



# Kulttuurien tutkimuksen pedagogiikka

Toimittajat – Redaktörer  
Sanna Lillbroända-Annala  
Maija Mäki  
Pia Olsson



Suomen kansatieteilijöiden yhdistys Ethnos ry.  
Helsinki 2023

Ethnos-toimite 23

Toimittajat

Sanna Lillbroända-Annala, Maija Mäki ja Pia Olsson

Ethnos ry:n julkaisusihteeri

Johanna Latva

Teoksen julkaisemista on tukenut Seurasaarisäätiön Emil ja Lempi Hietasen rahasto.

Taitto: Ville Korkiakangas

Kannen suunnittelu: Ville Korkiakangas

Kannen kuva: Päivi Leinonen

ISBN 978-952-68509-7-9 (nid.)

ISBN 978-952-68509-8-6 (PDF)

ISSN 0357-511X

DOI: 10.23991/ethnos.660

Hansaprint Oy, Turenki 2023

# SISÄLTÖ

KULTTUURIA OPPIMASSA JA OPETTAMASSA .....	5
Yliopistopedagogisia näkökulmia kulttuurien tutkimukseen Sanna Lillbroända-Annala, Maija Mäki & Pia Olsson	
OSA I	
Kohtaaminen kulttuurien tutkimuksen perustana .....	35
TEKEMÄLLÄ JA KOKEMALLA OPPIMISEN PEDAGOGIIKKA .....	37
Teorian ja käytännön kohtaaminen etnografisen kenttätönnön opetuksessa Mitra Härkönen & Alexandra Bergholm	
YHTEISÖLÄHTÖINEN MUISTITIETOTUTKIMUS JA PROJEKTIOPETUS YHTEISKUNNALLISEN VUOROVAIKUTUKSEN KEHITTÄMISTYÖSSÄ .....	67
Outi Fingerroos & Riina Haanpää	
ANDRAGOGIIKKA KENTTÄTYÖKURSSIN OPETUKSESSA .....	99
Omaohtainen oppiminen, dialogisuus ja tutkiva asenne Anne Häkkinen & Emmi Villman	
DIALOGISUUS JA KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN ETNOGRAFIASSA .....	139
Pedagoginen näkökulma Eino Heikkilä	
OSA II	
Kulttuurien tutkimuksellinen asiantuntijuuden rakentuminen .....	177
ETNOLOGI I TVÄRVETENSKAPLIG UNDERVISNING .....	179
Konsten att göra en disciplin elastisk Christer Eldh & Carina Sjöholm	
KOMPASTUSKIVIÄ KORKEAKOULUOPISKELUSSA .....	212
Oman osaamisen tunnistaminen, reflektointitaidot ja taitojen siirtäminen työelämään Outi Fingerroos, Kaisu Kumpulainen & Sanna-Mari Vierimaa	
ASiantuntijuuden tunnistaminen humanistit yrittäjinä -kurssilla ....	238
Pia Olsson & Terhi Ainiala	

TUTKIMUSTAITOJA JA KRIITTISIÄ NÄKÖKULMIA ARKISTOKURSSIN ANTINA .....	273
Lähtökohtina linjakkuus ja sisäisen motivaation vahvistaminen Tuukka Karlsson & Viliina Silvonen	
”SE OLI JOTENKI JÄSENTYMÄTÖN, ISO KOKONAISUUS” .....	311
Väitöskirjatutkijoiden näkemyksiä ja kokemuksia tohtorikoulutuksesta kulttuurien tutkimuksen alalla Maija Mäki & Hanna Nori	
OSA III	
Pedagogiset valinnat ja tietämisen tavat .....	361
KUVITTELU JA LUOVUUS OSANA ETNOGRAFISEN TIETÄMISEN OPPIMISTA .....	363
Jenni Rinne & Tiina Suopajärvi	
PUHETTA KULTTUURISTA .....	401
Tallennettu ääni tieteellisenä ja pedagogisena käytäntönä Josephine Hoegaerts	
ESSEIDEN ARVIOINTIMATRIISI OPETUKSEN JA OPPIMISEN TUKENA.....	430
Eeva-Liisa Bastman, Heidi Härkönen, Saara Kekki, Teemu Pauha, Eija Ranta, Anna Rauhala & Johanna Skurnik	
VERKKO-OPETUS JA MOOC PEDAGOGISINA TYÖVÄLINEINÄ KULTTUURIEN TUTKIMUKSESSA .....	473
Tiina Airaksinen & Anna-Leena Korpijärvi	
KIRJOITTAJAT.....	508

# KULTTUURIA OPPIMASSA JA OPETTAMASSA

## Yliopistopedagogisia näkökulmia kulttuurien tutkimukseen

*Sanna Lillbroända-Annala, Maija Mäki & Pia Olsson*

### **Liika viisaat opettajat?**

Opetustyötä aloitteleva tutkija päätyy todennäköisesti jossakin vaiheessa opetuskokemuksia kerryttyään refleктоimaan ja analysoimaan omaa opettajuuttaan, siihen sisältyviä tapoja, tavoitteita ja etiikkaa.<sup>1</sup> Tuolloin saattaa tulla muisteltua omien opiskeluaikojen opettajia, heidän opetusfilosofiaansa ja heidän käyttämiään opetusmenetelmiä. Mallia opettajuudesta luovat edelliset ikäluokat ja kunkin alan opetukselliset perinteet. Osaan näistä uudet sukupolvet nojautuvat, ja joitakin taas halutaan tietoisesti uudistaa.<sup>2</sup>

---

1 Reflektion merkityksestä yliopistopedagogisen kehittymisen välineenä ks. Pekkarinen & Hirsto 2017.

2 Ks. myös Kumpulainen, Vierimaa & Koskinen-Koivisto 2019.

Suomen kansatieteilijöiden yhdistys Ethnos ry:n toteuttamisessa ”veteraanikansatieteilijöiden” haastatteluissa<sup>3</sup> toistuvat kokemukset ”vähin eväin kentälle heittämisestä”, tekemällä oppimisen periaatteesta, jota noudatettiin alalla vuosikymmenten ajan. Vuonna 2003 toteutetussa haastattelussa haastateltava oli huomannut korkeakoulupedagogiikassa huomattavan muutoksen, jota hän nimitti kriittisesti ”opinto-ohjausritualismiksi” ja jonka hän näki vähitellen heikentävän akateemisen vapauden ideaalia. Kritiikissään haastateltu korostaa ohjattavan omaa asiantuntemusta ja vastuuta tekemisestään: ”kädestäpitäen ohjaaminen” ei ole toimiva ratkaisu, koska syvälinen tietämys prosessista on aina tekijällä itsellään. Ohjausta omiin opintoihinsa haastateltava ei ollut koskaan saanut: ”Että ainoa, minkä sai tietää, kun vanhemmilta opiskelijoilta kyseli yliopiston vessassa, kun oltiin tupakalla.”<sup>4</sup>

Kokemus siitä, ettei ohjausta opiskeluihin saanut kuin satunnaisesti vanhemmilta opiskelijoilta, toistui haastatteluissa eri sanoin kuvailtuna. Silti entisaikaa kuvailtiin lähtökohtaisesti parempana kuin nykyisyyttä, jossa yliopistohallinnon vaatimusten nähdään vesittävän kulttuurien tutkimuksen pedagogista perustaa. Kokemus omasta opiskeluajasta oli vahvassa ristiriidassa haastatteluhetken nykyisyyden kanssa, jossa ohjausta tunnuttiin ”syötettävän ruokalusikalla”.<sup>5</sup> Jokainen haastateltava oli kulkenut yliopistolla oman polkunsu yritysten ja erehdysten kautta,

3 Veteraanikansatieteilijöiden haastattelut on tallennettu Kansallisarkistoon. Haastatteluja on tehty vuosien 1990 ja 2005 välillä. Haastatteluja on tehty myös tämän jälkeen, mutta niitä ei toistaiseksi ole tallennettu arkistoon.

4 Veteraanikansatieteilijän haastattelu. Ethnos ry:n arkisto, Kansallisarkisto.

5 Veteraanikansatieteilijän haastattelu. Ethnos ry:n arkisto, Kansallisarkisto.

ja samalla tavoin ajateltiin tulevienkin opiskelijasukupolvien muodostavan oman opinto- ja urapolkunsaa. Opettajan ei tässä narratiivissa tule olla ”liika viisas”, vaan mieluummin ”pikkusen yksinkertainen”, jolloin opiskelija uskaltaa lähteä itse kokeilemaan ja tutkimaan erilaisia vaihtoehtoja. Tämän näkemyksen mukaan ”liika viisas” opettaja asettaa helposti liian tiukkoja vaatimuksia, mikä vähentää opiskelijan omatoimisuutta ja yritteliäisyyttä.

Toisin sanoin kuvailtuna kulttuurien tutkimuksen opetukseen ja ohjaukseen on liittynyt vahva käsityön leima: jokaisella tutkijalla ja siten myös asiantuntijaksi kasvavalla opiskelijalla on oma käsialansa, jota ei voida toistaa tai myöskään ”opettaa”. Tähän omaan käsialaan liittyy myös kulttuurintutkimuksellisen metodologian ja näkökulman valinta, johon opiskelijoitamme pyritään ohjaamaan.<sup>6</sup> Kenttätöiden tekeminen ja aineistojen tulkinta ovat yksilöstä ja hänen ominaisuuksistaan kumpuavaa, jolloin ei ole vain yhtä oikeaa tapaa tuottaa aineistoja ja tehdä tulkintoja siitä. ”Työ tekijäänsä neuvoo”, on esimerkiksi Kustaa Vilkuna muistellut U. T. Sireliukselta saamaansa menetelmällistä neuvoo,<sup>7</sup> ja tämä omatoimisen, tekemällä oppimisen periaate ja ihanne on kulkenut mukana kulttuurien tutkimuksen opetuksessa näihin päiviin saakka.

Opetukseen ja opettajuuteen liittyvät ideaalit ja ihanteet sekä usein toistetut anekdootit ja muistelut vaikuttavat omien kokemistemme ohella siihen, miten käsityksemme opettajuudesta rakentuu. Samanaikaisesti muuttunut työelämä ja sen tulevilta asiantuntijoilta vaatimat taidot, opiskelijaryhmien monimuo-

6 Ks. esim. Gaus, Tang & Akil 2017.

7 Vilkuna 1950.

toistuminen sekä yliopistopedagogiikan kehittämistoimenpiteet vaikuttavat sekä opettajille asetettuihin vaatimuksiin että tarjottuihin mahdollisuuksiin oman opettajuuden kehittämiseksi.<sup>8</sup> Käytännön tasolla opetustyön arki kuitenkin usein haastaa ideaalikuvaamme yliopisto-opettajuudesta. Monelle opettajalle esimerkiksi isot massakurssit ovat opetustyön todellisuutta, vaikka ihanteellisena pitäisimme keskustelevaa ja avoimeen vuorovaikutukseen perustuvaa, intiimiä pienryhmäopetusta. Vaikka monet opetustyöhön liittyvät tekijät, kuten muun muassa hallinnolliset rakenteet, oppimisympäristöt ja opetusteknologia, ovat jatkuvan muutoksen alla, voimme kysyä, ovatko sisällölliset tavoitteet kulttuurien tutkimuksen alalla lopulta kovin paljoa muuttuneet ajan kuluessa.

Opetuksen tavoitteena on ollut ja on yhä edelleen tuottaa omatoimisia ja luovia, kenttätöihin itsenäisesti kykeneviä ja aiheistoja monipuolisesti ja syvällisesti analyysoivia kulttuurintutkijoita ja asiantuntijoita. Nykyisin yliopistopedagogiselle keskustelulle kuitenkin nähdään entistä enemmän tarvetta, ja myös kulttuurien tutkimuksen aloilla tarve profiloitua sekä tunnistaa ja tuoda esille tieteenalojen erityislaatuisuus ovat nostaneet esiin aloille ominaisten pedagogisten erityisominaisuuksien ymmärtämisen uudella tavalla. Yksi tämän teoksen artikkeleiden keskeisistä viesteistä on, että opetus ja ohjaus eivät ole ristiriidassa itsenäiseksi toimijaksi kehittymisen tai kulttuurien tutkimuksen käsillä tekemisen ideaalin kanssa. Työ neuvoo tekijäänsä edelleen, mutta opettajina ja ohjaajina meillä on mahdollisuus muodostaa tälle oppimiselle turvalliset, luovat ja voimaannuttavat puitteet.

---

8 Esim. Pekkarinen & Hirsto 2017; Stewart 2014.



## Opettajuus muuttuvassa yliopistossa

Opetus on tutkimuksen rinnalla akateemisen asiantuntijuuden keskeinen elementti.<sup>9</sup> Tämä näkyy esimerkiksi Yliopistolain toisessa pykälässä, jossa yhdeksi yliopistojen tehtäväksi määritellään ”antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa”. Laki edellyttää edelleen yliopistoja tarjoamaan mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen, toimimaan vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistämään toimintansa yhteiskunnallista vaikuttavuutta.<sup>10</sup> Näiden kaikkien tehtävien voidaan nähdä nivoutuvan siihen opetukseen, jota yliopistoissa annetaan. Koulutamme opiskelijoitamme asiantuntijuuteen, jonka tavoitteena on yhteinen ja yleinen hyvä, yhteiskunnan jatkuva kehittäminen. Yliopistoissa pyritään luomaan oppimismahdollisuuksia erilaisissa elämäntilanteissa ja -vaiheissa opintojaan suorittaville, ja merkittävä osa opetuksestamme toteutetaan yhteistyössä yliopistojen ulkopuolisten tahojen kanssa. Opetuksen vaikuttavuutta voidaan taas arvioida monesta eri näkökulmasta: valmistuneiden asiantuntijoiden määrällä, opinnäytetöiden uutta ymmärrystä tuottavalla tiedolla tai kurssien yhteydessä luotujen vuorovaikutussuhteiden merkityksellisyydellä.

Kiinnostuksen vahvistuminen yliopistopedagogiseen koulutukseen on ajoitettu 1990-luvun loppuun, ja opetuksen kehittämiseen on suomalaisissa yliopistoissa ja korkeakouluissa panostettu

9 Toom & Pyhältö 2020,16; vrt. kuitenkin esim. Kumpulainen, Vierimaa & Koskinen-Koivisto 2019, 16.

10 Yliopistolaki 2010.

etenkin 2000-luvulla osana strategisen ajattelun vahvistumista.<sup>11</sup> Painotus yliopistopedagogiikkaan on tullut yliopisto-opettajille tutuksi paitsi itse opetustyössä joissakin yliopistoissa vaadittavien pakollisten pedagogisten opintojen tai tehtävähauissa vaadittujen yliopistopedagogisten portfolioiden myötä. Samanaikaisesti kun yliopistopedagoginen kunnianhimo on noussut ja käsitykset oppimisesta ja opettamisesta muuttuneet, on myös tutkintoajolle ja opintopistekertymille tullut uudenlaisia rahoitukseen kiinnittyviä tavoitteita. Opetuksen ei pidä enää olla ainoastaan laadukasta vaan myös tehokasta.<sup>12</sup> Opiskelijoiden tulisi tulevaisuudessa valmistua entistä nuorempina ja nykyistä suuremman osan ikäryhmästä tulisi korkeakoulutautua.<sup>13</sup> Nämä pitkälti poliittisesti asetetut tavoitteet heijastuvat myös yliopisto-opettajiin kohdistuviin odotuksiin,<sup>14</sup> vaikka niiden saavuttamiseen vaikuttavat myös lukuisat opetuksen ulkopuoliset tekijät, kuten opiskelijoiden taloudellinen tilanne tai oman ammatillisen identiteetin löytäminen. Humanistisilla aloilla alle 20 % opiskelijoista suorittaa tutkinnon tavoiteajassa,<sup>15</sup> mikä osaltaan tekee tämänkin teoksen artikkeleista mielenkiintoisia: miten juuri humanistisilla kulttuurien tutkimuksen aloilla suhtaudutaan yliopistopedagogisiin sisällöllisiin mutta myös tehokkuutta painottaviin tavoiteisiin?

Yliopistojen opettajat ovat myös tutkijoita, omasta tieteenalastaan huolta kantavia rahoituksen hakijoita ja opetustoiminnan hallinnollisia toimijoita. Työhön ovatkin viime vuosina vaikut-

---

11 Murtonen ym. 2022, 47–48.

12 Toom & Pyhältö 2020, 11.

13 Toom & Pyhältö 2020, 19.

14 Tilannekuvaa korkeakoulutuksesta ja tutkimuksesta 2019, 21.

15 Tilannekuvaa korkeakoulutuksesta ja tutkimuksesta 2019, 22.

taneet monet eri suuntiin vetävät vaatimukset: tehokkuutta korostavan järjestelmän rinnalla opiskelijoiden haasteet opintojen parissa ovat kasvaneet, opetusresurssit vähentyneet ja koronapandemia on nostanut esille erityisesti verkko-opetuksen kehittämistarpeita.<sup>16</sup> Tämän kaiken keskellä yliopistojen opettajilla on erilaisia mahdollisuuksia ja tarpeita opettajuutensa kehittämiseen, mutta jatkuvien muutosten, uusien vaatimusten ja kiireen ristipaineessa tämä voi tuntua myös ylivoimaiselta.<sup>17</sup>

Korkeakoulupedagoginen osaaminen tulee näkyväksi yliopistojen eri tasoilla paitsi yksittäisissä opetuksellisissa vuorovaikutustilanteissa myös siinä, miten opettajuutta ja oppimista mahdollistetaan korkeakoulujärjestelmässä ja yksittäisissä yliopistoissa.<sup>18</sup> Tässä teoksessa kiinnitämme huomiomme mahdollisuuksiin löytää uudenlaisia tapoja tukea oppimista. Nostamme esiin myös ne haasteet, joihin yliopistossa työskentelevinä opettajina törmäämme. Lähtökohtamme on humanistisissa tieteissä ja ennen kaikkea kulttuurien tutkimusta edustavissa tieteenaloissa. Laajojen koulutusohjelmien perustamisesta ja tieteenalojen yhdistämispyrkimyksistä huolimatta näillä aloilla työskennellään edelleen suhteellisen pienien opetusresurssien varassa, minkä johdosta opettajuus on hyvinkin näkyvä osa työkenttää kaikissa uravaiheissa.<sup>19</sup> Olemme halunneet tuoda esiin niitä ominaispiirteitä, jotka liittyvät nimenomaan humanistisen asiantuntijuuden kasvamiseen yliopistopedagogisella kentällä, jossa oman kokemuksemme mukaan huomio usein kiinnitetään muihin aloihin. Kutsuimme

16 Ks. esim. Honkanen ym. 2022; Vanhanen-Nuutinen & Penttinen 2022.

17 Kumpulainen, Vierimaa & Koskinen-Koivisto 2019; Pekkarinen & Hirsto 2017.

18 Kumpulainen, Vierimaa & Koskinen-Koivisto 2019; Toom & Pyhältö 2020, 11.

19 Vrt. Toom & Pyhältö 2020,12.

alan opettajia vastaamaan artikkeleissaan kysymyksiin, joissa korostuivat kulttuurien tutkimuksen vuorovaikutteisuus, tutkijuiden ja opettajuuden kohtaaminen sekä alan asiantuntijan vahva rooli ympäristönsä havainnoitsijana ja tulkitsijana.<sup>20</sup>

Monet tämän kokoelmateoksen artikkeleiden esimerkeistä kertovat myös siitä muutoksesta, mitä korona-ajan rajoitukset toivat mukanaan yliopisto-opetukseen. Etäopetukseen siirtyminen vaikutti osaltaan opettajien ja opiskelijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen, mutta myös siihen, miten opiskelijat ovat voineet yhdessä prosessoida oppimaansa tai miten esimerkiksi kenttätöissä on voitu kohdata tutkimuskumppaneita. Myös opiskelijoiden hyvinvointiin liittyvät kysymykset nousivat uudella tavalla esiin.<sup>21</sup> Artikkelit kuvaavat tilannetta, jossa opetuksellisen vuorovaikutuksen periaatteet ja toisiltamme saamamme vihjeet vuorovaikutuksen toimivuudesta jouduttiin hahmottamaan uudelleen digitaalisessa ympäristössä ja keholliset kohtaamiset ja esimerkiksi katsekontaktin merkitykset muuttuivat.<sup>22</sup> Samalla muuttuivat sosiaaliset normit, jotka osaltaan ovat määrittäneet ymmärrystämme hyvästä oppimisesta.<sup>23</sup> Vaikka artikkeleiden keskeinen kohde ei ole pohtia poikkeusajan mukanaan tuomia muutoksia, toimivat ne samalla eräänlaisena dokumentaationa niistä ratkaisuista, joilla kulttuurien tutkimukselle keskeiset kohtaamiset ja erilaiset tavat tuottaa tietoa ja ymmärrystä pyrittiin poikkeusolosuhteissa mahdollistamaan.

20 Ks. Giroux 2004.

21 Ks. esim. Juntunen ym. 2022.

22 Ks. esim. Laato ym. 2022.

23 Esim. Hoegaerts tässä teoksessa.

Tämän teoksen kirjoittajat ovat humanististen alojen sisältöosaajia, joilla on kiinnostus oman alansa pedagogiseen kehittämiseen. Kiinnostus opettajuuteen, oppimiseen ja vuorovaikutuksessa tapahtuvaan tiedon muodostukseen on syntynyt kirjoittajien omista kokemuksista omien erityisalojensa opettajina.<sup>24</sup> Artikkelit yhdistävätkin eri tavoin eri tieteenalojen kirjoittamisen traditioita yliopistopedagogiseen kirjoittamiseen. Tyypillistä tässä tarkastelussa on tilanteisiin lähelle meneminen ja yksityiskohtiin huomion kiinnittäminen – etnografisesta traditiosta ammentaen.

Artikkelikokonaisuuden tavoitteena on herättää pohtimaan kulttuurien tutkimuksen alojen yliopistopedagogisia erityiskysymyksiä mutta myös jakaa kokemuksia erilaisista kokeilevista tavoista opettaa ja oppia alan sisältöjä. Hyvin usein nämä kysymykset keskittyvät metodologiaan ja metodeihin: miten dokumentoida ja tulkita inhimillistä ja ei-inhimillistä ympäristöä sen kaikessa moninaisuudessaan ja ennen kaikkea miten tukea näiden prosessien oppimista. Samalla näiden samaisten ympäristöjen potentiaali tulkintojen moninaisuuteen ja kulttuurien tutkimuksen käsityön leima asettavat omat erityiset vaatimuksensa, joissa luovuus on keskeisessä osassa tieteellisestä ajattelua.

Opetuksen laatuksiteereiden, välineellistymisen ja tulospainneiden ristiaallokossa vaikuttaa kulttuurien tutkimukselle ominainen ihmisläheisyys, jolloin sekä tutkittaviin ihmisiin että opiskelijoihin luodaan henkilökohtainen side.<sup>25</sup> Opetuksen sisäl-

24 Kirjoittajien voidaan nähdä edustavan humboldtilaista ajattelua sisällöllisestä asiantuntijuudesta opetuksen laadun perustana, joskin heillä on erityiskiinnostus juuri oman alansa pedagogisiin kysymyksiin (ks. Murtonen ym. 2022, 48).

25 Yliopisto-opetuksen ristipaineista erityisesti kulttuurien tutkimuksessa ks. Giroux 2004.

töjä, pedagogisia menetelmiä ja vuorovaikutuksen muotoja voi suunnitella laaja-alaisesti ja omiin tutkimusintresseihin kytkien. Tämä motivoi opetuksen suunnittelua ja toteuttamista, antaa onnistumisen tunteita ja innostaa uusien tutkimushankkeiden pariin. Opetukselle ominainen spontaanisuus, yllätyksellisyys ja innovatiivisuus ovat opetushenkilöstölle ennen kaikkea voimavara, mutta opetuksen osittainen ennakoimattomuus voi myös luoda haasteita tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen opetuksen toteutumiselle. Kulttuurien tutkimuksen saralla kiinnostus opetuksen affektiivisuuteen voidaan nähdä osana suurempaa humanistista ja yhteiskuntatieteellistä suuntausta,<sup>26</sup> jota kutsutaan affektiiviseksi paradigmaksi.<sup>27</sup> Sen vanavedessä kiinnitetään yhä enemmän huomiota kehollisuuteen ja affekteihin niin tutkimuksessa kuin opetuksessakin.<sup>28</sup>

Läheisyys tutkittavia ja opetettavia kohtaan voidaan kokea myös työtä kuormittavana tekijänä. Opetuksessa ja vuorovaikutustilanteissa opettajien tunteet joutuvat usein koetukselle ja emotionaalisen tuen antamisen tarve voi yllättää sekä opettajan että opiskelijan.<sup>29</sup> Esimerkkinä voidaan käyttää opetustilannetta, jonka aiheena on materiaalisuus ja siihen kytkeytyvä affektiivisyys. Opiskelijat ovat saaneet ennakkotehtävän, jossa heidän on valittava jokin esine, jonka he tuovat mukanaan luennolle ja jonka merkityksiä he siellä pohtivat. Useiden opiskelijoiden valitsemiin esineisiin liittyy henkilökohtaisia muistoja. Ne nostavat

26 Ks. esim. Niccolini ym. 2018.

27 Eng. *affective turn* (Clough 2007).

28 Ks. esim. Dattatreya & Marrero-Guillamón 2021; Singleton ym. 2022.

29 Ks. esim. Postareff & Lindblom-Ylänne 2011; Hagenauer, Hascher & Volet 2015; Mendzheritskaya & Hansen 2019.

pintaan esineisiin liittyviä tunteita ja synnyttävät tunnereaktiota koko ryhmän kesken. Voimakkaat tunnereaktiot yllättävät opetustilanteessa mukana olevat, jolloin tilanne voidaan kokea sekä läheisyyttä rikastuttavana että sitä haastavana elementtinä. Emotionaalisen tuen antamisen vaatimus voi näin ollen kuormittaa opettajia ja kanssaoppijoita. Näihin emotionaalisiin tilanteisiin ei yliopistopedagogiikka välttämättä anna tarpeeksi työvälineitä.<sup>30</sup> Se, että tunteiden käsittely ja sanallistaminen koetaan arkiseksi ja sallituksi, voi toimia emotionaalisenä tukena niin opetus- kuin ohjaustilanteissakin.<sup>31</sup> Kulttuurintutkijoina olemme myös jossain määrin valmistautuneet tunteiden kohtaamiseen erilaisissa kenttätilanteissa ja voimme pohtia näiden kokemusten tuoman asian- tuntijuuden suhdetta pedagogisiin odotuksiin opetustilanteissa.

Tunteet, kuten myötätunnon tunteminen ja osoittaminen, ovat yliopistopedagogiikassa tärkeitä valmiuksia. Myötätunto voidaan määritellä sensitiivisyydeksi toisen tuntemuksia kohtaan yhdistettynä syvälliseen haluun samaistua niihin.<sup>32</sup> Myötätunto voi kohdistua toiseen kanssaihmiseen, itseemme tai muihin lajeihin sekä laajempaan elolliseen ympäristöön. Myötätunnon kokeminen ja sen osoittaminen on taito, jota voi myös tietoisesti harjaannuttaa.<sup>33</sup> Myötätunnolla on tutkittu olevan moninaisia vaikutuksia terveyteen ja hyvinvointiin sekä toimijan että vastaanottajan näkökulmasta.<sup>34</sup> Myötätunnolla on lisäksi yhteisöä muotoileva vaikutus, sillä se lisää kuuluvuuden tunnetta ja pro-

30 Komppa ym. 2019; ks. myös Chang 2009.

31 Ks. esim. Vehviläinen 2009; 2014.

32 Goetz, Keltner & Simon-Thomas 2010.

33 Jazaieri ym. 2013; Postareff, Lahdenperä & Virtanen 2021.

34 Esim. Pessi & Martela 2017.

sosiaalisen käyttäytymisen kehittymistä sekä harjaannuttaa myötätunnon vastaanottamiseen ja sen ilmaisemiseen.<sup>35</sup>

Opiskelijoiden kokemat haasteet opintojen suorittamiseen ja yksityiselämäänsä liittyen nousevat usein keskustelun aiheiksi niin kursseilla kuin opiskelijoiden ja opettajien keskinäisissä tapaamisissa. Yliopisto-opinnot luovat paineita opiskelijoille, ja opiskelijoiden avautumiset ongelmistaan ja huolistaan asettavat opettajille odotuksia niiden ratkaisemiseksi. Tilanteet voivat tuoda pintaan myös opettajan vaikeiksi kokemia asioita. Vaikka opiskeluun ja oppimiseen kiinnittyvien tunteiden merkitystä on pyritty myös yliopistopedagogisesti tarkastelemaan,<sup>36</sup> ei niiden käsittelemiseen ole varsinaista ohjekirjaa, vaan kukin opettaja pyrkii toimimaan omista lähtökohdistaan ja kokemuksistaan käsin. Korkeakouluilla on kuitenkin velvollisuus opiskelijoiden tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen kohteluun, joka tulee huomioida kaikissa tilanteissa. Lisäksi korkeakoulut kouluttavat yhteiskuntaan toimijoita, jotka ovat osaltaan toteuttamassa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta työelämässä ja yhteiskunnan eri osa-alueilla. Siksi korkeakouluilla on myös merkittävä rooli siinä, kuinka tasa-arvo maassamme kehittyi<sup>37</sup> ja miten sitä käytännön opetustyössä huomioidaan.

Tutkimus- ja opaskirjallisuudessa hyvään opetukseen ja ohjaukseen kuuluu emotionaalisen tuen antaminen. Näin ollen oman tutkimusalan asiantuntijoiden tulisi huomioida opiskelijoiden kokemat paineet mahdollistaen turvallinen ja opiskelijan yksilöl-

35 Hollis-Walker & Colosimo 2011.

36 Ks. Honkanen ym. 2022, 262.

37 Rantanen ym. 2022, 88.



listä prosessia tukeva oppiminen.<sup>38</sup> Yliopistopedagogiikassa painotetaan siksi, ettei esimerkiksi ohjauksen huomio saisi olla vain sisällöllisissä asioissa, vaan sen tulisi tukea myös emotionaalisesti, tunteet huomioiden.<sup>39</sup> Hyvän ohjauksen edellytyksenä voidaan tällöin pitää luottamuksellista suhdetta, jossa ohjattavalla ja ohjaajalla on turvallinen ja kunnioitettu olo.<sup>40</sup>

Tunteiden merkityksen käsitteleminen yliopistopedagogiikan kursseilla koetaan tärkeäksi, ja sen entistä suurempi merkitys koulutuksessa tukisi työssä jaksamista, kun opettajat ja ohjaajat saisivat tiedollisia valmiuksia ymmärtää työhönsä liittyvää emotionaalista kuormitusta ja kehollisia reaktioita.<sup>41</sup> Tunteiden käsittelemistaitoja tarvitaan myös tilanteissa, joissa opettajat kokevat epäonnistumisen tunteita. Epäonnistumisen tunteita voivat lisätä esimerkiksi negatiiviset kurssipalautteet, joissa opiskelijat arvostelevat opetuksen sisältöä ja opettajan pedagogisia taitoja. Kun opettajuus joutuu koetukselle, kuten yllättäen eteen tulleen pandemian aikana lähiopetuksen siirryttyä etäopetukseen, tukea antaa opettajien keskinäinen vuorovaikutus. Tämä nousee kirjan artikkeleissakin hyvin keskeiseksi opettajuuden voimavaraksi. Opettajuuden kehittämisessä kollegat muodostavat tärkeän vertaistuen myös silloin, kun opettajina koemme epävarmuutta laadukkaan ja monipuolisen opetuksen kehittämisessä ja ylläpitämisessä.

38 Komppa ym. 2019.

39 Denicolo 2004.

40 Jyrhämä 2002; Vehviläinen 2014.

41 Komppa ym. 2019, ks. myös Montesi & Johansson 2021.

## Kohtaamisen pedagogiikka

Antropologian ja sen lähitieteiden opetuksessa oli pitkään vallalla käsitys, jonka mukaan etnografista kenttätöitä ei voi opettaa. Kenttätö on myös nähty eräänlaisena henkilökohtaisena tulkasteena tai riittinä, jonka läpäiselle kenttätöön salat avautuvat vasta kokemuksen myötä. Mitra Härkösen ja Alexandra Bergholmin mukaan näkemys kenttämenetelmien opettamisen mahdollisuudesta ei ole täysin vailla perusteita, sillä etnografisen kenttätöön kulmakiviä ovat tutkijan havainnot, tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutus sekä tutkijan näistä tekemät ainutkertaiset tulkinat. Voiko tutkimuksellisesti ja inhimillisesti haasteellista etnografista kenttätöitä ylipäätään opettaa ja miten se tulisi tehdä?

Etnografian määritelmät ja myös etnografisen kenttätöön pedagogiikka ovat laajentuneet ja moninaistuneet viime vuosien aikana. Tämän kehityksen myötä etnografeilta edellytetään nykyisin metodologisten valintojen taustalla olevien teoreettisten oletusten esiin tuomista ja perustelevuutta, mikä heijastuu osaltaan myös opetuksessa tehtäviin pedagogisiin valintoihin. Härkönen ja Bergholm tarkastelevat artikkelissaan, miten menetelmien esiin nousu liittyy kulttuurien tutkimuksen tieteellisyiden vakuuttamisen tarpeeseen sekä metodologisen käänteen myötä virinneeseen tiedon tuottamisen prosesseja koskevaan keskusteluun. He pohtivat, miten tämä kehitys suhteutuu pedagogiikassa tapahtuneeseen konstruktivistisen oppimiskäsityksen valtavirtaistumiseen. Sen seurauksena painopiste on siirtynyt opettajajohtoisesta ja sisältölähtöisestä opetuksesta kohti opis-

kelijälähtöisempää, jossa korostuu vuorovaikutuksessa rakentuva opettamisen tapa.

Kirjoittajat peilaavat Helsingin yliopiston kenttätöyökurseilla kerättyjä opiskelijoiden itsearviointeja David A. Kolbin kehittämään kokemuksellisen oppimisen nelivaiheeseen malliin. Kenttätöyökurssin käyneiden opiskelijoiden loppuraporteissa käytännön harjoituksissa saatujen kokemusten merkitys korostui selvästi, jolloin kokemuksellisessa oppimisessä tapahtuva reflektio ei ole vain uudelleen ajattelua, vaan ennen kaikkea aktiivista ja tavoitteellista toimintaa päämääränään kasvu ja muutos. Oppimista edistävä refleksiivisyys olisikin nähtävä taitona, joka itsessään täytyy opetella ja jonka oppimisen mahdollistajana opettajan rooli on keskeinen.

Yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen merkitys on korostunut viime vuosina suomalaisissa yliopistoissa. Tiedeyhteisöiltä toivotaan myös uudenlaisia ratkaisuja yhteiskunnallisiin haasteisiin tiedontuottajien ja -hyödyntäjien välisen yhteistyön myötä. Yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen laajempia ulottuvuuksia ei Outi Fingerroosin ja Riina Haanpään mukaan strategisessa puheessa aina tunnisteta eivätkä akateemiseen tutkimukseen perustavat tulokset useinkaan tavoita yhteiskunnan eri toimijoita. Myös yliopistojen taholta on sivuutettu opiskelijat suurimpana vaikuttajaryhmänä yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen kehittämistyössä. Haasteelliseksi koetaan myös se, ettei erilaisia sidosryhmiä ja alumneja osallisteta oppiaineiden tutkimuksen, opetuksen tai koulutuksen kehittämiseen.

Fingerroos ja Haanpää paneutuvat artikkelissaan yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen ja sen toteuttamiseen osana kult-

tuurien tutkimuksen alan koulutusta. Kirjoittajat pohtivat, miten yliopistojen ja yhteiskunnan välille voidaan rakentaa vuorovaikutusta ja minkälaista pedagogiikkaa se vaatii yliopistoilta. Kirjoittajat tarkastelevat aihetta yhteisölähtöisen muistitietotutkimuksen ja projektilähtöisen oppimisstrategian kontekstissa. Esimerkkinä toimii Jyväskylän yliopiston Kulttuurit ja yhteisöt muuttuvassa maailmassa -tutkinto-ohjelman (KUMU) ja Turun yliopiston Porin kampuksella toimivan Digitaalisen kulttuurin, maiseman ja kulttuuriperinnön tutkinto-ohjelman (DMKT) toteuttama yhteisölähtöinen muistitietotutkimus Seinäjoen museoiden kanssa.

Anne Häkkisen ja Emmi Villmanin mukaan etnologian ja antropologian kenttätökurssien opettamista on ohjannut vahvasti ajatus siitä, että opiskelijat harjoittelevat tiedollisia ja taidollisia kenttätövalmiuksia menemällä fyysisesti ”kentälle”. Koronasulkujen (2020–2021) aikana kentälle ei voitukaan mennä, ja tämä käynnisti keskustelun kenttätökurssien opetustavoista ja menetelmäopetuksen pedagogisista periaatteista ja perinteistä. Onko fyysinen kenttätö ainoa mahdollisuus oppia kenttätömenetelmiä, tapahtuuko oppiminen automaattisesti oman kenttätökokemuksen kautta vai tarvitaanko oppimiseen muitakin oppimistapoja, kysyvät Häkkinen ja Villman. Tapausesimerkkinä toimii kirjoittajien keväällä 2021 kokonaan verkossa järjestämä kenttätökurssi.

Artikkelin punaiseksi langaksi muodostuu andragogiikka ja sen kolme opettajan toimintaa ohjaavaa periaatetta: omakohtainen oppiminen, dialogisuus ja tutkiva asenne. Oppimisen omakohtaisuudella viitataan siihen, että opittavasta asiasta pyritään löytämään jokaiselle oppijalle henkilökohtainen merkitys, jolloin

opettamisessa tavoitellaan opettavien tietojen ja toimintamallien ankkuroitumista opiskelijan omaan merkitysperspektiiviin, kokemushistoriaan ja toimintatapoihin. Keskeisinä keinoina oppimisen tukemisessa nähdään dialogisuus ja yhdessä oppiminen esimerkiksi pienryhmäkeskusteluiden avulla. Dialogisessa oppimisessä tavoitellaan vastavuoroisessa keskustelussa rakentuvia ajatusketjuja ja oivalluksia, ja sillä viitataan myös sekä oppijan sisäiseen dialogiin että erilaisiin kolmansiin osapuoliin, kuten tutkimusteksteihin ja oppimistilanteen ulkopuolisiin henkilöihin. Tutkivalla asenteella puolestaan tarkoitetaan omien työtapojen, vahvuuksien ja kehityskohtien tiedostamista ja refleктоimista.

Artikkelissaan kirjoittajat tarkastelevat, miten nämä pedagogiset periaatteet ovat vaikuttaneet etnologian kenttätökurssin opetuksessa ja miten ne ovat ohjanneet opettajien tekemiä pedagogisia valintoja. Miten andragogiikkaa on voitu hyödyntää ja minkälaisia mahdollisia haasteita periaatteiden noudattaminen on tarjonnut? Kirjoittajat pohtivat myös, millaista tietoa ja osaamista he ovat valinnoillaan halunneet opiskelijoiden saavan ja miten hyvin verkossa opetettu kenttätökurssi on vastannut opettajien ja oppijoiden odotuksia.

Eino Heikkilä tarkastelee artikkelissaan etnografiaa oppimisen ja opettajuuden näkökulmasta. Kirjoittaja lähestyy aihetta Paulo Freiren dialektisen pedagogiikan ja David Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian avulla. Heikkilän huomio artikkelissa kohdentuu ennen kaikkea siihen, miten oppimisen ja opettajuuden kysymykset nivoutuvat etnografiseen tutkimusprosessiin. Tällöin pedagogia ymmärretään kiinteänä osana sitä, mitä tutkimusken-

tällä tapahtuu ja mihin tutkimuksella pyritään sekä minkälaista tietoa tutkimus tuottaa.

Kirjoittaja tarkastelee etnografiaan sisältyvää vuorovaikutusta ja yhteistyötä erityisesti kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta esittäen, että etnografian pyrkimys dialogisuuteen edellyttää yhteistä kokemuspohjaa, joka rakentuu keskinäisen oppimisen kautta. Tarkastelussaan Heikkilä tuo freirelaisen pedagogiikan ja kokemuksellisen oppimisen teorian etnografiseen viitekehykseen ja avaa keskustelua näiden välisestä suhteesta. Kirjoittaja osoittaa, että etnografisen tutkimusperinteen ja pedagogisten teorioiden yhdistäminen on sekä hedelmällistä että ongelmallista. Eino Heikkilän mukaan tietoyhteiskunnan haasteisiin vastaaminen edellyttää yksilö- ja koulukeskeisestä ajattelusta luopumista, tiedollisen toimijuuden kehittämistä yksilö- ja yhteisötasolla sekä oppimista edistävien ympäristöjen luomista. Etnografian osalta tämä merkitsee sitä, että tutkijan on oltava yhä tietoisempi tutkimuksensa pedagogisesta ulottuvuudesta ja omasta roolistaan siinä. Näin ollen näkemys nojaa myös kriittisen etnografian tavoitteisiin haastaen tutkijakeskeisen subjektivismiin, joka etnografiassa sai jalansijaa refleksiivisen käänteen myötä 1980-luvulla.

Refleksiivisyys on olennainen osa kriittistä etnografiaa, mutta sen tarkoitus on Eino Heikkilän mukaan entistä laajemmin huomioida tutkimuksen teoreettiset, metodologiset ja poliittiset sidonnaisuudet, samoin kuin tiedon ja tietämisen paikantuneisuus. Tämä ”uusi etnografia” korostaa tutkijan ja tutkittavien välistä tasavertaista, avointa dialogia ja sulautuu usein feministiseen tutkimusotteeseen. Kriittisen etnografian näkökulmat vaikuttavat myös esimerkiksi yhteiskuntaetnologiassa, joka pyrkii tuomaan

esiin arjen hiljaista tietoa tuoden formaalin näkökulman rinnalle ihmisten omiin kokemuksiin perustuvaa näkökulmaa.

## **Kohti kulttuurintutkimuksellista asiantuntijuutta**

Kulttuurintutkijat työskentelevät nykyisin usein moni- ja poikkiteieteellisissä tutkimus- ja kehittämishankkeissa. Soveltavan kulttuurintutkimuksen kenttä on laaja ja moneen suuntaan rönsyvä. Tämä moninaisuus tuottaa tarvetta reflektoida oman asiantuntijuuden ja osaamisen ydintä. Christer Eldh ja Carina Sjöholm tarkastelevat artikkelissaan etnologian roolia monitieteisessä tutkimus- ja koulutusympäristössä Lundissa, Ruotsissa. Etnologia voidaan nähdä yhtäältä ikään kuin menetelmäpankkina, josta ammennetaan käyttökelpoisia menetelmiä analysoimaan aineistoja. Toisaalta etnologia voidaan nähdä erityisenä tapana tarkkailla maailmaa, sellaisena kulttuurista ymmärrystä lisäävänä katsantokantana, jota voi soveltaa mitä moninaisimpiin aiheisiin ja ilmiöihin.

Etnologian omaleimaisuuteen oppimistilanteissa liittyy myös se, miten opiskelijat pystyvät tunnistamaan, refleктоimaan ja tuomaan esille oman osaamisensa rakentumista opintojensa aikana. Outi Fingerroos, Kaisu Kumpulainen ja Sanna-Mari Vierimaa nostavat esille integratiivisen pedagogiikan käytäntöjä, joiden avulla on tarkoitus kehittää opiskelijoiden ammatillista asiantuntijuutta erityisesti keskittyen tiedollisen ja tutkimuksellisen asiantuntijuuden kehittämiseen. Työelämälähtöiset oppimisprosessit ovat mahdollistaneet opiskelijoiden työelämätaitojen kehit-

tymisen lisäksi näiden taitojen ja osaamisen käytännönläheisen ja systemaattisen reflektoinnin opettelemisen. Kirjoittajat korostavat itsereflektointia ja oman osaamisen sanoittamista taitona, joka on opittavissa oleva asia, ja joka laajenee koskemaan paitsi akateemisen tiedontuottamisen taitoja, myös työelämälähtöisiä projekti-, johtamis- ja verkostoitumistaitoja.

Asiantuntijuuden tunnistamisesta on kyse myös artikkelissa, jossa Pia Olsson ja Terhi Ainiala pohtivat asiantuntijuuden ja työelämätaitojen karttumista ja tunnistamista humanistisen yrittäjyyden kontekstissa. Kirjoittajat hyödyntävät artikkelissa Marilyn Binkleyn ja tutkijaryhmän tekemää jaottelua työelämätaidoista, jossa eritellään ajattelun ja työskentelyn taitoja sekä työkaluja ja otetaan lisäksi esille yleisiä kansalaisena toimimisen taitoja. Kirjoittajien kokemuksen mukaan yrittäjyys yhtäältä herättää edelleen ristiriitaisia ajatuksia ja tunteita humanistitaustaisissa opiskelijoissa nostaten pinnalle epävarmuutta, ahdistusta ja pelkoakin. Toisaalta yrittäjyudessa nähtiin myös positiivisia piirteitä, vapauden ja luovuuden mahdollisuuksia. Merkillepantavaa on, että humanistiyrittäjyyteen keskittynyt kurssi nosti opiskelijoiden ymmärrystä oman tieteenalan asiantuntijuuteen liittyvistä mahdollisuuksista laajemminkin kuin ainoastaan yrittäjyyteen liittyen. Työelämätaitojen osalta muutosta tapahtui opiskelijoilla erityisesti ajattelun taidoissa sekä taidoissa toimia kansalaisena yhteiskunnassa. Yrittäjyyteen liittyvät pohdinnat kehittivät opiskelijoiden minäpystyvyyden kokemusta, jolloin omaa osaamista voitiin alkaa tarkastella aiempaa laajemmin uusista näkökulmista.

Tuukka Karlsson ja Viliina Silvonen tarkastelevat artikkelissaan opiskelijoiden oppimis- ja tutkimustaitojen kehittymistä



arkistoalaan liittyvällä kurssilla. Kirjoittajien mukaan konstruktiiivinen linjakkuus vahvistaa mahdollisuuksia syväsuuntautuneisiin oppimiskokemuksiin kasvattaen opiskelijoiden sisäistä motivaatiota ja opiskelun mielekkyyttä. Kurssin sisältöjen ja tehtävien muotoileminen opiskelijoiden henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita tukevaksi on saanut hyvää palautetta opiskelijoilta. Tasapainoilu opettajan työn kuormittavuuden sekä henkilökohtaisen palautteenannon kanssa on tunnistettu tosiasia, mutta Karlsson ja Silvonen tuovat esiin palautteen moninaisen merkityksen. Kirjoittajien kurssilla antama henkilökohtainen palaute lisäsi tuntuvasti opiskelijoiden tyytyväisyyttä ja kokemusta kuulluksi tulemisesta kurssin aikana.

Osion viimeisessä artikkelissa tarkastellaan kulttuurintutkimuksen alan väitöskirjatutkijoiden näkemyksiä ja kokemuksia jatko-opintojensa varrelta. Maija Mäki ja Hanna Nori piirtävät aineistonsa perusteella kuvan apurahalla tai muutoin varsin niukalla toimeentulolla väitöskirjaa tekevistä, itsenäisistä ja vahvan sisäisen palon aiheeseensa omaavista oman tien kulkijoista. Väitöskirjaprosessiin liittyviin ohjauskäytäntöihin toivotaan artikkelin perusteella kehittämistä ja aikaisempaa voimakkaampaa resursointia, ja myös mahdollisuuksia vertaistuen ja -palautteen saamiseen toivotaan lisättävän entisestään. Ulkopuolisuuden ja yksinäisyyden kokemukset nousivat artikkelissa esille siten, että vastuuta tulee kantaa koko yliopistoyhteisön osalta, ei ainoastaan väitöskirjaohjauksesta vastaavien toimesta.

## Pedagogiset valinnat ja tietämisen tavat

Etnografisissa prosesseissa kohtaamme erilaisilla kentillämme erilaisia tietämisen tapoja, jotka ilmenevät tutkimusprosessissa myös erilaisina tulkintoina. Jenni Rinne ja Tiina Suopajarvi kutsuvat kentillä muodostuvia kohtaamisia kudelmiksi ja pohtivat artikkelissaan, minkälainen merkitys näissä kudelmissa on tietämisellä, joka voi olla sanatonta, aistimellista tai affektiivista, ja miten tämänkaltaista tietämistä voi oppia ja opettaa. Heille kyseessä on luovuuteen ja kuvitteluun perustuva prosessi, jonka pedagoginen huomioiminen voi avata uudenlaista ymmärrystä paitsi kentällä toimimiseen myös niihin tulkintoihin, joita etnografiassa teemme. Luovuus ja kuvittelu tulevat artikkelin esimerkissä esiin niin paikan havainnoinnin prosessissa kuin etnografisessa kirjoittamisessa. Luovuus ja kuvittelu nousevat erityiseen asemaan, kun tarkastelemme vaikeasti sanoitettavia, esimerkiksi ruumiillisia ja aistimuksellisia tietämisen tapoja. Käytännön etnografiassa nämä voivat olla läsnä niin ideoinnin ja tulkinnan tasolla mutta myös erilaisina taiteellisen toiminnan muotoina.

Rinne ja Suopajarvi toteavat, että luovuutta mahdollistavilla tehtävänäannoilla voidaan suunnata opiskelijoiden huomiota ilmiöihin, joita kenties muutoin ei tulisi havainneeksi, mutta myös tapaan kuvata ja tulkita näitä ilmiöitä. Luova havainnointi ja kuvittelu mahdollistavat uudenlaisten yhteyksien löytämistä, mutta herättävät myös pohtimaan näiden välisiä syy-seuraus-suhteita. Oman jännitteensä luovuuden ja kuvittelun hyödyntämiselle opetuksessa muodostaa luovuuden ja avoimuuden suhde. Luovuus edellyttää avoimuutta, omanlaistaan rohkeutta niin opetta-

jilta kuin opiskelijoilta. Samalla on syytä tunnistaa opiskelijoiden erilaiset oppimisen tavat ja rakentaa tuettuja oppimisprosesseja. Luovuus ja kuvittelu edellyttävät aktiivisuutta ja itsenäisyyttä, joita voidaan kurssisuunnittelulla ja tehtävänannolla tukea.

Aistimellisuuden merkitystä niin tiedonmuodostuksessa kuin opetuksessa pohtii myös Josephine Hoegaerts artikkelissaan. Puhetta – myös puhetta luokkahuoneessa – ja sen vastaanottoa määrittävät kulttuuriset ja kontekstuaaliset tekijät. Hoegaerts nostaa esiin puheen muuttuvat merkitykset opetustilanteissa. Erityisinä tarkastelun kohteina ovat podcastit pedagogisena ja tieteellisenä vuorovaikutuksen muotona. Myös Hoegaerts korostaa luovuutta ja aistimellisuutta pohtiessaan äänen hyödyntämistä oppimisen ja tuottamisen prosesseissa. Äänen tutkimukseen nojaten artikkeli tarjoaa lähtökohtia äänellisyyden huomioimiseen opetuksessa.

Hoegaertsin omista opetuskokemuksista kumpuavat esimerkit kannustavat pohtimaan kriittisen ajattelun merkitystä myös muissa kuin kirjallisten esitysten kontekstissa; yhteyksissä, joissa hyödynnämme aistejamme kokonaisvaltaisemmin tai ainakin toisin. Äänen ja puheen lähempi tarkastelu auttaa meitä ymmärtämään myös entistä tarkemmin ja monipuolisemmin, miten uusi tieto muodostuu. Tässä tiedonmuodostuksen prosessissa aistimme ovat osallisina kokonaisvaltaisesti, mutta niiden, kuten äänen ja kuulemisen, erilaisia rooleja voidaan erilaisin harjoittein myös tehdä näkyviksi, kuulluiksi ja tuntuiksi – oppimisen, tulkinnan ja tutkimuksen välineiksi.

Eeva-Liisa Bastman, Heidi Härkönen, Saara Kekki, Teemu Pauha, Eija Ranta, Anna Rauhala ja Johanna Skurnik kohdistavat katseen oppimisen arviointiin kulttuurien tutkimuksen aloilla,

joissa tarkkojen mittareiden luominen osaamiselle on osoittautunut hankalaksi. Tätä hankaluutta aiheuttavat osaltaan käyttämämme laadulliset aineistot ja tulkintojen monimerkityksisyys. Artikkelissaan kirjoittajat esittelevät arviointimatriisin, jossa huomioidaan kulttuurien tutkimukselle keskeinen konteksti. Matriisi on suunniteltu nimenomaan loppuesseetä ajatellen, ja sen nähdään paitsi tukevan arviointia ja palautteenantoa myös itse oppimisprosessia. Matriisia testattiin lukuvuonna 2021–2022 neljällä eri kurssilla. Artikkelissa analysoidaan matriisin toimivuutta kurssipalautteiden sekä opettajien arvioiden sekä yliopistojen opettajille suunnatun kyselyn perusteella.

Matriisin merkitys korostuu erityisesti kulttuurien tutkimuksellisissa esseissä, joille luonteenomaista on opiskelijan vapaus valita ja rajata aihettaan mutta samalla tavoitteena on osoittaa argumentaatiokykyä ja omaa ajattelua. Kirjoittajat korostavat, että matriisin tarjoamat kriteerit tuovat arviointiin varmuutta ja johdonmukaisuutta mutta myös tukea nähdä erilaisten töiden vaihtuvuuksia ja mahdollisia heikkouksia. Opiskelijan näkökulmasta matriisi totuttaa yliopiston arviointikäytäntöihin ja lisää arvioinnin läpinäkyvyyttä. Matriisi ei kuitenkaan vapauta subjektiivisuudesta, eikä takaa arvioinnin laatua. Johdonmukaisesti käytettynä se voi toimia sekä opettajan että opiskelijan tukena oppimisen eri ulottuvuuksia arvioitaessa.

Digitaalisia oppimisen ympäristöjä ryhdyttiin hyödyntämään laajasti korona-ajan etäopetukseen siirryttäessä. Tiina Airaksinen ja Anna-Leena Korpijärvi tuovat artikkelissaan esiin, että etenkin humanistisilla aloilla digitaalisia oppimisympäristöjä on kuitenkin hyödynnetty suhteellisen yksipuolisesti. Artikkelissa

tarkastelun kohteeksi otetaan Kulttuurien tutkimuksen kandiohjelman johdantokurssi, joka toteutettiin MOOC-muodossa sekä suomen- että englanninkielisenä Helsingin yliopistossa. Kurssi oli tarkoitettu etenkin koulutusohjelman ulkopuolella opiskeleville johdannoksi alan tutkimuksellisiin lähtökohtiin. Kirjoittajat tarkastelevat MOOC-muotoisen digitaalisen oppimisympäristön käytettävyyttä erityisesti humanististen tieteiden näkökulmasta.

Digitaalisen oppimisympäristön suunnittelu edellyttää opettajalta jo suunnitteluvaiheessa ennakointia digitaalisten mahdollisuuksien ja rajoitusten huomioonottamiseksi, sillä vastuu oppimisesta jakautuu opiskelijan ja opettajan välillä usein toisin kuin perinteisessä kasvokkain tapahtuvassa opetuksessa. Opettajan rooli tavoitettavana mutta myös työskentelyä aikatauluttavana ja ohjaavana tekijänä ei vähene digitaalisessa ympäristössä, vaikka vuorovaikutus saa uudenlaisia muotoja. Kirjoittajat korostavatkin erilaisten oppimisympäristöjen huomioimisen tärkeyttä kursseja suunniteltaessa. Vaikka sisällölliset tavoitteet säilyvät samoina, on niitä kohdin pyrittävä eri tavoin eri oppimisympäristöissä.

