelulle: koulussa tarvitaan sekä systemaattisia, rakenteellisia mittareita että kokemuksellisia, oppilaiden arjesta nousevia tapoja tunnistaa hyvinvointia. Näkökulmat täydentävät toisiaan ja mahdollistavat kokonaisvaltaisemman ymmärryksen siitä, mistä ja miten oppilaiden hyvinvointi koulussa voi muodostua.

Kun tutkitaan lukemisen merkitystä hyvinvoinnille ja mahdollisia hyvinvointivaikutuksia, lukeminen ja hyvinvointi on tarpeen määritellä kunkin tutkimuksen lähtökohdista ja tavoitteista käsin (Kinnunen, 2024). Tarkoittaako lukeminen esimerkiksi vapaa-ajan lukemista, akateemista lukemista, yksin lukemista, lukupiiriä tai lukutaidon testaamista. Määritelläänkö hyvinvointi ainoastaan yksilöllisenä kokemuksena, vaan ymmärretäänkö sen rakentuvan myös siitä, että lukeminen on yhteisesti jaettua ja arvostettua.

Lähteet

Billington, J., & Steenberg, M. (2021). Literary reading and mental wellbeing. Handbook ofempirical literary studies, 393-420. https://doi.org/10.1515/9783110645958-016

Cremin, T., & Scholes, L. (2024). Reading for pleasure: scrutinising the evidence base– benefits, tensions and recommendations. Language and Education, 38(4), 537-559. https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2324948

Currie, N. K., Wilkinson, K., & McGeown, S. (2025). Reading Fiction and Psychological WellbeingDuring Older Adulthood: Positive Affect, Connection

and Personal Growth. Reading ResearchQuarterly, 60(1), e605. https://doi.org/10.1002/rrq.605
Huldén, K., Aerila, J. A., Lähteenmäki, M., & Mikkilä-Erdmann, M. (2024). Perheissä esiintyvät lasten lukukulttuurit vanhempien kuvaamana. Ainedidaktiikka, 8(1), 4-25. https://doi.org/10.23988/ad.141472
ILA (2018). International Literacy Association. 2018. The Case for Children's Rights toRead. https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/resource-documents/the-case-forchildrens-rights-to-read.pdf
Kinnunen, E. (2024). Kirjallisuuden ja hyvinvoinnin tutkimus. Teoksessa H. Meretoja, A. Mäkikalli, A. Helle, K. Ilmonen & M. Lehtimäki (toim.), Lähestymistapoja kirjallisuuteen (s. 258–265). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura https://doi.org/10.21435/tl.287
Kosonen, P. & Ihanus, J. (toim.). (2022). Hoitava lukeminen: Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön. Vastapaino.
Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K., & Puhakka, E. (2023). Puoli tuntia lukemista: Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021). Tutkimuksia/Koulutuksen tutkimuslaitos, (37). https://doi.org/10.17011/ktl-t/37
Pulimeno, M., Piscitelli, P., & Colazzo, S. (2020). Children's literature to promote students' global development and wellbeing. Health promotion perspectives, 10(1), 13. https://doi.org/10.15171/hpp.2020.05
Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2017). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos). Tammi.
Wilhelm, J. D. (2016). Recognising the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free-choice reading, and how teachers can leverage this for all. The Australian journal of language and literacy, 39(1), 30-41. https://doi.org/10.1007/BF03651904
Wilkinson, K., Andries, V., Howarth, D., Bonsall, J., Sabeti, S., & McGeown, S. (2020). Reading during adolescence: Why adolescents choose (or do not choose) books. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 64(2), 157-166. https://doi.org/10.1002/jaal.1065

3.4.2 Kun tutkimus ei riitä: Miten moniääninen arviointi voi palauttaa kasvatustieteelle vaikuttavuuden?

Maija Puromies, Vantaan kaupunki Lasten ja nuorten kulttuuripalvelut

*Olen **Maija Puromies**, kasvatustieteen tohtori ja pedagogi, joka työskentelee arviointitutkimuksen, kohtaavan musiikkikasvatuksen, varhaisiän musiikkikasvatuksen ja oppimateriaalin tuottamisen parissa. Kahden viime vuoden aikana olen kehittänyt arviointimallia Svenska Kulturfondenin rahoittamassa SKAPA-hankkeessa, jossa Vantaan Dickursby skolanin ruotsinkielinen Tempo-orkesteri on toiminut tutkimusympäristönä. Kyse ei ole ainoastaan musiikkikasvatuksen tutkimuksesta, vaan myös kasvatustieteellisen tiedon tuottamisen tapojen tutkimisesta: miten yhteisö voi arvioida itseään, miten moniääninen tieto voidaan kerätä systemaattisesti ja miten tällainen tieto voi palvella päätöksentekoa.*

Arviointimallini rakentuu viiden sidosryhmän näkökulmille: oppilaat, vanhemmat, soitonopettajat, luokanopettajat ja koulun muu henkilökunta. Malli yhdistää itsearvioinnin, pitkittäisseurannan, avoimet vastaukset ja pedagogisen laadun arvioinnin. Dokumentoidusti "arviointi peilaa asetettuja tavoitteita, mutta se on myös prosessi, jossa jokainen sidosryhmä saa tulla kuulluksi." Tämä moniäänisyys ei ole vain eettinen valinta, vaan metodologinen ratkaisu: se tuottaa tietoa, joka on sekä rikkaampaa että päätöksenteon kannalta käyttökelpoisempaa kuin yksisuuntainen tutkijalähtöinen arviointi.

Arviointimallin teoreettinen viitekehys rakentuu intervention omista lähtökohdista: SKAPA-hankkeen tavoitteista, Tempo-orkesterin lasten ja aikuisten yhdessä laatimista säännöistä sekä opettajien toteuttamasta MASK-arvioinnista (MonitahoArviointi Sosiaalisesta Kompetenssista). SKAPA-tavoitteet määrittävät toiminnan pedagogiset ja rakenteelliset päämäärät, kun taas Tempo-säännöt konkretisoivat arjen odotukset, kuten vastuun, turvallisuuden ja toisten huomioimisen. MASK-arviointi puolestaan tuo kokonaisuuteen systemaattisen seurantatutkimuksen elementin: opettajien ammatillisen havainnoinnin oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista, työskentelytaidoista ja vuorovaikutuksesta. Näiden kolmen tason yhdistäminen tekee arvioinnista intervention omista arvoista ja käytännöistä nousevan: toimintaa ei mitata ulkopuolisilla kriteereillä, vaan suhteessa niihin periaatteisiin ja tavoitteisiin, jotka yhteisö on itse määritellyt. Tämä on sosiokulttuurisen innostamisen ytimessä ja vahvistaa arvioinnin moniäänisyyttä, legitimiteettiä ja käytännöllistä vaikuttavuutta.

Tämä aihe on kasvatustieteellisesti tärkeä, koska vuoden 2026 teema kysyy suoraan: onko kasvatustieteellisellä tiedolla valtaa? Jos on, mistä tuo valta syntyy? Ja jos ei ole, mitä meidän tulisi tehdä toisin? Oman työni kautta olen tullut siihen johtopäätökseen, että kasvatustieteellisen tiedon vaikuttavuus ei synny pelkästään tutkimuksen sisällöstä, vaan ennen kaikkea tutkimusmenetelmistä – siitä, miten tieto tuotetaan, kenen ääni kuuluu ja miten tieto kiinnittyy arjen toimintaan.

Arviointimallin taustalla vaikuttaa sosiokulttuurisen innostamisen ajattelu, jonka suomalaisessa kasvatustieteessä ovat jäsentäneet erityisesti Kinnunen, Penttilä, Rantala, Salonen ja Tervo (2003). Heidän teoksensa Innostuskirja. Nyt. toimi mallin kehittämisen alkuvaiheessa metodologisena inspiraationa erityisesti yhteisön toimijuuden, osallistavan arvioinnin ja moniäänisen tiedontuotannon näkökulmista.

Arviointimallin kehittäminen oli yhteiskehittämisen prosessi, jossa hyödynsin El Sistema Finlandin hallituksen pedagogista asiantuntemusta sekä Vantaan kaupungin Lasten ja nuorten kulttuuripalveluiden kokemusta koulupohjaisista interventioista. Vaikka mallin kokonaisrakenne ja analyysit ovat omaa työtäni, sen muotoutuminen perustui dialogiin näiden toimijoiden kanssa, mikä vahvisti mallin käytännöllisyyttä, moniäänisyyttä ja institutionaalista juurtumista.

Keskeinen oivallus ja jännite

Kasvatustieteellinen tieto väittää olevansa yhteiskunnallisesti vaikuttavaa, mutta sen tuottamisen tavat ovat usein yksisuuntaisia, tutkijalähtöisiä ja irrallaan arjen toimijoiden kokemuksista. Samaan aikaan koulut, kunnat ja rahoittajat tarvitsevat nopeaa, moniäänistä ja käytännöllistä tietoa, joka tukee päätöksentekoa ja kehittämistä. Tämä synnyttää perustavan jännitteen:
Miten kasvatustieteellinen tutkimus voi olla vaikuttavaa, jos sen menetelmät eivät tavoita niitä, joiden arjessa vaikutukset syntyvät?

Perinteinen arviointi tuottaa usein raportteja, jotka ovat liian hitaita, liian kapeita tai liian tutkijakeskeisiä. Sosiokulttuurisen innostamisen hengessä toimivat yhteisöt taas tuottavat valtavasti hiljaista tietoa, mutta ilman menetelmällistä rakennetta tämä tieto ei muutu päätöksentekoa ohjaavaksi.

Tämän jännitteen ytimessä on kysymys vallasta:

- *Kenen ääni kuuluu arvioinnissa?*
- *Kenen tieto lasketaan tiedoksi?*
- *Kuka saa määritellä, mitä pidetään edistymisenä, hyvinvointina tai vaikuttavuutena?*

Arviointimallini pyrkii vastaamaan tähän jännitteeseen rakentamalla menetelmän, jossa tieto syntyy yhteisön ja tutkijan yhteistyönä, ei tutkijan yksin. Malli on suunniteltu niin, että “arviointi luodaan sellaiseksi, että se ei jatkossa vaadi ulkopuolista tutkijaa toteutuakseen.” Tämä on metodologinen ja poliittinen valinta: se siirtää tiedon tuottamisen valtaa takaisin yhteisölle.

Itsearviointi arvioinnin vaikuttavimpana elementtinä. Keskeinen osa kehittämääni arviointimallia on systemaattinen itsearviointi, joka on sisällytetty sekä oppilaiden, opettajien että ohjaajien arviointiin. Itsearviointi ei ole mallissa sivuroolissa, vaan sen metodologinen perusta. Sosiokulttuurisen innostamisen näkökulmasta oma toiminta on se alue, johon yksilöllä on eniten vaikutusvaltaa – ja siksi myös se, jossa muutos on nopeinta ja kestävämpää. Toimintaa voi muuttaa vain se, joka sitä tekee, ja siksi juuri itsearviointi on arvioinnin vaikuttavin muoto.

Itsearviointi toimii mallissa kahdella tasolla. Ensinnäkin se tekee näkyväksi yksilön oman kokemuksen, motivaation ja toimijuuden: oppilaat arvioivat esimerkiksi omaa vastuutaan, keskittymistään ja turvallisuuden tunnettaan. Toiseksi se rakentaa yhteisöllistä reflektiota: opettajat ja ohjaajat arvioivat omaa pedagogista virettään, yhteistyötään ja vuorovaikutustaan kouluyhteisön kanssa. Näin itsearviointi ei ole vain yksilön sisäinen prosessi, vaan yhteisön itseymmärrystä rakentava rakenteellinen elementti.

Lapsinäkökulmainen tutkimusmenetelmä tiedon perustana. Arviointimallini toinen keskeinen metodologinen ratkaisu on lapsinäkökulmainen tutkimusmenetelmä, joka tekee lasten kokemuksista arvioinnin ensisijaisen tiedonlähteen. Mallissa käytetyt kyselyt ovat visuaalisia, leikillisiä ja kielellisesti saavutettavia. Ne hyödyntävät kuvia, symboleja, emoji-ilmeitä, valmiita vaihtoehtoja ja avoimia piirros- ja kirjoituskenttiä. Tavoitteena ei ole mitata lapsia aikuisen käsitteillä, vaan antaa lapsille välineet ilmaista kokemuksiaan omilla tavoillaan.

Esimerkiksi kyselyssä oppilaat saavat ympyröidä, piirtää ja kirjoittaa siitä, mitä he odottavat toiminnalta, millaisena he kokevat ilmapiirin, tuntevatko he olonsa

turvalliseksi ja millaisia sosiaalisia suhteita heillä on. Kysymykset kuten "*Hur är stämningen på Tempo?"* tai "*Känner du dig trygg med Tempo vuxna?*" on muotoiltu niin, että lapsi voi vastata sekä sanallisesti että kuvallisesti. Tämä ei ole vain tekninen ratkaisu, vaan lapsen oikeuksien mukainen tutkimusmenetelmä, joka tunnistaa lasten oman tiedon arvon.

Lapsinäkökulmainen arviointi tekee näkyväksi sen, että kasvatustieteellinen tieto ei synny vain aikuisen tulkinnasta, vaan lasten omista merkityksenannoista. Se on myös poliittinen valinta: se siirtää tiedon tuottamisen valtaa lapsille ja tunnistaa heidät oman elämänsä asiantuntijoiksi.

Kasvatustieteellisen tiedon yhteiskunnallinen vaikuttavuus syntyy vasta silloin, kun tutkimusmenetelmät mahdollistavat moniäänisen, lapsinäkökulmaisen ja toistettavan arvioinnin – sellaisen, jonka avulla yhteisö voi arvioida itse itseään ja tuottaa päätöksentekoa ohjaavaa tietoa ilman ulkopuolisen tutkijan jatkuvaa läsnäoloa.

Vuoropuhelun herättäminen

Tämä keskustelunavaus kutsuu pohtimaan kasvatustieteellisen tiedon vaikuttavuutta metodologisesta näkökulmasta. Nostan esiin kolme siltaa, jotka toivon muiden tutkijoiden tarttuvan. A) Yhteydet laajempiin kasvatustieteellisiin keskusteluihin

Mallini liittyy suoraan:

- tiedon moniäänisyyden tutkimukseen
- lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen
- yhteisölähtöiseen arviointiin
- interventiotutkimuksen vaikuttavuuteen
- sosiokulttuurisen innostamisen perinteeseen
- metodologiseen pluralismiin
- tutkimuksen ja käytännön väliseen kuiluun

B) Aitoja kysymyksiä yhteiselle ajattelulle

- *Miten kasvatustieteellinen tieto voi olla vaikuttavaa, jos se ei tavoita kaikkia toimijoita?*
- *Voiko yhteisö arvioida itseään luotettavasti – ja mitä se vaatii menetelmiltä?*
- *Miten moniääninen arviointi muuttaa käsitystämme tutkimustiedosta?*
- *Miten tutkija voi toimia fasilitaattorina, ei vain tiedon tuottajana?*
- *Miten arviointimallit voivat olla sekä tieteellisesti kestäviä että käytännöllisiä?*

- *Miten lasten oma tieto voidaan tunnistaa päätöksenteon kannalta relevantiksi?*

C) Ehdotuksia yhteiselle tutkimukselle

- Yhteisölähtöisen arvioinnin menetelmien kehittäminen
- Lapsinäkökulmaisen arvioinnin mallien vahvistaminen
- Moniäänisen tiedon analyysimallit
- Interventiotutkimuksen vaikuttavuuden mittaaminen
- Arviointimallien siirrettävyys eri koulukonteksteihin

Kasvatustieteen päivien vuoden 2026 teema kysyy, onko kasvatustieteellisellä tiedolla valtaa. Oman työni perusteella vastaan: on, mutta vain silloin, kun tiedon tuottamisen tavat ovat vaikuttavia.

Moniääninen, lapsinäkökulmainen ja itsearviointiin perustuva arviointi on yksi tapa palauttaa kasvatustieteelle sen yhteiskunnallinen merkitys. Tämä keskustelunavaus kutsuu pohtimaan, millaisia menetelmiä tämä edellyttää – ja miten voimme yhdessä rakentaa kasvatustieteestä vaikuttavamman.

Lähteet

Boud, D. (1995). Enhancing learning through self-assessment. Kogan Page.

Clark, A., & Moss, P. (2011). Listening to young children: The Mosaic approach. NCB.

Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. European Early Childhood Education Research Journal, 15(2), 197–211.

Kinnunen, P., Penttilä, L., Rantala, J., Salonen, K., & Tervo, T. (2003). Innostuskirja. Nyt. Sosiokulttuurisen toiminnan polunpäitä. Vantaa: Opintokeskus Kansalaisfoorumi.

Lundy, L. (2007). “Voice” is not enough: Conceptualising Article 12 of the UNCRC. British Educational Research Journal, 33(6), 927–942.

Patton, M. Q. (2011). Developmental evaluation. Guilford Press.

Puromies, M. (2025). Väliraportti SKAPA-hanke: Dickursbyn koulun Tempo-orkesteri. Julkaisematon raportti. Vantaan kaupungin Lasten ja nuorten kulttuuripalvelut.

Puromies, M. (2024). El Sistema ja Tempo-orkesterit: Venezuelalaista musiikkikasvatusta Vantaan malliin (Doctoral dissertation, Itä-Suomen yliopisto).

Svenska kulturfonden. (2022–2026). SKAPA – Strategisk satsning på konstundervisning för barn och unga. Haettu osoitteesta https://www.kulturfonden.fi/skapa/

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. Theory Into Practice, 41(2), 64–70.

3.4.3 From curious students to curiosity-producing classrooms? Reframing physics learning through self-determination theory

Steven Bruneel, University of Helsinki
Pei-Hsin Li, University of Helsinki
Veli-Matti Vesterinen, University of Helsinki
Katja Upadyaya, University of Helsinki

Our broader research examines students' motivation and engagement in digitally and socially changing educational contexts. This contribution is situated at the crossroads of educational psychology and science education, drawing on empirical work conducted with secondary school students in Finland. In particular, we revisit an undertheorised construct in education: students' curiosity.

Curiosity is widely praised as a desirable quality of students. It is associated with student engagement, persistence, creativity, and well-being. In both research and practice, however, curiosity is often discussed as if it primarily resides within students themselves: some students are curious, while others appear disengaged. Such assumptions risk individualising what may also be relational and situational phenomena.

This matters particularly in contemporary education. Young people are expected to engage with increasing complex scientific and societal challenges, including climate change mitigation. Physics classrooms are one site where such issues can be explored critically. Our reflections draw on an experience sampling study with Finnish secondary school students during a compulsory physics course focused on climate change. Rather than presenting the full results, we approach this contribution as an invitation for an open conversation about how curiosity is conceptualised and cultivated.

Core Insight or Tension

A persistent tension in educational research concerns whether curiosity should be understood primarily as a stable disposition or as a state evoked by particular environments. Trait-oriented approaches describe curiosity as an enduring preference for novelty, uncertainty, and exploration. Situational approaches, by contrast, emphasise momentary curiosity emerging in response to tasks, interactions, or problems. Our work suggests that this distinction may be too rigid.

Using self-determination theory (SDT) as a lens, we explored to what extent students' situational experiences of autonomy, competence, and relatedness predict students' situational curiosity during physics lessons. At the within level, findings indicate that curiosity was consistently higher in moments when students felt capable, agentic, and socially supported. At the betweenstudent level, students who generally experienced lessons as competence-supportive and autonomy-supportive also reported higher overall situational curiosity across time. At the same time, dispositional curiosity still mattered. Students with stronger trait or topicspecific curiosity tended to report higher situational curiosity, partly because

they were more likely to experience themselves as competent during learning activities.

Dialogue Invitations

Points of Connection.We invite practitioners (i.c. secondary school teachers) to experiment with classroom structures and different learning activities: working in groups, brainstorming, working with data, dealing with challenging tasks, formative feedback, following teacher's presentation, etc. In this way, we can bridge our research interest with didactical perspectives on students' curiosity.

Questions for Co-Thinking.

- *When teachers describe students as (un)curious, what assumptions about agency and responsibility are embedded in that judgement?*
- *How often is curiosity constrained not by learner disposition, but by pedagogical design?*
- *Are autonomy, competence, and relatedness prerequisites for curiosity, outcomes of curiosity, or mutually reinforcing processes? And what other motivational/emotional features are at play here?*
- *Do different subjects require different pathways to curiosity? Might curiosity in physics differ qualitatively from curiosity in mathematics or history?*
- *How should educational practices assess curiosity without reducing it to an individual trait score?*

Directions for Collective Inquiry. As mentioned, competence is a small but significant mediator in the association between trait curiosity and state curiosity, whereas no such mediating effect was found for autonomy or relatedness. This finding suggests that competence-related experiences may play an important role in translating students' dispositional curiosity into situational curiosity in classroom contexts. Simultaneously, it indicates that additional mechanisms may contribute to this relationship. Future research could therefore explore other potential, related mediator or moderator variables, such as intrinsic motivation, perceived task value, or students' engagement which may further clarify how trait curiosity manifests as situational curiosity during learning activities.

Future research might also compare how curiosity is supported across subjects, age groups, and national contexts and whether curiosity emerges differently in digital, hybrid, or AImediated learning environments.

Curiosity remains one of education's most celebrated aims, yet perhaps one of its most misunderstood. If we locate curiosity only inside students, we risk overlooking the social/educational environments that nourish or diminish it. Our

contribution suggests that curiosity in physics learning is not merely something students bring into the classroom; it is also something classrooms can generate.

We offer this not as a final claim, but as an invitation: to rethink curiosity as relational, situational, and shared. In doing so, we hope others will bring their own tensions, evidence, and discomforts into the discussion about what it takes to make learning genuinely worth wondering about.

3.4.4 Kasvatustieteellisen tutkimuksen rooli psykiatrisoituvassa yhteiskunnassa

Hillevi Vyyryläinen, Helsingin yliopisto

Toimin väitöskirjatutkijana Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, jossa kuulun Kasvatuksen ja koulutuksen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon tutkimuskeskus Agoraan. Ennen tutkimustyötä työskentelin erityisluokan opettajana. Tämänhetkisessä tutkimuksessani kysyn, miten asioista tulee neuropsykiatrisia kasvatusta ympäröivässä politiikassa, asiantuntijuudessa ja tukipalveluissa sekä miten neuropsykiatrisuus muovaa hallintaa kasvatuksen kentällä ja rajapinnoilla. Kiinnityn työssäni kriittiseen foucault'laiseen tutkimusperinteeseen, jossa yksilön, piirteen, haasteen, tilanteen tai asian luokittelu neuropsykiatriseksi ei näyttäydy luonnollisena tosiasiana, vaan sosiaalisena konstruktiona, jonka kautta käytetään myös valtaa.

En ole ajatellut kestävyyden teemojen olevan alun alkaen tutkimukseni keskiössä. Analyysien etenemisen myötä olen kuitenkin huomannut tutkimallani ilmiöllä olevan yllättäviä ja perustavanlaatuisiakin yhteyksiä sosiaaliseen kestävyyteen ja yhteiskunnalliseen muutokseen, jotka kulminoituvat tapoihimme ymmärtää psyykkistä kärsimystä ja moninaisuutta sekä näihin väistämättä liittyvää eriarvoisuutta.

Keskeinen oivallus ja jännite

Selitämme enenevissä määrin niin kasvatuksen ja koulutuksen kentällä kuin laajemminkin yhteiskunnassa ilmeneviä haasteita vedoten yksilöiden psykiatrisiin haasteisiin, joihin usein liitetään myös hermostollisia selitysmalleja erityisesti neuropsykiatrisiksi luokiteltujen diagnoosikategorioiden, kuten ADHD:n ja autismin kohdalla. Näennäisen neutraalista luonnontieteellisyydestään huolimatta sosiaalisen todellisuuden selittäminen hermostollisilla väitteillä toimii hallinnan tekniikkana instituutioissa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Rose & AbiRached, 2013; Bowker & Star 1999).

Kasvatuksen ja psykiatrian suhde on vahva ja moniulotteinen. Vaikka suomalaisen koulujärjestelmän voi katsoa olevan vapaa psykiatristen diagnoosien vaikutuksesta esimerkiksi sen osalta, ettei diagnoosi ole ainakaan virallisesti edellytys tai peruste oppimisen tuelle, niin samanaikaisesti kouluinstituutio normeineen määrittää osaltaan sitä, mikä määritellään psykiatriassa patologiseksi erityisesti liittyen niin sanottuihin neuropsykiatrisiin häiriöihin. Kuten muuallakin länsimaissa, myös Suomessa koululuokkien nuorimmilla on enemmän ADHD-diagnooseja kuin alkuvuodesta syntyneillä luokkatovereillaan (Vuori ym., 2020; Metsä-Simola ym., 2025.). Opettajia pyydetään täyttämään kyselylomakkeita, joissa he arvioivat oppilasta ADHD-tutkimuksia varten. Viime vuosina psykiatriset luokitukset ja selitysmallit ovat myös rantautuneet aiempaa vahvemmin

kasvatusalan arkeen neuropsykiatrisuuden ja neurokirjon käsitteiden alla. Lukuisat kunnat ostavat opettajilleen yksityisten yritysten tarjoamia nepsy-koulutuksia, jotka ohjaavat opettajaa arvioimaan, onko oppilaalla jokin neuropsykiatrinen häiriö tai sellaisen piirteitä sekä suunnittelemaan ja tarjoamaan tukea oppilaan hermostollista poikkeavuutta koskevasta oletuksesta käsin (Vyyryläinen & Honkasilta, käsikirjoitus; Honkasilta, Vyyryläinen & Riitaoja, 2025). Useat kunnat myös toivovat työpaikkailmoituksissa uusilla opettajillaan olevan ’nepsy-osaamista’, luoden näin kysyntää nepsykoulutuksille ja kirjoille.

Kyse ei tämänkaltaisessa luokittelussa ole aivopuheesta huolimatta objektiivisista tosiasioista, sillä niin neuropsykiatrisia diagnoosikategorioita kuin psykiatrista diagnostiikkaa laajemminkin on kritisoitu epätieteellisyydestään empiirisen näytön puutteen, tulkinnanvaraisten kriteerien ja loogisten virhepäätelmien vuoksi (esim. Timimi 2015; Schleim 2022; Bergström 2022; Rose 2016). Ryhmätasolla vertaillen havaitut keskiarvoerot eivät osoita vuorovaikutuksen perusteella poikkeavaksi tulkitun yksilön haasteiden johtuvan juuri aivojen toiminnan poikkeavuuksista. Biomarkkereiden puuttuessa diagnooseja voikin tarkastella reifikaatioina, jotka esineellistävät abstraktit oirekuvaukset (te Meerman, Freedman & Batstra, 2022). Ajatus diagnosoitavien häiriöiden olemassaolosta nojaa kehäpäätelmään, jossa diagnoosi tai muu oletus hermostollisesta poikkeavuudesta näyttäytyy sekä käyttäytymisen syynä että seurauksena (Honkasilta & Koutsoklenis, 2022; te Meerman ym., 2022). Vaikka hermostolla on yhteys psykososiaalisiin tapahtumiin ja ihmisten moninaisuuteen, neurotiede ei ole toistaiseksi tarjonnut perusteita luokitella ihmisiä neurotyypillisiin ja -epätyypillisiin. Olemme monin eri tavoin moninaisia, eikä tämä moninaisuus kulminoidu vain aivoihimme. Moninaisuutemme ei myöskään jakaudu luonnollisesti normaaleihin ja moninaisiin, vaan tämä jako rakentuu sosiaalisessa katseessa, jota ohjaavat arvot ja valtarakenteet.

Länsimainen biolääketieteellinen psykiatria kokonaisuudessaan on lääketieteellisyyteen nojaavasta auktoriteetistaan huolimatta ideologisten, poliittisten ja taloudellisten kehityskulkujen tuotos (Braslow & Marder, 2019; Pohtola, 2025; Foucault, 1998/1976; Bergström, 2022), joka hyvätahtoisuudestaan huolimatta voi tuottaa myös epäoikeudenmukaisuutta ja kärsimystä. Nikolas Rose (2016) tiivistää psykiatrian ongelmat diagnoosijärjestelmien validiteetin ja hermostollisten selitysmallien uskottavuuden puutteeseen sekä terapeuttisen kapasiteetin eli auttamiskyvyn heikkouteen. Useat yhteiskuntatieteiden ja lääketieteen rajapinnoilla toimineet tutkijat ovat esittäneet huolensa siitä, että psyykkinen kärsimys redusoituu näennäisen epäpoliittiseksi yksilön ongelmaksi,

kun se nykyistä psykiatrian paradigmaa leimaavien biolääketieteellisten selitysmallien kautta irtautuu arvo- ja valtalatautuneesta kontekstistaan (esim. Rose, 2016; 2019; Bracken ym., 2012; Mills, 2014; Bergström, 2022; Timimi, 2015). Moninaiset sorron ja epäoikeudenmukaisuuden ilmentymät voivat redusoitua yksilön mielenterveysongelmiksi, joihin tarjottavat hoitokeinot voivat myös itsessään olla sorron, kuten kolonialismin muoto (Mills, 2014; Williams ym., 2023).

Aivokeskeiset selitysmallit vaikuttavat myös siihen, miten kärsivä yksilö tulkitsee omaa kärsimystään ja miten hänen kärsimyksensä kohdataan auttajien taholta (Kajanoja & Valtonen, 2024; Valtonen ym., 2021). Näillä tekijöillä voi olla negatiivisia seurauksia myös kasvatuksen kontekstissa esimerkiksi tarjottavan tuen laadussa (te Meerman ym., 2022; Honkasilta & Koutsoklenis, 2022; Batstra, van Roy & Thoutenhoofd, 2021). Vaikka haasteet ovat ehdottoman todellisia ja huomionarvoisia, niihin voisi tarjota tukea myös muilla tavoin kuin nykyisen psykiatrian biolääketieteellisen paradigman kautta.

Tästä näkökulmasta käsin myös yhteiskunnallinen puhe laaja-alaisesta ja ratkaisuja kaipaavasta mielenterveyskriisistä näyttäytyy uudessa valossa. Kun psyykkinen kärsimys ja moninaiset, myös kasvatuksen ja koulutuksen kontekseja haastavat tilanteet nähdään yksilön biologiasta nousevien sairauksien sijaan ymmärrettävinä reaktioina ympäristön tapahtumiin, joita usein leimaa myös eriarvoisuus, myös kasvatus8eteellisen tiedon suhde mielenterveyskriisiksi kutsumaamme kehityskulkuun ja siihen liittyviin yhteiskunnallisiin muutoksiin muuttuu. Sen sijaan, että kasvatuksen kenttä osana mielenterveystietoisempaa yhteiskuntaa pyrkisi alati varhaisempaan ’tunnistamiseen’ monenlaisten ’häiriöiden’ osalta, se voisi myös pyrkiä hyvinvoinnin parantamiseen työskentelemällä aktiivisesti mielenterveyttä ja hyvinvointia koskevan keskustelun muuttamiseksi kohti kontekstuaalisempia ja dialogisempia, ja siten sosiaalisesti ja eettisesti kestävämpiä lähestymistapoja. Psykiatrian biolääketieteellisestä paradigmasta luopuminen ei tarkoita tuen tarjoamisesta luopumista, vaan painopisteen siirtämistä yksilön tarkkailusta ja terapeuttisista käytänteistä kohti dialogisempaa ja kontekstuaalisempaa tukea. Useat tutkijat ovat esittäneet ja myös onnistuneesti toteuttaneet vaihtoehtoisia malleja psyykkisissä ja sosiaalisissa haasteissa tukemiseksi niin kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa kuin laajemmin yhteiskunnassa sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujärjestelmissä (esim. te Meerman, 2024; Pocobello ym., 2023; Bergström, 2023; Ong ym., 2025).