\*\*\*\*\*

Tämän teoksen artikkelit heijastavat osaltaan niin opetusympäristöissämme kuin kulttuurien tutkimuksen suuntauksissa tapahtuneita muutoksia. Uudenlaiset tutkimukselliset avaukset vaikuttavat parhaimmillaan myös siihen, mitä ja miten opetamme. Tämä on luontainen ja toivottava seuraus opetuksen ja tutkimuksen yhteen nivoutumisesta. Tutkimuksellinen uudistuminen muuttaa siis myös alan pedagogisia painotuksia. Tämä ei tapahdu

kuitenkaan automaattisesti, vaan vaatii tutkija-opettajalta rohkeutta ja luovuutta uudenlaisiin toteutuksiin. Samalla artikkeleissa heijastuu tarve kantaa vastuuta paitsi alan opiskelijoiden ammatillisesta osaamisesta ja opetuksen laadusta myös alojen yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta, joka syntyy niin tutkimuksen kuin yhteiskuntaan kouluttamiemme asiantuntijoiden myötä.

Yksittäiset opettajat kantavat huolta oppilaistaan, opetuksesta ja alastaan. Yksittäisinä opettajina kannamme myös vastuuta alan pedagogisesta kehittämisestä. Myös tämän yksittäisten opettajien vastuunkannon teoksen artikkelit tekevät vaikuttavalla tavalla näkyväksi. Artikkelikokonaisuutemme tavoitteena on tämän vastuun jakaminen tekemällä näkyviksi erilaisia kokeiluja ja ratkaisuja. Teoksen toimittajina toivomme artikkeleiden rakentavan jaettavaa, vaikkakaan ei yksiäänistä näkemystä kulttuurien tutkimukselliselle yliopistopedagogiikalle. Ennen kaikkea toivomme artikkeleiden rohkaisevan uudenlaisiin tapoihin nähdä kulttuurien tutkimus pedagogisista lähtökohdista ja myös jakaa kokeilujen kautta syntyvää uutta ymmärrystä.

## LÄHTEET

### TUTKIMUSAINESTOT

Suomen kansatieteilijöiden yhdistys Ethnos ry:n arkisto. Veteraanikansatieteilijöiden haastattelut (1990–2005). Kansallisarkisto.

### KIRJALLISUUS

Chang, Mei-Lin 2009. An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 21(3): 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>.

Clough, Patricia Ticineto 2007. *The affective turn: Theorizing the social*. Duke University Press.

Dattatreyan, Ethiraj Gabriel & Marrero-Guillamón, Isaac 2021. Pedagogies of the Senses Multimodal Strategies for Unsettling Visual Anthropology. *Visual Anthropology Review*. <https://doi.org/10.1111/var.12248>.

Denicolo, Pam 2004. Doctoral supervision of colleagues: peeling off the veneer of satisfaction and competence. *Studies in Higher Education* 29(6): 693–707. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287203>.

Gaus, Nurdiana & Tang, Mahmud & Akil, Mansur 2017. Organisational culture in higher education: mapping the way to understanding cultural research. *Journal of Further and Higher Education* 43(6): 848–860. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1410530>.

Giroux, Henry A. 2004. Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies* 1(1): 59–79.

Goetz, Jennifer L. & Keltner, Dacher & Simon-Thomas, Emiliana 2010. Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological bulletin* 136(3): 351–374. <https://doi.org/10.1037/a0018807>.

Hagenauer, Gerda & Hascher, Tina & Volet, Simone E. 2015. Teacher emotions in the classroom: associations with students' entanglement, classroom

- discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education* 30(4): 358–403.
- Hollis-Walker, Laurie & Colosimo, Kenneth 2011. Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences* 50(2): 222–227. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.033>.
- Honkanen, Eija & Nikander, Leena & Postareff, Liisa & Isacsson, Annica 2022. Pedagogisia ratkaisuja korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointiin. – Kimmo Mäki & Liisa Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Korkeakoulupedagogiikka – Ajat, paikat ja tulkinnat*. Haaga-Helian julkaisut 7/2022, 261–270. Haaga-Helia.
- Jazaieri, Hooria & Jinpa, Geshe Thupten & McGonigal, Kelly & Rosenberg, Erika L. & Finkelstein, Joel & Simon-Thomas, Emiliana & Cullen, Margaret & Doty, James R. & Gross, James J. & Goldin, Philippe R. 2013. Enhancing compassion: A randomized controlled trial of a compassion cultivation training program. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being* 14(4): 1113–1126. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9373-z>.
- Juntunen, Henriikka & Tuominen, Heta & Viljaranta, Jaana & Hirvonen, Riikka & Toom, Auli & Niemivirta, Markku 2022. Feeling exhausted and isolated? The connections between university students' remote teaching and learning experiences, motivation, and psychological well-being during the COVID-19 pandemic. *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology* 42(10): 1241–1262. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2135686>.
- Jyrhämä, Riitta 2002. *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-0449-5>.
- Komppa, Johanna & Jokela, Salla & Salomaa, Anna & Muurinen, Heidi 2019. Ohjaaja ja emotionaalinen tuki. *Yliopistopedagogiikka* 26(3). <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/12/31/ohjaaja-ja-emotionaalinen-tuki/>.
- Kumpulainen, Kaisu & Vierimaa, Sanna-Mari & Koskinen-Koivisto, Eerika 2019. Developing Connective Pedagogy in Cultural Research – A Case Study from the Teachers' Perspective in Adopting a Problem-Based Approach in Higher



- Education. *Education Sciences* 9(4): 252. <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/4/252>.
- Laato, Samuli & Farooq, Ali & Vilppu, Henna & Airola, Antti & Murtonen, Mari 2022. Higher Education during Lockdown: Literature Review and Implications on Technology Design. *Hindawi. Education Research International* 2022: 1–13. <https://doi.org/10.1155/2022/7201043>.
- Mendzheritskaya, Julia & Hansen, Miriam 2019. The role of emotions in higher education teaching and learning processes. *Studies of Higher Education* 44(10): 1709–1711. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665306>.
- Montesi, Laura & Johansson, Miranda Sheild 2021. Dog Bites and Gastrointestinal Disorders: Our Everyday Bodies Teaching Anthropology and Fieldwork. *Teaching Anthropology* 10(3): 59–69. <https://doi.org/10.22582/ta.v10i3.615>.
- Murtonen, Mari & Alaniska, Hanna & Hirsto, Laura & Ilola, Hanna & Maikkola, Merja & Nokelainen, Petri & Postareff, Liisa 2022. Yliopisto- ja ammattikorkeakoulupedagogiikasta korkeakoulupedagogiikkaan. – Kimmo Mäki & Liisa Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Korkeakoulupedagogiikka – Ajat, paikat ja tulkinnat*. Haaga-Helian julkaisut 7/2022, 47–60. Haaga-Helia.
- Niccolini, Alyssa D. & Dernikos, Bessie & Lesko, Nancy & McCall, Stephanie D. 2018. High passions: Affect and curriculum theorizing in the present. – Cristyne Hebert & Nicholas Ng-A-Fook & Awad Ibrahim & Bryan Smith (Eds.) *Internationalizing curriculum studies*, 157–175. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-01352-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-01352-3_10).
- Pekkarinen, Virve & Hirsto, Laura 2017. University Lecturers' Experiences of and Reflections on the Development of Their Pedagogical Competency. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61(6): 735–753. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1188148>.
- Pessi, Anne Birgitta & Martela, Frank 2017. Myötätuntoista ihmistä ja työelämää etsimässä. – Anne Birgitta Pessi & Frank Martela & Miia Paakkanen (toim.) *Myötätunnon mullistava voima*, 12–34. PS-kustannus.
- Postareff, Liisa & Lahdenperä, Juulia & Virtanen, Viivi 2021. The role of self-compassion in teachers' psychological well-being in face-to-face and

- online teaching during COVID-19. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 23(3): 13–27. <https://journal.fi/akakk/article/view/111701>.
- Postareff, Liisa & Lindblom-Ylänne, Sari 2011. Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education* 36(7): 799–813. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483279>.
- Singleton, Benedict E. & Gillette, Maris Boyd & Burman, Anders & Blanes, Ruy 2022. Uncomfortable Knowledge: Toward a Pedagogy of Reflexivity. *Teaching Anthropology* 11(2): 73–85. <https://doi.org/10.22582/ta.v11i2.654>.
- Stewart, Martyn 2014. Making sense of a teaching programme for university academics: Exploring the longer-term effects. *Teaching and Teacher Education* 38: 89–98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.006>.
- Tilannekuva korkeakoulutuksesta ja tutkimuksesta 2019*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto 15.10.2019.
- Toom, Auli & Pyhälä, Kirsi 2020. *Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa. Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:1. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-696-6>.
- Vanhanen-Nuutinen, Liisa & Penttinen, Leena 2022. Korkeakouluopettajan pedagoginen hyvinvointi etätöissä. – Kimmo Mäki & Liisa Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Korkeakoulupedagogiikka – Ajat, paikat ja tulkinnat*. Haaga-Helion julkaisut 7/2022, 246–260. Haaga-Helia.
- Vehviläinen, Sanna 2009. Problems in the Research Problem: Critical Feedback and Resistance in Academic Supervision. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(2), 185–201. <https://doi.org/10.1080/00313830902757592>.
- Vehviläinen, Sanna 2014. *Ohjaustyön opas: yhteistyössä kohti toimijuutta*. Gaudemus.
- Vilkuna, Kustaa 1950. Suomalais-ugrilainen kansatiede tietään etsimässä. *Virkkaanastujaisesityelmä* 11. lokakuuta 1950.
- Yliopistolaki* 2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2009/20090558>.

**OSA I**  
**KOHTAAMINEN KULTTUURIEN**  
**TUTKIMUKSEN PERUSTANA**



# **TEKEMÄLLÄ JA KOKEMALLA OPPIMISEN PEDAGOGIIKKA Teorian ja käytännön kohtaaminen etnografisen kenttätöön opetuksessa**

*Mitra Härkönen & Alexandra Bergholm*

Etnografisen kenttätöön tekeminen edellyttää tutkijalta monenlaisia taitoja ja valmiuksia, joita on usein pidetty haasteellisina tai jopa mahdollomina opettaa. Tässä artikkelissa pohdimme, minkälaisia reunaehdot etnografisen tiedonmuodostuksen erityispiirteet asettavat kenttätöön opettamiselle sekä minkälaiset pedagogiset ratkaisut voisivat parhaiten tukea kenttätöössä tarvittavien valmiuksien oppimista. Tarkastelun teoreettisena kehyksenä toimii David A. Kolbin kehittämä kokemuksellisen oppimisen malli, jossa kuvattuja oppimisprosessin ulottuvuuksia peilaamme kenttätöökurssien opiskelijoiden itsearviointiraporteissa esiintyviin teemoihin. Esimerkkiaineistomme valossa keskeisimmiksi oppimista edistäviksi tekijöiksi kenttätöön opetuksessa nousivat teorian ja omakohtaisten kokemusten yhdistyminen, kriittistä reflektiota tukevat oppimistehtävät sekä jatkuva vuorovaikutteinen palautteenanto.

## Johdanto

Antropologian ja lähitieteiden opetuksessa vallitsi pitkään käsitys, jonka mukaan sen keskeistä aineistonhankinnan menetelmää, etnografista kenttätilyä, ei voi opettaa, sillä kenttätily on eräänlainen henkilökohtainen tulikaste tai riitti, jonka läpäisseille kenttätilyön salat vähitellen avautuvat oman kokemuksen myötä.<sup>42</sup> Näkemys kenttämenetelmien opettamisen mahdottomuudesta ei ole täysin vailla perusteita, sillä etnografisen kenttätilyön kulmakiviä ovat tutkijan havainnot, tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutus sekä tutkijan näistä tekemät tulkinnat, jotka ovat aina ainutkertaisia.<sup>43</sup> Viime vuosina paitsi etnografian määritelmät myös etnografisen kenttätilyön pedagogiikka ovat kuitenkin huomattavasti laajentuneet ja moninaistuneet. Tämän kehityksen myötä etnografeilta edellytetään nykyisin metodologisten valintojen taustalla olevien teoreettisten oletusten esiin tuomista ja perustelua, mikä heijastuu osaltaan myös opetuksessa tehtäviin pedagogisiin valintoihin.<sup>44</sup>

Menetelmien esiin nousu liittyy antropologian ja kulttuurien tutkimuksen tieteenalojen tieteellisyyden vakuuttamisen tarpeeseen sekä metodologisen käänteen myötä virinneeseen tiedon tuottamisen prosesseja koskevaan keskusteluun.<sup>45</sup> Tarkastelemme tässä artikkelissa, miten tämä kehitys suhteutuu pedagogiikassa

42 Esim. Agar 1980; Tierney & Lincoln 1994; Wolcott 2005.

43 Esim. Fetterman 2010; Hammersley & Atkinson 2007.

44 Aaltonen & Höglbacka 2015; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014; Tierney & Lincoln 1994.

45 Metodologisen käänteen rinnalla puhutaan usein myös metodisesta käänteestä, joka liittyy etenkin aineistonhankinta- ja analyysimenetelmien kuvaamiseen ja arviointiin (esim. Fingerroos 2003).

tapahtuneeseen konstruktivistisen oppimiskäsityksen valtaviiristaistumiseen, jonka seurauksena painopiste on siirtynyt opettajajohtoisesta ja sisältölähtöisestä opetuksesta kohti opiskelijalähtöisempää ja tiedon vuorovaikutuksessa rakentuvaa luonnetta korostavaa opettamisen tapaa.<sup>46</sup> Opiskelijalähtöisyys ja ajatus tiedon rakentumisesta vuorovaikutuksessa ovat lähtökohtia myös oppimisteorioille, joiden mukaan tietäminen on lisäksi aina liitoksissa kokemukseen ja toimintaan. Erilaisista kokemuksellisen ja tekemällä oppimisen malleista peilaamme empiiristä aineistomme erityisesti David A. Kolbin kehittämään kokemuksellisen oppimisen malliin, jossa oppimisprosessi jäsenyy nelivaiheisesti erilaisten oppimista edistävien valmiuksien kautta.<sup>47</sup>

Esimerkkiaineisto koostuu Härkösen Helsingin yliopistossa opettamalla Kulttuurien tutkimuksen kandiohjelman kenttätökurseilla kerätyistä opiskelijoiden itsearvioinneista (yhteensä 23 tekstiä), joiden avulla kartoitamme osallistujien kokemuksia kursilla saaduista menetelmällisistä valmiuksista.<sup>48</sup> Kunkin kenttätökurssin lopuksi opiskelijat kirjoittivat 6–8 sivun mittaisen loppuraportin, jossa he paitsi pohtivat kurssin aikana oppimaansa myös refleктоivat oppimistaan kurssin osaamistavoitteiden, opetusmenetelmien, sisältöjen ja oppimistehtävien näkökulmasta. Opiskelijoita oli informoitu raporttien käytöstä tutkimustarkoituksiin ja kaikki aineisto on artikkeleita varten anonymisoitu.<sup>49</sup> Aineiston ja

46 Jordan & Stack 2008; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009.

47 Kolb 2015. Tutkimus on ilmestynyt alun perin vuonna 1984.

48 Kenttätökurssin opetusta on tarjottu yhteistyössä uskontotieteen, folkloristikan ja kansatieteen opintosuuntien kanssa.

49 Opiskelijoilta kysyttiin lupaa loppuraporttien käyttöön joko kurssin aikana tai jälkeensä. Hyödynnämme artikkelissamme vain loppuraportteja, joiden käyttöön on saatu opiskelijalta joko suullinen tai kirjallinen lupa. Olemme anonymisoineet aineistoa poistamalla aineistolainoista suorat ja epäsuorat

kirjallisuuden avaamien näkökulmien kautta pohdimme etnografisen kenttätöön opettamisen edellytyksiä sekä sitä, minkälaiset pedagogiset ratkaisut opiskelijoiden näkökulmasta tukevat kenttätöissä tarvittavien valmiuksien oppimista parhaiten.

## Etnografinen kenttätö ja metodologinen käänne

Etnografia-termin alkuperä on 1800-luvun länsimaisessa antropologiassa, jossa se ymmärrettiin ei-länsimaisia kulttuureja tai yhteisöjä koskevaksi kuvailevaksi tutkimukseksi. Antropologias-ta etnografinen tutkimusmenetelmä levisi sosiologiaan ja muihin sosiaalitieteisiin. Nykyisin etnografiaksi kutsuttua tutkimusta tehdään lukuisilla tieteenaloilla, mikä on johtanut myös etnografian määritelmien moninaisuuteen. Etnografiaa saatetaankin käyttää synonyymina esimerkiksi kvalitatiiviselle tutkimukselle, kenttätöille, tulkitsevalle metodille, tapaustutkimukselle ja jopa elämäkertatutkimukselle.<sup>50</sup> Oman haasteensa etnografian määrittelylle tuo kysymys kentästä, joka on eri määritelmässä laajentunut konkreettisesta maantieteellisestä paikasta esimerkiksi erilaisiin virtuaalisiin ja tekstuaalisiin ympäristöihin.<sup>51</sup>

Erityisesti antropologisen tutkimustradition kontekstissa etnografisella kenttätöillä viitataan pääasiallisesti tutkimusotteeseen, jossa keskeistä on tutkijan toistuva tai pitkäkestoinen

---

tunnistetiedot sekä karkeistaneet lainat niin, etteivät esimerkiksi opiskelijoiden kenttätökohteet käy aineistolainoista ilmi. Aineisto on Härkösen hallussa.

50 Agar 1980; Hammersley 2006; Hammersley & Atkinson 2007.

51 Ks. esim. Fingerroos & Jouhki 2014; Geertz 1973, 22; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014; Nadai & Maeder 2005; Palmu 2007.



osallistuva havainnointi kentäksi määrittämässään sosiaalisessa ympäristössä. Etnografinen kenttätö on siis tutkijan omakoh- taista fyysistä, vuorovaikutuksellista osallistumista ja osallistumi- sen puitteissa tapahtuvaa havainnointia, jota voidaan täydentää erilaisin haastattelumenetelmin sekä muilla kentältä kerätyillä aineistoilla, kuten kirjallisilla dokumenteilla tai esineillä.<sup>52</sup> Et- nografiseen kenttätööhön kuuluvat olennaisesti myös erilaiset aineiston dokumentointi- ja taltiointitavat muistiinpanoista va- lokuviin, äänitallenteisiin ja videoihin.<sup>53</sup> Etnografia ei kuitenkaan typisty vain havaintojen dokumentoinniksi, vaan keskeistä on analyttisen ymmärryksen muodostaminen.<sup>54</sup> Oman lukunsa muodostavatkin etnografisen aineiston analyysimenetelmät, jot- ka ovat moninaistuneet erilaisten empiiristen analyysimenetelmi- en kehityksen vanavedessä.<sup>55</sup>

Varsinaisten aineistonhankinta- ja analyysimenetelmien ohel- la etnografiseen kenttätööhön liittyy koko joukko metodologisia ja epistemologisia näkökohtia, joita jokainen etnografi joutuu tutkimusta tehdessään pohtimaan ja ratkaisemaan. Nämä kysy- mykset vaativat etnografilta tyypillisesti tapauskohtaista harkin- taa, nopeita päätöksiä ja tilannesidonnaista toimintaa. Vaikka kenttätööhön siis olisi valmistautunut huolellisesti perehtymällä aikaisempaan tutkimukseen, teoriaan ja metodeihin, käytännös- sä etnografi joutuu usein toteamaan, ettei juuri mikään tapahdu kentällä hänen odotustensa ja suunnitelmiansa mukaisesti.<sup>56</sup>

52 Esim. Hammersley 2006; Wolcott 2005.

53 Esim. Fingerroos & Jouhki 2014.

54 Esim. Hammersley 2006.

55 Aaltonen & Högbäck 2015; Bryman & Burgess 1994.

56 Esim. Blommaert & Dong 2010.

Etnografiselle tutkimusotteelle ominaiset kysymykset liittyvät muun muassa siihen, miten tutkija onnistuu pääsemään kentälle sekä miten hän kykenee muodostamaan tutkimussubjekteihin tutkimuksen mahdollistavan, tarpeeksi luottamuksellisen suhteen ja sosiaalistumaan tutkimaansa kenttään säilyttäen kuitenkin tutkijan positionsa.<sup>57</sup> Koska etnografi itse on kenttätönsä tärkein instrumentti, tieto tulee aina suodattuneeksi, valikoituneeksi ja tulkituksi hänen kauttaan. Tästä syystä etnografilta vaaditaan myös kykyä reflektoida tutkimuksensa perusteita, tekemään havaintoja sekä muodostamia päätelmiä suhteessa tiedon tuottamisen, järjestämisen ja tulkinnan tapoihin.<sup>58</sup> Lisäksi etnografi joutuu ratkomaan eettisiä kysymyksiä, ja usein myös eettisiä dilemmoja, jotka nousevat esiin tutkimuksen eri vaiheissa ja joihin yleiset tutkimuseettiset ohjeistukset eivät välttämättä tarjoa suoria vastauksia.<sup>59</sup>

On siis ilmeistä, että etnografinen kenttätö vaikuttaa monessa suhteessa edellyttävän erityistä henkistä asennoitumista ja motivaatiota. Blommaert ja Dong toteavatkin ironisesti, että etnografin tulisi ilmentää lukuisia luonteenpiirteitä, joita kaikkia kukaan ei todellisuudessa voi omata: etnografilta vaaditaan ”kärjivällisyyttä, kestävyyttä, sisukkuutta, peräänantamattomuutta, joustavuutta, sopeutuvaisuutta, empaattisuutta, avarakatseisuutta, halua tehdä myönnytyksiä, luovuutta, huumorintajua, nokkeluutta, diplomaattisuutta ja kykyä iloita pienistä saavutuksista.”<sup>60</sup> Ottaen huomioon kuinka tutkimuksellisesti ja inhimillisesti

57 Esim. Harvey 2011.

58 Aaltonen & Höglbacka 2015; Fingerroos 2003; Gould & Uusihakala 2016.

59 Palmer ym. 2014; Ryen 2011.

60 Blommaert & Dong 2010, 25.

haasteellista etnografinen kenttätö on, herää kysymys, voiko näin moniulotteista tutkimusotetta ylipäättään opettaa. Ja jos voi, miten se tulisi tehdä?

Etnografista kenttätöitä käsittelevät metodioppaat ovat selvästi lisääntyneet viimeisen parinkymmenen vuoden aikana, joskin niissä toistuu usein edelleen ajatus siitä, että kenttätöitä oppii todellisuudessa vain kenttätöitä tekemällä.<sup>61</sup> Erilaisten paradigmaattisten käänteiden ja postmodernismin esittämän kritiikin myötä suhde menetelmiin on ylipäättään muuttunut monilla humanistisilla ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla entistä tietoisemmaksi ja kriittisemmäksi.<sup>62</sup> Tämä metodologinen käänne on saavuttanut myös antropologisen etnografian. Esimerkiksi *The Art of Fieldwork* -teoksen kirjoittaja Harry Wolcott kirjoittaa teoksen vuonna 2005 ilmestyneessä uudessa painoksessa (alk. per. 1995) siitä, kuinka etnografista on tullut metodologisesti itsetietoisia ja ”etnografisesta tutkimuksesta” ”etnografinen metodi”. Wolcott kertoo ehdottaneensa, että hänen opettamansa ”Kenttämetodit kulttuuriantropologiassa” -kurssin nimi palautettaisiin aiempaan muotoon ”Etnografinen tutkimus”, mutta nuoremman sukupolven kollegat kieltäytyivät vedoten siihen, etteivät opiskelijat ymmärtäisi kurssin käsittelevän nimenomaan tutkimusmenetelmiä.<sup>63</sup>

61 Blommaert & Dong 2010; Hammersley 2012; Harvey 2011; Schensul & LeCompte 2012.

62 Aaltonen & Högbacka 2015; Tierney & Lincoln 1994.

63 Wolcott 2005, 56. Tim Ingold vie etnografiakritiikin vielä pidemmälle. Hänen mukaansa on harhaanjohtavaa viitata etnografialla sen paremmin tutkijan ja tutkittavan väliseen kanssakäymiseen, kenttätööhön, metodeihin kuin näiden tuottamaan tietoonkaan. (Esim. Ingold 2014.)

Metodologiseen käänteeseen etnografiassa on useita syitä. Yksi niistä lienee ymmärtävän ihmistieteen perusteista yleisemmin käyty kriittinen keskustelu,<sup>64</sup> jonka myötä on herännyt tarve vastata erityisesti etnografisen tutkimuksen kautta syntyvän tiedon objektiivisuutta, toistettavuutta ja luotettavuutta koskevaan kritiikkiin. Kysymys etnografisin kenttätömenetelmin tuotetun tiedon tieteellisyydestä on toki vaivannut etnografeja kautta etnografian olemassaolon. Aluksi etnografia pyrki erottautumaan positivistisesta tietoteoriasta korostamalla naturalistista epistemologiaa, jonka mukaisesti etnografia ei ole, eikä sen tulekaan olla, vaikkapa fysiikan tapaan tiukkoihin menetelmiin ja ulkopuolelta tehtyihin välittömiin havaintoihin perustuvaa tutkimusta. Sen sijaan etnografia ymmärrettiin biologian tapaan luonnollisissa olosuhteissa tapahtuvana ja ennen kaikkea havainnointia menetelmänä käytettävänä tutkimuksena. Sittenkin tämä naturalistinen ja realistinenkin epistemologia on kyseenalaistettu ja etnografisessa tutkimuksessa on alettu korostaa tiedon (vuorovaikutuksessa) rakentuvaa luonnetta.<sup>65</sup>

Koska etnografi ei voi kontrolloida sitä, mitä kentällä tapahtuu, eikä hän voi liioin eliminoida oman läsnäolonsa vaikutusta tutkittaviin, koko kenttään ja näistä rakentuvaan tietoon, on refleksiivisyydestä<sup>66</sup> tullut ratkaisuehdotus etnografisen tutki-

64 Ks. Raatikainen 2005.

65 Esim. Hammersley & Atkinson 2007.

66 'Refleksiivisyyttä' ja 'reflektiivisyyttä' käytetään tutkimuskirjallisuudessa sekä synonyymeina että eri asioita tarkoittavina termeinä. Esimerkiksi Aaltosen ja Högbäckan (2015, 12) mukaan reflektio tarkoittaa jonkin tutkimuksen osa-alueen tarkastelua jälkeenpäin, kun taas refleksiivisyys viittaa ajattelumme perusteisiin ja se voi olla aineiston tuottamisen ja analyysin kanssa myös samaan aikaan tapahtuvaa. Seuraamme artikkelissa eri tieteenalojen käytäntöjä ja käytämme termiä refleksiivisyys puhuessamme etnografisesta tutkimuksesta ja termiä reflektiivinen viitatessamme kasvatustieteelliseen

muksen tieteellisyyttä ja objektiivisuutta koskevaan kysymykseen. Esimerkiksi David Hufford erottaa refleksiivisyyden paitsi kutsumastaan *metodolatriasta* eli metodien palvonnasta, myös postmodernismista. Näistä ensimmäinen pyrkii hänen mukaansa positivismin hengessä asettamaan etnografialle ”oikeat” tekemisen tavat, joita seuraamalla voidaan tavoittaa (oikea) käsitys todellisuudesta. Refleksiivisyydestä poiketen postmodernismissa etnografia sen sijaan Huffordin mukaan pelkistyy kirjalliseksi tuotokseksi sen kirjoittajasta, ei tutkittavasta ilmiöstä.<sup>67</sup>

Etnografisen tutkimuksen tekemiseen liittyvät metodologiset keskustelut heijastuvat väistämättä myös kenttätöön opettamiseen. Tämä tarkoittaa, että opetuksella on samanaikaisesti erilaisia pedagogisia tavoitteita. Yhtäältä kurssin tulisi syventää opiskelijoiden ymmärrystä etnografisen tiedontuottamisen luonteesta sekä antaa heille valmiuksia reflektoida kriittisesti sen erityispiirteitä ja reunaehtoja. Toisaalta opetuksen tulisi myös tarjota konkreettisia menetelmällisiä työvälineitä, joiden käyttöä opiskelijat pääsevät harjoittelemaan käytännössä jo kursilla, ei vasta ”oikean” kenttätönsä aikana.<sup>68</sup> Pedagogisesta näkökulmasta näitä toisiinsa limittyviä tavoitteita on hedelmällistä tarkastella lähemmin sellaisten oppimisteorioiden viitekehyksessä, jotka korostavat toiminnan ja kokemuseräisen reflektion merkitystä oppimisprosessissa sekä oppijoiden aktiivista osallistamista tiedonmuodostamiseen vuorovaikutuksessa opittavan asian kanssa.

---

tutkimukseen. Ks. myös Koskinen (2016) humanistisen tutkimuksen objektiivisuudesta yleisesti.

67 Hufford 1995.

68 Vrt. Kekäläinen 2003, 303.

## Toiminnallinen ja kokemuksellinen oppiminen

Pedagogisessa tutkimuksessa on keskusteltu teoreettisen ja käytännöllisen opetuksen välisestä suhteesta aina 1900-luvun alkupuolelta lähtien. Ajatus, että tietäminen on aina yhteydessä kokeemukseen ja toimintaan esiintyi varhain esimerkiksi John Deweyn (1859–1952) kasvatusteoreettisissa näkemyksissä, joita on myöhemmin pidetty muun muassa tekemällä oppimisen (learning by doing), yhteistoiminnallisen oppimisen (collaborative learning) sekä kokemuksellisen oppimisen (experiential learning) suunnannäyttäjinä. Deweyn pragmatistisen filosofian mukaan tiedon saavuttaminen on jatkuva prosessi, jossa aikaisempien kokemusten reflektointi toimii perustana uusien ajattelutapojen ja toimintamallien omaksumiselle. Jotta oppija kykenisi hyödyntämään kokemuksiaan ja soveltamaan oppimaansa tosielämän tilanteissa, tulee abstraktien tietosisältöjen yhdistyä merkitykselliseen käytännön toimintaan.<sup>69</sup>

Yksi tunnetuimpia Deweyn teorian sovellutuksia on David A. Kolbin kehittämä kokemuksellisen oppimisen malli eli Kolbin sykli, jossa oppimisprosessi rakentuu neljän oppimista edistävän kyvyn tai valmiuden perustalle. Kolb esittää, että oppimisprosessin lähtökohtana on 1) välitön omakohtainen kokemus, jonka merkityksellistäminen edellyttää 2) harkitsevaa tarkkailua sekä pohdintaa eri näkökulmista. Kokemuksen analysointi tapahtuu 3) abstraktin käsitteellistämisen avulla, jossa oppija pyrkii systemaattista ajattelua hyödyntämällä suhteuttamaan kokemuksensa teoreettisiin malleihin. Analyyttistä jäsentämistä seuraa 4) aktiivi-

<sup>69</sup> Öystilä 2003, 29.

nen kokeilu, jossa opittua sovelletaan käytännön toimintaan ja tosielämän ongelmanratkaisuun.<sup>70</sup> Kolbin mallissa kokemuksilla tai niiden tulkinalla ei ole sellaisenaan itseisarvoa, vaan keskeistä on dialektinen jännite kokemuksen ja sen analyttisen reflektoinnin välillä. Kokemus, havainnointi, ajattelu ja tekeminen muodostavat siten jatkuvan, vaiheittain syvenevän kehitysprosessin, jonka perusolottuvuuksia ovat ymmärtäminen ja muutos. Ymmärtämisen (prehension) ulottuvuuteen sisältyy motivaatio sitoutua avoimesti uusien kokemusten hankkimiseen sekä niiden käsitteelliseen prosessointiin. Muutoksen (transformation) ulottuvuuteen liittyvät sekä kokemusten merkityksen ja vaikutuksen sisäinen arviointi että niiden ohjaava vaikutus ulkoiseen toimintaan.<sup>71</sup>

Kokemukselliseen pedagogiikkaan liittyvä tekemällä oppimisen ajatus ei tarkoita mekaanista esimerkin jäljittelyä, vaan ongelmanratkaisua toimintayhteisössä, jonka jäsenenä opiskelija pääsee osalliseksi yhteisön jaetusta asiantuntijuudesta.<sup>72</sup> Näiltä osin kokemuksellinen pedagogiikka ilmentää konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita, jotka korostavat oppimisen vuorovaikutteisuuksia sekä opiskelijan itseohjautuvuuden, reflektiivisyyden ja aktiivisen toimijuuden merkitystä uuden tiedon omaksumisessa.<sup>73</sup> Toisin kuin perinteisemmissä opettajakeskeisissä lähestymistavoissa, joissa pääpaino on tiedon siirtämisessä ja passiivisessa vastaanottamisessa, kokemuksellisessa oppimisessa opettaja toimii ohjaajana ja oppimisprosessin mahdollistajana (facilitator),

70 Kolb 2015; Öystilä 2003, 52.

71 Kokemuksellisesta oppimisesta ks. myös Beard & Wilson 2006; Chan 2023; Morris 2020.

72 Lehtinen 2003.

73 Esim. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009; Tynjälä 1999.

joka tukee opiskelijaa yksilöllisten tavoitteiden saavuttamisessa. Toiminnallisesta näkökulmasta oppimisen aktivointi voi tapahtua monin eri tavoin, esimerkiksi simulaatioiden tai tosielämän tilanteisiin liittyvän yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun kautta. Näin ollen oppiminen on aina yhteisöllistä ja tilannesidonnaista, vaikka jokaisen opiskelijan henkilökohtainen oppimisprosessi onkin yksilöllinen. Oppimistilanteessa ei omaksuta vain uusia tietoja ja taitoja, vaan myös asiantuntijuuteen liittyviä jaettuja arvoja ja normeja. Opettajan tehtävänä on luoda edellytykset oppimisympäristölle, jossa tämä mahdollistuu mielekkäällä tavalla.<sup>74</sup>

## Etnografista kenttätystä oppimassa

Helsingin yliopiston Kulttuurien tutkimuksen kandidohjelman vuoden 2020–2023 opetussuunnitelmassa kenttätystyökurssille on asetettu kaksi keskeistä osaamistavoitetta. Ensimmäisenä tavoitteena on, että opiskelija kurssin suoritettuaan ”tuntee etnografisen kenttätystyön eettiset ja metodiset periaatteet sekä kentällä tuotetun tiedon ominaispiirteet”. Lisäksi opiskelijalla tulisi kurssin jälkeen olla ”käytännön tuntuma aineiston hankintaan, käsitteelyyn ja analysointiin sekä suppean tutkimusraportin laadintaan.”<sup>75</sup>

Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi kursseilla on hyödynnetty monenlaisia osallistavia opetusmenetelmiä. Kurssin alkupuolella opiskelijat ovat perehtyneet sekä teoriassa että harjoitusten avulla kenttäaineistojen tärkeimpiin hankintamenetelmiin, havainnoin-

74 Beard & Wilson 2006, 48–50; Öystilä 2003, 61–62.

75 Osaamistavoitteet olivat samat myös aikaisempien vuosien opetussuunnitelmassa.



tiin ja haastatteluun, sekä yleisesti myös kenttätutkimusprosessia, tutkijan positiota, refleksiivisyyttä ja tutkimusetiikkaa koskeviin teemoihin. Lisäksi kurssilla on käsitelty tutkimuslupiin ja aineiston arkistointiin liittyviä erityiskysymyksiä. Käänteisen luokkahuoneen mukaisesti opiskelijat ovat ennen jokaista käsiteltävää teemaa perehtyneet aiheeseen lukemalla tutkimusartikkeleita sekä kirjoittaneet aiheesta lyhyitä reflektiopapereita tai keskustelupuheenvuoroja Moodleen. Opettajan luentojen ja tunneilla tehtävien harjoitusten lisäksi opetuksessa ovat painottuneet pareittain tai ryhmässä käydyt keskustelut. Teoreettisemman osuuden jälkeen opiskelijat ovat laatineet suppean tutkimussuunnitelman ja jalkautuneet valitsemalleen kentälle yksin, pareittain tai pienissä ryhmissä. Kenttätöharjoitus on pitänyt sisällään osallistuvaa havainnointia ja haastattelua. Havainnoinnista opiskelijat ovat kirjoittaneet kenttäpäiväkirjaa ja haastattelut he ovat litteroineet. Syntynyttä suppeahkoa aineistoa on käsitelty erilaisin analyysimenetelmin, ja opiskelijat ovat antaneet toisilleen myös vertaispalautetta analyysin vakuuttavuudesta. Kurssin lopuksi opiskelijat ovat laatineet tuottamansa aineiston ja sen analyysin pohjalta lyhyen esitelmän sekä pidemmän loppuraportin, jossa omaa kenttäaineistoa ja -kokemuksia sekä omaa oppimista on esitelty ja reflektoitu kurssilla käytyjen teemojen ja tutkimuskirjallisuuden valossa.

Kuinka toimivia ja mielekkäitä kuvatut opetusmenetelmät ja oppimistehtävät ovat olleet opiskelijoiden näkökulmasta? Mitä he oman kokemuksensa mukaan katsovat oppineensa, ja mitä heiltä on mielestään jäänyt etnografisesta kenttätöystä oppimatta? Reflektioivissa loppuraporteissa esiin nousee kolme keskeistä teemaa,

jotka Kolbin sykliin suhteutettuna havainnollistavat kiinnostavalla tavalla opiskelijoiden oppimisprosessin eri ulottuvuuksia: 1) teorian ja käytännön suhde, 2) kentällä kohdatut haasteet ja 3) kentällä saatujen kokemusten reflektion tärkeys. Seuraavassa tarkastelemme näitä teemoja lähemmin sekä pohdimme, miten niiden kautta avautuvat näkökulmat voisivat auttaa kenttätöyökurssin pedagogisessa kehittämisessä.

Vaikka opiskelijat raporttien mukaan kokivat etnografiseen kenttätöyöhön tutustumisen kirjallisuuden avulla luokkahuoneessa hyödylliseksi ja tärkeäksi, opiskelu teoriassa ei kuitenkaan korvannut harjoittelua käytännössä. Tämä kiteytyy hyvin opiskelija D:n pohdinnassa:

Kenttätöyöskentely on vaikeaa ja koen, että vaikka sitä voi opiskella ja opetella, sen voi oppia kunnolla vain itse kentällä ollessa. Kurssilla oppimamme asiat toimivat hyvänä pohjana kenttätöyöskentelylle ja haastattelulle, mutta samaan aikaan tuntuu, etteivät ne kentällä ollessa auttaneet yhtä paljon kuin mahdollisesti olisin toivonut. Ne eivät olleet haitaksi, mutta kentällä työskentely on vain täysin erilaista kuin siitä luokkahuoneessa, tai meidän tapauksessamme zoomissa, kuunteleminen.<sup>76</sup>

Myös opiskelija A kirjoittaa, että ymmärrys siitä, minkälaisia valmiuksia etnografisen tutkimuksen tekeminen ylipäätään vaatii, syventyi vasta kentällä ollessa:

Kenttätöyökurssi oli mielestäni hyvä keino opetella etnografista tutkimusta. Tutkimuksen tekeminen asetti minut epä mukavuusalueelle, varsinkin jalkautumisessa vieraan yhteisön pariin. Käytännön asioiden huomioiminen ja tutkimuksen luonne harjoitteluna asetti-

---

<sup>76</sup> Koronatilanteen vuoksi kenttätöyökurssi järjestettiin yhtenä vuotena osin etäopetuksena.

vat kynnyksen projektin toteuttamisen suhteen kuitenkin sopivalle tasolle. Orientoituminen, havainnointi, kuunteleminen ja ihmisten kohtaaminen opettivat minulle paljon uusia asioita, jota ei muilla kursseillani ole juurikaan ollut. Esimerkiksi kysymys: Millainen on hyvä tutkija? sai vastauksia, joiden sisäistäminen lukemalla tai luento kuuntelemalla olisi vaikeaa. Tutkijan asema ja vaikutus kohteeseen konkretisoituivat kurssilla aivan eri tavoin kuin tekstipainotteisissa kursseissa.

Opiskelija B:lle kurssi sekä kenttätöharjoitus olivat niin ikään mielekkäitä ja motivoivia kokemuksia erityisesti siksi, että ne tarjosivat opinnoissa ”käytännöllistä toimintaa teoriapainotteisuuden rinnalle” sekä auttoivat senkaltaisen itsetuntemuksen kehittymisessä, mitä ei voinut teorian kautta saavuttaa:

Kenttätö opetti tutkimusprosessin vaiheista, mahdollisista tutkimukseen liittyvistä ongelmista, mutta myös itsestä etnografina. Käytännön työssä huomaa omat vahvuudet ja heikkoudet, joita reflektiovaiheessa pystyy kielellistämään myös itselle. - - Kurssi kokonaisuudessaan on vahvistanut tuntemusta siitä, että etnografiset menetelmät ovat itselleni mieleisiä.

Tekemisen ja omakohtaisen kokemuksen merkitys on opimisen kannalta keskeinen yhtäältä siksi, että se mahdollistaa luokkahuoneessa opittujen teknisten taitojen kuten haastattelun ja tutkimusmuistiinpanojen tekemisen harjoittelun aidossa ympäristössä, mutta toisaalta myös, koska se haastaa opiskelijoita toimimaan tosielämän tilanteissa, joihin ei voi valmistautua vain kirjallisuutta lukemalla. Opiskelija C:n mukaan yksi kenttätöharjoituksen kiinnostavista ja yllättävistä puolista olikin, että asiat, joiden hän oli olettanut olevan helppoja, osoittautuivat haasteellisiksi, ja päinvastoin. Kokonaisuudessaan hän olisi kaivannut

kurssilla mahdollisuutta syventyä perusteellisemmin käsiteltyihin teemoihin, vaikka katsoikin saaneensa hyvät lähtökohdat etnografisen tutkimuksen tekemiseen tulevaisuudessa:

Oli vaikea valmistautua ja ennakoida etukäteen tarpeeksi, ja monessa asiassa viisastuin vasta jälkikäteen. Olisin kaivannut lisää perustietoa oikeastaan kaikesta, mutta se ei ole pelkästään kurssikohtainen seikka, vaan kokemukseni yleisesti yliopistossa. Mielestäni tämä kenttäharjoitustyö ja koko kurssi antoi kuitenkin kaikkiaan hyvän teoreettisen ja käytännöllisen peruspohjan: mikäli tulevaisuudessa pääsen ja päädyn tekemään kenttätöitä, tiedän jonkin verran ainakin siitä, miten lähdän liikkeelle ja millaista tietoa minun pitäisi etsiä lisää, sekä millaisia asioita tulee ottaa huomioon.

Kolbin mukaan omakohtaisten kokemusten arviointi on olennainen osa oppimisprosessia, koska sen kautta syventyvä ymmärrys mahdollistaa muutoksen tulevassa toiminnassa.<sup>77</sup> Kenttätöitä ensimmäistä kertaa kokeileville opiskelijoille kentällä eteen tulevat tilanteet ja kokemukset saattoivat tuntua vierailta, vaikeilta tai hämmentäviltä, mutta näiden tuntemusten tunnistaminen ja prosessointi osoittautui kuitenkin oppimisen kannalta arvokkaaksi. Opiskelija C:n huomio ”vasta jälkikäteen viisastumisesta” onkin tästä näkökulmasta olennainen. Kentällä ollessa ongelmanratkaisu uudessa tilanteessa ei välttämättä aina onnistu odotetusti, mutta tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kenttätö olisi epäonnistunut. Myös opiskelija A:lle oivallus syntyi siitä, että ”hyvän etnografian” täytyi ennen kaikkea olla valmis menemään epämurkuvuusalueelle ja olla avoin oppimaan niin onnistumisista kuin vastoinkäymisistäkin:

<sup>77</sup> Kolb 2015. Kokemusten arvioinnista ja sen merkityksestä ks. myös Chan 2023, 160–191; Morris 2020, 1071–1072.

Tutkimuskysymyksen asettaminen tutkimuskohteelle relevantilla tavalla epäonnistui omassa harjoituksessani. Koen kuitenkin tämän olleen jopa positiivinen käänne tulevaisuutta ajatellen. Laajempi taustatutkimus olisi kenties auttanut, mutta tapaus tuo esiin kenttätöön odottamattoman luonteen. Induktiivisena tieteenä uskontotieteessä odottamattomuus ei välttämättä ole negatiivinen asia. Mielestäni onnistuin hyvin aiheen rajaamisessa ja valmisteluissa. Kentällä tulin hyvin toimeen vieraiden ihmisten kanssa, vaikka tilanne olikin itselleni uusi. Muistiinpanojen tekeminen ja keskustelun johdattaminen tutkimuksen kannalta relevantteihin asioihin vaatii harjoittelua. Etnologisen tutkimuksen sosiaalinen luonne oli yksi oppimisen vaihe, joka vaatii itseltäni totuttelua ja opetteluja.

Kentällä kohdatut haasteet toistuivat opiskelijoiden reflektiivisissa usein. Kenttätöön tekemisen ”vaikeuden” koettiin liittyvän sekä kenttätöön aiheuttamaan fyysiseen rasitukseen ja sosiaalisen kanssakäymisen haasteellisuuteen että puutteelliseksi koettuihin käytännön tutkimustaitoihin. Opiskelija D kuvaa omaa kokemustaan seuraavasti:

Erityisesti kenttätöön fyysinen raskaus yllätti minut täysin. - - jo muutama tunti kentällä, jossa pääosin vain istuin, vei minulta ensimmäisellä kerralla kaikki voimat ja energian. Kyseessä saattoi olla mahdollisesti se, että kentällä ollessa piti keskittyä eri tavalla kuin normaalisti, vaikka minun kohdallani se ei ollut kokoaikaista intensiivistä tarkkailua, joka sitten purkautui fyysisenä väsymyksenä. Kyseessä saattoi olla myös jonkinasteinen mentaalinen aspekti, koska toisella havainnointi kerralla osasin varautua väsymykseen paremmin ja pärjäsinkin huomattavasti paremmin. - - Myös kenttämistiinpanojen kirjoittaminen osoittautui yllättävän haastavaksi, vaikka sen luulisi olevan yksinkertainen asia. Mistä kirjoittaa, kuinka paljon ja tarkasti, mistä tietää mikä on oleellista ja mikä ei? Taas aihe, jota luennoilla oli käsitelty, mutta koska jokainen tarkkailu on erilainen, mitään selkeitä ohjeita ei voi laatia, vaan hetkessä pitää tehdä kaikki päätökset.

Kyky asettua tutkijan rooliin uudessa sosiaalisessa tilanteessa sekä avoimuus ihmisten kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle ovat tärkeimpiä etnografisessa tutkimuksessa tarvittavia taitoja. Tästä syystä on huomionarvoista, että juuri näiden taitojen omaksuminen tai hyödyntäminen osoittautui monille erityisen haastavaksi. Opiskelija E kirjoittaa, kuinka intensiivisen havainnoinnin lisäksi myös ”ulkopuolisuuden tuoma sosiaalinen paine” lisäsi kenttätöön henkistä kuormittavuutta, kun taas opiskelija A:n edellä lainatussa kuvauksessa omalle epämukavuusalueelle pakottautuminen kentälle mennessä näyttäytyi lopulta positiivisena ”oppimisen paikkana”. Esimerkit osoittavat, että samankaltaisista haasteista huolimatta opiskelijoiden tavat merkityksellistää omakohtaisia kokemuksiaan olivat kuitenkin yksilöllisiä. Olennaiseksi tekijäksi tässä yhteydessä muodostuu siten se, missä määrin opiskelijat kykenevät reflektiivisesti arvioimaan kokemukseen liittyviä havaintojaan ja tunteitaan sekä hyödyntämään tätä reflektiota omassa oppimisprosessissaan.

Opiskelijoiden refleksiivisten valmiuksien kehittäminen on kenttätökurssilla pyritty huomioimaan sekä opetuksen sisällöissä että pedagogisissa ratkaisuissa. Loppuraporttien perusteella juuri reflektio onkin tuottanut monille opiskelijoille ”ahaa-elämyksiä” ja konkreettisen kokemuksen oppimisesta. Reflektiivisen osaamisen syventyminen merkitsi opiskelijoille sekä oman toiminnan ja sitä ohjaavien taustaoletusten tarkastelua että ajattelumallien selkiytymistä ja näkökulman laajentumista.<sup>78</sup> Opiskelija G luonnehtii kenttätökokemukseen liittyvien havaintojen uudelleenarviointia osuvasti ”eräänlaiseksi tietoisuuden kasvat-

---

78 Vrt. Chan 2023; Fingerroos 2003.

tamiseksi”, joka herätti pohtimaan ”miten voi oikeasti olla niin, että eri ihmiset näkevät ja kokevat asioita hyvin eri tavalla.” Aina reflektion merkitystä ei välttämättä mielletty vain siten, että se auttaisi tulemaan paremmaksi etnografiksi. Kuten opiskelija H toteaa, monet kurssilla opituista taidoista olivat sellaisia, jotka ovat hyödynnettävissä myös muissa yhteyksissä:

Loppujen lopuksi kenttätöystä sain positiivisia tunteita, vaikkakin koen yhä, ettei kyseessä ole ehkä itselleni sopivin metodi. Tästä huolimatta koen myös, että pystyn jatkossa hyödyntämään kentällä oppimiani taitoja ja ehkä myös aloittamaan etnografisen tutkimuksen, mikäli se on tarpeellista. Kenttätöössä opin hyvinkin paljon asioita, esimerkiksi rohkeutta selvittää asioita ja kokemusta aineiston työstämisestä, mitä tulen varmasti hyödyntämään tulevaisuudessa.

Metodologisen käänteän jälkeisessä etnografiassa refleksiivisyyden vaade on tullut jäädäkseen myös etnografisen kenttätöön opetukseen. Etnografisessa menetelmäkirjallisuudessa todetaan usein, kuinka hakeutuminen uusiin tilanteisiin luokkahuoneen ulkopuolelle edesauttaa opiskelijoiden itsetuntemuksen kehittymistä ja siten myös tukee reflektiivisen ajattelun taitoja.<sup>79</sup> Myös opiskelijoiden loppuraportit tukevat osaltaan näkemystä, että omakohtainen kenttätöökokemus, vaikkakin suppea sellainen, muodostui oppimisprosessin keskeisimmäksi tekijäksi. Kenttätöön oppiminen vaatii ensikäden kosketusta kenttätöön todellisuuteen, sillä vain itse kokemalla kenttätöön teoria ja metodi heräävät eloon.

---

79 McClellan & Hyle 2012.

## Teoria omakohtaisen kokemuksen jäsentämisen tukena

Kenttätökurssin osaamistavoitteiden valossa teorian ja käytännön yhteensovittaminen sekä omakohtaisen kokemuksen reflektiivinen arviointi muodostavat koko kurssin läpi kulkevan punaisen langan. Jo ennen kentälle menoaan opiskelijat olivat perehtyneet etnografista kenttätöä koskevaan teorialtietoon, jota oli myös työstetty reflektiopapereissa ja yhteisissä keskusteluissa. Kokemukset kentällä rakentuivat osaltaan tämän tiedon varaan sekä suodattuivat sen kautta. Samalla kuitenkin vasta välitön ja omakohtainen kokemus kenttätöystä antoi henkilökohtaisen merkityksen teorialle ja abstrakteille käsitteille. Erityisen tärkeää oppimisen kannalta on opiskelijan kyky analysoida kenttätökokemustaan, mutta reflektiokaan ei yksin takaa oppimista, ellei opiskelija kykene liittämään reflektiota teoriaan, josta hän voi ammentaa uusissa tilanteissa ja konteksteissa. Niiden opiskelijoiden kohdalla, joilla tämä näytti parhaiten toteutuneen, oppiminen muotoutui Kolbin sykliä mukaillen kokemuksen, reflektion, teorian ja käytännön kautta rakentuvaksi prosessiksi. Tämä kokemuksellisen oppimisen tavoite on sanoitettu hienosti opiskelija F:n pohdinnassa:

Kenttätöni jälkeen jäin pohtimaan vielä korostuneemmin, kuinka merkittävää on keskittyä refleksiivisyyteen koko tutkimusprosessin ajan. Olin muun muassa pohtinut omaa positiotani, mutta en kovin tarkasti sitä, kuinka toimin, jos tapahtuisi jotakin odottamatonta, ja mitä se voisi olla, vaan lähinnä sitä, mihin havainnoissani keskittyisin. - - Koinkin kenttätöprosessissani ja haastattelussani esille tulleen seikan tärkeänä oppina siitä, kuinka etnografisen kenttätöön



ammattilaiseksi kasvaminen ja oppimisprosessi rakentuu teorian tiedon lisäksi paljolti kokemusten ja niistä heränneiden oivallusten avulla, joita voi taas refleksiivisesti peilata itse tuotetun tiedon valossa teoriaan ja toisiin tutkimuksiin ja tähdätä näin oman toiminnan kehittämiseen. Tällöin refleksiivinen analyyttinen tutkimusote palaa kuin kehässä alkupisteeseensä, josta pohdinnan, kokemusten ja teorian avulla seuraavaan tutkimuskierrokseen on mahdollista kerätä taas jotakin uutta.

Toisaalta kenttätöön harjoittelu käytännössä voidaan nähdä oppimisen kannalta merkityksellisenä silloinkin, kun kokemuksen käsitteellistäminen kurssilla omaksutun teoreettisemmän tiedon avulla ei täysin toteutunut. Osa opiskelijoista koki, että teoreettinen tieto etnografisesta kenttätöystä hyödytti heitä vain rajallisesti, sillä teoriassa opittua oli vaikea soveltaa käytäntöön ”tosimaailman” tilanteessa. Kenttätöharjoitukseen liittyvät epävarmuuden ja omalle epämukavuusalueelle joutumisen tunteet johtivat joissain tapauksissa opiskelijat johtopäätökseen, että kenttätöharjoitus oli epäonnistunut, tai että he eivät henkilökohtaisten ominaisuuksiensa vuoksi soveltuneet etnografisen tutkimuksen tekijöiksi. Opettajan näkökulmasta oppimista oli kuitenkin näissäkin tapauksissa usein tapahtunut enemmän kuin mitä opiskelijat itse tiedostivat tai kykenivät teksteissään ilmaisemaan.

Outi Fingerroos on todennut, että etnografisen tiedon tuottaminen on pohjimmiltaan ”jatkuva tunnukselua, eläytymistä, mahdollisuuksien etsintää ja kokeilua”.<sup>80</sup> Tämä prosessin keskeinen ydin jää kuitenkin usein menetelmäoppaissa ja myös opetuksessa välittymättä, mikä antaa tutkimuksen tekemisestä

---

80 Fingerroos 2003.

idealisoituneen kuvan ja samalla sivuuttaa todellisuuden sotkuisen luonteen.<sup>81</sup> Vaikka olisi mahdollista ajatella, että mitkään kenttätöiden pedagogiset ratkaisut eivät voi valmistaa opiskelijoita kohtaamaan kentällä eteen tulevia tilanteita kaikessa moninaisuudessaan, opettajalla on tärkeä rooli sen varmistamisessa, että opiskelijat pääsevät jakamaan ajatuksia myös etnografisen tutkimuksen tekemisen haasteista. Kentällä kohdattujen vastoin käymisten, negatiivisten tunteiden ja ongelmatilanteiden tuominen yhteisen pohdinnan alle voi paitsi tuottaa konkreettisia ratkaisuehdotuksia myös tarjota mahdollisuuden työstää omakohtaisia kokemuksia yhdessä toisten kanssa.<sup>82</sup> Opiskelijoiden keskinäisen vertaistuen ja palautteen lisäksi tärkeää on myös opettajan antama formatiivinen palaute erilaisista oppimistehävistä, joiden avulla opiskelija voi työstää teorian ja käytännön välille syntyvää jännitettä.