Vuoropuhelun herättäminen

Mikä siis on kasvatusalan, niin kentän toimijoiden kuin tutkijoidenkin vastuu ja tehtävä tiedostaessamme biolääketieteellisiin selitysmalleihin liittyvät ongelmat ja

epäoikeudenmukaisuuden niin kasvatuksen kentällä kuin laajemminkin yhteiskunnassa? Olen pohtinut aihetta kasvatuksen ja koulutuksen velvollisuuksien ja yhteiskunnallisen oikeutuksen näkökulmasta. Kriittistä pedagogiikkaa kehittäneet bell hooks (1994) ja Paulo Freire (1970) kuvaavat kasvatuksen tehtävää valtarakenteiden horjuttamisen kautta. Jos tehtävämme pedagogeina on ainakin osaltaan voimaannuttaa sortavien järjestelmien haastamiseen, kärsimystä ja haasteita depolitisoivien selitysmallien ylläpitäminen ja niiden edessä vaikeneminen näyttäytyy kyseenalaisena.

Tämä vastuu ja toisaalta psykiatrisen tiedon auktoriteetti yhteiskunnassamme tulee näkyväksi myös käytännön kasvatusarjen kohtaamisissa. Olen erityisluokanopettajana työskennellessäni nähnyt tilanteita, joissa on tehty psykiatrisiin diagnooseihin vedoten nähdäkseni lapsen tai nuoren edun vastaisia, pitkäkestoisia ja peruuttamattomiakin pedagogisia ja koulunkäynnin mahdollisuuksiin vaikuttavia viranomaispäätöksiä. Hyväntahtoisista pyrkimyksistä huolimatta ajatus oppilaan haasteista biologiaan perustuvana sairautena voi tuottaa perusteettomia oletuksia hänen potentiaalistaan muuttua ja kyvystään tuottaa hänen omaa elämäänsä koskevien ratkaisujen kannalta merkityksellistä tietoa. Tämän näkökulman avoin haastaminen säilyttäen samalla ammatillinen uskottavuutensa ei kuitenkaan ole välttämättä helppoa. Jos lapsen tai nuoren tilannetta on mahdollisesti vuosikymmenenkin ajan varhaiskasvatuksesta lähtien katsottu essentialistisista oletuksista käsin, kyseenalaista konsensusta haastava yksittäinen työntekijä voi asettua itse kyseenalaiseen valoon.

Psykiatrian biolääketieteellisiä narratiiveja haastavan työn ei tulisikaan jäädä vain yksittäisten opettajien harteille. Sen sijaan myös kasvatustieteellisen tutkimuksen on tietoisesti otettava kantaa kasvatusta koskevan tietovallan ja siitä johdettavien käytäntöjen määrittelyyn. Kasvatustieteen päivien teeman hengessä kutsunkin kollegoita pohtimaan paitsi kasvatustieteellisen tutkimuksen vaikuttamisen paikkoja ja keinoja suhteessa vaikutusvaltaisiin tietovarantoihin, myös kuvittelemaan kasvatusta ja koulutusta maailmassa, jossa länsimaista biolääketieteellistä psykiatriaa selitysmalleineen ei olisi. *Millä tavoin tämä haastaisi kasvatusta koskevaa tietoa, ja millaiseen uuteen yhteistyöhön se meitä kutsuisi? Millaista itsekritiikkiä se edellyttää kasvatusalalta ja kenties myös akateemiselta tutkimukselta ylipäänsä? Millaisia vinoumia vahvan auktoriteettiaseman yhteiskunnassamme saavuttaneet oletukset aiheuttavat kasvatustieteelliseen tutkimukseen? Mitkä tutkimuskysymykset jäävät kysymättä olettaessamme tiettyjen haasteiden johtuvan aivokemiasta?*

Psykiatrian biolääketieteellisten selitysmallien ongelmallisuuden edessä on tärkeää tunnistaa, ettei esimerkiksi biotieteitä ja sosiologisia näkökulmia kasvatuksen tutkimuskentällä tule nähdä toisilleen vastakkaisina; molempien heikkoudet tunnistava yhteistyö voisi tarjota laajempaa ymmärrystä kasvatuksen, koulutuksen ja oppimisen lähtökohdiltaan monitieteisistä teemoista (Youdell, 2017; Youdell ym., 2020). Kenties harkittu ja kunkin tieteenalan rajoista ja puutteista tietoinen monitieteisyys voisikin myös suojella kasvatuksen politiikkaa ja käytänteitä biolääketieteellisen psykiatrian kaltaisten tietovarantojen liialliselta valta-asemalta.

Tarve rajanvedoille ja uudelleen asemoitumiselle ei myöskään lopulta rajaudu vain psykiatriaan, vaan myös suhteessa muihin kasvatusta ja koulutusta välineenään käyttäviin tahoihin ja intresseihin, kuten kaupallisuuteen sekä päivänpoliittisiin kamppailuihin. *Mikä kaikki jää pedagogisissa käytänteissä ja tutkimuksessa tekemättä siksi, että emme aina tunnista tiettyjen luonnollisina pitämiemme premissien historiallisuutta ja valtalatautuneisuutta? Millaisia mahdollisuuksia tarjoutuu eriarvoisuuden vähentämiseen ja kestävämmän tulevaisuuden tavoitteluun, kun uskallamme kyseenalaistaa hegemonisia tapoja ymmärtää ja kohdata psyykkistä kärsimystä?*

Lähteet

Batstra, L., van Roy, A. M. and Thoutenhoofd, E. D. (2021). Teachers with Special Needs. DePsychiatrization of Children in Schools. Frontiers in Sociology 6:781057.

Bergström, T. (2022). Mieletön häiriö – Psykiatrian ongelma ja sen ratkaisu. PS-kustannus. Bergström, T. (2023). From treatment of mental disorders to the treatment of difficult life situations: A hypothesis and rationale. Medical Hypotheses 176(3).

Bowker, G. C. & Star, S. L. (1999). Sorting things out: Classification and its consequences. MIT Press.

Bracken, P., Thomas, P., Timimi, S., Asen, E., Behr, G., Beuster, C., Bhunnoo, S., Browne, I., Chhina, N., Double, D., Downer, S., Evans, C., Fernando, S., Garland, M. R., Hopkins, W., Huws, R., Johnson, B., Martindale, B., Middleton, H., Moldavsky, D., Moncrieff, J., Mullins, S., Nelki, J., Pizzo, M., Rodger, J., Smyth, M., Summerfield, D., Wallace, J. & Yeomans, D. (2012). Psychiatry beyond the current paradigm. The British journal of psychiatry, 201(6), 430–434.

Braslow, J. T., & Marder, S. R. (2019). History of Psychopharmacology. Annual Review of Clinical Psychology 15, 25–50.

Fernandez-Duque, D., Evans, J., Chris8an, C. & Hodges, S. D. (2015). Superfluous neuroscience information makes explanations of psychological phenomena more appealing. Journal of Cognitive Neuroscience 27(5), 926–44.

Foucault, M. (1998/1976). The History of Sexuality: The Will to Knowledge. Penguin.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder and Herder.
Honkasilta, J. & Koutsoklenis, A. (2022). The (Un)real Existence of ADHD – Criteria, Functions, and Forms of the Diagnostic Entity. Frontiers in Sociology 7:814763.
Honkasilta, J., Vyyryläinen, H. & Riitaoja, A.-L. (2025). Essentialisoitunut moninaisuus suomalaisessa hyvinvointivaltiossa – Nepsy identiteetti- ja palvelukategoriana. Janus Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti 33(3), 275–291.
Hooks, b. (1994). Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge.
Kajanoja, J., & Valtonen, J. (2024). A Descriptive Diagnosis or a Causal Explana8on? Accuracy of Depictions of Depression on Authoritative Health Organization Websites. Psychopathology, 57(5), 389–398.
Metsä-Simola, N., Volotinen, L., Luukkonen, J., Martikainen, P., & Remes, H. (2025). Relative age effect in the probability of ADHD diagnosis in Finland: emergence at school entry. The European Journal of Public Health, 35(4).
Mills, C. (2014). Decolonizing global mental health: the psychiatrization of the majority world. Routledge.
Ong, B., McCloughen, A., Farrell-Whelan, S., & Buus, N. (2025). Reputation and Responsibility: A Qualitative Investigation of Parents' Experiences of Open Dialogue School Meetings. Journal of marital and family therapy, 51(3), e70030.
Pocobello, R., Camilli, F., Alvarez-Monjaras, M., Bergström, T., von Peter, S., Hopfenbeck, M., Aderhold, V., Pilling, S., Seikkula, J., & el Sehity, T. J. (2023). Open Dialogue services around the world: a scoping survey exploring organizational characteristics in the implementation of the Open Dialogue approach in mental health services. Frontiers in Psychology, 14, Article 1241936.
Pohtola, M. (2025). Losing the soul of American psychiatry. The Profession's Identity Crisis in the Late 1960s and Early 1970s. Dissertationes Universitatis Helsingiensis 184/2025. Helsinki: Helsingin yliopisto.
Rose, N. & Abi-Rached, J. M. (2013). Neuro: The New Brain Sciences and the Management of the Mind. Princeton: Princeton University Press.
Rose, N. (2016). Neuroscience and the future for mental health? Epidemiology and Psychiatric Sciences 25(2), 95–100.
Rose, N. S. (2019). Our psychiatric future: the politics of mental health. Polity Press.
Schleim, S. (2022). Why mental disorders are brain disorders. And why they are not: ADHD and the challenges of heterogeneity and reification. Frontiers in Psychiatry 13:943049.
te Meerman, S., Freedman, J. E. & Batstra, L. (2022). ADHD and reification: Four ways a psychiatric construct is portrayed as a disease. Frontiers in Psychiatry 13:1055328. te Meerman, S. (toim.). (2024). Guidelines: Psychoeducational literature on ADHD (Version 1.5). Saatavilla: https://drukendwars.nl/wp-content/uploads/2024/10/Guidelines-Psychoeducationalliterature-on-ADHD.pdf
Timimi, S. (2015). Children's mental health: Time to stop using psychiatric diagnosis. European Journal of Psychotherapy & Counselling 17(4), 342–358.

Valtonen, J., Ahn, W.-k. and Cimpian, A. (2021). Neurodualism: People Assume that the Brain Affects the Mind more than the Mind Affects the Brain. Cognitive Science, 45: e13034.
Vuori, M., Martikainen, J. E., Koski-Pirilä, A., Sourander, A., Puustjärvi, A., Aronen, E. T., Chudal, R., & Saastamoinen, L. K. (2020). Children's Relative Age and ADHD Medication Use: A Finnish Population-Based Study. Pediatrics, 146(4), e20194046.
Vyyryläinen, H. & Honkasilta, J. (arvioitavana) A problem in the brain? 'Neuropsychiatric' as a category in Finnish policymaking. Journal of Education Policy.
Vyyryläinen, H. & Honkasilta, J. (käsikirjoitus) Expert in essen8alizing difference? Discursive analysis of educa8onal neuropsychiatric knowledge and its implica8ons for inclusion. Julkaisematon käsikirjoitus.
Williams, M., Osman, M., & Hyon, C. (2023). Understanding the Psychological Impact of Oppression Using the Trauma Symptoms of Discrimina8on Scale. Chronic stress, 7.

3.5 Taidekasvatus/ Art education 2/2 (FIN)

Kokeilevat ja kriittiset käytännöt taide- ja taitokasvatuksessa

3.5.1 Haluamme kaikki kouluttaa kriittisiä opettajia, mutta miten se tehdään? Kuvataideoppiaineeseen liittyvien käsitysten purku- ja saneerausharjoituksia sarjakuvan keinoin

Seija Kairavuori, Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta
Hanna Niinistö, Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta

Seija Kairavuori *on kuvataiteen didaktiikan vanhempi yliopistonlehtori ja* ***Hanna Niinistö*** *kuvataiteen didaktiikan yliopistonlehtori Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. He ovat useiden vuosien ajan käsitelleet sarjakuvaa kuvataiteen didaktiikan opetuksessaan paitsi yhtenä esimerkkinä oppiaineen opettamiseen liittyvän asiantuntemuksen sisällöistä, myös opettajan pedagogista ajattelua aktivoivana taideperustaisena opetus- ja tutkimusmenetelmänä.*

Opettajan pedagogista toimintaa ohjaa hänen pedagoginen ajattelunsa, joka rakentuu opettajan henkilökohtaisista uskomusjärjestelmistä ja käyttöteorioista (Patrikainen, 2012, 24). Opettajan pedagoginen ajattelu sijoittuu opetussuunnitelman kontekstiin ja on tarkasteltavissa kolmesta näkökulmasta; opetuksen suunnitteluun liittyvä ajattelu, opettajan ajattelu vuorovaikutustilanteissa ja opetuksen taustalla vaikuttavat teoriat ja uskomukset (mm. Kansanen, 2004). Ammattitaitoinen opettaja ei voi kiinnittyä vain yhdenlaiseen käsitykseen opetuksesta, vaan hänen on hallittava monenlaiset opetuksen toteuttamisen tavat oppilaista, opiskeltavasta sisällöstä ja muista opetustapahtuman reunaehdoista riippuen (Patrikainen, 2012, 25). Tällä perusteella yksi opettajankoulutuksen keskeisistä tehtävistä on saattaa opiskelija näiden vaihtoehtoisten ajattelutapojen kriittiseen havainnointiin ja tarkasteluun kussakin opetustapahtuman kontekstissa.

Pääosa opettajaopiskelijoiden ja opettajien opettamista ja oppimista koskevista uskomuksista on peräisin omilta kouluvuosilta (Pajares, 1992). Henkilökohtaiset uskomukset ja mielikuvat säilyvät usein sitkeästi myös opettajankoulutuksessa ja jalkautuvat näin omaan opetukseen ja kouluun (esim. Kagan, 1992). Opettajankoulutuksessa on keskeistä purkaa, muokata ja jäsentää uudelleen mahdollisesti omista koulukokemuksista kumpuavia mielikuvia ja käsityksiä, muun muassa eri oppiaineista (ks. Kaikkonen & Kohonen, 2012). Yksilön kertomusten voidaan ymmärtää edustavan myös heidän aikalaistensa, tietyn ikäryhmän, sosioekonomisen aseman, suvun tai sukupuolen edustajan tulkintoja menneestä (Huotelin, 1996).

Tässä yhteydessä avaamme keskustelua siitä, miten eri tavoin käynnistää opettajaksi kasvulle välttämätöntä oman kouluhistorian kriittistä tarkastelua ja avata vaihtoehtoisia tapoja ajatella uuden oppimiselle merkityksellisten kokemusten äärellä. Vastaamme osaltamme otsikon kysymykseen kuvataiteen didaktiikan opettamisen kontekstissa sarjakuvien tekemisen ja jakamisen keinoin. Keskustelunavaus perustuu laajaan sarjakuva-aineistoon, jota tutkijat ovat koonneet opettamaltaan kuvataiteen didaktiikan opintojaksolta. Sarjakuvissa ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijat kertovat omiin kokemuksiinsa ja havaintoihinsa perustuvia tarinoita kuvataideoppiaineesta, sen opiskelusta tai opettamisesta

omassa kokemushistoriassaan. Sarjakuvan toteutuksessa opiskelijat kertaavat ja käyttävät ilmaisussaan sarjakuvan ilmaisukeinoja. He kierrättävät ja lainaavat sarjakuvissaan Suomen taiteen tarinan keskeisiä teoksia ja tutustuvat näin muuttuviin käsityksiin taiteesta sekä tapoihin tarkastella eri aikakausien taidetta osana omaa tarinaa. Opintojakson edetessä sarjakuvaprosessissa koettua ja opittua nivotaan kuvataiteen opetussuunnitelman sisältöihin, tavoitteisiin ja arvioinnin periaatteisiin. Sarjakuvat jakavat opiskelijoille valtaa ja vastuuta koulutuksessa käsiteltävistä sisällöistä, sillä sarjakuvat ehdottavat lukijoilleen mistä kuvataiteen didaktiikan kontekstissa tulisi opettajankoulutuksessa keskustella siirryttäessä oppilaan ja opiskelijan roolista opettajan tehtävään. Sarjakuvien tutkiminen liittyy näin myös kuvataiteen didaktiikan opetuksen tutkimusperustaiseen kehittämiseen ja uudistumiseen opettajankoulutuksessa.

Keskeinen oivallus ja jännite

Tarvitsemme opettajankoulutuksessa kriittisen ajattelun ruokkimiseen ja opettajaksi kasvun tukemiseen peruskoulun opetussuunnitelmaperustan mukaisesti laajan tekstikäsityksen käytänteet ja erilaiset tietämisen tavat. Taidekasvatus voi tarjota vapaan tilan opiskelijan kysymyksille, toiminnalle ja näkyväksi tulemiselle (Heikkilä, 2019). Sarjakuva on monilukutaitoa edustava, saavutettava kerronnan ja vaikuttamisen väline. Sarjakuvalla on taideperustaisena menetelmänä erityisiä vahvuuksia ja mahdollisuuksia opettajaopiskelijan pedagogisen ajattelun uudistajana ja osaamisen kehittäjänä. Sarjakuva on erityisen moniulotteinen merkitysten rakentamisen, välittämisen ja tulkitsemisen muoto. Sarjakuva on visuaalista kertovaa taidetta, joka tuottaa merkityksiä samanaikaisten peräkkäisten kuvien avulla, ilman sanallisia elementtejä tai niiden kanssa (Miller, 2007, 75). Se on hybridinen kerronnan muoto, jossa yhdistyvät visuaalinen ja verbaalinen kerronta ja niiden suhde toisiinsa on keskeinen ja monimuotoinen (Chute, 2008, 452; Herkman, 1998, 58-61; Sääskilahti, 2023; Romu, 2018). Visuaalisuus on erityisen tunnusomaista sarjakuvalle. Sen avulla kuvataan henkilöiden ulkonäön ja tapahtumapaikkojen lisäksi esimerkiksi nonverbaalista viestintää, liikettä ja henkilöiden tunnetiloja. Kuvakokojen ja -kulmien sekä kuvallisen ilmaisun vaihtelu tuovat sarjakuvan visuaaliseen symbolijärjestelmään useita tasoja (Sääskilahti, 2023). Vaikka kirjoitettu teksti ei ole sarjakuvailmaisussa välttämätön, usein se on mukana kerronnassa puhe- ja ajatuskuplissa, kertojan laatikoissa sekä ääntä jäljittelevissä tehostesanoissa (Sääskilahti, 2023).

Olemme tutkijoina kiinnostuneita luokanopettajaksi opiskelevien käsityksistä liittyen kuvataiteen oppiaineen opettamiseen ja oppimiseen sekä käsitysten taustalla vaikuttavista teorioista ja uskomuksista. Sarjakuvat ovat menetelmä, jonka avulla voimme tunnistaa, purkaa ja muokata niitä kuvataiteen kontekstissa. Sarjakuva tehostaa oppimista, kun mieleen painuvat kuvat ja tunnetta herättävät tarinat kiinnittyvät pienehköön tekstimäärään ja esimerkiksi opiskeltavat käsitteet

kiinnittyvät uudenlaisiin yhteyksiin (Sagri, ym. 2018). Toisaalta vaikeistakin aiheista puhuminen sarjakuvan keinoin saa etäisyyttä kuvien ja ehkä huumorinkin kautta, mikä helpottaa yhteistä keskustelua (Sagri, ym. 2018).

Tutkimuksemme osahankkeessa tarkastelimme 2024 luokanopettajaopiskelijoilta keräämämme sarjakuva-aineistoa (vuosikurssi noin 120+20 opiskelijaa, tutkimusluvan saimme 63:lta opiskelijalta). Fenomenografisen analyysin avulla tunnistimme opiskelijoiden sarjakuvien kertomuksista neljä omiin kokemuksiin perustuvaa näkökulmaa kuvataiteen opettamiseen ja opiskeluun:

- Kuvan tekemisen prosessi, joka pohdittiin työskentelyn henkilökohtaisuutena ja tuottamisen vaikeutena, luottamuksena tai sen puutteena omaan tekemiseen.
- Ryhmässä toimiminen, jossa ilmapiirin merkitys, keskittyminen työskentelyyn ja yhdessä tekeminen olivat kertomuksissa läsnä.
- Taitamisen ja arvioinnin näkökulma ilmeni pohdinnoissa odotuksina, joita itselle asetettiin, kriittisessä suhtautumisessa omaan työskentelyyn ja turhautumisen tunteissa, joita heräsi sekä taidon harjoittelun merkityksen tunnistamisessa.
- Opettajan toiminnasta tuotiin esiin opettajan kannustus ja ylipäätään asenteen merkitys, ja toisaalta tiukan kontrollin, töihin puuttumisen tai negatiivisen kommentoinnin merkitys.

Aineistossa korostui opettajan pedagoginen ajattelu vuorovaikutustilanteissa (näkökulmat 2 ja 4), eli se miten opettaja onnistui sarjakuvan tarinoissa luomaan puitteet ja työskentelyilmapiirin kuvataidetunnilla ryhmässä toimimiseen ja keskittymiseen, kannustamaan tai rohkaisemaan työskentelyprosessissa tyrmäävän palautteen tai työhön puuttumisen sijaan. Myös pedagogisen ajattelun taustalla vaikuttavat teoriat ja uskomukset olivat voimakkaasti läsnä opiskelijoiden kuvauksissa (näkökulma 3), mikä ilmeni ylivoimaisilta tuntuvina odotuksina, ylikriittisyytenä ja turhautumisena. Aineisto kannustaa hyödyntämään sarjakuvan pedagogista potentiaalia, jolla voidaan rakentaa tuleville opettajille yhteyttä kuvataiteen didaktiikalle ominaisiin kysymyksiin omakohtaisesti ja kriittisesti.

Vuoropuhelun herättäminen

Kutsumme kasvatusalan tutkijoita pohtimaan kanssamme erilaisia tapoja havahduttaa opettajaksi kasvamiselle välttämättömään omien koulukokemusten ja oppijahistorian kriittiseen tarkasteluun. Näemme tärkeinä opettajankoulutuksen alkuvaiheessa tapahtuvat, oppilaan ja opiskelijan positiosta opettajan pedagogiseen ajatteluun aktivoivat kohtaamiset. Meitä kiinnostaa erityisesti se, miten

omakohtaiset sarjakuvat tai taideperustaiset menetelmät laajemminkin voivat tarjota tähän mahdollisuuksia eri opintojen ja opintojaksojen konteksteissa.

Sarjakuva on viime vuosikymmeninä noussut sekä arvostetuksi nykytaiteen lajiksi että tutkimuskohteeksi ja tieteellisen julkaisemisen muodoksi (Lehtinen, 2022). Sarjakuva toisin ajatteluun kutsuvana multimodaalisen vuorovaikutuksen muotona nostaa käsittelyyn oppimisen kannalta tärkeät henkilökohtaiset kokemukset, aikaisemmin opitun ja niiden varaan rakentuvat vallitsevat tulkinnat. Vuorovaikutukseen avautuvana taiteen muotona sarjakuvia jakamalla voidaan keskusteluin tavoittaa pedagogisen ajattelun kannalta keskeisiä toistuvia tilanteita tai tiettyyn aikakauteen liittyviä ilmiötä. Näin ajattelua uudistavaan tarkasteluun avautuu myös yksilön kokemusta laajempia asiakokonaisuuksia, kuten opetuksen taustalla vaikuttavia teorioita ja uskomuksia, tässä tapauksessa esimerkiksi taiteeseen ja taitamiseen liittyvien käsitysten muutoksia ja taidekasvatuksen paradigmoja.

Lähteet

Chute, H. (2008). Comics as Literature? Reading Graphic Narrative. PMLA / Publications of the Modern Language Association of America, 123(2), 452–465. DOI:10.1632/pmla.2008.123.2.452

Heikkilä, E. (2019). Ehkä-taide ehkä-kasvatus: kasvatus ja vallan mahdollisuus nykytaiteen toimintatapojen valossa. Väitöskirja. Aalto yliopisto. Aalto University publication, 67.

Herkman, J. P. (1998). Sarjakuvan kieli ja mieli. Vastapaino.

Huotelin, H. (1996). Oppiminen ja elämänhistoria. BTJ.

Kagan, D. M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. Review of Educational Research, 62(2), 129–169.

Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (2012). Aineenopettaja ainepedagogiikan toteuttajana – autonomia, autenttisuus ja yhteisöllinen toimijuus opettajuuden aineksina. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana (s. 74– 97). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 60.

Kansanen, P. (2004). Opetuksen käsitemaailma. PS-kustannus.

Lehtinen, A. P. (2022). Tiede kukkii myös sarjakuvan maailmassa. Tiedetoimittaja 3/2022. https://www.tiedetoimittajat.fi/tiede-kukkii-myos-sarjakuvan-maailmassa/

Miller, A. (2007). Reading Bande Dessinée. Critical Approaches to French-Language Comic Strip. Intellect Ltd.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. Review of Educational Research, 62(3), 307–339. http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307

Patrikainen, S. (2012). Luokanopettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta matematiikan opetuksessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Saatavilla: http://urn.fi/URN:ISBN:978952-10-7868-2

Romu, L. (2018). Liiallisuutta, nurinkääntämistä ja rajojen rikkomista: Kati Kovácsin sarjakuvateokset Vihreä rapsodia, Karu selli ja Kuka pelkää Nenian Ahnavia? kertomuksina ruumiillisuudesta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Saatavilla: https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0824-7

Sagri, M. & Sofos, F. & Mouzaki, D. (2018). Digital Storytelling, comics and new technologies in education: Review, research and perspectives. International Education Journal 17, 97–112.

Sääskilahti, M. (2023). Sarjakuva – monilukutaidon pedagogiikan aarreaitta. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 14(1). Saatavilla: https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2023/sarjakuva-monilukutaidon-pedagogiikanaarreaitta

3.5.2 Pelitaide toimijuuden taiteena – mitä tapahtuu, kun pelit tuodaan taidekasvatuksen tilaan?

Esa Pavloff-Pelkonen, Helsingin Yliopisto

Olen kasvatustieteiden väitöskirjatutkija ja pelilukutaitoon keskittyvä oppimisympäristöjen suunnittelija. Työni sijoittuu pelikulttuurin, taidekasvatuksen ja oppimisen tutkimuksen rajapintaan, ja perustuu sekä laajaan luokkahuoneaineistoon että pelisuunnittelun käytäntöihin. Tutkin, miten oppilaat merkityksellistävät pelejä yhteistoiminnallisissa oppimistilanteissa, sekä kehitän pelilukutaitoon perustuvia pedagogisia ratkaisuja yhteistyössä opettajien kanssa. Lisäksi olen mukana ALT Zone -peliprojektissa, jossa pelitaidetta kehitetään tietoisesti kasvatuksellisessa ja taiteellisessa kehyksessä.

Tämä keskustelunavaus nousee kachdesta rinnakkaisesta havainnosta. Pelit ovat nuorten arjessa keskeisiä mediatekstejä ja kokemuksia, mutta koulun ja erityisesti taidekasvatuksen käytännöt eivät vielä kykene tavoittamaan näitä kokemuksia merkityksellisellä tavalla. Näiden kahden todellisuuden väliin syntyy jännite, joka on mielestäni sekä tutkimuksellisesti että pedagogisesti hedelmällinen.

Keskeinen oivallus ja jännite

Keskeinen väitteeni on, että pelitaide voidaan ymmärtää toimijuuden taiteena, jonka taiteellinen potentiaali voidaan tehdä näkyväksi käsittelemällä pelimediaa moninäkökulmaisesti taidekasvatuksen kontekstissa.

Taidekasvatuksessa korostuu representaatio: teoksia tarkastellaan ja muotoillaan kuvina, teksteinä tai esityksinä, joiden merkitys rakentuu tulkinnan, analyysin ja ilmaisun kautta. Vaikka myös osallistavammat toimijuuden muodot tunnistetaan osaksi taidekenttää, pedagogiset käytännöt kiinnittyvät usein representaatioon. Pelitaide haastaa tämän asetelman, säilyttäen samalla

mahdollisuuden soveltaa olemassa olevia pedagogisia käytänteitä uudessa kontekstissa.

Pelit eivät ensisijaisesti esitä maailmoja, vaan rakentavat niitä toiminnan mahdollisuuksien kautta. Niissä esteettinen kokemus ei rajoitu siihen, mitä nähdään tai tulkitaan, vaan siihen, mitä voidaan tehdä. Tässä mielessä pelitaide on ensisijaisesti toimijuuden taidetta: se tarjoaa tiloja, joissa erilaisia toimijuuden muotoja voidaan kokeilla, ilmaista, arvioida, suhteuttaa ja muokata (Nguyen, 2020).

Olen omissa tutkimuksissani havainnut, että taidekasvatukselle jo tutut pedagogiset käytänteet, erityisesti analyysi ja reflektio, toimivat myös pelitekstien yhteydessä. Kun oppilaat tarkastelevat peliä etäämmältä monipuolisesti, kuten toiminnallisesta, intertekstuaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta, he alkavat hahmottamaan miten pelimedia ja sen yhteydessä rakentuvat kokemukset muotoutuvat, mitä eri merkityskehyksiä niihin kytkeytyy, miten niitä voidaan muokata ja tehdä itse, ja miten eri pelaajat kokevat samoja toimijuuden muotoja eri tavoin. Tätä olen tutkimuksessani kuvannut pelimedian metakontekstuaalisen tietoisuuden ja pelilukutaidon tiedollisen joustavuuden kehittymisenä (Pavloff-Pelkonen, 2026b, in review, 2026a, in review; Pavloff-Pelkonen et al., 2025).

Tässä mielessä analyysi ja reflektio eivät ole pelitaiteen ulkopuolelle jääviä käytänteitä, vaan ne tarjoavat toimivan perustan kokemuksen sanoittamiseksi jaettavaan ja käsiteltävään muotoon. Eletty kokemus ei siirry yhteiseksi ajattelun resurssiksi itsestään, vaan se tarvitsee käsitteellisiä välineitä (pedagogista metakieltä), jonka avulla kokemusta voidaan nimetä, eritellä ja suhteuttaa. Pelilukutaito ei näin ollen tarkoita vain kykyä pelata, vaan myös kykyä puhua, ajatella ja neuvotella pelikokemuksesta useilla käsitteellisillä tasoilla.

Samalla tutkimukseni on tehnyt näkyväksi kuitenkin sen, että analyysi ja reflektio eivät yksin riitä tavoittamaan sitä, mikä pelitaiteessa on taidemuotona erityistä. Jos pelimediaa käsitellään vain tarkastelun kohteena, sen toiminnallinen ja luova ydin jää helposti sivuun. Tästä syntyy varsinainen jännite: *vaikka taidekasvatus kykenisi ottamaan pelitaiteen analyysin kohteeksi, niin miten se voisi tuoda sen kokemuksellisuuden osaksi taidekasvatustapahtumaa mielekkäällä tavalla?*

Vuoropuhelun herättäminen

Taidekasvatuksessa sovellettavan analyysin ja reflektion riittämättömyys suhteessa eletyn kokemuksen toiminnalliseen muotoiluun kytkeytyy useisiin ajankohtaisiin teoreettisiin keskusteluihin, jotka tarjoavat välineitä tämän pedagogisen aukon jäsentämiseen.

Multimodaalisuutta käsittelevä tutkimus on osoittanut, että merkitysten muotoilu ei rajoitu kielellisiin representaatioihin, vaan rakentuu useiden semiottisten

resurssien, kuten kuvan, äänen, tilan, kehon ja toiminnan välisissä transpositioissa ja emergenteissä yhteenkietoutumissa (Bezemer & Kress, 2015; Iedema, 2003; Pink, 2011; Serafini, 2011). Näin ollen taidekasvatuksen ytimessä olevan merkityksen muotoilun oppiminen edellyttää sellaista pedagogista metakieltä, jonka avulla multimodaalisia merkityksenmuodostuksen prosesseja voidaan nimetä, erotella ja suhteuttaa toisiinsa (Jewitt, 2008; Kalantzis & Cope, 2025; Lim et al., 2022; Serafini, 2011).

Pelit ovat multimodaaliseen merkityksen muotoiluun aktiivisesti osallistavia mediatekstejä, jossa merkitys rakentuu pelaajan ja pelijärjestelmän välisessä paikallisesti latautuneessa vuorovaikutuksessa (Buckingham & Burn, 2007; Gee, 2003, 2008). Tämä edellyttää taidekasvatukselta lähestymistapaa, joka kykenee käsittelemään teoksen toiminnallista tasoa tavalla, joka mahdollistaa siirtymän eletyn pelikokemuksen yhteisestä merkityksellistämisestä (Apperley & Beavis, 2013; Beavis et al., 2015; Toh & Lim, 2021; Pavloff-Pelkonen et al., 2026, in review) takaisin toimintaan.

Pelikokemusta tuleekin lähestyä juuri toimintamahdollisuuksien verkostona, joka aktualisoituu toimijan ja ympäristön välisessä suhteessa (Gibson, 1979). Affordansseja ei tule ymmärtää yksittäisinä funktionaalisina ominaisuuksina, vaan monimodaalisina ja kontekstisidonnaisina merkityspotentiaaleina, jotka toteutuvat erilaisissa toiminnallisissa käyttöyhteyksissä (Goodwin, 2000; Kress, 2010). Pelilukutaito voidaan tällöin ymmärtää kykynä virittyä näihin affordanssiverkostoihin, tunnistaa niiden invariantteja rakenteita, sekä siirtää ja muokata niitä eteenpäin erilaisissa tiedollisissa ja toiminnallisissa konteksteissa (Barab & Roth, 2006; Greeno, 1998), kehittäen pelimedian metakontekstuaalista tietoisuutta. Tätä teoreettista kehystä täydentää C. Thi Nguyen näkemys peleistä toimijuuden taiteena, jossa esteettinen kokemus perustuu ensisijaisesti toimijuuden muotojen kokemiseen ja arviointiin (Nguyen, 2020). Pelit tarjoavat näin ollen tiloja, joissa pelaaja ei ainoastaan tulkitse maailmaa, vaan harjoittaa ja arvioi erilaisia tapoja olla suhteessa siihen, ja pelitaidekasvatus voi tukea tämän suhteen syventymistä.

Mutta miten multimodaalisia toimijuuden tiloja sisältävää affordanssiverkostoa voidaan sitten lähestyä taidekasvatuksen kontekstissa? Miten taidekasvatus voisi rakentaa pedagogisia käytänteitä, jotka eivät ainoastaan analysoi ja reflektoi taidetta, vaan myös säilyttävät ja jäsentävät sen kokemuksellisen ja toiminnallisen ytimen?

Tätä voidaan lähestyä esimerkiksi seuraavien kysymysten kautta:

- *Miten pelikokemus voidaan tuoda kasvatustapahtuman keskiöön siten, ettei se jää pelkäksi "kokemukselliseksi alustaksi" analyysille?*

- *Millaisia käsitteellisiä välineitä tarvitaan, jotta pelien toimijuuden muodot voidaan tehdä näkyviksi esteettisestä näkökulmasta?*
- *Miten luova muotoilu voidaan integroida osaksi taidekasvatusta siten, että oppijat eivät ainoastaan tulkitse pelimaailmoja, vaan myös muokkaavat niitä?*
- *Miten voimme muotoilla ja tutkia taidekasvatuksen oppimisprosesseja, joissa merkitys rakentuu ensisijaisesti toiminnan kautta?*

Näiden kysymysten konkretisoimiseksi esitän kaikille kutsun kokeilla pelitaiteen soveltamista taidekasvatuksen lähtökohdista käsin. Kutsun pohtimaan ja kokeilemaan, millä tavoin pelimediaa voitaisiin käsitellä moninäkökulmaisesti siten, että analyysi ja reflektio kytkeytyvät kokemukselliseen immersioon ja luovaan muotoiluun.

Yhtenä käytännön esimerkkinä tällaisesta lähestymistavasta esittelen ALT Zone -projektin, joka on PRG ry -yhdistyksen vapaaehtoisvoimin kehityksessä oleva mobiilipeli, jonka suunnittelun keskiössä on pelitaiteen opettaminen. ALT Zone pyrkii rakentamaan kokemuksellisen tilan, joka ohjaa pelaajaa yhdistämään kokemuksensa analyysiin ja reflektioon pelin sisäänrakennettujen tehtävien ja symbolisen logiikan kautta. Lisäksi se avaa mahdollisuuksia muotoiluun: pelaajat voivat vaikuttaa laajasti omaan pelikokemukseensa, hahmoonsa, pelimaailmaan sekä osallistua pelin kehittämiseen yhteisöllisten käytäntöjen kautta. ALT Zone pyrkii näin tarjoamaan yhden pedagogisen ja tutkimuksellisen alustan sen tarkasteluun, miten pelitaiteen kokemuksellinen, analyyttinen ja luova ulottuvuus voidaan kytkeä toisiinsa. Samalla se toimii kutsuna yhteiseen soveltavaan tutkimukseen, sillä ALT Zonea on tarkoitus pilotoida lähitulevaisuudessa yläasteen ja toisen asteen taidekasvatuksen konteksteissa. Kokeilutiimiin mahtuu mukaan innokkaita!

Tässä keskustelunavauksessa olen pyrkinyt tekemään näkyväksi jännitteen taidekasvatuksen vakiintuneiden käytänteiden ja pelitaiteen luonteen välillä. Keskeinen väite ei ole, että olemassa olevat pedagogiset lähestymistavat olisivat riittämättömiä sinänsä, vaan että ne jäävät yksinään vajaiksi suhteessa pelitaiteen toiminnalliseen luonteeseen. Pelitaide ei ainoastaan laajenna taidekasvatuksen kohdealuetta, vaan tarjoaa mahdollisuuden tuulettaa sen käsitteellistä ja pedagogista perustaa tekemällä näkyväksi sellaisia merkityksenmuodostuksen prosesseja, jotka ovat olleet kenties läsnä myös muissa taiteellisissa käytännöissä, mutta jääneet pedagogisesti vähemmän jäsennetyiksi.

Samalla tämä avaus on tarkoituksellisesti keskeneräinen. *Se ei tarjoa valmista mallia pelitaiteen integroimiseksi taidekasvatukseen, vaan pyrkii avaamaan*

kysymyksiä siitä, miten tämä voitaisiin toteuttaa mielekkäällä tavalla? Yhtä lailla, se haastaa pohtimaan, että missä kohdin omat tutkimus- tai opetuskäytännöt kohtaavat vastaavia jännitteitä kokemuksen ja käsitteellistämisen välillä? Entä mitä tapahtuu, kun näitä jännitteitä ei ratkaista yhteen suuntaan, vaan pidetään avoimina ja integraation arvoisina?

Kutsun osallistujia tuomaan keskusteluun omia havaintojaan, epämukavuuksiaan ja oivalluksiaan tilanteista, joissa nykyiset käsitteelliset tai pedagogiset resurssit eivät tarjoa riittäviä välineitä eletyn todellisuuden merkityksellistämiseen. Kenties näiden rajapintojen äärellä voi avautua uusia tapoja ymmärtää taidekasvatusta, että oppimista myös laajemmin.

Lähteet

Apperley, T., & Beavis, C. (2013). A model for critical games literacy. ELearning and Digital Media, 10(1), 1–12. https://doi.org/10.2304/elea.2013.10.1.1

Barab, S. A., & Roth, W. (2006). Curriculum-based ecosystems: Supporting knowing from an ecological perspective. Educational Researcher, 35(5), 3–13. https://doi.org/10.3102/0013189X035005003

Beavis, C., Walsh, C., Bradford, C., O'Mara, J., Apperley, T., & Gutierrez, A. (2015). Turning around' to the affordances of digital games: English curriculum and students' lifeworlds. English in Australia, 50(2), 30–40.

Bezemer, J., & Kress, G. (2015). Multimodality, Learning and Communication: A social semiotic frame (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315687537

Buckingham, D., & Burn, A. (2007). Game literacy in theory and practice. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 16(3), 323–349.

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2008). Learning and games. In K. Salen (Ed.), The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning (pp. 21–40). MIT Press. https://doi.org/10.1162/dmal.9780262693646.0211

Gibson, J. J. (1979). The ecological approach to visual perception. Houghton, Mifflin and Company.

Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. Journal of Pragmatics, 32(10), 1489–1522. https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X

Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. American Psychologist, 53(1), 5–26. https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.1.5

Iedema, R. (2003). Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as multisemiotic practice. Visual Communication, 2(1), 29–57. https://doi.org/10.1177/1470357203002001751

Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. Review of Research in Education, 32(1), 241–267. https://doi.org/10.3102/0091732X07310586

Kalantzis, M., & Cope, B. (2025). Multiliteracies since social media and artificial intelligence. Harvard Educational Review, 95(1), 135–151. https://doi.org/10.17763/1943-5045-95.1.135
Kress, G. R. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge/Taylor & Francis Group.
Lim, F. V., Cope, B., & Kalantzis, M. (2022). A metalanguage for learning: Rebalancing the cognitive with the socio-material. Frontiers in Communication, 7, 830613. https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.830613
Nguyen, C. T. (2020). Games: Agency As Art. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190052089.001.0001
Pavloff-Pelkonen, E. (2026a). From Digital Play to Epistemic Game: Transcontextual Movement of Meaning in Collaborative Game Analysis [Unpublished manuscript].
Pavloff-Pelkonen, E. (2026b). Transcontextualizing Digital Games as Socio-Cultural Artifacts in the Literacy Classroom: How Students Construct Representations of Digital Play through Multiplayer Epistemic Games [Unpublished manuscript].
Pavloff-Pelkonen, E., Hakkarainen, K., & Korhonen, T. (2025). Educational design and implementation of game literacy in a multiliteracy learning environment. Journal of Research on Technology in Education, 0(0), 1–19. https://doi.org/10.1080/15391523.2025.2487284
Pink, S. (2011). Multimodality, multisensoriality and ethnographic knowing: Social semiotics and the phenomenology of perception. Qualitative Research, 11(3), 261–276. https://doi.org/10.1177/1468794111399835
Serafini, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54(5), 342–350. https://doi.org/10.1598/JAAL.54.5.4
Toh, W., & Lim, F. V. (2021). Using video games for learning: Developing a metalanguage for digital play. Games and Culture, 16(5), 583–610. https://doi.org/10.1177/1555412020921339

3.5.3 Taide- ja taitokasvatuksen oppimisen tilan uudelleenarviointia

Mikko Kristian Snellman, University of Turku, Teacher Education Department

Keskeinen oivallus ja jännite

Monet indikaattorit osoittavat että olemme astuneet niin kutsuttuun posthumaaniin ahdinkoon globaalisti ja lokaalisti. Ilmastonmuutos on vain eräs ulottuvuus (jos kohta totaalisin) tästä monimutkaisesta maailmanlaajuisesta tilasta ja aikakaudesta. Luonnonkatastrofien ja globaalin markkinatalouden luontoa riistävien

valtapyrkimysten taustalla on humanismin raskas perintö, jonka tavoitteena oli (idealistisesti) usko rationaalisen ihmisen kaikkivoipaisuuteen ylitse luonnon voimien. Historia ja nykypäivä todistavat epäonnistuneesta projektista. Antroposeeniksi kutsuttu biogeneettinen aikakausi tarkoittaa juuri tätä historiallista siirtymää, jossa Ihmisestä on tullut geologinen voima, joka kykenee uhmaamaan kaikkea elämää tällä planeetalla. Rosi Braidottin mukaan posthumaani teoria on laaja-alainen työkalu, jolla voidaan edesauttaa ihmisen uudelleenajattelua; inhimillinen asetetaan tasa-arvoiseen suhteeseen ei-inhimillisen (eläimiin, kasvikuntaan, materiaalisuuksiin, esineisiin, teknologiaan yms.) kanssa (Braidotti 2013, 5-6).

Miten tällainen perspektiivi (suoraan sanoen kosminen) muotoaa kasvatuksen, opetuksen, koulutuksen ja taiteen/taide- ja taitokasvatuksen kenttiä?
Opetussuunnitelma korostaa laaja-alaista oppimista ja monilukutaitoa sekä moninaisia oppimisen, sosiaalisuuden, tunnetaitojen ja digitaalisten taitojen teemoja. Itse monilukutaitokäsityksen sisään on mahdutettu paljon ja kaikenlaista visuaalisesta kulttuurista aina keholliseen oppimiseen ja multimodaalisuuteen asti.

Tarjottimia on ikään kuin paljon tarjolla, mutta osaavatko oppimisen asiantuntijat suunnistaa niiden välillä? Hukkuvatko aistillis-materiaaliset (ei-representationaaliset ja myös ei-inhimilliset, toislajiset) mahdollisuudet monilukutaitojen representationaalis-diskursiivisiin analyyseihin? Taito- ja taideaineissa on toki jatkuvasti ja kohdallisesti esillä materiaalinen ja kehollinen tapahtuminen, oppiminen, yhteismuotoaminen (intra-aktio), mutta miten sitä osataan käyttää hyväksi – tai paremmin sanoen, miten sille osataan antautua ja juuri tämän materiaalisuuden myötä uudistua näkemään jotakin uutta, löytämään maailmaa ja itseä uudelleen? Entä miten tämän voisi asettaa posthumaaniin perspektiiviin, joka todella syvällisesti kumpuaisi ekokatastrofien, kestävän kehityksen (sen laaja-alaisessa ekologis-eettisessä ja esteettisessä ulottuvuudessa) ja kontrolliyhteiskunnan kriittisen tarkastelun sfääreistä?

Braidotti puhuu kriittisestä posthumaanista subjektista, jonka hän määrittelee ekofilosofian piiriin lukeutuvien moninaisiin joukkoihin kuulumisten (belongings) kautta. Hän käyttää myös ilmausta post-antroposentrinen posthumanismi, korostaen eroa humanismin jälkeiseen ihmiskeskeiseen ajatteluun. Tällainen subjekti on relationaalinen, kontekstien ja ympäristöjen mukaan muuttuva ja sisäisten erontekojen kautta ristiriitainenkin moneus. Posthumaani subjekti on kiinteästi maahanjuurtunut (embedded) ja kehollinen (embodied), jota kautta hyvin vastuullinen, kollektiivisuutensa tiedostava ja yhteisöjä rakentava toimija. Tästä kumpuaa posthumaanin subjektiviteetin tulemisten etiikka, (vastakohtana olemisen

staattisen olemuksellisuuden suhteen) joka pohjautuu ihmisen-eläimeksi-tulemiseen (tai oikeastaan miksikä-vaan-toiseksi-tuleminen). Posthumaani subjektiviteetti on siten myös nomadinen luonteeltaan, kuin paimentolainen tai koditon. Se ei ole yhteinen, selkeästi määritelty identiteetti, joka kantaa sisällään universaaleja moraalisia arvoja vaan kyseessä on subjektin muodostumiseen vaikuttavat normatiivisen neutraalit suhdeverkostot ja niiden mahdolliset eettiset suhteet. Lopputuloksena on avoin, moninainen ja sisäisesti ristiriitainenkin moneus (Braidotti 2013, 49, 92).

Antroposeeniin ja posthumaaniin ahdinkoon liittyviä yhteiskunnallisia muutoksia voidaan kuvata myös kontrolliyhteiskunnan käsitteen ja analyysin kautta. Nämä luonnollisesti ulottuvat myös kasvatuksen, koulutuksen ja oppimisen segmenteille. Kontrolliyhteiskunta-termillä on viitattu aikamme yhteiskunnalliseen ilmiöön, jossa kuriin perustuvat valtarakenteet ovat menettäneet merkitystään keskeisinä ihmiselämän eri vaiheiden ”lokeroina” (esimerkiksi vankila, tehdas, sairaala, koulu ja perhe). Nämä eivät ole tietenkään kadonneet mihinkään, mutta niiden merkitys on muuttunut liukuvammaksi, dynaamisemmaksi ja ikään kuin vähemmän ”kurinpidollisiksi”. Gilles Deleuze kirjoitti aiheesta jo 1990-luvulla todeten, että rajat yksityisen ja julkisen välillä ovat rikkoutuneet ja tämä ilmiö on intensifioitunut (Deleuze 1995, 177-182). Tästä esimerkkejä on ympärillämme lukuisia, mutta koko sosiaalinen media tietyssä mielessä perustuu tälle ajatukselle. Julkisissa some-kanavissa ihmiset ovat valmiita paljastamaan hyvinkin intiimejä asoita elämästään ja käyttäytyvät tuntemattomia kohtaan kuin vanhoja tuttujaan. On syntynyt ”tuttuuden harha”.

Vuoropuhelun herättäminen

Miten sitten oppiminen tämän kaiken kontrolliyhteiskuntakeskustelun keskellä muuttuu kun lähestymme posthumaania ahdinkoa? Jotta voimme nähdä oppimisen uudesta näkökulmasta, ei ihmiskeskeisesti, ei-binaarisesti, leikkaamatta ihmistajuntaa ja älyä (ikään kuin oppimisen ainoata ydintäkenttää) irti ympäristöstään ja kohottamatta sitä sen oletettuun ylevään erinomaisuuteensa (vallan positioon), meidän tulee hakea teoreettisia välineitä juuri materiaalisuuden syvemmiltä, yhdistäviltä tasoilta. Tähän tarjoaa mielenkiintoisen mahdollisuuden Karen Baradin kvanttifysiikkaa ja agentiaalista realismia yhdistävä näkemys.

Oppimisessa tämä merkitsee ennen muuta aineellisuuden, siis kaiken materiaalisen ulottuvuuden, oman kehon, luokkatilan, tuolien ja pöytien, oppilaiden, lasiseinien, älytaulujen ja tietokoneiden, taiteellisten materiaalien, valon, äänen, ilmankosteuden, lämpötilan, koulun arkkitehtuurin, käytävien, aulojen ja puisto- ja pelikenttien, istutusten, aitojen yms. agentiaalisuutta, toimijuutta täysin saman

arvoisena tekijä kuin oppijan mieli tai äly, johon oppimisen prosessi on perinteisesti ja ainoastaan eristetty. Kielen ylivalta on hallinnut ja hallitsee yhä oppimista. Kirjoitetussa kielessä ja puhutussakin sijaitsee oppimisen representaatiot. On puhuttu semioottisista ja kielellisistä käänteistä. Jopa materiaalisuuden käsite on ”käännetty” kielelliseksi. Tosiasiat (matters of fact) ovat muuttuneet merkityksenannon asioiksi (matters of signification). Kulttuuri merkitsee ja diskurssit merkitsee, mutta ainoastaan aine itsessään on jäänyt merkitystä vaille, mykäksi. *Milloin kielestä tuli luotettavampaa kuin aineesta?,* kysyy Karen Barad (2007, 45).

Mitä kaikkea meistä voikaan vielä tulla? Näkökulmani kantava käsite toiseksi-tuleminen haastaa perinteistä oppimista, avaamalla uusia tuntemuksia, kokemuksia, outouksia ja materiaalisiakin tulemisia. Tämä muutostila on myös vastapainoa yhteiskunnan kontrollointitarpeelle, informaatiotulvalle ja globaaleille uhkakuville. Tässä taide- ja taitoaineilla on merkittävä rooli, jos tämä mahdollisuus oivalletaan.

Lähteet

Alaimo, Stacy (2014) Thinking as the Stuff of the World, O-Zone: A Journal of Object-Oriented Studies, 1:1 p.15

Barad, Karen 2007. Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Duke University Press. Durham.

Braidotti, Rosi 2013. The Posthuman. Polity. Cambridge.

Deleuze, Gilles. 1995. Negotiations: 1972–1990, trans. M. Joughin, New York: Columbia University Press.

Foucault, Michel 1999. Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto, nautintojen käyttö, huoli itsestä. Gaudeamus. Tampere.

Grosz, Elizabeth 2005. Time Travels: Feminism, Nature, Power. Duke University Press.

Harni, Esko (toim.) 2015. Kontrollikoulu: Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen. Kampus kustannus. Jyväskylä.

Lenz Taguchi, Hillevi 2010. Going beyond the theory/practice divide in Early Childhood Education. Introducing an intra-active pedagogy. Routledge, London, NYC.

Oksanen Atte 2006. Haavautuva minuus. Väkivallan barokki kontrolliyhteiskunnassa. Tampereen yliopiston paino. Tampere

Snellman, Mikko 2018. Kaikuja pimeästä/hämärästä metsästä: affekti nykytaiteen oppimisen äärellä ja subjektiviteetin ekologia(ssa). Aalto ARTS Books. Helsinki.

Vähämäki, Jussi 2015. Sielujen muovaamisen uusi ympäristö. Teoksessa Harni, Esko (toim.) Kontrollikoulu : Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen. Kampus kustannus. Jyväskylä.

3.5.4 Kohti ekososiaalisen taidekasvatuksen empiiristä tutkimusta

Raisa Foster, Taideyliopisto / Itä-Suomen yliopisto
Katja Sutela, Oulun yliopisto

Viime vuosina myös taidekasvatuksen on tarkasteltu yhä enemmän ekologisia kriisejä, ihmisen suhdetta enemmän kuin ihmisen maailmaan, kehollisuutta, relationaalisuutta sekä yhteisöllisiä ja paikkasidonnaisia pedagogisia käytäntöjä. Näitä keskusteluja on käyty esimerkiksi posthumanistisen, uusmaterialistisen, ympäristökasvatuksellisen ja ekososiaalisen ajattelun näkökulmista. Aiheesta on tuotettu vahvaa teoreettista ja filosofista keskustelua sekä tutkijoiden omaan pedagogiseen ja taiteelliseen praktiikkaan pohjautuvia avauksia. Sen sijaan empiiristä tutkimusta siitä, miten tällaiset lähestymistavat vaikuttavat osallistujien kokemuksiin, toimintaan, ajatteluun, tunteisiin, maailmasuhteeseen tai yhteiskunnalliseen toimijuuteen, on edelleen verrattain vähän.

Tämän vuoksi ehdotamme keskustelun avaamista siitä, millaista empiiristä tutkimusta ekologisia, relationaalisia ja enemmän kuin ihmisen näkökulmia tarkastelevan nykytaiteellisen ja taidepedagogisen tutkimuksen kentällä tarvittaisiin juuri nyt – ja voisiko tämän ympärille rakentua laajempi yhteinen tutkimushanke tai tutkimusverkosto.

Keskeinen oivallus ja jännite

Työskentelemme ekososiaalisen kasvatuksen, taidekasvatuksen, kehollisuuden, oikeudenmukaisuuden ja osallistavan taiteen kysymysten parissa. Työmme sijoittuu tutkimuksen, pedagogiikan ja taiteellisen praktiikan risteyskohtiin. Olemme havainneet, että ekososiaalisen taidekasvatuksen kentällä on syntynyt runsaasti käsitteellistä ja normatiivista keskustelua esimerkiksi relationaalisesta maailmasuhteesta ja transformatiivisesta oppimisesta.

Samalla olemme tunnistaneet jännitteen: vaikka ekososiaalinen taidekasvatus pyrkii vastaamaan aikamme keskeisiin ekologisiin ja sosiaalisiin kriiseihin, tiedämme edelleen varsin vähän siitä, mitä osallistujissa, yhteisöissä tai toimintatavoissa konkreettisesti tapahtuu tällaisten pedagogisten prosessien aikana ja niiden jälkeen. Empiiristä tutkimusta tarvittaisiin myös sen arvioimiseksi, kuinka "vedenpitäviä" ekososiaalisen taidekasvatuksen keskeiset oletukset ja tavoitteet ovat käytännössä sekä miten lähestymistavat soveltuvat erilaisiin pedagogisiin, kulttuurisiin ja institutionaalisiin konteksteihin.

Tämä kysymys on merkityksellinen myös taiteen ja kasvatustieteen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden näkökulmasta. Jos haluamme osallistua koulutuspoliittiseen keskusteluun tai perustella ekososiaalisen taidekasvatuksen merkitystä koulutuksessa, tarvitsemme nykyistä monipuolisempaa ymmärrystä sen vaikutuksista, mahdollisuuksista, rajoista ja ristiriidoista.

Ekologisesti ja relationaalisesti suuntautuneen nykytaidekasvatuksen kentässä vaikuttavuus näyttäytyy ristiriitaisena kysymyksenä. Yhtäältä ekologisten kriisien

aikakausi lisää painetta osoittaa, että kasvatuksella on konkreettisia vaikutuksia ihmisten toimintaan, ajatteluun ja elämäntapoihin. Toisaalta monet ekososiaalisen taidekasvatuksen keskeiset tavoitteet liittyvät hitaasti muotoutuviin, vaikeasti mitattaviin ja relationaalisiin ilmiöihin, kuten maailmasuhteen muutoksiin, keholliseen herkistymiseen, yhteenkietoutuneisuuden kokemuksiin tai eksistentiaalisiin tunteisiin.

Tämä herättää useita metodologisia ja epistemologisia kysymyksiä:

- *Miten tutkia kokemuksia, jotka ovat osittain ei-kielellisiä, kehollisia tai affektiivisia?*
- *Millaisia menetelmiä tarvitaan, jotta voisimme tavoittaa ekologiseen suhteisuuteen liittyviä muutoksia ilman että ne pelkistyvät yksilön asennemuutoksiksi?*
- *Millaista näyttöä kasvatustieteellisessä keskustelussa pidetään uskottavana?*
- *Voiko ekososiaalisen taidekasvatuksen vaikutuksia tutkia ilman, että sen relationaalinen ja avoin luonne kaventuu mitattaviksi muuttujiksi?*

Samalla empiirisen tutkimuksen puute voi heikentää kentän mahdollisuuksia osallistua laajempiin kasvatuksellisiin ja yhteiskunnallisiin keskusteluihin. Riskinä on, että ekososiaalinen taidekasvatus jää marginaaliin joko liian abstraktina, liian normatiivisena tai liian vaikeasti perusteltavana. Näemmekin tarpeellisena kehittää tutkimusasetelmia, jotka ottavat vakavasti kokemuksellisuuden, kehollisuuden, relationaalisuuden ja taiteellisen tiedonmuodostuksen, mutta kykenevät samalla tuottamaan jaettua ja keskusteltavaa tutkimustietoa.

Vuoropuhelun herättäminen

Kysymys ekososiaalisen taidekasvatuksen empiirisestä tutkimuksesta liittyy laajempiin kasvatustieteellisiin keskusteluihin esimerkiksi:

- transformatiivisen oppimisen tutkimuksesta
- affektien ja kehollisuuden tutkimuksesta
- posthumanistisista ja uusmaterialistisista metodologioista
- taideperustaisesta toimintatutkimuksesta
- osallistavista ja yhteisöllisistä tutkimusmenetelmistä
- vaikuttavuuden arvioinnin kriittisestä tarkastelusta
- ekologisen kriisin kasvatuksellisista ulottuvuuksista

Samalla keskustelu liittyy kysymykseen siitä, miten kasvatustiede voi tuottaa tietoa ilmiöistä, jotka eivät asetu helposti mitattavuuden, tehokkuuden tai yksilökeskeisen oppimiskäsityksen logiikkaan.

Kysymyksiä yhteisajatteluun

- *Millaisia empiirisiä tutkimuksia ekososiaalisen taidekasvatuksen kentällä tällä hetkellä puuttuu?*
- *Millaisia metodologisia avauksia tarvitsisimme, jotta voisimme tutkia kehollisia, relationaalisia ja affektiivisia ulottuvuuksia?*
- *Miten ekologisia ja eksistentiaalisia kokemuksia voidaan tutkia eettisesti?*
- *Millaisia pitkäkestoisia vaikutuksia ekososiaalisella taidekasvatuksella mahdollisesti on?*
- *Missä määrin ekososiaalisen taidekasvatuksen keskeiset oletukset kestävät empiiristä tarkastelua erilaisissa toimintaympäristöissä?*
- *Miten ekososiaalisen taidekasvatuksen lähestymistapoja voidaan soveltaa erilaisissa koulutus-, yhteisö- ja kulttuurikonteksteissa ilman että niiden kriittinen tai relationaalinen ulottuvuus kaventuu?*
- *Voisiko kentälle rakentua monitieteinen tutkimusverkosto tai yhteinen tutkimushanke?*
- *Millaisia aineistoja, tutkimusympäristöjä tai yhteistyökumppanuuksia olisi mahdollista kehittää yhdessä?*

Mahdollisia yhteisiä tutkimussuuntia. Keskustelu voisi avata mahdollisuuksia esimerkiksi:

- monipaikkaisille tutkimusasetelmille
- pitkittäistutkimuksille
- taideperustaisille ja osallistaville menetelmille
- koulujen, taidekentän ja yhteisötoimijoiden väliselle yhteistyölle
- kansainvälisille vertailuille
- kehollisia ja affektiivisia kokemuksia tavoittaville metodologisille kokeiluille

Samalla olisi tärkeää pohtia, millaisin käsittein vaikutuksia ylipäätään tulisi tarkastella. Ehkä kyse ei ole vain käyttäytymisen muutoksesta, vaan esimerkiksi herkkyydestä, relationaalisuudesta, ekologisesta mielikuvituksesta, kyvystä sietää epävarmuutta tai uudenlaisista tavoista olla suhteessa muihin ihmisiin ja muuhun luontoon.

Ekososiaalisen taidekasvatuksen kenttä on nopeasti kehittyvä ja yhteiskunnallisesti merkittävä alue, mutta sen empiirinen tutkimus on edelleen hajanaista ja vähäistä. Näemme tämän sekä haasteena että mahdollisuutena.

Tämä keskustelunavaus ei pyri tarjoamaan valmista tutkimusohjelmaa, vaan kutsumaan kollegoita yhteiseen pohdintaan siitä, mitä meidän pitäisi tutkia, miksi ja millaisin menetelmin. Samalla se kutsuu pohtimaan, millaista kasvatustieteellistä

tietoa ekologisten kriisien aikakaudella tarvitaan – ja miten voisimme rakentaa tätä tietoa yhdessä. Mahdollinen keskustelusessio voisi toimia paitsi ajatustenvaihdon myös tulevien yhteistyöverkostojen ja tutkimushankkeiden alustana.

Lähteet

Foster, R. (2017). Nykytaidekasvatus toisintekemisenä ekososiaalisten kriisien aikakaudella. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, 18, 35–56.

Foster, R., & Ojanen, W. (2025). Ecosocial care ethics in and through dance education. Journal of Dance Education. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/15290824.2024.2423230

Foster, R., & Sutela, K. (2024). Ecosocial approach to music education. Music Education Research, 26(2), 99–111. https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2319586

Foster, R., & Turkki, N. (2023). EcoJustice approach to dance education. Journal of Dance Education, 23(2), 91–101. https://doi.org/10.1080/15290824.2021.1906430

Keto, S., & Foster, R. (2021). Ecosocialization – An ecological turn in the process of socialization. International Studies in Sociology of Education, 30(1–2), 34–52. https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1854826

Keto, S., Foster, R., Pulkki, J., Salonen, A. O., & Värri, V.-M. (2022). Ekososiaalinen kasvatus –Viisi teesiä ratkaisuehdotuksena antroposeenin ajan haasteeseen. Kasvatus & Aika, 16(3), 49–69. https://doi.org/10.33350/ka.111741

Salonen, A. O., & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. Aikuiskasvatus, 35(1), 4–15.

3.6 Kasvatuksen historia ja filosofia / History and Philosophy of education 2/2 (ENG)

What matters in/for education?