## Lopuksi

Etnografiaa pidettiin pitkään liki mahdottomana opettaa, sillä jokainen tutkija ja kenttä sen sosiaaliset vuorovaikutustilanteet mukaan lukien ovat ainutkertaisia. Metodologisen käänteeseen ja muiden kehityskulkujen myötä kenttätöiden metodeista on kuitenkin alettu enenevästi kirjoittaa, ja samalla niiden opettaminen on myös yleistynyt. Kysymys etnografisen kenttätöiden opettamisen ja oppimisen mahdollisuuksista ja rajoista kiteytyy havaintoon, että

81 Hammersley 2012, 3.

82 Abbas 2021.

monien kentällä tarvittavien taitojen omaksuminen edellyttää omakohtaista kosketusta kentällä toimimiseen ja vuorovaikutuksen kautta rakentuvaa ymmärrystä tutkimuksen kohteesta. Esimerkiksi luottamuksellisen suhteen rakentaminen tutkittaviin tai yhteisöön sosiaalistuminen eivät ole taitoja, joita voi opettaa luokkahuoneessa tai ”vain teoriassa”, vaan niissä harjaantuakseen opiskelijan täytyy hakeutua tutkittavien pariin – silloinkin, vaikka se tuntuisi jännittävältä tai epämukavalta. Myös refleksiivinen ote muotoutuu jokaisen kentän ja vuorovaikutustilanteen tapauksessa yksilöllisesti ja ainutkertaisesti. Eettisten kysymysten ja ongelmatilanteiden edessä vaaditaan niin ikään kykyä reagoida hetkessä, sillä eettiset ohjeistukset eivät koskaan riitä tavoittamaan inhimillisen elämän eri puolia kaikessa moninaisuudessaan.

Kenttätökurssin käyneiden opiskelijoiden loppuraporteissa käytännön harjoituksissa saatujen kokemusten merkitys korostui selvästi, mutta oppimisprosessin kannalta vieläkin olennaisemmaksi muodostui kyky työstää niitä refleksiivisesti teoriatiedon tarjoamassa kehyksessä. Kokemuksellisen oppimisen teoriassa reflektio ei ole vain uudelleen ajattelua, vaan ennen kaikkea aktiivista ja tavoitteellista toimintaa, jonka päämääränä on kasvu ja muutos. Vaikka Kolbin nelivaiheinen malli saattaa yksinkertaisuudessaan luoda käsityksen, että kaikilla oppijoilla olisi yhtäläiset valmiudet reflektoida kokemuksiaan sekä käsitteellistää niitä analyttisesti, käytännössä näin ei kuitenkaan välttämättä ole. Oppimista edistävä refleksiivisyys olisikin nähtävä taitona, joka itsessään täytyy opetella ja jonka oppimisen mahdollistajana opettajan rooli on keskeinen. Esimerkiksi kent-

tätyöhön liittyvien tuntemusten sekä toiminta- ja ajattelumallien jäsentämisessä opettajan oma kokemusperäinen tieto etnografisen tutkimuksen onnistumisista ja haasteista voi toimia esimerkkinä, johon opiskelijat voivat peilata kokemuksiaan ja sitä kautta pyrkiä myös muodostamaan uusia toiminnan tapoja. Opiskelijoiden pohdinnat osoittivat, että reflektiotaito kehittyi, kunhan sitä pääsee harjoittelemaan – ja ennen kaikkea soveltamaan käytännössä. Ilman kokemusta refleksiivisyys näyttäytyy vain abstraktina vaateena tai erilaisten teesien, henkilökohtaisten ominaisuuksien ja identiteetti-positioiden luettelona, joiden merkitys tutkimuksen kannalta jää epäselväksi. Toisaalta jos omien kenttäkokemusten reflektio ei mielekkäällä tavalla linkity muuhun kurssilla omaksuttuun tietoon, se voi jäädä pelkäksi omakohtaisten vaikutelmien ja tuntemusten kuvaukseksi, jolloin oppimiskokemuksen transformatiivinen vaihe jää väistämättä vaillinaiseksi.

Kokemuksen kautta muotoutuva tieto rakentuu vaiheittain, ja se vaatii syventyäkseen aikaa ja kypsytelyä. Useimmiten opetuksen toteutusta määrittävät reunaehdot eivät kuitenkaan mahdollista niin pitkäkestoisten kurssien järjestämistä, että kenttätöitä pääsisi esimerkiksi harjoittelemaan useamman kerran erilaisissa ympäristöissä. Ajankäyttöön liittyvät haasteet ovat tulleet esiin myös opiskelijapalautteissa: erityisesti yhden periodin mittaista kurssia on pidetty liian lyhyenä aikana omaksua etnografisen tutkimuksen periaatteita ja soveltaa niitä käytäntöön, ja jopa kahdenkin opetusperiodin kurssilla asiaa tulee sulateltavaksi paljon. Toisin kuin etnologian ja antropologian kaltaisilla tieteenaloilla, joilla etnografinen tutkimustraditio muodostaa

koko tieteenalan kivijalan, esimerkiksi uskontotieteen opetussuunnitelmassa menetelmäopintoihin sisältyvä kenttätyökurssi voi jäädä opintojen aikana opiskelijoiden ainoaksi käytännön kosketukseksi etnografisen tutkimuksen tekemiseen. Teorian ja käytännön yhdistäminen tarkoituksenmukaisella tavalla rajallisten resurssien puitteissa asettaa opettajalle erityisiä haasteita kurssikokonaisuuden suunnittelun ja toteutuksen kannalta. Kurssin pedagogisen kehittämisen kannalta keskeisenä kysymyksenä onkin, miten voidaan taata, että opiskelijat saavat lyhyen kurssin aikana riittävästi tietoa ja kokemusta etnografisen kenttätyön tekemisestä siten, että kurssin sisällöt ja menetelmät olisivat opiskelijalähtöisesti sekä motivoivia että oppimista aidosti aktivoivia.

Kenttätyökurssin opettajalle kokemuksellisen oppimisen periaatteet avaavat monia hyödyllisiä näkökulmia avuksi kurssin oppimistehtävien ja arviointimenetelmien suunnitteluun. Esimerkiksi käänteisen luokkahuoneen (tai käänteisen opetuksen) soveltaminen siten, että opiskelijat tutustuvat jo ennen opetuskertaa käsiteltävään aiheeseen itsenäisesti oppimateriaalin avulla, voi olla yksi keino syventää opiskelijoiden teoretietoa kurssin kuluessa. Menetelmä vapauttaa tilaa yhteiselle keskustelulle opetustilanteessa, mikä on erityisen tärkeää opiskelijan reflektiotaitojen kehittymiselle. Oppimispäiväkirjan tai itsearviointiraportin kaltaiset kirjalliset tehtävät toimivat hyvänä apuna sekä kenttätyökokemusten että henkilökohtaisen oppimisprosessin hahmottamisessa. Oppimisen tukemisen kannalta olennaisinta kuitenkin on, että oppimisprosessille annetaan aikaa. Lukemalla, tekemällä, keskustelemalla ja yhdessä pohtimalla opiskelijat saa-

vat parhaiten välineitä paitsi omien kokemustensa analyyttiseen jäsentämiseen, myös näin syntyneen tiedon hyödyntämiseen uusissa oppimistilanteissa.

## LÄHTEET

### TUTKIMUSAINESTOT

Helsingin yliopiston Kulttuurien tutkimuksen kandiohjelman kenttätökurssien opiskelijoiden kirjalliset loppuraportit, yhteensä 23 raporttia. Aineisto Härkösen hallussa.

### KIRJALLISUUS

- Aaltonen, Sanna & Högbacka, Riitta 2015. Refleksiivisyyden ulottuvuudet. – Sanna Aaltonen & Riitta Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*, 9–31. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 164. Tampere University Press.
- Abbas, Chelsea G. 2021. Fundamentals of anthropology as effective experiential learning strategy to promote social justice. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education* 4(2): Article 13. <https://nsuworks.nova.edu/elthe/vol4/iss2/13>.
- Agar, Michael 1980. *The professional stranger. An informal introduction to ethnography*. Academic Press.
- Beard, Colin & Wilson, John P. 2006. *Experiential learning. A best practice handbook for educators and trainers*. Kogan Page.
- Blommaert, Jan & Dong, Jie 2010. *Ethnographic fieldwork. A beginner's guide*. DeGruyter.
- Bryman, Alan & Burgess, Bob (eds.) 1994. *Analyzing Qualitative Data*. Routledge.
- Chan, Cecilia Ka Yuk 2023. *Assessment for Experiential Learning*. Routledge.
- Fetterman, David M. 2010. *Ethnography. Step-by-step*. SAGE.
- Fingerroos, Outi 2003. Refleksiivinen paikantaminen kulttuurien tutkimuksessa. *Elore* 10(2). <https://doi.org/10.30666/elore.78407>.
- Fingerroos, Outi & Jouhki, Jukka 2014. *Etnologinen kenttätö ja tutkimus: Metodien monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkkitapauksia*. – Pilvi

- Hämeenaho & Eerika Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*, 79–108. Ethnos toimite 17. Ethnos ry.
- Gould, Jeremy & Uusihakala, Katja (toim.) 2016. Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto. Gaudeamus.
- Geertz, Clifford 1973. The interpretation of cultures. Selected essays. American Council of Learned Societies.
- Hammersley, Martyn 2006. Ethnography: Problems and prospects. *Ethnography and Education* 1(1): 1–14.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul 2007. Ethnography. Principles in Practice. Routledge.
- Hammersley, Martyn 2012. Presentation on theme: Is it Possible to Teach Social Research Methods Well Today? The Open University HEA, Social Sciences Summit. Presentation transcript.
- Harvey, Graham 2011. Field research. – Michael Stausberg & Steven Engler (eds.) *The Routledge handbook of research methods in the study of religion*, 217–244. Routledge.
- Hufford, David J. 1995. Introduction. *Western Folklore* 54(1): 1–11. <https://doi.org/10.2307/1499907>.
- Hämeenaho, Pilvi & Koskinen-Koivisto, Eerika (toim.) 2014. Moniulotteinen etnografia. Ethnos toimite 17. Ethnos ry.
- Ingold, Tim 2014. That's enough about ethnography! *Hau: Journal of Ethnographic Theory* 4(1): 383–395.
- Jordan, Anne & Stack Annetta 2008. Approaches to learning. A guide for teachers. Open University Press.
- Kekäläinen, Jaana 2003. Miten opettaa metodeja? – Esa Poikela & Satu Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokeimuksia, 302–320. Tampere University Press.
- Kolb, David A. 2015 [1984]. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall. Second edition.
- Koskinen, Inkeri 2016. Objektiivisyys humanistisissa tieteissä. *Niin & näin* 2016/4: 35–42.



- Lehtinen, Esa 2003. Tekemällä ja tutkimalla oppiminen. – Esa Poikela & Satu Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*, 243–260. Tampere University Press.
- Lewthwaite, Sarah & Nind, Melanie 2016. Teaching research methods in the social sciences: Expert perspectives on pedagogy and practice. *British Journal of Educational Studies* 64(4): 413–430.
- McClellan, Rhonda & Hyle, Adrienne E. 2012. Experiential learning: Dissolving classroom and research borders. *Journal of Experiential Education* 35(1): 238–252. <https://doi.org/10.1177/105382591203500103>.
- Morris, T. H. 2020. Experiential learning—a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments* 28(8): 1064–1077.
- Nadai, Eva & Maeder, Christoph 2005. Fuzzy fields. Multi-sited ethnography in sociological research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 6(3): Article 28. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503288>.
- Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari 2009. Oppimisen teorian. – Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 194–236. WSOY.
- Palmer, Jane & Fam, Dena & Smith, Tanzi, & Kilham, Sarina 2014. Ethics in fieldwork: Reflections on the unexpected. *The Qualitative Report* 19(28): 1–13. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss28/3>.
- Palmu, Tarja 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. – Sirpa Lappalainen & Pirkko Hynninen & Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*, 137–150. Vastapaino.
- Raatikainen, Panu 2005. Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? – Anneli Meurman-Solin & Ilkka Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*, 39–61. Gaudeamus.
- Ryen, Anne 2011. Ethics and Qualitative Research. – David Silverman (ed.) *Qualitative research. Issues of theory, method and practice*, 416–435. SAGE.
- Schensul, Jean J. & LeCompte, Margaret D. 2012. Essential ethnographic methods. A mixed methods approach. AltaMira Press.

- Tierney, William G. & Lincoln, Yvonna S. 1994. Teaching qualitative methods in higher education. *The Review of Higher Education* 17(2): 107–124.
- Tynjälä, Päivi 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä.
- Wolcott, Harry 2005. *The Art of Fieldwork*. AltaMiraPress.
- Öystilä, Satu 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia. – John Dewey & Kurt Lewin & Jacob Levy Moreno & David Kolb & Jack Mezirow. – Esa Poikela & Satu Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*, 27–76. Tampere University Press.

# YHTEISÖLÄHTÖINEN MUISTITIETO- TUTKIMUS JA PROJEKTIOPETUS YHTEISKUNNALLISEN VUORO- VAIKUTUKSEN KEHITTÄMISTYÖSSÄ

*Outi Fingerroos & Riina Haanpää*

Artikkelissa tarkastellaan yhteisölähtöisen muistitietotutkimuksen (engl. *Community oral history*) yhtymäkohtia projektilähtöiseen oppimisstrategiaan ja paneudutaan yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen toteuttamiseen osana kulttuurien tutkimuksen alan koulutusta. Esimerkkinä toimii Jyväskylän yliopiston Kulttuurit ja yhteisöt muuttuvassa maailmassa -tutkinto-ohjelman ja Turun yliopiston Porin kampuksella toimivan Digitaalisen kulttuurin, maiseman ja kulttuuriperinnön tutkinto-ohjelman yhteistyöhanke, jonka tilaajana oli Seinäjoen museot. Hankkeessa tutkinto-ohjelmien opiskelijat perehtyivät työelämäläheiseen ja projektilähtöiseen oppimisstrategiaan sekä tilaustyön tekemiseen. Tämänkaltainen toiminta sijoittuu akateemisen ja ei-akateemisen maailman rajapinnoille yhdistäen ruohonjuuritason toimijuiden akateemiseen asiantuntijuuteen kasvamiseen.

## Johdanto

Suomalaisissa yliopistoissa monimuotoisuuden ja vuorovaikutuksen painottaminen on viime vuosina merkittävästi lisääntynyt. Akateemista, tutkimukseen perustuvaa yhteistyötä tutkijoiden ja eri korkeakoulujen välillä toteutetaan hyvin, ja suhteita liike-elämän suuntaan on myös vilkkaasti rakennettu. Lisäksi valtioneuvoston rahoituksen ohjaus yhteiskunnallisuuteen, vaikuttavuuteen ja vuorovaikutukseen on kasvanut, mistä hyvänä esimerkkinä on Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston (STN) rahoitusmuoto. STN-ohjelmissa tieteeltä toivotaan uudenlaisia ratkaisuja yhteiskunnallisiin haasteisiin, ja ohjelmissa korostetaan tiedontuottajien ja -hyödyntäjien välistä yhteistyötä. Tuloksena on syntynyt sekä politiikkasuosituksia, tutkittua tietoa ja tietoaaineistoja että blogeja ja ratkaisukortteja.<sup>83</sup>

Yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen laajempia ulottuvuuksia ei strategisessa puheessa aina tunnisteta<sup>84</sup> tai mainita. Akateemisen tutkimuksen perustavat tulokset, kuten artikkelit ja projektijulkaisut, eivät useinkaan tavoita esimerkiksi sitä laajaa kansalais-toimijoiden kenttää, jonne monet opiskelijoista valmistuttuaan työllistyvät. Ruohonjuuritasolla toimivien yksilöiden tunnistaminen ja tutkiminen asettavat myös haasteita tutkimuksen yh-

83 Ks. näistä tarkemmin Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen kotisivuilta: <https://www.aka.fi/strateginen-tutkimus/>.

84 Tästä tarkemmin Fingerroos, Kumpulainen & Vierimaa 2019; Kaunismaa 2017. Erityinen kiitos Sanna Vierimaaalle inspiroivista ajatuksista ja niiden jakamisesta liittyen osaamisen tunnistamiseen, Britti-yhteiskuntaan ja suomalaisen korkeakoululaitoksen yhteiskuntasuhteisiin. Monet tässä artikkelissa käydyt keskustelut ovat Sanna Vierimaan kanssa ideoituja, kun hän työskenteli KUMU:n tutkinto-ohjelmassa suunnittelijana ja haimme eri hankkeisiin rahoituksia.

teiskunnallisuudelle. Tutkijat taas mieltävät yhteiskunnalliseksi vuorovaikutukseksi sen, että he ylläpitävät kotisivuja, ovat aktiivisia somessa, kirjoittavat blogeja ja esittelevät tutkimuksiaan medioissa tai kampuksen ulkopuolella. Erilaiset sidosryhmät ja alumnit ovat edelleen heikosti hyödynnetty voimavara tutkimuksen tai opetuksen arjessa. Esimerkiksi kulttuurien tutkimuksen aloilla sidosryhmät ja alumnit eivät ole mukana oppiaineiden tutkimuksen, opetuksen tai koulutuksen kehittämistyössä. Yhteiset projektit oppiaineiden ja sidosryhmien välillä ovat lopulta melko sattumanvaraisia, ja laajoja sidosryhmien kenttiä ja tarpeita saattaa jäädä kokonaan tunnistamatta. Myös opiskelijat yliopistojen suurimpana vaikuttajaryhmänä on sivuutettu yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen kehittämistyössä lähes kokonaan.<sup>85</sup>

Tässä artikkelissa paneudumme yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen ja sen toteuttamiseen osana kulttuurien tutkimuksen alan koulutusta. Hahmotamme, miten vuorovaikutusta yliopistojen ja yhteiskunnan välille voidaan rakentaa ja minkälaista aktiivista pedagogista kehittämistä se vaatisi. Tarkastelemme aihetta yhteisölähtöisen muistitietotutkimuksen kontekstissa ja tuomme esiin sen yhtymäkohtia projektilähtöiseen oppimisstrategiaan. Esimerkkinä toimii Jyväskylän yliopiston Kulttuurit ja yhteisöt muuttuvassa maailmassa -tutkinto-ohjelman (jatkossa KUMU) ja Turun yliopiston Porin kampuksella toimivan Digitaalisen kulttuurin, maiseman ja kulttuuriperinnön tutkinto-ohjelman<sup>86</sup> (jatkossa DMKT) toteuttama yhteisölähtöinen muistitietotutkimus Seinäjoen museoiden kanssa. Näkökulmamme painottuukin

85 Esim. Fingerroos, Kumpulainen & Vierimaa 2019; Kaunismaa 2017.

86 Kulttuurituotannon ja maisemantutkimuksen tutkinto-ohjelman uusi nimi 1.8.2022 alkaen.

yhteistyökumppanina toimineen museon ja tutkinto-ohjelmien välisen vuorovaikutuksen, projektille asetettujen tavoitteiden, kokemusten ja saavutettujen tulosten pohdintaan.<sup>87</sup>

Tutkinto-ohjelmat sijoittuvat disiplinaarisesti humanistisen kulttuurien tutkimuksen ja yhteiskuntatieteellisten alojen välimaastoon. Molemmat toteuttavat koulutuksessaan projektimuotoisia opintoja ja profiloituvat soveltavan kulttuurien tutkimuksen kouluttajiksi. KUMU:n opetuksen perustana on yhteiskunnallisuus, vuorovaikutus, projektioppiminen ja tutkimusperustainen konnektiivisen pedagogiikan toimintamalli.<sup>88</sup> Työelämäläheisyys eli työelämäyhteistyön toteutuminen opetus suunnitelmissa ja yksittäisten opintojaksojen sisällöissä on kaiken toiminnan ytimessä oleva ideologia. Keinoina kahdensuuntaiseen dialogiin KUMU:ssa ovat portfoliotyöskentely, työelämäkurssit ja opintosuunnitelmaan kirjatut yhteistyöprojektit yliopiston ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Opetuksessa panostetaan myös kulttuurialalla tehtävän työn, hallinnon, rahoitusjärjestelmien

---

87 Artikkelin toinen kirjoittaja, Riina Haanpää, haastatteli Seinäjoen museoiden museolehtori Riikka Kaivola-Häyryä yhteistyökokemuksista, ja pohdinnat perustuvat tämän haastattelun tuottamaan aineistoon. Kaivola-Häyry oli yhteistyön aktiivinen alkuunpanija toimiessaan ensin "Seinäjokelaisten kaupunkihistoria" -hankkeen projektipäällikkönä ja myöhemmin museolehtorina. Haastattelussa käsiteltiin seuraavia teemoja: museon tavoitteet yhteistyöprojekteille, yliopistojen/tutkinto-ohjelmien valikoinnin perusteet, tutkimuksellisen osaamisen merkitys ja luottamus opiskelijoiden osaamiseen, yhteistyön kehukset ja määrittelyt sekä työpanokset, molempien osapuolien tarpeiden huomioon ottaminen, saadut tulokset ja niiden anti, aineiston tuleva käyttö sekä yhteistyön jatkomahdollisuudet. Haastattelun tallenne on haastateltajan hallussa, ja aineiston käyttöön on haastateltavan lupa.

88 Konnektiivisella pedagogiikalla tarkoitamme korkeakouluopetuksen ja työelämän vuorovaikutuksellisuutta eli yliopistossa ja työelämässä tapahtuvaa oppimista kytketään toisiinsa, ja ne yhdessä luovat opiskelijalle oppimisen paikkoja. Ks. artikkeli Fingerroos, Kumpulainen & Vierimaa tässä kokoelmassa; Kumpulainen ym. 2020. Ks. myös Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2011; Tynjälä ym. 2016.

ja ylipäättään kulttuuripolitiikan kentän tuntemukseen.<sup>89</sup> DMKT puolestaan avaa opetuksessaan näkökulmia erityisesti alueellisiin kulttuurin ja hallinnon sekä elinkeinon ja yhteiskuntaelämän toimijoiden verkostoihin ja painottaa tieteellisen koulutuksen rinnalla käytännönläheisyyttä ja tiedon soveltamista. Opinnolisissa korostuvat työelämäkontaktit opetus- ja tutkimusyhteistyössä erilaisten sidosryhmien sekä julkisten ja yksityisten toimijoiden kanssa.

Tutkinto-ohjelmat tekevät paljon opetuksellista ja tutkimuksellista yhteistyötä. Seinäjoen museoiden tilaama muistitietotutkimus, jossa tutkinto-ohjelmien opiskelijat tuottivat tilaustyönä muistitietoaineistoa ”Seinäjokelaisten kaupunkihistoria” -hankkeelle, on juuri tällainen yhteistyön muotomme.<sup>90</sup> Hankkeessa kannustettiin seinäjokelaisia oman historian ja kulttuuriperinnön tuottamiseen ja tulkintaan sekä kulttuuriympäristön havainnointiin. Opiskelijat taas perehtyivät muistitietotutkimuksen ja tilaajalähtöisen projektityön tekemiseen toteuttamalla muistitietohaastatteluja Seinäjoella ja Ylistarossa.<sup>91</sup> Teoreettisesti toteuttamamme projekti oli selkeästi *community oral historya*, jota nimitämme *yhteisölähtöiseksi muistitietotutkimukseksi*.<sup>92</sup> Toiminta sijoittuu akateemisen ja ei-akateemisen maailman rajapinnoille yhdistäen ruohonjuuritason toimijuuden akateemiseen osaamiseen ja projektilähtöiseen oppimiseen. Lopputulokseksi muodos-

89 Kumpulainen, Vierimaa & Fingerroos 2019; Kumpulainen, Vierimaa & Koskinen-Koivisto 2019.

90 Seinäjoen museoiden tilaamaa muistitietotutkimusta oli sovittu jatkettavan vielä kevät- ja syyslukukaudella 2020, mutta pandemia muutti suunnitelmat.

91 Fingerroos & Haanpää 2022, 460, 466–468.

92 Shopes 2002, 588. Ks. myös Fingerroos & Haanpää 2022, 459.

tui suullista muistitietoaineistoa ”Seinäjokelaisten kaupunkihistoria” -hankkeen käyttöä varten.

## Projekteissa oppimisen idea

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI vastaa Suomessa korkeakoulujen koulutuksen laadullisesta arvioinnista. *Korkeakoulujen auditointikäsikirjassa 2019–2024* todetaan, miten korkeakoulujen yhteiskunnallinen vaikuttavuus voi ilmetä ”muun muassa sivistyksenä, hyvinvointina, uutta tietoa luovana tutkimuksena, aktiivisena osallistumisena aluekehitystyöhön, yhteiskunnan uudistamiseen tai globaalien haasteiden ratkaisuun”.<sup>93</sup> Auditointikäsikirjassa kannustetaan korkeakouluja kiinnittämään huomiota uudistumista edistävään luovaan ja kokeilevaan toimintakulttuuriin, jonka ytimessä ovat muun muassa yhteistyö sidosryhmien ja alumnien kanssa. Korkeakouluja toisin sanoen kannustetaan omaksuma uudenlainen vuorovaikutuksellinen ja yhteiskunnallinen toimintakulttuuri:

Kokeilevassa toimintakulttuurissa henkilöstön ja opiskelijoiden oppiminen ja luova ajattelu voivat kehittyä kohti uusia suuntia. Tällainen ympäristö kannustaa ja innostaa kokeiluihin, jotka kumpuavat koulutuksesta, tutkimuksesta ja taiteellisesta toiminnasta sekä sisäisestä ja ulkoisesta vuorovaikutuksesta.<sup>94</sup>

KARVIN visiossa on paljon yhtäläisyyksiä Isoon-Britanniaan, minne KUMU:n opetushenkilökunta teki opintomatkan loppu-

93 *Korkeakoulujen auditointikäsikirja 2019–2024* 2019, 6, 13.

94 *Korkeakoulujen auditointikäsikirja 2019–2024* 2019, 14.



vuodesta 2019. Kohteina oli kolme perinteikästä yliopistoa, University of Exeter, University of Bristol ja Lontoon UCL East. Opetushenkilökunta tutustui kunkin yliopiston yhteisölähtöiseen toimintastrategiaan, yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen käytäntöihin (engl. *Public engagement*) ja opetuksessa sovellettaviin pedagogisiin innovaatioihin. Isossa-Britanniassa yhteiskunnallisuus tarkoittaa aitoa vuorovaikutukseen ja kuuntelemiseen perustuvaa kaksisuuntaista prosessia, jonka mittaamiseen on kehitetty myös erilaisia välineitä. Onnistumista mitataan esimerkiksi sillä, miten sidosryhmille jaetaan tietoa, miten kumppanuuksia rakennetaan ja ylläpidetään ja saavatko sidosryhmät käyttää vaikkapa yliopiston tiloja maksutta. Ison-Britannian malli korostaa vapaaehtoistyötä, eriarvoisuuden vähentämistä ja valtasuhteiden tasa-painottamista, mikä näkyi selkeästi erityisesti Exeterin ja Bristolin yliopistojen tavassa jalkauttaa opetus ja tutkimus kampusten ulkopuolisiin yhteisöihin, julkiselle sektorille ja kansalaisyhteiskunnan aloille. Isossa-Britanniassa opiskelijoilla, sidosryhmillä, alumneilla ja alueellisilla toimijoilla on havaintojemme perusteella erittäin merkittävä rooli yhteiskuntasuhteiden rakentamisessa ja kehittämistyössä.<sup>95</sup>

Selkeänä käytännön haasteena tutkinto-ohjelmiamme kehittämistyössä on ollut, miten integroida työelämänäkökulma luontevaksi osaksi koko opetustarjontaa. Tämä on yleinen haaste yliopistoissa, joissa opetustarjonta tyypillisesti jakautuu substanssiosaamiseen keskittyviin opintojaksoihin ja erillisiin työelämäkursseihin. Akateemisessa asiantuntijuuden ytimessä tulisi

95 Korkeakoulujen ja yhteisöjen kumppanuussuhteista Isossa-Britanniassa ks. esim. Darwen & Rannard 2011; Facer, Manners & Agusita 2001/2012; Hall & Tandon 2017; McNall ym. 2009; Millican & Bourner 2014.

mieluummin olla työelämäläheisyys ja sitä kautta hankittu kyky integroida omaa tieteellistä osaamista ja ymmärrystä yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemiseksi. Näin ollessa teoreettisen tiedon ja käytännön yhdistäminen olisi tärkeä toteuttaa koulutuksen sisällä.<sup>96</sup>

Ison-Britannian lisäksi olemme hakeneet inspiraatiota opetuksen käytännön kehittämiseen Tanskasta Roskilden yliopistosta. *Problem-oriented project learning* eli PPL on Roskilden yliopistossa (jatkossa RUC) kehitetty metodi, jonka ytimessä on projekti- ja ongelmalähtöinen suhde akateemisen maailman tuotamaan tietoon. Koko RUC:n organisaatio toteuttaa ideologiaa, jossa merkittävimmät akateemisen tutkimuksen tulokset syntyvät todellisia sosiaalisia, yhteiskunnallisia ja kulttuurisia ongelmia ratkaisemalla. Ongelma- ja projektilähtöinen opetus on ollut RUC:n perustamisesta (1972) lähtien keskeinen osa koulutusta, ja yliopisto myös tutkii ja levittää tietoutta akateemiseen oppimiseen ja ongelmanratkaisun muotoihin liittyvistä kysymyksistä.<sup>97</sup> Artikkelissamme olemme kiinnostuneita projektilähtöisestä oppimisen tavasta sekä muistitietotutkijoina että projektilähtöistä opetusta runsaasti hyödyntävinä opettajina.

Käytännössä PPL-metodi toimii tutkinto-ohjelmissamme niin, että opiskelijat suorittavat huomattavan paljon opintoja ryhmätyönä erilaisissa projekteissa, ja opetuksella on selkeä kytkös yhteiskuntaan, työelämään ja työssäoppimiseen. Projektilähtöisyys siis ohjaa työelämätaitojen oppimiseen osana akateemisia

96 Kumpulainen ym. 2020, 132; ks. myös Ainiala ym. 2020, 98–100; Tynjälä, Helin & Virtanen 2020, 11.

97 Fingerroos, Kumpulainen & Vierimaa tässä kirjassa; Kumpulainen, Vierimaa & Fingerroos 2019; Warren 2019.

opintoja, ja niihin sisältyy aina myös relevanttiin tutkimukseen ja kirjallisuuteen tutustumista. On erikseen korostettava, että PPL eroaa merkittävästi tilaustöistä tai sellaisesta soveltavan tutkimuksen traditiosta, johon olemme Suomessa tottuneet. Roskildessa opiskelijat ovat itse aktiivisia toimijoita: he määrittelevät projektinsa kohteita, toteutustapoja ja tuotoksia – toki aina ohjaajiensa opastamana ja ennen kaikkea ympäröivän yhteisön toiveita kuunnellen.<sup>98</sup> Tässä suomalaisilla yliopistoilla on paljon kehittymisen varaa.

Olemme ottaneet yhteisölähtöisissä muistitietotutkimuksissa Roskilden mallin käyttöön soveltaen, mikä on tutkinto-ohjelmillemme luontevaa, koska toteutamme jatkuvasti hankkeita, joissa tarkastellaan esimerkiksi yksilöiden ja yhteisöjen omaehtoista toimijuutta, osallisuutta ja kulttuuri-instituutioiden järjestämän toiminnan merkityksiä. Työelämään tutustuminen ja projektityön asteittainen opettelu sekä työelämän eri malleihin, hallintoon ja käytäntöihin tutustuminen ovat opinnoissa keskeisiä.<sup>99</sup> Rohkaisemme lisäksi tutkielmien tekijöitä ammatilliseen työhön pohjautuvien, soveltavien monimuototutkielmien tekijöiksi.<sup>100</sup> KUMU:ssa ja DMKT:ssa erilaiset projektimuotoiset kurssit kulttuurien tutkimukseen liittyvistä teemoista ovatkin opiskelijoiden arkea opintojen alusta alkaen, ja muistitietotutkimus on yksi keskeinen väline ja konteksti harjoitella sekä toteuttaa PPL-metodia.

98 Fingerroos, Kumpulainen & Vierimaa tässä kirjassa; Kumpulainen, Vierimaa & Fingerroos 2019; Warren 2019.

99 Fingerroos & Haanpää 2022, 406–407; Ks. myös Kumpulainen, Vierimaa & Fingerroos 2019; Tynjälä, Helin & Virtanen 2020, 11; Warren 2019.

100 Fingerroos, Kumpulainen & Vierimaa tässä kirjassa; Kumpulainen, Vierimaa & Fingerroos 2019; Warren 2019. Ks. myös Tynjälä, Virtanen & Helin 2020b, 15.

PPL-metodi on lähtökohdiltaan ongelmaperustaista oppimista<sup>101</sup>, ja siihen liittyy myös asiantuntijuuteen kehittyminen. Yliopisto-opetuksessa metodin vahvuutena on sen selkeä työelämäläheisyys. Metodissa painotetaan toisaalta kykyä aktiivisesti ja itsenäisesti hankkia ja käsitellä tietoa ja toisaalta myös tiedon jakamisen ja yhdessä keskustelemisen kautta ongelmien ratkaisemista.<sup>102</sup> Näitä työelämässä tarvittavia, yhteistyötä painottavia taitoja sekä itseohjautuvaa työskentelyä harjoitetaan ennen kaikkea kenttätöyökurseilla, joissa pyrkimyksenämme on ollut opettaa opiskelijoille teoreettisen ja käsitteellisen tiedon soveltamista käytäntöön. Opiskelijoita motivoidaan käytännön työhön kentän käsitteen ja kenttätöyömetodien haltuunoton, pienryhmissä toteutettujen ja kenttään tutustuttavien ennakkotehtävien sekä kenttätöyön suunnittelun ja lopulta konkreettisen kenttätöyön toteutuksen myötä. Merkityksellistä on siis käsitteellisen ja teoreettisen ymmärryksen kytkeminen käytännölliseen osaamiseen sekä sosiokulttuurisen tiedon eli tarkasteltavan yhteisön kulttuurin tuntemuksen yhdistäminen tekemiseen. Ja merkityksellistä on myös oppijan kokemukseen ja oppimiseen kohdistuva reflektio, jolla tarkoitamme oppijan kykyä arvioida toimintaansa, mutta myös tutkivaa ja kehittävää otetta omaan työhön ja asiantuntijaksi kasvuun.<sup>103</sup>

101 Poikela & Poikela 1997.

102 Hmelo-Silver 2004, 236–241; Hmelo-Silver & Barrows 2006, 21–25; Hung, Jonassen & Liu 2008, 488–489.

103 Fingerroos & Haanpää 2022, 466–468; Poikela 2005, 9, 14; Poikela & Poikela 1997. Ks. myös Haanpää 2014, 25–29, 42; Haanpää, Puolamäki & Raike 2017, 240–241, 245–251; Haanpää, Puolamäki & Raike 2018, 182–187; Tynjälä 2003; Tynjälä, Virtanen & Helin 2020b, 15–17.

KUMU:ssa PPL-metodista on kehitetty oma pedagogisen kehittämisen malli samalla, kun uutta tutkinto-ohjelmaa suunniteltiin vuosina 2018–2019. Oheiseen kuvioon on tiivistetty projektilyhtöisen ideologian ydintoiminnallisuudet. Pedagogisen kehittämisen ytimessä on *työelämäläheinen toimintafilosofia*, joka pohjimmiltaan rakentuu konnektiivisen pedagogiikan idealle<sup>104</sup>. Se tarkoittaa yksinkertaistettuna yliopistojen yhteyksien rakentamista ulkopuoliseen maailmaan. KUMU:ssa lähestymistapaa kutsutaan opetusfilosofian sijasta laajemmin toimintafilosofiaksi, koska konnektiivisuus liittyy paitsi opetukseen myös tutkimustoimintaan ja tutkinto-ohjelman toimintaan.<sup>105</sup> Konkretian tasolla varsinainen pedagogisen kehittämisen prosessi etenee tavoitteiden ja mittareiden kautta opetuksen arjen tasolle. Mallissa on kolme erillistä askelta, joiden avulla on mahdollista tietoisesti edetä toimintafilosofian tasolta opetuksen suunnitteluun ja lopulta arvioinnin mittareihin.<sup>106</sup>

104 KUMU:ssa olemme soveltaneet Dilly Fungin konnektiivisen opetussuunnitelman ideaa teoksessa *A Connected Curriculum for Higher Education* (2017, UCL Press). Tästä tarkemmin Kumpulainen ym. 2020.

105 Mallin avaamme yksityiskohtaisesti artikkelissamme *Miten työelämäläheisyys saadaan opetussuunnitelmatasolta osaksi käytännön opetusta? Esimerkkinä kulttuurialan koulutus* (Kumpulainen ym. 2020).

106 Kumpulainen ym. 2020, 133. *Prosessin ensimmäinen askel* sisältää toimintafilosofian määrittelyn tutkimusperusteisesti. Uuden tutkinto-ohjelman suunnittelutyö sisälsi luontevasti oppiaineen toimintaan sekä pedagogisiin ja filosofisiin perusteisiin liittyviä pohdintoja. Teimme lisäksi pedagogisia opintomatkoja Tanskaan ja Isoon-Britanniaan. Opetushenkilökunta on myös kirjoittanut useita artikkeleita opetuksen kehittämisestä, työelämäläheisyydestä ja kokemuksista opetuksen kehittäjinä. *Prosessin toinen askel* sisältää oppiaineessa yhteisesti määrittämämme tavoitteet ja arvot, joita haluamme opetuksella ja tutkimuksella edistää. Tavoitteet eivät ole pelkästään pedagogisia tai arvopeusteisia, vaan niissä näkyy konnektiivisen pedagogiikan mukainen tavoite vaikuttaa ympäröivään yhteiskuntaan. *Prosessin kolmannessa vaiheessa* määritellään, miten toimintafilosofian mukaiset tavoitteemme siirtyvät käytännön toimiksi opetuksessa.



Kuvio1. Pedagogisen kehittämisen malli KUMU:ssa.

## Yhteisölähtöinen muistitietotutkimus

Kansainvälinen Oral history -liike on 1930- ja 1940-lukujen Yhdysvalloissa alkunsa saanut historian tutkimuksen haara, jonka periaatteet kietoutuivat haastattelututkimuksen ja ääninauhurin ympärille. Moderni äänitystekniikka mahdollisti tiedon nopean dokumentoinnin ja siten historian kirjoituksen ulkopuolelle jääneiden ihmisten ja yhteisöjen menneisyyksien näkyväksi tekemisen. Oral history -liikkeen *käytäntönä* ovat edelleen ensisijaisesti haastattelut, ja *tulos* on muistitietohistoria dokumentoituna, talletettuna ja eri muodoissa esitettynä.<sup>107</sup>

Oral history -liikkeen painopiste on aina ollut oral historyn käytänteissä, kuten siinä, millaista vaihtoehtoista tai uutta menneisyyden tulkintaa suullisen muistitiedon dokumentoinnin avulla luodaan, miten haastattelut ja keruut toteutetaan tai millaisia esityksiä muistitiedosta syntyy esimerkiksi arkistoihin, internetin palveluihin, opetukseen tai mediaan. Hyvästä esimerkistä käy Donald A. Richien paljon käytetty *Doing Oral History. A Practical Guide*. Teokseen ei kuulu lainkaan lukua, jossa oral history liitetäisiin laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmien kirjoon tai

<sup>107</sup> Abrams 2010, 2; Fingerroos & Peltonen 2006, 11–12; Peltonen ym. 2022, 496–500.

laajempiin (tieto)teoreettisiin yhteyksiin. Samalla tavalla australialaisen Beth M. Robertsonin kirjoittama *Oral History Handbook* keskittyy (haastattelu) tutkimuksen menetelmällisiin ulottuvuuksiin, kuten valmistautumiseen, kyselylomakkeiden tekemiseen, äänittämis- ja haastattelutekniikoihin sekä litterointiin. Painotus on selvästi muistitietotutkimuksen *yhteisölähtöisyydessä* eli siinä, että käytännön – pääsääntöisesti ei-akateemiset – toimijat saavat välineitä oman menneisyytensä tallennustyöhön.<sup>108</sup>

Australialainen historioitsija ja muistitietotutkija Linda Shopesin nimitys akateemisen ja ei-akateemisen maailman rajapinnoilla tehtävälle muistitietotutkimukselle on juuri yhteisölähtöinen muistitietotutkimus, *community oral history*.<sup>109</sup> Yhteisölähtöinen muistitietotutkimus on ruohonjuuritasolla tehtävää projektimuotoista toimintaa, joka perustuu oral history -liikkeen ytimessä olevan suullisen historian tallentamiseen (merkityksessä *doing oral history*<sup>110</sup>) ja saattamiseen menneisyyden monimuotoisiksi esityksiksi (*oral histories*). Tämä toiminta on monesti selkeän yhteisölähtöistä ja -keskeistä: projektit saavat kimmokkeen ruohonjuuritason toimijoilta ja ne toteutetaan yhteisöissä jollain maantieteellisesti (tai muulla perusteella) rajatulla paikalla. Kyse ei siis ole tutkittavien kohteiden osallistamisesta vaan yhteisöjen omasta aktiivisuudesta. Shopes yhtäältä huomauttaa yhteisöjen olevan käsitteenä epämääräisiä ja rajallisia, sillä yhteisöt rakentuvat jaettuihin ja sitä kautta moninaisiin käsityksiin kollektiivis-

108 Kotimaisia, vastaavan kaltaisia muistitieto haastattelujen sujuvaan tekemiseen ja laadukkaaseen tallentamiseen laadittuja oppaita on julkaistu etenkin 2000-luvulla. Ks. esim. Heimo, Juvonen & Kurvinen 2021; Ukkonen 2015.

109 Shopes 2002, 588, 590.

110 Abrams 2010, 2–3.

ta identiteeteistä. Monissa yhteisöllisissä projekteissa keskitytään tästä syystä tietyn ryhmän kokemuksiin tietyssä paikassa, kuten tarästyöläisiin Buffalossa tai jazzmuusikoihin Los Angelesissa.<sup>111</sup>

Onkin erikseen huomioitava, että yhteisölähtöisissä muistitietotutkimukseen liittyvissä projekteissa yhteisöjä määrittäviä ilmauksia, kuten kansakunta, etnisyys ja identiteetti, ei oteta annettuina ja ontologioina, kuten myös Rogers Brubaker<sup>112</sup> on todennut. Yhteisöllisyyteen viittaavia käsitteitä ja ilmiöitä ei voi ymmärtää syvällisesti, jos niitä ei suhteuteta tavallisten ihmisten olettamuksiin, toiveisiin, tarpeisiin ja haluihin. Tästä syystä niitä tulee tarkastella *sosiaalisina kategorioina*<sup>113</sup>, jotka saavat sisältönsä ruohonjuuritason toimijoista, menneisyyden ja nykyisyyden muodostamista konteksteista ja haastattelupuheesta käsin.

Yhteisölähtöiset muistitietotutkimukset eroavat toisistaan sen perusteella, miten niitä käytännössä toteutetaan ja millaista muistitietoa niissä syntyy. Esimerkeiksi Linda Shopes nostaa esille kysymykset haastattelujen alkuperästä ja äänistä. Kun kysymys on *haastattelujen alkuperästä*, yhteisölähtöisen muistitietotutkimuksen alkuunpanijana ovat kansainvälisellä kentällä hyvin usein ruohonjuuritason toimijat itse. Heitä yhdistää motiivi tehdä haastatteluja oman menneisyytensä dokumentoimiseksi ja saatamiseksi näkyväksi.<sup>114</sup> Suomalaisessa traditiossa näitä toimijoita voisi kutsua esimerkiksi menneisyyden omaehtoisiksi dokumentoijiksi, oman historian asiantuntijoiksi ja historiankirjoittajiksi.<sup>115</sup>

111 Shopes 2002, 588.

112 Brubaker 2013; ks. tarkemmin Fingerroos 2014.

113 Brubaker 2013, 245.

114 Shopes 2002, 588, 590.

115 Ks. tarkemmin Fingerroos & Haanpää 2022, 470–471; Heimo 2010, 167–186.



Toisen ääripään esimerkiksi Shopes nostaa yhteisölähtöiset haastattelut, joita akateemiset tutkijat tekevät omissa tutkimuksissaan tai pysyvien arkistokokoelmien luomiseksi tulevaa tieteellistä työtä varten. Suurin osa kansainvälisistä yhteisölähtöisistä muistitietotutkimuksista sijoittuu näiden kahden ääripään väliin. Tutkijoiden tehtävänä on jakaa hyviä käytäntöjä yhteisöjen käyttöön tai toimia kumppaneina akateemisen maailman ulkopuolisille toimijoille.<sup>116</sup>

Kysymys äänistä on suomalaiselle tutkimukselle tuttu, sillä akateemiset tutkijat ovat löytäneet kiinnostavia ääniä kentältä, arkistoista, tutkimusprosessin eri vaiheista, toimijuuksista ja eritasoisista dialogeista.<sup>117</sup> Linda Shopes kiinnittää huomiota siihen, keiden äänet kuuluvat lopputuloksessa: arkistojen kokoelmissa ääneen pääsevät hänen tulkinnassaan kertojat, kun taas akateemisessa tutkimuksessa äänessä ovat ensisijaisesti tutkijat, jotka yhdistävät kertojien äänet muiden lähteiden tavoin rakentamaansa menneisyyden tulkintaan. Yhteisölähtöisen muistitietotutkimuksen tuottamat menneisyyden esitykset sisältävät kiinnostavia äänten risteämiä, jolloin kysymykset äänten alkuperästä muodostavat tulkinnalle mielenkiintoisia haasteita.<sup>118</sup>

Thus, a film-maker can produce a film about a community's experience using testimony from participants, contemporary accounts, and scholarly "talking heads" in various proportions; an author can organize evidence from interviews in multiple ways to construct a historical argument; a museum exhibition about a neighborhood can

116 Peltonen ym. 2022, 508–511; Shopes 2002, 588; Shopes 2006, 261–261.

117 Esim. Fingerroos & Kurki 2008 (toim.).

118 Shopes 2002, 589–592.

use short quotations from interviews as label text or play extended excerpts from the actual audio- or videotapes.<sup>119</sup>

## Seinäjokelaisten kaupunkihistoria yhteisölähtöisenä muistitietotutkimuksena

Seinäjoen museot aloitti vuonna 2018 ”Seinäjokelaisten kaupunkihistoria” -hankkeen, jossa tavoitteena oli kannustaa kaupunkilaisia tuottamaan näkemyksiään siitä, mitä Seinäjoki tai seinäjokelaisuus on, minkälaisia merkityksiä kaupunkiin liittyy sekä mikä kaupungissa on tärkeää ja vaalimisen arvoista. Näkemyksiä ja kokemuksia kaivattiin, sillä niin kaupunkilaisten identiteetin tarkasteleminen kuin myös käsitys siitä, mitä kaupungin ja kaupunkilaisten nykyisyydestä pitäisi museoiden kokoelmiin tallettaa, vaativat laaja-alaista kartoittamista ja kaupunkilaisten aktiivista osallistumista. Seinäjoen museoiden museolehtori Riikka Kaivola-Häyryn mukaan hankkeessa oli pyrkimyksenä myös tuoda esille museoiden mahdollisuutta toimia aktiivisina tiedon kerääjinä ja tuottajina yhdessä kaupunkilaisten kanssa. Toiminta oli siis selkeästi seinäjokelaisten oman aktiivisuuden varassa, ja nimenomaan *ylipistot osallistettiin* tässä prosessissa seinäjokelaisten avuksi.

R.K-H.: Ihmisten kohtaaminen on ollut museon järjestämien tapahtumien varassa aika pitkälti. Tähän haluttiin muutosta. Muistitiedon keruu on nyt myös ajankohtaista Seinäjoen museoilla, sillä meille ei

---

119 Shopes 2002, 589.

ole senkaltaista kokoelmaa juurikaan kertynyt. Siihen taas tarvitsimme osaamista ja tekeviä käsiä teiltä yliopistosta.<sup>120</sup>

Yhteistyötä käynnissä olevan hankkeen myötä ryhdyttiin Seinäjoen museoiden sekä KUMU:n ja DMKT:n välillä solmimaan loppuvuodesta 2018. Tutkinto-ohjelmien opiskelijat ja opettajat sitoutuivat muistitiedon tuottamisen suunnitteluun ja toteuttamiseen kenttätökurssilla vuosina 2019 ja 2020. Opetuksellisenä tavoitteena oli antaa opiskelijoille valmius ymmärtää paitsi kenttää ja tutkittavaa aihetta niin myös saada tuntumaa muistitietohaastattelun menetelmästä ja kerätyn tiedon subjektiivisesta luonteesta. Seinäjoen museoille yhteistyö puolestaan paitsi kartutti kaivattua muistitietoaineistoa ja kaupunkilaisten näkemyksiä talletettuna ja osin tulkittuna tietona museon kokoelmiin niin myös korosti museoiden merkitystä yhteisöllisyyden mahdollistajina.

Ennen kentälle menoa opetuksessa painotettiin kenttätöön ja -menetelmien tuntemusta sekä muistitietotutkimuksen metodologiaa. Tulevia muistitietohaastatteluja varten opiskelijat myös kartuttivat mahdollisimman paljon Seinäjokeen liittyvää kulttuurihistoriallista ja yhteiskunnallista tietoa. Tutkimuskirjallisuuden, kuten imago- ja identiteettitutkimusten sekä asiantuntijaluentojen<sup>121</sup>, arkistoaineistojen, valokuvien ja museon toimijoiden kanssa käytyjen keskustelujen kautta omaksuttiin paitsi tietoa niin

120 Haastattelu 22.3.2022.

121 Museolehtori Riikka Kaivola-Häyry luennoi kurssilla Seinäjoen historiasta ja kehityksestä kauppalasta kohti kaupunkia sekä ”Seinäjokelaisten kaupunkihistoria” -hankkeen merkityksestä ja tavoitteista. Seinäjoen kaupungin elinvoimajohtaja Erkki Välimäki tutustutti puolestaan opiskelijat alueen elinkeinoihin ja kuntaliitosten myötä syntyneisiin tulevaisuuden haasteisiin.

myös teemoja, joihin haastatteluissa paneuduttaisiin. Seinäjoella puolestaan tutustuttiin kaupunkiin, sen moninaisiin kulttuuripe-rinnön ja -ympäristön kohteisiin ja pyrittiin näin saamaan tarkas-teltava kenttä mahdollisimman hyvin haltuun.

Museon vastuulla oli hankkia kenttätökurssille paikallisia haastateltaviksi ja antaa raamit datan keruulle. Seinäjokelaisten ja ylistarolaisten ihmisten joukko olikin moninainen: Mukana oli tehtaiden, palvelualojen ja terveydenhuollon työntekijöitä sekä alueen yrittäjiä ja tietysti myös maanviljelijöitä. Kulttuurialan työntekijöiden, kotiseutuhankkeiden suunnittelijoiden ja erilais-ten yhdistysten jäsenten ääni koettiin tärkeäksi, samoin kuin koti-seudulle paluumuuttaneiden näkemykset. Haastattelujen teemat kietoutuivat pitkälti juuri seinäjokelaisuuden piirteiden kartoitta-miseen. Olimme kaikki kiinnostuneita siitä, minkälaista on sei-näjokelaisuuden ydin ja mistä heidät tunnetaan, kuka on seinä-jokelainen ja miksi sekä minkälaisia ihmisiä kaupunkiin kuului. Tai siitä, mitä merkitystä on luonteella, murteella ja muilla identi-teettiä ilmaisevilla piirteillä ja esimerkiksi kulttuurituotteilla. Yh-teistyön tavoitteena oli kartoittaa myös kaupunkia ympäristönä ja maisemana, ja eritoten kuntaliitosten myötä nykyisen kaupungin rajoihin liittyvät kysymykset olivat kiinnostavia pohdintoja herät-täviä.

Ymmärrys muistitiedon luonteesta moniäänisenä ja konteks-tisidonnaisena tietona oli ehkä tärkein opiskelijoiden työskente-lyä ohjaava tekijä. Muistitieto on tietoa, joka saa uusia elementtejä aktiivisissa tuottamisen prosesseissa, kuten juuri haastatteluti-lanteissa.<sup>122</sup> Opiskelijat oppivat, miten tärkeää muistitietoahas-

---

122 Fingerroos & Haanpää 2006, 32–34; Fingerroos & Haanpää 2012, 85–87.

tatteluissa on tavoittaa paikallisten toimijoiden ja yksittäisten muistelijoiden kokemusmaailmaa eli *kysyä* ja *kuunnella* sekä *ymmärtää* kuulemansa luonnetta.<sup>123</sup> Haastattelujen edetessä opiskelijat pyrkivät jo tietoisesti luomaan tilaa haastateltavien omien ajatusten ja kokemusten kertomiselle sekä muistelemiselle. Tämä tapahtui pääasiassa havainnoinnin ja niin sanotun haastattelijan herkkyuden kautta eli esittämällä muistelemaan kannustavia ja keskustelua edistäviä kysymyksiä ja teemoja.<sup>124</sup> Kiinnostavaa olikin pohtia, miten ihmiset jäsensivät ja tulkitsivat elämäänsä tai minkälaisia merkityksiä he seinäjokelaisuudelle antoivat. Tutkimuksellisesti tarpeellista oli myös arvioida haastatteluissa tuotetun tiedon luonnetta sekä sitä, mitä muistitietohaastattelut kertoivat muisteliijoista, miksi muisteltiin siten kuin muisteltiin ja miten muistelijoiden omia kokemuksia tilanteessa käydyin keskusteluin tulkittiin.

Muistitiedon tuottaminen organisoitiin työelämäläheisesti, joten myös eettisyys ymmärrettiin alusta alkaen erityisenä asiantuntijuuden osana – me opettajat ja työn tilaaja yhdessä opiskelijoiden kanssa suunnitelimme kenttätöön toteutuksen ja tehtävät huolella kuukausia ennen Seinäjoen kenttätöviikkoa. Yliopistot ja työn tilaaja huolehtivat hankkeen juridisista lupakäytänteistä eli tutkimussopimuksesta ja tietojenkäsittelysopimuksesta, ja me selvitimme opiskelijoille, mitä asioita organisaatioiden välinen yhteistyö edellytti, kun kysymyksessä oli henkilötietoihin kohdistuva aineistonkeruu. Opiskelijat tutustuivat siis sekä muistitietotutkimuksen ja haastattelujen tekemisen periaatteisiin että

<sup>123</sup> Ukkonen 2006, 185–186.