3.6.1 Onko merkityksellinen elämä järkevä tavoite peruskoululle?

Lari Launonen, Helsingin yliopisto
Jonna Ojalammi, Itä-Suomen yliopisto
Elina Kuusisto, Tampereen yliopisto
Arniika Kuusisto, Helsingin yliopisto

*Elämän merkityksellisyyttä tutkivana filosofina olen ollut myönteisesti yllättynyt merkityksellisyyden teeman painotuksesta viimeaikaisessa kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa sekä esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön (2019; 2026) julkaisuissa. Teema on keskiössä myös professori **Arniika Kuusiston** johtamassa ja Suomen akatemian rahoittamassa tutkimushankkeessamme Lapsi ajassa – Eksistentiaalinen resilienssi varhaislapsuudessa (2023– 2027). Tutkimme muun muassa sitä, mitkä asiat vahvistavat varhaiskasvatusikäisten lasten kokemusta elämän merkityksellisyydestä. Tuore teoreettinen artikkelimme (Launonen ym., 2026), jota **itseni (Lari Launosen**) ja **Arniika Kuusiston** lisäksi ovat olleet kirjoittamassa nuorten elämänpäämääriin perehtynyt dosentti **Elina Kuusisto** Tampereen yliopistosta sekä hyvinvointiteologian yliopistonlehtori **Jonna Ojalammi** Itä-Suomen yliopistosta, esittelee merkityksellisyyskasvatuksen käsitteen ja luo viitekehystä sille, miten kouluissa voitaisiin tietoisemmin tukea lasten ja nuorten elämän merkityksellisyyttä. Merkityksellisyys etenkin koulujen kasvatustavoitteena herättää kuitenkin monia kysymyksiä, joita tässä keskustelunaloituksessa haluamme nostaa yhteiseen pohdintaan.*

Keskeinen oivallus ja jännite

Psykologiassa on viime vuosina yleistynyt käsitys, jonka mukaan koettu merkityksellisyys sisältää kolme eri osatekijää (esim. Martela & Steger, 2016). Nämä voidaan suomentaa käsitteillä arvoisuus tai merkittävyys (significance, mattering), päämäärä (direction, purpose) ja koherenssi (coherence, comprehension, sense-making). Näiden kolmen osatekijän valossa esimerkiksi George ja Park (2016, s. 206) määrittelevät merkityksellisen elämän sellaiseksi, ”joka koetaan ymmärrettävänä (making sense), jota ohjaavat ja motivoivat arvokkaina pidetyt tavoitteet (goals), ja jolla on väliä (mattering) maailmassa”.

Empiirisen tutkimuksen tarjotessa tietoa koetusta eli subjektiivisesta merkityksellisyydestä filosofit pohtivat merkityksellisyyttä myös objektiivisena, yksilön kokemuksesta riippumattomana ilmiönä (Metz, 2023). Filosofiassa

merkityksellisyys nähdään onnellisuuden ja moraalisuuden kaltaisena perimmäisenä elämänarvona, joka kuitenkin käsitteellisesti eroaa näistä. Esimerkiksi Viktor Franklin elämä keskitysleirillä ei ollut onnellista, mutta hän kykeni löytämään elämälleen merkitystä myös kurjuuden keskellä. Myös esimerkiksi Äiti Teresan elämää pidetään tyypillisesti objektiivisesti merkityksellisenä, vaikka hänen päiväkirjansa antavat viitteitä syvästä merkityksettömyyden kokemuksesta.

Merkityksellisen elämän rakentamisesta on monien tutkijoiden mukaan länsimaissa tullut entistä vaikeampaa (Launonen ym., 2026). Suomessa nuorisobarometrit osoittavat nuorten tyytyväisyyden omaan elämäänsä laskevan vuosi vuodelta. Syypäitä merkityksellisyysvajeeseen on etsitty esimerkiksi sosiaalisesta mediasta, nuorilta vaadittujen elämänvalintojen määrästä, arvoyhteisöjen ja uskonnollisen sosialisaation murenemisesta sekä sodista ja koronapandemiasta. Kasvatusajattelijat ovatkin aiempaa enemmän pohtineet, kuinka lasten ja nuorten kokemusta elämän merkityksellisyydestä voitaisiin edistää kasvatuksen keinoin (esim. de Ruyter & Schinkel, 2022). Tämä tavoite sisältyy myös kansainväliseen keskusteluun kukoistuksesta (flourishing) kasvatuksen perimmäisenä päämääränä (esim. Heikkinen ym., 2026; OECD, 2026). Merkityksellisyys on esillä myös Suomen opetus- ja kulttuuriministeriön vuoteen 2030 ulottuvassa strategiassa, jossa yksi kolmesta vaikuttavuustavoitteesta on, että ”merkityksellisen elämän edellytykset turvataan yhdenvertaisesti” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Merkityksellinen elämä esitetään niin ikään peruskoulun tavoitteeksi ministeriön tuoreessa visiossa suomalaiselle peruskoululle (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2026).

Vuoropuhelun herättäminen

Alustuksessa haluamme herättää keskustelua ainakin seuraavista kysymyksistä: *Missä mielessä merkityksellistä elämää voitaisiin pitää mielekkäänä tavoitteena suomalaiselle koululle? Onko kyseessä kenties niin laaja-alainen, yksilön koko elämää määrittävä tavoite— aivan kuten ”onnellinen elämä”—niin ettei koulu kykene kuin korkeintaan huolehtimaan tiettyjen merkityksellisen elämän perusedellytysten tukemisesta? Ja jos näin on, onko merkityksellisyyttä mielekästä asettaa kasvatuksen tavoitteeksi?*

Yksi mahdollinen tapa edistää merkityksellisyyttä olisi rohkaista oppilaita pohtimaan ja kehittämään omia elämänpäämääriään (purposes) (esim. Viljanen & Kuusisto, 2025). *Missä yhteydessä tätä olisi mielekästä toteuttaa ja miten?*

Tulisiko kasvatuskontekstissa merkityksellisyys ymmärtää nuorten omasta näkökulmasta subjektiivisesti, vai voidaanko asettaa myös objektiivisia reunaehtoja sille, millaisia elämäntapoja ja päämääriä voidaan pitää aidosti merkityksellisinä?

Monien filosofien mukaan kysymykset hengellisen todellisuuden (kuten Jumalan) olemassaolosta ovat tärkeitä sen suhteen, missä määrin ihmiselämää voidaan pitää objektiivisesti merkityksellisenä. Lisäksi empiirinen tutkimus tarjoaa evidenssiä siitä, että uskonnollisen uskon ja koetun merkityksellisyyden välillä on usein positiivinen yhteys. *Mikä on katsomuskasvatuksen rooli elämän merkityksellisyyden vahvistamisessa?*

Merkityksellisen elämän korostamista voidaan pitää tervetulleena näkökulmana keskusteluun kasvatuksen tavoitteista. Sen tietoinen edistäminen kuitenkin vaatii sitoutumista jonkinlaiseen käsitykseen siitä, mitä merkityksellinen elämä on, sekä konkreettisia ehdotuksia siitä, miten opetusjärjestelmää tai opetussuunnitelmia tulisi muuttaa tavoitteen saavuttamiseksi. Muussa tapauksessa merkityksellisyyspuhe jää helposti raporttien ja juhlapuheiden tasolle.

Lähteet

De Ruyter, D., & Schinkel, A. (2022). Education and Meaning in Life. Teoksessa I. Landau (Toim.), The Oxford Handbook of Meaning in Life (s. 492–507). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190063504.013.32

George, L. S., & Park, C. L. (2016). Meaning in Life as Comprehension, Purpose, and Mattering: Toward Integration and New Research Questions. Review of General Psychology, 20(3), 205–220. https://doi.org/10.1037/gpr0000077

Heikkinen, H. L. T., Keränen-Pantsu, R., & Ikonen, E. (2026). Planetaarinen kukoistus koulutuksen päämääränä. Teoksessa S. Laine & K. Happonen (Toim.), Nuorisobarometri 2025 (s. 177–195). Nuorisotutkimusseura.

Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. The Journal of Positive Psychology, 11(5), 531–545. https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623

Metz, T. (2023). The meaning of life. Teoksessa E. N. Zalta & U. Nodelman (Toim.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/lifemeaning/

Launonen, L., Ojalammi, J., Kuusisto, E., & Kuusisto, A. (2026). Kohti merkityksellisyyskasvatusta: Elämän merkityksellisyyden tukeminen lasten ja nuorten kasvatuksessa. Kasvatus, 57(2), 139–153. https://doi.org/10.33348/kvt.159707

OECD. (2025). Education for human flourishing: A conceptual framework. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/73d7cb96-en

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019). Opetus- ja kulttuuriministeriön strategia 2030. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-628-7

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2026). Peruskoulu 2045: Elämää varten. Visio suomalaiselle peruskoululle. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-029-3

3.6.2 Tavoitelähtöisyyden vaikutukset lapsille merkityksellisiin kohtaamisiin ja hetkiin varhaiskasvatuksessa

Miia Perkola, Turun yliopisto / Helsingin yliopisto
Alexandra Nordström, Helsingin yliopisto
Jenny Byman, Helsingin yliopisto

*Olen **Miia Perkola**, toisen vuoden väitöskirjatutkija Turun yliopiston Oppimisen, opettamisen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelmasta (OPPI). Väitöstutkimuksessani tarkastelen sanatonta yhteyttä varhaiskasvatuksessa. Tämä keskustelunavaus pohjaa Helsingin yliopistossa toteutettavaan LAPPSi -tutkimushankkeeseen (Långsam och affektiv pedagogik – Nya perspektiv på litteracitet och lek inom småbarnspedagogiken), jonka työryhmään kuuluvat lisäkseni vastaava tutkija, FT **Alexandra Nordström** sekä tutkijatohtori **Jenny Byman**. LAPPSi on tutkimusprojekti, jonka keskiössä on kysymys siitä, miten pienten lasten lukutaito ja leikki kietoutuvat varhaiskasvatuksessa toteutettuun hitaaseen ja affektiiviseen pedagogiikkaan.*

Tutkimushanke tarkastelee hitaiden ja affektiivisten pedagogisten lähestymistapojen kehkeytymistä suomalaisen varhaiskasvatusryhmän arjessa. Aineisto koostuu neljän kuukauden videohavainnoista, haastatteluista, kenttämuistiinpanoista ja lasten tuotoksista, jotka on ovat muotoutuneet ryhmässä, jossa on 25 iältään 1–3-vuotiasta lasta. Analyysi keskittyy "hehkuviin" hetkiin (MacLure, 2013), jotka haastavat totutut pedagogiset tulkinnat ja avaavat uusia tapoja ymmärtää kasvatuksellisia kohtaamisia.

LAPPSi -tutkimushanke nojaa affektiivisten intensiteettien teorioihin (esim. Leander & Ehret, 2019; Massumi, 2015) sekä pohjoismaiseen, nousevaan hitaaseen pedagogiikkaan liittyvään tutkimukseen (esim. Clark, 2022; Dýrfjörð & Hreinsdóttir, 2025), ja sijoittuu laajempiin keskusteluihin ajallisuuksista, relationaalisista pedagogiikoista sekä kehollisista olemisen tavoista varhaislapsuudessa. Hidas pedagogiikka, sellaisena kuin Clark (2022) ja Ulmer (2017) sen jäsentävät, tarjoaa vaihtoehdon nykyvarhaiskasvatusta leimaavalle kiihtyvälle tahdille ja standardoinnille. Tehokkuuden ja ennalta määrättyjen oppimistulosten korostamisen sijaan hidas pedagogiikka tuo etualalle virittäytymisen, viipymisen ja läsnäolon– olemisen muodot, joiden avulla kasvattajat voivat herkistyä lasten rytmeille, aistillisille kytkeytymisille ja nykyhetkessä avautuville tapahtumille.

Aihe on kasvatuksellisesti tärkeä, sillä se haastaa varhaiskasvatusta leimaavan nopean ja tuloskeskeisen toimintakulttuurin, siirtää huomion lapsille merkityksellisiin hetkiin ja kohtaamisiin, niin ihmisten kuin muidenkin olevaisten kanssa, tässä ja nyt. Hidas pedagogiikka korostaa ajallista tilaa, läsnäoloa ja harkintaa, mahdollistaen lapsille ja kasvattajille merkityksellisemmän ja kestävämmän oppimisympäristön. Se tukee stressittömämpää pedagogista työtä ja huomioi lapsen kehityksen ja lapsuuden ei-lineaarisena prosessina, joka ei aina mukaudu kronologiseen mittaamiseen tai länsimaiseen käsitykseen ajasta. Olemme kirjoittaneet tämän keskustelunavauksen suomeksi, mutta olemme valmiita käymään keskustelua myös ruotsiksi ja englanniksi.

Keskeinen oivallus ja jännite

Keskeisenä oivalluksena ja jännitteenä haluamme tässä keskustelunavauksessa nostaa esiin tavoitelähtöisyyden vaikutukset lapsille merkityksellisiin kohtaamisiin ja hetkiin. Varhaiskasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa tavoitteet

ovat keskeisessä osassa: varhaiskasvatuksen valtakunnallisista tavoitteista säädetään varhaiskasvatuslaissa, ja nämä tavoitteet ohjaavat niin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden, kuin paikallisen ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaa, toteuttamista ja arviointia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022, s. 41) todetaan lasten mielenkiinnonkohteiden, tarpeiden sekä heidän kasvuympäristöönsä liittyvien merkityksellisten asioiden olevan toiminnan suunnittelun lähtökohtana. Keskustelua lapsille merkityksellisestä elämästä oppimisen ja kehittymisen raamien ulkopuolella käydään kuitenkin havaintojemme mukaan vähän. Vaikka toiminnan suunnittelun lähtökohtana onkin lasten kasvuympäristöön liittyvät merkitykselliset asiat, voivat lapsille merkitykselliset kohtaamiset (niin toisten ihmisten kuin muiden olevaistenkin kanssa) jäädä arjessa huomaamatta kasvattajan keskittyessä oppimistavoitteisiin tai suunnitellun toiminnan toteuttamiseen. Itsekseen hiljaa päiväkodin pihalla hiekkaa käsissään valuttava lapsi saatetaan esimerkiksi ohjata toisten lasten seuraan kielellisen kehityksen tai sosiaalisten taitojen tukemisen nimissä tai metsäretki täyttyy aikuisen ohjaamasta, etukäteen suunnitellusta tavoitteellisesta toiminnasta sen sijaan, että lapsille annettaisiin aikaa ja tilaa olla vuorovaikutuksessa muiden olevaisten kanssa kyseisessä hetkessä kullekin lapselle merkityksselliseltä tuntuvalla tavalla.

Jan Varpanen (2025) esittää kasvatuksen pitävän aina sisällään Muutos-kuvan (Change-image). Hänen mukaansa erilaisia kasvatuksellisia teorioita yhdistää pyrkimys muuttaa lapsen elämää paremmaksi (Varpanen 2025, s.127). Toisin sanoen lapsen kohdalla tavoitellaan aina parempaa elämää. Varpanen toteaa Muutos-kuvan jättävän huomiotta jotain tärkeää siitä, mikä on kasvatuksellista kanssaelon käytännöissä (Varpanen 2025, s. 129). Olemmekin Varpasen kanssa saman ajatuksen äärellä esittäessämme tavoitelähtöisyyden vievän huomiota pois lapsille merkityksellisistä kohtaamisista.

Post-humanistinen käsitys lapsesta haastaa länsimaisessa ajattelussa tyypillisen käsityksen lapsuudesta aikuisuuteen lineaarisesti johtavana ajanjaksona, jossa lapsi ymmärretään aikuiseen nähden vailla olevana, ikään kuin “ei-vielä-ihmisenä” (kts. mm. Murris 2016; Koro-Ljunberg & Murris 2025). Ymmärrämme tämän kaltaisen lineaarisen ajattelun vaikuttavan tavoitelähtöisen suhtautumisen taustalla: kun lapsi nähdään taidoissaan, osaamisessaan ja ihmisyydessään keskeneräisenä, on luonnollista, että lapsen kohdalla aletaan tavoitella aina seuraavaa etappia ihmisyyden polulla ja häntä tällä polulla etenemisessä myös pyritään auttamaan. Sen sijaan, kun lapsuuden alkaa nähdä kronologisen ajanjakson lisäksi myös

tapana olla suhteessa aikaan ja kokea aikaa, kuten Kennedy ja Kohan (2017) ehdottavat, on huomio helpompi siirtää tavoitteellisesta toiminnasta tähän hetkeen.

Vaikuttaa siltä, että varhaiskasvatusta lähestytään laajalti tavoitelähtöisesti, oppimisen ja kehittymisen raameissa, kun taas hidas- ja affektiivinen pedagogiikka peräänkuuluttaa viipyilevyyttä, läsnäoloa ja kasvattajien herkistymistä lasten ja arjen monenlaisille rytmeille. Esitämmekin, että liiallinen keskittyminen tavoitteisiin varhaiskasvatuksessa voi johtaa lapsille merkityksellisten kohtaamisten, hetkien ja kokemusten sivuuttamiseen. Yhteyden kokeminen sekä merkitykselliset kohtaamiset ja hetket ovat kuitenkin keskeinen osa hyvinvointia, jota nurinkurista kyllä, varhaiskasvatuksessa / varhaiskasvatuksella myös tavoitellaan.

Vuoropuhelun herättäminen

Vaikuttaa siltä, että oppimisen ja kehittymisen tavoitteleminen on osin ristiriidassa lasten tämän hetken hyvinvoinnin kanssa, ainakin silloin, kun tavoitteleminen johtaa lapselle merkityksellisten kohtaamisten sivuuttamiseen. *Tarvitseeko näin olla?*

Voisivatko varhaiskasvatuksen tavoitteet tukea hitaan ja affektiivisen pedagogiikan toteutumista, jossa keskiössä on oppimisen ja kehittymisen tavoittelun sijaan viipyminen ja läsnäolo sekä virittäytyminen nykyhetkeen, lasten ja arjen moninaisiin rytmeihin sekä aistillisiin kytkeytymisiin?

Millä tavoin varhaiskasvatuksen tavoitteellisuus tulisi ajatella uudelleen, jotta se tukisi kanssaelon käytäntöjä ja lapsille merkityksellisiä kohtaamisia? Voisiko tavoitteet suunnata enemmän tähän hetkeen ja tavoitella ennemmin läsnäoloa, kohtaamisia sekä hyvää ja turvallista oloa kussakin hetkessä, sen sijaan, että pyrkisimme ensisijaisesti kasvattamaan ja opettamaan lapsia eri elämän osa-alueilla? Miten tavoitteiden uudelleen suuntaaminen vaikuttaisi varhaiskasvatuksen arkeen?

Voisiko varhaiskasvatusta toteuttaa jopa ilman tavoitteita ja minkälaista tavoitteeton varhaiskasvatus olisi ja mitä siitä mahdollisesti seuraisi?

Varhaiskasvatus suunnitelman perusteiden (2022) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan “suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”. Lapsille merkityksellisistä hetkistä ja kohtaamisista varhaiskasvatuksessa, oppimisen ja kehittymisen raamien ulkopuolella, käydään keskustelua vähän. Merkitykselliset kohtaamiset niin ihmisten kuin muidenkin olevaisten kanssa, ovat kuitenkin keskeinen osa lasten hyvinvointia, jota varhaiskasvatuksella halutaan tukea.

Olemmekin tässä keskustelunavauksessa halunneet nostaa kriittiseen tarkasteluun varhaiskasvatuksen tavoitelähtöisyyden ja sen vaikutukset lapsille merkityksellisiin kohtaamisiin ja hetkiin. Olemme myös kysyneet, voisiko

varhaiskasvatuksen tavoitteellisuutta ajatella uudelleen hitaasta ja affektiivisesta pedagogiikasta nousevien merkitysten valossa.

Länsimaisessa kasvatusajattelussa verrattain uudet, post-humanistiset näkemykset lapsesta ja lapsuudesta kannustavat pohtimaan varhaiskasvatuksen perusteita ja käytäntöjä uudelleen sekä kuvittelemaan vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa varhaiskasvatusta lapselle merkitykselliset kohtaamiset ja hetket syvemmin huomioiden.

Lähteet

Barad, K. (2007). Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press.

Clark, A. (2022). Slow knowledge and the unhurried child: Time for slow pedagogies in early childhood education. Routledge.

Hackett, A. (2021). More-than-human literacies in early childhood. Bloomsbury Academic.

Kennedy, D., & Kohan, W. (2017). Childhood, education, and philosophy: A matter of time. In M. Rol-lins Gregory, J. Haynes & K. Murris (Eds.), The Routledge international handbook of philosophy for children (pp. 46–53). Routledge

Koro-Ljungberg, M., & Murris, K. (2025). The handbook of reconfiguring interpretation in postqualitative research / edited by Mirka Koro, Karin Murris. Routledge, Taylor & Francis Group.

Murris, K. (2016). The Posthuman Child. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315718002

Pink, S. (2015). Doing sensory ethnography. SAGE.

Perkola, M., & Sintonen, S. (2025). Pohdinta sanattomasta yhteydestä varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Kasvatus & Aika (Verkkolehti), 19(4), 60-71. https://doi.org/10.33350/ka.144711

Ulmer, J. B. (2017). Writing slow ontology. Qualitative Inquiry, 23(3), 201-211.

Sintonen, S., & Nordström, A. (2023). Posthuman Babies: Reconceptualizing a Baby's First Year. In M. Sakr, J. Rowsell, & K. Sherbine (Ed.), Postdevelopmental Approaches to Pedagogical Observation in Childhood. Bloomsbury Academic.

Nordström, A. (2023). Joy in young children's literacy practices in early childhood education. University of Helsinki. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8862-5

Nordström, A., & Sintonen, S. (2024). Slow and affective becoming-with in early childhood education as the initiation of cultivation. Reconceptualizing Educational Research Methodology, 15(2).

Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. https://www.oph.fi/fi/tilastotja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022

Pacini-Ketchabaw, V. (2012). Acting with the clock: Clocking practices in early childhood. Contemporary Issues in Early Childhood, 13(2), 154-160.

Varpanen, J. (2025). A place regained : re-imaging education with immanence. Tampere University. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3759-9

3.6.3 'Small' and why it matters in education: rethinking scale, agency and meaning-making

Karin Murris, University of Oulu
Inka Laisi, University of Oulu
Kristina Vitek, University of Oulu

This contribution emerges from two different research projects. The work is situated at the intersections of early childhood education, childhood studies, posthumanist philosophy, and philosophical arts-based inquiry. It engages empirical research alongside methodological experimentation.

The presenters share a conceptual interest in 'small' as a concept and how it works in education, while approaching it through different methodological and empirical lenses. One strand develops performative videography as a practice that reconfigures relations between human and more-thanhuman actors. Another, draws on arts-based philosophical enquiries with children, focusing on how material practices generate concepts that challenge dominant understandings of death. A third explores children's multispecies secret places, examining how hidden, small-scale spaces disrupt adult-centred spatial and epistemological frameworks.

Collectively, the work challenges dominant assumptions in education and research that position children, and what is considered small, as incomplete, immature, insignificant and easily overlooked.

Core Insight or Tension

In dominant educational and research practices, the 'small' is often rendered negligible. It is associated with lack, underdevelopment, or irrelevance. This applies not only to young children's bodies and ideas, but also to small-scale phenomena in research: fleeting moments, 'partial' data, hidden spaces, the camera and other material processes. As a result, what counts as meaningful knowledge, agency, and participation in world-making is narrowly defined through large-scale, stable, and easily measurable representational forms.

This contribution argues that the concept 'small' can do important work in disrupting hierarchical notions of scale. Attuning to the small invites a reconsideration of what counts as data, who or what can be considered agentic, and how meaning is produced in educational contexts. Through three empirical examples, our presentation explores how engaging with small matters opens up alternative ways of encountering questions of existence and meaning.

In performative videography, video data is not treated as a transparent or objective representation of reality but as an active participant in world-making. Through editing practices such as slowing down, speeding up, and reversing footage, temporal linearity is disrupted, and agency is redistributed across human and more-than-human actors: child, camera, floor, plasticine and and and. See: Link to the video:
https://uia.cloud.panopto.eu/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=abbbebc6-d3b9-4e86-814c-b39c008af34b

This approach, informed by agential realism, resituates agency as emerging through intra-action rather than belonging to discrete entities. At the same time, it raises ethical questions about how researchers 'agentially cut' the world and what is included and excluded from mattering.

In arts-based philosophical enquiry, the concept of mömmö emerges as a child's material reconfiguration of the soul. It challenges dominant Western dualisms between immaterial soul and material body and instead suggests a continuity and circulation of matter. Mömmö exemplifies how children's thinking (often dismissed as 'immature') can generate complex ontological propositions that unsettle established narratives of death as finality or absence.

- *No tää on joku hautausmaa ja sut toi tyyppi tuolta arkusta kohta menee tonne ylös ja toi päästää toi tyyppi sen mömmön tonne taivaalle. Ulpu (1.2.2024)*
- *Well this is some kind of a cemetery and then that guy* from that coffin soon goes up there ans that guy lets that goo blobb** to the sky***. Ulpu*

In the exploration of children's secret places, attention shifts to small, hidden, and often inaccessible spaces that children create and inhabit. These may be physical, digital, or imagined, and are characterised by secrecy, affective atmospheres, and multispecies relations. Working with 'glimpses' of such places, often shared retrospectively, raises questions about research ethics and

methodology. *What does it mean to study spaces that resist access? How can researchers engage with what is shared without violating what remains hidden?*

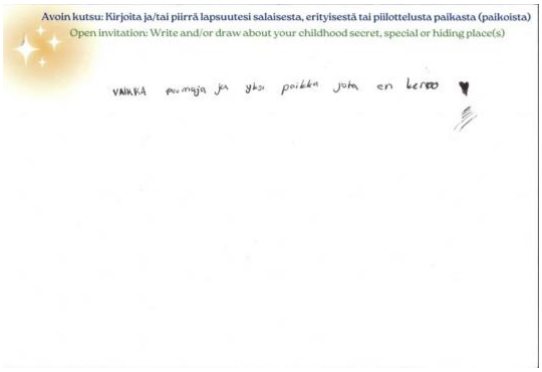
Figure 2: “Just a treehouse and one place I won’t tell [you].

Across these examples, a tension emerges between dominant ‘big’ _frameworks, e.g., big data, large-scale theories, institutionalised spaces, and the generative potential of the small. The small is not simply a reduced version of the big, but changes how we think about human existence by demanding different ways of knowing, researching, and relating.

Dialogue Invitations

This contribution invites dialogue with scholars and practitioners interested in rethinking scale, knowledge, and agency in education and beyond.
What might happen if the small were taken seriously as a site of knowledge production rather than as something to be ignored, overcome or scaled up? How might this shift what counts as valid data, particularly in relation to children’s experiences and more-than-human relations?

Our presentation also invites engagement with the ontological and epistemological implications of children’s ideas. *If concepts such as mömmö are not dismissed as naïve but taken as serious philosophical propositions, what new understandings of existence, death, and meaning might emerge? How might such engagements challenge anthropocentric and dualist assumptions that underpin much of Western thought?* Ethical questions are central. *How can researchers attend to what is small, hidden, or secret without appropriating, exposing, or*



colonising it? What does it mean to practice restraint in research, to work with what

is given while respecting what is withheld? How might methodologies be adopted and adapted to include 'the small'?

Pedagogically, our three short provocations (a video-clip, a short transcript and a drawing exercise) will open up philosophical dialogue about the concept 'small' and how it works in education.

Finally, the 'small' is positioned as a point of connection across disciplines. The contribution invites perspectives from education, philosophy, child studies, sociology, environmental humanities, and beyond to explore how attention to the small might reconfigure shared concerns with existence, meaning, and world-making.

This contribution matters because it challenges deeply embedded assumptions about what is significant in education and research. By foregrounding the 'small', we not only reconsider children's agency and knowledge but also reimagine research itself as a practice of listening, attuning and response-ability by reconfiguring agency and questioning how scale works to include and exclude.

We invite others to bring their own tensions, discomforts and 'small stories' into this conversation.

3.6.4 Viisautta opettamassa: Onko eettisten ja eksistentiaalisten kysymysten paikka kasvatuksen ja koulutuksen keskiössä?

Eeva K. Kallio, Jyväskylän yliopisto
Terhi Ek, Jyväskylän yliopisto
Anu Virtanen, Jyväskylän yliopisto

Esityksen tekijät ovat Viisaus ja oppiminen –tiimin ja Suomen Akatemian Viisaus käytännössä -hankkeen tutkijoita Jyväskylän yliopistosta, Koulutuksen tutkimuslaitoksesta. ***Eeva K. Kallio****, PsT, on viisauden tutkija sekä psykologisesta että filosofisesta näkökulmasta sekä myös filosofinen praktikko,* ***Terhi Ek****, KT, on varhaiskasvatustaustainen yliopistonopettaja ja tutkija, ja* ***Anu Virtanen*** *filosofian väitöskirjatutkija ja filosofian praktikko. Olemme tarkastelleet kollegoidemme kanssa viisautta laaja-alaisesti sekä teoreettisista että empiirisistä näkökulmista, kuten luomalla aiempaan tutkimukseen perustuvan uuden viisausmallin. Sen rinnalle on myös kehitetty viisauden opettamista kuvaava malli. Viisauden kehittämiseen tähtäävä pedagogiikka on ollut kansainvälisesti varsin harvinaista, mikä oli yhtenä motiivina projektin aloittamiselle.*

Keskeinen oivallus ja jännite

Viisauden opettaminen edellyttää, että sen taustana on perusteltu teoreettinen ymmärrys siitä, mitä viisaus inhimillisenä ilmiönä on. Viisaus on hyvin kompleksi ilmiö ja käsitteenä vaativa. Aiempien psykologisten viisausteorioiden pohjalta rakennettu Holistinen viisausmalli (Kallio ym., 2025) määrittelee viisauden rakentuvan selkeistä psykologisista ulottuvuuksista (ajattelu, tunne, eettisyys, toiminta), ja näiden alueiden sisältämistä spesifeistä tekijöistä. Esimerkiksi tiedollisella ja ajattelun alueella viisaus edellyttää syvenevää itseymmärrystä ja moninäkökulmaista muiden perspektiivien huomioimista; ihmissuhteiden ja tunteiden alueella puolestaan myötätuntoa ja empatiaa. Kaikki nämä ulottuvuudet punoutuvat hyvin läheisesti yhteen. Ne kytkeytyvät eettis-eksistentiaaliseen pohdiskeluun ja oman arvoperustan rakentamiseen kohti laajemman hyvän toteuttamista.

Viisauden käsitteen sijaan me tutkijoina puhumme mieluummin viisauden edellytysten opettamista ja niiden kehittämisen mahdollistamisesta. Lopullinen valinta ja vastuu on aina toimivan persoonan; edellytykset antavat ainoastaan tarjouman. Ymmärrämme viisauden ihmisen potentiaalina, jonka toimija voi tai voi olla ottamatta käyttöön. Se on eräs keskeinen tapa kohdata kiperät ja monitahoiset elämän ongelmatilanteet, joita kriisiytynyt planetaarinen tilanne sekä elämän muuttuminen sirpaleiseksi ja juurettomaksi ruokkii entisestään.

Tutkimustuloksemme viittaavat siihen, että viisauden ensimmäisiä merkkejä on näkyvillä jo esiopetuksessa olevilla lapsilla (Ek ym., painossa); viisautta on aiemmin tutkittu pääsääntöisesti aikuisilla. Hankkeessa viisauden opettamisen mallia sovellettiin eri konteksteissa. Esimerkiksi opettajankoulutuksessa viisauspedagoginen interventio tuki opiskelijoilla reflektoinnin syvenemistä toimintaa perustavien arvojen tasolle ja vahvisti moraalista motivaatiota (Virtanen ym. 2026).

Viisauden opettamisen malli (Tynjälä ym., 2025) luettelee seitsemän periaatetta, kuinka viisauden edellytyksiä voidaan opettaa. Ne ovat viisauteen tähtäävä koulukulttuuri, supportiiviset ihmissuhteet, laajemman hyvän edistämisen painotttaminen, oppijakeskeiset lähestymistavat, teorian ja käytännön yhdistäminen, sekä yksilöllinen että yhteistoiminnallinen oppiminen, kuten myös erilaiset pedagogiikan muodot. Niiden lisäksi viisauden “opettamiseen” tulee sisällyttää uutena periaatteena itsekasvatus, joka nousee merkittäväksi aikuisilla. Viisauden mahdollistuminen sisältää silloin kysymyksen: mikä merkitys ihmisen omalla sisäisellä toiminnalla on, kun ihminen ottaa itse itsensä kasvatuksen kohteeksi (Kallio 2027 valmisteilla, teoksessa Houni ym.). Olennaista ongelmia ratkottaessa on visio siitä, mikä elämässä on tavoittelemisen arvoista sekä merkityksellistä ja ymmärrys, millaisia toiminnan seuraukset laajemmassa mittakaavassa voivat olla.

Tahdomme esityksellämme herättää keskustelua siitä, olisiko eettisten ja eksistentiaalisten, elämää perustavien arvojen ja elämän perimmäistä tarkoitusta reflektoivien kysymysten paikka kasvatuksen ja koulutuksen keskiössä. Tämä orientaatio on tutkimuksemme perusteella viisauden opettamisen tärkeimpiä piirteitä.

Vuoropuhelun herättäminen

- *Millainen olisi eettisten ja eksistentiaalisten kysymysten paikka kasvatuksen ja koulutuksen keskiössä? Mitä se käytännössä tarkoittaisi?*
- *Tekeekö tekoälyn kehitys eettisten ja eksistentiaalisten kysymysten tarkastelusta tulevaisuudessa yhä olennaisempaa?*
- *Miten viisauden edellytyksiä voisi opettaa kaikissa oppiaineissa vai vain esimerkiksi katsomusaineissa? Entä ylemmillä asteilla?*
- Viisas toiminta edellyttää paitsi itsensä kehittämistä eri viisauden osa-alueilla, myös kussakin tilanteessa vaikuttavien lukuisten tekijöiden huomioimista. Haasteena on esimerkiksi tiedon määrän räjähtävä kasvu ja tilannetekijöiden äärimmäinen kompleksisuus. *Onko ihmisellä kapasiteettia työskennellä monimutkaisten ja keskinäisriippuvien tekijöiden kanssa?*
- *Kuinka aikuisuudessa vahvistetaan ihmisen sisäistä kehittymistä, eksistentiaalista pohdintaa ja oman arvoperustan tiedostamista? Ovatko korkeamman asteen ja vapaan sivistystyön laitokset tässä avainasemassa? Mikä merkitys filosofialla on omien sitoumusten tutkimisessa ja itsensä kehittämisessä?*
- *Miten arjen pedagogiset toimintatavat mahdollistavat tai estävät eettisten ja eksistentiaalisten kysymysten käsittelyä?*
- Läpi eri koulutusasteiden, pedagogiikan yhteydessä ei välttämättä puhuta hyve- tai kestävyyskasvatuksesta tai filosofiasta, mutta sen sijaan opetuksen arjessa käsitellään elämään, yhteiseen hyvään, moraaliin ja jopa kuolemaan liittyviä kysymyksiä. *Miten voisimme saada tätä ulottuvuutta paremmin näkyväksi?*

Ihmisyyden syvimmät, kautta aikain esille tulevat eksistentiaaliset kysymykset piilevät ihmisyyden perusontologiassa. Samalla eettisyys ja vapaus valita ovat koko ihmiselämää koskettavia ydinkysymyksiä. Tekoälyn pohjaisten sovellusten odotetaan tulevaisuudessa käsittelevän yhä laajempia datamassoja, ja ihmisen aikaa vapautuu muuhun erityisesti tiedollisella alueella. Tekoäly ei kuitenkaan voi puolestamme vastata eettisiin kysymyksiin. Ihmisen on itsenäisesti ja perustellen, jatkuvassa vuoropuhelussa toisten kanssa, luotava oma elämänfilosofiansa ja arvonsa, niin että kaikille, mukaan lukien luonto, globaalisti mahdollistuu yhtäläinen

hyvä elämä. Tällaisen haasteen edessä on kasvatuksella ja pedagogisilla ratkaisuilla entistäkin suurempi merkitys.

Lähteet

Ek, T., Kuukka, A. & Kallio, E.K. (in press). Forest pre-primary education as a learning environment for wisdom. In Z. Diamond & K. Turner (Eds.) Wisdom in Early Childhood and Primary School Education. Routledge.Billett, S., Filliettaz, L. & Le, A. H. (2026). Personal beliefs and values within Wisdom in Practice. In S., Billett, H. L. T., Heikkinen, P., Tynjälä, & M., Virolainen (Eds), Wisdom in Practice: Conceptions, perspectives and development. Springer.

Kallio, E. K. (2027, arvioinnissa). Viisaus. Teoksessa P. Houni, E.K. Kallio, J. Kallio, J. Pulkki & J. Varpanen (toim.) Itsekasvatus. Yhteiseloa punomassa. Tampere: Niin & Näin.

Kallio, E.K., Tynjälä, P., Virtanen, A., Virolainen, M., Ek. T., Isomäki, H., & Heikkinen H.L.T. (2025). Towards a holistic wisdom model. In E.K. Kallio & P. Tynjälä (eds). What is wisdom and can it be thought? (pp. 7-34). Routledge.

Tynjälä, P., Kallio, E.K, Paananen, E., Virolainen, M., Virtanen, A.S., Ek., T. & Heikkinen, H.L.T. (2025a). Pedagogical practices for nurturing wisdom in educational contexts. In E.K. Kallio & P. Tynjälä (eds.) What is wisdom and can it be taught? (pp. 35-55). Routledge.

Virtanen, A. S., Hiljanen, M., Kallio, E. K., Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (in press). Inspiring moral motivation in teacher education. A phenomenographic study of neoSocratic dialogue as wisdom pedagogy. Journal of Moral Education.

3.6.5 Pieni lapsi ja kasvun ihme -jännitteisiä diskursseja purkamassa

Virve Keränen, University of Turku
Sara Sintonen, University of Turku
Alexandra Nordström, University of Helsinki

Virve Keränen *työskentelee Turun yliopistossa varhaiskasvatuksen yliopistotutkijana. Hän pohtii lapsuutta suhteisena uusmaterialististen, kehollisten, diskurssiivisten ja feminististen kysymysten kautta ja avulla.*

Sara Sintonen *on varhaiskasvatuksen professori Turun yliopistosta. Hän on kiinnostunut monista taiteisiin, mediaan ja kulttuureihin liittyvistä kasvatuksen ja pedagogiikan kysymyksistä, joita nykyään tarkastelee ihmistä laajempina ja uusmaterialistisina suhteisuuksina.*

Alexandra Nordström *toimii varhaiskasvatuksen yliopistonlehtorina Helsingin yliopistossa. Häntä kiinnostavat lapsuudet sekä varhaiskasvatuksen arjessa muotoutuvat affektiiviset ja materiaaliset suhteisuudet, erityisesti jälkilaadullisten lähestymistapojen kautta.*

Keskeinen oivallus ja jännite

Yhteiskunnallisissa lapsuutta koskevissa keskusteluissa lapset tuotetaan usein “jotain tarvitseviksi” ja kontrolloinnin kohteeksi. Lapset tarvitsevat opetusta ja kasvatusta, he tarvitsevat liikuntaa, ulkoilmaa, tunteiden säätelyä, kuria ja kontrollia (Murris, 2016; Keränen & Kinnunen, 2025). Aikojen saatossa lapseen on liitetty ajatus ihmistaimesta, joka hoitoa ja huolenpitoa saadessaan voi puhjeta täyteen kukoistukseensa ja kasvattajat voivat ihastella kasvun ihmettä (Saarela, ym., 2025).

Aikuisten ajattelussa pieni lapsi antaa myös sijaa "pikkulapsittelulle", jolla pienennellään ja väheksytään ilmiöitä ja tapahtumia.. Esimerkiksi voidaan kommentoida, että jokin teko olisi kuin "pienet lapset asialla", tai väheksyvästi todetaan "pikkulapsenkin pystyvän tuohon". Meitä pohdituttaa ajatus pienestä lapsesta ja tästä kasvun ihmeestä. *Milloin lapsi on pieni ja mitä lapsen pienuus saa aikaan? Millaisessa asemassa pienet lapset yhteiskunnassamme ovat? Miten voisimme yrittää ymmärtää lapselle itselleen merkityksellisiä asioita; lapsen sisäistä maailmaa?*

Perinteisesti lapset ajatellaan kehittyviksi ja aikuisiksi kasvamassa oleviksi (esim. Murris, 2016). Tässä ajattelussa lapset asettuvat asemaan, jossa he eivät ole vielä kokonaisia ihmisiä (Sintonen & Nordström, 2023). Kasvun ihme diskurssi vahventaa tätä lapsen keskeneräisyyttä. Aikuisen rooli lapsen kasvun ihmeessä on toki kiistaton: lapsi tarvitsee aikuista tueksi ja turvaksi, mutta voisiko aikuinen tarvita myös lasta?

Olemassa oleva tutkimus lapsen sisäisestä maailmasta rajautuu varsin yksilöpsykologisiin näkökulmiin ja ovat aina aikuisten tulkintoja lasten kokemuksista ja tunteista (Murris, ym., 2020). Lasten omat kertomukset ovat marginaalissa. Tämä voi johtua siitä, että heidän ajatellaan olevan jollain tapaa kyvyttömiä kertomaan omasta elämästään eikä heidän kertomaansa voi ottaa todesta (Murris, 2013).

Erityisesti länsimaisessa ajattelussa korostuu puheen merkitys tiedon tuottamisen tapana. Koska pienellä lapsella voi olla aikuista vähemmän verbaalisia taitoja kuvata maailmaansa, heidän kokemuksensa ja tietonsa jää helposti kuulematta. Puhumaton lapsi ajatellaan jotenkin toisarvoisena kansalaisena. Myös fyysisen kokonsa puolesta lapsi jää herkästi toissijaiseen asemaan.

Vuoropuhelun herättäminen

Perkola ja Sintonen (2022) ehdottavat, että kasvatuksessa merkitystä tulisi olla yhteydessä sanojen sijaan. *Heidän ehdotuksessaan yhteydessä on kyse maailman ja toisen kohtaamisesta sellaisenaan ja siinä hetkessä, arvioinnin ja kontrolloinnin sijaan, mutta mitä yhdeyden luominen pienen lapsen kanssa vaatii?*

Haluamme herättää keskustelua siitä, mitä lapsen pienuus tekee? Miten voisimme kuulla pientä lasta, jolla ei ole sanoja kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan? Mitä ajatus lapsen kasvun ihmeestä tekee lapselle nykyhetkessä, tässä ja nyt? Ehdotamme, että lapsen pienuutta ja kasvun ihmettä tulisi tarkastella vallan ja tietämisen kysymyksinä: kenen tavat olla ja tietää otetaan huomioon ja todesta?

Jotta yhteiskunta ja lapsuuden instituutiot voisivat olla oikeudenmukaisia paikkoja lapsille, tarvitaan pienen lapsen ja kasvun ihmeen diskurssien purkamista. Lasten kokemuksilla ja tiedolla on merkitystä, ja lapsuus on itsessään merkittävä asia.

Diskurssien purkaminen haastaa myös länsimaista verbaalista maailmaa, jossa vain sanottujen sanojen kautta voidaan tuottaa tietoa. Tarvitaan syvempää ymmärrystä tiedosta affektiivisena, kehollisen ja suhteisena. Myös lapsuudentutkimuksessa tämä tulisi ottaa entistä paremmin huomioon.

Kaiken kaikkiaan pienen lapsen ja kasvun ihmeen diskurssien purkaminen pakottaa kysymään: mitä kasvatus itse asiassa on? Voisiko kasvatus olla esimerkiksi yhdessä hidasta hetkissä olemista tulevaisuusorientaation ensisijaisuuden tilalla (Nordström & Sintonen, 2024)?

3.7 Kulttuurihistoriallisen toiminnanteorian tutkimus / Cultural-Historical Activity Theory research 1/1 (ENG)

3.7.1 Layers and Trajectories of AI Mediation in Everyday Life

Henriikka Vartiainen, Itä-Suomen yliopisto
Matti Tedre, Itä-Suomen yliopisto

Henriikka Vartiainen *is an educational researcher, and* ***Matti Tedre*** *is a professor of computer science. Over the past seven years, we have co-developed theoretical insights, pedagogical models, and educational technologies for AI education through cross-boundary collaboration, especially in our ongoing Generation AI project (https://gen-ai.fi/en).*

Core Insight or Tension

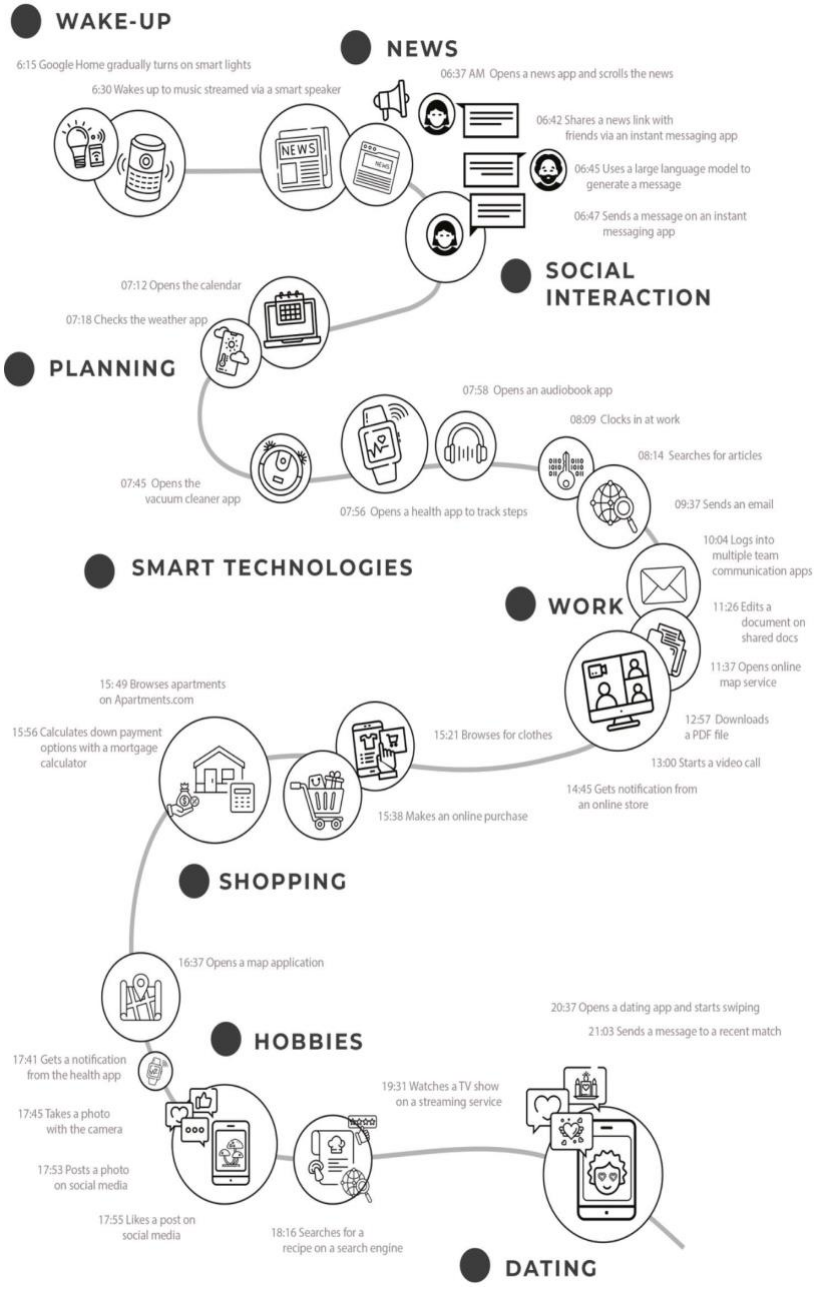
The idea that education should support people to develop their capacities for agentic and autonomous action has formed an important tradition in Western society as well as in prominent educational research (Eteläpelto et al., 2013). Over the years, the concept of agency has been defined in a multitude of competing ways and applied in educational research from a broad variety of different disciplines. From a socio-cultural perspective, agency is seen as goal-directed action emerging through the interaction between individuals, communities, cultural tools, and broader social and economic structures that shape or constrain human agency (Stetsenko, 2019; Wertsch, 2007).

At the same time, the complexity of human agency is increasingly under scrutiny as our epistemic environments, knowledge creation processes, and social practices are mediated, augmented, produced, and regulated by algorithmic governance (Coeckelbergh, 2023; Pangrazio and Selwyn, 2023). The rapid proliferation of AI technologies and large-scale data collection has also introduced significant legal, ethical, environmental, and social challenges, such as total surveillance, hybrid influencing, behavior engineering, algorithmic biases, exacerbation of social inequities and loss of agency (Bommasani et al., 2021; Solaiman, 2023; Zuboff, 2015). Despite the pervasive role of AI- and data-driven tools in structuring how people live, learn, and relate, most people are unaware of how these systems work or how they shape our actions, decision-making processes and interaction with the world (Coeckelbergh, 2023; Pangrazio and Selwyn, 2023).

In this discussion piece, we present a short story of a day in the life of Bridget, a 36-year-old management consultant living in a metropolitan city. By illustrating how

her everyday activities are mediated by AI, we hope to prompt theoretical discussion about the nature of mediated action in the age of AI, and how human agency is shaped through layered and interconnected chains of AI-mediated interactions with the world.

Just a Routine Day of Bridget



Bridget's day begins at 6:15, as her smart lights simulate a sunrise and her smart ring tracks her sleep. The data flows silently into applications that compare her patterns with millions of others. By 6:30, music plays through her smart speaker, logging her preferences and linking them to her mood and energy levels. The moment she picks up her phone, dozens of services register that she is awake and online.

Over her morning tea, Bridget scrolls through a curated newsfeed tailored to her. Every pause, tap, and skipped article is tracked, shaping what she will see next or not. When she shares a humorous headline with friends, it becomes another data point about her personality, sense of humor, and social relationships. Each message and reaction refines algorithmic predictions—not only about her, but about others as well.

Her morning continues as her calendar, weather app, and smart home devices synchronize her routine, continuously sharing her location and habits. Her robot vacuum maps her home, while health apps track her movements, stress levels, and menstrual cycle.

At work, Bridget searches for information online, sends emails processed by multiple platforms, and uses communication tools, document repositories, and project management systems—all of which track different metrics of her productivity. By midday, these systems detect a break as she goes to lunch with colleagues at a nearby bistro recommended by a mapping service that has learned her food preferences.

In the afternoon, targeted notifications draw her into online shopping, and after hundreds of micro-interactions, she purchases a dress she had not planned to buy. She continues browsing property listings, and when she requests a loan offer, banks instantly analyze her financial data to generate tailored options in mere seconds..

After work, Bridget goes for a forest walk, searching for mushrooms she had previously marked on her map app. She takes geo-tagged photos with her phone, enhanced by AI-driven camera systems that construct the images based on predictions of what would receive the most positive response on photo-sharing platforms.

In the evening, she browses recipes, streams shows, and uses a dating app that optimizes her engagement rather than helps her to find a long-term partner. In just one day, Bridget has—knowingly and unknowingly—shared a vast amount of personal data: her routines, moods, preferences, relationships, desires, dislikes, routes, finances, habits, health, activities, hobbies, political leanings, work, sexual

preferences, diet, mental health, reactions, and much more. But Bridget has been active online for decades.

Dialogue Invitations

Bridget's story illustrates the datafied human condition. By profiling Bridget and using the data from thousands, millions, or billions of other people, machine learning systems can predict information that Bridget has kept secret. These systems not only know what Bridget has done, but can predict and engineer what she will do next.

Taken together, these transformations of everyday life raise fundamental questions about the nature of mediated action when interacting with layered AI technologies that gradually form new kinds of historical trajectories (Vartiainen and Tedre, 2024). *What does agency mean today, and how does it emerge when we interact with tools that do not simply afford human action but may transform entire activity systems, often in the service of commercial interests? How can people become transformative agents (Stetsenko, 2019) who can develop their stances and voices, resist oppressive structures, and reshape AI- and data-driven practices? How can we cultivate transformative agency in and through AI education?*

References

Bommasani R, Hudson DA, Adeli E, et al. (2021) On the Opportunities and Risks of Foundation Models. Epub ahead of print 16 August 2021. DOI: 10.48550/arxiv.2108.07258.

Coeckelbergh M (2023) Democracy, epistemic agency, and AI: political epistemology in times of artificial intelligence. AI and Ethics 3(4): 1341–1350.

Eteläpelto A, Vähäsantanen K, Hökkä P, et al. (2013) What is agency? Conceptualizing professional agency at work. Educational Research Review 10: 45–65.

Pangrazio L and Selwyn N (2023) Critical Data Literacies: Rethinking Data and Everyday Life. Cabridge, MA: The MIT Press.

Solaiman I et al (2023) Evaluating the social impact of generative ai systems in systems and society. arXiv preprint arXiv:2306.05949. Epub ahead of print 2023.

Stetsenko A (2019) Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts With Relational Agency and Implications for Education. Frontiers in Education Volume 4-2019.

Vartiainen H and Tedre M (2024) How Text-to-Image Generative AI Is Transforming Mediated Action. IEEE Computer Graphics and Applications 44(2): 12–22.

Wertsch J V. (2007) Mediation. In: Daniels H, Cole M, and Wertsch J V. (eds) The Cambridge Companion to Vygotsky, pp. 178–192.

Zuboff S (2015) Big other: Surveillance capitalism and the prospects of an information civilization. Journal of Information Technology 30(1): 75–89.

3.7.2 Who learns in the city – and whose agency counts?

Virpi Lund, Laurea UAS

Core Insight or Tension

Residents' learning and collective agency may be a blind spot in urban development. This matter invites engagement with educational research, urban studies, and discussions on democratic participation.

As part of my work as a senior lecturer in social services in higher education, I supervise students' learning in community projects. During my visits to communities, I have come to recognise that treating communities as settings for learning requires a focus on community members' needs, the obstacles they face, and goals that open up new possibilities for development in informal settings. This has sparked my interest in participants' learning and emerging agency in natural situations. As educational researcher, I want to be involved in solving societal problems and influencing people's lives. Educational sciences are engaged in the search for strong, interventionist approaches that support societal change in practice. Cultural-historical activity theory plays a significant role in this development. Change initiatives aimed at expansive learning are needed to enable continuous learning. Educational researchers can help address societal challenges by producing new knowledge and research-based tools in the informal contexts of learning, possibly in collaboration with social scientists who have expertise on social injustices.

Later I became involved in an interventional research project in a neighbourhood with a multidisciplinary research group, drawing on educational sciences, social sciences, and health sciences. The Caring and Sharing Networks research project focused on improving residents' involvement and participation by integrating their experiences, creativity, and resources into the development of their environment. The goals of the research project were to enhance residents' participation and to develop efficient means of collaboration between stakeholders and residents in

urban development. The three-year participatory action research project took place in 2013–2015 in the City of Espoo, Finland. The project triggered another project called Sun Idea (Finnish for Your Idea), which established the concept of participatory budgeting as a tool for community development in the same residential district in 2017–18. It aimed to support residents' community development initiatives and to revitalise local neighbourhoods. During 2022–24, I joined a research group in a project entitled Empowering People towards Socially Inclusive Society, which aimed to prevent digital exclusion among vulnerable groups concerning the same neighbourhoods as well. In these projects, we were able to continue building on our previous research findings.

This contribution focuses on residents' participation in long-term urban development and learning within communities, where people collectively construct understanding, goals and objects, and the capacity to act. It involves resident workshops, community workshops, community-based experimentation, interviews, observation and multi-actor processes in which city officials, residents, and other stakeholders interact, often in fragmented and tension-filled relations.

From an educational perspective, the topic is significant because it places learning outside formal institutions, in informal, everyday urban contexts, challenges individualistic notions of learning by foregrounding collective, relational, and contradiction-driven learning and connects learning to democratic practices. The social capacity of communities is a critical resource for sustainability. The recognition of communities to the creation of a sustainable and inclusive city broadens our perspective from local level to global challenges.

Residents' learning and agency exist and develop, but urban administrative culture lacks the capacity to recognize or work with them. People (residents) can initiate and lead social change in their own environments. This challenges traditional thinking; a process driven by government, organizations, or experts. The social inclusion of grassroots people to change processes creates tension-laden objects of activity which are sometimes difficult to identify and transform in a group of multiple actors with opposing interests. This requires identifying and uniting various stakeholders and fostering dialogue between practitioners (residents) and political actors. However, thorough collaboration with bottom-up initiatives creates sustainable solutions to the needs of the community.

Residents' place-based knowledge, lived experience, and social relations give rise to evolving forms of agency. Learning and agency are dialectically related: learning strengthens agency, and agency generates new objects of learning. A critical transformation occurs when individual agency develops into relational and

eventually transformative agency. At the same time, a core contradiction emerges in practice: despite increasing participatory initiatives, institutional structures fail to support shared learning and the formation of joint objects. As a result, resident participation often becomes fragmented and invisible.

Dialogue Invitations

This contribution opens dialogue across several educational and interdisciplinary conversations.

- Learning: Individual learning theories (e.g. experiential learning, Dewey, Freire, Kolb) and collective learning theories (CHAT, expansive learning) invite a need for dialectical conceptualization.
- Agency research: Relational agency (Edwards), the transformative activist stance (Stetsenko), and transformative agency by double stimulation (Engeström & Sannino 2020, Sannino 2022) invite the developmental process of agency.
- Civic learning: The study connects with debates on deliberative democracy, co-creation, and civic education in informal contexts.
- Methodological dialogue: Expansive developmental research, applied ethnography, formative interventions, and community workshops raise questions about how to study learning when actors, objects of activity, and contexts are constantly shifting.

What can collaborative learning in infrastructures be? How can administrative systems become learning systems? What can the expansion of the joint object in urban and educational research be? Bringing together learning, agency, and sustainability in a manner that positions residents active, learning change-agents is far from self-evident. Rather than a purely methodological choice, this constitutes a political and cultural position.

The contribution is not only about learning in urban settings—but an invitation to reflect on education as a democratic practice. It brings forward an uncomfortable but necessary question about power, knowledge, and learning. It demonstrates that learning is not a neutral process, but a political and ethical phenomenon. It invites scholars to identify moments in their own work where agency remains conceptually underdeveloped or institutionally constrained. *How do we as researchers articulate in those moments when we meet unresolved conceptual tensions, tacit field experiences and points at which the researchers themselves become part of learning and social transformation?*

References

Chambers, E. (2003). Applied ethnography. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Collecting and interpreting qualitative materials (2nd ed., pp. 389–418). Sage Publications.

Dewey, J. (1984). The philosophy of John Dewey: Two volumes in one. 1. The structure of experience, 2. The lived experience. The University of Chicago Press.

Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. International Journal of Educational Research, 43(3), 168–182. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010

Edwards, A., & D'arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. Educational Review, 56(2), 147–155. https://doi.org/10.1080/0031910410001693236

Engeström, Y. (2015). Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Cambridge University Press. (Original work published 1987) https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744

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

Engeström, Y., & Sannino, A. (2020). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. Mind, Culture, and Activity, 28(1), 4–23. https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328

Engeström, Y., Sannino, A., & Virkkunen, J. (2014). On the methodological demands of formative interventions. Mind, Culture, and Activity, 21(2), 118–128. https://doi.org/10.1080/10749039.2014.891868

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Seabury Press.

Freire, P. (2005). Education for critical consciousness. The continuum international publishing group.

Kolb, D. (1984). Experiential learning. Experience as the source of learning and Development. Prentice Hall.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. Journal of Social Issues, 2, 34–46. https://doi.org/10.1111/j.15404560.1946.tb02295.x

Long, N. (1999). The multiple optic of interface. Center for Latin American Social Policy – CLASPO. http://dx.doi.org/10.26153/tsw/47760

Lund, V. (2025). From the dominance of the authorities to residents' inclusion to decision-making processes. Proceedings of the 19th international conference of the learning sciences – ICLS 2025.

Lund, V. (2026). Residents' agency and learning: An activity-theoretical study of the de velopment of residents' agency through learning in neighbourhood development. [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. http://hdl.handle.net/10138/624690

Lund, V., & Juujärvi, S. (2016). Asukastyöpajat osallisuuden edistämisen välineenä Espoon keskuksessa [Residents' workshops as a tool for participation]. Yhdyskuntasuunnittelu, 1, 43–58.

Lund, V., & Juujärvi, S. (2018). Residents' agency makes a difference in volunteering in an urban neighbourhood. Voluntas, 29(4), 756–769. https://doi.org/10.1007/s11266-018-9955-4
Lund, V., & Juujärvi, S. (2018). The role of digital tools in the participatory budgeting process in the development of a neighbourhood. In E. Aarrevaara & A. Harjapää (Eds.), Smart Cities in Smart Regions 2018, Conference Proceedings (92–103). https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/152653/LAMK_2018_39.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Lund, V., & Juujärvi, S. (2023). Monipaikkaisen digituen ristiriidat ja ekspansiivinen oppiminen yhteisöpajoissa [Contradictions in multisite digital support and expansive learning in community workshops]. Kasvatus, 54(3), 221–236. https://doi.org/10.33348/kvt.131354
Lund, V., & Juujärvi, S. (2024). Community workshops related to multisite digital support. [Video]. Laurea University of Applied Sciences. https://video.laurea.fi/media/Community%20Workshops/0_ackdt32z
Lund, V., & Kerosuo, H. (2019). The reciprocal development of the object of common space and the emergence of the collective agency in residents' workshops. Learning, Culture and Social Interaction, 22, Article 100327. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100327
Ministry of the Environment. (2012). Asuinalueiden kehittämisohjelma 2013-2015. [Residential Area Development Programme 2013–2015]. https://arkisto.mal-verkosto.fi/filebank/447-asuinalueiden_kehittamisohjelma_2013-2015.pdf
Ministry of the Environment. (2016). Tutkitusti parempi lähiö [An evidence-based better neighbourhood]. The Housing Finance and Development Centre of Finland (ARA). https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10138/159846/Tutkitusti_parempi_lahio_Asuinalueiden_kehittamisohjelman_tutkimusjulkaisu.pdf?sequence=2&isAllowed=y
Sannino, A. (2022). Transformative agency as warping: how collectives accomplish change amidst uncertainty. Pedagogy, Culture & Society, 30(1) 9–13. https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1805493
Stetsenko A. (2013). The challenge of individuality in cultural historical activity theory: "Collectividual" dialectics from a transformative activist stance. Outlines. Critical Practice Studies, 14(2), 7—28.

3.7.3 Who Owns the Future Development of Comprehensive Schooling?

Minna Kesti, Oulun yliopisto
Anu Kajamaa, Oulun yliopisto
Elisa Grönvall, Oulun yliopisto

This discussion paper draws on a study examining the development of Finnish comprehensive schooling through a multi-actor Change Laboratory intervention (Virkkunen & Newnham, 2013). The study is situated within the framework of Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) and expansive learning (Engeström, 2015). Our interest focuses on how the object of comprehensive school development is constructed and how contradictions shape developmental work both within and between activity systems.

*Participants in the Change Laboratory included comprehensive school teachers, principals, and actors from local and national educational administration, including the Finnish National Agency for Education. The Continuous Learning Research Group consists of doctoral researcher **Minna Kesti**, Professor of Continuous Learning **Anu Kajamaa**, and research assistant **Elisa Grönvall**, whose work intersects educational research, Cultural-Historical Activity Theory, and developmental work research.*

The development of comprehensive schooling constitutes a central and timely issue in educational research, as educational systems are simultaneously confronted with multiple and partly contradictory demands in rapidly changing societal conditions (Ministry of Education and Culture, 2026a; Nyyssölä, 2022; OECD, 2025; Paju, Kajamaa, Pirttimaa, & Kontu, 2018). Although the need for development is widely recognized, long-term and collective development efforts often remain fragmented (Adolfsson, 2024; Fullan, 2009; Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, & Mackay, 2014; Hyrkkö & Kajamaa, 2025).

Core Insight or Tension

Our study identified several intertwined contradictions that challenge prevailing ways of understanding the development of comprehensive schooling. From the perspective of CulturalHistorical Activity Theory, contradictions are not understood merely as obstacles to development but also as driving forces for learning, transformative agency, and the renewal of activity (Engeström 1987; Engeström & Sannino 2011; Haapasaari, Engeström & Kerosuo 2016).

Based on our findings, the core contradiction concerns the object of comprehensive school activity itself. Although different activity systems recognize the need to develop comprehensive schooling, broader societal transformations generate multiple and partly incompatible valuebased, interest-based, and interpretative contradictions. As a result, the object of activity does not emerge as a stable and shared motive guiding development; instead, it is constructed through parallel and partly competing interpretations, such as improving learning outcomes, supporting student well-being, promoting equality, or responding to educational policy and economic pressures. Development thus takes place simultaneously across multiple levels, yet without a collectively negotiated direction.

A second contradiction concerns the relationship between teacher autonomy and collective development. Autonomy supports continuity and manageability in teachers' work within changing conditions, yet simultaneously individualizes pedagogical practices. It appears as a historically formed mode of activity that stabilizes work in situations where the object of activity remains unclear and where

structural conditions for collective development are weak. At the same time, autonomy may slow the emergence of a shared object for developmental work.