<sup>124</sup> Kenttätöraportit 2019. Ks. myös Haanpää, Puolamäki & Raike 2019, 142–143; Ukkonen 2006, 187–189.

eettisen tutkijuuden pelisääntöihin. He valmistivat aineistonhallintasuunnitelmat ja pohtivat, mikä oli tutkittavien oikeusturvan ja henkilötietojen käsittelyn kannalta oleellista informointia. Oman tekemisen eettisten periaatteiden ja käytäntöjen arviointi oli sekä olennainen osa koulutusta.<sup>125</sup>

Kenttäpäivien jälkeen opiskelijat arvioivat omaa oppimistaan reflektioivissa kenttätyöraporteissa, joissa oman toiminnan, omien kokemusten ja omaksutun tiedon kriittinen tarkastelu ja arviointi olivat keskeisellä sijalla. Tarkoitus oli saada opiskelijat pohtimaan, mitä ja miten he oppivat, mitä jäivät miettimään ja miksi sekä mitä työskentely hankkeessa heille merkitsi. Oman toiminnan ja omien kokemusten kriittisen tarkastelun myötä opiskelijoille pyrittiin havainnollistamaan kenttätyökurssilla tavoiteltavien teoreettisten tietojen soveltamista käytännön taitoihin. Tämän toivottiin lisäävän vastuunottoa omasta tekemisestä ja osaamisesta aidossa työelämän kontekstissa.<sup>126</sup>

## Kokemus kaksisuuntaisesta vuorovaikutuksesta

PPL-metodin soveltaminen osana yliopisto-opetusta vaatii verkostoitumista ja yhteistyötä yliopistojen ulkopuolisten toimijoiden kanssa.<sup>127</sup> ”Seinäjokelaisten kaupunkihistoria” -hankkeen myötä *kaksisuuntainen* vuorovaikutus yliopiston ja Seinäjoen museoiden välillä mahdollistui, ja kimmoke syntyi nimenomaan

125 Kenttätyöraportit 2019. Ks. myös Tynjälä, Virtanen & Helin 2020b, 19.

126 Kenttätyöraportit 2019. Ks. myös Haanpää 2014, 26–29; Fingerroos & Haanpää 2022, 475; Poikela 2005.

127 Ks. esim. Mäki & Wikström-Grotell 2020, 29.

museon taholta. Tilaaja siis haastoi yliopistot oman historiansa tallennustyöhön – tai kuten museolehtori Kaivola-Häyry totesi, museo tarvitsi nyt ”osaavia ja tekeviä käsiä” kaupunkilaisten osallistamiseen:

R.K-H.: Me halusimme yliopistojen kanssa yhteistyötä, koska olemme siellä maakunnassa itseksemme, siellä lakeuksilla. Meillä ei ole senkaltaisia yhteistyökumppaneita, eikä yliopistoihin ole juurikaan ollut suhteita. Eikä ole ollut sellaista henkilöä, joka olisi näitä yhteistyösuhteita hakenut tai luonut tai ylläpitänyt niitä. Olin itse innokas yrittämään, ja tämä hanke mahdollisti sen.

Yliopistot voivat siis tarjota osaamistaan, tutkimustaitoja ja -tietoja yhteistyökumppanien käyttöön. Kenttätyökurssilaiset toivat Seinäjoelle muun muassa menetelmällisiä taitoja, joilla voitiin osallistaa keitä tahansa kaupunkilaisia. Eivätkä museon näkökulmasta vähempiarvoisia olleet myöskään ne uudet, tuoreet näkökulmat tai se tutkimuksellinen kiinnostus, jota opiskelijat tekemäänsä työtä kohtaan osoittivat. Merkityksellistä oli myös tuotetun tiedon saattaminen sellaiseen muotoon, että museo voi sitä tulevaisuudessa käyttää.

R.K-H.: Meillä ei ole tutkijan taitoja museon henkilökunnassa, ja niitä taitoja kuitenkin tarvitaan työyhteisöissä. Siksi myös palkataan juuri yliopistosta valmistuneita. Kulttuuriperintö-käsite on myös ajankohdainen ja sitä tietämystä pitäisi päivittää museokentällä. Käsite on levittäytynyt koko yhteiskuntaan, ja sen hyödyntämisen taito vaatii osaamista ja tutkimustietoa. Museotyössä ei ole aikaa tutkimukselle, ja se on niin pientä, mitä tutkimuksen eteen pystytään tekemään. Käsiä on liian vähän.

Kenttätöyökurssilla tuotettu muistitietoaineisto ei päädy ainoastaan taltioiduksi arkistoyksiköksi museon kokoelmiin, vaan aineistoa hyödynnetään tulevassa museokeskus Tiklaksen perusnäyttelyssä. Näyttelyn käsikirjoitus tulee sisältämään ”Seinäjäkelaisuus”-osion, joka rakentuu kenttätöyökurssilla kerättyjen kaupunkilaisten näkemysten ja kokemusten sekä kerrottu- jen muistojen pohjalle.<sup>128</sup> Yhteisölähtöisesti tuotettu muistitieto itsessään on siis tärkeää museolle, sillä juuri sen kautta ääneen pääsevät kaupunkilaiset itse. Se tuo myös kaivatun näkökulman akateemisen tutkimuksen tuottaman Seinäjoen historian<sup>129</sup> rinnalle. Muistitietoaineistoa voidaan siis käyttää erilaisiin tarkoituksiin ja joku aineistoa aina myös käyttää. Opiskelijoiden tuottama aineisto kerääjä tietoineen tuleekin olemaan osa museon ikiaikaisia kokoelmia.

Opintojen aikaiset, työelämäläheiset projektit auttavat opiskelijoita jalkautumaan juuri sellaisille kentille, joihin he usein työurallaan myös päätyvät. Sen sijaan, että yhteistyötä yliopistojen ulkopuolisten toimijoiden kanssa harjoitettaisiin vasta opintojen loppuvaiheessa esimerkiksi maisterintutkielmien aiheissa tai yksittäisissä harjoittelujaksoissa, voi yhteistyötä tehdä suunnitelmallisesti opintojen alusta alkaen. Pääosa Seinäjoen kenttätöyökurssille osallistuneista oli ensimmäisen tai toisen vuoden opiskelijoita, jotka ohjatusti ja askel askeleelta opettelivat projektiluonteisen tehtävän edellyttämät vaatimukset ja myös toteuttivat tilatun työn yhteisölähtöisesti ja osallistuen. Näin he saivat kokemuksen siitä, mitä osaamista ja taitoja esimerkiksi juuri

<sup>128</sup> Haastattelu 22.3.2022.

<sup>129</sup> Ruralia-instituutti on työstänyt ”Seinäjoen kaupunkiajan historia” -hankkeessa kaupungin historiaa vuodesta 1960 tähän päivään.



kansalaistoimijoiden kentällä vaaditaan tai minkälaisia työtehtäviä museokentällä on. Tutkinto-ohjelmille yhteistyö merkitsi aktiivista vuorovaikutusta tutkimuksessa sekä tietojen ja taitojen soveltamisessa käytäntöön.

R.H.: Tehän olette myös meille resurssi. Siksi mietinkin, miten me voisimme edelleen käyttää museota hyväksemme. Mitä sinä sitten odotit tai odotat yhteistyöltä jatkossa?

R.K-H.: Odotin totta kai myös tuloksia, sitä, mitä opiskelijat saavat aikaiseksi. Mutta toivon myös, että joku innostuisi hakemaan meille kesätöihin, tai innostuisi tekemään kokoelmistamme tutkimusta, kandia tai gradua. Saisimme jatkuvuutta ja lisäisimme tietoisuutta museoistamme ja museoidemme mahdollisuuksista sekä siitä, millaisia erilaisia työtehtäviä meillä olisi tarjolla.<sup>130</sup>

Konkreettiset sitoumukset yhteistyöstä yliopistojen ulkopuolisten kumppanien kanssa sekä odotusten täyttyminen ja vastuu tehdyn työn tuloksista edellyttävät kuitenkin pitkäjänteisyyttä tavoitteiden toteuttamisen suunnittelussa. Tämänkaltaista, myös jo opetussuunnitelmatyöhön sisältyvää pohdintaa työelämälaheisesta pedagogiikasta onkin tarpeen käydä molempien osapuolien kesken.

R.H.: Tämänkaltaisissa, yliopiston ulkopuolisten kumppanien kanssa tehtävissä ja yhteistyöhön nojaavissa projekteissa opettajien ja ohjaajien vastuu kasvaa kovin suureksi. Silloin tulee aika tavallakin miettineeksi, täytämmekö me työn tilaajan tavoitteet tai saako tilaajan, mitä tarvitsee.

R.K-H.: Täytetäänkö tavoitteet? Ei ehkä voi ajatella niin, sillä tämä oli vasta ensimmäinen kerta. Sitten tulee seuraava ja sitten taas seuraava

---

130 Haastattelu 22.3.2022.

kerta, ja toimintaa kehitetään yhdessä koko ajan eteenpäin. Tietysti kiinnostavaa on pohtia, miten saamme jatkuvaa, saumatonta ja oikeaa yhteistyötä aikaan, sellaista, joka kestää.

R.H.: Sitähän tässä juuri haetaan ja myös työstetään, työelämäläheistä yhteistyötä ja hyviä käytäntöjä, jotka toimisivat vuorovaikutuksellisesti molempiin suuntiin.<sup>131</sup>

## Yhteenveto

Suomessa PPL-metodiin liittyvää työelämäläheistä ja yhteiskunnallista vuorovaikutusta lisäävää innovointia on tehty ensisijaisesti KUMU:n tutkinto-ohjelmassa Jyväskylässä ja yhteisesti toteuttamissamme muistitietotutkimuksissa. PPL-metodin kiistaton vahvuus on sen pedagogisessa ja ideologisessa ytimessä: opiskelijoita koulitaan tunnistamaan omaa osaamistaan ja refleктоimaan sitä jatkuvasti. Ennen kaikkea PPL on väline, joka avittaa oppijoita asiantuntijuuteen työelämäläheisissä konteksteissa. PPL sopiikin erinomaisesti yhteisölähtöisiin hankkeisiin, joissa opiskelijat tai muistitietotutkijat tyypillisesti uransa eri vaiheissa työskentelevät.

Yhtäältä PPL-metodin soveltaminen on myös haasteellista. Sen toteuttaminen vaatii opettajilta kokemusta, uuden opettelu ja opetuksen pedagogiikan tutkimuslähtöistä kehittämistä. Lisäksi se vaatii opetussuunnitelmatyön kokonaisvaltaista kehittämistä.<sup>132</sup> Yliopisto kannustaa opiskelijoita tunnistamaan oppi-

<sup>131</sup> Haastattelu 22.3.2022.

<sup>132</sup> Tynjälä, Virtanen & Helin 2020a, 7. Käytännön opetussuunnitelmatyössä tulisikin pyrkiä integroimaan työelämän näkökulma ja sen myötä osaamisperustaisuus jo tutkintovaatimuksiin. Yksittäisten opintojaksojen osaamistavoiteku-

aineiden akateemisiin sisältöihin liittyviä osaamistavoitteita. Sen sijaan siitä, miten esimerkiksi muistitietotutkimuksen sisällöt muuttuvat yliopiston ulkopuolisessa maailmassa hyödynnettäväksi asiantuntijuudeksi, ei opiskelijoilla ole näkemystä, jos sitä ei heille kursseilla erikseen kerrota. Kokemuksemme pohjalta oman oppimisen reflektointi on jatkuvaa oppettelua, jossa opettajien ja ohjaajien rooli on keskeinen. Esimerkiksi yhteisölähtöiseen muistitietotutkimukseen tutustuvan opiskelijan tulee tietoisesti tarkastella ja pohtia omaa toimintaansa suhteessa johonkin itselle merkitykselliseen viitekehykseen, kuten aikaisemmin oppimaansa, omaan urasuuntautuneisuuteensa ja kurssin etukäteen annettuihin osaamistavoitteisiin. Yhteisölähtöisessä muistitietotutkimuksessa osallisuus ja vuorovaikutus ovat kaksisuuntaisia prosesseja, jotka edellyttävät esimerkiksi kansalaisyhteiskunnan ja ruohonjuuritason toimijoiden kuuntelemisen taitoa ja halua.

PPL-metodin toteutus on siis tavoitteellista ja kokonaisvaltaista työtä. Se on oiva väline nimenomaan yhteisölähtöisissä muistitietotutkimuksissa, joiden toteuttamisessa ydin on kaksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa ja neuvottelussa yhteistyöhankkeiden kaikkien osapuolien kesken – opettajat, opiskelijat, mahdollinen tilaaja tai yhteistyökumppani ja tutkittava yhteisö ovat dialogin tasa-arvoisia toimijoita. Yliopisto-opiskelijoilla ei lähtökohtaisesti ole kovinkaan selkeää käsitystä taidoistaan, eikä yliopisto-opetus välttämättä myöskään tarjoa välineitä reflektoida omaa osaamistaan realistisesti.<sup>133</sup> Näin ollen oman osaamisen tunnistaminen ja omien taitojen reflektointi on haastavaa ja joskus jopa suorana-

---

vauksissa työelämätaitojen karttumisen ja osaamisen kumuloituminen tulisi myös kirjoittaa auki.

133 Ks. artikkeli Fingerroos, Kumpulainen & Vierimaa tässä kokoelmassa.

sesti vaikeaa. Toteuttamissamme yhteisölähtöisissä muistitietotutkimuksissa opetuksen pedagogista ja PPL-metodiperusteista ulottuvuutta on vasta ruvettu kehittämään, mutta nähdäksemme muistitietotutkimus voi omalta osaltaan viitoittaa tietä yliopistopedagogiikalle ja uudennlaiselle yhteisölähtöiselle muistitietotutkimukselle, jossa keskiössä on kokonaisvaltainen ja yhteisö- ja työelämäläheinen vuorovaikutus ja oppiminen.<sup>134</sup>

---

134 Ks. artikkeli Fingerroos, Kumpulainen & Vierimaa tässä kokoelmassa; Fingerroos & Haanpää 2022, 477–478.

## LÄHTEET

### TUTKIMUSAINEISTOT

Turun yliopiston kulttuuriperinnön tutkimuksen oppiaineen ja Jyväskylän yliopiston KUMU:n yhteistyössä organisoidun Seinäjoen kenttäkurssin kenttätöraportit. Tutkimuslupa aineiston käyttöön on saatu opiskelijoilta. Kenttätöraportit on talletettu Digitaalisen kulttuurin, maiseman ja kulttuuriperinnön tutkinto-ohjelman opintosuorituskoelmiin.

Haastattelu Porissa 22.3.2022. Haastateltava Seinäjoen museoiden museolehtori, FM Riikka Kaivola-Häyry (R.K-H.). Haastattelija Riina Haanpää (R.H.). Tutkimuslupa haastatteluaineiston käyttöön on saatu haastateltavalta. Tallenne ja haastattelun muistiinpanot haastattelijan hallussa.

### KIRJALLISUUS

Abrams, Lynn 2010. *Oral History Theory*. Routledge.

Ainiala, Terhi & Olsson, Pia & Mattila, Hanna & Vesalainen, Marjo 2020. Työelämätaidot korkeakouluopetuksessa. Opiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden ja taitojen kehittymisestä monialaisella kaupunkitutkimuksen projektikursseilla. *Aikuiskasvatus* 40(2), 96–111. <https://doi.org/10.33336/aik.95449>.

Brubaker, Rogers 2013. *Etnisyys ilman ryhmiä*. Vastapaino.

Darwen, Jamie & Rannard, Andrea Grace 2011. Student volunteering in England: a critical moment. *Education + Training* 53(2/3), 177–190. <https://doi.org/10.1108/00400911111115717>.

Facer, Keri & Manners, Paul & Agusita, Emma 2001/2012. Towards a Knowledge Base for University-Public Engagement: sharing knowledge, building insight, and taking action. NCCPE.

Fung, Dilly 2017. *A Connected Curriculum for Higher Education*. UCL Press.

Fingerroos, Outi & Haanpää, Riina 2006. Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. – Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen

- (toim.) *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Tietolipas 214, 25–48. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Fingerroos, Outi & Peltonen, Ulla-Maija 2006. Muistitieto ja tutkimus. – Outi Fingerroos & Riina Haanpää & Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Tietolipas 214, 7–24. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Fingerroos, Outi 2014. Vaihtoehtoja etnisyyden ja diasporan käsitteille. Brubaker, Rogers 2013: Etnisyys ilman ryhmiä. *Elore* 21(1). <https://doi.org/10.30666/elore.79132>.
- Fingerroos, Outi & Haanpää, Riina 2012. Fundamental Issues in Finnish Oral History Studies. *Oral History* 40(2), 81–92.
- Fingerroos, Outi & Kurki, Tuulikki (toim.) 2008. Ääniä arkistosta. Haastattelut ja tulkinta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1194. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Fingerroos, Outi & Kumpulainen, Kaisa & Vierimaa, Sanna 2019. YVV – yllättävän vanhoja vuorovaikutusvisioita. JYUnity, Tiedeblogi 25.4.2019. <https://jyunity.fi/ajattelijat/yvv-yllattavan-vanhoja-vuorovaikutusvisioita/>.
- Fingerroos, Outi & Haanpää, Riina 2022. Yhteisölähtöiset muistitietohankkeet osana yliopisto-opetusta. – Ulla Savolainen & Riikka Taavetti (toim.) *Muistitietotutkimuksen paikka. Teoriat, käytännöt ja muutos*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1478, 459–480. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Fingerroos, Outi & Kumpulainen, Kaisa & Vierimaa, Sanna 2023. Kompastuskiviä korkeakouluopiskelussa. Oman osaamisen tunnistaminen, reflektointitaidot ja taitojen siirtäminen työelämään. – Sanna Lillbroända-Annala, Maija Mäki & Pia Olsson (toim.) Kulttuurien tutkimuksen pedagogiikka. *Ethnos-toimite* 23, 212–237. Ethnos ry.
- Haanpää, Riina 2014. Haastattelumenetelmä ihmisten ympäristökokemusten kartoittamiseksi. – Laura Puolamäki & Eeva Raike (toim.) *Osana omaa ympäristöä*. Kulttuurituotannon ja maisemantutkimuksen julkaisuja 43, 24–45. Turun yliopisto.

- Haanpää, Riina & Puolamäki, Laura & Raike, Eeva 2017. Eurajoen muuttuvat arvot. – Outi Fingerroos & Sanna Lillbroända-Annala & Maija Lundgren & Niina Koskihaara (toim.) *Yhteiskuntaetnologia*. Tietolipas 255, 240–264. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Haanpää, Riina & Puolamäki, Laura & Raike, Eeva 2018. Tapaus Eurajoki – ihmisen ja kulttuuriympäristön vuorovaikutussuhde tutkimuskohteena. – Pilvi Hämeenaho, Tiina Suopajärvi & Johanne Ylipulli (toim.) *Soveltava kulttuurintutkimus*. Tietolipas 259, 180–201. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Haanpää, Riina & Puolamäki, Laura & Raike, Eeva 2019. Ympäristön lukutaidon kehittäminen kulttuuripolkuprosesseissa. – Mika Metsärinne, Tapio Heino, Riitta Korhonen & Maija Esko (toim.) *Maailmanperintö ja kulttuurikasvatus*, 134–147. Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto.
- Hall, Budd L. & Tandon, Rajesh 2017. Decolonization of knowledge, epistemicide, participatory research and higher education. *Research for All* 1(1), 6–19. <https://doi.org/10.18546/RFA.01.1.02>.
- Heimo, Anne 2010. Kapina Sammatissa. Vuoden 1918 paikalliset tulkinnot osana historian yhteiskunnallisen rakentamisen prosessia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1275. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heimo, Anne & Juvonen, Tuula & Kurvinen, Heidi 2021. Opas muistitietohaastattelun tekemiseen. Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.
- Hmelo-Silver, Cindy E. 2004. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review* 16(3), 235–266.
- Hmelo-Silver, Cindy E. & Barrows, Howard S. 2006. Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* 1(1), 21–39. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1004>.
- Hung, Woei & Jonassen, David H. & Liu, Rude 2008. Problem-Based Learning. – Michael J. Specton, David M. Merrill, Jeroen van Merriënboer & Marcy P. Driscoll (eds.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 485–506. Routledge Handbooks Online.

- Kaunismaa, Pekka 2017. Korkeakoulujen yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta yhdistyselämän kannalta. – Kimmo Lind (toim.) *Kytkentöjä työelämään. Korkeakoulut ja yhteisöt Keski-Suomessa – hankkeen kokemukset, arviointi ja toimintamalli*. Jyväskylän Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Korkeakoulujen auditointikäsi kirja 2019–2024. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus KARVI. Julkaisut 19:2019. KARVI.
- Kumpulainen, Kaisu & Vierimaa, Sanna & Fingerroos, Outi 2019. KUMU kehittää ongelmalähtöistä pedagogiikkaa. *What the Helä?* <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/hela/ajankohtaista/blogi/kumu-kehittaa-ongelmalahtoisista-pedagogiikkaa>.
- Kumpulainen, Kaisu & Vierimaa, Sanna & Koskinen-Koivisto, Eerika 2019. Developing Connective Pedagogy in Cultural Research: A Case Study from the Teachers' Perspective in Adopting a Problem-Based Approach in Higher Education. *Education sciences* 9(4).
- Kumpulainen, Kaisu & Fingerroos, Outi & Pyykkönen, Miika & Vierimaa, Sanna 2020. Miten työelämäläheisyys saadaan opetus suunnitelmatasolta osaksi käytännön opetusta? Esimerkkinä kulttuurialan koulutus. – Anne Virtanen & Jouni Helin & Päivi Tynjälä (toim.) *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*, 132–136. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8414-4>.
- McNall, Miles & Sturdevant Reed, Celeste & Brown, Robert E. & Allen, Angela 2009. Brokering Community-University Engagement. *Innovative Higher Education* 33, 317–331.
- Millican, Juliet & Bourner, Tom 2014. Learning to Make a Difference: Student-Community Engagement and the Higher Education Curriculum. NIACE.
- Mäki, Kimmo & Wikström-Grotell, Camilla 2020. Johdanto. – Anne Virtanen & Jouni Helin & Päivi Tynjälä (toim.) *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*, 29–30. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8414-4>.
- Peltonen, Ulla-Maija & Fingerroos, Outi & Haanpää, Riina & Heimo, Anne 2022. Epilogi: Muistitietotutkimuksen muuttuvat kontekstit ja paradigmat. – Ulla Savolainen & Riikka Taavetti (toim.) *Muistitietotutkimuksen paikka. Teori-*



- at, *käytännöt ja muutos*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1478, 496–516. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Poikela, Esa & Poikela, Sari 1997. Ongelmaperustainen oppiminen. PBL – metodi vai strategia. *Fysioterapia* 44(2).
- Poikela, Esa 2005. Työ ja kokemus oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. – Esa Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvatus*, 9–17. Tampere University Press.
- Shopes, Linda 2002. Oral History and the Study of Communities. Problems, Paradoxes, and Possibilities. *The Journal of American History* 89(2), 588–598.
- Shopes, Linda 2006. Oral History and the Study of Communities. Problems, Paradoxes, and Possibilities. – Robert Perks & Alistair Thomson (eds.) *The Oral History Reader*. Second edition. 261–270. Routledge.
- Tynjälä, Päivi 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittyminen tietoyhteiskunnassa. – Juhani Kirjonen (toim.) *Tietotyö ja ammattitaito – Knowledge Work and Occupational Competence*. 39–62. Koulutuksen tutkimuslaitos ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä.
- Tynjälä, Päivi & Heikkinen, Hannu L. T. & Kiviniemi, Ulla 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* 42(4), 302–315.
- Tynjälä, Päivi & Virtanen, Anne & Klemola, Ulla & Kostiainen, Emma & Rasku-Puttonen, Helena 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>.
- Tynjälä, Päivi & Helin, Jouni & Virtanen, Anne 2020. Johdanto: Miksi työelämäpedagogiikka. – Anne Virtanen & Jouni Helin & Päivi Tynjälä (toim.) *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*, 11–14. Jyväskylän yliopisto.
- Tynjälä, Päivi & Virtanen, Anne & Helin, Jouni 2020a. Alkusanat. – Anne Virtanen & Jouni Helin & Päivi Tynjälä (toim.) *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*, 7. Jyväskylän yliopisto.

- Tynjälä, Päivi & Virtanen, Anne & Helin, Jouni 2020b. Työelämäpedagogisia malleja. – Anne Virtanen & Jouni Helin & Päivi Tynjälä (toim.) *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*, 15–21. Jyväskylän yliopisto.
- Ukkonen, Taina 2006. Yhteistyö, vuorovaikutus ja narratiivisuus muistitietotutkimuksessa. – Outi Fingerroos & Riina Haanpää & Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Tietolipas 214, 175–198. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ukkonen, Taina 2015. Muistitiedon keruuopas sukututkijoille ja muille sukumuistojen tallentajille. Suomen Sukututkimusseura.
- Warren, Simon 2019. Re-Thinking the “Problem” in Inquiry-Based. Pedagogies through Exemplarity and World-Oriented. *Education Sciences* 9(4), 295. <https://doi.org/10.3390/educsci9040295>.

# **ANDRAGOGIIKKA KENTTÄTYÖKURSSIN OPETUKSESSA Omaohtainen oppiminen, dialogisuus ja tutkiva asenne**

*Anne Häkkinen & Emmi Villman*

Artikkelissa tarkastellaan andragogisten periaatteiden – omaohtaisen oppimisen, dialogisuuden ja tutkivan asenteen – hyödyntämistä etnologian opetuksessa. Tapausesimerkkinä toimii verkossa järjestämämme kenttätyökurssi, jossa keskityttiin haastattelumenetelmien opettamiseen. Artikkelissa käydään läpi käytännönläheisin esimerkein, miten pedagogiset valinnat ovat ohjanneet kurssisuunnittelua ja -toteutusta, millaisia haasteita opetukseen on liittynyt ja miten olemme niitä ratkoneet. Pureudumme myös siihen, millaista tietoa ja osaamista olemme pedagogisilla ratkaisuillamme halunneet opiskelijoiden saavan. Kurssilla käyttämämme tehtävät ja opetukselliset työvälineet toimivat toivoaksemme inspiraation lähteenä kenttätyökursseja verkossa tai kasvokkain järjestäville opettajille.

## Johdanto

Etnologian ja antropologian kenttätökurssien opettamista on ohjannut vahvasti ajatus siitä, että opiskelijat harjoittelevat keskeisiä tutkimusmenetelmiä, kuten haastatteluiden tekoa, menemällä fyysisesti ”kentälle” – lähelle haastateltavia. Koronasulkujen (2020–2021) aikana tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista, mikä avasi tilaa keskustelulle kenttätökurssien opetustavoista ja laajemminkin menetelmäopetuksen taustalla vaikuttavista pedagogisista periaatteista, ratkaisuista ja perinteistä. Omassa opetuksessamme olemme muun muassa joutuneet miettimään, onko fyysinen kenttätö ainoa mahdollisuus oppia kenttätömenetelmiä, tapahtuuko oppiminen automaattisesti oman kenttätökokemuksen kautta vai tarvitaanko oppimiseen muitakin oppimistapoja ja vaikuttavatko opettajan valitsemat pedagogiset periaatteet ja työkalut kenttätömenetelmien oppimiseen ja jos kyllä, miten.

Artikkelimme tavoitteena on nostaa esiin pedagogisten periaatteiden merkitystä kenttätökurssien suunnittelulle ja toteutukselle. Tapausesimerkinä käytämme keväällä 2021 kokonaan verkossa järjestämäämme kenttätökurssia. Tarkastelemme sitä, 1) miten olemme hyödyntäneet opetuksemme taustalla vaikuttavia pedagogisia periaatteita kenttätökurssin opetuksessa etnologian tieteenalalla ja miten ne ovat ohjanneet tekemiämme pedagogisia valintoja. Pohdimme sitä, 2) millaista tietoa ja osaamista olemme valinnoillamme halunneet opiskelijoiden saavan. Keskitymme haastattelumenetelmien opettamiseen, jolloin tarkastelumme ulkopuolelle jää esimerkiksi etnografialle ominainen havainnointi ja osallistuva havainnointi.

Kenttätyökurssin suunnittelu ja toteutus osui sellaiseen ajankohtaan, jossa me molemmat suoritimme pedagogisia opintoja (Emmi aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja ja Anne yliopisto-ohjauksen opintoja). Ne paitsi inspiroivat opetustamme, vaikuttivat myös siihen, että refleктоimme paljon yhdessä ja erikseen kursseilla tekemiämme pedagogisia valintoja. Vaikka meillä artikkelin kirjoittajilla on erilainen pedagoginen tausta, näkemyksiämme yhdistävät seuraavat pedagogiset periaatteet.

Opetus- ja oppimiskäsitteisiimme voidaan katsoa pohjaavan (sosio)konstruktivismiin ja *andragogiikkaan*<sup>135</sup>. Aikuiskasvatuksen (engl. adult education) kentällä ei liene koskaan vallinnut yksimielisyyttä siitä, mitä andragogiikka on, onko ns. andragogisia periaatteita olemassa ja jos onkin, koskevatko ne pelkästään aikuisten vai jossain määrin myös lasten oppimista. Andragogiikkaa on kuvattu esimerkiksi suuntaviivoiksi, filosofiaksi, oletusten joukoksi sekä teoriaksi.<sup>136</sup> Tässä artikkelissa määrittelemme andragogiikan joukoksi periaatteita, jotka koskevat erityisesti aikuisten opetusta ja oppimista. Kolme opettajan toimintaa ohjaavaa andragogista ydinperiaatetta ovat: *omakohtainen oppiminen*, *dialo-*

135 Andragogiikka-sana muodostuu kreikan kielen sanoista *andros* = aikuinen ja *agein* = johdattaminen, kasvattaminen. Andragogi tarkoittaa siis kirjaimellisesti ottaen aikuisten kasvattajaa ja andragogia aikuisten kasvattamista. Andragogiikka puolestaan viittaa aikuisten kasvatusta käsittelevään oppiin (vrt. pedagogiikka = lasten kasvattamista käsittelevä oppi). Käsitteiden alkuperästä ks. Harva 1981, 44.

136 Ensimmäisen kerran andragogiikasta aikuisoppimisen merkityksessä on tietävästi kirjoittanut saksalainen opettaja Alexander Kapp jo vuonna 1833, minkä jälkeen käsite teki noin vuosisadan ajan satunnaisia esiintuloja eri ajattelijoiden teksteissä, kunnes se 1970-luvulla juurtui vakiintuneempaan käyttöön. Tuolloin Malcolm Knowles, yksi andragogiikan merkittävimmistä kehittäjistä, esitteli englanninkieliselle maailmalle andragogiikka-käsitteen ja ajatuksen siitä, että aikuiset ja lapset oppivat eri tavoin. (Loeng 2017; Knowles ym. 2020.) Andragogiikan periaatteista ja merkityksestä on käyty merkittäviä keskusteluja kuitenkin myös ilman andragogiikka-käsitteen käyttöä (ks. esim. Lindeman 1926).

*gisuus ja tutkiva asenne*, joihin kaikkiin olennaisesti liittyy kriittisen ajattelun kehittäminen.<sup>137</sup>

Sekä andragogiikassa että konstruktivistisissa opetus- ja oppimiskäsitelyissä painotetaan oppimislähtöisyyttä sisältölähtöisen opettamisen sijaan, toisin sanoen oppijan omaa aktiivista roolia tiedonmuodostamisen prosessissa ja oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Andragogiikassa tästä puhutaan omakohtaisena oppimisena (vrt. ulkokohtainen oppiminen). Oppimisen omakohtaisuudella viitataan siihen, että opittavasta asiasta pyritään löytämään jokaiselle oppijalle henkilökohtainen merkitys, jolloin opettamisessa tavoitellaan opettavien tietojen ja toimintamallien ankkuroitumista opiskelijan omaan merkitysperspektiiviin, kokemushistoriaan ja toimintatapoihin. Kun sisältölähtöisessä opetuksessa korostuu opettajan rooli valmiin tiedon välittäjänä opiskelijoille, oppijalähtöisessä opetuksessa pyrkimyksenä on tukea ja ohjata oppimista, aktivoida opiskelijan omaa ajattelua, ymmärtämisen syventymistä ja uusien oivallusten syntymistä. Omakohtaistumiseen liittyy olennaisesti myös autonomian käsite, joka kattaa niin opettajan kuin oppijankin autonomisuuden. Autonominen opettaja toimii joustavasti, harkitusti ja perustellusti ja on tietoinen omasta toiminnastaan ja sen vaikutuksista. Keskeistä opettajan näkökulmasta on höllätä kontrollia oppimisprosessista ja luottaa oppijoiden kykyyn ajatella itsenäisesti. Oppijoiden autonomisuuteen puolestaan liittyy olennaisesti vastuu omasta oppimisesta ja toisaalta vapaus omaan kasvuun.<sup>138</sup>

<sup>137</sup> Ks. Laine 2009, 37–63.

<sup>138</sup> Laine 2009, 40–47; Lahtinen & Toom 2009; Malinen & Laine 2009, 17–24; Malinen & Piirainen 2020, 6; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009. Andragogiikkaa on myös kritisoitu opiskelijan au-

Keskeisinä keinoina oppimisen tukemisessa nähdään dialogisuus ja yhdessä oppiminen (esim. keskusteluttaminen, pienryhmäkeskustelut). Dialogisessa oppimisessa tavoitellaan oppijoiden ajattelun kehittymistä sellaisella tavalla, joka ei yksin olisi mahdollista. Vastavuoroisessa keskustelussa rakentuu ajatusketjuja, joissa oppijat kehittävät edelleen muiden esittämiä ajatuksia, jolloin kaikki saavat uusia oivalluksia. Dialogisuus ei kuitenkaan viittaa vain vuorovaikutukseen muiden kanssa vaan myös sisäiseen dialogiin sekä erilaisiin kolmansiin osapuoliin, kuten tutkimusteksteihin, oppimistilanteen ulkopuolisiin henkilöihin ja yhteisöihin. Tutkiva asenne puolestaan ilmenee epäilyinä, ihmettelynä ja kysymysten esittämisenä, ja se voi näyttäytyä esimerkiksi oman toiminnan ja siitä muodostuneiden kokemusten tutkimisena, jolla tarkoitetaan omien työtapojen, vahvuuksien ja kehityskohtien tiedostamista ja reflektointia. Tärkeä osa tutkivaa asennetta on myös epäsuoran pedagogiikan käyttö (vrt. suora opettaminen), jossa opettajat välttävät antamasta valmiita vastauksia ja rohkaisevat sen sijaan oppijoita tutkivan keskustelun kautta oppimiseen.<sup>139</sup>

Artikkeli koostuu kahdesta pääosiosta, joista ensimmäisessä huomiomme ensisijaisena kohteena ovat kenttätökurssin opettamiseen liittyvät pedagogiset ratkaisut. Avaamme alaluvussa ”Räätälöity etäkenttätökurssi” käytännönläheisin esimerkein, miten pedagogiset valintamme ovat näkyneet konkreettisesti

---

tonomian ja yksilökeskeisen itseohjautuvuuden liiallisesta korostamisesta (ks. esim. Merriam 2001). Viime vuosina itseohjautuvuus on nähty andragogiikassa yhä vahvemmin luonteeltaan vuorovaikutuksellisena sosiokulttuurisena toimintana, johon vaikuttavat muut ihmiset ja ympäristö (Lemmetty, Hämäläinen & Collin 2022).

139 Ks. Arvaja & Malinen 2013, 62; Laine 2009, 48–63; Mörsky & Pakkanen 2020, 9–10; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009; Piirainen & Malinen 2020, 4–14; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009; reflektiosta mm. Dewey 1933.

kurssisuunnittelussa ja -toteutuksessa. Käytämme tapausesimerkkinä korona-aikana järjestämäämme kenttätyökurssia, joka toteutettiin kokonaan etänä, mutta kurssilla soveltamiimme menetelmiä, kuten pienryhmäkeskusteluihin pohjautuvia tehtäviä, voidaan yhtä hyvin toteuttaa myös lähiopetuksessa. Artikkelin toisessa pääosiossa ”Reflektointia pedagogisten periaatteiden toteutumisesta käytännön opetuksessa” nivomme yhteen tärkeimpiä oivalluksiamme ja huomioitamme kenttätöiden opettamisesta andragogisin periaattein; millaisia haasteita kurssilla oli ja miten niitä ratkoimme, mitkä asiat toimivat hyvin sekä miten suunnittelisimme ja toteuttaisimme vastaavan kurssin jatkossa. Lopuksi päätännässä palaamme pohtimaan artikkelin alussa esittämiämme kysymyksiä ja sitä, missä määrin andragogisia periaatteita ja ihanteita voidaan hyödyntää kenttätyöopetuksessa. Lisäksi arvioimme, millä tavoin etäopetukseen siirtyminen vaikutti kenttätyökurssimme toteutukseen.

## **Räätälöity etäkenttätyökurssi**

Esimerkkinä käyttämämme etäkenttätyökurssin taustalla on tutkimushanke. Toisin sanoen opiskelijoille räätälöitiin kurssi, jolla he osallistuivat meneillään olevan hankkeen aineistonmuodostamisprosessiin. Alun perin suunnitelmana oli järjestää perinteinen kenttätyökurssi, jolla opiskelijat olisivat päässeet fyysisesti ”kentälle” tekemään haastatteluja ja tutustumaan läheltä tutkimusaiheen kannalta keskeiseen ympäristöön ja puitteisiin. Koronatilanteen vuoksi kurssi toteutettiin kuitenkin kokonaan etänä



kevättalvella 2021. Kurssilla opiskelijat haastattelivat pareittain Teamsin välityksellä hankkeeseen valittuja haastateltavia, litteroivat tekemänsä haastattelut sekä tekivät nauhapöytäkirjat. Lisäksi he työstivät jo hankkeeseen tehtyjä ja sen käytössä olevia muistitietohaastatteluita.

Vastasimme kurssin opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta lukuun ottamatta webinaaria, jossa vierailijaluennostoista kukin huolehti itse omasta opetuksestaan. Kurssia suunnitellessamme jouduimme huomioimaan etäkenttätyökurssin erityispiirteiden lisäksi sen, että kurssille osallistuvat opiskelijat tulivat useasta eri oppilaitoksesta ja oppiaineesta ja että heidän opintojensa vaihe vaihteli huomattavasti aina ensimmäisen vuoden opiskelijoista graduaan viimeisteleviin. Toisin sanoen opiskelijoiden lähtökohdat, kuten perehtyneisyys haastattelumenetelmiin ja kokemus haastatteluiden teosta, erosivat paljon toisistaan. Lisäksi se, että aineistoa kerättiin kurssilla juuri tiettyä tarkoitusta varten, asetti omat reunaehdonsa kurssin toteuttamistavoille ja sille, mihin asioihin oli järkevää keskittyä. Opiskelijoiden tuli muun muassa perehtyä ja ottaa haltuun hankkeen haastatteluihin liittyvät dokumentit (muun muassa tietosuojailmoitus, suostumuslomake ja haastattelussa täytettävä esitietolomake) sekä valmis haastattelurunko, jolla hankkeen tutkijat olivat jo tehneet haastatteluja.

Edellä mainitut asiat oli huomioitava myös opetuksessa. Emme katsoneet mielekkääksi keskittyä kurssilla esimerkiksi siihen, että opiskelijat harjoittelisivat itsenäisesti teemahaastattelurungon ja tietosuojailmoituksen tekoa, kun olemassa olevia materiaaleja joka tapauksessa piti hankkeen puitteissa käyttää. Sen sijaan pyrimme toteuttamaan kurssin niin, että se vahvistaisi opiskelijoiden yleisiä

haastattelu- ja vuorovaikutustaitoja ja antaisi valmiuksia erityisesti muistitieto- ja teemahaastatteluiden tekoon sekä itsenäisen tiedeellisen aineistonhankintaprosessin hallintaan tutkimuseettisesti korkealaatuisesti. Näiden oppimistavoitteiden tukemiseksi pidimme olennaisena sitä, että opiskelijat reflektoisivat kurssin aikana monin eri keinoin omaa oppimistaan ja toimintaansa. Koimme myös tärkeäksi perehdyttää opiskelijoita tutkimuksen aihepiiriin, jotta he pystyisivät haastatteluissa tarttumaan jatkokysymyksillä aiheen kannalta keskeiseen ja relevanttiin tematiikkaan.

Kurssin kontaktiopetus koostui kaksipäiväisestä webinaarista, haastatteluihin orientoivasta opetuskerrasta eli ”haastattelubriefauksesta”, haastatteluiden jälkeisistä reflektiokeskusteluista sekä kurssin päätöstapaamisesta, jolla opiskelijat jakoivat keskenään haastattelukokemuksia ja tekemiään oivalluksia. Webinaari toimi luentopainotteisena johdatteluna tutkimushankkeen aihepiireihin, keskeisiin teoreettisiin käsitteisiin sekä muistitietotutkimukseen. Webinaarissa kävimme myös läpi (etähaastatteluun liittyviä) haastattelukäytäntöjä ja -materiaaleja.

Tietosuojailmoitukseen ja suostumuslomakkeeseen liittyviä asioita käsitelimme sekä opiskelijoiden kesken pienryhmissä<sup>140</sup> että Question & Answer -osiossa. Opiskelijoita oli ohjeistettu lukemaan tietosuojailmoitus ennen webinaaria ja pyydetty kirjoittamaan nimettöminä Flingaan asioista, jotka olivat heille epäselviä

---

140 Pedagogisten periaatteidemme (omakohtaiseen oppimiseen kuuluva vastuu omasta oppimisesta) mukaisesti halusimme antaa opiskelijoille työrauhan pienryhmissä eli emme kurssin aikana käyneet seuraamassa keskusteluja ulkopuolisina tarkkailijoina, koska arvelimme tämän häiritsevän pikemminkin keskinäisiä keskusteluja ja luottamuksellisen ilmapiirin rakentumista kuin hyödyttävän opiskelijoita millään tavoin. Luotimme siihen, että opiskelijat saivat tehtävästä irti heille itselleen merkityksellisiä asioita ilman meidän valvontaaamme.

dokumentissa. Emme juuri saaneet kysymyksiä tai kommentteja. Sen sijaan, kun laitoimme opiskelijat pienryhmissä pohtimaan ja ratkomaan tietosuoja-asioihin liittyviä kysymyksiä, huomasimme, että tietosuojailmoitukseen liittyvät asiat eivät olleet opiskelijoille kaikilta osin täysin selviä.

Q & A -osiossa puolestaan me kurssin opettajat ja museon<sup>141</sup> yhteyshenkilö ”haastattelimme toisiamme” eli vastasimme kysymyksiin, joihin olimme itse joutuneet varautumaan tai joita meiltä oli haastattelutilanteissa kysytty koskien tutkimusta, itse haastattelua tai tietosuoja-asioita. Kysymykset pohjasivat siis vahvasti meidän tutkijoiden kentällä törmäämiin tilanteisiin ja ne liittyivät esimerkiksi haastattelun teemoihin, nimitietojen käyttöön sekä aineiston arkistointiin, käyttötapoihin ja avoimuuteen. Kytkemällä tietosuojailmoitukseen liittyvät asiat käytännön empiriseen kenttätöyöhön pyrimme varmistamaan, että opiskelijoilla olisi riittävä ymmärrys siitä, mitä tietosuojailmoituksessa ja suostumuslomakkeella kerrotut asiat käytännön tasolla tarkoittavat. Opiskelijoiden tuli pystyä informoimaan haastateltavia siten, että haastateltavilla olisi riittävät taustatiedot suostumuslomakkeen täyttöön (esimerkiksi luvasta antaa haastatteluaineisto arkistoitavaksi).<sup>142</sup>

Ennen opiskelijoiden omien haastattelujen tekoa pyrimme orientoimaan opiskelijoita haastatteluihin useammalla eri tavalla.

141 Hankkeen läheisenä yhteistyökumppanina toimi koko tutkimusprojektin ajan Varkauden museot. Museon yhteyshenkilön osallistuminen webinaariin ja Q & A -osioon oli tärkeää erityisesti siksi, että haastatteluaineistot tultaisiin tutkimuksen päätyttyä sijoittamaan pysyvästi kyseisen museon arkistoon. Museon henkilökunnalla oli tarjota suoraan opiskelijoille ensikäden tietoa haastatteluaineiston säilytyksestä ja käyttömahdollisuuksista.

142 Tietoturva- ja tietosuoja-asioiden huomioimisesta tutkimuksessa sekä tutkimuseettisistä käytänteistä ks. esim. Kuula-Luumi; Tietoarkisto; Tietosuoja-ja-luottotietojen toimisto; Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK); Vuori.

Kukin opiskelija litteroi itsenäisesti yhden hankkeen haastattelun sekä tutustui haastattelutilanteen vuorovaikutusta käsittelevään tutkimusartikkeliin<sup>143</sup>. Opiskelijat saivat näin paitsi litterointiharjoitusta, myös hiukan kosketuspintaa itse tutkimuksen aihealueisiin. Lisäksi tarkoituksena oli mahdollistaa opiskelijoille haastattelijan toiminnasta (tai virheistä) oppiminen malliesimerkin kautta. Litteroidessaan opiskelijoilla oli siis mahdollisuus havainnoida esimerkiksi haastattelun vuorovaikutusta, ilmapiiiriä, haastattelurungon käyttöä ja täydentävien kysymysten esittämistä. Ohjasimme ja kannustimme opiskelijoita tällaisten huomioiden äärelle ja reflektointiin esimerkiksi oppimispäiväkirjan<sup>144</sup> tehtävänannon kautta.<sup>145</sup> Ohjeistimme opiskelijoita myös kirjoittamaan oppimispäiväkirjaa aktiivisesti koko kenttätyökurssin ajan. Oppimispäiväkirjassa opiskelijoiden tuli muun muassa pohtia haastattelua vuorovaikutustilanteena:

Millaisia oivalluksia olet saanut haastattelutilanteen vuorovaikutuksesta ja sen rakentamisesta/rakentumisesta? Vertaile hankkeen tutkijoiden, haastateltavien ja sinun ja parisi käyttämiä vuorovaikutustapoja/keinoja keskenään. Havaitsetko eroja tai samankaltaisuuksia, jos kyllä, niin millaisia? Miten havaintosi suhteutuvat artikkelissa ”Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus” esitettyihin huomioihin ja ajatuksiin?

Haastatteluiden tekoa edeltävällä kontaktiopetuskerralla, ”haastattelubriiffauksessa”, keskityimme haastatteluun virittäyty-

143 Ruusuvuori & Tiittula 2017.

144 Oppimispäiväkirjan kirjoittamisella tavoitellaan prosessiluonteista syväsuuntautunutta oppimista ja asioiden liittämistä laajempaan asiayhteyteen tai opiskelijan aikaisempiin tietoihin. Lindblom-Ylänne ym. (2009, 175–177) mukaan oppimispäiväkirjan tarkoitus ja käyttö tulisikin räätälöidä kurssikohtaisesti, jotta se palvelisi opettajan ja opiskelijoiden tarpeita ja tavoitteita.

145 Ks. Lindblom-Ylänne ym. 2009, 176.

miseen: henkiseen valmistautumiseen, ryhmytymiseen, erilaisen haastatteluilmiöiden luovaan tutkimiseen sekä mahdollisten ongelmatilanteiden ennalta pohtimiseen ja ratkaisemiseen. Briifauksen tavoitteena oli ensisijaisesti tukea opiskelijoita haastatteluihin orientoitumisessa sekä haastatteluiden tekemiseen liittyvien epävarmuuksien ja haastattelujännityksen purkamisessa. Ryhmytymistä tukevilla harjoituksilla pyrimme totuttamaan pareja toimimaan yhdessä ja vahvistamaan opiskelijoiden luotamusta itseensä ja pariinsa haastattelijoina. Oppimispäiväkirjan ennakkotehtävän<sup>146</sup> vastaukset esimerkiksi siitä, mikä tulevissa haastatteluissa opiskelijoita mietitytti tai jännitti, toimivat pohjana tekemillemme ryhmä- ja paritehtäville. Pohdimme myös tehtävää, jossa opiskelijat miettivät ja muodostaisivat parinsa kanssa haastattelukysymyksiä, mutta päätimme kuitenkin keskittyä selkeämmin haastattelun henkiseen valmistautumiseen.

Haastattelubriiffaus käynnistettiin visuaalisella fiiliskierroksella. Opiskelijoille näytettiin kuvakollaasi erilaisista tuntemuksista ja heitä pyydettiin valitsemaan sellainen kuva (tai kuvat), joka parhaiten kuvasti heidän sen hetkisiä tuntemuksiaan tulevia haastatteluja kohtaan. Jos mikään kuva ei tuntunut sopivalta, oli opiskelijoilla myös mahdollisuus kertoa vapaasti omin sanoin tuntemuksistaan. Näennäisestä yksinkertaisuudestaan huolimatta lämmittelyharjoituksella oli turvallisuuden ja arvostuksen tunteen rakentamisen lisäksi monia muitakin funktioita: me pääsimme kartalle siitä, millaisella mielialalla opiskelijat olivat haas-

146 Oppimispäiväkirjan ennakkotehtävässä, joka tuli lähettää kurssin alussa meille, opiskelijoita pyydettiin avaamaan lyhyesti omaa kokemuspohjaansa haastatteluiden teosta, mahdollisia omia vahvuuksiaan haastattelijana ja millaisia asioita he haluaisivat kursilla oppia ja missä kehittyä.

tatteluiden suhteen ja opiskelijat huojentuivat huomattessaan, että eivät olleet yksin jännityksensä kanssa. Lisäksi he pääsivät orientoitumaan visuaaliseen työskentelyyn ja luovaan ajatteluun, joka jatkui lämmittelyn jälkeen.

Haastatteluihin orientoiva briiffaus koostui kahdesta pääharjoituksesta, joista ensimmäinen, Emmen itse kehittämä *Visual Problem Solving* (VPS), perustuu löyhästi taidelähtöiseen *Visual Thinking Strategies* -menetelmään (VTS)<sup>147</sup>. Perinteinen VTS ei varsinaisesti tähtää minkään tietyn aiheen tai ongelman käsitteelyyn vaan ainoastaan taidekuvista tehtyjen havaintojen ja tulkin-tojen jakamiseen ryhmässä. VPS-harjoitus eroaa VTS:sta siten, että siinä keskitytään selkeästi tiettyyn teemaan, jota työstetään. Teemasta tehdyistä havainnoista ja tulkinnoista muodostetaan johonkin ongelmaan tai haasteeseen liittyviä kysymyksiä ja pyritään löytämään ratkaisuja niihin. VPS-harjoituksessa valittua teemaa – tässä tapauksessa haastattelua – lähestyttiin siis hyvin ongelmanratkaisukeskeisesti. Harjoituksella haluttiin tukea ja vahvistaa opiskelijoiden:

- ajattelun rikastumista toisenlaisten ajattelutapojen kohtaamisen seurauksena
- ryhmäytymistä sekä vertaisoppimista omia kokemuksia, tietoja ja taitoja jakamalla
- dialogisen keskustelun taitoja, kuten läsnä olevaa keskittyntä kuuntelemista, kunnioittavaa vuorovaikutusta sekä tilan antamista ryhmän muille jäsenille ja heidän ajatuksilleen
- taitoa keksiä eri teemoista oivaltavia kysymyksiä

---

147 Ks. VTS Journal; VTS Suomi ry; Visual Thinking Strategies.

- ymmärrystä haastattelutilanteen moniulotteisuudesta ja siihen vaikuttavista eri tekijöistä
- kykyä havainnoida, tunnistaa ja tulkita sekä ratkaista (luovasti) haastattelutilanteisiin liittyviä ongelmia

Jaoin opiskelijat harjoitusta varten kolmeen pienryhmään Zoomin Breakout Roomeissa. Ryhmät saivat linkin Google Jamboardiin, jonne oli luotu virtuaalinen valkotalu taidekuvan kera kullekin ryhmälle omalle välilehdelle. Harjoitus koostui kolmesta vaiheesta, jotka ohjeistimme seuraavasti:

1. Tulkinta: Tarkastelkaa kuvaa hetki hiljaisuudessa. Kuvitelkaa, että taideteoksen nimi on ”Haastattelu”. Jokainen ryhmän jäsen pohtii ensin itsekseen, millaisia tulkintoja kuvasta voi tehdä tästä näkökulmasta käsin. Tämän jälkeen jokainen voi halutessaan esittää yhden tulkinnan kuvasta. Kirjatkaa kaikki tulkinnat keltaisille lapuille ja siirrykää seuraavalle välilehdelle.
2. Kysymys: Lukekaa yhdessä läpi edellisen ryhmän jättämät tulkinnat keltaisilta lapuilta ja muotoilkaa yhdessä niiden pohjalta avoimia kysymyksiä. Kysymyksissä voidaan pohtia esimerkiksi jotain haastatteluihin liittyvää haastetta tai ongelmaa, johon haluatte toisen ryhmän miettivän ratkaisuja. Kirjatkaa kaikki kysymykset sinisille lapuille ja vaihtakaa seuraavalle välilehdelle.
3. Vastaus: Lukekaa edellisen ryhmän keksimät kysymykset sinisiltä lapuilta, pohtikaa yhdessä kysymyksiin ratkaisuja ja kirjatkaa vastaukset vaaleanpunaisille lapuille.



Yksi VPS-harjoituksessa käytetyistä taidekuvista (Copley, 1778).

Kukin ryhmä aloitti tehtävän omalta välilehdeltään siirtyen siten uudelle välilehdelle, jolloin harjoituksen lopussa kaikki ryhmät olivat kiertäneet kaikki välilehdet läpi. Harjoituksen päätteeksi opiskelijat palasivat Breakout Roomeista Zoomin yhteiseen tilaan tehtävän purkua varten. Jokainen ryhmä sai nostaa esille yhteiseen pohdintaan yhden pulmalliseksi mieltämänsä kysymyksen, jota ryhmän jäsenet olivat ratkoneet harjoituksen kolmannessa vaiheessa.

Opiskelijoilta saamassamme palautteessa<sup>148</sup> harjoituksen tarjoama luova, ongelmanratkaisukeskeinen ja prosessinomainen tapa

<sup>148</sup> Palaute kerättiin anonymisti verkossa Flinga-oppimislustalla ja se on tallella artikkelin kirjoittajilla kyseisellä oppimislustalla sekä kuvakaappauksina, mutta ei ole julkisesti saatavilla.



TULKINTA (VAIHE 1)	KYSYMYS (VAIHE 2)	VASTAUS (VAIHE 3)
Epätoivo, yksi tyypeistä menetetty kokonaan.	Mitä jos haastattelu ei vastaa odotuksia?	On ollut liian suuret ennako-odotukset, oikeaa tai väärää haastattelua ei voi tehdä.
Kaveria ei jätetä, tuetaan toinen toisiamme.	Miten haastattelijat tukevat toisiaan?	Esimerkiksi auttaa kysymyksen muotoilussa, ottaa johdon tarvittaessa, tarvittaessa osaa olla hiljaa.
Myrskyisä haastattelu, jossa haastateltavaa/ haastattelua yritetään pelastaa epätoivoisesti.	Miten toimia, jos haastattelu ”menee tunteisiin”? Miten haastattelija pystyy pysymään objektiivisena?	Haastattelun on pysyttävä ammatillisena, hyvää akateemista tapaa noudattaen.
Kaaos, haastattelija ei pysy aiheessa tai haastateltava ei vastaa kysymyksiin. Loputonta rönsyilyä ja rakenne hukassa.	Miten haastattelu saadaan pysymään aiheessa?	Jos alkaa menemään sivuraiteille, on oikeassa vaiheessa osattava keskeyttää ja palattava takaisin kysymysrunkoon.

VPS-harjoituksessa syntyneet tulkinnat, kysymykset ja vastaukset edellä esitetystä taidekuvasta.

työstää abstrakteja ja monitahoisia asioita keräsi kiitosta. Opiskelijat pitivät dialogista ilmapiiriä ja ryhmissä syntyneitä keskusteluita onnistuneina. Lisäksi osa koki harjoituksen avanneen myös ajatuslukkoja.

Toinen pääharjoitus oli oman haastatteluparin kanssa tehtävä *Unelmien haastattelu* -harjoitus, jonka Anne oli soveltanut Yliopisto-ohjauksen perusteet -kurssilla käytetystä *Unelmien työviikko* -harjoituksesta. Harjoituksessa pyysimme opiskelijoita visioimaan itsenäisesti mielessään täydellisen haastattelun ja kirjoittamaan ylös:

- Mitä unelmien haastattelussa tapahtuu? Mitä teet/miten toimit/mitä jätät tekemättä?
- Mitä on tapahtunut ennen unelmien haastattelua? Mitä ei ole tapahtunut?
- Missä asioissa onnistut haastattelutilanteessa?
- Mikä haastattelussa tuottaa sinulle iloa?

Tämän jälkeen parin kumpikin osapuoli kertoi vuorollaan toiselle oman visionsa samalla, kun toinen kuunteli keskeyttämättä ja kirjasi tarvittaessa muistiinpanoja kertomuksesta. Selostuksen jälkeen kuuntelijan piti omien muistiinpanojensa pohjalta kertoa, millaista osaamista ja vahvuuksia tämä oli tunnistanut parissaan tämän kertomuksen kautta. Lisäksi kuuntelijan piti kertoa jokin vinkki, tsemppi, kannustus tai rohkaisu parilleen unelmien haastattelun toteuttamiseen.

Toivoimme opiskelijoiden hahmottavan mielikuvaharjoituksen kautta, millaisista elementeistä onnistunut haastattelu tai

kokemus siitä, muodostuu, ja miten he itse voisivat vaikuttaa konkreettisesti haastattelun lopputulokseen esimerkiksi hyödyntämällä omia vahvuuksiaan tietoisemmin haastattelussa. Tavoitteena oli siis auttaa opiskelijoita kuvittelemaan oma onnistumisensa ja kaikki siihen johtavat tekijät, jolloin todellisessa haastattelutilanteessa onnistuminen olisi helpompaa, kun onnistumista oli jo harjoiteltu mentaalisisällä tasolla. Lisäksi harjoituksen idea oli tukea parien keskinäistä luottamusta ja hyvää henkeä yhteisen tsemppaamisen ja kehujen jakamisen kautta.

Harjoituksen ”sivutuotteena” opiskelijat pääsivät huomattamaan harjoittelemaan myös itse asiaa eli haastattelutilanteessa vaadittavia taitoja: keskittynyttä kuuntelemista, muistiinpanojen kirjaamista ja kerrotun tulkitsemista. Parityöskentelyn päätteeksi kaikki opiskelijat kävivät vielä itsenäisesti kirjaamassa Mentimeter-kyselyyn ajatuksiaan siitä, miltä tehtävä tuntui, mitä ajatuksia se herätti ja mitä asioita unelmien haastatteluun heidän mielestään liittyi.

Haastatteluihin valmistavan opetuskerran jälkeen kukin opiskelijapari teki itsenäisesti kaksi haastattelua Teamsin välityksellä. Pidimme reflektiokeskustelut eli ohjaustapaamiset mahdollisimman pian jokaisen haastattelun jälkeen opiskelijaparien kanssa, jotta haastattelut olisivat vielä tuoreena heidän mielessään. Keskusteluiden ensisijaisena tarkoituksena oli tarjota opiskelijoille henkilökohtaista ohjausta ja tukea haastatteluprosessiin, haastattelijana kehittymiseen ja epävarmuuden sietämiseen<sup>149</sup>, mutta toi-

149 Pirhosen ym. (2020) mukaan epävarmuuteen liittyvälle keskustelulle olisi tarvetta opetuksessa yleisemminkin ja epävarmuuden sietämistä, käsittelyä sekä kognitiivista joustavuutta tulisi opettaa erityisesti ryhmätilanteissa ja projektimuotoisessa työskentelyssä aiempaa eksplisiittisemmin. Tämä valmistai-

saalta myös me opettajat saimme samalla melko hyvän käsityksen tuotetun haastatteluaineiston sisällöstä sekä sen vahvuuksista ja heikkouksista. Reflektiokeskusteluissa kävimme yhdessä läpi opiskelijoiden haastattelukokemusta, haastattelutilanteen herättämiä tunteita ja ajatuksia sekä reflektioita omasta, parin ja haastateltavan toiminnasta. Meillä opettajilla oli valmis aiheista, jota hyödynsimme tilanteen mukaan kuitenkin pyrkien käsittelemään erityisesti opiskelijoiden esiin nostamia keskustelunaiheita ja kysymyksiä.

Reflektiokeskusteluiden tarkoitusta olisimme tosin voineet avata eksplisiittisemmin opiskelijoille jo etukäteen, sillä ainakin osalle se oli jäänyt epäselväksi ja avautui vasta itse tapaamisessa.

Kurssin päätöstopaamisessa halusimme tarjota opiskelijoille mahdollisuuden päästä jakamaan haastattelukokemuksia vielä keskenään. Tätä varten jaoimme opiskelijat pienryhmiin, joissa jokaiselle ryhmälle annettiin teema, johon keskittyä. Teemat olivat 1) haastattelu tilanteena, 2) minä haastattelijana ja 3) haastateltava. Teemojen ympärille olimme muodostaneet alateemoja, joista kukin opiskelija valitsi yhden häntä eniten mietityttävän/kiinnostavan osa-alueen, josta keskustella ryhmänsä kanssa. Esimerkiksi teemaa ”haastattelu tilanteena” oli mahdollisuus käsitellä pohtimalla haastattelun tunnelmaa ja ilmapiiriä, etähaastattelua, haastattelun kannattelua sekä hiljaisuutta tai tilan antamista haastattelussa. Opiskelijoilla oli mahdollisuus halutessaan nostaa keskusteluun myös muita aiheita, joita emme tarjonneet valmiina. Ohjeistimme opiskelijoita kirjaamaan Flingaan ylös ryhmäkeskusteluissa esiin nousseita tärkeimpiä oivalluksia. Tehtävän

---

si opiskelijoita paremmin työelämään ja erityisesti asiantuntijatehtäviin, joissa vaaditaan kykyä sietää epävarmuutta. (Pirhonen ym. 2020, 56–57.)

purussa kukin ryhmä esitteli jonkin keskeisen oivalluksen ja mitä uutta keskustelu muiden ryhmäläisten kanssa oli mahdollisesti antanut omaan ajatteluun. Tämän jälkeen opiskelijat vielä keskustelivat ryhmissä kurssin annista ja kokosivat ajatuksiaan Flingaan. Palautteessa nousi esiin erityisesti reflektio- ja vertaiskeskusteluiden tärkeys oppimisen, kokemusten jakamisen sekä yhteisöllisyyden vahvistamisen kannalta.

## **Reflektointia pedagogisten periaatteiden toteutumisesta käytännön opetuksessa**

Tässä alaluvussa arvioimme pitämäämme kenttätyökurssia pedagogisten periaatteiden toteutumisen mutta myös käytännön toimivuuden näkökulmasta; miten esimerkiksi kurssin kokonaisrakenne, aikataulutus ja oppimistehtävät toimivat ja miten tarkoituksenmukaisia ne olivat suhteessa oppimistavoitteisiin? Ohessa olevaan taulukkoon (s.118) olemme hahmotelleet sitä, miten andragogiikan pääperiaatteet, tutkiva asenne, dialogisuus ja omakohtaisuus, ovat olleet läsnä käytännön kenttätyökurssin opetuksessamme ja näkyneet oppimistehtävissä ja -menetelmissä. Reflektoimme myös sitä, millaisiin asioihin näitä periaatteita on ollut käytännössä vaikea soveltaa, jolloin olemmekin joutuneet turvautumaan oppijalähtöisyyden sijaan vahvemmin sisältölähtöiseen opetukseen. Avaamme esimerkkien kautta kurssilla vastaan tulleita haasteita, niiden ratkomista sekä sitä, miten kehittäisimme vastaavanlaisen kurssin jatkossa, jotta pedagogiset periaatteet toteutuisivat vielä paremmin.

**Taulukko 1. Andragogiset periaatteet ja niiden soveltaminen kenttätökurssimme opetuksessa.**

PERIAATE	SELITE	ESIMERKIT, MITEN TOTEUTETTU/NÄKYNYT KÄYTÄNNÖN OPETUKSESSA
tutkiva asenne	Tutkiva asenne ilmenee epäilyinä, ihmettelynä ja kysymysten esittämisenä	-mm. webinaariluennot ja haastatteluiden vuorovaikutukseen liittyvä artikkeli
→ oman toiminnan, kokemusten ja ajattelun tarkastelu sekä reflektointi	irrottaudutaan tavaksi ja itsestänselvyydeksi muuttuneesta toimintatavasta ottamalla siihen etäisyyttä; suunnataan katse siihen, mitä tapahtui, miten asia on koettu ja miten koettuun on suhtauduttu	-oppimispäiväkirja -reflektiokeskustelut -päättötapaamisen vertaiskeskustelut haastattelukokemuksista -oman haastattelun litteroinnin kautta tapahtuva toiminnan tarkastelu
→ epäsuora pedagogiikka	valmiiden vastausten sijaan oppiminen tapahtuu epäsuorasti esim. tutkivien keskustelujen tai havainnoinnin kautta	-oppimispäiväkirja -pienryhmä- ja parikeskustelut -litterointien ja nauhapöytäkirjojen teko -annettuun artikkeliin perehtyminen
omakohtainen oppiminen	opittava asia pyritään ankkuroimaan opiskelijan omaan merkitysperspektiiviin, kokemushistoriaan ja toimintatapoihin	-haastatteluiden teko oman parin kanssa
→ oppimis-/oppijälähtöisyys	oppijälähtöisessä opetuksessa pyrkimyksenä tukea ja ohjata oppimista valmiin tiedon tarjoamisen sijaan, aktivoida opiskelijan omaa ajattelua, ymmärtämisen syventymistä ja uusien oivallusten syntyä.	-tarjottu mahdollisuus saada yksilöohjausta -oppimispäiväkirjan ennakkotehtävä (opiskelijoiden erilaisten lähtötilanteiden huomioiminen) -haastatteluiden teko oman parin kanssa -henkilökohtainen palaute oppimispäiväkirjasta sekä litteraatioista ja nauhapöytäkirjoista
→ autonomia	kattaa niin opettajan kuin oppijankin autonomisuuden, autonomiaan liittyvät myös joustavuus ja opiskelijan vastuu omasta oppimisestaan	-infomateriaalin itsenäinen haltuunotto -haastattelurungon soveltaminen omissa haastatteluissa
*vastuu omasta oppimisesta	pyritään vähentämään opettajan kontrollia oppimisprosessista ja luottamaan opiskelijoiden kykyyn toimia ja ajatella itsenäisesti	-haastattelumateriaaleihin perehtyminen -haastatteluihin valmistautuminen (esim. haastattelurungon kysymysten muotoiluun miettiminen etukäteen ja soveltaminen haastattelutilanteissa)
*joustavuus	opettaja on valmis muuttamaan opetusta oppijoiden tarpeen ja oman harkinnan mukaan	-mm. litterointikahvien järjestäminen opiskelijoiden tarpeen mukaan -tarvittaessa lisäajan antaminen tehtävien palautukseen
dialogisuus	ajattelun kehittymistä ja uusien oivalluksien syntyä vastavuoroisen keskustelun kautta; edellytyksenä läsnäolo, avoimuus, pyrkimys ymmärtää toista, aito kuunteleminen ja kysyminen	-pienryhmä- ja parikeskustelut -reflektiokeskustelut -fiiliskierros -litterointikahvit -opiskelijoiden ryhmäpalaute ja siihen vastaaminen -oppimispäiväkirja

Andragogiikan periaatteista omakohtainen oppiminen, tutkiva asenne ja dialogisuus liittyvät kaikki olennaisesti muun muassa oppimispäiväkirjaan.<sup>150</sup> Oppimispäiväkirja toimi kurssillamme keskeisenä työvälineenä, jolla pystyimme arvioimaan opiskelijoiden oppimisprosessia sekä oppimisen syvyyttä ja luonnetta epäsuoran pedagogiikan, eli tässä tapauksessa kokemusten, ajatusten ja oppimisen reflektoinnin, kautta. Oppimispäiväkirjassa opiskelijoilla oli kuitenkin melko monta osa-aluetta, joita heidän piti pystyä yhdistämään, kannattelemaan ja kuljettamaan mukana, kuten webinaarin luento-opetukset ja muu kurssin kontaktiopetus, haastatteluihin valmistautuminen ja niiden tekeminen, litterointi ja nauhapöytäkirjojen teko sekä haastattelun vuorovaikutusta käsittelevä artikkeli<sup>151</sup>. Opiskelijat tosin saivat valita, mihin osa-alueisiin keskittyvät enemmän sen mukaan, minkä kokivat itselleen hyödyllisimmäksi. Lisäksi jokainen opiskelija sai oppimispäiväkirjastaan kurssin päätteeksi perusteellisen kirjallisen palautteen. Näillä ratkaisuilla halusimme tukea opiskelijan omakohtaista ja yksilöllistä oppimista. Oppimispäiväkirjan pituus oli rajattu 5 sivuun, jossa useimmat opiskelijat myös pysyivät kiitetävän hyvin. Sivumäärän rajausta osoittautui onnistuneeksi ratkaisuksi, sillä se selkeästi vaati opiskelijoilta tiedon, ajatusten ja kokemusten työstämistä ja kiteyttämistä keskeisimpiin asioihin ja oivalluksiin. Jatkossa rajaisimme kuitenkin myös tehtävänantoa kapeammaksi esimerkiksi niin, että siinä keskityttäisiin erityisesti

150 Oppimispäiväkirja parhaimmillaan tukee oppimisprosessia, kun opiskelija analysoi, reflektoi ja jäsentää tietoa käymällä dialogia itsensä kanssa omakohtaisten kokemusten, tutkimuskirjallisuuden, luentojen ja yhteisten keskustelujen tarjoamien näkökulmien pohjalta (ks. Arvaja & Malinen 2013, 62, 70; Lindblom-Ylänne ym. 2009; Malinen & Laine 2009, 13).

151 Ruusuvuori & Tiittula 2017.

haastattelutilanteen reflektointiin, kuten haastattelun vuorovai-  
kutukseen. Tällöin opiskelijoilla olisi mahdollisuus syventyä kir-  
joittamaan yhdestä tai kahdesta aiheesta perusteellisemmin sen  
sijaan, että he kirjoittavat pintapuolisesti kaikesta.

Opetuksen suunnittelussa pyrimme andragogiikan periaattei-  
den mukaisesti opetuksen *joustavuuteen*<sup>152</sup> osana omakohtaista  
oppimista ja autonomiaa. Esimerkiksi päätöskerran tapaamista  
suunnitellessamme muutimme pienryhmätehtävän luonteen ko-  
konaan aiemmin suunnittelemastamme. Halusimme viimeisellä  
kerralla antaa opiskelijoille enemmän tilaa vertaisoppimiseen  
haastattelukokemusten jakamisen ja kuuntelemisen muodossa.  
Lisäksi tarjosimme jo kurssin alussa mahdollisuutta yksilöohja-  
ukseen opiskelijan tarpeiden mukaan esimerkiksi haastattelujän-  
nityksen tai muiden epävarmuuksien helpottamiseksi. Kesken  
kurssin päädyimme myös tarjoamaan opiskelijoille vapaaehtois-  
ta, ylimääräistä tukea litterointiin yhteisten ”litterointikahvien”  
muodossa. Litterointikahveilla tarkoituksena oli kokoontua yh-  
dessä samaan aikaan etäyhteyden äärelle, jolloin kukin keskittyisi  
työstämään omaa haastatteluaan. Litterointikahvien tavoitteena  
oli tarjota motivointiapua etäaikana yksin puurtamiseen ja työ-  
lään litteroinnin eteenpäin viemiseen sekä mahdollisuutta tarvit-  
taessa kysyä ja keskustella litterointiin liittyvistä epäselvyyksistä  
suoraan meiltä opettajilta matalalla kynnyksellä. Koska keksim-  
me ajatuksen litterointikahveista kurssin jo ollessa loppusuoralla,  
niihin osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Tämä todennäköi-  
sesti vaikutti siihen, että kahveille osallistuminen jäi lopulta vä-  
häiseksi. Jos nyt olisimme järjestämässä etä- tai hybridimuotoista

---

152 Ks. Malinen & Laine 2009, 18.



kenttätökurssia, sisällyttäisimme litterointikahvit osaksi kurssin rakennetta sitouttaaksemme opiskelijat niille osallistumiseen.

Yksi kurssin suunnittelun ja toteutuksen haasteista liittyi opiskelijoiden erilaisiin lähtötilanteisiin ja oppimistavoitteisiin, joita olimme kartoittaneet ennakkotehtävällä: he olivat hyvin eri vaiheissa opintojaan ja heillä oli eriasteisesti kokemusta haastatteluiden tekemisestä. Tätä haastetta pyrimme tasoittamaan hyvin perusteellisella ohjeistuksella sekä oppimisen omakohtaistamisella. Kokeneemilla opiskelijoilla oli mahdollisuus syventää haastatteluosaamistaan keskittymällä heille vieraampiin haastattelumuotoihin (parihaastattelu, etähaastattelu, muistitietohaastattelu) tai haasteellisiksi kokemiinsa haastattelun osa-alueisiin, kuten (jatko)kysymysten muotoiluun ja haastattelun kannatteeluun. Tarjosimme tähän tueksi ylimääräistä materiaalia esimerkiksi erityyppisistä haastattelukysymyksistä, minkä toivoimme auttavan kiinnittämään huomiota siihen, millainen vaikutus kysymysten muotoilulla on saatuihin vastauksiin. Pyrimme siis huomioimaan opiskelijoiden yksilölliset oppimistarpeet<sup>153</sup> omakohtaisen oppimisen periaatteen mukaisesti antamalla mahdollisuuden suunnata oppimista kullekin oppijalle olennaisiin asioihin.

Toteuttamaamme kurssia voi pitää vaativana etenkin ensimmäisiä haastatteluitaan tekeville opiskelijoille. Teemahaastattelu-runko oli laaja, se sisälsi paljon alateemoja ja kysymysaiheita ja oli siten todennäköisesti haastava haltuun otettava aloittelevalla ja vähän kokeneemmallekin haastattelijalle. Kurssi sisälsi myös huomattavan paljon valmista informaatiota ja ohjeistusta liittyen hankkeen haastatteludokumentteihin sekä tutkittavan aiheen

---

153 Ks. Laine 2009, 44; Malinen & Laine 2009, 18.

taustoitukseen. Tämän vuoksi opiskelijat joutuivat ottamaan haltuun paljon tietoa ja refleктоimaan omaa toimintaansa ja ajatuksiaan melko tiukalla aikataululla, mikä on voinut vaikeuttaa syvällistä tiedon käsittelyä ja yhdistelyä. Kurssia tehdessä pohdimmekin sitä, miten paljon valmiiksi tuotetun aineiston käyttö oli mielestämme tarpeellista tai välttämätöntä, olisiko informaation määrää voinut jotenkin keventää ja mitä siitä olisi voinut lopulta jättää pois. Se, että kurssi oli räätälöity juuri tiettyyn hankkeeseen, asettikin itse asiassa melko paljon reunaehtoja, kuten aikatauluja, opetukselle ja siten myös kavensi mahdollisuuksia hyödyntää oppijälähtöisyyttä ja tutkivaa asennetta opetuksessa. Toisaalta taas andragogisista periaatteista *vastuu omasta oppimisesta* nousi vahvasti esiin valmiiden hankemateriaalien opetuskäytössä, sillä odotimme ja luotimme opiskelijoiden ottavan materiaalit suurilta osin itsenäisesti haltuun. Andragogisten periaatteiden mukaisesti materiaaleihin tutustumista ei kontrolloitu tai mitattu esimerkiksi tentillä.<sup>154</sup>

Puntaroimme myös sitä vaihtoehtoa, että emme tarjoaisikaan opiskelijoille valmiiksi prosessoitua teemahaastattelurunkoa vaan pelkistetymmän teemarungon, jota he olisivat voineet jatkotyöstää. Näin tutkiva asenne ja oppijan autonomia olisivat toteutuneet vahvemmin. Tällöin kurssin oppimisen painopistettä olisi tullut aikarajoitusten vuoksi suunnata selkeästi enemmän haastattelurungon suunnitteluun ja kysymysten muotoiluun (myös haastattelutilanteessa), kun nyt päätimme keskittyä etenkin haastattelutilanteisiin. Haastattelurungon työstö olisi vaatinut opiskelijoilta myös selkeästi syvällisempää perehtymistä tutkittavaan

---

154 Ks. esim. Laine 2009, 41–43.

aiheeseen. Jos kurssi olisi toteutettu alkuperäisen suunnitelman mukaisesti hankkeen haastatteluprosessin alkuvaiheessa, opiskelijat olisi saatu mukaan teemarungon laatimisprosessiin. Nyt me hankkeen tutkijat olimme ehtineet jo työstää teemarunkoa ja tehdä sillä useita kymmeniä haastatteluja. Hyvänä puolena tässä oli tietenkin se, että kysymyksiä oli testattu käytännössä. Opiskelijat ymmärrettävästi tukeutuivat vahvasti valmiiseen teemarunkoon haastatteluja tehdessään. Toisaalta haastattelurunko ei sisältänyt vain valmiiksi muotoiltuja kysymyksiä, jolloin opiskelijat joutuivat miettimään, miten kysyä tietyistä aiheista. Useimmat opiskelijat keksivät myös itse lisäkysymyksiä, joita teemarunko ei sisältänyt.

Etäopetuksen järjestely toi yllättävän paljon lisätyötä ja tarvetta lisäohjeistuksille. Havaitsimme nimittäin kurssia suunnitelllessamme, että (opetus)käytäntöjä ja teknisiä ratkaisuja kenttätökurssin etätoteutukseen ei ollut yliopistossamme vielä juuri muodostunut. Jouduimme ratkomaan paljon käytännönläheisiä etäkenttätökurssin toteutuksen haasteita kylmiltään. Esimerkiksi tietoturvalliseen haastatteluaineiston käsittelyyn ja siirtoon kehitetyt yliopiston ohjelmat ja tietoturvalliset verkkoympäristöt (esimerkiksi Funet FileSender, Nextcloud), jotka olivat henkilökunnan saatavilla, eivät olleetkaan opiskelijoiden käytettävissä yhtä kokonaisvaltaisesti ja vaivattomasti. Nämä verkkoympäristöt vaativat myös yliopiston käyttäjätunnuksen, jota kaikilla kurssin opiskelijoilla ei ollut, koska he osallistuivat kurssille muista korkeakouluista käsin. Lisäksi opiskelijoiden oikeudet muun muassa Teamsin (jota haastateltavat työpaikallaan käyttivät) käyttöön olivat rajoitetummat kuin henkilökunnalla. Tämän vuoksi he ei-

vät voineet luoda Teamsiin haastattelukutsua tai eivät päässeet Teams-haastatteluun mukaan ilman, että me kurssin opettajat tulimme päästämään heidät ”sisään”. Tämä heikensi opiskelijoiden mahdollisuuksia haastattelutilanteiden itsenäiseen hoitamiseen ja samalla omakohtaisuutta ja autonomiaa.

Lisäksi yliopisto oli kenttätyökurssin aikaan täysin etäopetustilassa, eikä opiskelijoilla siksi ollut fyysistä pääsyä yliopiston koneille, joilla he olisivat voineet litteroida haastatteluita. Osa opiskelijoista myös asui eri puolella Suomea, joten opiskelijoiden käyttöön tuli saada ilmainen ja luotettava litterointiohjelma, jota he voisivat käyttää kotikoneiltaan ja VPN-yhteyden kautta litteroida ja säilyttää haastatteluaineistoa yliopiston U-asemalla. Toisin sanoen ohjelmien saatavuus ja saavutettavuus osoittautui haasteeksi ja aiheutti suunnitteluvaiheessa meille opettajille unettomia öitä ja odottamatonta lisätyötä muun muassa erilaisen ohjeistusten laatimisen muodossa. Toisen samantyyppisen etäkenttätyökurssin järjestäminen olisi siinä mielessä todennäköisesti helpompaa, että pystyisimme hyödyntämään jo hankkimamme (teknistä) tietoa ja ymmärrystä erilaisista verkkoympäristöistä ja ohjelmista ja niiden rajoituksista sekä tuottamaamme kurssimateriaalia.

Yhtenä haasteena kurssillamme oli myös se, että aika opetukselle oli allokoitu kauan ennen opetuksen tarkempaa suunnittelua ja sillä ajatuksella, että se tapahtuisi lähiopetuksena. Jälkikäteen ei ollut enää mahdollista muuttaa kontaktiopetuksen määrää, jolloin jouduimme sopeuttamaan kontaktiopetuksen olemassa oleviin ajallisiin rajoituksiin. Riippumatta siitä, toteutuisiko kenttätyökurssi jatkossa etänä vai lähiopetuksessa, sidoksissa johonkin

hankkeeseen vai itsenäisenä kokonaisuutenaan, varaisimmekin enemmän aikaa kontaktiopetukseen sekä opiskelijoiden keskinäisiin pienryhmäkeskusteluihin ja niiden purkuun vahvistaaksemme vielä paremmin dialogisuuden periaatteen toteutumista opetuksessa.

Epäsuoran pedagogiikan käyttö<sup>155</sup> näkyi kenttätyökurssillamme monin tavoin, muun muassa keskusteluharjoituksissa, joiden tavoitteena oli saada opiskelijat pohtimaan ja oivaltamaan teema- ja muistitietohaastatteluiden valmistautumiseen ja toteuttamiseen liittyviä keskeisiä elementtejä, kuten vuorovaikutuksen luonteen merkitystä. Huomasimme kuitenkin, että opiskelijat joutuivat litteraatioita tehdessään keskittymään itse litterointiin, jolloin aikaa näytti jäävän liian vähän siihen, että he olisivat pystyneet samalla oppimaan epäsuoran pedagogiikan kautta myös itse haastattelun tekemisestä jotain.

Jatkossa siis tekisimme erillisen tehtävän, joka suuntaisi tutkivaa katsetta selvästi litteroidun haastattelun sisältöön ja haastattelun vuorovaikutukseen, haastattelijan kysymyksiin ja niiden muotoiluihin. Opiskelijoiden litterointityön jäljen tarkastaminen osoitti kuitenkin sen, että laadullisen haastatteluaineiston peruskäsittelyä ei voida pitää taitona, joka hallitaan luonnostaan. Litterointi on taito, jota täytyy myös opetella ja jonka opetusta on aiheellista pohtia ja kehittää. Litterointi toimii kuitenkin pohjana aineiston analyysille, ja mikäli se on tehty huolimattomasti, vaikuttaa tämä väistämättä analyysin laatuun esimerkiksi silloin, kun lauseen merkitys muuttuu päinvastaiseksi tai litteraatio sisältää (paljon) väärin kuultuja sanoja.

---

155 Laine 2009, 53–56.

Päättämme pohdintamme pedagogisten periaatteiden merkityksestä ja näkymisestä opetuksessamme nostamalla esiin vielä opiskelijoiden henkisen tuen kenttätyö- ja haastatteluprosessissa. Opiskelijoiden tiedostava tukeminen on nähdäksemme tärkeää, sillä haastatteluiden tekeminen voi olla hyvin kuormittavaa. Dialoginen opetus mahdollistaa opiskelijoille keskinäisen ajatusten ja tunteiden (kuten pelkojen) jakamisen esimerkiksi virheiden tekemisestä sekä eettisistä haasteista ja niihin varautumisesta.<sup>156</sup> Tämä voi auttaa opiskelijoita huomaamaan, että he eivät ole yksin jännityksensä ja epävarmuksiensa kanssa. Yksi opiskelija saattaa pelätä haastattelun hiljaisia hetkiä, kun taas toista mietityttää, tietääkö hän riittävästi haastattelun aiheesta tai osaako hän käyttää nauhuria. Omakohtaisessa opettamisessa otetaan nämä erot huomioon ja tarjotaan oppijoille mahdollisuus purkaa ajatuksia juuri heitä mietityttävistä asioista ja saada yksilöllistä tukea. Tutkivaan asenteeseen kuuluva omien kokemusten ja ajatusten reflektointi puolestaan mahdollistaa tietoiseksi tulemisen omasta toiminnasta haastattelijana ja haastattelijana kehittymisen. Näin ollen henkisessä tuessa kietoutuvat yhteen kaikki kolme pedagogista periaatetta, mikä osoittaa niiden käyttökelpoisuuden kenttätyökurssiopetuksessa.

---

<sup>156</sup> Juuri keskustelut, kokemusten ja kokemustiedon jakaminen ovat keskeisiä pienryhmissä tapahtuvan oppimisen muotoja (ks. esim. Isosomppi, Leivo & Rauhala 2013, 80, 82–83).

## Lopuksi

Kenttätöyökurssimme suunnittelua ja opetusta motivoi ajatus siitä, miten voisimme tukea aineistonkeruuprosessiin kasvamista lisäämällä opiskelijan tutkimuksen tekemiseen liittyviä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia mennä ”kentälle” ja tehdä haastatteluita. Uskomme, että opiskelijat hyötyvät siitä, että heille tarjotaan pedagogisesti valvutun opetuksen keinoin valmiuksia kenttätöissä eteen tulevien haasteiden kohtaamiseen, niistä keskustelemiseen ja yhdessä työstämiseen niin vertaisryhmissä kuin opettajien kanssa. Tiedostavan opetuksen merkitys korostuneen entisestään, kun akateemiselta tutkimukselta vaaditaan yhä avoimempaa dialogia tutkittavien kanssa sekä tutkimuseettisesti kestävää ja tiedostavaa tutkimusotetta koko tutkimusprosessin ajan. Oman lisänsä tähän tuovat esimerkiksi tieteellistä tutkimusta koskevat EU:n tietosuojavaatimukset (2018)<sup>157</sup>, jotka on huomioitava myös menetelmäopetuksessa aivan eri mittakaavassa kuin aikaisemmin.

Vaikka olemmekin tässä artikkelissa keskittyneet avaamaan etänä pidettyyn kenttätöyökurssiin liittyviä pedagogisia ratkaisujamme, käytännössä ne ovat sovellettavissa yhtä hyvin myös hybridimuotoiseen tai lähiopetuksena järjestettävään kenttätöyökurssiin. Emme havainneet, että verkkoympäristössä toteutettu kenttätöyökurssi olisi erityisemmin vaikeuttanut pedagogisten tavoitteidemme saavuttamista, tosin teimme tietoisesti kurssisuunnittelussa valintoja ja painotuksia, joilla pyrimme huomioimaan

---

157 Ks. Tietosuojavaltuutetun toimisto.

etäopetuksen haasteita.<sup>158</sup> Kiinnitimme erityistä huomiota vuorovaikutteisuuteen, koska kokemuksemme mukaan erityisesti isompien ryhmien (yli 10 henkilöä) etäopetuksessa kynnys osallistua keskusteluihin helposti nousee, etenkin jos opiskelijoita ei rohkaista pitämään kameraa auki koko opetustilanteen ajan. Vuorovaikutteisuutta pyrimme lisäämään pienryhmätehtävien ja -keskusteluiden avulla. Kynnys aloittaa puhuminen madaltuu 3–5 hengen pienryhmissä varsinkin, kun keskustelu ohjeistetaan ja ohjataan siten, että kullekin opiskelijalle on puheenvuoro. Pienryhmissä mahdollistuu myös spontaanimpi, epämuodollinen ajatusten ja kokemusten jakaminen muiden kanssa, mikä muuten jää verkkovälitteisessä opetuksessa helposti pois tai hyvin vähäiseksi.<sup>159</sup> Matalan kynnyksen epäformaali vuorovaikutus on kuitenkin tärkeää esimerkiksi ryhmäytymisen kannalta.<sup>160</sup>

Etäopetus vaati myös runsaampaa erilaisten verkkoympäristöjen ja ohjelmien haltuunottoa ja käyttöä kurssilla sekä niihin liittyvän ohjeistuksen laatimista opiskelijoille, mikä ei välttämättä olisi ollut tarpeen lähiopetuksena järjestettävällä kenttätyökurssilla. Toisaalta matka- ja majoitusjärjestelyihin ja niiden ohjeistamiseen ei puolestaan kurssin toteutuksessa mennyt aikaa.

---

158 Verkkoympäristössä tapahtuvalla opetuksella ja opiskelulla on ollut sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia opiskelijoiden oppimiseen ja kokemuksiin, mm. opettajilta saatuun tukeen, kurssien työmäärään ja niiden kuormittavuuteen, oman opiskelun joustavaan toteuttamiseen ja aikatauluttamiseen, vertaistuen määrään sekä rakentavan palautteen saamiseen (ks. esim. Parpala ym. 2021).

159 Tutkimusten mukaan opiskelijat ovat kokeneet saaneensa COVID-pandemian aikana vähemmän vertaistukea ja palautetta verkkoympäristössä kuin sitä edeltävänä aikana lähiopetuksessa (ks. esim. Parpala ym. 2021, 6). Kiinnitimmekin kurssillamme erityisestä huomiota siihen, että aikaa ja tilaa vertaisoppimiseen ja -tuen saamiseen olisi riittävästi.

160 Ks. vastavuoraisen ilmapiirin rakentamisesta pienryhmäkeskusteluihin esim. Laine 2009, 57–58.



Artikkelin tarkoituksena ei ole ollut ottaa kantaa siihen, missä muodossa (lähi, etä, hybridi) kenttätöitä tulisi jatkossa opiskelijoille opettaa, sillä kaikissa niissä on omat etunsa. Esimerkiksi silloin, kun kentälle päästään fyysisesti, saadaan aivan eri tavoin tuntumaa tutkittavien tai tutkimuskohteen sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön varsinkin, jos se on tutkimuskysymysten kannalta relevanttia kontekstietoa tai jos kenttätöiden keskiössä on jonkin ilmiön havainnointi. Kentällä olo on usein tutkijalle kuitenkin hyvin kokonaisvaltainen psyko-fyysinen kokemus, jossa hän on läsnä kaikilla aisteillaan.<sup>161</sup> Etänä tämä puoli ”kentällä” olosta jää väistämättä puuttumaan. Aina tiettyyn paikkaan sidottu fyysinen läsnäolo ei ole kuitenkaan välttämätöntä tai olennaista aineistonkeruun kannalta. Kokemuksemme mukaan etätoteutus ei vaikuta kielteisesti haastattelun laadulliseen sisältöön tai vuorovaikutuksen syvyyteen haastateltavan kanssa.<sup>162</sup> Etähaastatteluiden tekeminen ja niissä huomioon otettavien asioiden hallinta on yhtä lailla taito, jonka harjoittelemisesta opiskelijat hyötyvät ja jota he todennäköisesti tulevat tarvitsemaan myös tulevaisuudessa työelämässä.

Keskeinen kysymys, jota olemme joutuneet pohtimaan kenttätöiden opettamisessa, on ollut se, miten niitä voi tai ylipäättään on mielekästä opettaa.<sup>163</sup> Kokemuksemme mukaan laadullisen aineistonhankinnan, kuten haastatteluiden teon opettamisen haasteet liittyvät ainakin osittain siihen, että aineistonkeruu hyvin val-

161 Ks. esim. Aromaa & Tiili 2014, 258–260; Hellman & Lillbroända-Annala 2021, 152; Malkki 2012, 193–195; Pink 2009.

162 Ks. myös Archibald ym. 2019; Gray ym. 2020; Hokka, Kurtti & Olsson 2022; Ikonen 2017.

163 Ks. myös Härkönen & Bergholm tässä teoksessa.

mistautuneena ja suunniteltunakin on yllätyksellinen ja vaikeasti ennakoitava prosessi.<sup>164</sup> Lisäksi haastattelut ovat tilanteita, joissa haastatteli ja joutuu hallitsemaan ja prosessoimaan montaa eri asiaa yhtäaikaisesti,<sup>165</sup> mikä tarkoittaa sitä, että keskeisiä haastattelutaitoja ei ole mahdollista oppia yhden tai kaksi haastattelua tekemällä. Tutkija on aineistonkeruussa mukana myös vahvasti omalla persoonallaan omine vahvuuksineen ja heikkouksineen, jolloin olennaista tutkijaksi kasvamisessa on kyky oppia tunnistamaan ja hyödyntämään niitä. Opettamisemme yhtenä tavoitteena onkin ollut tukea opiskelijoita oman haastattelijuutensa tutkimisessä ja itselleen sopivien toimintatapojen tunnistamisessa/löytämisessä sekä haastatteluihin liittyvän epävarmuuden sietämisessä ja käsittelyssä.<sup>166</sup>

Tutkimustaitojen opettamisessa huomiomme on kohdistunut siihen, millaisia käytännönläheisiä ja tutkimuseettisiä asioita opiskelijoiden tulisi hallita ja osata ottaa huomioon jo ennen aineistonkeruuta sekä keruuprosessin aikana. Olemme pyrkineet myös kehittämään opiskelijoiden kriittistä ajattelua suunnitelmalla tehtäviä, joissa omaa toimintaa reflektoidaan sekä yhdessä muiden kanssa että itsenäisesti kirjoittamalla. Andragogiikan periaatteet ovat tarjonneet näiden tavoitteiden saavuttamiseen opetuksellisia työvälineitä ja auttaneet tekemään tietoisia ja perusteltuja valintoja opetuksen suhteen. Andragogiset keinot soveltuvat kenttätyötaitojen opettamiseen varsin hyvin erityisesti siksi, että hyvin harvat asiat ovat aineistohankintaprosessissa sellaisia, jotka pitäisi tehdä tai oppia tekemään juuri tietyllä ta-

164 Ks. myös Malkki 2012.

165 Esim. Mason 2002, 45.

166 Ks. Pirhonen ym. 2020, 56–57.

valla, mikä jättää tilaa yksilölliselle toiminnalle ja kehitymiselle. Yksi andragogiikan keskeisimpiä ajatuksia on ankkuroida opetettava asia opiskelijan omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin ja toiminnan tapoihin, eli kontekstoida oppiminen itselle merkityksellisellä tavalla.<sup>167</sup> Koska kenttätyökurssit perustuvat pitkälti omista (ja vertaisten) kokemuksista oppimiseen, on tämä andragogiikan lähtökohta luontevasti hyödynnettävissä kenttätyöopetuksessa.

Hyvistä lähtökohdista huolimatta andragogiikan periaatteita on kuitenkin ollut vaikeaa aivan aukottomasti noudattaa kenttätyöopetuksessa. Rajoitteita asettavat opettajasta riippumattomat opetuksen raamit ja reunaehdot, kuten opetussuunnitelma ja mahdollinen hanke- tai organisaatioyhteistyö esimerkiksi museoiden tai arkistojen kanssa. Rajoitteet voivat liittyä esimerkiksi kurssin oppimistavoitteisiin, jotka andragogisessa ideaalissa opiskelijat saisivat määritellä täysin itse. On myös huomautettava, että vaikka oppimistavoitteille ei olisikaan olemassa mitään selkeitä opettajan toimintaympäristöstä juontuvia rajauksia, suhtaudumme kriittisesti ajatukseen siitä, että aloitteleva opiskelija osaisi tai haluaisi aina itse määritellä, mitä haluaa kurssilla oppia. Oma-kohtainen oppimistavoitteiden määrittely voi olla hyvin hankalaa, jos opiskelijalla ei ole vielä selkeää käsitystä, mitkä taidot haastattelijalle ovat olennaisia. Kokeneemman opiskelijan on helpompi hahmottaa aikaisemman kokemuksen pohjalta kehitystarpeensa.

Andragogiikan ihanteiden, erityisesti epäsuoran pedagogiikan, toteutumisen haasteeksi olemme kokeneet eksaktien asioiden opettamisen. Esimerkiksi tietosuojan ja -turvaan liittyvissä asioissa ei voida nojautua pelkästään opiskelijoiden omakohtai-

---

167 Esim. Arvaja & Malinen 2013, 61, 64; Laine 2009, 45.

siin kokemuksiin ja vertaiskeskusteluun tiedon lähteenä, sillä opiskelijoiden kokemus- ja tietovaranto tietosuojan soveltamisesta tutkimuksessa voi olla vähäinen tai olematon. Eksaktin tiedon välittämisessä kokemus- ja vertaiskeskustelut eivät myöskään välttämättä toimi kovin hyvin, sillä niissä on olemassa mahdollisuus asiavirheiden syntyemiseen.<sup>168</sup> Emme olekaan pystyneet irrottautumaan täysin sisältölähtöisestä lähestymistavasta.

Kimmoike artikkelin kirjoittamiseen on alun perin herännyt meidän kirjoittajien tarpeesta käydä keskustelua etnologian ja kulttuurin tutkimuksen (kenttätyökurssien) opetuksen taustalla vaikuttavista pedagogisista periaatteista, jotka eivät ainakaan satunnaista opetusta opettavalle akateemiselle pätkätöyläiselle välttämättä ole kovin helposti hahmotettavissa.<sup>169</sup> Yksittäisiä kursseja opettavat väitöskirja-, apuraha- ja projektitutkijat ja tutkijatohtorit työstävät kurssinsa tyypillisesti itsenäisesti välttämättä käymättä merkittävää dialogia muiden kollegojen kanssa. Tällöin keskustelu pedagogisista valinnoista tai periaatteista jää helposti vähäiseksi, ja jokainen joutuu toimimaan oman pedagogisen valvutuneisuutensa varassa. Määräaikaisista työsuhteista ja apurahakausista johtuen hyvien opetuskäytäntöjen välittäminen laajemmin työyhteisön sisällä on melko haastavaa akateemi-

168 Pienryhmäopiskelun/-työskentelyn rajoitteista ja haasteista tarkemmin ks. esim. Isosomppi, Leivo & Rauhala 2013.

169 Vaikka kenttätyön ja haastatteluiden tekemisestä on etnologian tieteenalalla ja sen lähitieteissä kirjoitettu paljon muun muassa menetelmäoppaissa, ei kenttätöiden opettamisen pedagogisista lähtökohdista tai periaatteista ole juurikaan käyty keskustelua Suomessa (esim. Fingerroos ym. 2006; Heimo, Juvonen & Kurvinen 2021; Hämeenaho & Koskinen-Koskinen 2014; Korkiakangas, Olsson & Ruotsala 2005; Laaksonen, Knuuttila & Piela 2003; Pöysä, Järviluoma & Vakimo 2010; ks. kuitenkin Kumpulainen, Vierimaa & Koskinen-Koivisto 2019; Kumpulainen ym. 2020; tässä teoksessa artikkelit Fingerroos & Haanpää; Härkönen & Bergholm).

sessä maailmassa. Toivommekin tässä artikkelissa jakamiemme kokemusten, pohdintojen ja käytäntöjen tukevan ja inspiroivan erityisesti opetusuransa alussa olevia kenttätökurssien opettajia opetuksen suunnittelussa ja rohkaisevan myös jo kokeneempia konkareita reflektoimaan oman opetuksen pedagogisia periaatteita ja niiden suhdetta oppimisen tavoitteisiin.

## LÄHTEET

- Archibald, Mandy M. & Ambagtsheer, Rachel C. & Casey, Mavourneen G. & Lawless, Michael 2019. Using zoom videoconferencing for qualitative data collection: perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods* 18: 1–8.
- Aromaa, Johanna & Tiili, Miia-Leena 2014. Empatia ja ruumiillinen tieto etnografisessa tutkimuksessa. – Pilvi Hämeenaho & Eerika Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Ethnos-toimite 17, 258–283. Ethnos ry.
- Arvaja, Maarit & Malinen, Anita 2013. Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta. – Juha T. Hakala & Kari Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*, 59–72. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Copley, John Singleton 1778. The Metropolitan Museum of Art. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/10554> (19.8.2021).
- Dewey, John 1933. How we think. Prometheus Books.
- Fingerroos, Outi & Haanpää, Riina & Heimo, Anne & Peltonen, Ulla-Maija (toim.) 2006. Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Tietolipas 214. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Fingerroos, Outi & Haanpää, Riina 2023. Yhteisölähtöinen muistitietotutkimus ja projektiovetus yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen kehittämistyössä. – Sanna Lillbroända-Annala, Maija Mäki & Pia Olsson (toim.) *Kulttuurien tutkimuksen pedagogiikka*. Ethnos-toimite 23, 67–98. Ethnos ry.
- Gray, Lisa M. & Wong-Wylie, Gina & Rempel, Gwen R. & Cook, Karen 2020. Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies: Zoom Video Communications. *The Qualitative Report* 25(5): 1292–1301.
- Harva, Urpo 1981. Pedagogiikka, andragogiikka ja kasvatustieteet. *Aikuiskasvatustieteet* 1(2): 44–45.
- Heimo, Anne & Juvonen, Tuula & Kurvinen, Heidi 2021. Opas muistitietohaastattelun tekemiseen. Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.
- Hellman, Katja & Lillbroända-Annala, Sanna 2021. Från studerande till etnolog – reflektioner kring ett fältarbete. – Fredrik Nilsson & Anna-Maria Åström

- (red.) *Nordisk etnologi 1921–2021. Ett ämne i rörelse*, 139–158. Åbo Akademi Förlag.
- Hokka, Johanna & Kurtti, Elisa & Olsson, Pia 2022. Zoom-ryhmähaastattelun toimijuuksia rakentamassa: uusmaterialistisia tulkintoja verkkovälitteisestä vuorovaikutuksesta. *Elore* 29(1): 114–136. <https://doi.org/10.30666/elore.112294>.
- Hämeenaho, Pilvi & Koskinen-Koivisto, Eerika (toim.) 2014. Moniulotteinen etnografia. *Ethnos-toimite* 17. Ethnos ry.
- Härkönen, Mitra & Bergholm, Alexandra 2023. Tekemällä ja kokemalla oppimisen pedagogiikkaa: Teorian ja käytännön kohtaaminen etnografisen kenttätöön opetuksessa. – Sanna Lillbroända-Annala, Maija Mäki & Pia Olsson (toim.) *Kulttuurien tutkimuksen pedagogiikka*. *Ethnos-toimite* 23, 37–66. Ethnos ry.
- Ikonen, Hanna-Mari 2017. Puhelinhaastattelu. – Matti Hyvärinen & Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*, 270–284, Vastapaino.
- Isosomppi, Leena & Leivo, Marjaana & Rauhala, Riitta 2013. Aikuisopiskelua pienryhmässä – yhteistoiminnallisesti oppien vai ulkoisesti suorittaneen? – Juha T. Hakala & Kari Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*, 73–86. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Knowles, Malcom & Holton, Elwood & Swanson, Richard & Robinson, Petra 2020. *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.
- Korkiakangas, Pirjo & Olsson, Pia & Ruotsala, Helena (toim.) 2005. Polkuja etnologian menetelmiin. *Ethnos-toimite* 11. Ethnos ry.
- Kumpulainen, Kaisa & Vierimaa, Sanna-Mari & Koskinen-Koivisto, Eerika 2019. Developing Connective Pedagogy in Cultural Research – A Case Study from the Teachers' Perspective in Adopting a Problem-Based Approach in Higher Education. *Education Sciences* 9(4): 1–19. Article 252.
- Kumpulainen, Kaisa & Fingerroos, Outi & Pyykkönen, Miikka & Vierimaa, Sanna 2020. Miten työelämäläheisyys saadaan opetussuunnitelmatasolta osaksi

- käytännön opetusta? Esimerkkinä kulttuurialan koulutus. – Anne Virtanen & Jouni Helin & Päivi Tynjälä (toim.) *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*, 132–136. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kuula-Luumi, Arja. Tutkimuslupa, suostumus, informointi ja tietosuojat. – Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimuslupa-suostumus-informointi-ja-tietosuojat/> (7.4.2022).
- Laaksonen, Pekka & Knuutila, Seppo & Piela, Ulla (toim.) 2003. Tutkijat kentällä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lahtinen, Aino-Maija & Toom, Auli 2009. Yliopisto-opetuksen käytäntö ja yliopisto-opettajan ammatillinen kehittyminen. – Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 31–45. WSOYpro Oy.
- Laine, Timo 2009. Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. – Timo Laine & Anita Malinen (toim.) *Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*, 39–63. Kansanvalistusseura.
- Lemmetty, Soila & Hämäläinen, Kaisa & Collin, Kaija 2022. Työ andragogisena oppimisympäristönä – Oletuksia aikuisesta oppijasta teknologiyhteyksessä ja poliisiorganisaatiossa. – Soila Lemmetty & Kaija Collin (toim.) *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. SoPhi 150, 124–155. Jyväskylän yliopisto.
- Lindblom-Ylänne, Sari & Nevgi, Anne & Hailikari, Telle & Wager, Maaret 2009. Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. – Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 156–191. WSOYpro Oy.
- Lindeman, Eduard 1926. The meaning of adult education. New Republic.
- Loeng, Svein 2017. Alexander Kapp – the first known user of the andragogy concept. *International Journal of Lifelong Education* 36(6): 629–643.
- Malinen, Anita & Laine, Timo 2009. Koulutuksen kulmakiviä. – Timo Laine & Anita Malinen (toim.) *Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Kansanvalistusseura.
- Malinen, Anita & Piirainen, Arja 2020. Andragogiikan aakkosia. APO-opintojen luentomateriaali (ei julkisesti saatavilla), Jyväskylän yliopisto, 10.9.2020.



- Malkki, Liisa 2012. Perinteet ja improvisointi etnografisessa tutkimuksessa. – Laura Huttunen (toim.) *Kulttuuri, paikka ja muuttoliike*, 176–208. Vastapaino.
- Mason, Jennifer 2002. *Qualitative Researching*. 2nd ed. SAGE.
- Merriam, Sharan B. 2001. Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89: 3–13.
- Mörsky, Maija & Pakkanen, Marjatta 2020. Toinen andragoginen toimintaperiaate: dialogisuus. APO-opintojen luentomateriaali (ei julkisesti saatavilla), Jyväskylän yliopisto, 9.9.2020.
- Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari 2009. Oppimisen teorit. – Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 194–236. WSOY-pro Oy.
- Parpala, Anna & Katajavuori, Nina & Haarala-Muhonen, Anne & Asikainen, Henna 2021. How Did Students with Different Learning Profiles Experience 'Normal' and Online Teaching Situation during COVID-19 Spring? *Social Sciences* 10(9): 1–11. Article 337.
- Piirainen, Arja & Malinen, Anita 2020. Kolmas andragoginen toimintaperiaate: tutkiva asenne opetus- ja ohjaustyössä. APO-opintojen luentomateriaali (ei julkisesti saatavilla), Jyväskylän yliopisto, 10.9.2020.
- Pink, Sarah 2009. *Doing Sensory Ethnography*. SAGE.
- Pirhonen, Maritta & Sajasalo, Pasi & Kovalainen, Mikko & Süsse, Thomas 2020. Epävarmuuden siedätyshoitoa opintojen osana. – Anne Virtanen & Jouni Helin & Päivi Tynjälä (toim.) *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*, 54–57. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Postareff, Liisa & Lindblom-Ylänne, Sari & Nevgi, Anne 2009. Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. – Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 46–67. WSOYpro Oy.
- Pöysä, Jyrki & Järviluoma, Helmi & Vakimo, Sinikka (toim.) 2010. Vaeltavat metodit. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. – Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja, 46–83. Vastapaino.

Tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/aineistonhallinnan-suunnittelu/> (7.4.2022).

Tietosuojavaltuutetun toimisto. <https://tietosuoja.fi/tietosuoja> (7.4.2022).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyvatieteellinen-kaytanto-htk> (7.4.2022).

VTS Journal. <https://vtshome.org/site-specific/> (7.4.2022).

VTS Suomi ry. <https://vtssuomi.fi/> (7.4.2022).

Visual Thinking Strategies. <https://vtshome.org/> (7.4.2022).

Vuori, Jaana (toim.). Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/> (7.4.2022).

# **DIALOGISUUS JA KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN ETNOGRAFIASSA**

## **Pedagoginen näkökulma**

*Eino Heikkilä*

Tarkastelen artikkelissa Paulo Freiren dialektisen pedagogiikan ja David Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian kautta, miten dialogisuus ja kokemuksellisuus näkyvät empiiriseen kenttätöyöhön pohjautuvassa etnografiassa. Esitän, että oppiminen ilmenee etnografiassa kokemuksellisen oppimisen teorian mukaisesti refleksiivisenä ja holistisena prosessina, joka muuttaa ihmistä ja sitä yhteisöä, jonka keskellä hän toimii. Freiren pedagogiikan mukainen dialogisuus voi puolestaan auttaa hälventämään tutkimukseen liittyviä valta-asetelmia asettamalla tutkijan oppilaan asemaan ja tutkittavat oman elämänsä asiantuntijoiksi.

## Oppimisen ja opettamisen suuntaviivoja etnografiassa

Artikkelissa analysoin etnografiaa pedagogisesta näkökulmasta keskittyen oppimisen ja opettajuuden kysymyksiin. Lähestyn aihetta teoreettisesti ja kohdennan huomioni ennen kaikkea siihen, miten oppimisen ja opettajuuden kysymykset nivoutuvat etnografiseen tutkimusprosessiin. Tällöin pedagogia ymmärretään kiinteänä osana sitä, mitä tutkimuskentällä tapahtuu, minkälaista tietoa tutkimus tuottaa ja mihin tutkimuksella pyritään.<sup>170</sup> Pedagogia tulee tällöin myös liitetyksi laajempaan yhteiskunnalliseen kehukseen kuin mitä kulttuurintutkimuksessa on ollut tapana.<sup>171</sup> Käyn artikkelissa keskustelua yhtäältä Paulo Freiren dialektisen pedagogiikan ja toisaalta David Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian kanssa, sillä katson, että etnografinen tutkimus löytää nimenomaan näistä suuntauksista yhteistä tarttumapintaa.

Etnografia on nykyisin monitieteinen tutkimustapa ja metodologia, jolla on kiinteä side tutkittavien parissa tehtävään empiiriseen kenttätööhön. Samalla siihen liitetään piirteitä, jotka tekevät siitä pedagogisesta moniulotteisen. Koulu- tai koulutus-etnografia (educational ethnography) tarkoittaa yleisesti ottaen etnografista tutkimusta erilaisissa oppimis- ja kouluympäristöissä. Suomessa on tehty paljon etnografiaa nimenomaan formaalissa kouluopetuksessa ja keskitytty luokkahuoneen sosiaaliseen

---

170 Etnografisten menetelmien käyttämistä pedagogiikan ja kasvatuksen osana on käsitelty paljon kirjallisuudessa (esim. Gordon 2002; Mills & Morton 2013), mutta artikkelissani käänän katseen toisin päin, jolloin kyse on siitä, miten pedagoginen ajattelu näkyy etnografisessa tutkimusprosessissa.