A third contradiction relates to leadership and dialogical structures. Boundary-crossing interaction and collaboration are widely recognized as essential tools for development, yet organizational structures supporting such collaboration remain underdeveloped. Strategic policies and reforms do not become transformed into shared understanding but instead remain open to divergent interpretations across activity systems. This also limits opportunities to collectively address contradictions and initiate expansive learning processes.

Taken together, these contradictions constitute a broader network contradiction (verkostoristiriita) in the development of comprehensive schooling. Educational goals and expectations are constructed across multiple interconnected networks, while responsibility for implementing them is largely localized within everyday school practices. Consequently, governance, responsibility, and agency become increasingly separated from one another. This structural contradiction does not remain confined within individual activity systems but emerges in the relations between them.

Thus, contradictions should not be interpreted as anomalies or failures. Rather, they reflect the historical development of activity systems and open new perspectives on the conditions shaping the renewal of comprehensive schooling.

Dialogue Invitations

Our findings challenge approaches that frame comprehensive school development primarily as the implementation of isolated reforms. The central question is not only how reforms are enacted, but also how their object is understood and negotiated between activity systems in situations where the object itself remains dynamic and difficult to stabilize.

If the object of activity does not constitute a fixed entity but is instead situationally and contextually constructed, how can a common direction emerge and be sustained as the basis for collective development? This question connects to several broader discussions in educational research.

First, it relates to the dialectical relationship between governance and local transformative agency. *Where does the development of comprehensive schooling occur: within educational policy, administrative structures, or the everyday practices of schools? How do these actors negotiate the object of activity, and how does the object become articulated or remain unarticulated in their discourse and actions? Furthermore, how is transformative agency constructed and enabled between activity systems across the comprehensive school system as a whole?*

Second, our findings contribute to discussions concerning autonomy and collective learning. Autonomy simultaneously functions as a stabilizing mechanism and as a force fragmenting developmental work. This raises the question of how transformative agency can be understood and supported within the actors and structures where development is enacted in practice.

Third, the findings challenge assumptions concerning the unit of learning. *If contradictions emerge in the spaces between interdependent activity systems, should learning be examined at the level of relations between activity systems rather than within individual activity systems or organizations?*

At the same time, a methodological question emerges: *under what conditions can temporary developmental interventions become embedded as sustainable structures within educational systems?*

Alongside these questions, our perspective also challenges researchers to critically reflect on their own role. *To what extent does our research make visible the networked relations between activity systems, and to what extent does it reproduce existing systemic boundaries?*

The renewal of comprehensive schooling requires a shift from development occurring within isolated activity systems toward permanent inter-systemic structures for interaction and learning, where the shared object of activity can be collectively negotiated.

This also implies the need to critically examine the hierarchical structures and cultures reproduced within the comprehensive school system. Existing governance models not only direct development but also shape who is able to participate in constructing meanings concerning the future of schooling.

The development of comprehensive schooling does not appear to be a linear process of implementation but rather an ongoing negotiation concerning the object of activity, responsibility, and direction. *Ultimately, whose hands shape the future of comprehensive schooling, and under what conditions can participation in that process occur?*

References

Adolfsson, CH. (2024). Large-scale school improvement: results and conditions for systemic changes within coupled school systems. Journal of Educational Change, 25, 579–
603. https://doi.org/10.1007/s10833-024-09509-w

Engeström, Y. (2015). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. (2nd ed.) Cambridge University Press. Engeström, Y., & Sannino, A. (2010).

Studies of expansive learning: Foundations, findings, and future challenges. Educational Research Review, 5(1), 1–24. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002
Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. Journal of Organizational Change Management, 24(3), 368-387. https://doi.org/10.1108/09534811111132758
Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. Journal of Educational Change, 10, 101–113. https://doi.org/10.1007/s10833-009-9108-z
Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. Journal of Education and Work, 29(2), 232–262. https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168
Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. School Effectiveness and School Improvement, 25(2), 257–281. https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452
Hyrkkö, S., & Kajamaa, A. (2025). Teachers' transformative agency in a Change Laboratory in a Finnish elementary school. Teaching and Teacher Education, 159, 105011. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105011
Nyyssölä, K. (2022). Koulutus tulevaisuudessa – Ennakointinäkökulmia koulunkäyntiin, kehittämiseen ja osaamiseen. (Raportit ja selvitykset 2022:1). Opetushallitus.
OECD. (2025). Trends Shaping Education 2025. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en
Opetus- ja kulttuuriministeriö (2026a). Peruskoulu 2045: Elämää varten. Visio suomalaiselle peruskoululle. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2026:7. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2018). Contradictions as drivers for improving inclusion in teaching pupils with special educational needs. Journal of Education and Learning, 7(3), 11-22. http://doi.org/10.5539/jel.v7n3p11
UNESCO (2021). Reimagining our futures together. A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ASRB4722
Virkkunen, J. & Newnham, D. S. (2013). The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and education. Sense Publishers.

3.7.4 "How can transversal skills of early career researchers be developed?" Investigating learning and tensions in international and interdisciplinary groups through the lens of CHAT

Josephine Lau, University of Jyväskylä

Sotiria Varis, University of Jyväskylä
Terhi Nokkala, University of Jyväskylä

The context of this study is the METEOR Horizon Europe project, an ambitious initiative that brings together over 200 doctoral and early career researchers (ECRs) from more than 10 global regions. The primary objective is the development of "transversal skills"—those competencies such as leadership, communication, and project management that are vital for high-impact careers both within and beyond the traditional academy. The project facilitates this development through Peer Mentoring Groups (PMGs): small, curated collectives of 4–6 members who represent a radical mix of disciplinary backgrounds and institutional contexts. For more details: https://www.meteorhorizon.eu/about/

The lifecycle of these groups began with a week-long, in-person Academy in early 2026, intended to forge social bonds and shared goals. However, the true test of the PMG lies in the subsequent year-long online collaboration, where they must co-create a "transformative research innovation proposal" addressing sustainability and social impact. These groups are supported by a mentor—typically a more senior researcher—acting as a guide rather than a director. The culmination of this work will be presented at Academy 2 in 2027.

Together with my co-authors, we position ourselves as "participant-researchers" and "mentor-practitioners." This dual positioning is central to our standpoint. As mentors, we are embedded within the activity System as part of the community. We are responsible for support and guidance, yet we recognize that we do not have—nor should we have—full control over the group's internal dynamics. As researchers, we are able to view data across multiple PMGs, identifying recurring patterns of learning, tension, negotiation, and emergent agency. We are not merely observers of the data; we are experiencing the PMG model from a first-person perspective,

Initially, our work leaned on the framework of communities of practice (CoP) to explore how participants viewed the PMG as a structure for skill development. We would also like to explore using Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) in the study. Rather than treating the PMG as a fixed site where learning happens, CHAT allows us to analyze the PMG and the broader METEOR program as activity systems.

Core Insight or Tension

The Productive Power of Contradiction. The central tension of our inquiry lies in a paradox: although METEOR's PMGs are designed as collaborative areas for skill development. In the traditional educational landscape, contradictions like cognitive distance between disciplines, or language barriers in the confidence in using English. Through the lens of CHAT, we argue that these are not merely The core insight we wish to share is that transversal skills—such as "negotiation" or "interdisciplinary communication"—cannot be taught through a manual. Instead, they are developed through the process of detangling these contradictions.

Dialogue Invitations

We invite scholars to connect this CHAT-based inquiry to wider debates regarding the "Future of the Doctorate." *Is the traditional, individualized PhD model fundamentally at odds with the collective, transdisciplinary "transversal" model*

proposed by projects like METEOR? We also see relations to digital pedagogy, and explore how online tools either facilitate or hinder the resolution of social contradictions in international teams.

Questions for Co-Thinking

- Understanding the Tools: *How can we design "tools" (mediating artifacts) that actively disrupt the silos of traditional doctoral training rather than acting as a temporary, project-based intervention?*
- The AI Mediator: *What is the role of Artificial Intelligence as a mediating tool in these groups? Does AI bridge the "cognitive distance" across disciplines, or does it flatten the productive tensions necessary for deep learning?*
- Good and bad tensions: *In a PMG with experts from wildly different disciplines, how do we distinguish between "productive tension" (which sparks innovation) and "destructive friction" (which leads to group collapse)?*
- The Perfect Zone of Ambiguity: *How much freedom from the METEOR program and its mentors is "just right" for ECR agency, and at what point does ambiguity become a disabling force that prevents the object from being realized?*
- Redefining Success: *If a group fails to produce a "perfect" proposal but successfully negotiates a complex division of labour or maintain relationships, what does "success" look like in that Activity System?*

We propose a collective effort to map the "transversal skills" not as individual competencies, but as system. We invite other researchers to share how they track the evolution of a group's "rules" and "division of labour" over time.

This contribution highlights that the Peer Mentoring Group is not a stable, harmonious entity; it is a site of constant negotiation and tension. By surfacing the contradictions between discipline norms, institutional status, and collective goals, we can move toward a more honest understanding of what international and interdisciplinary collaboration actually demands. *In a world where ECRs are increasingly required to work across boundaries, we must stop asking "how do we make these groups work smoothly?" and start asking "how can we help researchers learn from the friction?*" We invite you to bring your own professional discomforts and institutional tensions to this conversation, helping us to rethink the very nature of doctoral development.

3.7.5 Tekoälymurros ei vaadi vain lisää oppimista – vaan oppimista uudella tavalla: kehittävä työntutkimus työn ja oppimisen muutoksen ymmärtäjänä ja suuntaajana

Kirsi Elina Kallio yliopistonopettaja, Vaasan yliopisto, Johtamisen yksikkö

Olen filosofian tohtori Helsingin yliopiston kasvatustieteellisestä tiedekunnasta (väitös 24.4.2026) ja kehittävä työntutkija. Tällä hetkellä toimin yliopistonopettajana Vaasan yliopiston johtamisen yksikössä. Tutkimus- ja opetustyöni keskittyvät osaamisen johtamiseen, työssä oppimiseen sekä organisaatioiden muutokseen erityisesti teknologisen murroksen kontekstissa.

Tämä keskustelunavaus pohjautuu väitöstutkimukseeni, jossa tarkastelen, miten kehittävä työntutkimus (Developmental Work Research, DWR) ja rajanylitysmuutoslaboratorio (BoundaryCrossing Change Laboratory, BCCL) voivat tukea strategista transformaatiota teollisessa automaatioliiketoiminnassa. Tutkimus osoittaa, että digitaalinen murros – mukaan lukien tekoälyyn perustuvat järjestelmät – ei ainoastaan muuta työn tekemisen tapoja, vaan haastaa syvällisesti työn kohdetta, arvonmuodostusta ja yhteistyön rakenteita.

Lähestyn ilmiötä kulttuurihistoriallisen toiminnanteorian (CHAT) viitekehyksessä, jossa oppiminen ymmärretään historiallisesti muotoutuneena, materiaalisesti välittyneenä ja kollektiivisesti rakentuvana prosessina (Engeström, 1987, 2015).

Keskeinen oivallus ja jännite

Tässä keskustelunavauksessa esitän väitteen, että työn muutos on samalla oppimisen muutos. Tekoälyn aikakaudella tämä yhteys ei ole vain rinnakkainen ilmiö, vaan rakenteellinen: kun työn kohde muuttuu, myös oppimisen luonne muuttuu. Keskeinen argumentti on seuraava: tekoäly ei vaadi vain enemmän oppimista – vaan oppimista uudella tavalla.

Työelämässä oppiminen on perinteisesti ymmärretty uuden tiedon ja taitojen omaksumisena suhteessa suhteellisen vakaaseen työn kohteeseen. Tekoälyn kontekstissa tämä oletus ei enää päde. Työn kohde on jatkuvassa liikkeessä, tieto on hajautunutta ja ratkaisut syntyvät yhä useammin ihmisten ja teknologioiden yhteistoiminnassa.

Tämä muuttaa oppimisen luonnetta. Oppiminen ei ole enää ensisijaisesti yksilöllistä osaamisen kehittämistä, vaan kollektiivista kykyä:

- määritellä ongelmia uudelleen
- yhdistää hajautunutta tietoa
- toimia tilanteissa, joissa lopputulos ei ole ennalta tiedossa

Väitöstutkimukseni keskeinen havainto on, että teknologinen kehitys synnyttää systeemisiä ristiriitoja työn toimintajärjestelmissä. Tekoälyn aikakaudella nämä ristiriidat eivät ole poikkeuksia, vaan arkipäiväinen osa työtä.

Ne ilmenevät esimerkiksi seuraavina jännitteinä:

- oppimisen jatkuva vaatimus vs. rajallinen aika ja tila reflektiolle
- tehokkuuden korostaminen vs. työn merkityksellisyyden kokemus
- yksilöllinen osaamispuhe vs. kollektiivisen toiminnan välttämättömyys

Näin oppiminen näyttäytyy paradoksaalisesti sekä ratkaisuna että kuormituksen lähteenä. DWR:n näkökulmasta tämä tarkoittaa, että oppimista ei voida ymmärtää ilman työn analyysiä. Oppiminen ei ole irrallinen prosessi, vaan osa toimintajärjestelmän muutosta, jossa työn kohde, välineet ja toimijuus määrittyvät uudelleen.

Vuoropuhelun herättäminen

DWR ja CHAT tulevaisuuden tutkimuksessa ja kehittämisessä. Tämä jännite nostaa esiin kysymyksen siitä, mikä on kehittävän työntutkimuksen ja kulttuurihistoriallisen toiminnanteorian rooli tekoälyn aikakaudella. Ensinnäkin DWR tarjoaa välineitä työn kohteen tarkasteluun. Väitöstutkimukseni osoittaa, että strateginen muutos ei toteudu ilman työn kohteen uudelleen määrittelyä. Tekoälyn aikakaudella tämä tarkoittaa yhä enemmän siirtymää yksittäisten tehtävien suorittamisesta kohti systeemistä arvon yhteisluontia.

Toiseksi CHAT auttaa ymmärtämään oppimisen systeemisenä ilmiönä. Oppiminen ei tapahdu yksilössä, vaan toimintajärjestelmässä, jossa ihmiset, teknologiat ja kohteet ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tämä näkökulma on keskeinen tilanteessa, jossa tekoäly toimii aktiivisena toiminnan välittäjänä.

Kolmanneksi DWR tarjoaa metodologisia välineitä muutoksen tekemiseen. BCCL-interventio osoitti, että ristiriitojen näkyväksi tekeminen ja dialoginen työskentely voivat mahdollistaa uudenlaisten toimintamallien syntymisen. Tekoälyn kontekstissa tällaiset lähestymistavat voivat auttaa organisaatioita siirtymään reaktiivisesta sopeutumisesta kohti aktiivista uudelleenmuotoilua.

Neljänneksi DWR ja CHAT haastavat vallitsevan oppimiskeskustelun. Sen sijaan, että kysymme, miten yksilöt oppivat enemmän, voimme kysyä:

- miten yhteisöt oppivat toimimaan epävarmuudessa?
- miten työn kohde voidaan määritellä uudelleen muuttuvissa olosuhteissa? – miten oppiminen kytkeytyy strategiseen toimintaan?

Näin tarkasteltuna DWR ja CHAT eivät ole vain teoreettisia viitekehyksiä, vaan välineitä suunnata oppimista ja kehittämistä tulevaisuuteen.

Tekoälyn aikakaudella oppimista koskeva keskustelu on vaarassa jäädä pinnalliseksi, jos se rajoittuu osaamisen lisäämiseen. Keskeinen muutos koskee oppimisen luonnetta: siirtymää tiedon omaksumisesta kohti toiminnan uudelleenorganisoimista.

Kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta oppiminen on ekspansiivinen prosessi, jossa toimijat yhdessä muokkaavat työn kohdetta ja rakentavat uusia toimintamalleja. Tämä tekee DWR:stä ja CHAT:sta erityisen ajankohtaisia lähestymistapoja tekoälyn aikakauden tutkimuksessa ja kehittämisessä.

Tämä keskustelunavaus ehdottaa, että näiden lähestymistapojen keskeinen tulevaisuuden tehtävä on siirtyä oppimisen kuvaamisesta oppimisen suuntaamiseen: ei vain ymmärtää muutosta, vaan aktiivisesti osallistua sen muovaamiseen.

Lähteet

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

Engeström, Y. (2015). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research (2nd ed.). Cambridge University Press.

Kallio, K. E. (2026). Towards value co-creation in industrial automation: Employing the boundarycrossing change laboratory to support strategic transformation (Doctoral dissertation, to be publicly examined April 24, 2026). University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences.

Kallio, K. E. (2025). Työn muutos on oppimisen muutos. Työn Tuuli, 2/2025.

3.7.6 Employability in HE Generalist Programme: Curriculum Development as a process of expansive learning in the intersection of policy, expectations and autonomy

Anita Sundman, Doctoral researcher, Career councellor Åbo Akademi University

This study investigates how teachers and researchers in a generalist degree programme at a Finnish research university mediate expectations from working life and national policy concerning collaboration and employability in curriculum development. The study aims to contribute to a deeper understanding of how academics in generalist disciplines reason about the relevance of university curricula from a working-life perspective.

Core Insight or Tension

Over the centuries, the mission of Finnish universities has shifted from serving the needs of the Church to serving those of the state and, increasingly, the market. During the past four decades, market relevance and graduate employability have become increasingly prominent in higher education policy and governance. (Sallinen, 1995; Valimaa, 2018) This development is reflected not only in national policy and funding models, but also in growing expectations from working life. These changes have posed challenges for generalist university degree programmes, educating for a diverse labour market (see for example Toissa.fi). *How do such programmes respond to these emerging expectations?* Since 2021, the Finnish university funding model has included graduate feedback as one indicator of programme quality(Ministry of Education and Culture, https://okm.fi/en/steering-financing-and-agreement). Consequently, universities have been encouraged to strengthen collaboration with working life and to make employability more visible in curriculum development.

It is in the curriculum that the objectives of the education and the path toward these objectives are made visible. (Barnett, 2009) Despite national governance through agreements and indicators, it is the universities themselves, on the programme level as well, that independently design curricula for degree programmes and courses. The conditions for and traditions of collaboration with working life differs across disciplines. Collaboration with working life has a long tradition within the fields of engineering and economics. The conditions are different in general academic fields such as the social sciences and the humanities, where the labour market is more diverse and less directly tied to the curriculum. *What then can collaboration with working life within education look like?* If universities are to meet expectations for employability in education and be able to articulate its relevance to working life, the work undertaken needs to be visible and clearly integrated into curricula and learning outcomes (Daubney, 2022; Magnell & Kolmos, 2017; Rowe & Zegwaard, Karsten E., 2017; Speight m.fl., 2013) This requires that those involved in curriculum development share an understanding of the purpose of integration, have a common view of the meaning of key concepts, and agree on how different initiatives contribute to achieving the intended learning outcomes in practice. (Pyykko m.fl., 2020; Speight m.fl., 2013)

The presentation describes a process of research supported curriculum development, following a group of teachers and researchers in a social sciences degree program, developing the curriculum related to collaboration and employability. Empirically, the research is conducted as an intervention-oriented case study. Supported through a formative intervention, the process consisted of ten workshops conducted between December 2021 and August 2023.

As the study examines how societal interests are transformed into educational programmes and pedagogical practices through the mediating activities of educational actors, non-affirmative theory of education provides the overarching theoretical framework (Benner, 2023). Methodologically, Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) (Engestro m, 1987; Engestro m & Sannino, 2021; Sannino m.fl., 2016) is employed both as a complementary analytical framework for identifying tensions and contradictions and as a guiding methodology for the formative intervention supporting the participating university teachers. Curriculum development is thus conceptualized as a process of expansive learning situated at the intersection of external expectations, national policy steering, and university autonomy.

Dialogue Invitations

My lenses of preunderstanding are the ones of the doctoral researcher with an interest in policy steering of autonomous HE institutions and the one of the Career councellor with an insight into generalist programme student career dilemmas. The bias about employability integration into generalist degree programme curriculum, leading me to the research interest was *"How difficult can it be?".* At this stage of the process, that it's easier said than done, and that from several perspectives. Below two of them, one related to the research interest, one to the method. I would like to share your experiences

- *When generalist degree programme, educating for a diverse labour market, aim to integrate collaboration with working life into curricula to foster employability, which working life do we mean? The one of today or the future one, yet not seen?*
- *To what extent can the researcher-interventionist intervene in a process owned by the participants in the activity system?* The researcher-interventionist act in double roles, as the one supporting the group in their process and as the one following the process through the lenses of the theoretical and methodological lenses.

One preliminary reflective conclusion from the conducted study is, that the case is not that there wouldn't be cooperation with working life or employability actions

integrated into the programme nor the curriculum. It's rather about the visibility and communication of the collaboration actions as part of the programme intention to foster employability. Consequently, the actions are, more or less, invisible for stakeholders.

References

Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. Studies in Higher

Education, 34(4), 429–440. https://doi.org/10.1080/03075070902771978

Benner, D. (2023). On Affirmativity and Non-affirmativity in the Context of Theories of Education and Bildung. I M. Uljens (Red.), Non-affirmative Theory of Education and Bildung (s. 21–59). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3031-30551-1_2

Daubney, K. (2022). "Teaching employability is not my job!": Redefining embedded employability from within the higher education curriculum. Higher Education, Skills and Work - Based Learning, 12(1), 92–106. https://doi.org/10.1108/HESWBL-07-2020-0165

Engestrom, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Orienta-Konsultit Oy.

Engestrom, Y., & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: Four generations of activity-theoretical studies of work and learning. Mind, Culture, and Activity, 28(1), 4–23. https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328

Magnell, M., & Kolmos, A. (2017). Employability and work-related learning activities in higher education: How strategies differ across academic environments. Tertiary Education and Management, 23(2), 103–114. https://doi.org/10.1080/13583883.2016.1257649

Pyykko , R., Kivisto , J., Pirttila , A., Wallenius, J., Huusko, M., Leppa nen, O., Mustonen, K., & Nordblad, M. (2020). Med högklassig kompetens ut i arbetslivet. Utvärdering av högskoleutbildningen inom de humanistiska, ekonomiska och företagsekonomiska, tekniska samt samhällsvetenskapliga områdena (NCU) (6:2020). https://www.karvi.fi/sv/publikationer/med-hogklassig-kompetens-ut-i-arbetslivetutvardering-av-hogskoleutbildningen-inom-de-humanistiska-ekonomiska-ochforetagsekonomiska-tekniska-samt

Rowe, A. D. & Zegwaard, Karsten E. (2017). Developing graduate employability skills and attributes: Curriculum enhancement through work-integrated learning. Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 18(2), 87–99.

Sallinen, A. (1995). Opetus ja yliopiston tuloksellisuus. I Yliopisto-opetus: Korkeakoulupedagogiikan haasteita (s. 10–24). WSOY.

Sannino, A., Engestro m, Y., & Lemos, M. (2016). Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. Journal of the Learning Sciences, 25(4), 599–633. https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204547

Speight, S., Lackovic, N., & Cooker, L. (2013). The Contested Curriculum: Academic learning and employability in higher education. Tertiary Education and Management, 19, 112–126. https://doi.org/10.1080/13583883.2012.756058

Valimaa, J. (2018). Opinteillä oppineita: Suomalainen korkeakoulutus keskiajalta 2000-luvulle. University Press of Eastern Finland.

3.8 Sivistys, hallinto ja tutkimus / Education, administration and research 1/1 (FIN–ENG)

3.8.1 Field Defence and Selective Integration: How Quality Assurance Agencies Respond to Artificial Intelligence

Xingguo Zhou, TIAS & Department of Education, University of Turku

Three years after generative AI became mainstream in student practice, the European Association for Quality Assurance in Higher Education published its first AI guidelines — and explicitly declined to make them binding (ENQA, 2025). A survey of 18 ENQA full-member agencies found that AI use in core evaluation procedures was essentially absent, and that only one agency possessed a formal AI governance framework (Kutelia et al., 2025). National governments across the same period were publishing AI strategies positioning their countries as global leaders. The gap between national ambition and QA agency practice has become a documented structural feature of higher education governance.

This paper argues that this gap is inadequately explained through accounts centred on institutional unreadiness or resistance. QA agencies are not rejecting AI: they are incorporating it selectively — permitting it in analytical and administrative functions while maintaining human expert judgement at the point of consequential evaluation. The central question is therefore not whether agencies are adopting AI, but what structural logic produces this convergent pattern across agencies operating under markedly different governance traditions, institutional resources, and regulatory mandates.

Core Insight or Tension

Field Theory as Analytical Framework. This paper adopts Bourdieu's field theory as its primary analytical lens. A field is a relatively autonomous social space structured by its own rules, valued capital, and foundational assumptions (Bourdieu and Wacquant, 1992). Within the QA field, a core doxa has historically organised evaluative practice: the assumption that legitimate quality evaluation depends upon human expert judgement conducted under conditions of procedural independence and professional accountability. Prior to AI, this assumption remained implicit because it was never contested.

AI introduces a heterodox pressure upon this doxa by demonstrating a capacity to perform functions previously associated with expert evaluative work, rendering the necessity of human judgement newly contestable. Challenges to doxa generate orthodoxy: the explicit articulation of assumptions that previously operated without the need for defence (Bourdieu, 1990). The selective integration patterns identified here are forms of orthodox stabilisation through which the QA field rearticulates the conditions of legitimate evaluation under technological change.

Central to this interpretation is illusio — the investment of field participants in the field's stakes (Bourdieu and Wacquant, 1992). QA professionals are committed to peer review because they regard contextual sensitivity, fairness, and accountability as constitutive of legitimate evaluation. These commitments are neither pure self-interest nor purely normative conviction: illusio explains how institutional reproduction and professional belief become mutually reinforcing. The distinction between legitimate professional concern and institutional self-preservation accordingly becomes analytically unstable, since both emerge through the same field logic.

Four Paradigms, One Logic.The paper draws on comparative document analysis of four national QA agencies: NOKUT (Norway), QQI (Ireland), TEQSA (Australia), and FINEEC (Finland). Case selection follows Kutelia et al.'s (2025) survey. FINEEC was selected on a most-different design: operating within a high-trust Nordic audit tradition with no enforcement powers and limited regulatory authority, it represents the institutional context furthest from the compliance-oriented structures of the other three.

Each agency demonstrates a distinct mode of orthodox stabilisation shaped by available symbolic capital. NOKUT mobilises legal-compliance infrastructure to separate analytical AI use from the evaluative basis of accreditation decisions. QQI mobilises market-oriented legitimacy by constituting AI primarily through the problem of academic integrity, reinforcing the value of human-assured quality. TEQSA mobilises its compliance architecture to extend evaluative oversight into assessment design, ensuring the continued centrality of human supervision. FINEEC mobilises relational legitimacy grounded in the Finnish audit tradition's emphasis on reliability, dialogue, and fairness.

The convergence across these four contexts is the paper's central empirical finding. Agencies with substantially different mandates and resources arrive at structurally similar outcomes through different mechanisms — reflecting not organisational similarity but the shared logic of the evaluative field.

Dialogue Invitations

Field Autonomy and Differentiated Vulnerabilities. All four cases exhibit the same structural paradox: national governments committed to AI leadership coexist with QA agencies whose evaluative practices remain insulated from those ambitions. This reflects the relative autonomy of the QA field. National AI strategies originate in adjacent fields where efficiency and innovation constitute dominant capital forms — forms not directly convertible into the QA field's evaluative authority. National technological agendas are refracted through field-specific legitimacy conditions rather than directly implemented.

The four paradigms also carry different vulnerabilities. Technological enclosure depends on a sustained distinction between AI capability and human evaluative expertise. Credential-based legitimacy depends on persistent market demand for human-assured quality. Jurisdictional expansion depends on the continued compatibility of AI governance frameworks with compliance architecture. Trust-based enclosure depends on normative consensus among field participants — a consensus subject to pressure as AI deployment within evaluated institutions accelerates. Each paradigm is exposed precisely where its sustaining capital depends on conditions external to the field's control.

The selective positioning of AI within evaluative practice should not be read as resistance to innovation. It reflects how professional fields reproduce the conditions under which their authority remains intelligible — through whatever capital is available, and through the genuine commitments of the professionals who inhabit them. The four paradigms here are not four different answers to the same question. They are four expressions of the same field logic under different material conditions — a convergence visible only when the analytical frame shifts from the organisational to the field level.

The question of AI in quality assurance is not primarily about technological capacity or administrative modernisation. It concerns the social conditions through which evaluation becomes trusted, and what follows when technological transformation develops more rapidly than the institutional frameworks through which evaluative legitimacy has historically been organised. Understanding that dynamic — rather than resolving it — is what educational science is positioned to contribute.

References

Bourdieu, P. (1990). The logic of practice. Stanford University Press.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). An invitation to reflexive sociology. University of Chicago Press.

ENQA. (2025). Guidelines for the responsible use of AI in external QA. ENQA.

Kutelia, L., Zivzivadze, L., & Margishvili, L. (2025). Prospects for the use of AI in educational quality assurance agencies [Preprint]. Research Square. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-9136139/v1 Ministry of Economic Affairs and Employment, Finland. (2019). Leading the way into the age of artificial intelligence (Publications 41/2019). Government of Finland.
NordForsk. (2024). A Nordic initiative for research and innovation on responsible and ethical use of AI. NordForsk.

3.8.2 Kansalliset kokeet: Uhka pedagogiselle vapaudelle vai keino kääntää osaamistason lasku uudeksi nousuksi, varmistaa oppilaiden tasavertainen kohtelu toisen asteen opiskelijavalinnassa ja edellytys ajantasaiselle tiedolle oppilaiden osaamisesta?

Sirkku Kupiainen, University of Helsinki

Keskeinen oivallus ja jännite

Suomalaiskoululaisten kansainvälisissä ja kansallisissa arvioinneissa osoittaman osaamisen lasku on jatkunut jo pian kaksikymmentä vuotta (Kalenius 2023). Osaaminen on heikentynyt jakauman molemmissa päissä, mutta arvosanat ovat paremminkin nousseet (Ukkola ym. 2025). Näin huolimatta vuoden 2014 opetussuunnitelmaan lisätyistä arviointikriteereistä. Arvosanainflaation ohessa kansalliset arvioinnit ovat toistuvasti osoittaneet oppilaiden osaamisen ja kouluarvosanojen väillä esiintyvän koulukohtaista vaihtelua, mikä uhkaa oppilaiden tasavertaista kohtelua toisen asteen valinnassa.

Keskustelu osaamistulosten laskusta ja ’armovitosista’ on kiihtynyt kuluneena keväänä myös julkisessa keskustelussa (HS 2026a, 2026b). Eduskunnan tarkastusvaliokunnan tilaamassa selvityksessä Perusopetuksen oppimistulokset ja mahdollisuuksien tasaarvo sen kirjoittajat (Karhunen ym. 2026) ehdottavat kansallisten kokeiden käyttöönottoa, mikä houkutti julkiseen keskusteluun mukaan myös kansallisia kokeita vastustavat kasvatustieteilijät (esim. HS 2026c; ks. myös HS 2025 ja Ketonen & Atjonen, 2025). Karhusen ja kollegoiden raportti yllytti osan keskusteluun osallistuneista kasvatustieteilijöistä tulkitsemaan kysymyksessä olevan asetelma ”taloustieteilijät vs. kasvatustieteilijät”. Monelle heistä lienee tullut yllätyksenä keskustelua huhtikuussa jatkanut opetus- ja kulttuuriministeriön

eläkkeelle jääneen kansliapäällikön Anita Lehikoisen haastattelu, jossa hän SITRA:n asiaa käsittelevän raportin ensimmäisenä kirjoittajana suosittaa valtakunnallisten testien käyttöönottoa peruskoulussa (HS 2026d; Lehikoinen ym. 2026; ks. myös HS 2026e).

Vuoropuhelun herättäminen

Ehdotan siis, että kansallisista kokeista – mukaan lukien perusopetuksen päättökoe – järjestettäisiin kasvatustieteen päivillä paneelikeskustelu, jossa kahdelle tai kolmelle kokeiden kannattajalle ja vastustajalle tarjottaisiin mahdollisuus pohjustaa yleinen keskustelu omalla avauspuheenvuorollaan.