171 Ks. Giroux 2004, 61.

vuorovaikutukseen ja niihin merkityksiin, joita oppilaat ja opettajat arjessaan tekevät. Esimerkiksi Elina Lahelma ja Tuula Gordon ovat todenneet, että suomalainen kouluetnografia on ollut näkyvää 1990-luvun lopulta lähtien. Suurin osa väitöskirjoina tehdyistä etnografioista kohdistuu peruskouluun, minkä lisäksi tutkimusta on tehty ammatillisissa oppilaitoksissa ja päiväkodeissa. Yleisiä kiinnostuksen kohteita näissä tutkimuksissa ovat olleet esimerkiksi sukupuoli, etnisuus ja yhteiskuntaluokka. Tyypillistä kotimaiselle kouluetnografialle on myös kiinnittyminen koulutuspoliittian kriittiseen tarkasteluun.<sup>172</sup>

Kansainvälisessä tutkimuksessa *educational ethnography* ei kuitenkaan viittaa yksinomaan formaaliin koulutukseen tai oppimiseen koulutusinstituutioissa, vaan se käsittää kaikenlaiset oppimisprosessit, -ympäristöt ja -tilanteet myös koulun ulkopuolella: järjestöissä, aikuiskoulutuksessa ja kodeissa. Koulu- tai koulutusetnografiassa voidaan tutkia myös informaalia opetusta ja oppimista eri konteksteissa. Esimerkkinä tästä mainittakoon Piritta Pietilä-Litendahlin etnografinen väitöskirja, jossa hän tutki andalusialaisten naisten voimaantumista kasvatustutkimuksesta näkökulmasta. Osittain metodisessa tutkimuksessaan hän tarkasteli rinnakkain kasvatuksellisia ja koulutuksellisia prosesseja naisten arjessa sekä niiden yhteyttä koettuun toimijuuteen ja voimaantumiseen. Hän toteaa, että tutkimusprosessin osallistava ja tiedostava tutkimusote aktivoi osallistuneita naisia, ja omista kokemuksista puhuminen myös vahvisti tunnetta elämän merkityksellisyydestä.<sup>173</sup> Näkemys osallistujien voimaantumisesta

172 Lahelma & Gordon 2007, 19–29.

173 Pietilä-Litendahl 2014, 125.

tai toimijuuden vahvistamisesta liittyy myös niin sanotun kriittisen etnografian tavoitteisiin. Kriittisessä etnografiassa kuin myös kriittisessä pedagogiikassa on yleensä poliittinen pohjavire siinä mielessä, että ilmiön analyysin tai ymmärtämisen sijaan niissä korostetaan valtasuhteiden kannalta altavastaaajina olevien ihmisten aseman parantamista tutkimuksen ja koulutuksen päämääränä.<sup>174</sup>

Kriittinen etnografia hylkää historiallisen empirismin ja sen sisältämän objektiivisuuden aatteen, mutta samalla se suhtautuu kriittisesti tutkijakeskeiseen subjektivismiin, joka etnografiassa sai jalansijaa refleksiivisen käänteen ja uudenlaisten kirjoitustapojen myötä 1980-luvulla. Refleksiivisyys on olennainen osa kriittistä etnografiaa, mutta sen tarkoitus on entistä laajemmin huomioida tutkimuksen teoreettiset, metodologiset ja poliittiset sitoumukset, samoin kuin tiedon ja tietämisen paikantuneisuus. Tämä ”uusi etnografia” pyrkii kohti tutkijan ja tutkittavien välistä tasavertaista, avointa dialogia.<sup>175</sup> Suomessa kriittinen etnografia on usein sulautuneena feministiseen tutkimusotteeseen, jossa tarkastellaan kriittisesti valtarakenteita ja ihmisten välisiä eron- tekoja sukupuolen, seksuaalisuuden, etnisyyden tai yhteiskunta- luokan perusteella. Toisaalta kriittisen tutkimuksen näkökulmat vaikuttavat esimerkiksi yhteiskuntaetnologiaksi kutsutussa tutkimuksessa, joka pyrkii tuomaan esiin arjen hiljaista tietoa. Yhteis- kuntaetnologisen tutkimuksen arvo on siinä, että se tuo hallinto- rakenteiden, virastojen ja instituutioiden rinnalle vaihtoehtoista, ihmisten omiin kokemuksiin perustuvaa näkökulmaa.<sup>176</sup>

174 Madison 2020, 3–4.

175 Madison 2020, 7–9.

176 Fingerroos ym. 2017, 16–17.

Etnografiassa ajatus ”äänen antamisesta” ja yhteiskunnan hiljaisten äänten tavoittamisesta on monella tapaa keskeinen. Samoin näkemys siitä, että etnografisessa tekstissä puhuu tutkijan ääni. Äänen merkitys etnografiassa voidaan kiteyttää ymmärrykseen siitä, että sosiaalisen vuorovaikutuksen alla toimivat erilaiset valtasuhteet, jotka määrittävät sitä, ketkä tulevat nähdyiksi ja kuulluiksi päätöksenteossa ja julkisessa keskustelussa. Ääni ilmentää siten tietoa ja sen tuomaa valtaa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Yksiääninen julkinen keskustelu tarkoittaa, että eriävät äänet ja mielipiteet on hiljennetty tai sivuutettu tavalla tai toisella. Tästä johtuen etnografian eettisenä kannustimena voidaan ajatella olevan näiden valtavirrasta poikkeavien näkemysten julkituonti.<sup>177</sup> Tämä näkökulma yhdistää etnografisen tutkimuksen niin sanottuun kriittiseen pedagogiikkaan, jota käsittelen artikkelissani Paulo Freiren dialektisen pedagogiikan kautta.<sup>178</sup> Kuten tulen osoittamaan, dialogisuus on läpileikkaava periaate paitsi kriittisessä pedagogiikassa myös etnografisessa tutkimuksessa nykyaikana.

Dialogisuutta on toisaalta lähestytty etnografisissa tutkimuksissa eri tavoin. Se on liitetty reaaliaikaiseen vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa tai tutkijan ja aineiston väliseen vuoropuheluun, mutta yhtä lailla koko tutkimus on voitu nähdä dialogisena prosessina tutkijan, tutkittavien, aineiston ja teorian välillä.<sup>179</sup> Osallistavassa, yhteistyölle perustuvassa etnografiassa (participi-

177 Duffy & Bailey 2010; ks. myös Hämeenaho 2017, 71.

178 Freiren pedagoginen ajattelu luetaan yleensä osaksi kriittisen pedagogiikan haaraa, jossa kasvatuksen keskeiseksi tehtäväksi nähdään yhteiskunnan muuttaminen (ks. Tomperi 2001).

179 Olsson 2016, 158–159; Raunola 2018.

patory/ collaborative ethnography) pyritään tietoisesti osallistamaan ihmisiä tutkimuksen tai kehityshankkeen joka vaiheessa. Yhteistyö ulottuu siten aina kentän satunnaisesta vuorovaikutuksesta tutkimustiedon tuottamiseen, tulkintaan ja kirjoittamiseen. Tutkittavien osallistaminen heitä itseänsä koskevan tiedon tuottamiseen on keskeisiä tapoja tehdä eettisesti kestävää ja luotettavaa etnografiaa, jossa tutkijan ja tutkittavien valtasuhteet on huomioitu.<sup>180</sup>

Artikkelissa tarkastelen etnografiaan sisältyvää vuorovaikutusta ja yhteistyötä erityisesti kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta ja esitän, että etnografian pyrkimys dialogisuuteen edellyttää yhteistä kokemuspohjaa, joka rakentuu keskinäisen oppimisen seurauksena.<sup>181</sup> Hyödynnän tältä osin David Kolbin luomaa kokemuksellisen oppimisen teoriaa, joka asettaa kokemuksen ja kokemusten reflektoinnin kaiken oppimisen keskiöön (ks. Härkösen ja Bergholmin artikkeli tässä teoksessa). Tarkastelussani pyrin tuomaan freirelaisen pedagogiikan ja kokemuksellisen oppimisen teorian etnografiseen viitekehykseen ja siten avaamaan keskustelua näiden välisestä suhteesta. Tarkoitukseni on osoittaa, että etnografisen tutkimusperinteen ja pedagogisten teorioiden yhdistäminen on hedelmällistä, joskin myös osittain problemaattista. Artikkelini puoltaa näkemystä siitä, että vastaaaminen tietoyhteiskunnan haasteisiin edellyttää yksilö- ja koulu-keskeisestä ajattelusta luopumista mitä tulee tietoon, oppimiseen

180 Lassiter 2005, 3–5; Madison 2020, 9–18.

181 En syvenny artikkelissani etnografisten suuntausten vertailuun, vaan pohjaan analyysini etnografisen tutkimuksen kiinteään ytimeen, siten kuin sitä ovat määritelleet esimerkiksi Amanda Coffey (1999); Clifford Geertz (etnografia ”tiheänä kuvauksena”, 1973) ja Karen O’Reilly (2009). Tiedostan, että etnografian monimuotoisuus on debatti, joka jakaa eri alojen tutkijoita.



ja koulutukseen. Se tarkoittaa niin sanotun tiedollisen toimijuuden kehittämistä yksilö- ja yhteisötasolla sekä oppimista edistävien ympäristöjen luomista.<sup>182</sup> Etnografian osalta tämä merkitsee, että tutkijan on oltava yhä tietoisempi tutkimuksensa pedagogisesta ulottuvuudesta ja omasta roolistaan siinä.

## Refleksiivisyys ja paikantaminen etnografisen tiedon kulmakivinä

Etnografia on laajasti eri tieteenaloilla sovellettava metodologia ja tutkimustapa, jonka tavoitteena pidetään yleensä tuottaa ”tiheä kuvaus” tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tai jostain ihmisryhmästä. Sen perusta on empiirisessä kenttätöyssä, jossa tutkija omaa osaamistaan ja persoonaansa käyttäen pyrkii osaksi jotain yhteisöä tai vastaavasti muuten hankkimaan syvällistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä.<sup>183</sup> 1980-luvun refleksiivisen käänteen myötä etnografiassa on nähty keskeisenä se, että tutkija ymmärtää oman toimintansa ja tulkintansa vaikutuksen suhteessa tutkimuksen kenttään sekä aktiivisesti *reflektoi* tapaansa tutkia ja tuottaa tietoa. Refleksiivisyyden yhteydessä puhutaan usein myös tiedon *paikantamisesta*, jolla viitataan feministisen teorian ajatukseen siitä, että etnografinen tieto on lähtökohtaisesti aina näkökulmasidonnaista eikä pääsyä objektiiviseen totuuteen ole. Tiedon väistämätön *osittaisuus* peräänkuuluttaa refleksiivistä ajattelua läpi etnografisen tutkimusprosessin.<sup>184</sup>

182 Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 15.

183 Geertz 1973; Lappalainen 2007; O'Reilly 2009; Van Maanen 1988.

184 Gould 2016; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014.

Etnografia refleksiivisenä oppimisprosessina tarkoittaa, että kentällä oleminen samoin kuin kirjoittaminen, joka usein nivoutuu osaksi kenttätöitä, nähdään paitsi tutkijan keinona saada tietoa kulttuurisesta ilmiöstä myös vahvasti kokemukselliseen vuorovaikutukseen pohjaavana toimintana, joka antaa kaikille tutkimuksen osapuolille ymmärrystä erilaisista tavoista ajatella ja kokea. Tutkijan ja tutkittavien tasavertainen asema, jossa kaikki oppivat toisiltaan, sekä dialogisuus tutkimuksen eri vaiheissa, nousivat etnografian ihanteiksi refleksiivisen käänteen seurauksena. Tällöin myös kyseenalaistui ulkopuolisen tutkijan oikeutus tuottaa kuvauksia vieraasta kulttuurista, ja etnografit alkoivat tietoisesti etsimään vaihtoehtoisia, tutkittavien todellisuuden paremmin tavoitettavia kirjoittamisen tapoja. Niin sanotun *Writing Culture* -liikkeen vanavedessä tutkijoiden tavoitteeksi tuli kirjoittaa refleksiivisiä ja moniäänisiä etnografioita.<sup>185</sup>

Refleksiivistä tutkimusotetta on myöhemmin täydennetty ajatuksella tiedon paikantuneisuudesta. Paikantunut tieto ottaa lähtökohdakseen tiedon muodostuksen subjektiivisuuden. Etnografisessa tutkimuksessa tämä tarkoittaa, että tutkijan on tuotava esiin se, mistä näkökulmasta eli minkälaisiin tieteellisiin diskursseihin ja menetelmiin sitoutuen hän tutkimustaan tekee. Paikantuneisuus merkitsee siten tutkijan tietoista asettumista tiettyyn tutkimusperinteeseen ja tämän asemoitumisen esille tuomista teksteissä.<sup>186</sup> Etnologi Outi Fingerroos on puhunut myös *refleksiivisestä paikantamisesta*, joka korostaa paikantumisen monipuolista, pelkän itsereflektion ylittävää merkitystä etnografiselle tutki-

185 Fingerroos 2003; Koskinen-Koivisto 2014; Marcus & Fischer 1986, 68.

186 Liljeström 2004.

mukselle.<sup>187</sup> Refleksiivisyyteen ja paikantumiseen liittyy kuitenkin erimielisyyttä tutkijoiden kesken, koska vaikka niitä pidetään elimellisenä osana nykypäivän etnografiaa, on epävarmaa mikä määrä refleksiivisyyttä on riittävästi. Tiedon muodostamisen dialogisuutta ajatellessa tulee myös huomioida, että paikantaminen on itsessään luonteeltaan vuorovaikutusta tutkijan ja kentän välillä. Kentän toimijat paikantavat tutkijaa ja ohjaavat sitä, minkälaisesta tiedosta tutkija pääsee osalliseksi. Antropologi Amanda Coffey onkin sanonut etnografian perustuvan kenttätöön aikana muodostuneisiin merkittäviin ihmissuhteisiin.<sup>188</sup> Etnografian kenttä määrittäytyästä näkökulmasta (ihmis)suhteiden verkostoksi, mikä entisestään korostaa etnografisen tiedon muodostamisen dialogisuutta.

Ilona Raunola käsittelee uskontoantropologian väitöskirjassaan uususkonnollista Valorukous-toimintaa tapausesimerkkien kautta. Yhdessä artikkelissaan hän tarkastelee erityisesti osallisuutta ja dialogista paikantumista etnografisessa kenttätöössä. Osallisuudella Raunola viittaa tutkimuskohteen ennalta tuntemiseen, joka on syntynyt kiinnostuksen ja esiymmärryksen kautta ennen tutkimuksen alkua. Dialogisella paikantumisella hän tarkoittaa ”monitahoista neuvottelua tai vuoropuhelua tutkijan paikasta, sen antamisesta ja ottamisesta.” Teksti käsittelee paikantumista tutkijan refleksiivisyyden kautta, mutta myös siitä näkökulmasta, miten tutkittavat suhtautuvat tutkijaan, minkä paikan he hänelle antavat kenttätöön aikana, ja näiden välistä vuoropuhelua. Tekstillään kirjoittaja tuntuu myös kommentoivan antro-

---

187 Fingerroos 2003.

188 Coffey 1999.

pologian piirissä pitkään käytyä keskustelua ulko- ja sisäpuolisuudesta, ja sen näkymistä empiirisessä kenttätöyssä. Etnografiassa on tunnustettu jo pitkään, että tutkija on aina osa tutkimustaan, eikä tutkijan paikantuminen sisäpiiriin ole tae syvemmästä tiedosta tai toisaalta ulkopuolisuus tiedon ”objektiivisuudesta”. Raunola korostaakin, että hänelle sisä- ja ulkopuolisuus tarkoitti liikettä rajapinnoilla.<sup>189</sup> Seuraavassa perustelen sitä, miksi dialogisuutta voidaan pitää etnografiassa olennaisena nimenomaan pedagogisesta näkökulmasta.

## Dialoginen oppimisprosessi etnografiassa

Etnografinen tutkimustyö, kentällä oleminen ja tiedon tuottaminen, analyysi ja tulkinta ovat perustaltaan dialogisia, vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön pohjaavia.<sup>190</sup> Mitä tämä tarkoittaa pedagogiselta kannalta? Yksi keskeisimmistä kasvatusajatteloista, joka korosti dialogin merkitystä kaikessa oppimisessa, oli brasilialainen Paulo Freire (1921–1997), joka tunnetaan Suomessa ennen kaikkea teoksestaan *Sorrettujen pedagogiikka*.<sup>191</sup> Teos kertoo paljon aikakautensa ongelmista, asenteista ja poliittisesta ilmapiiristä Etelä-Amerikassa, joten sitä on tärkeää lukea aikaansa vasten. Freire ei niinkään luonut omaa kasvatusfilosofiaansa, vaan paremminkin synkretistiseen tapaan yhdisti eri perinteiden ajattelua pedagogiikkaansa. Aino Hannula toteaa Freiren ajattelua käsittelevässä väitöskirjassaan, että tämä sitoo pedagogiikas-

189 Raunola 2018, 286–287.

190 Horner 2004, 16; Madison 2020, 9.

191 *Pedagogia do Oprimido*, julkaistu 1970, suomeksi 2016.

saan yhteen kolme 1950-luvun suuntausta: eksistentiaalisen fenomenologian, humanistisen marxismin ja radikaalin kristillisen teologian.<sup>192</sup> Tärkeä viittauskohta Sorrettujen pedagogiikassa on toisaalta Hegelin dialektinen tulkinta ihmisen minuuden kehityksestä. Hegelin mukaan ihmisyyden kokemus ja itsetietoisuuden kehitys mahdollistuu vain tilanteessa, jossa toiset ihmiset tunnustavat yksilön yhteisön jäseneksi. Ilman tätä tunnustamista yksilön tietoisuus ei pääse kehittymään kunnolla. Ihminen tulee ihmiseksi vain suhteessa toisiin: ollen tytär, veli, äiti, työläinen, omistaja. Monet näistä suhteista ovat samalla valtasuhteita, mikä tarkoittaa, että jotkut ovat väistämättä alaisia ja palvelijoita suhteessa hallitsevaan ihmisryhmään. Ensin mainitut 'rengit' ovat niitä Sorrettujen pedagogiikan *sorrettuja*, jotka kaipaavat vapautusta. Hallitsevan luokan edustajat eli 'herrat' ovat puolestaan asemansa puolesta edellisten *sortajia*. Olennaista on kuitenkin, että Freiren mukaan sorretut voivat vapauttaa vain itse itsensä, tullessaan tietoisiksi alisteisesta asemastaan ja toisaalta havaitessaan, että heillä on oikeus elämään myös valtasuhteen ulkopuolella. Pedagogiikan tehtävä on siten käytännössä antaa alisteisessa asemassa oleville ihmisille avaimet omannäköiseen, itselliseen elämään vapauttamalla heidät sortajien ikeestä. Samalla he vapauttavat myös sortajansa, jotka ovat asemansa takia sidottuja sortaviin käytäntöihinsä.<sup>193</sup>

Freiren nimi liitetään yleensä *kriittisenä pedagogiikkana* tunnettuun suuntaukseen, jossa kasvatustoiminnalla tavoitellaan sosiaalista ja taloudellista tasa-arvoa tekemällä näkyväksi yhteis-

---

192 Hannula 2000, 4.

193 Freire 2016, 44–46; Tomperi 2016, 20.

kunnallisia epäkohtia ja parantamalla ihmisten omanarvontuntoa. Kriittisen pedagogiikan julkilausuttuna pyrkimyksenä on, että oppilaat tiedostaisivat oman elämäntilanteensa ja toimisivat sitten aktiivisesti muuttaakseen sosiaalista asemaansa ja koko yhteiskuntaa. Kriittisen pedagogiikan rinnalla puhutaan myös feministisestä pedagogiikasta, jossa kiinnitetään erityistä huomiota sukupuolirikkyymykseen osana yhteiskunnan valtarakenteita. Freiren melko mustavalkoiselta vaikuttava jako sortajiin ja sorrettuihin nousee hänen omasta kokemuspöiristään. Brasiliassa syntynyt Freire näki ympärillään paljon köyhyyttä ja lukutaidottomuutta, minkä lisäksi hänen aikanaan oli useita sosialistisia vallankumousliikkeitä, jotka pyrkivät muuttamaan yhteiskunnallisia valtasuhteita ja parantamaan työläisten asemaa.<sup>194</sup>

Freiren edustaman kriittisen pedagogiikan avainkäsitteitä on dialogi. Arkikeskustelussa dialogi käsitetään keskusteluksi ja vuoropuheluksi, mutta tämä ei tuo näkyviin kaikkia niitä merkityksiä, joita Freire sanan liittää. Hänelle dialogisuus merkitsee vastakohtaa perinteiselle 'tallettavalle' oppimiskäsitykselle, joka perustuu opettajan ja oppilaan väliselle hierarkialle ja jossa opettaja ikään kuin siirtää tietonsa oppilaalle. Dialoginen lähestymistapa puolestaan korostaa oppimista vuorovaikutusprosessina, joka ei ole ennalta määrätty, vaan joka tuottaa uusia oivalluksia kaikille osapuolille – saaden aikaan muutoksen sekä oppilaissa että opettajissa. Dialogisen kasvatuksen ydin on osallisten *tasavertaisuudessa*, siinä että oppilaat tulevat tunnustetuiksi tasa-arvoisina ihmisinä opettajien kanssa. Ilman tätä tasavertaisuuden ideaalia ei ole todellista dialogia – eikä myöskään oppimistä siinä

---

194 Tomperi 2016.

tarkoituksessa kuin Freire ajatteli. Dialogisuuden edellytys on siten pohjimmiltaan eettinen, arvostava kohtaaminen. Samalla dialoginen oppimiskäsitys irtautuu koulukeskeisestä ajattelutavasta, sillä oppimisen nähdään olevan tiiviissä yhteydessä yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Ihmisen oppimista ei määritä niinkään tiedollinen osaaminen, vaan se, miten hän kykenee elämään omaehtoisesti ja vapaasti omassa ympäristössään.<sup>195</sup>

Kriittinen pedagogiikka ja toisaalta etnografinen tutkimusprosessi rakentuvat molemmat ajatukselle dialogisuudesta ja siihen liittyvästä eettisyydestä. Etnografiassa puhutaan usein ”äänen antamisesta” sellaisille ihmisryhmille, jotka syystä tai toisesta ovat yhteiskunnallisessa vallanjaossa olleet syrjittyjä tai unohdettuja. Tätä sinänsä hienoa ajatusta syrjittyjen esiin nostamisesta on kuitenkin kritisoitu siitä, että se osaltaan normalisoi tietynlaisten ihmisten aseman avuntarvitsijoina, sellaisina, joilla ei itsessään ole ääntä eikä valtaa.<sup>196</sup> Esimerkiksi Karoliina Ojanen sanoo hevostyttöjä käsittelevässä tutkimuksessaan, ettei hän ole antamassa tutkimilleen tytöille ääntä, sillä heillä on jo sellainen – tai paremminkin heillä on useita ääniä, useita erilaisia näkemyksiä. Tutkijan eettinen vastuu on siten tuoda näkyviin tätä kentän moniäänisyyttä – omaa ääntään unohtamatta.<sup>197</sup> Refleksiivisyys on tässä mielessä tutkijan tärkeä työväline, koska sen kautta tehdään näkyväksi niitä lukemattomia valintoja, joita tutkija sekä kentällä että kirjoittaessaan tekee. Joka tapauksessa on hyvä huomata, että etnografiassa vaikuttaa edelleen tietynlainen eettinen ideaa-

---

195 Freire 2016.

196 Duffy & Bailey 2010.

197 Ojanen 2011, 60–61.

li, joka ilmenee esimerkiksi siinä, minkälaisia asioita tutkitaan ja mistä näkökulmasta.

Äänen antaminen on yksi osa siinä ketjussa, joka yhdistää etnografiaa ja kriittistä kasvatustiedettä.<sup>198</sup> Äänen antaminen liittyy osaltaan etnografian emansipatorisiin tavoitteisiin, joiden pyrkimyksenä on auttaa tutkittavia tulemaan tietoiseksi voimavaroistaan – voimaannuttaa heitä – ja siten rohkaista heitä elämään kokonaisvaltaisesti.<sup>199</sup> Se, mitä tämä käytännössä tarkoittaa, vaihtelee tilanne- ja tutkimuskohtaisesti. Olennaista on kuitenkin, että etnografisella tutkimuksella yritetään usein jollain tapaa auttaa tai tukea tutkimuksen kohteena olevaa yhteisöä. Osallistavassa, yhteistyölle perustuvassa etnografiassa se tapahtuu *osallistamalla* ihmisiä yhteisöään kehittävään toimintaan. Tavoitteena on tällöin tiedon tuottamisen demokratisoiminen ja tutkimusprosessin tuominen lähelle niitä ihmisiä, joiden elämään tutkimustulokset vaikuttavat. Toisaalta pyrkimyksenä on paikallisesti mahdollisimman soveltamiskelpoisen tiedon tuottaminen. Tämä näkökulma on yleinen esimerkiksi alkuperäiskansatutkimuksessa.<sup>200</sup> Päämääränä ei siten ole niinkään äänen antaminen, vaan tutkimus- ja kehittämistyön tuominen osaksi tutkittavaa yhteisöä. Osallistavalla etnografialla on monia yhtäläisyyksiä kriittisen pedagogiikan kanssa, vaikka niiden tavoitteissa on myös eroja.<sup>201</sup>

Freire kuvaa pedagogiikkansa lähtökohtia esittämällä, että sorretut ihmiset on epäinhimillistetty – heitä siis kohdellaan tavalla, joka ei kunnioita heidän ihmisarvoaan. Kriittisen pedagogiikan

198 Ks. Lahelma & Gordon 2007, 23.

199 Gordon 2002, xii; Lu & Horner 1998, 258–259.

200 Koskinen 2014, 129–130.

201 Lahelma & Gordon 2007, 23; myös Hakala & Hynninen 2007.



tärkein tehtävä onkin palauttaa alistettujen inhimillisuus. Tämä tehtävä lankeaa viime kädessä sorrettujen itsensä tehtäväksi, sillä ”sortajat, jotka sortavat, riistävät ja raiskaavat valtansa turvin, eivät voi saman valtansa voimin vapauttaa sorrettuja eivätkä itseään”. Sen sijaan vain sorrettujen itsensä heikkoudesta kumpuava voima voi vapauttaa molemmat osapuolet.<sup>202</sup> Sorrettujen pedagogiikassa on paljon vastaavanlaista retoriikkaa, joka saa paikoin jopa raamatullisia sävyjä, mutta kenties siksi se puhuttelee edelleen eri taustoista tulevia lukijoita. Freiren kriittisen pedagogiikan tavoite – sorrettujen inhimillisyyden palauttaminen – on sen verran laaja ja monisyinen, ettei se voi toteutua kerralla tai edes sukupolvessa. Se kuitenkin asettaa suunnan, jota kohti edetä. Samalla se alleviivaa sitä, että ihmiset on saatava itse haluamaan ja toivomaan muutosta parempaan, sillä vain siten aito muutos on mahdollinen. Pedagogi tai tutkija voi toiminnallaan auttaa oppilaitaan tai tutkittaviaan ymmärtämään asemansa ja tilanteensa sosiaalisessa järjestyksessä, mutta muutoksen tarpeen täytyy syntyä paikallisissa itsessään.

Etnografiassa tutkijan täytyy periaatteessa koko ajan reflektoida, *miksi haluan tietää*. Toisin sanoen kysyä, miksi tutkin sitä mitä tutkin ja miksi tuottamani tieto on merkittävää.<sup>203</sup> Pelkkä uteliaisuus ei sinänsä riitä, vaikka se varmastikin toimii taustatekijänä monen tutkijan uralla. Etnografisesti tuotetun tiedon pitäisi olla myös jollain tapaa merkittävää, mutta käytännössä tutkija itse arvioi osana tieteellistä yhteisöä, mikä on tutkimisen arvoista. Tiedolla voi olla esimerkiksi uutuusarvoa, jolloin se kertoo jotain

---

202 Freire 2016, 44.

203 Onodera 2016, 78.

sellaista, mitä ei aiemmin ole tiedetty. Tieto voi osoittaa vääräksi tai vahvistaa jonkin aiemman teorian. Lisäksi tiedolla voi olla käytännöllistä sovellusarvoa ja hyötyä tai laajemminkin yhteiskunnallista vaikuttavuutta.<sup>204</sup> Tiedon merkittävyyttä voi siten perustella monella tapaa, mutta tärkeää on, että tutkija tuo avoimesti esiin tieteellisen intressinsä ja mitä varten tutkimusta tehdään. Samalla tietenkin rahoitushaut ja tutkimusyhteistyöt ohjaavat tutkijaa työssään.

Filosofi Toivo Salonen on esittänyt, että mikään tiede ei ole tiedettä sinänsä, ilman ihmistä. Sen sijaan tieteellä on aina suhteensa ihmiseen ja hänen toimintaansa.<sup>205</sup> Tällöin myös tiedolla, jonka tieteellinen toiminta tuottaa, on oltava kytkös inhimilliseen todellisuuteen. Etnografisessa tutkimuksessa on jo hyvän aikaa sitten hylätty ajatus objektiivisesta tai arvoneutraalista tiedosta. Päin vastoin on korostettu kaiken tiedon olevan paikantunutta, inhimilliseen näkökulmaan sidottua, ja tutkijan tehtävänä on reflektion avulla purkaa tätä paikantuneisuuden vyyhtiä tekstissään. Toisaalta paikantaminen ei ole vain etnografian itsetietoista ajattelua, vaikka sitä puolta usein korostetaan; se on yhtä lailla sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta, johon tutkittavat henkilöt osallistuvat omista lähtökohdistaan.<sup>206</sup> Itse asiassa paikantaminen on samalla tapaa osa tutkittavien kanssa käytävää dialogista vuorovaikutusta kuin tiedon muodostuminen. Tiedon muodostaminen dialogisessa yhteistyössä on samalla sen paikantamista tähän

---

204 Yliopistojen tehtävänä on yliopistolain mukaan tuottaa yhteiskunnallisesti merkittävää ja vaikuttavaa tutkimusta (ks. Yliopistolaki 558/2009, 1. luku).

205 Salonen 2007, 43.

206 Isotalo 2015, 84.

hetkeen ja tilanteeseen, näihin ihmisiin. Seuraavaksi tarkastelen, mitä tämä tarkoittaa kokemuksellisen oppimisen teorian valossa.

## **Kokemuksellinen oppiminen ja etnografinen kenttätyö**

Oppiminen on monimuotoinen prosessi, jota yksikään teoria ei voi kuvata tyhjentävästi. Jokaisella ihmisellä on myös näkemyksiä ja oletuksia, jotka ovat hänen oman oppimisensa perustana. Tunnettuja tieteellisiä oppimisteorioita ovat 1) behavioristiset oppimisen teoriat, 2) yksilön kasvua ja kokemuksen merkitystä korostavat oppimisen teoriat, 3) kognitiiviseen psykologiaan perustuvat oppimisen teoriat ja 4) konstruktivistiset oppimisen teoriat. Nämä kaikki maalaavat hieman erilaisen kuvan ihmisen oppimisesta ja niistä välineistä, joiden kautta oppimisen ajatellaan tapahtuvan.<sup>207</sup> Tässä yhteydessä keskityn tarkemmin *kokemukselliseen oppimiseen* siten kuin se esiintyy erityisesti David Kolbin ajattelussa. Etnografiseen kenttätyöhön sisältyy aina kokemuksellinen ulottuvuus, ja nimenomaan kokemuksensa pohjalta, teorioiden kanssa keskustellen, etnografi esittää tulkintansa tietyn kulttuurin erityispiirteistä. Esittelen alkuun kokemuksellista oppimista, minkä jälkeen käsittelen sen merkitystä etnografisessa kontekstissa.

Kokemuksellisen oppimisen keskeisin teoreetikko on yhdysvaltalainen David Kolb, joka työssään ammensi muun muassa John Deweyn, Kurt Lewinin ja Jean Piagetin ideoista. Kolbin

---

207 Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 194.

ajattelun lähtökohtana on käsitys ihmisestä kokonaisvaltaisena oppijana, mikä tarkoittaa, että oppimista ei tarkastella niinkään suhteessa kouluinstituutioon tai opetussuunnitelmaan, vaan sen nähdään kuuluvan kaikkeen inhimilliseen toimintaan: oppiminen on ihmislajin sopeutumista ympäristöönsä.<sup>208</sup> On tietenkin yleisesti hyväksyttyä, että kokemuksella on tärkeä roolinsa oppimisessa, mutta Kolbin ansioksi voidaan lukea se, että hän onnistui jäsentämään kokemuksellisen oppimisen mallin tavalla, joka teki siitä laajalti sovellettavan.<sup>209</sup> Kolbin teorian mukaan oppimisen prosessissa kiertävät kehämäisen syklin tavoin konkreettiset kokemukset, pohdiskeleva havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen toiminta. Lisäksi kokemuksellinen oppiminen perustuu näkemykseen omien kokemusten ja niiden yhteisen jakamisen merkityksestä persoonallisen kasvun välineenä.<sup>210</sup> Kolbin oppimisen teoria muistuttaa niin sanottua transformatiivista oppimisteoriaa, jonka mukaan oppiminen ei ole valmiiden mallien toistamista vaan asioiden pohtimista, reflektointia ja kriittistä kyseenalaistamista. Myös transformatiivinen teoria korostaa kokemusten tietoista reflektointia, sillä ilman tätä pohdintaa oppiminen ei tue ihmisen henkilökohtaista kasvua ja kehitystä. Molemmat oppimisen teorat pohjautuvat humanistiseen psykologiaan, jossa ihminen nähdään hyvään pyrkivänä ja itseään ohjaavana oppijana vastakohtana behavioristien mekaanista oppimista korostaville käsityksille.<sup>211</sup>

208 Kolb 1984, xi-xii, 1–2.

209 Morris 2020, 1065.

210 Kolb 1984, 40–43.

211 Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 209.

Kolbin mallissa oppiminen alkaa omakohtaisesta, välittömästä ja konkreettisesta kokemuksesta, joka voi olla periaatteessa min-käläinen tahansa. Kokemuksen tulee kuitenkin olla laadultaan sellainen, että siitä jää selkeä muistijälki niin, että sitä voi työstää tietoisesti. Kokemuksen jälkeen oppijan on tarkoitus tarkastella kokemaansa refleksiivisesti. Toista vaihetta pidetään mallissa keskeisenä, sillä juuri refleктоimalla oppija muokkaa kokemuksestaan uutta tietoa, eikä oppimista tapahdu ilman kokemuksen arviointia ja pohdintaa. Kolb kuvaileekin oppimista *prosessiksi, jossa tietoa luodaan kokemusta muuntamalla*.<sup>212</sup> Kolmannessa vaiheessa oppija pyrkii käsitteellistämään ja kuvailemaan kokemaansa sanallisesti. Tämä vaihe on kaikista haastavin, koska vaikka kokemus ilmenee meille aistittavana ja elinvoimaisena, sen sanallistaminen tuntuu hukkaavan jotain sen olemuksesta. Kolb toteaa itse, että sanat ovat kuin astia, jolla yritetään kauhoa aistimusten merta – sanat antavat koetulle jaettavan muodon, mutta samalla kokemuksen sisältö tuntuu haihtuvan tietoisuudesta. Mallin viimeinen vaihe – soveltaminen – on uuden tiedon soveltamista käytäntöön, mikä voi tapahtua esimerkiksi maalaamalla, piirtämällä tai askartelemalla. On tärkeää, että uusi tietoa ei jää käsitteelliselle tasolle, vaan sitä kokeillaan ja sovelletaan käytännön harjoituksin.<sup>213</sup>

Kolbin malli tuntuu yksinkertaiselta ja luontevalta tavalla ymmärtää oppiminen, mutta sitä on kritisoitu teoreettisesta hataruudesta.<sup>214</sup> Esimerkiksi kokemuksen reflektointi ei ole niin

212 “Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience” (Kolb 1984, 38).

213 Kolb 1984, 38–43; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 206–207.

214 Miettinen 2000a; Morris 2020, 1065.

yksioikoista kuin malli esittää. Välitön kokemus ei ole reflektoitavissa sellaisenaan, vaan pystymme muistelemaan ja muodostamaan tulkinnan vain sellaisesta, josta meillä on olemassa skeema eli mielen sisäinen malli. Toisaalta oppijalta vaaditaan koetun käsitteellistämiseen muutakin kuin pelkkää reflektiota, kuten omaan tieteenalaan perehtymistä ja erilaisten teorioiden vertaailua. Myös mallin viimeinen vaihe, tiedon soveltaminen, herättää kysymyksiä, sillä soveltamisen tulisi tapahtua todellisissa tilanteissa, mihin ei useinkaan ole mahdollisuutta. Edelleen Kolbin mallia voidaan kritisoida siitä, että se unohtaa opiskelijan aiempien tietojen ja käsitysten merkityksen uutta tietoa muodostaessa.<sup>215</sup> Useimmat kokemuksemme ovat luonteeltaan hyvin arkisia ja rutiininomaisia: heräämme aamulla, peseydymme, teemme aamupalan, lähdemme töihin. Emme pysähdy miettimään näitä kokemuksia, koska ne toistuvat melkein samalla tavalla päivittäin. Ovatko nämä kokemukset siis oppimisen kannalta turhia? Kasvatustieteilijä Reijo Miettinen on sanonut, ettei Kolbin mallia ole empiirisesti todennettu, sillä sen eri osa-alueet eivät ole kunnolla mitattavissa.<sup>216</sup> Samaa voidaan sanoa tietenkin monista muistakin teoreettisista malleista: ne auttavat jäsentämään kuvaamme todellisuudesta, mutta eivät ole sama kuin todellisuus.

Tarkastelen seuraavaksi kokemuksellisen oppimisen teoriaa suhteessa etnografiseen tutkimukseen. On selvää, että etnografinen kenttätö – silloin kun se tehdään konkreettisesti ympäristössä ihmisten parissa – on monenlaisia aistimuksia, tuntemuksia ja kokemuksia sisältävää toimintaa. Tutkijan on ihannetilanteessa

215 Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 212–213.

216 Miettinen 2000b.

katsottu pääsevän lähelle tutkittaviaan ja heidän todellisuuttaan osallistumalla tiiviisti tutkittavien arkeen ja olemalla yhteisössä läsnä kokonaisvaltaisesti. Parin viimeisen vuosikymmenen aikana kehollisuus, affektiivisuus ja aistitiedon hyödyntäminen on alkanut kiinnostaa etnografeja myös metodologisesti. Erityisesti Sarah Pinkin työn johdosta on puhuttu *aistietnografasta*, joka viittaa siihen, että tutkija tekee kenttätyötä moniaistisesti ja hyödyntää tutkimuksessaan ei vain näköhavaintoja, vaan kaikkien aistien tuottamaa tietoa. Pink on kuitenkin itse korostanut, ettei aistietnografia ole niinkään uusi tapa tehdä etnografiaa kuin uudenlainen näkökulma siihen, mitä jo tehdään. Tämä tarkoittaa, että tutkija voi ajatella, minkälaista erilaista aistitietoa esimerkiksi havainnoidessa herää ja miten se vaikuttaa tilanteen kokemiseen. Tai vastaavasti kävelyhaastattelua tehdessään tutkija voi miettiä, miten liike, säätila ja vaihtuvat ympäristöt ilmenevät haastattelussa sen sijaan, että keskittyisi vain puhuttuun ja sanottuun.<sup>217</sup> Etnografien kiinnostus aistimuksiin ja tunteisiin heijastelee laajempaa sosiaali- ja ihmistieteissä tapahtunutta muutosta, jota on kutsuttu muun muassa aistiseksi käänteeksi.<sup>218</sup>

Toisessa yhteydessä samasta aiheesta on käytetty nimitystä *ruumiillinen/ kehollinen käänne* (corporeal turn). Etnologi Miia-Leena Tiilen mukaan 2000-luvulla alkanut paradigman muutos on tehnyt kehosta niin tutkimuskohteen kuin tiedonlähteen ja tiedonmuodostuksen välineen. Samalla kehon, tunteiden ja kokemusten väliset yhteydet sekä affektit ovat nousseet kulttuuritieteissä merkittäviksi tutkimuskohteiksi.<sup>219</sup> Autoetnografiaa

217 Ks. Pink 2009, 1–2.

218 Engl. sensorial turn. Howes 2003, xii.

219 Tiili 2016, 22.

tutkineen Johanna Uotisen mukaan kehollisen tiedon käyttämiseen tutkimuskohteena ja -materiaalina liittyy haasteita, joista ilmeisin on kysymys siitä, miten kuvata kielen avulla kehollisia ja aistittavia kokemuksia. Kehollista tietoa tai kokemusta ei voi välittää sellaisenaan, vaan se väistämättä muuttuu joksikin toiseksi, kun se käännetään kielelliseen muotoon. Uotisen mukaan tämä ei kuitenkaan koske ainoastaan kehollista tietoa, vaan kaikkea (etnografista) tietämistä: tieto on aina välittyntä, subjektiivista, kontekstisidonnaista ja osittaista. Vaikka kehollinen tieto, kokemukset ja muistot eivät itsessään käy tieteellisestä tiedosta, niistä voi kuitenkin muodostaa tutkimusaineistoja kuvaamalla niitä mahdollisimman rehellisesti ja huolellisesti.<sup>220</sup> Kehollinen, aistiperäinen tieto rinnastuu tässä mielessä arkiymmärrykseen ja -ajatteluun. Vaikka arkinen ajattelu sisältää mielekkäitä näkemyksiä todellisuudesta, sen subjektiivisuus, välittömyys ja vinoutunut historiallisuus tekee siitä alttiin virheille. Arkiymmärrys ei siten ole tieteessä toimiva lähtökohta.<sup>221</sup>

Uotisen pohdinnat kehollisen tiedon ja kielellistämisen haasteista ovat samantapaisia kuin Kolbin ajatukset kokemuksen ja sanojen välisestä suhteesta. Sanat eivät välitä kokemusta sellaisenaan, vaan muokkaavat siitä toisenlaisen. Tästä johtuen oppijan harjoittama reflektio on niin keskeisessä osassa Kolbin teoriassa. Kokemusta on reflektoitava ja tarkasteltava, jotta se toimisi oppimisen välineenä. Ajatus refleksiivisestä oppimisesta yhdistää Kolbin teorian luontevasti etnografisiin yhteyksiin. Mutta refleksiivisyys ei etnografiassa viittaa mihinkään määrättyyn hetkeen

---

220 Uotinen 2010.

221 Salonen 2007, 31–33.



tai vaiheeseen tutkimusprosessissa, vaan käytännössä se läpäisee koko tutkimuksen alustavista kysymyksistä työn viimeistelyyn. Etnografinen tutkimus on itsessään suuri ”opinnäyte” – osoitus siitä, että tuntee tutkittavan aiheen ja osaa kertoa siitä tieteen kielellä. Sitä ennen tutkijan tulee asettua oppilaan asemaan, kuunnella ja pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa yhteisöä tai ilmiötä. Oletuksena on, että tutkijalla on halu oppia.<sup>222</sup>

Tutkijan oppimista kentällä ja tutkittavien parissa on käsitteellistetty etnografiassa eri tavoin. Yksi keskeisimmistä etnografian piirteistä – myös nykyaikana – on se, että siinä pyritään saavuttamaan *sisäpiiriläisen* näkökulma tutkittavaan ilmiöön. Toisin sanoen tutkijan, joka ei entuudestaan tunne tutkittavien elämää ja sen monenlaisia merkityksiä, tulee kenttätönsä aikana siinä määrin uppoutua tutkittavaan yhteisöön, että hän alkaa ikään kuin nähdä asiat paikallisten tapaan ja ymmärtää sitä maailmaa, jossa he elävät.<sup>223</sup> Rene Gothóni on kuvannut tätä sanalla *eläytyminen*. Se viittaa siihen, että voidakseen harjoittaa kenttätöitä, tutkijan on ainakin jossain määrin osallistuttava tutkittavien elämään, oltava osa tutkimuskohdettaan.<sup>224</sup> Nykyisin kuitenkin painotetaan sitä, että tutkija voi samanaikaisesti olla sekä sisä- että ulkopuolinen kentällään ja että suhde kenttään rakentuu monisyisessä vuorovaikutuksessa kentän toimijoiden kesken.<sup>225</sup> Samoin kenttä itsessään voidaan ymmärtää fyysisen paikan sijasta enemmänkin *sosiaalisena konstruktiona*, jonka tutkija määrittää

222 Hakala & Hynninen 2007, 214.

223 Malinowski, 1961 [1922], 25; Thanem & Knights 2019, 54–55.

224 Gothóni 1997, 142–143; myös Davies 2008, 3–5.

225 Gould 2016, 15.

kysymyksillään.<sup>226</sup> Tällöin myös kysymykset tutkijan osallisuudesta, sisä- ja ulkopiiriläisyydestä, määrittyvät toisin.

Mutta riippumatta siitä, miten tutkijan suhde tutkittavaan ilmiöön ja tutkittaviin käsitteellistetään, etnografisen tutkimusprosessin ytimessä on aina ollut ajatus siitä, että voidakseen kirjoittaa uskottavasti ja asiantuntevasti jostain kulttuurista, tutkijan tulee tuntea aiheensa omakohtaisesti, ei vain ulkopuolisena tarkkailijana. Käytän tässä tietoisesti sanaa *tuntea*, koska tietäminen johdattaa ajatukset herkästi loogiseen tai abstraktiin päätelykykyyn, kun taas tunteminen alleviivaa etnografisen tiedon – ja oppimisen – kokonaisvaltaisuutta ja kehollisuutta. Tutkija ei opi tuntemaan aihettaan kirjallisuuden kautta, vaikka teorioillaakin on analyysissa paikkansa, vaan olemalla (kehollisesti) läsnä tutkittavien arjessa. Tästä johtuen on sanottu, että etnografiassa tutkijan keho on hänen tärkein tutkimusinstrumenttinsa.<sup>227</sup> Keho tarkoittaa tässä myös tutkijan tapaa olla ja toimia sosiaalisissa yhteyksissä, tutkijan koko olemusta.<sup>228</sup>

Oppimista tapahtuu etnografisessa tutkimusprosessissa jatkuvasti. Ensi alkuun tutkija saattaa hämmentyä kaikesta uudesta tiedosta, osaamatta tehdä eroa triviaalin ja tärkeän välillä, ja kestää aikansa ennen kuin kerääntyneestä laajasta aineistosta alkaa hahmottaa jotain oikeasti merkittävää. On myös tyypillistä, että tutkimuskysymykset muuttuvat kenttätöön edetessä, kunnes tutkijalle vähitellen selviää, mihin kannattaa fokuoita. Oppiminen siis kiertyy etnografiassa yhteen tutkimisen kanssa: uudenlainen tieto voi ohjata tutkimusta uusille vesille. Samanaikaisesti tutki-

226 Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 12.

227 Thanem & Knights 2019, 54.

228 Ks. Tiili 2016, 22.

jalle usein selviää, että monet hänen etukäteisoletuksensa koskien tutkimuskohdetta osoittautuvat virheellisiksi; toisin sanoen hän oppii, ettei hän tiedä sitä, minkä luuli tienneensä. Etnografi oppii siten paitsi rakentamaan myös purkamaan omaa tietämyttään yrittäessään nähdä tutun vieraassa tai vastaavasti vieraan tutussa, jos tutkimus kohdistuu hänelle ennalta tuttuun kulttuuriympäristöön. Feministisessä perinteessä onkin todettu etnografian olevan *toisin katsomista* tai näkemistä uusin silmin. Tähän toisin katsomiseen sisältyy usein ajatus valtarakenteiden näkyväksi tekemisestä ja kyseenalaistamisesta.<sup>229</sup>

On selvää, että tutkijan tulee olla hyvin herkkä ja refleksiivinen siinä, minkälaisia asioita ja arvoja hän yrittää tutkimuksellaan edistää. Mielestäni keskustelua tulisi ylipäänsä käydä enemmän etnografian arvoista. Jos tunnustetaan, että mikään tutkimus ei ole objektiivista tai arvoneutraalia, vaan että tutkimusta tehdään aina jostain positiosta käsin, herää seuraavaksi kysymys, mihin arvoihin tutkija pohjaa toimintansa ja minkälaisia asioita hän pyrkii edistämään.<sup>230</sup> Tämä liittyy myös olennaisesti kysymykseen tutkijan vallasta, jota käsittelen seuraavaksi.

## Tutkijan valta ja kanssatutkijuus

Etnografisessa tutkimuksessa on aina refleksiivisestä käänteestä lähtien käyty keskustelua tutkijan vallasta, ja tämä on hyvä huomioida myös suhteessa kriittiseen pedagogiikkaan. Sekä etnografi

229 Hakala & Hynninen 2007, 212–213; myös Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 23.

230 Ks. Gould 2016, 24–25; Haraway 1991; Skeggs 1997.

että pedagogi (voivat olla myös sama henkilö) käyttävät jonkinlaista valtaa, mutta millä tavalla ja miten siihen tulisi suhtautua? Vallan käsite ei ylipäänsä ole yksiselitteinen, ja riippuu paljolti käyttöyhteydestä, mitä sillä tarkoitetaan. Valta voidaan ymmärtää esimerkiksi resurssina tai etuoikeutena, joka ihmisellä on hallussaan, tai vastaavasti vallan voi ymmärtää *suhteena* yksilöiden ja ryhmien välillä. Jälkimmäistä näkemystä teoretisoi tunnetusti filosofi Michel Foucault, joka esitti, että valtasuhteet liittyvät elimellisesti ihmisten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Valta ei tällöin paikannu tiettyyn henkilöön tai instituutioon, vaan se ilmenee ihmisten sosiaalisissa käytännöissä. Yhteiskuntatieteilijä Suvi Ronkaisen mukaan filosofiassa tapahtuneen kielellisen käänteen myötä käsitys vallasta on muuttunut ja laajentunut. Kielen ja kielenkäytön menetettyä viattoman asemansa todellisuuden kuvajana ei valtaa voi enää ymmärtää vain pakottavana tai alistavana voimana. Perinteinen näkemys vallasta asemana, auktoriteettina ja voimana pitää tosin edelleen pintansa, mutta (post)modernissa yhteiskunnassa kieltä pidetään näitä merkittävämpänä vallan muotona. Ronkainen viittaa Foucault'n ajatteluun, jossa valta ilmenee käytäntönä, joka saa aikaan asiantiloja ilman, että se näyttäisi vallankäytöltä. Esimerkiksi tieto ja tietämisen retoriikka ovat tällaista *tuottavaa valtaa*. Kun kieli on keskeinen vallan muoto, käytännössä kukaan ei ole vallan(käytön) ulkopuolella, vaan kaikki osallistuvat asiantilojen ja ymmärryksen tuottamiseen.<sup>231</sup>

Etnografisessa tutkimuksessa valtakysymys kytkeytyy lisäksi globaaleihin yhteyksiin postkolonialismin ja feministisen kritiikin kautta. Etnografista kenttätöitä määrätti pitkään siirtomaajär-

---

231 Ronkainen 1999, 26–27.

jestelmän mahdollistama rodullistetun väestön alistava hallinta. Siirtomaajärjestelmän purkautumista seuranneesta kolonialistisen kritiikin aallosta yhteiskuntatieteilijät alkoivat käydä reflektointia keskustelua kolonialismin vaikutuksesta sosiaalitieteisiin. Samoihin aikoihin 1970-luvulla feministinen tietokritiikki alkoi saada jalansijaa metodologisissa pohdinnoissa. Feministisen näkökulman mukaan havainto, joka ei huomioi toimijan sukupuolta ja sen vaikutusta sosiaaliseen elämään, on tieteellisesti hyödytön, sillä eri sukupuolet toimivat vallankäytön suhteen erilaisissa maailmoissa. Tästä seuraa se, että miehet ja naiset ja sukupuolivähemmistöt havainnoivat tilanteita erilaisista positioissa. Samoin kuin feminismin premissihin kuuluu sukupuolettoman position mahdottomuus, postkoloniaalinen kritiikki kieltää roduttoman ja luokattoman näkökulman mahdollisuuden.<sup>232</sup> Tutkimustyötä tulee nykyisin tehdä vastuullisena paikallisena yhteisölle ja sen ihmisille. Tiedon paikantuneisuudesta seuraa myös sen väistämättömän osittaisuus ja kiinnittyminen tiedon tuottamisen ehtoihin ja välineisiin.<sup>233</sup>

Tieteellä ja tutkimuksella on omat eettiset ohjeensa, joita tutkijan tulee noudattaa, mutta jokaisen etnografisen prosessin ainutlaatuisuus tekee sen, että eettisiä kysymyksiä ja menettelytapoja on harkittava ja tulkittava uudelleen työn kaikissa vaiheissa.<sup>234</sup> Tämä harkinta koskee erityisesti tutkittavien yksityisyyden suojaamista ja kunnioittamista tilanteissa, joissa käsitellään eettisesti herkkiä aiheita, kuten väkivallan tai rasismien kokemuksia.

---

232 Gould 2016, 24, 31–32.

233 Horner 2004, 14.

234 Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 8; Murphy & Dingwall 2007.

Samalla on huomattava, että tutkija harjoittaa aina tulkinnallista valtaa analysoidessaan tutkimusaineistoa ja kirjoittaessaan.

Tutkijan tarkoituksena ei toisaalta ole tuputtaa arvojaan tai tehdä ideologista tutkimusta, vaan paremminkin tiedostaa ja olla perillä siitä, miten omat arvot, elämänhistoria, kasvatusta ja asema ilmenevät ja ovat läsnä hänen tavassaan tutkia.<sup>235</sup> Kriittisen pedagogiikan opettajan roolia koskevien käsitysten mukaisesti tutkija ei ole siirtämässä tietoa tutkittaville, vaan tarjoamassa heille välineitä ajatella elämäänsä ja olosuhteitaan eri näkökulmista. Esimerkiksi Freire kritisoi Sorrettujen pedagogiikassa niin sanottua tallettavaa kasvatusta, jossa opettaja toimii kertojana (eli tiedon välittäjänä) ja oppilaat kuuntelijoina. Opettaja puhuu tässä mallissa todellisuudesta kuin se olisi liikkumaton ja paikallaan pysyvä, valmis. Hän yrittää täyttää oppilaansa kertomuksensa sisällöllä, ja oppilas puolestaan pyrkii opettelemaan ulkoa kyseenalaistamatta kerrotun merkitystä. Tallettava kasvatusta heikentää oppilaiden luovuutta ja kriittistä ajattelua, mikä hyödyttää ennen kaikkea niitä, jotka tällä hetkellä ovat vallan kahvassa sortajina. Sen sijaan problematisoiva kasvatusta, jossa päämääränä on ihmisten vapautuminen, ottaa lähtökohdaksi dialogissa rakentuvan ymmärtämisen. Freiren mukaan problematisoiva, kriittinen kasvatusta murtaa opettajan ja oppilaiden välisen hierarkkisen jaon: opettaja voi olla myös oppilas ja oppilaat osaltaan opettajia. Täl-

---

235 Erityisesti feministisessä etnografiassa on usein jonkinlainen ideologinen pohjavire (ks. O'Reilly 2009, 66–67; Skeggs 1997). Haastavampi kysymys on, että voidaanko sanoa kaiken (etnografisen) tutkimuksen olevan jollain tasolla ideologista ja arvosidonnaista, tiedostetaan sitä tai ei.

löin kasvatus muuttuu prosessiksi, josta kaikilla osapuolilla on yhteinen vastuu ja jonka myötä kaikki kasvavat.<sup>236</sup>

Edellä sanottu huomioiden kriittisen pedagogisesti asennoituva etnografi ei toteuta kentällä ”jaloa tehtävää” tai ole antamassa ääntä tutkittaville. Sen sijaan hänen tulee pyrkiä dialogiin ja avautua aidolle vuorovaikutukselle tutkimusympäristössään. Teoreettisesta tietämyksestään huolimatta tutkija asettuu oppilasansemaan, mikä kysyy myös nöyryyttä ja sen tunnustamista, ettei tiedä.<sup>237</sup> Tutkittavat puolestaan, yhteistyössä tutkijan kanssa, voivat oppia refleктоimaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Tämä prosessi johtaa ideaalitulanteeseen, että he aktiivisesti muuttavat elinolosuhteitaan ja sitä maailmaa, jossa he elävät, paremmaksi toisilleen. Tavoitteena on Freiren sanoin *tietoinen toiminta* (praxis) omannäköisen elämän ja ihmisyiden saavuttamiseksi.<sup>238</sup> Tästä näkökulmasta sellaiset käsitteet kuin tutkija ja tutkittavat asettuvat uuteen valoon. Yhteistyölle perustuvassa etnografiassa tavoitteena on ollut tutkijan ja tutkittavan välisen suhteen muuttaminen tasavertaiseksi kahden subjektin väliseksi suhteeksi. Tutkittava saa tällöin kollegamaisen roolin – puhutaan jopa *kanssatutkijuudesta*.<sup>239</sup> On tapauskohtaista, miten hyvin kanssatutkijuuden idea käytännössä toteutuu, ja jonkinlaisen epäilyksen varjon sen päälle tuo se, että tutkimus on kuitenkin aina koordinoitu tutkijan toimesta – minkä lisäksi hän on tekemässä työtään, kun taas tutkittavat osallistuvat tutkimukseen ”vapaa-aikanaan”.

236 Freire 2016, 75–85.

237 Hakala & Hynninen 2007.

238 Freire 2016, 69.

239 Koskinen 2014, 131.

Dialogisuuden ja kansatutkijuuden ihanteista huolimatta etnografisen tutkimuksen implisiittisenä lähtökohtana on edelleen tutkijan tiedon intressi, samoin kuin pedagogisen toiminnan piirissä on yleensä mielekästä puhua opettajasta, joka ottaa vastuun opetustapahtumasta. Mielestäni näin pitääkin olla. Se ei toisaalta vähennä freireläisen pedagogiikan tai dialogille rakentuvan etnografian merkitystä perinteisten valtasuhteiden kyseenalaistamisessa. Siinä missä Freire ajatteli, että todellinen pedagogiikka on mahdollista vain dialogisessa, tasavertaisessa ja kunnioittavassa suhteessa osallisten kesken,<sup>240</sup> voidaan sanoa, että etnografinen ideaali toisen kulttuurin ymmärtämisestä ja *tiheästä kuvauksesta* voi toteutua vain silloin, kun tutkimuksen osapuolet tulevat kohdatuksi tasavertaisina ihmisinä.<sup>241</sup>

## **Lopuksi: etnografinen tutkimus pedagogisena välineenä**

Olen edellä argumentoinut, että etnografian dialogisuuden ideaali löytää kaikupohjaa nimenomaan kokemuksellisen oppimisen teoriasta, joka rakentuu vahvasti ajatukselle aktiivisesta oppijasta ja jossa opettajan rooli näyttäytyy paremminkin oppimistapahtuman mahdollistajana kuin tiedollisena auktoriteettina. Koska etnografista tutkimusta määrittää pitkälti empiirinen kenttätyö, voidaan sanoa, että etnografian ja pedagogiikan väliset yhteydet ovat paikannettavissa kokemukselliseen tietoon ja oppimiseen.

240 Freire 2016, 85.

241 Lappalainen 2007, 10.



Tärkeää on tässä yhteydessä huomioida ympäristön merkitys oppimiselle ja tutkimukselle. Oppimisen tiedetään olevan tehokkaampaa, kun oppija toimii arkisessa ympäristössään, jossa hän muutenkin elää. Kokemuksellinen oppiminen onkin ennen kaikkea tekemällä oppimista ja ratkaisujen etsimistä käytännön ongelmiin.<sup>242</sup> Suhteutettuna tähän etnografian kiinnostus tavallisten ihmisten arkiseen elämään avaa väylän paitsi oppimiseen osana tutkimusta myös tutkimukseen, joka toimii oppimisen välineenä.

Etnografinen tutkimus pedagogisena välineenä tarkoittaa tulkintani mukaan sitä, että tutkijan on avauduttava dialogiselle oppimisprosessille siinä ympäristössä, jossa tutkimus toteutuu. Tämä merkitsee kiinnittymistä materiaaliseen toimintaympäristöön ja kulttuuriin tavalla, joka mahdollisesti haastaa ja asettaa uuteen valoon tutkijan aiemmat tottumukset ja uskomukset. Oppiminen nähdään tällöin kokemuksellisen oppimisen teorian mukaisesti *holistisena*, kokonaisvaltaisena ja pohjimmiltaan kehollisena prosessina, joka muuttaa ja muokkaa ihmistä ja sitä yhteisöä, jonka keskellä hän toimii. Etnografia ei ole tutkimuksena eikä siten myöskään oppimisprosessina lukkoon lyöty menetelmiltään tai päämääriltään. Sen sijaan se on avoin ja yllätyksellinen tavalla, joka edellyttää tutkijalta suurta sopeutumiskykyä. Etnografisessa tekstissä voi olla kiusaus esittää tutkimusprosessi suoraviivaisempaan kuin se oikeasti onkaan, ja kaikki kokemukset eivät koskaan saa tekstuaalista muotoa. Refleksiivisyys onkin osaltaan sitä, että tutkija tiedostaa, mikä on tutkimuksen – ja oppimisen – kannalta olennaista kokemusta ja tietoa, mikä on sellaista tärkeää, joka auttaa lukijoita ymmärtämään paitsi tutkittavaa kulttuuria myös

---

242 Legge & Smith 2014, 95.

tutkijaa ja tutkimustyötä kyseisessä kontekstissa. Samalla refleksiivisyyttä on tiedostaa osaamisensa ja tietonsa rajat.<sup>243</sup>

Refleksiivisyys on kiinteä osa kokemuksellista oppimista, mutta se on ehdottoman tärkeää myös tutkimuksen dialogisen vuorovaikutuksen kannalta. Refleksiivisyys on tutkijan keino ymmärtää paremmin itseään tietoa muodostavana subjektina ja toisaalta osana tutkittavaa yhteisöä; se avaa silmät sille, mitä tarkoittaa liikkua kentällä ”sisä- ja ulkopuolisuuden rajapinnoilla”.<sup>244</sup> Samalla tutkimuskentän jaettu kokemusmaailma, se että tutkija on osallisena samoista elämisen ehdoista kuin tutkittavat, luo pohjan molemminpuoliselle ymmärrykselle ja kunnioitukselle. Etnografia dialogisena ja kokemuksellisena oppimisprosessina palautuu siten kentän materiaaliin ja sosiaaliin suhteisiin. Se, minkälaiseksi dialogi etnografisessa tutkimuksessa muodostuu – ja minkälaista tietoa se tuottaa – riippuu kokemuspohjaisesta todellisuudesta, joka toimii tutkimuksen oppimisympäristönä.

Artikkelissa pedagoginen näkökulma on yhdistetty etnografiseen tutkimukseen tavalla, jonka uskon olevan kiinnostava myös opettajan työn kannalta. Kulttuurintutkimusta on kritisoitu siitä, että se tarkastelee pedagogiikkaa ensisijaisesti koulussa tai luokahuoneissa esiintyvänä ilmiönä, jolloin unohtuu pedagogisen työn laaja yhteiskunnallinen ja poliittinen merkitys.<sup>245</sup> Artikkelissani pedagogiikan nähdään nivoutuvan etnografiseen tutkimusprosessiin monisyisellä tavalla esimerkiksi refleksiivisen oppimisen ja dialogisen yhteyden rakentamisen kautta. Voidaanakin esittää, että pedagoginen ulottuvuus on läsnä etnografisessa

243 Ks. Horner 2004, 14, 29.

244 Ks. Raunola 2018, 286–287.

245 Giroux 2004, 61.

tutkimuksessa aina silloin, kun tutkimus jollain tavalla käsittelee oppimiseen ja opettamiseen liittyviä kysymyksiä, ei vain kouluetnografiassa. Tämä tarkoittaa uusia rajanvetoja sen suhteen, mikä on tutkijan rooli kentällä ja miten hän reflektoi omaa toimintaansa, mutta samalla se voi tarjota uusia väyliä paikantaa etnografian merkitystä muuttuvassa yhteiskunnassa.

## LÄHTEET

- Coffey, Amanda 1999. *The Ethnographic Self. Fieldwork and the representation of identity.* SAGE Publications, Inc.
- Davies, Charlotte Aull 2008. *Reflexive Ethnography. A guide to researching selves and others.* 2nd Edition. Routledge.
- Duffy, Deirdre & Bailey, Simon 2010. *Whose voice is speaking? Ethnography, pedagogy and dominance in research with children and young people.* Conference Paper. Oxford Ethnography Conference.
- Fingerroos, Outi & Lillbroända-Annala, Sanna & Koskihaara, Niina & Lundgren, Maija 2017. *Yhteiskuntaetnologia – arkinen mutta kriittinen katse maailmaan.* – Outi Fingerroos, Niina Koskihaara, Sanna Lillbroända-Annala & Maija Lundgren (toim.) *Yhteiskuntaetnologia.* Tietolipas 255, 7–26. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Fingerroos, Outi 2003. *Refleksiivinen paikantaminen kulttuurien tutkimuksessa.* *Elore* 10(2).
- Freire, Paulo 2016. *Sorrettujen pedagogiikka.* Vastapaino.
- Geertz, Clifford 1973. *The Interpretation of Cultures.* Basic Books.
- Giroux, Henry A. 2004. *Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals.* *Communication and critical/cultural studies* 1(1): 59–79.
- Gordon, June A. 2002. *Beyond the Classroom Walls: Ethnographic Inquiry as Pedagogy.* Routledge.
- Gothóni, René 1997. *Eläytyminen ja etäännyminen kenttätutkimuksessa.* – Anna-Maria Viljanen & Minna Lahti (toim.) *Kaukaa haettua. Kirjoituksia antropologisesta kenttätyöstä,* 136–148. Suomen Antropologinen Seura.
- Gould, Jeremy 2016. *Refleksiivisyyden poluilla. Epistemologisesti radikaalin yhteiskuntatieteen puolustus.* – Jeremy Gould & Katja Uusihakala (toim.) *Tutkija peilin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto,* 9–37. Gaudeamus.
- Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko 2007. *Etnografisesta tietämisestä.* – Sirpa Lappalainen & Pirkko Hynninen & Tarja Kankkunen & Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana,* 209–228. Vastapaino.

- Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjinä. WSOY.
- Hannula, Aino 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa: systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Haraway, Donna 1991. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies* 14(3): 575–599.
- Horner, Bruce 2004. Critical Ethnography, Ethics, and Work. Rearticulating Labor. – Stephen Gilbert Brown & Sidney I. Dobrin (eds.) *Ethnography Unbound: From Theory Shock to Critical Praxis*, 13–34. University of New York Press.
- Howes, David 2003. *Sensual Relations: Engaging the Senses in Culture and Social Theory*. University of Michigan Press.
- Hämeenaho, Pilvi & Koskinen-Koivisto, Eerika 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. – Pilvi Hämeenaho & Eerika Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen Etnografia*, 7–31. Ethnos ry.
- Hämeenaho, Pilvi 2017. Etnologinen palvelujen tutkimus. – Outi Fingerroos & Niina Koskihaara & Sanna Lillbroända-Annala & Maija Lundgren (toim.) *Yhteiskuntaetnologia*. Tietolipas 255, 55–78. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Härkönen, Mitra & Bergholm, Alexandra 2023. Tekemällä ja kokemalla oppimisen pedagogiikkaa: Teorian ja käytännön kohtaaminen etnografisen kenttätönnön opetuksessa. – Sanna Lillbroända-Annala & Maija Mäki & Pia Olsson (toim.) *Kulttuurien tutkimuksen pedagogiikka*. Ethnos-toimite 23, 37–66. Ethnos ry.
- Isotalo, Anu 2015. Mistä on hyvät tytöt tehty? Somalitytöt ja maineen merkitykset. *Annales Universitatis Turkuensis C* 407. Turun yliopisto, historian, kulttuurien ja taiteiden tutkimuksen laitos.
- Kolb, David 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

- Koskinen, Inkeri 2014: Alkuperäiskansojen tieto tutkimuksessa: tieteenfilosofinen näkökulma. – Pilvi Hämeenaho & Eerika Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen Etnografia*, 128–152. Ethnos ry.
- Koskinen-Koivisto, Eerika 2014. Tutkimuskohteena läheinen ihminen. Refleksiivisen ja dialogisen tutkimusotteen mahdollisuudet ja rajoitteet etnografisessa tutkimuksessa. *Elore* 21(2).
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. – Sirpa Lappalainen & Pirkko Hynninen & Tarja Kankkunen & Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*, 17–38. Vastapaino.
- Lappalainen, Sirpa 2007. Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? – Sirpa Lappalainen & Pirkko Hynninen & Tarja Kankkunen & Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*, 9–14. Vastapaino.
- Lassiter, Luke Eric 2005. *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. University of Chicago Press.
- Legge, Maureen F. & Smith, Wayne 2014. Teacher Education and Experiential Learning: A Visual Ethnography. *Australian Journal of Teacher Education* 39(12): 94–109.
- Liljeström, Marianne 2004. Feministinen tietäminen: keskustelua metodologiasta. Vastapaino.
- Lu, Min-Zhan & Horner, Bruce 1998. The Problematic of Experience: Redefining Critical Work in Ethnography and Pedagogy. *College English* 60: 257–277.
- Madison, Soyini D. 2020. *Critical ethnography*. SAGE Publications, Inc.
- Malinowski, Bronislaw 1961 [1922]. *Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Routledge and Kegan Paul.
- Marcus, George E. & Fischer, Michael 1986. *Anthropology as Cultural Critique: an experimental moment in the human sciences*. University of Chicago Press.

- Miettinen, Reijo 2000a. The Concept of Experiential Learning and John Dewey's Theory of Reflective Thought and Action. *International Journal of Lifelong Education* 19: 54–72.
- Miettinen, Reijo 2000b. Konstruktivistinen oppimishäkitys ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 4: 276–292.
- Mills, David & Morton, Missy 2013. *Ethnography in Education*. BERA/SAGE Research Methods in Education. SAGE Publications, Inc.
- Morris, Thomas Howard 2020. Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28(8): 1064–1077.
- Murphy, Elizabeth & Dingwall, Robert 2007. The Ethics of Ethnography. – Paul Atkinson & Amanda Coffey & Sara Delamont & John Lofland & Lyn Lofland (eds.) *Handbook of Ethnography*, 339–350. SAGE Publications, Inc.
- Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari 2009. Oppimisen teorit. – Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 194–236. WSOY.
- Ojanen, Karoliina 2011. Tyttöjen toinen koti: etnografinen tutkimus tyttökulttuurista ratsastustalleilla. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1319. Helsingin yliopisto, filosofian, historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos.
- Olsson, Pia 2016. Kyselyaineistojen dialogisuus. – Pirjo Korkiakangas & Pia Olsson & Helena Ruotsala & Anna-Maria Åström (toim.) *Kirjoittamalla kerrotut: Kansatieteelliset kyselyt tiedon lähteenä*, 155–184. Ethnos ry.
- Onodera, Henri 2016. Etnografinen häilyvyys ja tietämisen halu. Kriittisiä peilauksia kenttätyöhön Egyptin aktivistinuorten parissa. – Jeremy Gould & Katja Uusihakala (toim.) *Tutkija peiliin edessä. Refleksiivisyys ja etnografinen tieto*, 62–87. Gaudeamus.
- O'Reilly, Karen 2009. *Key Concepts in Ethnography*. SAGE Publications, Inc.
- Pietilä-Litendahl, Piritta 2014. Kasvatus, toimijuus ja voimaantumisen: kasvatusantropologinen tutkimus andalusialaisten naisten arjesta. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 157. Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Pink, Sarah 2009. *Doing Sensory Ethnography*. SAGE Publications, Inc.

- Raunola, Ilona 2018. Tulkintoja valosta ja henkisydestä: etnografinen tutkimus uususkonnollisesta Valorukous-toiminnasta. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 130. Itä-Suomen yliopisto, humanistinen osasto.
- Ronkainen, Suvi 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Gaudeamus.
- Salonen, Toivo 2007. Tieteenfilosofia. Lapin yliopistokustannus.
- Skeggs, Beverley 1997. Formations of Class and Gender. Becoming Respectable. SAGE Publications, Inc.
- Thanem, Torkild & Knights, David 2019. Embodied immersion and ethnographic fieldwork. – Torkild Thanem & David Knights (eds.) *Embodied research methods*, 54–77. SAGE Publications, Inc.
- Tiili, Miia-Leena 2016. Ammattilaisuuden ankkuripaikat. Kinesteettinen ja kulttuurinen tieto Suomen merivartiostossa. Kansatieteellinen Arkisto 55. Suomen Muinaismuistoyhdistys.
- Tomperi, Tuukka 2001. Paulo Freire ja kriittinen pedagogiikka. *Niin & Näin* 2001/2: 62.
- Tomperi, Tuukka 2016. Johdanto. – Paulo Freire (kirj.) Sorrettujen pedagogiikka. Vastapaino.
- Uotinen, Johanna 2010. Aistimuksellisuus, autoetnografia ja ruumiillinen tietäminen. *Elore* 17(1).
- Van Maanen, John 1988. Tales of the Field. On Writing Ethnography. The University of Chicago Press.



**OSA II**  
**KULTTUURIEN TUTKIMUKSELLINEN**  
**ASiantuntijuuden rakentuminen**



# **ETNOLOGI I TVÄRVETENSKAPLIG UNDERVISNING**

## **Konsten att göra en disciplin elastisk**

*Christer Eldh & Carina Sjöholm*

Med erfarenheter av att som etnologer arbeta som undervisande och forskande lektorer på en tvärvetenskaplig institution önskar vi problematisera vad ämnet etnologi anses bidra med i sådana sammanhang. Vi inledde vår studie med en genomgång av kursbeskrivningar med litteraturlistor för att undersöka hur etnologiska perspektiv skrivs fram i utbildningsplaner. Vidare ville vi se hur studenter uppfattar etnologi och dess nytta i yrkeslivet genomfördes en kvantitativ enkät. Vi ville också få kollegors syn på etnologer och etnologins roll i undervisningen gjordes ett antal intervjuer.

## Inledning

Många som gick forskarutbildning och disputerade i etnologi vid svenska universitet under senare delen av 1990-talet eller i början av 2000-talet anställdes vid andra universitetsinstitutioner än de etnologiska. Med erfarenheter av att som etnologer arbeta vid en, åtminstone tidvis, uttalat tvärvetenskaplig institution, har vi till och från genom åren haft anledning att reflektera över vilken roll vi har som just etnologer vid en kandidatutbildning i service management.<sup>246</sup>

Här kommer vi att reflektera över vad vi som etnologer upplever och upplevs tillföra utbildningar utanför etnologiska institutioner och avdelningar, i det här fallet specifikt kandidatprogrammet vid Institutionen för tjänstvetenskap (SES) vid Lunds universitet, Sverige. I fokus är frågan vilket värde och betydelse etnologiska perspektiv framställs ha i denna tvärvetenskapliga miljö. Vi inleder med att utifrån en enkätstudie diskutera vad utbildningens studenter uppfattar är etnologiska perspektiv och vad de menar det tillför utbildningen. Vi har också tagit del av vad ett antal utexaminerade alumner menar är värdet av tvärvetenskapliga perspektiv. Slutligen diskuterar vi hur kollegor med annan ämnesbakgrund än i etnologi förhåller sig till det tvärvetenskapliga och vad de menar att etnologiska perspektiv tillför den utbildning vi tillsammans gör. Vi frågar oss om tillämpning av etnologiska begrepp i undervisningen och forskningen blir annorlunda när

<sup>246</sup> Vi båda artikelförfattare har arbetat på institutionen i över 15 år och har undervisat och forskat såväl som haft olika administrativa roller. En av oss har dessutom varit prefekt (institutionschef) och den andra biträdande prefekt, dock inte samtidigt.

vi dagligdags resonerar, undervisar och forskar tillsammans med kollegor som har andra perspektiv? I förlängningen av dessa diskussioner vill vi reflektera över på vad sätt den relativt stora spridningen av undervisning och forskning i etnologiska perspektiv kan tänkas ha påverkat hur undervisning av etnologi sker. Kort sagt: Vad blir centrum och periferi när etnologisk undervisning och forskning även sker i andra akademiska sammanhang än vid etnologiska institutioner och avdelningar? Vad innebär det för en lärare med bakgrund i ett specifikt ämne, i detta fall etnologi, att undervisa vid en tvärvetenskaplig institution där inte de etnologiska perspektiven är de centrala?<sup>247</sup>

Med utgångspunkt i sociologen Boel Berners<sup>248</sup> definitioner av vad som är tvärvetenskap respektive flervetenskap kan SES beskrivas som en institution som utvecklats från att vara flervetenskaplig till att bli tvärvetenskaplig, där ambitionen varit att olika discipliner och forskningstraditioner i praktiken blandats.<sup>249</sup> Generellt florerar det en hel del olika uppfattningar om vad som är tvärvetenskaplig undervisning och forskning och ibland hamnar själva fenomenet i vanrykte vilket leder till att uttryck som mångvetenskap och gränsöverskridande i stället används.<sup>250</sup> Det har gjorts en del försök att definiera begreppet och en vanlig utgångspunkt är att särskilja disciplinär, multidisciplinär och interdisciplinär forskning. Tvärvetenskap blir då snarare ett paraply-

---

247 Vi är medvetna om att många av de etnologiska avdelningarna i Sverige numera i hög utsträckning är flervetenskapliga genom att de ofta av organisatoriska skäl kommit att bli en "avdelning" under ett större paraply, ofta benämnt som kulturvetenskap. På så sätt är möjligen våra erfarenheter applicerbara även i sådana sammanhang.

248 Berner 2011.

249 Jfr Corvellec & Ek 2015.

250 Nisser 2006.

begrepp som inkluderar en rad samarbeten. Ulf Sandström, som är forskare inom det tvärvetenskapliga fältet teknik och samhälle, menar att den interdisciplinära forskningen innebär en integrering teoretiskt, metodologiskt och organisatoriskt.<sup>251</sup> Avsikten är då att gemensamt flytta undervisnings- och forskningsfronten med ambitionen att aktivt utbyta teori och metod mellan de involverade, det vill säga att det även sker någon form av överföring tillbaka som påverkar de ursprungliga disciplinerna.

Trots att det är allt vanligare med tvärvetenskapliga utbildningar är det något som i mindre omfattning beforskats än den tvärvetenskaplig forskningen. Ericka Johnson, som själv är professor vid en tvärvetenskaplig institution, menar att den interdisciplinära undervisningen är minst lika utmanande som den tvärvetenskapliga forskningen.<sup>252</sup> Hon lyfter bland annat fram att lärare i tvärvetenskapliga miljöer tydligare och ständigt måste positionera sig i relation till fältet i jämförelse med kollegor från etablerade discipliner. Å andra sidan uppstår det i interdisciplinär undervisning ofta en positiv effekt genom att studenter och lärare utmanar varandra i en större omfattning än inom disciplinär undervisning. Johnson menar att det sker då studenter som kommer i kontakt med flera perspektiv ifrågasätter discipliners legitimering i användandet av teori och metod. För lärare blir det då nödvändigt att förnya sin argumentation och förhoppningsvis nyansera sina utgångspunkter. I en annan studie lyfts det på ett liknande sätt fram att interdisciplinär undervisning är speciell och ställer särskilda krav på pedagogik.<sup>253</sup> I ytterligare en studie

251 Sandström et al. 2005.

252 Johnson 2017.

253 Terry, Zafone & Elliott 2018.

poängteras att interdisciplinär undervisning också innebär ett teoretiskt närmande till ett fält.<sup>254</sup> Kanske är det inte bara en särskild pedagogik som krävs. Det lyfts i forskningen fram att det finns särskilda epistemologiska utmaningar och att ett fält kan uppstå som ett "boundary object" i disciplinära transformationer då det definitionsmässigt är elastiskt, men samtidigt tillräckligt robust för att skapa en gemensam identitet i en annars inte tydligt sammanhållen grupp.<sup>255</sup> Några pedagogiska forskare lyfter till exempel fram "cultural studies" som föredömligt exempel på hur analytiska perspektiv snarare än fält kan vara grunden för något som skapat gemensam identitet genom tvärvetenskapliga samarbeten.<sup>256</sup> Vad gäller institutionen för tjänstvetenskap finner vi inget konsensus kring hur vi som tvärvetenskaplig institution ska förhålla oss till fält respektive gemensamt teoretiskt perspektiv. Det finns kollegor som tycker att vi ska försöka skapa en gemensam kanon och därmed ett perspektiv som genomsyrar utbildning och forskning, medan flera av dem som vi intervjuat snarare poängterar värdet i olika perspektiv på aktuella företeelser och fenomen som genereras av det interdisciplinära. En risk med att enas kring ett analytiskt perspektiv är att det blir urvattnat. Till de pedagogiska utmaningarna hör ett visst mått av "avlärande" då vissa tidigare erövrade kunskaper måste läggas åt sidan, snarare än att lägga till något som kan uppfattas som oförargligt och trevligt.<sup>257</sup> Detta väcker frågor om etnologer – men också andra lärare – måste välja ut vad som tas med in i tvärvetenskaplig undervisning

---

254 Stone 2011.

255 McNair, Davitt & Batten 2015.

256 Jfr Giroux 2004.

257 McLeod et al. 2020.

från det som en gång var den egna disciplinen. Vi har därför i vår undersökning ställt frågor till både studenter och kollegor om vad som betraktas som etnologiska perspektiv på olika kurser i det aktuella kandidatprogrammet.

Med utgångspunkt från ovan anförda resonemang är SES mest likt en interdisciplinär miljö, främst grundat i att det är en fast organisation och att både forskning och kurser till en relativt stor omfattning sker i samarbete mellan personer som har olika disciplinära bakgrunder. Resonemanget kring vad interdisciplinära miljöer gör med lärarna och forskarna, och i sin förlängning med undervisningen, är av relevans för vår undersökning eftersom den väcker frågor kring hur etnologer som deltar i interdisciplinärt samarbete bidrar till ett utbyte och skapande av teori, metod och ökad kritisk reflektion.

## Bakgrund

Institutionen för tjänstvetenskap är en förhållandevis ung institution som efter uttalat behov initierades som ett utbildningsprogram år 2000 vid en filial till Lunds universitet i Helsingborg. Institutionen bildades 2003 och i samband med att forskarutbildning i tjänstvetenskap initierades 2005 blev institutionen en del av samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet och fick namnet Institutionen för service management. Institutionen kom till som en renodlad utbildningssatsning efter att det blivit uppenbart att det i nordvästra Skåne, som traditionellt har låg utbildningsnivå, fanns ett behov av högskole-utbildning inom



bland annat besöksnäringen.<sup>258</sup> Yngre forskare i forskningsfältet, utspridda på olika institutioner vid Lunds universitet, rekryterades. Några som var engagerade i att skapa miljön kom från dåvarande Etnologiska institutionen. I det initiala uppbyggnadsskedet anställdes lärare från olika discipliner som företagsekonomi, sociologi, kulturgeografi och etnologi. Institutionen kom således att konstitueras kring ämnen från tre fakulteter. Etnologi tillhör traditionellt humanistiska fakulteten i Sverige. De övriga ämnen kom från den samhällsvetenskapliga och ekonomiska fakulteten. Genom åren har rekryteringen fortsatt och såväl lektorer som doktorander med annan bakgrund än i dessa discipliner har tillkommit.

Huvudområdet för institutionens kandidatprogram är "service management" vilket enligt utbildningsplanen 2021 handlar om att leda, utveckla och organisera verksamheter inom servicebranschen utifrån ekonomiska, rumsliga, sociala, historiska, kulturella och miljörelaterade perspektiv. En kollega formulerar det så här: "*Institutionen är tvärvetenskaplig men inte alla kurser*" och påpekar att det framför allt är företagsekonomiska kurser som påminner om hur det undervisas i exempelvis strategi och verksamhetsstyrning eller marknadsföring på företagsekonomiska institutioner.

Vid kandidatprogrammet i service management antas numera omkring 200 studenter årligen, varav många är relativt nyutexaminerade från gymnasiet. Kandidatprogrammet består av tre inriktningar: Health, Retail respektive Tourism and Hotel management. Studenterna väljer en av dessa tre inriktningar när de sö-

---

258 Eldh & Jirstrom 2015.

ker till programmet. Kandidatprogrammet i service management består således huvudsakligen av gemensamma kurser som alla studenter läser. Varje läsår läser studenterna parallellt en inriktningsspecifik kurs.

Utöver det kandidatprogram som diskuteras i denna text finns ytterligare ett kandidatprogram med inriktning mot Logistik samt ett internationellt masterprogram i service management där det antas ca 100 studenter per år. Institutionen har sammanlagt ca 800 studenter och knappt 60 anställda. Omkring 40 av dessa är undervisande och forskande personal. I dagsläget är vi tre fast anställda lektorer och en professor med bakgrund i etnologi. Det är några fler anställda med bakgrund i sociologi och kulturgeografi och mer än tre gånger så många företagsekonomer. Förutom dessa discipliner så har vi en lektor med bakgrund i historia, några från vår egen grund- och forskarutbildning samt Lunds Tekniska högskola; LTH.

Enligt institutionens utbildningsplan från 2018 är syftet med utbildningen ”att studenten ska få kunskap om och förståelse för service management som tvärvetenskapligt kunskapsområde”. Vidare anges det i det strategiska dokumentet *Institutionens ledstjärnor* från 2018 följande:

Kritiska samhällsvetenskapliga perspektiv är av särskild vikt för institutionens utbildning och forskning. Lärare och forskare vid institutionen representerar olika vetenskapliga områden och perspektiv som tillsammans utgör grunden för vår tvärvetenskapliga utbildning och forskning.

I beskrivningar av kandidatprogrammet i den reviderade utbildningsplanen, som gäller från och med höstterminen 2021, beskrivs dock inte längre programmet som tvärvetenskapligt. Inte heller nämns det att vi har olika ämnesbakgrund:

Programmet utvecklar studentens kunskaper och färdigheter inom det *flervetenskapliga* ämnesområdet service management. *Flervetenskapligheten* bidrar till att studenten utvecklar en bred kunskap om organisationer där tjänster och tjänsteperspektiv är viktiga. (Utbildningsplanen som gäller från och med höstterminen 2021, författarnas kursivering).

Vilka konsekvenser får förskjutningen och hur tolkas den? Som beskrivits ovan är institutionens karaktär snarare interdisciplinär än flervetenskaplig i formell mening. Vi frågar oss huruvida övergången från tvärvetenskaplig till flervetenskaplig återspeglar en ideologisk praktisk förskjutning eller om det helt enkelt handlar om en kommunikativ strategisk bedömning att tvärvetenskaplig – i dess vardagliga förståelse – som tilltal till potentiella studenter och anslagsgivare framstår som mindre framgångsrikt.

## Metod och material

För den här studien har vi gjort ett tiotal samtalsintervjuer, omfattande cirka 45 minuter vardera, med olika kollegor. Vi har valt att anonymisera intervjupersonerna men nämner i flera fall vilken ämnesbakgrund de har. Vår ambition har varit att ha en bredd i ämnesbakgrund i materialet. Vi har också tagit hänsyn till hur länge man varit verksam vid institutionen. Intervjuerna inleddes

med att intervjupersonerna ombads att berätta hur de presenterar sig inför studenterna när de introducerar kurser på programmet. Det var ett sätt att tillsammans reflektera över hur de – och vi själva – tänker kring vår gemensamma ämnesidentitet. Vidare bad vi dem att berätta hur de definierar utbildningen och därmed institutionen, som tvärvetenskaplig (i betydelse av att vara interdisciplinär), mångvetenskaplig eller möjligen flervetenskaplig. Vi frågade efter samarbete med etnologer, upplevelsen av värdet av etnologiska och kulturella perspektiv i utbildningen samt på vilka kurser kollegorna menar att de perspektiven finns. Vi har avslutat intervjuerna med att fråga vad som menas med ”akademiskt hantverk” för att se huruvida vi har konsensus kring vad vi menar att studenterna förväntas kunna när de lämnar universitetet och vårt kandidatprogram, och om det möjligen skiljer sig åt beroende på våra olika ämneserfarenheter.<sup>259</sup>

Vid sidan av intervjuerna samlade vi in ett kvantitativt material i form av en enkätundersökning som riktade sig till kandidatstudenter vid institutionen. Syftet var att undersöka på vilka sätt studenterna är medvetna om vilka ämnen som finns representerade i deras tvärvetenskapliga utbildning och på vilka sätt de är medvetna om disciplinen etnologis närvaro i utbildningen och etnologiska begrepp och metoder specifikt. Enkäten delades ut elektroniskt via institutionens kommunikationskanaler. Att låta institutionens egna studenter delta i en undersökning genomförd av de egna lärarna kan naturligtvis upplevas som känsligt. I både det medföljande missivbrevet och i enkäten upplystes deltagarna

259 Några som skrivit om vad som kan definieras som ”akademisk erfarenhet” inom fältet etnologi är exempelvis Löfgren & Ehn 2014; Schoug 2009; Schoug 2018; Sjöholm 2018; Sjöholm & Jerneck 2018.

om att det var frivilligt att delta, att det var anonymiserade svar och att de kunde hoppa över vissa frågor eller helt enkelt avbryta deltagandet. Som i många sammanhang när det gäller kvantitativa enkätundersökningar var det svårt att få en god svarsfrekvens. Populationen bestod av 528 personer och antalet svar var 70 vilket gav en svarsfrekvens om knappt 14 %. Trots den låga svarsfrekvensen är representationen god avseende inriktningar och hur många år studenterna har läst av den treåriga utbildningen. Reliabiliteten i undersökningen får därmed bedömas som tillräcklig och det finns ingen större anledning att misstänka att svaren skulle skilja sig om undersökningen genomfördes på nytt.<sup>260</sup>

I vårt sökande efter hur disciplinen etnologi är närvarande i det aktuella kandidatprogrammet har vi som sagt gjort en systematisk genomgång av litteraturlistor och kursplaner. För att inte göra denna redogörelse alltför omfattande har vi valt att basera litteraturöversikten på programmet fram till vårterminen 2021. I skrivande stund har ett reviderat kandidatprogram sjuöatts vilket innebär att programmen nu går parallellt.

## Mer etnologisk undervisning än litteratur

Under kandidatprogrammet förekommer viss kurslitteratur författad av etnologer på inriktningskurserna men inte på de generel-

---

260 Den interna validiteten är acceptabel, de efterfrågade egenskaperna och attributen är inte särskilt komplexa och kausala förhållanden och variationer mellan beroende och oberoende variabler är möjliga att urskilja. Enkätundersökningens externa validitet är däremot betydligt svårare att uttala sig om, men det framstår för oss som ett rimligt antagande att undersökningens resultat i någon mån kan generaliseras.

la kurserna. Etnologer kan ändå sägas bidra med generella akademiska färdigheter genom att delta som lärare, seminarieledare och handledare på många olika kurser. På de företagsekonomiska kurserna finns framför allt företagsekonomiska lärare och litteratur med undantag av sista årets ledarskapskurs. Från och till har etnologer föreläst på kurserna, oftast kring teman och litteratur författad av amerikanska antropologer verksamma vid affärsadministrativa institutioner och som publicerar sig i ekonomiska periodika. På den programgemensamma kursen "Metod och analytisk färdighet", vars lärarlag består av ett par etnologer varav en är examinator och kursansvarig, finns det inte heller litteratur författad av någon etnolog.

Vi kan konstatera att det finns en obalans i relationen mellan undervisande etnologer och litteratur författade av etnologer eller antropologer. Delvis kan det förklaras med att vissa fält som exempelvis organisation, tjänster, service, ledarskap och så vidare inte är ett fält som etnologer så ofta publicerar sig inom. Framför allt finns det en ekonomisk och sociologisk tradition inom dessa fält och de etnologiska texterna är få i relation till dessa och får ge vika för mer traditionell litteratur inom disciplinerna.

## **Studenternas uppfattningar om etnologi**

Studenternas upplevelse och beskrivningar av tvärvetenskap, men också etnologi med dess begrepp, framkommer i den enkätundersökning vi genomförde. Enkäten bestod av 46 variabler indelade i olika kategorier som utöver bakgrundsvariabler bestod av "et-

nologi och dess begrepp”, ”yrkeskunskaper och allmänbildning” samt ”etnologi och metodologi”. Inom samtliga dessa kategorier hade en del av variablerna ett släktskap. Genom att fråga flera gånger om samma sak fast med lite olika infallsvinklar blev det möjligt att skapa ett övergripande index som tydligare preciserar vad deltagarna i enkäten anser. I stället för att låta en variabel hantera en fråga som exempelvis ”vilken nytta bedömer du att det finns med etnologi?” har flera indirekta frågor ställts. På detta sätt undviks att frågor besvaras slumpartat och vi får också svar på vad en åsikt grundar sig. Det innebär också att vi får veta något om hur studenter upplever nyttan av etnologi och dess begrepp i yrkeslivet och huruvida de anser att etnologiska perspektiv bidrar till allmänbildning.

Mindre än hälften av studenterna angav att de kände till att etnologiska perspektiv ingick i deras utbildning (41 %). 20 % anger att de känner till vilka som är etnologer vilket kan jämföras med att 15 % känner till vilka som är kulturgeografer och att 75 % känner till vilka lärare som är företagsekonomer. Dessa skillnader motsvaras också i variabeln om studenterna grundat på föreläsningars karaktär och fokus kan avgöra vilken disciplin en lärare tillhör. I några variabler strävas efter att fånga in vad studenterna uppfattade att etnologi är och 36 % anger att det i första hand är folkets vanor och seder. Drygt hälften av studenterna (52 %) ansåg att det var ganska viktigt eller viktigt att etnologiska perspektiv och dess begrepp ingick i utbildningen.

Resultaten från kategorin av frågor kring ”yrkeskunskaper och allmänbildning” redovisas i sammanslagna variabler (indexerade) kring hur etnologi och dess begrepp bidrar till kunskaper som

behövs i yrkeslivet. Studenterna uppfattar att ämnet och dess begrepp är ganska viktigt. Det finns en svag entydighet, det vill säga att svaren är ganska "spretiga"<sup>261</sup>. Ett liknande resultat framträder när det gäller hur etnologiämnet med dess begrepp bidrar till allmänbildning som visar att studenterna tycker det är ganska viktigt, men även här är svaren en smula spretiga. En fråga handlar om utbildningen hade gjort studenterna mer allmänbildade om inslaget av ett visst ämne hade ökat eller minskat i omfattning på programmet. Studenterna menar att alla efterfrågade ämnen (företagsekonomi, sociologi, kulturgeografi och etnologi) bidragit till allmänbildning, främst företagsekonomi om inslaget hade ökat. En annan fråga behandlar hur inslaget av ett visst ämne i utbildningen bidragit till att göra utbildningen mer användbar i yrkeslivet. Även här anges att ett större inslag av samtliga ämnen hade ökat användbarheten i yrkeslivet. Det är entydigt att alla ämnen anses vara viktiga med små skillnader. Ytterligare en fråga fanns med i enkäten som berörde huruvida de olika ämnena bidrog till förmågan att förstå vår tid och vårt samhälle. Även här var skillnaden liten och svaren i svarsalternativen från mycket lite, lite, stor och mycket stor blev det genomsnittliga och typiska svaret "stor". Medelvärdet var högst för ämnet sociologi och lägst för kulturgeografi. Enkäten avslutades med att vi frågade om

---

261 Svaren på enkäten är analyserade i "IBM SPSS statistics", version 28. I statistiska sammanhang avses med ett spretigt resultat att oavsett medelvärdet så har respondenterna fyllt olika svarsalternativ så att spridningen är så stor att det inte finns något typiskt svar. Detta mäts med en så kallad Cronbachs Alpha-test där värdet idealt ska vara högst 0,6 för att inte anses vara spretigt. I de ovan angivna indexen gav testet värdet knappt 0,7. Det gjordes även ett index kring undervisningen i etnologi och dess bidrag till att förstå olika metodologiska aspekter.



studenterna uppfattade att etnologi på ett särskilt sätt bidrar till förståelse av kvalitativ metod.

Bakom framställandet av enkäten fanns några olika hypoteser. En var att etnologi generellt skulle betraktas som något som inte hade en omedelbar och tydlig nytta i det kommande yrkeslivet. Det visade sig att etnologi inte bidrog särskilt mycket mer till allmänbildningen eller kvalitativ metod än övriga ämnen som finns representerade inom utbildningen och är inkluderade i undersökningen. Studenterna upplevde att alla ämnen ungefär till lika stor utsträckning bidrog till att göra utbildningen användbar i yrkeslivet. Det framkommer att ju längre tid på programmet desto mer upplever studenterna att det etnologiska inslaget på utbildningen bidrar till att göra utbildningen mer användbar i yrkeslivet (första året 50 % och tredje året 68 %). På ett liknande sätt förhåller det sig med sociologi och kulturgeografi. Med företagsekonomi är det tvärtom, antalet studenter som menar att utbildningen hade blivit mer användbar i yrkeslivet om ämnet hade ökat eller fått betydligt större utrymme är färre år tre än år ett och två. Det ska noteras att enkärdeltagarna inte har viktat ämnena mot varandra utan att de ämne för ämne fått samma fråga. Företagsekonomi anses således vara utbildningens viktigaste ämne även för studenter på år tre, även om att det är färre än under år ett och två.

Ju längre studenterna har läst på programmet desto mer uppfattas att etnologi bidrar till förståelsen och tolkningen av empiriskt material. Resultatet är rimligt med tanke på att studenterna under studiens gång lär sig olika vetenskapliga perspektiv och dess olika styrkor. Resultat stärks då det också visar sig att antalet år på utbildningen också korrelerar med upplevelsen av att de känner

till olika lärares ämnesbakgrund. Intressant nog ökar inte antalet år i utbildningen upplevd förmåga att känna igen en etnolog, eller andra discipliner, grundat på en föreläsningens karaktär och fokus. En tolkning är att de äldre studenterna känner till de disciplinära bakgrunderna men till låg utsträckning upplever att det förklarar vad en föreläsning handlar om och har för perspektiv.

## **Tvärvetenskap på en utbildningsmarknad**

Ett annat material är de porträtt av institutionens alumner som presenteras på institutionens hemsida och som bygger på samtal mellan tidigare studenter och institutionens kommunikatör. Det ska betonas att det är ett bearbetat material och speglar både vad alumnen menar och vad institutionen önskar kommunicera externt där en strävan är att marknadsföra utbildningen till främst nyexaminerade gymnasister. Vad som återspeglas i detta material är därmed inte självklart detsamma som kommuniceras i andra sammanhang eller hur anställda på institutionen skulle välja att presentera verksamheten. I detta material undersöker vi hur tvärvetenskaplighet och olika perspektiv och färdigheter, inte minst de etnologiska, lyfts fram även i det materialet.

Många av de porträtterade studenterna har läst ekonomiprogrammet i gymnasiet och hade tänkt sig att gå något av de traditionella ekonomiprogrammen på universitetet, när de av olika tillfällen blivit uppmärksammade på kandidatprogrammet i service management. Återkommande är att alumnerna säger att de upplevt att det är en bred utbildning. En porträtterad student

uttrycker att många av programkurserna behandlat "ämnen som ligger väldigt mycket i tiden". Den här studenten uppfattar programmet som annorlunda i jämförelse med ekonomiprogram, och tillägger att hon tycker sig fått "*snarlika byggstenar – bara ur ett lite annat perspektiv*". En annan student säger att hon ville läsa ekonomi, men att hon "*ville ha mer än siffror*". Flera lyfter fram värdet av en utbildning som inte fokuserar på endast en disciplin, och menar att de har fått en unik, bred och tvärvetenskaplig utbildning. Materialet fångar in och förklarar vad studenter och alumner avser med uttrycket "bredd" i utbildningen; de menar att de blivit medvetna om att olika delar av en verksamhet hänger ihop.

Den första är den generella kunskapen man får av att gå en samhällsvetenskaplig universitetsutbildning; det kritiska tänkandet, att kunna förhålla sig till olika perspektiv och att kunna zooma ut för att få en bredare bild på sammanhanget. Den andra delen är främst kopplat till utbildningen som sådan. Man får olika perspektiv på ledarskap, organisationsstruktur och kultur.

En tolkning av alumn-citatet är att det fångar in något som möjligen skiljer sig från vad studenter från en företagsekonomisk utbildning skulle ha sagt. Det betonas att det är en samhällsvetenskaplig utbildning som karaktäriseras av att ge kunskaper i kritiskt tänkande. Självklart är det något som också ingår i ekonomiska utbildningar, men det är oftast andra färdigheter som där lyfts fram. Betoningen på förmåga att få en bredare bild kan vara något som förknippas med humaniora och samhällsvetenskap, men framför allt hur begreppet kultur ges samma tydliga roll som ledarskap och organisation för framgång i yrkeslivet. Kort

sagt menar påfallande många av de intervjuade alumnerna att det finns inslag som gör att en person med en examen från SES får möjligtvis en bredare syn där färdigheter som kritiskt tänkande, men också att kulturella perspektiv lyfts fram till skillnad mot den som läst ett klassiskt företagsekonomiskt program.

## Betydelsen av ämnets identitet

Vår utgångspunkt har varit att reflektera över frågor om vad som händer med undervisande lärares ämnesidentitet i en tvär- eller flervetenskaplig miljö. Vi kommer här i första hand att diskutera hur kollegor, oberoende av ämnesbakgrund, talar om sig själva som lärare och forskare vid SES. Därefter behandlar vi utsagorna om förutsättningar för samarbete över ämnesgränser och vad våra kollegor menar att kulturella perspektiv är och vad de uppfattar att etnologer bidrar med i undervisningen.

När vi frågat kollegor hur de presenterar sig inför studenterna vid kursintroduktioner på programmet behöver de ofta tänka efter en stund. Det skiftar beroende på vad det är för kurs de undervisar på, men det beror också på vad i den egna forskningen som kan vara aktuell för kursen. På vissa kurser känns det rimligt att presentera sig som till exempel företagsekonom, men inte på alla. Detsamma säger etnologer, sociologer och kulturgeografer. Lärare legitimerar sin närvaro genom att i presentationen lyfta fram det som har relevans för den specifika kursen man undervisar på.

Intervjumaterialet visar att många inte tänker på varandra utifrån respektive ämnesbakgrund längre. En av lärarna med före-

tagsekonomisk bakgrund formulerar det så här: *"Jag tänker inte på kollegorna som att de har annan ämnesbakgrund utan mer att de ser på fenomen på annat sätt."* Hon trivs i det tvärvetenskapliga och säger att *"vi möts i det gemensamma ämnet"*. Det har berikat kurserna att vi har olika bakgrund, menar hon, genom att vi visar studenterna att man kan se på samma fenomen med olika perspektiv: *"Man integrerar olika ämnen i sin förståelse av något"*. Hon återkommer till att när man arbetat länge tillsammans i ett tvärvetenskapligt lärarlag blir det en stark integration av olika perspektiv snarare än att de finns där parallellt. Några formulerar det som att de har dubbla identiteter: *"Vi har ju oftast en annan ämnesidentitet än vad institutionens ämne är"*.

Hur huvudämnet för kandidatprogrammet, service management, ska definieras har diskuterats genom institutionens historia. En kollega säger att *"Det är en utmaning för vår institution. Vi kommer ju tillbaka till det hela tiden med service management, vad är det?"* Andra menar att det inte är något specifikt för vårt program att man ställer sig sådana frågor. Att ifrågasätta det egna sammanhanget kan också vara ett sätt att hålla ett ämne vitalt. Generellt i intervjuerna betonas värdet av tvärvetenskapliga lärarlag eftersom man menar att det är där de gemensamma diskussionerna försiggår och att planeringen av gemensamma kurser tenderar att stimulera det tvärvetenskapliga.

## Tvärvetenskap eller flervetenskap?

När institutionen bildades var den uttalade stråvan att den skulle utvecklas mot att vara tvärvetenskaplig även om det fanns röster som föredragit en flervetenskaplig ambition. En fråga är därför om det finns någon skillnad i hur kollegor pratar om tvär- respektive flervetenskap idag och hur det i praktiken upplevs vara.

Jag började med att alltid beskriva oss som tvärforskning men sedan uppfattade jag att det fanns kritiska röster mot att definiera oss som det. Jag tycker nog ämnena på institutionen är mer som silos och därför tycker jag nog att flervetenskaplig är bättre.

Så formulerade sig en kollega med bakgrund i företagsekonomi och något liknande uttryckte en etnolog:

Lite slarvigt och slentrianmässigt säger jag ganska ofta tvärvetenskap, egentligen utan att veta vad jag menar. Ibland tänker jag att vi egentligen borde beskriva oss som mångvetenskapliga.

Det förefaller ha skett en förskjutning av hur vi själva talar om oss som institution från tvärvetenskaplig till flervetenskaplig. Ytterligare andra kollegor upplever detsamma, men hur fler- och mångvetenskap används förefaller inte klart. En del återkommer till att det snarare handlar om forskningsintresse än ämnesbakgrund och ibland kan vara större likheter mellan en företagsekonom och en sociolog än mellan två ekonomer om de har olika inriktningar. Det räcker inte att veta om en person har sin bakgrund i sociologi, etnologi, kulturgeografi eller företagsekonomi för att anta vad specifika personer kan bidra med på kurserna. ”Vi vill ju

*inte skapa gränser mellan discipliner eller överbetona ämnenas betydelse*”, säger en företagsekonom med tillägget att han inte själv tänker ämnesbakgrund när han sätter samman läroplaner.

En annan företagsekonom, och som samarbetar med etnologer på olika kurser, reflekterar över att de kanske egentligen inte samarbetar utan att det mer är att de är på samma kurs, och att de snarare arbetar parallellt; i *parallella silos*. Det förefaller inte bara handla om samarbete med etnologer utan medvetenhet om att det är genom gemensam undervisning som man lär sig varandras perspektiv. Men det är förstås också en praktisk aspekt i uppdelningen: *”Det går lättare att i en föreläsning tala om flera olika perspektiv ensam än att man är flera personer”*. Generellt, bortom vad etnologi är eller bidrar med i en tvärvetenskaplig miljö, så kommer många in på brist på resurser och uttrycker även en frustration över att inte kunna leverera så mycket som man önskar. För att skapa ett gemensamt ämne behöver vi arbeta tillsammans, inte bara parallellt, säger en av de intervjuade och menar att det har blivit mindre av samarbete över ämnesgränser i takt med att vi inte tilldelas samma medel för undervisning som under uppstartsåren. Ett exempel som tas upp av mer än en av intervjupersonerna är att vi under många år arbetade i par, med olika bakgrund, som handledare för varje kandidatuppsats. *”Det är faktiskt synd att vi lärare inte handleder i par längre, det var verkligen ett bra sätt att lära sig av varandra”*. Det kom att bli en slags fortbildning av lärare. Detsamma gäller gemensam undervisning som i goda stunder kommit att bli en yta där vi diskuterat skillnader såväl som likheter och ibland även utvecklats till gemensam forskning. Det finns ett uppenbart intresse för denna typ av pedagogiska frå-

gor, men det måste finnas förutsättningar i form av såväl tid som resurser för att det gemensamma ska prioriteras.

När institutionen startade för drygt tjugo år sedan var ambitionen att bygga ett nytt ämne via våra olika bakgrunder och erfarenheter. Fortfarande finns hos en del en tanke om att vi skapar en gemensam, unik samhällsvetenskaplig utbildning och forskning där olika perspektiv förenas i något som kan beskrivas som tvärvetenskapligt. Att något hänt under de dryga två decennier institutionen funnits är uppenbart exempelvis vid rekryteringar där det numera snarare är forskningsfält som betonas, exempelvis turism, konsumtion, handel, marknadsföring, hållbarhet, organisation, ledarskap, kulturella och kreativa näringar än ämnesbakgrund.

## Vad menas med etnologi och kulturella perspektiv?

Ett annat tema i intervjumaterialet handlar om uppfattningar om vad kulturella perspektiv är och vilken betydelse etnologisk kompetens kan tänkas ha i kandidatutbildningen i service management på SES. En företagsekonom menar att etnologi handlar om att formulera *"det outtalade"*, att skapa *"medvetenhet om att man har de här oreflekterade beteenden"* och tillägger att det egentligen är vad hon tycker att hon själv undervisar om.

Att förstå människan som kulturvarelse och social individ liksom att vi... det som jag också brukar prata om i organisations... att bygga tillit, varför litar vi på dem vi litar på och varför litar vi inte på andra. Att det är det viktiga.



Flera än etnologer menar att de undervisar om kulturella perspektiv och att det inte är givet att en etnolog tas in på kurser för att undervisa om detta. De flesta av de intervjuade har uppfattningar om var etnologiska perspektiv är närvarande i programmets kurser. Ett par företagsekonomer anför till exempel att kultur är en resurs inom företag när det gäller strategi och styrning. Företagsekonomer som funderar över och använder sig av kulturbegreppet är inte unikt. Ämnen generellt har sedan långt tillbaka lånat från varandra. Två skillnader mellan företagsekonomiska institutioner och SES är för det första att företagsekonomer i större utsträckning publicerar sig ihop med etnologer och för det andra, även om det inte förekommer i så hög utsträckning, att etnologer undervisar på företagsekonomiska kurser. Begrepp vidgas och leder till kritiska reflektioner i mötet med kollegor med annan ämnesbakgrund. Det finns också exempel på att kollegor uttrycker att etnologkollegornas perspektiv är fascinerande, men där man ställer sig frågan vad det är för nytta med det i den utbildning vi ger:

Det jag tror har varit viktigt är att etnologi visar på kulturella mönster, sådant som också måste vara med. Men det har ju också varit jobbigt. Vi företagsekonomer kommer ju alltid dragandes med att det gäller att skapa framgångsrika organisationer. Etnologer vill nog fila lite för mycket! Etnologi bidrar till att bredda förståelsen av företagsekonomiska begrepp men vad är syftet med det? Varför behöver vi denna breddning? (Företagsekonom)

I skärningspunkten mellan det intellektuellt spänstiga och den instrumentella nyttan för tjänsteorganisationer upphör lätt

den interdisciplinära ambitionen.<sup>262</sup> Det blir frestande att i stället dra sig tillbaka i sin disciplin och anförda flervetenskapligt samarbete där teoretiska utgångspunkter och gemensamma vetenskapliga problem blir mindre nödvändigt.<sup>263</sup> En annan kollega, med bakgrund i sociologi, säger så här efter att funderat en bra stund på vad etnologer och etnologiska perspektiv tillför:

Men finns inte kulturella perspektiv på alla kurser? För vi är väl måna om att prata om kulturella perspektiv på olika sätt. Jag kan liksom inte se framför mig att det kan finnas kurser som helt saknar detta, om det inte är de här räknekurserna. Men jag har ju inte varit inne på alla kurser, långt ifrån, men när jag hör kollegorna prata om kurserna skulle jag förmoda att det finns med alla kurser. Och det är ju inte bara etnologerna som bär den frågan. Jag skulle säga att det är väl... det är väl inbyggt i hur många av oss tänker och jag skulle också säga att mycket av den litteratur vi använder pekar väl också åt det hållet och då är väl sociologi ett ämne som är ganska nära och kulturgeografi också... Så vi är ju inte så långt ifrån varandra. /---/ Nu tror jag inte att alla företagsekonomer gör det när jag tänker efter men vi har ju från alla ämnen, tror jag, den här tanken. Det faller sig väl naturligt skulle jag säga.