Lähteet

HS (2025). Nykykoulu on liian helppo. Helsingin Sanomat. Antti Kivimäki. 13.1.2025. Peruskoulu kriisissä – Lapsilta vaaditaan liian vähän, sanoo tutkija | HS.fi

HS (2026a). Uusi lakihanke mullistaa peruskoulun: Hylätty suoritus ja luokalle jäänti yleistyvät. Helsingin Sanomat. 29.1.2026. Uusi lakihanke mullistaa peruskoulun: Hylätty suoritus ja luokalle jäänti yleistyvät | HS.fi

HS (2026b). Kun puhe on koulusta, Suomessa on 4,6 miljoonaa asiantuntijaa. Helsingin Sanomat. Pääkirjoitus 13.2.2026. Kun puhe on koulusta, Suomessa on 4,6 miljoonaa asiantuntijaa | HS.fi

HS (2026c). Tutkimustieto kyseenalaistaa kansalliset kokeet. Helsingin Sanomat. Lukijan mielipide 16.2.2026. Tutkimustieto kyseenalaistaa kansalliset kokeet | HS.fi

HS (2026d). Koulutuksen konkarin tilinpäätös. Helsingin Sanomat. 7.4.2026. Suomalaisissa peruskouluissa oppimistulokset ovat laskeneet jo kauan, ja Pisamenestys pakotti suomalaiset keksimään tarinan ylivertaisista opettajista ulkomaalaisille, jotka ihmettelivät Suomen menestystä | HS.fi

HS (2026e). Ex-opetusministeri Haatainen ei tiedä, kuka keksi tarinan ylivertaisista suomalaisopettajista. Helsingin Sanomat. 7.4.2026. Haatainen epäileväinen valtakunnallisista kokeista – ”Kalliita ja hyöty kyseenalainen” | HS.fi

Kalenius, A. (2023). Sivistyskatsaus 2023. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3. Sivistyskatsaus 2023

Karhunen, H., Kuuppelomäki, T., Sarvimäki, M., Suhonen, T., & Uusitalo, R. (2026). Perusopetuksen oppimistulokset ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1/2026. Perusopetuksen oppimistulokset ja mahdollisuuksien tasa-arvo

Ketonen, L. & Atjonen, P. (2025). Mitä empiirisen tutkimuksen perusteella tiedetään kansallisista kokeista? Kasvatus 2/2025. Mitä empiiristen tutkimusten perusteella tiedetään kansallisista kokeista?

Ukkola, A., Suomilammi, M., Silverström, C., Metsämuuronen, J. & Marjanen, J. (2025). matematiikan ja äidinkielen taidot kuudennen luokan lopussa. Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2024. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1:2025. Matematiikan ja äidinkielen taidot kuudennen luokan lopussa – Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2024

3.8.3 Perusopetuksen tulevaisuusvision systeeminen johtaminen – visionääristä hallinnon puhetta vai yhteistä osaamisen johtamista?

Teea Laiho, KM, YTM, väitöskirjatutkija/ Turun yliopisto
Pia Kola-Torvinen, opetusneuvos/OPH, työelämäprofessori/ Turun yliopisto, väitöskirjatutkija/ Helsingin yliopist)

Keskustelunavauksen tutkijat työskentelevät saman systeemisen johtamisen äärellä, tutkimusten täydentäessä toisiaan. Tutkimusnäkökulmat keskittyvät vahvasti tutkitun tiedon ja käytännön yhteensovittamiseen pitkäjänteisen dialogin keinoin. Nämä näkökulmat yhdistyvät myös tässä tutkijoiden esittämässä keskustelunavauksessa.

***Pia Kola- Torvinen** (opetusneuvos/OPH, työelämäprofessori/Turun yliopisto, väitöskirjatutkija/Helsingin yliopisto) tarkastelee kansallisten koulutusjärjestelmien kehityssuuntia, koulutusalan johtamisen näkökulmia sekä inkluusion edistämistä opetuksessa ja oppimisessa. Hän lähestyy näitä teemoja yhdistämällä teoreettisia viitekehyksiä ja käytännön sovelluksia sekä kytkemällä tutkimusperustaisia ratkaisuja näyttöön perustuviin pedagogisiin käytäntöihin. Tavoitteena on edistää kriittistä ymmärrystä systeemisestä muutoksesta, johtamisen dynamiikasta sekä inklusiivisista toimintatavoista, jotka vahvistavat koulutuksellista tasa-arvoa ja osallisuutta. Pian tutkimus kohdistuu siihen, miten johtaminen muutostilanteissa ilmenee perusopetusjärjestelmän eri tasoilla. Metodologisesti tutkimus perustuu bottom-uplähestymistapaan, jossa tarkastelu käynnistyy koulun johtamisen tasolta ja etenee kohti ylempiä hallinnollisia rakenteita. Seuraavana tasona on opetuksen järjestäjätaso, joka muodostaa keskeisen linkin koulujen, paikallishallinnon ja kansallisen päätöksenteon välille. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys nojaa kompleksisuus- ja systeemiajatteluun sekä jaetun johtajuuden periaatteeseen järjestelmän eri tasojen välillä.*

***Teea Laihon** (KM, YTM, väitöskirjatutkija, Turun yliopisto) väitöskirjatutkimus käsittelee perusopetuksen kouluyhteisöjen yhteisöllistä työskentelyä rakenteiden, tiedolla johtamisen ja henkilöstön osaamisen tukemisen ja vahvistamisen näkökulmista. Keskiössä ovat koulupoissaoloja ennaltaehkäisevän ja oppilaiden osallisuutta vahvistavan toimintakulttuurin johtaminen ja vahvistaminen. Tutkimuksen teoreettinen tausta on systeemisessä ajattelussa ja tiedolla johtamisen keskeisissä teemoissa, toisin sanoen tutkitun tiedon, laadukkaan tilastotiedon ja henkilöstön osaamisen ja kokemustiedon yhdistämisessä. Tutkimuksen taustalla vaikuttavat pitkä kokemus koulumaailmasta, kehitystyön projektijohtamisesta sekä yhteiskuntatieteisiin kyteytyvät näkemykset työn ja hyvinvoinnin näkökulmista.*

Keskeinen oivallus ja jännite

Perusopetuksen tulevaisuusvisio ja systeeminen johtaminen. Suomalainen perusopetus on voimakkaassa murroksessa. Koulua voidaan tarkastella yhä vahvemmin osana yhteiskunnallista kontekstia (Kola-Torvinen ym. 2024), sillä

yhteiskunnalliset muutokset, lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja sosiaalisesti kestävän kehityksen näkökulmat sekä koulutuksen järjestäjien rakenteelliset reunaehdot vaikuttavat syvästi perusopetukseen ja sen laatuun. Perusopetuksen Tulevaisuusvisio 2045 (OKM 2026a) ja perusopetuksen laadunhallinnan tavoitteet (OKM 2026b) ovat suunnanneet koulutuksen ja kasvatuksen tulevaisuuden tavoitteita tavalla, jotka haastavat niin sivistystoimenjohtajat kuin rehtoritkin pohtimaan johtamisen näkökulmia tulevaisuuden perusopetuksen äärellä. Jaettu ymmärrys visiotavoitteista ja perusopetuksen laadunhallinnasta edellyttävät ajan arvottamista vision implementaatiotyölle hallinnon ja koulujen sekä niiden yhteisen työskentelyn näkökulmasta.

Kestävien ratkaisujen luomiseksi tarvitaan yhä vahvempaa systeemistä osaamista ja johtamista. Kriittinen tulevaisuustaito systeemiseen ajatteluun ja osaamiseen liittyen on myös koulujen tiedolla johtaminen (Laiho ym. 2026) sekä rehtoreiden ja opettajien käsitykset perusopetuksen opetussuunnitelman toteutumista edistävistä tekijöistä (Lahtero ym. 2021). Tulevaisuuden perusopetuksen vision (OKM 2026a) mukaan perusopetuksen tehtävänä on kasvattaa oppilaita merkitykselliseen elämään, toimijuuteen ja yhteisen hyvän rakentamiseen jatkuvasti muutoksessa olevassa yhteiskunnassa. Näin ollen perusopetuksen johtamisen näkökulmasta olisi siis merkityksellistä pysähtyä sivistysjohtajien ja rehtoreiden oman sekä yhteisen työskentelyn äärelle. Keskeisen jännitteen yhteiseen perusopetuksen kunta- ja koulukohtaiseen visiotyöhön tuo myös johdon sitoutuneisuus sekä kyky soveltaa kasvatustieteellistä tutkimustietoa osana tavoitteellista, systeemistä johtamista.

Johtaminen perusopetusjärjestelmässä jäsentyy monitasoisena ja keskinäisriippuvaisena kokonaisuutena, jossa eri toimijat operoivat saman systeemin sisällä, mutta erilaisista lähtökohdista käsin (Varjo ym., 2016; Kola-Torvinen ym., 2024). Keskeisenä oivalluksena nousee esiin, että johtaminen ei paikannu vain yksittäiselle tasolle, vaan rakentuu tasojen välisessä vuorovaikutuksessa, erityisesti rehtoreiden ja sivistystoimen johdon rajapinnoilla. Tämä tuo esiin jännitteen, jossa johtamista ohjaavat erilaiset logiikat: sivistystoimen johto tarkastelee järjestelmää rakenteellisena ja strategisena kokonaisuutena, kun taas rehtorit kohtaavat muutokset arjen johtamistyössä välittöminä ja yhteisöllisinä ilmiöinä. Tämä jännite ei ole pelkästään hallinnollinen, vaan heijastaa syvempää systeemistä haastetta, jossa rakenteellinen ohjaus ja arjen johtaminen eivät aina kohtaa toisiaan lineaarisesti, vaan muotoutuvat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja keskinäisessä tulkinnassa. (Kola-Torvinen ym. 2024, 2025).

Systeemisestä näkökulmasta koulutuspolitiikka, lainsäädäntö ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet linjaavat kouluyhteisöjen johtamista ja toimintakulttuuria, mutta oppilaan koulunkäyntiin voivat vaikuttaa myös sellaiset kodin ja palvelujärjestelmän rakenteet, joissa oppilas itse ei ole suoraan toimijana, mutta joiden vaikutukset heijastuvat oppilaan hyvinvointiin ja osallisuuteen kouluissa. Koulun rooli lasten ja nuorten palvelujärjestelmässä on merkityksellinen ja sen yhteisöllisyyttä ja osallisuutta vahvistava tehtävä on keskeinen tässä ajassa. Suomessa koulujen yhteisöllisen opiskeluhuollon systeeminen tiedolla johtaminen on vasta muodostumassa, eikä sitä ole kotimaisessa tutkimuksessa tarkasteltu systemaattisesti. Oppilaiden osallisuutta koskeva tutkimus painottuu yksilötason kokemuksiin, kun taas kaikkien koulutoimijoiden osallisuutta mahdollistavat yhteisölliset rakenteet, käytänteet ja palveluintegraation edellytykset sekä niiden johtaminen ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Koulun yhteisöllisyyttä vahvistavan roolin näkökulmasta koulujen yhteisöllisen opiskeluhuollon toimintaa tulisi vahvistaa myös eri lähteistä kerättyyn tietoon perustuen. Yhteisöllisen työskentelyn laadun vaihtelevuus on riski oppilaiden kokeman sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta. Paitsi inhimillisen kohtaamisen, myös palvelujärjestelmien resurssien ja investointien näkökulmasta on merkityksellistä, että opettajan ja oppilaan laadukas vuorovaikutussuhde ennaltaehkäisee osaltaan yksilökohtaisen opiskeluhuollon tarvetta ja näin myös taloudellisia investointeja ylimääräiseen resurssiin. (Laiho ym. 2026.) Yhteisöllisyys vahvistaa yhteistyökykyä ja tulevaisuususkoa sekä luo pyrkimyksiä yhteiseen hyvään. Hyvinvoivat yhteisöt myös kannattelevat yksilöitä ja vähentävät tarpeita erilaisille yksilökeskeisesti palveleville järjestelmille. (Junttila & Salovuori 2025.)

Systeemisen johtamisen ja kouluhenkilöstön osaamisen näkökulmasta koulumaailman ymmärrys vallitsevista yhteiskunnallisista trendeistä ja niiden vaikutuksista kouluyhteisöjen sisäiseen toimintaan on merkityksellistä. Yhteiskuntalukutaito eli laajempien yhteiskunnallisten ja poliittisten muutosten ymmärtäminen sekä niiden kriittinen tarkastelu onkin entistä tärkeämpi taito kasvatuksessa ja koulutuksessa. Mikäli kasvatuksen ja koulutuksen monimuotoisiin haasteisiin, kuten esimerkiksi kouluakäymättömyyteen, ammennetaan ratkaisuja vain yksilökeskeisistä käytännöistä, saattaa haasteeksi muodostua se, että näkökulmat kapeutuvat ainoastaan yksilölähtöisiin tekijöihin ja edelleen mahdollisten rakenteellisten ongelmien huomiotta jättämiseen. (Brunila 2021.) Jos taas yhteisöjen johtamisessa ei syvennytä pitkänaikavälin kysymysten ja tavoitteiden pohtimiseen ja ratkaisemiseen, on kyse enemmänkin siitä, että

ongelmia pyritään hoitamaan, ei niinkään ratkomaan pitkäjänteisesti (Leithwood ym. 2019).

Perusopetuksen tulevaisuusvision (OKM 2026a), laadunhallinnan (OKM 2026b) ja tiedolla johtamisen (Karhunen ym. 2026) näkökulmista tarkasteltuna tavoitteellinen systeeminen johtaminen on sosiaalisesti kestävän kehityksen edellytys ja voimavara kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä. Systeeminen, tietoon perustuva johtaminen sekä osaava henkilöstö on nähty keskeisenä edellytyksenä koko koulutusjärjestelmän toimivuudelle ja laadulle (Karvi 2022) ja tämä edellyttää tämän hetken tilannekuvien ja vallitsevien toimintalogiikkojen kriittistä tarkastelua niin hallinnon kuin koulujenkin tasolla. Yhteinen johtamisen aika sivistysjohdon ja rehtoreiden välillä näyttäytyy yhä vahvemmin arvovalintana ja koulutasoinen toiminta tarvitsee tuekseen irrottautumista reaktiivisesta tilannejohtamisesta pitkänaikavälin tavoitteiden tarkasteluun ja asettamiseen. On myös merkityksellistä pysähtyä yhdessä reflektoimaan sitä, miten ja missä määrin oma johtaminen on osallisena niissä ilmiöissä ja tavoitteissa, joita pyrimme vahvistamaan ja muuttamaan. Keskeinen kysymys on, ohjaako toimintaamme hallinnollinen pakko vai tietoiset valinnat sekä kyky sitoutua epävarmuuteen ja johtamiseen jatkuvassa muutoksessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Vuoropuhelun herättäminen

Johtamisessa emme toimi systeemin ulkopuolella vaan rakennamme sitä. Kysymys ei ole yksittäisistä ratkaisuista vaan siitä, millaisia rakenteita, sosiaalisesti rakentuvia vuorovaikutussuhteita ja merkityksiä yhdessä tuotamme ja millaisina systeemisinä käytäntöinä arkemme rakentuu. *Mikä muuttuisi, jos tarkastelisimme omaa rooliamme tässä perusopetuksenvisiokokonaisuudessa toisin – tutkijoina, johtajina ja käytännön työtä tukevina henkilöinä? Miten rakentaisimme koulutusta ja kasvatusta tutkitun tiedon ja käytännön johtamisessa työskentelevien pitkäjänteisenä dialogina?*

Perusopetuksen tulevaisuusvisio (OKM 2026a) on nostanut esille merkityksellisiä teemoja ja tavoitteita. Vision työstäminen kuntien ja koulujen yhteiseksi työksi hyötyisi kasvatustieteellisen tutkimustiedon ja käytännön johtamis- ja kehitystyön yhteensovittamisesti siten, että yhteiskunnallisesti vaikuttavaksi suunnattu visio rakentuu osaksi kuntien ja koulujen työtä.

Lähteet

Brunila, K., Harni, E., Saari, A. & Ylöstalo, H. (toim.) (2021). Terapeuttinen valta. Onnellisuuden ja hyvinvoinnin jännitteitä 2000-luvun Suomessa. Vastapaino. Tampere.

Junttila, N. & Salovuori, E. (2025). Ihmisen lajityypilliset tarpeet selittävät laumavietin merkityksen. Teoksessa Junttila, N. & Salovuori, E. (toim.) Miksi ihminen tarvitsee toisia? Laumavietti ihmisen ydintarpeena. Santalahti. Salovuori, E. & Junttila, N. (2025).

Karhunen, H., Kuuppelomäki, T., Sarvimäki, M., Suhonen, T. & Uusitalo, R. (2026). Perusopetuksen oppimistulokset ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1 (2026).

Koulutus- ja kasvatusalan laadunhallinnan keskeiset elementit. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja. Karvi Tiivistelmät 10:2023. Koulutus- ja kasvatusalan laadunhallinnan keskeiset elementit

Kola-Torvinen, P., Ahtiainen, R., Varjo, J., & Jahnukainen, M. (2024). Rehtoreiden kokemuksia yhteiskunnallisten, koulutuspoliittisten ja paikallisten muutosten vaikutuksista koulujen johtamiseen. Kasvatus, 55(1), 33–46. https://doi.org/10.33348/kvt.122788

Kola-Torvinen, P., Rinkinen, A., Carpelan, R., & Varjo, J. (2025). Sivistystoimen johdon näkemyksiä johtamisesta systeemiajattelun viitekehyksessä. Hallinnon Tutkimus, 44 (4). https://doi.org/10.37450/ht.161643

Lahtero, T., Ahtiainen, R., Fonsén, E. & Kallioniemi, A. (2021). Rehtoreiden ja opettajien käsityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman toteutumista edistävistä tekijöistä laajan pedagogisen johtamisen viitekehyksessä', Hallinnon tutkimus, Vuosikerta. 40, Nro 5, Sivut 326338. https://doi.org/10.37450/ht.103069 http://hdl.handle.net/10138/340433 10.37450/ht.103069

Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2019), “Seven strong claims about successful school leadership revisited”, School Leadership and Management, Vol. 17 No. 1, pp. 1-18, doi: 10.1080/ 13632434.2019.1596077.

Laiho, T., Helenius, J., Virtanen, T., Annevirta, T. & Junttila, N. (2026). Systeeminen näkökulma koulupoissaolojen ennaltaehkäisemiseen kouluyhteisöissä – oppilaiden kokema sosiaalinen osallisuus opiskeluhuollon kokonaisuudessa. Kasvun Tuki (painossa, toukokuu 2026)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026a). Peruskoulu 2045: Elämää varten: Visio suomalaiselle peruskoululle. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2026:7. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952415-029-3

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026). Väestökehityksen haasteita perusopetuksen järjestämisessä (työryhmän loppuraportti). Opetus- ja kulttuuriministeriö

Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. (2016). Arvioida ja hallita – Perään katsomisesta informaatioohjaukseen suomalaisessa koulupolitiikassa. Kasvatusalan tutkimuksia 70. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Keskustelunavaukseen liittyvä laajempi lähdekirjallisuus pohjautuu Kola-Torvisen ja Laihon artikkeleissa käytettyihin lähteisiin.

3.8.4 Johtajien työn vaatimusten ja voimavarojen välinen epätasapaino kasvatus- ja opetusalalla

Elina Fonsén, Jyväskylän yliopisto
Mailis Elomaa, Jyväskylän yliopisto
Aino Savolainen, Jyväskylän yliopisto
Hanna-Kaisa Pekkarinen, Jyväskylän yliopisto
Kasvatus- ja koulutusalan tutkimusryhmä

*Tutkimusryhmä: apulaisprofessori **Elina Fonsén**, tutkija **Mailis Elomaa**, yliopistonopettaja **Hanna-Kaisa Pekkarinen** ja tutkimusavustaja **Aino Savolainen**, työskentelee kasvatus- ja koulutusalan johtamisen tutkimuksen parissa. Yhteinen työmme kiinnittyy varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja muun koulutuksen johtamiseen ja hallintoon sekä pitkäjänteiseen yhteistyöhön johtajien, sivistysjohtajien ja koulutushallinnon toimijoiden kanssa. Lähestymme aihetta empiirisen tutkimuksen, teoreettisen tarkastelun ja ammatillisen vuoropuhelun kautta.*

Keskeinen oivallus ja jännite

Kunnallisten sivistys- ja opetustoimen johtajien työ sijoittuu poliittisen päätöksenteon, organisatorisen johtamisen ja pedagogisen vastuun risteyskohtaan. Viime vuosina tätä työtä ovat muokanneet samanaikaisesti globaalit kriisit, poliittiset muutokset, taloudelliset reunaehdot sekä väestökehitykseen liittyvät paineet. Näemme näiden kehityskulkujen herättävän keskeisiä kasvatustieteellisiä kysymyksiä johtamistyön kestävyydestä, työhyvinvoinnista ja siitä, millaisissa rakenteissa koulutusjohtaminen voi olla sekä eettisesti että toiminnallisesti mahdollista.

Tämän keskustelunavauksen tavoitteena ei ole raportoida vain yksittäistä tutkimusta, vaan avata tutkimukseen perustuva, jaettu jännite, joka kaipaa laajempaa yhteistä tarkastelua. Perustamme kuitenkin puheenvuoromme meneillään olevaan empiiriseen tutkimukseen opetus- ja sivistystoimen johtajien työhyvinvoinnin kehittämisestä.

Tätä jännitettä voi tarkastella myös laajempana muutoksena siinä, miten johtamistyötä kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa tällä hetkellä ymmärretään. Johtajilta odotetaan samanaikaisesti paljon: kykyä vastata lisääntyviin vaatimuksiin, toimia eettisesti kestävällä tavalla sekä huolehtia sekä omasta että yhteisönsä hyvinvoinnista. Nämä odotukset eivät kuitenkaan aina sovi yhteen, vaan arjessa ne näyttäytyvät tilanteina, joissa kaikkeen ei yksinkertaisesti ole mahdollista vastata samanaikaisesti. Tällöin johtamistyö rakentuu pitkälti priorisoinnin, jatkuvan neuvottelun ja toisinaan myös arvoristiriitojen sietämisen varaan. Tästä näkökulmasta johtamistyö ei ole vain tavoitteiden saavuttamista, vaan myös

tasapainoilua erilaisten - ja joskus keskenään kilpailevien - odotusten välillä. Juuri tämä tekee näkyväksi kysymyksen siitä, millaisin ehdoin johtamistyö voi olla kestävää, ei vaan yksilön vaan myös organisaation ja laajemman järjestelmän kannalta.

Keskeinen jännite: lisääntyvät vaatimukset, niukkenevat voimavarat. Keskeinen havaintomme liittyy sivistysjohtajien työn vaatimusten ja käytettävissä olevien voimavarojen väliseen tasapainoon. Aiempi tutkimus on osoittanut, että sivistyshallinnon alalla päätöksentekoon sisältyy yhä useammin ristiriitaisia arvovaatimuksia, esimerkiksi tehokkuuden, yhdenvertaisuuden, pedagogisen laadun ja taloudellisen vastuun välillä (Castner, 2022; Fonsén ym., 2021; Hanhimäki & Risku, 2021). Samanaikaisesti organisaatiotutkimus on nostanut esiin jännitteitä julkilausuttujen tavoitteiden ja todellisen toiminnan välillä (Leinonen & Syväjärvi, 2022).

Nämä ristiriidat eivät ole pelkästään rakenteellisia vaan konkretisoituvat myös sivistysjohtajien arjessa. Tutkimusten mukaan kolme neljästä koulutuksen johtajasta kokee toimintaympäristönsä muuttuneen viime vuosina paljon tai erittäin paljon (Elomaa ym., 2022). Toistuvat reformit, poliittisesti herkät päätökset ja kriisitilanteet edellyttävät jatkuvaa sopeutumista, usein ilman vastaavaa ajallista, organisatorista tai emotionaalista tukea.

Työn vaatimusten ja voimavarojen mallin (JD–R) näkökulmasta korkeat vaatimukset lisäävät stressiä ja kuormitusta, kun taas riittävät voimavarat, kuten tuki, autonomia ja oppimismahdollisuudet, vahvistavat motivaatiota ja työn imua (Demerouti ym., 2015). Huolestuttavaa on, että kasvatus- ja opetusalan johdossa korostetaan vahvasti työhyvinvoinnin merkitystä, mutta käytännön rakenteet eivät aina tue johtajien mahdollisuuksia ylläpitää tasapainoa vaatimusten ja voimavarojen välillä.

Samaan aikaan kasvatus- ja koulutusalalla johtajat kokevat kasvavaa tarvetta saada tukea ylemmältä johdolta ja poliittisilta päätöksentekijöiltä (Elomaa ym., 2022). Tämä viittaa siihen, että kyse ei ole vain yksilöllisistä selviytymis- tai itsensä johtamisen taidoista, vaan organisatorisista ja relationaalisista kysymyksistä: millaisin ehdoin johtamistyötä tehdään, tuetaan ja arvostetaan.

Tässä yhteydessä on tärkeää pohtia myös sitä, miten voimavarat ylipäätään ymmärretään. Jos ne nähdään pääasiassa yksilön ominaisuuksina, kuten resilienssinä, joustavuudena tai muutosvalmiutena, jää helposti vähemälle huomiolle se, mitä organisaatio tai päätöksenteko mahdollistaa tai rajoittaa. Johtajien työhyvinvoinnin tukeminen ei siten ole vain yksilön vastuulla, vaan liittyy

läheisesti siihen, millaisia rakenteita, käytäntöjä ja vuorovaikutuksen tapoja johtamistyön ympärille rakentuu.

Johtamiskeskustelussa painottuvat usein jatkuva oppiminen, muutosvalmius ja itsensä johtaminen keskeisinä kompetensseina muuttuvassa työelämässä (Kubicek ym., 2015; Nurhonen ym., 2024). Vaikka nämä ovat epäilemättä tärkeitä, pidämme ongelmallisena sitä, jos kasvava kuormitus tulkitaan ensisijaisesti yksilön ominaisuudeksi tai puutteeksi. Tällöin rakenteelliset ja poliittiset kysymykset helposti jäävät taka-alalle.

Kysymme siksi tarkoituksellisesti: *missä määrin olemme normalisoimassa johtajien ylikuormitusta, kun muutosta käsitellään pääasiassa yksilöllisenä oppimis- ja sopeutumishaasteena, ei johtamistyön reunaehtoja koskevana kysymyksenä?*

Vuoropuhelun herättäminen

Haluamme kytkeä tämän jännitteen laajempaan kasvatustieteelliseen ja hallintotieteelliseen keskusteluun. Yhteydet muihin näkökulmiin.

- Havaintomme linkittyvät tutkimukseen arvoristiriidoista, eettisestä kuormittumisesta ja relationaalisesta johtamisesta julkisella sektorilla. *Miten institutionaaliset logiikat, poliittinen ohjaus ja organisatoriset käytännöt muovaavat sivistysjohtajien toimijuutta? Millä tavoin ristiriitaiset signaalit tai organisatorinen hiljaisuus vaikuttavat johtajien mahdollisuuksiin toimia arvojensa mukaisesti?*

Yhteisen ajattelun kysymyksiä. Esitämme keskustelun pohjaksi avoimia kysymyksiä:

- *Miten kasvatus- ja koulutusalan johtajat itse määrittelevät työn vaatimusten ja voimavarojen tasapainon, ja mitä he kokevat aidosti tukeviksi voimavaroiksi?*
- *Millainen tuki ylemmältä johdolta tai poliittisilta toimijoilta koetaan merkitykselliseksi eikä vain muodolliseksi?*
- *Miten tutkimuksessa voidaan tavoittaa yksilöllisten kokemusten lisäksi niitä rakenteita, jotka tuottavat jatkuvaa kuormitusta?*

Avauksia yhteiseen tutkimukseen. Näemme tarvetta tutkimukselle, joka siirtyy kuormituksen kuvaamisesta kohti kestävien johtamiskäytäntöjen ja -rakenteiden käsitteellistämistä. Tämä voi tarkoittaa vertailevaa tutkimusta eri hallintojärjestelmissä, pitkittäisasetelmia tai teoreettisia avauksia, jotka yhdistävät työhyvinvoinnin, eettisyyden ja organisatorisen muotoilun kysymyksiä.

Samalla on tarpeen pohtia, millaisilla tutkimusasetelmalla tätä ilmiötä voidaan tavoittaa riittävän monipuolisesti. Näemme, että osallistavat ja reflektiiviset lähestymistavat voivat tuoda esiin sellaisia johtamistyön arjen jännitteitä, jotka eivät

välttämättä näy pelkästään kyselyaineistoissa tai hallinnollisissa kuvauksissa. Kun johtajat osallistuvat aktiivisesti myös tiedon tuottamiseen ja tulkintaan, avautuu mahdollisuus ymmärtää työhyvinvointia paitsi yksilöllisenä kokemuksena myös yhteisesti rakentuvana ja kontekstisidonnaisia ilmiönä.

Tarjoamme tämän keskustelunavauksen kutsuna yhteiseen, kriittiseen tarkasteluun. Jos kasvatus- ja koulutusalan johtajien työ nähdään keskeisenä koulutusjärjestelmän toimivuuden ja kestävyyden kannalta, myös heidän työnsä edellytykset ansaitsevat huolellisen tutkimuksellisen ja yhteiskunnallisen huomion.

Toivomme, että tämä avaus rohkaisee muita tutkijoita ja toimijoita jakamaan omia havaintojaan, jännitteitään ja keskeneräisiä ajatuksiaan. Juuri näiden yhteisten epämukavuuksien äärellä voi syntyä hedelmällistä vuoropuhelua, uusia tutkimusavauksia ja uusia tapoja ajatella kasvatus- ja koulutusalan johtamista.

Lähteet

Castner, D. J. (2022). Fidelity in teaching Young children: Two stories of professional integrity. Journal of Research in Childhood Education, 36(2), 239–254. https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1934758

Demerouti, E, Bakker, AB, Nachreiner, F and Schaufeli, WB (2001) The job demandsresources model of burnout. Journal of Applied Psychology 86(3): 499–512.

Elomaa, M., Eskelä-Haapanen, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M-K. (2022). Elementary school principals' work from the ecological systems perspective: Evidence from Finland, Educational Management Administration & Leaderhsip, 52(5), 1231–1251.

Fonsén, E., Pesonen, J., & Valkonen, S. (2021). Varhaiskasvatuksen johtajat valintojen äärellä. In A. Hyryläinen, S. Korva, P. Kola-Torvinen, & A.-S. Holappa (Eds.), Kasvatus- ja opetusalan johtaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–98.

Hanhimäki, E., & Risku, M. (2021). The cultural and social foundations of ethical educational leadership in Finland. In R. Normand, L. Moos, M. Liu, & P. Tulowitzki (Eds.), The cultural and social foundations of educational leadership. Educational Governance Research, vol. 16. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74497-7_5

Kubicek, B., Paškvan, M. & Korunka, C. (2015). Development and validation of an instrument for assessing job demands arising from accelerated change: The intensification of job demands scale (IDS). European Journal of Work and Organizational Psychology 24 (6), 898–913

Leinonen, J., & Syväjärvi, A. (2022). Barriers to health promotion strategy work in Finnish municipalities. Health Promotion International, 37(3), 1–11. https://doi.org/10.1093/heapro/daac091

Nurhonen, L., Saha, M., Fonsén, E. & Paananen, M. (2024). Työn vaatimusten, voimavarojen ja johtamisrakenteiden yhteys päiväkodin johtajien kokemaan työhyvinvointiin. Journal of Early Childhood Education Research 3(13), 1–25.

3.9 SIG Symposium – Eye Tracking and Process Research in Education Special Interest Group (FinETS) / Kasvatustieteen katseenseuranta- ja prosessitutkimuksen teemaryhmä (FinETS) (ENG)

Showcasing research designs where participants are exposed to online measures

Chair: Eeva Haataja, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki
Discussant: Joni Lämsä,Faculty of Education and Psychology, University of Oulu

This symposium examines ethical and practical opportunities and challenges of using online measures, AI-assisted analyses, and physiological data in educational research. Bringing together studies on human-robot interaction, AI-based analysis of emotional communication, and children's gaze behavior during play, the symposium highlights how emerging technologies can provide novel insights into attention, social cognition, teaching practices, and learning processes.

At the same time, the presentations address critical questions concerning data quality, transparency, privacy, and the responsible use of sensitive behavioral and physiological data, as the participants of these studies vary from small children to teacher students. The symposium comprises innovative novel research settings from three Finnish universities. Together, the presentations offer a multidisciplinary discussion on how these online measures can support educational research while still requiring careful ethical reflection on the role of participants.

The symposium discussion will be led by Joni Lämsä (University of Oulu), whose expertise in educational technology and learning analytics will help situate the presented studies within broader methodological, pedagogical, and ethical debates in contemporary educational research.

3.9.1 Exploring attention and mind attribution during human-robot interaction using online measures

Samuli Linnunsalo, Human Information Processing Laboratory, Faculty of Social Sciences, Tampere University

Previous research has shown that people ascribe mind-like characteristics, for example, the ability to experience emotions and plan actions, to humanoid robots. In the present study, we investigated whether mind attribution to a humanoid robot fluctuates as a function of the robot being powered on or off, and whether such

fluctuations influence human responses to the robot's social signals. We measured participants' subjective responses to two states of the humanoid robot NAO (powered on vs. off), along with implicit, attention-related responses to eye contact with NAO. Implicit measures included eye tracking and heart rate variability. The results indicate that mind attribution toward a humanoid robot can fluctuate across contexts and that these fluctuations may, to some extent, influence attentional responses to the robot's direct gaze.

3.9.2 Possibilities and challenges of developing an AI-based emotional communication detector for supervising student teaching

Anu Laine, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki
Eeva Haataja, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki

This symposium presentation reports on an ongoing project funded by the Finnish Teacher Education Forum, "An AI-based emotional communication detector for supervising student teaching – the special case of primary school mathematics instruction". The project aims to develop and study an AI-based tool for recognizing emotional communication in teaching, and to examine its potential to support pre-service teachers' pedagogical and interactional skills, as well as to promote positive attitudes toward mathematics. The approach combines video-based analysis of teaching with systematic reflection on emotional communication during supervision.

Emotions are a central component of teaching and learning, shaping attention, thinking, and classroom interaction (Pekrun, 2006; Frenzel et al., 2021). In mathematics education, emotions are particularly salient, as many learners experience anxiety, frustration, and low confidence, which are associated with weaker motivation and learning outcomes (Schukajlow et al., 2017). Teachers' emotional expressions and instructional practices play a key role in shaping this emotional climate, as emotions are transmitted and co-constructed in interaction.

The empirical data consists of video recordings of pre-service teachers' mathematics lessons and related reflection discussions. Emotional communication is analysed using multimodal methods, including facial expression recognition, acoustic features of speech, and holistic human ratings. This presentation focuses on cases where different analytical approaches yield divergent interpretations of conveyed emotions. We examine whether such discrepancies reflect multimodal

complexity in emotional expression or differences in the reliability of analytical methods and discuss implications for using AI-based tools in teacher education.

3.9.3 Child gaze during free play: A pilot eye-tracking study

Saswati Chaudhuri, Faculty of Education and Psychology, University of Jyväskylä
Niina Rutanen, Faculty of Education and Psychology, University of Jyväskylä
Susanna Isotalo, Faculty of Education Sciences, University of Helsinki
Tuulikki Ukkonen-Mikkola,, Faculty of Education Sciences, University of Helsinki

Currently, little is known about children's gaze in relation to their social interactions in naturalistic settings. Previously, a mobile eye-tracking case study has showed a 10-year-old child's very specific viewpoint into the setting and learning contexts, surrounding objects and people in a museum (Jung et al., 2018). Moreover, most eye-tracking studies with children have been conducted to investigate children's visual attention in relation to autism spectrum disorders in clinical settings (Sasson & Elison, 2012). Previous research with children aged 5-7 years showed the way different children responded to threat stimuli in naturalistic settings (Gunther et al., 2022). In the present pilot study, we will examine how young children (3-6-year-olds) interact with their social and material environment during free play. During free play, children will have the autonomy to decide how they would like to interact with the objects and people surrounding them. We will pilot this study with 5 children (aged 3-6 years) who will be selected based on word-of-mouth and snowball style recruitment. The pilot study plan will be submitted to the ethics review process to the Ethics Committee of University of Jyväskylä. In addition to formal procedural ethics and related informed consent procedures from children's guardians, careful attention will be paid to in-situ negotiations and ethics-in-action while conducting the study with children. Participating children will first get familiar with the Pupil labs eye-tracking glasses and then if they feel comfortable, they will wear the glasses that will be used to record eye-tracking video data. During data collection, each child wearing eye-tracking glasses will be invited to a free play session with two to three other children who will be without eye-tracking glasses to ensure more free movement and feasibility. After the eye-tracking video recording the children will be showed their own eye-tracking video recordings and their reflections and comments about the glasses will be recorded. The children without the eye-tracking glasses

will also get a chance to share their experiences. Data analysis will be conducted using Pupil Labs' own analysis software. This pilot will give important knowledge on children's reactions to new eye-tracking technology, some preliminary understanding on children's gaze in free play sessions, and also, provide important insights for reflection on research ethics with young children and wearable eye-tracking technology.

References

Gunther, K. E., Fu, X., MacNeill, L., & others. (2022). Profiles of naturalistic attentional trajectories associated with internalizing behaviors in school-age children: A mobile eye tracking study. *Research on Child and Adolescent Psychopathology, 50*(5), 637–648. https://doi.org/10.1007/s10802-021-00881-2

Jung, Y. J., Zimmerman, H. T., & Pérez-Edgar, K. (2018). A methodological case study with mobile eye-tracking of child interaction in a science museum. *TechTrends, 62*(6), 509–517. https://doi.org/10.1007/s11528-018-0310-9

Sasson, N. J., & Elison, J. T. (2012). Eye tracking young children with autism. *Journal of Visualized Experiments, 61*, Article e3675. https://doi.org/10.3791/3675

4 KESKUSTELUT/ DISCUSSION SESSION 4

4.1 Kasvatustieteen katseenseurantatutkimus / Eye tracking research in education 1/1 (ENG)

4.1.1 Automatic Object Recognition as a Foundation for More Efficient and Accessible Analysis

Reito Visajaani Salonen, University of Helsinki

Core Insight or Tension

In eye-tracking research, as in other areas of human physiological measurement, data analysis remains both time-consuming and labour-intensive. In contrast, methods for analysing heart rate variability (HRV) have become increasingly efficient due to the widespread availability of userfriendly tools, often producing simplified point-based metrics or intuitive visualisations accessible on personal devices. Although eye tracking has become more widely adopted, it still lags behind approaches related to the autonomic nervous system. Schindler and collegues (2025) provide a comprehensive overview of recent developments and future directions in eye-tracking research within mathematics education.

Over recent decades, understanding of eye-tracking in educational sciences has expanded considerably. However, progress remains dependent on the efforts of individual research groups— or, at times, individual researchers. One of the most resource-intensive stages is the identification of gaze targets, which is still largely conducted or verified manually using video or image data. While trained artificial intelligence models have been explored for object recognition, early results suggest that this is a promising approach (e.g. the Lilienthal Research Group). Similarly, the Beyond Bad Apples project led by Erika Löfström has investigated large-scale

classification of gaze data based on image features. Such work highlights the potential of automated systems capable of both identifying and classifying gaze targets, thereby allowing researchers to focus more on interpretation and methodological development.

Interpretation is inherently dependent on prior analysis, which in turn requires raw data to be processed into a suitable analytical format. In physiological research, raw data are rarely directly usable for drawing conclusions, as they often contain noise, missing values, and inconsistencies, requiring systematic preprocessing before valid analysis can be conducted (Zhu et al., 2013). In eye-tracking datasets, gaze targets, fixation durations, and situational events must be coded or aggregated into broader analytical segments. Traditionally, these processes have been performed manually, placing significant demands on time and resources. Researchers must either rely on research assistants or allocate substantial portions of their own time to preparatory tasks. For more senior researchers, this represents a suboptimal use of expertise, particularly when methodological innovation in interpretation is also required.

Furthermore, the development of advanced interpretative analyses depends on the availability of sufficiently large and reproducible datasets. Slow data processing not only delays analysis but may also constrain the development of novel analytical approaches, limiting both statistical power and the broader significance of findings. Recent European research highlights both the rapid growth and the remaining methodological limitations of eye-tracking studies, including small sample sizes and challenges in data processing (Tóthová & Rusek, 2025). Furthermore, large-scale European initiatives such as the EYE-TEACH project demonstrate an increasing shift towards AI-assisted analytics aimed at reducing workload and improving interpretability of eye-tracking data.

Dialogue Invitations

Despite these challenges, eye-tracking research is gaining increasing recognition. Its applications now extend to areas such as the design of learning materials (Tóthová & Rusek, 2025), processlevel assessment (Halszka et al., 2017), and the evaluation of experimental learning activities (Rusek et al., 2022). These developments underscore the importance of foundational analytical processes and the need to improve their efficiency. Object recognition—whether through AI-based models or conventional image recognition techniques—offers a pathway to more efficient largescale data classification. While AI-based approaches require substantial amounts of training data, they can achieve high levels of efficiency and scalability once adequately trained (Goodfellow et al., 2016; Sun et al., 2017). In

contrast, rule-based or algorithmic methods may be less scalable but can be advantageous for smaller datasets. A hybrid approach combining both methods is therefore likely to provide the most cost-effective solution for raw data processing.

This raises important questions: are sufficient resources being allocated to data processing? Has the emphasis shifted prematurely towards analysis, or are current tools considered adequate for meaningful interpretation?

References

Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). Deep learning. MIT Press.

Halszka, J., Holmqvist, K., & Gruber, H. (2017). Eye tracking in educational science: Theoretical frameworks and research agendas. Journal of Eye Movement Research, 10(1), 1–18. https://doi.org/10.16910/jemr.10.1.3

Rusek, M., Sakhnini, S., & Bílek, M. (2022). Experiments safety: The state of the art at schools in Czechia. Chemistry-Didactics-Ecology-Metrology, 27(1–2), 153–163. https://doi.org/10.2478/cdem-2022-0009

Schindler, M., Simon, A. L., Baumanns, L., et al. (2025). Eye-tracking research in mathematics and statistics education: Recent developments and future trends. ZDM – Mathematics Education, 57, 727–743. https://doi.org/10.1007/s11858-025-01699-8

Sun, C., Shrivastava, A., Singh, S., & Gupta, A. (2017). Revisiting the unreasonable effectiveness of data in deep learning era. In Proceedings of the IEEE International Conference on Computer Vision (ICCV) (pp. 843–852). https://doi.org/10.1109/ICCV.2017.97

Tóthová, M., & Rusek, M. (2025). Eye tracking in science education research: Comprehensive literature review. Science & Education, 34, 4583–4626. https://doi.org/10.1007/s11191-025-006441

Zhu, Y., Hernandez, L. M., Mueller, P., Dong, Y., & Forman, M. R. (2013). Data Acquisition and Preprocessing in Studies on Humans: What Is Not Taught in Statistics Classes?. The American statistician, 67(4), 235–241. https://doi.org/10.1080/00031305.2013.842498

4.1.2 Tekoäly opetusharjoittelijan tunneviestinnän reflektiopintana – uhka vai mahdollisuus?

Karoliina Salonen, Helsingin yliopisto
Eeva Haataja, Helsingin yliopisto
Anu Laine, Helsingin yliopisto

Keskeinen oivallus ja jännite

Opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu reflektiossa ja vuorovaikutuksessa. Tunteet ja tunneviestintä ovat keskeisiä opetuksen, oppimisen ja luokkahuoneilmaston rakennuspalikoita. Luokanopettajalta vaaditaan hyvää tilannetajua, emotionaalista sensitiivisyyttä ja kykyä luoda turvallinen sekä positiivinen oppimisympäristö joka päivä. Silti perinteisessä opettajankoulutuksen opetusharjoittelussa huomio helposti kiinnittyy didaktiseen suunnitteluun, pedagogiseen sisältöosaamiseen ja luokanhallinnan teknisiin suoritteisiin. Tämän seurauksena opettajan oman tunnevuorovaikutuksen ja syvällisen itsereflektion tarkastelu jää opettajankoulutuksen arjessa harmillisen vähäiselle huomiolle.

Kun luokanopettajaopiskelija astuu opetusharjoitteluun, hän kohtaa luokkahuoneen monimutkaisen, dynaamisen ja nopeasti muuttuvan emotionaalisen todellisuuden. Harjoittelun ohjaus nojaa edelleen pitkälti ohjaavan opettajan subjektiivisiin, muistiinpanoihin perustuviin havaintoihin sekä opiskelijan omaan, usein jälkikäteiseen ja tilanteen kuormittavuuden värittämään muistikuvaan perustuvaan reflektioon. Tämä perinteinen asetelma asettaa merkittävän haasteen:

Miten voimme opetusharjoittelussa kehittää ja tukea sellaista hienovaraista ammatillista osaamista ja tunneviestintää, jota on pelkin inhimillisin silmin ja muistikuvin vaikea tehdä näkyväksi?

Tämän keskustelunavauksen tarkoituksena on haastaa kasvatustieteellistä yhteisöä pohtimaan uudenlaisia ratkaisuja, jossa ihmisen havaintojen rinnalle tuodaan moderni teknologia, voi auttaa meitä näkemään sen, mitä me emme itse huomaa tai ehkä halua itsessämme myöntää.

Tämä puheenvuoro pohjaa valmisteilla olevaan väitöstutkimukseeni, joka sijoittuu osaksi laajempaan Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan Helsingin ja Oulun yliopistojen yhteistyöhankkeeseen, jossa tutkitaan tekoälyn mahdollisuuksia opettajankoulutuksessa ja tuetaan opettajien vuorovaikutustaitoja. Oman tutkimukseni keskiössä on nimenomaan luokanopettajaopiskelijoiden tunneviestinnän kehittyminen ja sen tukeminen opetusharjoittelun aikana hyödyntämällä tekoälypohjaista tunnetunnistinta. Tämä laadullinen tapaustutkimus sijoittuu kasvatustieteen kenttään, opettajankoulutuksen ja pedagogisen vuorovaikutuksen tutkimusperinteeseen.

Ontologisesti työ nojaa vahvasti sosiaaliseen konstruktivismiin. Siinä ammatillinen kasvu, opettajuus ja emotionaalinen kompetenssi ymmärretään dynaamisina, jatkuvassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja suhteissa rakentuvina ilmiöinä, ei yksilön staattisina luonteenpiirteinä tai synnynnäisinä ominaisuuksina. Vaikka tekoälyn merkitystä on tutkittu kasvatustieteissä jo jonkin verran ohjauksellisena ja kognitiivisena elementtinä, kuten oppimisanalytiikassa,

sen hyödyntäminen opetusharjoittelun kontekstissa nimenomaan emotionaalisena tukena on lähes tutkimatonta aluetta. Tutkimuksen uutuusarvo nouseekin tavoitteesta tuottaa uutta tietoa emotionaalisen kompetenssin kehittymisestä hyödyntämällä tekoälyteknologiaa ohjauksellisena reflektiopintana. Autenttisia opetustilanteita analysoidaan luokkahuoneessa sekä tekoälypohjaisen tunnetunnistuksen eli affektiivisen tekoälyn tuottaman datan että opiskelijoiden oman reflektion ja itsearviointimittarien avulla. Menetelmällisesti tutkimus haastaa perinteiset laadullisen tutkimuksen rajat hyödyntämällä monimenetelmäistä otetta, jossa teknologinen data ja subjektiivinen kokemus kohtaavat uutta luovalla tavalla.

Vuoropuhelun herättäminen

Kasvatustieteen päivien keskustelunavauksen hengessä haluan viedä tämän tutkimusasetelman pelkkää akateemista kuvausta pidemmälle ja esittää kolme väitettä keskustelun pohjaksi.

- Ihminen on perustavanlaatuisesti sokea omalle reaaliaikaiselle tunneviestinnälleen, ja siksi me tarvitsemme tekoälyä kertomaan meille, keitä me luokkahuoneessa todella olemme. Perinteinen harjoittelun ohjaus on aina altis inhimillisille kognitiivisille vääristymille, muistivirheille ja psyykkisille puolustusmekanismeille. Opiskelija ei kuormittavassa tai jännittävässä stressitilanteessa itse tunnista omaa tunneviestintäänsä. Tekoäly puolestaan ei tunne sääliä, sympatiaa eikä sosiaalisia suodattimia; se tarjoaa objektiivisen datan siitä, mitä luokassa sekunti sekunnilta todella tapahtui. Voikin kysyä, onko algoritmi lopulta puhtaampi, luotettavampi ja siten myös armollisempi peili ammatilliselle kasvulle kuin yksikään inhimillinen arvioija pystyy koskaan olemaan.
- Tekoäly ei suinkaan kylmetä, etäännytä tai mekanisoi pedagogista vuorovaikutusta, vaan päinvastoin pelastaa sen suorituskeskeisyydeltä ja mekanisoitumiselta. Tekoäly voi toimia katalyyttina, joka tekee näkymättömästä vuorovaikutuksesta näkyvää, ja siten se pakottaa opiskelijan kohtaamaan itsensä aidon inhimillisesti. Kun tunteita, ilmeitä ja eleitä opitaan tarkastelemaan ja sanoittamaan datan valossa osana ammatillista rakennetta, opiskelija oppii ymmärtämään ja kohtaamaan oman persoonansa aidommin.
- Tulevaisuuden riskinä on, että opetusharjoittelu siirtyy algoritmien ja koneiden ohjaukseen. *Minkälaiseksi opetusharjoittelua ohjaavan luokanlehtorin tai didaktikon rooli muodostuu, kun tekoälypohjainen järjestelmä pystyy tunnistamaan luokan tunnetiloja ja vuorovaikutuksen dynamiikkaa tarkemmin, nopeammin ja tehokkaammin kuin luokan*

takarivissä istuva ohjaaja? Toisaalta vaarantaako algoritmin ”miellyttäminen” aidon inhimillisen kohtaamisen, jos opiskelija alkaa ilmeillä ja elehtiä tietoisesti oikein vain siksi, että tekoäly antaisi raporttiin hyvät pisteet? Onko kasvatustiede oppiaineena ja tiedeyhteisönä valmis määrittelemään hyvän vuorovaikutuksen kriteerit ja normit datan ja algoritmien aikakaudella, vai annammeko me kaupallisten teknologian päättää puolestamme, miltä näyttää empaattinen ja professionaalinen opettaja?

Tämän tutkimuksen käytännönläheisenä tavoitteena on kehittää konkreettisia, tutkimusperustaisia käytänteitä tekoälypohjaisen videoanalyysin ja tunnetunnistuksen hyödyntämiseen harjoittelun ohjauksessa. Me emme voi emmekä saa sulkea silmiämme teknologian saapumiselta luokkahuoneisiin, mutta kasvatustieteilijöinä meidän on otettava ohjat käsiimme ja määritettävä ne pedagogiset ja eettiset raamit, joiden sisällä tätä teknologiaa tulevaisuudessa käytetään.

Tämä keskustelunavaus on kutsu kuulijoille pohtia kanssani sitä, missä menee eettinen ja inhimillinen raja opettajan ja oppilaiden tunteiden mittaamisessa. Samalla haastan meidät miettimään ohjaavien opettajien muuttuvaa roolia ja sitä, miten teknologia näyttäytyisi uhkan sijasta arvokkaana työparina. Toivon tämän puheenvuoron herättävän vilkasta keskustelua siitä, miten voimme tulevaisuudessa yhdistää teknologisen mittaustarkkuuden ja sosiaalisen konstruktivismin mukaisen syvän ammatillisen kasvun tavalla, joka ei etäännytä opettajaa oppilaasta, vaan tuo heidät entistä lähemmäksi toisiaan.

4.1.3 Predicting co-teacher attention: Co-teachers' visual attention in authentic math lessons

Eeva Haataja, Lecturer in the Faculty of Educational Sciences, U. Of Helsinki
Enrique Garcia Moreno-Esteva, Faculty of Educational Sciences, U. Of Helsinki

Core Insight or Tension

High-quality instruction calls for timely adaptation of teacher support wherein the teacher is able to diagnose the students' situational needs (Parsons et al., 2018; Rakowitsch et al., 2023; Van de Pol et al., 2023). Adaptive instruction is essential

for effective student learning, particularly in mathematics (Parsons et al., 2018; Van de Pol et al., 2023).

Co-teaching among class teachers and special needs (SN) teachers is a crucial and growing method of organizing instructional support to students with special needs in inclusive classrooms (EDUFI, 2025; Iacono et al., 2021). In Finland, most of elementary-school SN teachers co-teach with class teachers at least once a week, and especially in mathematics lessons (Saloviita, 2018; Sundqvist et al., 2021). To succeed in supporting students with special needs, Finnish class teachers wish for frequent co-teaching with SN teachers (Paju et al., 2022).

However, we know surprisingly little about the situational practices of co-teaching (Paju et al., 2022; Maag Merki et al., 2022). The effectiveness of co-teaching has mainly been investigated as an input-output model ignoring the instruction as a continuous process (Cook et al., 2017; King-Sears et al., 2021). However, well established pedagogy is largely based on situational processes and intuitive decision-making (Haataja, 2021; Pennings et al., 2018). Teacher attention is central to effective instruction and classroom management (Good & Brophy, 2008; Pianta et al., 2012). Eye-tracking recordings capture the structures of attention, showing how teachers continuously monitor students, detect cues of confusion, and track engagement (McIntyre et al., 2017; Jarodzka et al., 2017). Recordings of visual attention serve as an acute first-hand measure of teachers' noticing (Haataja & Södervik, 2025; Radkowitsch et al., 2023). The micro-level nuances of the situational instruction interaction can be captured with multimodal eye-tracking method (Haataja et al., 2024). From a professional competence perspective, teachers must manage simultaneous demands: observing multiple students, interpreting subtle signs of understanding, and adapting instruction. Visual attention is one of the key mechanisms through which these professional tasks are enacted.

The exploration of gaze entropy in the context of teacher attention is an emerging, interdisciplinary field situated at the intersection of cognitive psychology, neuroscience, educational technology, and teacher professional competence. For teachers, visual attention is not simply a perceptual process but a core professional activity. Teachers must direct their attention intentionally to notice relevant cues in the classroom (Chi, 2006; Haataja, 2021). Understanding gaze entropy therefore contributes to a deeper theoretical and empirical understanding of what teachers actually do when they are professionally attentive.

In today's inclusive classrooms, many teachers feel overwhelmed by the challenges of adapting the instruction to meet needs of their students (Aas, 2022).

Entropy as a measure can inform researchers on when to broaden attention (higher entropy) to monitor the whole classroom, when to narrow focus (lower entropy) during explanations or sensitive interventions, and how to strategically distribute between these.

These approaches align well with the growing emphasis on data-informed professional development in teaching.

Dialogue Invitations

Gaze Entropy and Teacher Attention as Professional Competence.Gaze entropy refers to the unpredictability and variability of visual scanning behavior, originating from Shannon's (1948) concept of entropy as a measure of uncertainty in information systems. In eye-tracking research, entropy is commonly distinguished into transition entropy (the unpredictability of gaze shifts between areas of interest) and stationary entropy (the distribution of fixations) (Krejtz et al., 2015). Higher entropy indicates more exploratory, wide-ranging visual attention, whereas lower entropy reflects more focused, predictable gaze patterns (Anderson et al., 2013; Bulling & Zander, 2014).

In educational contexts, entropy is increasingly used to understand how teachers allocate visual attention across students and instructional materials. As Shiferaw, Downey, and Crewther (2019) argue, gaze entropy reflects the complexity of attentional control arising from the interplay of bottom-up sensory factors and top-down professional intentions, such as monitoring student understanding or classroom behavior. Gaze, therefore, is not a passive indicator but a representation of ongoing prediction, interpretation, and decision-making (LÄHDE).

Applying gaze entropy to teacher attention is a relatively recent development but has generated valuable insights. Stark et al. (2024), using a VR classroom, demonstrated that transition and stationary entropy values differed systematically between teacher explanation and periods of classroom discourse, with higher entropy during discourse. This implies that teachers (and students) exhibit more distributed and flexible visual attention when classroom interaction is more complex and multi-directional.

Entropy has also been linked to teachers' ability to detect student cues. Shiferaw et al. (2019) argue that entropy reflects the operation of a predictive, error-correcting system. Research by van Gog and colleagues (2009) and by D'Mello et al. (2012) suggests that teachers with more variable gaze patterns (i.e., higher entropy) are better at identifying non-verbal cues, maintaining student engagement, and responding adaptively. These findings support the idea that entropy is not merely noise but an indicator of a teacher's ability to manage the inherently

complex social-cognitive environment of the classroom. However, recently a study comparing expert and novice teachers' gaze entropy when watching a video stimulus on classroom disruptions, expert teachers' visual attention was more predictable (Markov chain) and stable (Shannon's entropy), especially after the occurrent classroom disruption moment (Gabel et al., 2025).

Expert teachers have found to exhibit higher gaze entropy than novices, and it was associated with more accurate judgments of student understanding, suggesting that experts' visual attention is more flexible and distributed across the classroom (Kosel et al., 2021).

This contrasts with other high-performance professions such as aviation, where experts reduce entropy by focusing on essential information and suppressing irrelevant details (Kasarskis et al., 2001). Teaching, by contrast, requires attention to many relevant cues at once. Thus, the meaning of entropy is profession-specific: in the teaching profession, higher entropy may reflect professional vision, sensitivity to student signals, and adaptive expertise.

Cognitive load theory (Sweller, 1988) provides a useful lens for interpreting entropy in relation to teacher workload. Teaching is cognitively demanding: teachers must track multiple students, interpret classroom events, and simultaneously plan pedagogical responses. Entropy helps quantify how teachers distribute attention under these loads. Krejtz et al. (2015) found that lower gaze entropy in visual tasks may indicate a narrowed focus associated with increased cognitive strain. Conversely, higher entropy may reflect distributed attention without overload. In teaching, this distinction is crucial: expert teachers often maintain broad situational awareness despite high task complexity.

Professional Roles Shape Entropy. Kosel et al. also found that teachers' scanpaths remained more similar to themselves across different instructional contexts (whole-class vs. individual work) than to other teachers, suggesting that gaze entropy is partly shaped by stable professional habits and role expectations. Entropy in this sense may reflect a teacher's characteristic way of seeing the classroom—a core component of professional vision.

Eye-tracking technologies have enabled fine-grained analyses of teacher gaze behavior (Blignaut & Wium, 2014). Combined quantitative–qualitative approaches—entropy metrics, scanpath comparisons, and contextualized observation—allow researchers to capture both the patterns and meanings of teacher gaze (Lai et al., 2013). Advances in analysis methods are further improving the ability to detect teacher roles, predict attention distribution, and identify instructional phases from gaze data alone (Tatler et al., 2011; Stark et al., 2024).

4.2 FinEd– erikoiskutsu / FinEd special call 1/1 (FIN)

4.2.1 Yhdessä väitöspolulla – näkökulmia ohjaukseen, tukeen ja väitöskirjaprosessin haasteisiin / Together on the Doctoral Journey – Perspectives on Supervision, Support, and the Challenges of the Doctoral Process

Milla Saajanaho, University of Jyväskylä
Niina Rutanen, professori, FinEd:n puheenjohtaja, Jyväskylän yliopisto
Josephine Moate, yliopistolehtori, Jyväskylän yliopisto
Heidi Hyytinen, professori, Itä-Suomen yliopisto
Petri Nokelainen, professori, Tampereen yliopisto
Mervi Kaukko, professori Tampereen yliopisto

Esitys on Kasvatusalan monitieteisen valtakunnallisen tohtorikoulutusverkoston (FinEd) yhteinen keskustelunavaus. Työryhmään kuuluvat seuraavat FinEd:n johtoryhmän jäsenet tai varajäsenet:
***Milla Saajanaho**, koordinaattori (esityksen yhteyshenkilö), Jyväskylän yliopisto*
***Niina Rutanen**, professori, FinEd:n puheenjohtaja, Jyväskylän yliopisto*
***Josephine Moate**, yliopistolehtori, Jyväskylän yliopisto*
***Heidi Hyytinen**, professori, Itä-Suomen yliopisto*
***Petri Nokelainen**, professori, Tampereen yliopisto*
***Mervi Kaukko**, professori Tampereen yliopisto*

Keskeinen oivallus ja jännite

Keskustelunavauksella luodaan monipuolista näkökulmaa väitöskirjaohjaukseen ja väitöskirjatutkijoiden tukeen väitöskirjaprosessin aikana. Samalla tuodaan esille väitöskirjatutkijoiden kokemuksia väitöskirjaprosessien haasteista, mikä myös herättää pohtimaan ja keskustelemaan hyvistä käytännöistä väitöskirjaprosessien tukemiseksi.

Vuoropuhelun herättäminen

Keskustelunavaus sisältää seuraavat puheenvuorot:

Tohtoriopiskelijoiden opintojen etenemisen ja hyvinvoinnin seuranta: Menetelmällisiä lähestymistapoja pitkittäis- ja trenditutkimukseen / Professori Petri Nokelainen, Tampereen yliopisto

- Alustuksessa tarkastellaan menetelmiä väitöskirjatutkijoiden opintojen etenemisen ja hyvinvoinnin seuraamiseksi. Tarkastelu perustuu kahteen erilaiseen seurantatutkimukseen: "Intelligent Work Machines" (IWM) -tohtorikoulutuspilotin pitkittäistutkimukseen ja Tampereen yliopiston "Doctoral Programme for Education and Society" -tohtoriohjelman (DPEDU) vuosittaiseen seurantaan. IWM-tutkimuksessa hyödynnetään bayesilaista monitasoanalyysia ja JD-R-mallia yksilöiden sisäisen vaihtelun ja yksilöiden välisten erojen tunnistamiseen useassa mittauspisteessä. EDU-seuranta puolestaan keskittyy vuosittaisiin kohorttitason trendeihin, kuten opintojen edistymiseen, rahoitukseen ja opiskelumuotoihin.

Palautteesta kehittämiseen: väitöskirjatutkijoiden ja ohjaajien palaute tohtorikoulutuksen kehittämisen tukena / Professori Heidi Hyytinen, Itä-Suomen yliopisto

- Esityksessäni kerron, miten Itä-Suomen yliopistossa kerätään palautetta sekä väitöskirjatutkijoilta että ohjaajilta ja miten tätä palautetietoa hyödynnetään tohtorikoulutuksen kehittämisessä. Tarkastelen palauteprosessia kehittämistyön näkökulmasta, tunnistan palautetiedon keräämiseen, analysointiin ja hyödyntämiseen liittyviä keskeisiä haasteita sekä hahmottelen ratkaisuehdotuksia niiden käsittelyyn.

Ohjauksen pullonkauloja / Professori Mervi Kaukko, Tampereen yliopisto

- Tässä keskusteluavauksessa esittelen väitöskirjatutkijoiden mietteitä siitä, mitkä ohjaukseen liittyvät ongelmat hidastavat heidän prosessiaan. Mietteitä on kerätty vuosien varrelta Tampereen yliopiston tutkijakoulun väitöskirjaprososessin tehostamista käsittelevällä kurssilla useiden tieteenalojen opiskelijoilta. Tarkoitukseni on herättää keskustelua opiskelijoiden tarpeista ja käytettävissä olevista resursseista ja pohtia, miten väitöspolkua voi sujuvoittaa laskematta tieteellistä rimaa.

Esityksemme nostaa esiin monipuolisia näkökulmia väitöskirjaohjaukseen ja väitöskirjatutkijoiden tukeen. Tämä mahdollistaa erilaisten ja eri yliopistojen rajat ylittävien väitöskirjaprosessia tukevien käytäntöjen ja periaatteiden tunnistamisen sekä herättää osallistujat keskustelemaan laajasti väitöskirjaprosessien edistämisestä ohjauksen ja tuen avulla.