Citatet visar att perspektiven skiljer sig åt men att gränserna är diffusa. En av etnologerna menar att etnologers intresse för människor och relationer är en viktig dimension för att förstå hur till exempel organisationer, branscher eller specifika arbetsplatser fungerar genom att peka på dynamiken mellan människor i olika sammanhang, belysa maktasymmetrier eller exempelvis synliggö-

262 Tjänsteforskarna Corvellec & Ek (2015, 292–293) diskuterar i ett antologi-bidrag att tvärvetenskap länge varit ett ideal och honnörsord, och att gå över disciplinära gränser är ett gammalt ideal. De argumenterar för att tvärvetenskap skulle kunna ses som kritik av de befintliga disciplinerna. När väl nya ämnen skapas, som tjänstevetenskap, skapas dock lätt nya gränser (jfr Johnson 2017).

263 Sandström et al. 2005.

ra den betydelse genus kan ha. Vad uttalandena visar är att oavsett ämnesbakgrund pågår det en *reflektion* över vad olika ämnen bidrar med och gör med utbildningen och forskningen på institutionen. I detta fall görs kopplingar mellan de egna forsknings- och undervisningsområden och relevansen av kulturbegreppet. Vi menar att i någon mån kan det anses vara specifikt för den miljö som utgörs av SES att den undervisande och forskande personalen i flera fall funderar och tänker i termer av kultur och i alla fall har ett förhållningssätt till kulturbegreppet. I materialet går det att urskilja att etnologer tillfört något och att kulturbegreppet med stor sannolikhet hade varit betydligt mindre närvarande om inte etnologi ingått i den disciplinära blandningen på institutionen.

## Etnologi som metodämne

Vad menar då etnologer på institutionen att de kan bidra med? Förutom kulturella perspektiv nämns förmågan att förmedla generisk bildning där exempelvis förmedling av kulturhistoriska perspektiv har stor betydelse för att sätta företeelser och fenomen i en kontext. En etnolog säger: *"Själv är jag ganska empirisk av mig, materialet får berätta vad som är viktigt. När det gäller det teoretiska positioneringsarbetet har jag tvingats bli mer tydlig i samarbetet med andra discipliner."*

En av kollegorna med bakgrund i kulturgeografi menar att man ofta kan se vem som varit handledare till en uppsats på vår institution. När en student arbetat med etnografi är det ofta en etnolog som handlett: *"Jag skulle nog vilja hävda att etnologer som*

*handleder skickar oftare med den specifika blicken på det lilla som man kan göra något av, den lilla situationen som man observerar. Svårt att sätta fingret på*". Flera av våra kollegor förknippar etnologi med kvalitativa metoder, både vad gäller insamlingsmetoder och analysmetoder. Kandidatprogrammets metodkurs är en av de kurser som engagerat flera lärare med etnologisk bakgrund. En kollega funderar över vilka som har vilka metodologiska kompetenser, men kommer fram till att det även i detta sammanhang inte är så stor skillnad mellan i synnerhet sociologer och etnologer: *"Kanske är det så att etnologer är bättre på... ja... att förstå kulturer, att tränga ner djupare i kulturer kanske, ja, om man nu ska prata kulturella perspektiv"*. I intervjuerna säger en annan kollega att hon inspirerats av etnologer att arbeta med nya sorters material i sin forskning. Ytterligare en annan säger att det tvärvetenskapliga och det specifikt etnologiska gav ett annat skärpedjup i den egna forskningen.

Är det så att institutionen "fastnat" i föreställningar om våra olika kompetenser? Eller har det blivit bekvämt att använda kollegor i undervisning som vi alltid har gjort för att vi vill använda tiden för forskning? Vår institution har blivit en stor forskningsinstitution och så såg det inte ut när utbildningen startade för drygt 20 år sedan om än forskningsintresse drev många av de undervisande lärarna och rekryterades utifrån sina forskningsfält.

När jag kom till service management så öppnades ögonen för nya perspektiv på det här med att vara en värd, att vara en främling, att vara en gäst. Jag fick andra ord på det, som till exempel hospitality. Om man kallar det fält eller begrepp, jag vet inte vilket, men det var ju inget jag hade med mig in i miljön men som jag plockade upp

och som jag sedan använde i min kulturvetenskapliga och analytiska verksamhet.

Detta kan betraktas som ett exempel på hur vi berikas av att finns utanför etnologiska avdelningar. Det kan till och med uppstå nya värde att få andra och nya begrepp som man kan koppla ihop med det kulturanalytiska. Materialet visar att flödet inte enbart går från etnologi till tvärvetenskapliga ämnen utan även hur begrepp tillförs och att flödet går i båda riktningar.

## Slutdiskussion

När kandidatprogrammet service management startade fanns en ambition att skapa ett tvärvetenskapligt (i betydelse av interdisciplinärt) ledarskapsprogram riktat mot servicebranschen där universitetslärare med olika bakgrund skulle tolka ”service management”. Nu drygt två decennier senare kan man säga att vi som institution i viss mån skapat ett nytt ämne genom att våra kunskaper och erfarenheter på en del kurser smält samman. Många av oss undervisar och forskar i nya konstellationer som formats efter hand. Samtidigt undervisar vi fortfarande till en del parallellt snarare än tillsammans över ämnesgränser vilket blir tydligt när kollegorna beskriver hur de numera mer gör inhopp på kurser som föreläsare, seminarieledare och handledare än att de ingår i aktiva lärarlag som skapar kurser tillsammans.

Även efter många års undervisning i tvärvetenskapliga lärarlag på kandidatprogrammet med service management som huvud-

ämne, är det inte många som förefaller identifiera sig som lektorer i service management. De flesta av oss är anställda med den titeln, ofta med någon slags tillägg med inriktning mot ämnesbakgrund eller forskningsfält. Många betonar ändå att de i den tvärvetenskapliga, eller flervetenskapliga miljön vi verkar i, utvecklats åt annat håll än det ämne vi en gång disputerat i. Möten med kollegor med annan ämnesbakgrund har uppenbart spelat roll för flera vad gäller såväl undervisning som forskning.

Vad gäller studenterna är ett resultat att oavsett vilket år de läser så anser de inte att etnologi bidrar i större utsträckning till allmänbildning än andra ämnen. I den mån det går att urskilja ämne som mest bidrar till allmänbildning och som sätt att förstå vår samtid är det företagsekonomi och sociologi. Resultat var upplevelsen att utbildningen blivit mer användbar i yrkeslivet om det etnologiska inslaget hade ökat. Det är en uppfattning som blir större ju längre i utbildningen studenterna kommit. En tolkning är att när studenterna påbörjar utbildningen slår de vakt om de företagsekonomiska inslagen för att år två, men framför allt år tre, blir mer kritiskt reflekterande och ser värdet av olika perspektiv. Om tolkningen är korrekt ansluter detta resultat till vad som i tidigare forskning anförts som en styrka med en interdisciplinär utbildning.<sup>264</sup>

I vårt material framkommer det att det finns en obalans mellan omfattningen av undervisningen och hur mycket etnologisk litteratur som ingår i utbildningen. Etnologiska perspektiv finns alltså mer närvarande i hur ämnen och fält presenteras än i vad studenterna läser. I den externa kommunikationen av utbildning-

---

264 Johnson 2017.

en framställs det som att det finns ett tydlig grund i företagsekonomi men som kompletteras med olika akademiska färdigheter inklusive kulturella perspektiv. Studenternas egen upplevelse av etnologiska perspektiv i programmet är att ämnet bidrar till att göra utbildningen mer användbar i yrkeslivet i större utsträckning än att det bidrar till allmänbildning.

I intervjuer med forskande och undervisande personal på institutionen framkommer att de upplever att de olika ämnena som finns representerade på institutionen är betydligt mer integrerade inom forskningen än i utbildningen. Vidare beskrivs hur etnologer bidrar med att säkerställa att kulturbegreppet är närvarande i både forskning och utbildning. Både kollegor och studenter lyfter fram de etnologiska perspektivens betydelse för att förklara och vidga kvalitativa metoder.

Vi har visat att kollegor, oberoende ämnesbakgrund, på institutionen förhåller sig till varandras begrepp och att det i första hand sker sampublicering i forskning, och i någon omfattning även samundervisning. Kollegor med annan ämnesbakgrund än kulturvetenskaper eller etnologi menar att de undervisar och gör analyser där kulturbegreppet ingår samtidigt som etnologerna inspireras av att testa ett samhällsvetenskapligt eller företagsekonomiskt förhållningssätt till teori och i allt högre utsträckning numera forskar om människan som konsument av tjänster. I dessa avseenden är institutionen att betrakta som en interdisciplinär institution med sin fasta organisation, konsensus kring utbildningsmål, utbyten och tillämpning av analytiska begrepp och ett gemensamt fält enligt definitionen av Sandström et al.<sup>265</sup>

---

265 Sandström et al. 2005.

Vi har visat hur etnologer verksamma på institutionen, föga överraskande, påverkats av det sammanhang de/vi numera ingår i. Det går dock bortom vårt material att diskutera om svensk eller kanske till och med skandinavisk etnologi påverkats av de många etnologer som ingår eller ingått i interdisciplinär undervisning och forskning. Lite spekulativt vill vi ändå hävda att det är troligt. Exempelvis har tre etnologer under sin anställningstid på institutionen blivit befordrade till professorer. Två av dem är numera verksamma vid etnologiska avdelningar. Institutionens uppkomst bygger till stor del på engagemanget från bland annat lundaetnologer.

Om vi kopplar till de inledande frågorna kan vi se att många kollegor och studenter är positiva till etnologi, men få förefaller ha särskilt stor insyn i vad etnologiska perspektiv är. De har snarare "vant" sig vid en del av oss. Där är det kanske egentligen ingen skillnad på att vara sociolog, kulturgeograf eller etnolog.<sup>266</sup> Vi kan här se hur den enskilde läraren påverkas av att vara verksam vid en tvärvetenskaplig undervisnings- och forskningsmiljö. Det är enskilda personers sätt att "använda" sin ämnesbakgrund som är viktigast. På det sättet ansluter vårt resultat till vissa delar av tidigare forskning. I någon mån har undervisning i en tvärvetenskaplig miljö inslag av det som McLeod kallar "avlärande" och där en del av den egna disciplinen får stå tillbaka.<sup>267</sup> Vidare visar det sig att service management som undervisningsämne och tjänstvetenskap som forskningsämne också fungerar som tillräcklig elastiskt

---

266 Företagsekonomerna särskiljer sig genom att det finns kurser som är ganska lika de kurser de själva en gång gått på ekonomihögskolor.

267 McLeod et al. 2020.



för att mestadels tjäna som "boundary object".<sup>268</sup> Samtidigt ska det också uppmärksammas att kollegor, till skillnad från studenterna, är mer osäkra och ibland till och med tveksamma till vad etnologiska perspektiv egentligen tillför utbildningen.

Att ämnet etnologi till viss del osynliggjorts i kandidatprogrammet kan kanske sägas vara en positiv effekt av arbetet med att skapa ett gemensamt ämne, om än det ibland blir oklart om det är "service management" eller "tjänstvetenskap" som numera är det gemensamma. Finns det då risk att användningen av begreppet flervetenskap legitimerar att vi återvänder till de ursprungliga disciplinerna och snarare utvidgar skillnaderna mellan dem än överbryggas?

---

268 Jfr McNair, Davitt & Batten 2015.

## KÄLLOR

### FORSKNINGSMATERIAL

Materialet som samlats in förvaras hos författarna. Intervjuerna finns inspelade och delvis transkriberade och enkäten finns kodad. De formella dokumenten som till exempel utbildningsplaner, kursbeskrivningar och litteraturlistor förvaras också hos författarnas samt på Institutionen för tjänstvetenskaps hemsida.

### LITTERATUR

Berner, Boel 2011. Vad är tvärvetenskap och hur kan den göras? Erfarenheter från forskningen om teknik och samhälle. Linköping: Tema Teknik och social förändring, Linköpings universitet.

Corvellec, Hervé & Ek, Richard 2015. Tvärvetenskap? "Nej, ers majestät, det är en revolution". – Gunnar Andersson & Magnus Jerneck (red.) *Samhällsvetenskapliga fakulteten i Lund – en vital 50-åring*, 291–300. Samhällsvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet.

Eldh, Christer & Jirström, Magnus 2015. Från nybyggaranda till kreativ ordning? Gunnar Andersson & Magnus Jerneck (red.) *Samhällsvetenskapliga fakulteten i Lund – en vital 50-åring*, 249–261. Samhällsvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet.

Giroux, Henry 2004. Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and critical/cultural studies* 1(1): 59–79.

Johnson, Ericka 2017. Reflections on interdisciplinary research. – *Rundabordsamtal om tvärvetenskaplig forskning. Ett samarrangemang mellan Vetenskapsrådet och Sveriges unga akademi 19 oktober 2017*. Vetenskapsrådet och Sverige unga akademi.

Löfgren, Orvar & Ehn, Billy 2014. Akademiska handlag. *Kulturella perspektiv* 2.

McLeod, Kim & Thakchoe, Sonam & Hunter, Mary Ann & Vincent, Kate & Baltra-Ulloa, Ann Joselynn & MacDonald, Abbey 2020. Principles for a pedagogy of unlearning. *Reflective practice. International and multidisciplinary per-*

- spectives* 21(2): 183–197. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1730782>.
- McNair, Lisa D. & Davitt, Marcia & Batten, George P. 2015. Outside the ‘comfort zone’: impacts of interdisciplinary research collaboration on research, pedagogy, and disciplinary knowledge production. *Engineering studies*. 2:47–79. <https://doi.org/10.1080/19378629.2015.1014817>.
- Nisser, Jörgen 2006. Tvärvetenskap och/eller gränsöverskridanden? *Utbildning och demokrati*. 15(2): 81–95.
- Sandström, Ulf & Friberg, Magnus & Hyvenstrand, Per & Larsson, Kjell & Wadskog, Daniel 2005. Tvärvetenskap – en analys. Vetenskapsrådet. Stockholm.
- Schoug, Fredrik 2009. Bildad och anställningsbar? Populära föreställningar och utbildningsresultat. Rapport från Lunds universitets projekt ”Anställningsbarhet och bildning”. Lunds universitet.
- Schoug, Fredrik 2018. Vad återstår när vi glömt vad vi lärt oss? Akademiska färdigheter och livet utanför akademien. Är det någon konst att vara akademiker? Ett symposium om *Academic skills*. Lunds universitet.
- Sjöholm, Carina 2018. Vad ska akademiska lärare kunna? – Carina Sjöholm & Magnus Jerneck (red.) Är det någon konst att vara akademiker? Ett symposium om *Academic skills*, 9–18. Samhällsvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet.
- Sjöholm, Carina & Jerneck, Magnus (red.) 2018. Samhällsvetenskapliga fakulteten. Lunds universitet, 19–26.
- Stone, David A. 2011. The experience of the tacit in multi- and interdisciplinary collaboration. *Phenomen cogn sci* 12:289–308.
- Terry, Laura & Zafone, Maria & Elliott, Sherman 2018. Interdisciplinary professional learning communities: support for faculty teaching blended learning. *International journal of teaching and learning in higher education*. 30(3): 402–411.

# **KOMPASTUSKIVIÄ KORKEAKOULUOPISELUSSA Oman osaamisen tunnistaminen, reflektointitaidot ja taitojen siirtäminen työelämään**

*Outi Fingerroos, Kaisu Kumpulainen & Sanna-Mari Vierimaa*

Artikkelin aiheena on yliopisto-opiskelijoiden oman osaamisen tunnistaminen ja reflektointitaitojen merkitys työelämän näkökulmasta. Tutkimuskysymyksenä on, millaisia opiskelijoiden oman osaamisen tunnistamisen ja reflektoinnin taidot ovat ja miten niitä pitäisi kehittää. Reflektointi ja oman osaamisen tunnistaminen ovat artikkelissa *taitoja*, joihin tulee opintojen ajan harjaantua. Analyysissä myös pohditaan, onko yliopistoilla valmiuksia opettaa näitä taitoja. Tutkimusympäristönä artikkelissa on KUMU eli Kulttuurit ja yhteisöt muuttuvassa maailmassa -tutkinto-ohjelma Jyväskylän yliopistossa.

## Johdanto

Tämä artikkeli keskittyy kulttuurialan yliopisto-opiskelijoiden oman osaamisen reflektointiin osana työelämätaitoja. Aikaisemmin tehdyn tutkimuksen pohjalta on mahdollista väittää, että yliopisto-opiskelijoilla ei aina ole selkeää tai tarpeeksi monipuolista käsitystä taidoistaan eikä heillä ole taitoa ja välineitä reflektoida osaamistaan realistiselta pohjalta. Myöskään opettajilla ei aina ole pedagogista osaamista opettaa näitä taitoja. Substanssivetoinen yliopistokoulutus ei siis välttämättä anna riittävästi kulttuurialan muuttuvassa työelämäkentässä tarvittavia käytännön valmiuksia ja varsinkaan opeta tunnistamaan niitä.<sup>269</sup> Nämä tekijät saattavat johtaa motivaatio-ongelmiin, opintojen pitkittymiseen, keskeyttämiseen ja ajautumiseen koulutusta vastaamattomiin työtehtäviin.<sup>270</sup> Tämä on nurinkurista, sillä yliopistosta valmistuneiden maistereiden ja tohtoreiden seurantatutkimuksessa opiskelijoiden oman osaamisen tunnistaminen nousee kaikkein tärkeimmäksi tulevaa työllisyyttä edistäväksi tekijäksi. Etenkin reflektio-aidoilla on ratkaiseva merkitys tulevalle työllistymiselle.<sup>271</sup>

Me kirjoittajat työskentelemme kulttuurien tutkimuksen alalla opettajina ja opetuksen kehittäjinä Jyväskylän yliopistossa. Oman osaamisen arviointi ja reflektointi ovat asioita, jotka oman kokemuksemme perusteella ovat jo kokonaisen vuosikymmenen ajan olleet osa opetussuunnitelmia, opetusmuotoja ja ohjeistuksia

269 Ks. tarkemmin Kumpulainen ym. 2020; Tuononen ym. 2019; Tuononen, Parpala & Lindblom-Yläne 2017. Vrt. myös Väisänen 2003; Opetushallitus, Tutkimus ja arviointi.

270 Esim. Penttinen ym. 2011.

271 Kurlin, Suorsa & Carver 2018.

yliopistoissa. Kysymys reflektoinnista *taitona*, joka tulee opetella, sen sijaan ei ole ollut vakavan yleisen pohdinnan aiheena muualla kuin varsinaisissa kasvatustieteeseen liittyvissä koulutuksissa.<sup>272</sup> Esimerkiksi yliopistollisissa oppimispäiväkirjoissa pyydetään yleensä refleктоimaan omaa oppimista, mutta yliopistoissa ei opeteta, miten itsereflektointi tulee tehdä ja miten siihen opitaan askel ja opintojen taso kerrallaan.

Tavoitteenamme on tuottaa hedelmällistä tietoa<sup>273</sup> sekä kulttuurien tutkimukseen että korkeakoulupedagogiselle kentälle. Kysymme, millaisia opiskelijoiden oman osaamisen tunnistamisen ja reflektoinnin taidot ovat ja miten niitä pitäisi kehittää. Testaamme hypoteesiamme sekä empiiristen näyttöiden että aihetta sivuavan tutkimuskirjallisuuden avulla. Analyysissa pohdimme lisäksi yliopistojen valmiustasoa työelämätaitojen opetuksessa ja opiskelijoiden reflektointitaitojen kehittämisessä. Tutkimusympäristönä artikkelissa on KUMU eli Kulttuurit ja yhteisöt muuttuvassa maailmassa -tutkinto-ohjelma, jonka ensimmäiset opiskelijat valittiin Jyväskylän yliopistoon kevään 2019 yhteishaussa.

## Metodi ja aineisto

KUMU on tutkinto-ohjelma, joka yhdistää etnologian, antropologian ja kulttuuripolitiikan teoriaperinteitä, menetelmiä ja aineisto-osaamista. Koulutus on samalla työelämäläheistä kulttuurien tutkimusta. KUMU:n henkilökunta on tehnyt profiloin-

272 Ks. kuitenkin Kumpulainen ym. 2020.

273 Fingerroos & Jouhki 2014, 103; Kalela 2000.

nin eteen paljon tutkimuspohjaista tausta- ja kehittämistyötä, mistä tämä artikkeli on yksi esimerkki. Yhtenä keskeisimmistä syistä koulutusohjelman synnylle voi pitää kulttuurialan opiskelijoiden ja tohtorikoulutettavien yleistä huolta omista työelämätaidoista ja kulttuurialan työkentän sirpalemaisuudesta. KUMU vastaa tähän huoleen tarjotessaan opiskelijoille mahdollisuuksia kehittää akateemista osaamistaan jatkuvan työssäoppimisen ja reflektointitaitojen harjaannuttamisen avulla. Työelämäläheiset osaamistavoitteet on integroitu kiinteäksi osaksi KUMU:n opetussuunnitelmaa tinkimättä koulutuksen akateemisesta sisällöstä.<sup>274</sup> Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI on ilahduttavasti nostanut KUMU:n esimerkiksi koulutusohjelmasta, jossa on otettu käyttöön hyviä käytänteitä työelämäyhteistyön tekemiseen (2020):

Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen sekä historian ja etnologian laitoksen yhteisessä Kulttuurit ja yhteisöt muuttuvassa maailmassa -tutkinto-ohjelmassa (KUMU) työelämäyhteistyö on yksi lähtökohdista kaikessa koulutuksessa. Opetusohjelmassa on jokaisella tasolla kurssi tai kursseja työelämästä. Kurssit toteutetaan yhteistyössä julkisen, kolmannen ja yksityisen sektorin organisaatioiden sekä yksityisyrittäjien kanssa. Yhteistyö tarkoittaa molemminpuolisia vierailuja, opiskelijaprojektien toteuttamista yhteistyössä sekä alumnien käyttämistä asiantuntijoina ja mentoreina. Lisäksi opiskelijat ovat opintojensa alusta lähtien alkaneet käyttää portfoliotyökalua, jonka avulla he opintoihinsa liittyvien asioiden lisäksi refleктоivat työelämäosaamisen kehittymistä ja pohtivat urapolkuvaihtoehtoja. Portfoliotyötä tässä muodossaan on pilotoitu KUMU:ssa ja sitä on tarkoitus levittää myös tiedekunnan muihin ohjelmiin.<sup>275</sup>

274 Kehittämistyöstä ja välineistä ks. Kumpulainen ym. 2020.

275 Seppälä ym. 2020, 67.

Opetuksen kehittämistyön tukena KUMU on käyttänyt *integratiivista pedagogiikkaa*<sup>276</sup> ja etenkin Roskilden yliopiston kehittämää tutkimuserusteista toimintamallia ja *PPL-metodia* (engl. *problem-oriented project learning*)<sup>277</sup>. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että KUMU:n opetushenkilökunta ylläpitää työelämäyhteyksiä opetuksessa monipuolisesti. Keinoina ovat kulttuuri- ja tai-dealalla tehtävään työhön tutustumiset, alumniyhteistyö, työn, hallinnon ja rakenteiden tuntemus, työelämätaitoihin liittyvän tutkimuksen lukeminen, menetelmä- ja reflektointiharjoitukset sekä osallistuminen yliopiston ulkopuolisten toimijoiden kanssa toteutettaville projektikursseille.<sup>278</sup>

Kulttuurien tutkimuksessa *empiirinen* eli kokemuseräinen tutkimus on yksi keskeisimmistä laadullisen tutkimuksen metodologisista orientaatioista. Empiirinen viittaa tämän artikkelin yhteydessä KUMU:n opettajatutkijoiden itse keräämiin ja tallentamiin aineistoihin sekä niistä tehtyihin tulkintoihin. Empiiriset tutkimusmenetelmät eivät useinkaan ole tiukkaan rajattuja, vakiintuneita ja välineellistettyjä, vaan tutkijat usein joutuvat täydentämään, yhdistelemään, soveltamaan, suhteuttamaan ja jopa itse kehittelemään metodeja, jotka ovat valitun tutkimusasetelman kannalta relevantteja ja tuottavat tutkimuskysymykseen hedelmällisiä vastauksia. Usein väitetäänkin, että tutkija itse on empiirisessä kulttuurien tutkimuksessa tutkimuksen tärkein väline: se instrumentti, joka tekee valinnat ja rajaukset sekä aineistojen että tulkintojen tasolla.<sup>279</sup>

---

276 Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2011; Tynjälä ym. 2016. Konnektiivisen pedagogiikan soveltamisesta ja välineistä, ks. myös Kumpulainen ym. 2020.

277 Warren 2019.

278 Ks. Kumpulainen, Vierimaa & Fingerroos 2019; Kumpulainen, Vierimaa & Koskinen-Koivisto 2019.

279 Fingerroos & Jouhki 2014, 84.



Tämän artikkelin empiirisenä aineistona käytetään kahta laadullista, KUMU:n opiskelijoiden itsereflektioihin perustuvaa aineistoa. Aineistojen käytöstä on tiedotettu opiskelijoita, ja niiden käyttöön tieteelliseen tutkimukseen on saatu kirjalliset suostumukset. Syksyllä 2018 toteutettiin kahdeksan etnologian, antropologian ja kulttuuripolitiikan opiskelijan haastattelua, joissa selvitettiin opiskelijoiden työelämätaitoja, odotuksia ja käsityksiä valmiuksistaan. Haastatteluja käytettiin KUMU-koulutusohjelman pedagogisen kehittämistyön taustamateriaalina. Haastattelut olivat strukturoituja teemahaastatteluita, joissa kaikille haastatelluille esitettiin samat kysymykset etukäteen määriteltyjen teemojen puitteissa – kuitenkin niin, että kaikki haastateltavat saivat tuoda esille omiakin näkökulmiaan ja teemojen käsittelyjärjestys saattoi tästä syystä hieman poiketa toisistaan.<sup>280</sup> Kaikille haastateltaville jaettiin myös työelämätaitopaperi. Haastattelut kestivät 45 minuutista reiluun kahteen tuntiin.

Toinen artikkelin aineisto on KUMU:ssa keväällä 2019 toteutetun, viiden opintopisteen laajuisen opintojakson *Multisensory Ethnography in Developing Adventure Tourism* palautekysely, osaamistaulukkokysely (N=6) sekä opiskelijoiden oppimispäiväkirjat (N=7). Kutsumme opintojaksoa jatkossa aistietnografia-kurssiksi. Kurssi oli KUMU:ssa pilotti tuleville työelämäläheisille kurssirakenteille ja testausalusta Roskildesta kotoutetulle PPL-metodille. Kurssi toteutettiin yhteistyössä Keski-Suomen kyläry:n kanssa, ja se liittyi sisällöllisesti maaseutumatkailun kehittämiseen ja tulevaisuuden visioimiseen. Kurssin aikana opiskelijat dokumentoivat omaa toimintaansa kenttäpäiväkirjoissa ja analy-

---

280 Hirsjärvi & Hurme 2001, 47; Tiittula & Ruusuvoori, 2005, 11.

soivat omia roolejaan etnografinen itsereflektio apuvälineenään. Lisäksi opiskelijat täyttivät kurssin alussa ja lopussa erilaisiin työelämätaitoihin liittyvän osaamismatriisin, jonka toisella puolella oli avoimia kysymyksiä ja toisella puolella likert-asteikkoa käyttäviä kysymyksiä. Avoimien kysymysten sisällönanalyysilla selvitimme, mitä opiskelijat kirjoittavat osaamisestaan ja oppimisestaan. Likert-asteikon kysymyksistä laadittiin SPPS-ohjelmalla frekvenssijakaumia, joiden avulla hahmoteltiin, mitkä taidot olivat huonontuneet tai parantuneet kurssin aikana. Lisäksi kurssilaiset täyttivät kaksisivuisen kurssipalautekyselyn.

Tarkastelemme opiskelijoilta kerättyä empiiristä aineistoa *näytenäkökulmasta*. Teemahaastattelut, palautekyselyt, osaa- mistaulukkokyselyt ja oppimispäiväkirjat ovat kiinnostavia ja monipuolisia näytteitä: yhtäältä ne tukevat artikkelin alussa aset- tamiamme hypoteeseja ja käyvät kiinnostavaa dialogia olemassa olevien kasvatustieteellisten tutkimusten kanssa.<sup>281</sup> Artikkelin tutkimuskysymys on johdettu akateemisesta tutkimuskirjallisuudesta, ja KUMU on oppimisympäristönä hedelmällinen konteksti tutkimuskirjallisuudesta nousseiden hypoteesien testaamiselle. Aineiston lähilukemisessa ja analyysissa on keskitytty siihen, mis- tä asioista ja teemoista KUMU:n opiskelijoilta kerätyt palautteet kertovat ja miten empiiriset näytteet suhtautuvat tutkimuskirjal- lisuudesta esiin nostettuun hypoteesiin siitä, että yliopisto-opis- kelijoilla on haasteita oman osaamisen tunnistamisessa, sanoitta- misessa ja siirtämisessä työelämään.<sup>282</sup>

281 Alasuutari 1999, 90–93.

282 Tuomi & Sarajärvi 2018.

## Integratiivinen pedagogiikka

*Integratiivinen pedagogiikka* on opetuksen kehittämisen malli, jonka päämääränä on kehittää korkeakouluopiskelijoiden ammatillista asiantuntijuutta kokonaisvaltaisesti.<sup>283</sup> Asiantuntijuudella ei integratiivisessa pedagogiikassa kuitenkaan tarkoiteta niin sanottuja alakohtaisia geneerisiä taitoja, jotka yliopistomaailmassa tyypillisesti yhdistetään työelämätaitoihin<sup>284</sup>. Seija Nykänen ja Päivi Tynjälä esimerkiksi jakavat korkeakoulutukseen liittyvät työelämätaidot viiteen eri luokkaan: akateemiseen tiedonmuodostukseen ja tieteelliseen ajatteluun liittyviin taitoihin, tiedon integraation taitoihin, sosiaalisiin ja viestintätaitoihin, itsesäätelytaitoihin sekä johtamis-, projekti- ja verkostotaitoihin.<sup>285</sup>

KUMU-tutkinto-ohjelmassa olemme pohtineet opetussuunnitelmatyössä ja kurseja rakentaessamme sitä, että yliopistojen opetussuunnitelmat keskittyvät ensisijaisesti tutkimukseen liittyvän ja tiedollisen asiantuntijuuden rakentamiseen, mikä kattaa vain murto-osan niistä ammatillisen asiantuntijuuden osa-alueista, joihin Nykänen ja Tynjälä edellä viittaavat. Tätä huomiota tukevat myös KUMU:n suunnittelutyön yhteydessä tehdyt opiskelijahaastattelut. Oman ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden tunnistaminen oli teema, joka nousi esiin kaikissa kahdeksassa haastattelussa. Opiskelijat näkivät, että kyseessä on erittäin tärkeä taito, joka nykyisellään kuitenkin karttuu vasta käytännön työelämässä yliopisto-opintojen jälkeen:

283 Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2011; Tynjälä ym. 2016.

284 Tarkemmin Billing 2003.

285 Nykänen & Tynjälä 2012; Pyykkönen, Kumpulainen & Vierimaa 2019.

Mulla aiemmassa ammatissa vei vuosia, et jotenkin sen oppi. Ja sitten tää - - kenttä [kulttuuriala] on erilainen, ni et siihen mää kyllä ite kaipaais vielä semmosta niin ku tukea, et sen sais niin ku... osais just tunnistaa [omaa osaamistaan]. (oo8.)

Yksi haastattelemistamme opiskelijoista piti oman osaamisen tunnistamista ja reflektointia jopa kaikkein keskeisimpänä taitona – vastaavanlaisen huomion olisi itse asiassa voinut tehdä kuka tahansa integratiivisesta pedagogiikasta kiinnostunut opettaja. Ilman sitä taitoa akateemiseen tiedonmuodostukseen ja tieteelliseen ajatteluun liittyvillä taidoilla ei ole merkitystä:

[M]un mielestä kaiken pitää loppujen lopuksi pyöriä sen oman osaamisen tunnistamisen ja vastaavan ympärillä. Me voidaan opettaa täällä vaikka kuinka paljon, mutta jos se opiskelija ei sen kurssin jälkeen tai vaikka niin kuin kandin jälkeen tunnista sitä omaa osaamista, mitä se on saavuttanut, niin se kaikki on sitä ennen ollut ihan tyhjänpäiväistä. (oo1.)

Substanssiosaamista korostavilla akateemisilla koulutusaloilla ammatillisen osaamisen kokonaisvaltainen kehittäminen ei ole tutkimustenkaan perusteella riittävää. Siksi opiskelijoiden valmiudet oman osaamisen itsearviointiin ja reflektointiin ovat väistämättä vajavaisia, jos heitä ei ohjata, tueta ja perehdytetä tarpeeksi.<sup>286</sup> Syynä tälle on varmasti se, että tutkimusperusteinen pedagoginen ajattelu on käytännön opetustyössä joko huonosti tunnettua tai aihekokonaisuus, johon yksinkertaisesti ei ole aika työelämän kiireessä perehtyä. Voi myös kysyä, jääkö pedagogiikan kehittäminen tutkimuksen edistämisen jalkoihin?<sup>287</sup> Rakenteet

286 Esim. Jääskelä, Nykänen & Tynjälä 2018; Väisänen 2003.

287 Kumpulainen ym. 2019.

huomioiden tämä on ymmärrettävää, sillä yliopistojen rahoitusjärjestelmä kannustaa tutkijoita ja opetusta tarjoavia yksiköitä panostamaan voimallisesti tutkimukseen ja tutkintojen määrään. Vähemmän pohditaan sitä, mitä annettavaa substanssiosajilla voisi olla oman alan opetuksen kehittämiseksi ja sitä kautta myös yhteiskunnalliselle vuorovaikutukselle.

KUMU-tutkinto-ohjelma on alusta asti painottanut olevansa yhteiskunnallisen vaikuttavuuden ja sen tutkimuspohjaisen kehittämisen edistäjä. Tutkimusperusteinen pedagoginen ajattelu on myös keskeinen osa toimintakulttuuriamme. Käytännössä hyödynnämme integratiivista pedagogiikkaa kahdella eri tasolla. Ensimmäistä tasoa kutsumme *tutkimusperusteiseksi integratiiviseksi pedagogiikaksi* eli pyrimme analysoimaan ja keräämään aineistoja kaikista pedagogisista kokeiluista ja uudistuksista, joita koulutusohjelmassamme teemme. Näiden pohjalta kirjoitamme tieteellisiä ja populaareja julkaisuja ja osallistumme näin pedagogisen kentän tieteelliseen kehittämiseen. Tästä integratiivisen pedagogiikan tasosta oiva tapausesimerkki on myös KUMU:n aisti-etnografiakurssi, johon palaamme artikkelin loppupuolella. Olemme siis KUMU:ssa ratkaisseet opetuksen kehittämiseen ja tutkimuksen tavoitteellisuuteen liittyvän ongelman yhdistämällä pedagogiikan kehittämiseen tutkimuksellista otetta. Se on mahdollistanut, että opetuksen kehittämiseen panostavien opettajien tutkimukselliset ansiot eivät jää vähäisemmiksi. Pedagoginen kehittäminen ja opiskelijoiden asiantuntijuuden rakentaminen ovat KUMU:ssa keskeinen osa tieteellisen tuloksen tekemistä.

Toista integratiivisen pedagogiikan tasoa kutsumme KUMU:ssa *integratiivisen pedagogiikan soveltamiseksi*. KUMU:ssa integroim-

me opiskelijoita työelämäläheisyyteen koko opintopolun ajan. Käytännössä johdatamme heidät tutkimus- ja kehittämisprojekteihin erilaisten kurssien ja opinnäytetöiden kautta. Kiinnittämekin huomiota opiskelijoiden valmiuksiin suoriutua erilaisista kursseista ja työssäoppimisjaksoista. Esimerkiksi perusopintovaiheessa työelämäläheisyys toteutuu tutustumiskäynteinä ja kenttätöiden harjoitteluna opettajan ohjeistamana. Kun opiskelijoiden valmiudet itseohjautuvaan opiskeluun lisääntyvät aine- ja syventävien opintojen aikana, opettajista tulee ennemminkin ohjaajia ja mentoreita. Lisäksi johdatamme opiskelijoita itsearviointiin ja reflektointiin monipuolisten reflektointityökalujen avulla. Näin opituilla taidoilla uskomme olevan merkitystä, kun opiskelijat siirtyvät valmistuttuaan työelämään. Opettajilta integratiivisen pedagogiikan käyttö on edellyttänyt rohkeutta heittäytyä osaksi uusia tieteellisiä keskusteluja ja uusiutua omissa opetuskäytänteissään. Pedagoginen kehittäminen ylipäättään on teema, johon henkilökunta palaa luontevasti ja innostuneesti jopa yhteisissä illanistujaisissa.

## Osaamisen itsearviointi ja reflektiotaidot

Työelämän muuttuvat osaamistarpeet korostavat opiskelijoiden monipuolisia työelämätaitoja, jotka voivat geneeristen taitojen lisäksi liittyä esimerkiksi henkilön itsetuntemukseen ja itsesääntelyvalmiuksiin.<sup>288</sup> Tästä syystä korkeakouluopiskelijoiden ammatillista asiantuntijuutta ja työelämätaitoja tulisi tunnistaa ai-

<sup>288</sup> Tästä Penttinen ym. 2011.

kaisempaa kokonaisvaltaisemmin. Esimerkiksi KUMU:ssa oman osaamisen eri osa-alueiden tunnistamisen apuna on hyödynnetty ja kehitetty juuri integraatiivisen pedagogiikan tuottamia ajattelumalleja (ks. edeltävä luku).

Oman osaamisen itsearviointia ja reflektiotaitoa on viime vuosikymmeninä korostettu oppimisteoreettisissa keskusteluissa<sup>289</sup>, ja korkeakouluopiskelijoiden myös oletetaan harjoittavan reflektiota. Käytännön ohjeistus taidon harjoittamiseen on tehdyn tutkimuksen perusteella kuitenkin puutteellista. Reflektoinnin prosessi on heikosti ymmärrettyä, eikä sen yhteys toiminnan kehittämiseen tai muuttumiseen ole ollut suoraviivaista. Reflektointi onkin taito, jota pitää opetella, ja sen omaksuminen luontevaksi osaksi oppimisprosesseja vaatii ohjausta.<sup>290</sup> Jos opiskelijalla ei ole selkeää ymmärrystä siitä, mitä reflektointi tarkoittaa tai miten olla reflektiivinen, muutakaan oppimista ei välttämättä tapahdu.<sup>291</sup>

Näitä huomiota tukevat myös opiskelijahaastattelut. Yksi opiskelijoista sanoitti reflektointitaitojen merkityksen taitavasti. Kysymys on osaamisen tunnistamista laajemmasta asiasta: kyvystä soveltaa ja sanoittaa omaa osaamista tilannekohtaisesti ja työelämän erilaiset osaamistarpeet huomioiden.

[M]usta tuntuu, että se on myös tärkeätä, että se ei oo vaan se, että sä osaat ja tunnistat, että mulla on tämmösiä taitoja, mitäs sitten? Vaan että sä tajuut, mihin sä tarjoat niitä, ja niin ku, miten sä sitten verbalisoit ja formalisoit sen sun osaamisen juuri siihen kyseiseen tarpeeseen sopivaksi. Mutta tuntuu, että sillä olis kyl tarvetta. (oo6.)

289 Penttinen ym. 2011.

290 Murtonen 2013; Mälkki & Lindblom-Ylänne 2012.

291 Gay & Kirkland 2003.

Reflektointi on perin juurin subjektiivinen prosessi – eli sen voi tehdä vain oppija itse omista kokemuksistaan, ajattelustaan ja käyttäytymisestään käsin. Näin ollen oppimisprosessin reflektio kohdistuu ensisijaisesti oppijan kokemukseen omasta osaamisesta, ei niinkään opittavaan tietoon tai taitoon.<sup>292</sup>

Esiintymistaidot myöskin, niin ne on yksi parasta antia mitä yliopistosta on annettu. Eli etenkin meillä jokainen pääsee monella kursilla esiintymään ja pääsee sitä omaa esiintymistaitoa kokemuksen kautta hiomaan. (001.)

Tutkimuskirjallisuuden, oman kokemuksemme ja empiiristen näytteiden pohjalta onkin mahdollista todeta, että korkeakoulup opiskelijoiden kokemus työelämätaitojen oppimisesta on subjektiivista ja kontekstisidonnaista. Omien taitojen tunnistaminen edellyttää sekä kokemusta muiden taidoista että näkemystä työelämän asiantuntijoille asettamista vaatimuksista. Oman osaamisen tunnistaminen edellyttää harjaantumista, mihin esimerkiksi KUMU:n opettajien kehittämät pedagogiset mallit ja työvälineet tarjoavat sekä tutkimuserusteista tietoa että käytännön opetuksessa sovellettavia ideoita, välineitä ja ideologioita.<sup>293</sup>

Ennen kaikkea oman osaamisen tunnistamisen ja reflektoinnin taito on välttämätön osa tavoitteellista oppimista. Siihen pitää harjaantua askel kerrallaan. Opiskelijahaastattelut osoittavat, että oman subjektiivisen oppimisen reflektointi on eräänlaista *peilaamista*<sup>294</sup> eli sitä, että opiskelija tietoisesti tarkastelee ja pohtii

292 Boud, Keogh & Walker 2013.

293 Ks. Kumpulainen, Vierimaa & Fingerroos 2019; lisäksi Fingerroos & Haanpää tässä kokoelmassa.

294 Ilmausta käyttävät myös Penttinen ym. 2011.



omaa toimintaansa suhteessa johonkin itselle merkitykselliseen viitekehykseen, kuten aikaisemmin kokemaansa ja oppimaansa, omaan urasuuntautuneisuuteensa tai vaikkapa yksittäisen kurssin etukäteen annettuun osaamistavoitteeseen.<sup>295</sup> Opettajien tehtävänä on tarjota relevantteja välineitä ja konteksteja etenkin alkuvaiheessa oleville oppijoille, jotta he voivat kehittyä taitojensa tunnistajina ja reflektioijina. Tähän tehtävään opiskelijaa perehdytetään koko opintopolkunsa ajan. Koska oppimisen reflektointi on subjektiivinen ja kokonaisvaltainen prosessi, on sen opettaminen, mittaaminen tai arviointi erittäin haastavaa. Siksi opettajien ja koko yliopistoyhteisön tulisi paneutua pedagogiseen osaamiseen osana laadukasta tutkimusta, opetusta ja konkreettisia yhteiskuntasuhteita.

## **PPL osana opetusta**

*Problem-oriented project learning* eli PPL on Roskilden yliopistossa (RUC) kehitetty metodi ja ideologia, johon sisältyy projekti- ja ongelmalähtöinen lähestymistapa kaikkeen tuotettuun tietoon. PPL myös sitoo koko yliopistoyhteisöä. RUC uskoo merkittävimpien akateemisten tutkimustulosten olevan yhteiskunnallisia – eli tutkimuksen avulla pyritään ratkaisemaan todellisia yhteiskunnallisia ongelmia. Ongelma- ja projektilähtöinen opetus ja asiantuntijuuteen kasvaminen ovat olleet yliopiston perustamisesta (1972) lähtien keskeinen osa akateemista kulttuuria ja jatkuvien kehittämistoimenpiteiden kohde. RUC:n tukee voimallisesti eri-

---

295 Penttinen ym. 2011.

laisia akateemiseen oppimisen ja ongelmanratkaisun muotoja, sillä ne ovat välttämättömiä taitoja työskenneltäessä jatkuvasti muuttuvissa yhteiskunnissa.<sup>296</sup>

PPL perustuu siihen, että opiskelijat suorittavat huomattavan paljon opintoja ryhmitöinä erilaisissa projekteissa, joilla on selkeä kytkös yhteiskuntaan, työelämään tai työssäoppimiseen. PPL siis ohjaa akateemiset oppijat yhteiskunnan kannalta relevanttien ilmiöiden ja työelämätaitojen oppimiseen. PPL kietoo sisäänsä aina myös tutkimukseen ja kirjallisuuteen tutustumista, mutta opiskelijat perehtyvät samalla tieteellisen tiedon soveltamiseen ja yhteiskunnallisuuteen. Käytännön tasolla PPL eroaa merkittävästi esimerkiksi tilaustöistä, joihin olemme tottuneet suomalaisilla projektikursseilla. PPL:ssä opiskelijat ovat itse määrittelemässä projektejensa kohteita, toteutustapoja ja tuotoksia – toki aina ohjaajiensa opastamana.<sup>297</sup>

KUMU:ssa emme ole ottaneet Roskilden mallia annettuna vaan olemme lähteneet kehittämään sitä omiin tarpeisiimme sopivaksi. Puhumme ensinnäkin opintojemme *työelämäläheisyydestä*, mikä tarkoittaa, että työelämään tutustuminen, projektitöiden asteittainen opettelu sekä työelämän eri trendeihin, malleihin, hallintoon ja käytäntöihin tutustuminen läpäisee kandidaatti- ja maisteriohjelman. Jyväskylän yliopisto toki tarjoaa kaikille opiskelijoilleen erilaisia työelämäopintoja, mutta KUMU on liittynyt työelämäläheisyyden osaksi omaa kurssitarjontaa lähtökohtaisesti.<sup>298</sup> Näin ollen työelämäläheisyys ei ole KUMU:ssa erillisten kurssien ja ekskursioiden aihio vaan kiinteä osa pysyvää kurs-

296 Kumpulainen, Vierimaa & Fingerroos 2019; Warren, 2019.

297 Kumpulainen, Vierimaa & Fingerroos 2019.

298 Kumpulainen, Vierimaa & Fingerroos 2019.

sitarjotinta ja siten oppiaineen keskeinen ideologia. Merkittävä osa opetuksestamme myös tukee tätä päämäärää. Rohkaisemme lisäksi kandidaatin- ja maisterintutkielmien tekijöitä miettimään ammatilliseen työhön pohjaavien monimuototutkielmien mahdollisuutta.

Käytännössä olemme rakentaneet projektimuotoisia kursseja kulttuurien tutkimukseen liittyvistä teemoista heti kandidaattiopintojen alusta alkaen, ja luomme jatkuvasti erilaisia pilotteja yhteistyössä kolmannen sektorin yhdistysten kanssa. Tästä esimerkki on KUMU:n pilottivaiheessa toteutettu englanninkielinen aistietnografiakurssi, johon osallistui omia tutkinto-opiskelijoitamme ja kansainvälisiä vaihto-opiskelijoita. Ongelmaperusteisen PPL-metodin avulla pyrittiin parantamaan opiskelijoiden työelämätaitoja ja sitouttamaan heitä kolmannen sektorin kehittämishankkeen toteutukseen. Kurssi toteutettiin yhteistyössä Keski-Suomen kylät ry:n kanssa, ja se liittyi sisällöllisesti maaseutumatkailun kehittämiseen ja tulevaisuuden visioimiseen, kuten edellä totesimme. Kurssilla opeteltiin aistietnografiaa ja haastattelututkimuksen tekemistä, minkä lisäksi testattiin erilaisia seikkailuaktiviteetteja.

Aistietnografiakurssi ja Roskildesta oppimamme ovat osoittaneet, että PPL ei ole menetelmistä se kaikkein helpoin. Sen toteutus vaatii paljon vuorovaikutusta ja neuvottelua kurssin suunnitteluun ja toteutukseen osallistuvien osapuolten ja ennen kaikkea opiskelijoiden kanssa. Kurssin alussa ja lopussa opiskelijat arvioivat omaa osaamistaan täyttämällä englanninkielisen lomakkeen erilaisista työelämätaidoistaan. Opettajat arvioivat kurssin tarjoavan opiskelijoille mahdollisuuden oppia monipuolisesti erilaisia

taitoja. Kurssi sisälsi etnografian menetelmällisiä ja teoriataitoja, kenttätöön (haastattelut ja havainnointi) tekemistä, projektissa työskentelyä, ongelmanratkaisutaitojen harjoittelua monikulttuurisessa ympäristössä sekä mahdollisuuden harjoittaa englannin ja suomen kielen viestintätaitoja. Lopputyö, jonka opiskelijat tekivät ryhmissä Keski-Suomen Kylät ry:lle, esiteltiin kaikille, joten opiskelijat saivat harjoitella myös esitelmän tekemistä ja esiintymistä. Ennen kaikkea toivoimme opiskelijoiden verkostoituvan eri taustat omaavien opiskelijoiden ja Keski-Suomen Kylät ry:n toimijoiden kanssa.

Kurssin suunnittelua ohjasi vahvasti oletus, että opiskelijoiden työelämätaidot olisivat kurssin aikana kasvaneet. Olimme kuitenkin väärässä, sillä opiskelijoiden itsearviointissa suurin osa työelämätaidoista näytti yllättäen *laskeneen*. Opiskelijoiden itsearviointin tulokset olivat jopa hämmäntäviä, sillä opiskelijat reflektoivat ainoastaan ”oman osaamisen tunnistamisen ja kuvaamisen”, ”oman osaamisen tuotteistamisen ja markkinoinnin” sekä ”oman alan teknisten laitteiden käytön” taitojen kasvaneen merkittävästi. Esimerkiksi opiskelijoiden ”analyttiset ja systemaattiset ajattelutaidot” eivät itsearviointin perusteella kehittyneet kurssin aikana juurikaan.

Myös kurssipalautelomakkeessa oli itsereflektointikysymyksiä. Suurimmaksi osaksi opiskelijat tiedostivat oppineensa erilaisia työelämätaitoja, mutta melkein joka kysymyksen kohdalla oli myös opiskelijoita, jotka eivät osanneet vastata ja raksittivat kohdan ”en osaa sanoa”. Palautelomakkeen avoimissa vastauksissa korostettiin kenttätöön kiinnostavuutta ja monipuolisuutta, sillä se oli houkutelut osan opiskelijoista kurssille mukaan. Osa opis-

kelijoista kommentoi, että kenttätöön harjoittelu oli parasta koko kurssissa. Kaikki vastaukset olivat silmiinpistävän lyhyitä, mikä oletettavasti kertoo siitä, että oman osaamisen sanoittaminen ei ollut opiskelijoille tuttua.

In this course, I learned a lot.

I recommend including the fieldwork part to university courses.

Test-days helped me to apply multisensory ethnography methods and theory.

The course provided guidance how to become a competent professional.

The course improved my problem-solving skills.

The course helped me to understand ethical issues involved.

Kolmas kurssin aikana syntynyt aineisto olivat 5–7 sivun mittaiset oppimispäiväkirjat, joissa opiskelijat saattoivat vapaammin kuvata kokemaansa. Tässä artikkelissa emme voi esittää niistä otteita, sillä tekstit olivat henkilökohtaisen oppimisen reflektiota ja tarkoitettu vain kurssin opettajille. Oppimispäiväkirjat heijastavat hyvin itsearvioinnin ja reflektoinnin vaikeutta, sillä opiskelijat tavallisimmin keskittyivät kuvaamaan kaikkea muuta kuin omaa oppimistaan. Ainoastaan kahdessa oppimispäiväkirjassa oli pohdintaa siitä, mitä opiskelijat itse olisivat halunneet oppia. Kuitenkin opiskelijat olivat pääosin tyytyväisiä kurssin sisältöihin ja osoittivat oppineensa oman osaamisen tunnistamis-

ta, kuvailua, tuotteistamista ja markkinointia sekä lisäksi oman alan teknisten laitteiden käyttöä. Tämä reflektointi ei kuitenkaan siirtynyt opiskelijoiden oppimispäiväkirjoihin, vaan siellä reflektointiin eniten teoriaa, menetelmää tai kurssin käytänteitä. Oletamme, että yliopisto-opiskelijoille oman osaamisen reflektointi oppimispäiväkirjoissa näyttäytyi ylimääräisenä, epäteoreettisena ja kevyenä yliopistotyönä, sillä yliopistossa heitä kannustetaan jatkuvasti teorian ja menetelmien hallintaan. Katseen kääntäminen omaan itseensä on äkkiseltään haastavaa, ja joillekin opiskelijoille tämä voi myös olla lähtökohtaisin vaikeaa, jos itsetuntemus on huono.

Nykäsen ja Tynjälän (2012) kehittämä viisi kohtaa sisältävä malli korkeakouluopiskelijoiden työelämätaidoista on esimerkki asiasta, joka tulisi esitellä myös opiskelijoille. Tätä emme vielä aistietnografiakurssin yhteydessä osanneet eritellä. Kokemuksemme perusteella PPL on kuitenkin käypä keino perehdyttää opiskelijoita työelämävalmiuksiin, mutta sen käyttö ei onnistu ilman osaavia ja ennen kaikkea työssäoppimisen periaatteisiin perehtyneitä opettajia. KUMU:ssa olemme tästä syystä reflektoineen kriittisesti myös omaa osaamistamme ja ottaneet integratiivisen pedagogiikan opettelun koko koulutusohjelman tehtäväksi. Kuten edellä kirjoitimme, hyödynnämme integratiivisen pedagogiikan oppeja kahdella erillisellä tasolla. PPL sijoittuu *integratiivisen pedagogiikan soveltamisen* tasolle. Se on alue, jolla opetamme, harjoittemme ja kehitymme. *Tutkimusperusteisen integratiivisen pedagogiikan* tasolla taas ammennamme oppia kokeiluistamme.

## Yhteenveto

Tämä artikkeli lähti liikkeelle kriittisistä ja tutkimusperusteisista huomioista, jotka liittyivät korkeakouluopiskelijoiden riittämättömiin valmiuksiin reflektoida omaa osaamistaan ja oppimistaan. Esitimme väitteen, että yliopisto-opiskelijoilla ei ole selkeää käsitystä taidoistaan eikä heillä ole taitoa ja välineitä reflektoida osaamistaan realistiselta pohjalta. Heitimme pallon opettajille kysyessämme, millaisia opiskelijoiden oman osaamisen tunnistamisen ja reflektoinnin taidot ovat ja miten niitä oman kokemuksemme perusteella pitäisi kehittää. Tutkimusympäristönä artikkelissa oli KUMU:n eli kulttuurit ja yhteisöt maailmassa -tutkinto-ohjelman suunnittelu- ja kehittämistyö.

Empiirinen aineisto ja olemassa oleva tutkimus tukevat hypoteesiamme, että opiskelijoiden oman osaamisen tunnistaminen ja omien taitojen reflektointi on haastavaa ja suoranaisesti vaikeaa. Opiskelijat ymmärtävät oman osaamisen tunnistamisen merkityksen hyvin ja pitävät sitä ennen kaikkea tärkeänä taitona. Myös aistietnografiakurssilta keräämämme aineisto toistaa alun hypoteesia. Opiskelijat yllättäen refleктоivat osaamistaan itsevarmemmin kurssin alussa kuin sen loputtua. Lisäksi oman osaamisen reflektointi oli hyvin subjektiivista. Tässä yhteydessä haluamme ajatella, että tulos kertoo reflektiotaidon kehittymisestä: kokemus on tuonut mukaan lisää itsekritiikkiä ja kykyä suhteuttaa omaa osaamistaan työelämävaatimuksiin. Johtopäätöksenä toteamme, että oman osaamisen reflektointitaitoja tulee harjoitella aktiivisesti, paljon ja erilaisissa konteksteissa. Opiskelijoille toisin sa-

noen tulee tarjota runsaasti tilaisuuksia reflektiolle, mikä koului heistä parempia oman osaamisensa tunnistajia ja sanoittajia.

Esitämme myös, että PPL:n toteuttaminen pedagogisesti on erittäin haastavaa ja vaatii opettajilta kokemusta, uuden opettelua ja opetuksen kokonaisvaltaista kehittämistä. Aistietnografiakurssi ja tekemämme opiskelijahaastattelut todentavat, että yliopisto-opiskelijoilla on kova halu kehittyä oman osaamisensa tunnustajina, mutta he tarvitsevat ohjausta ja harjaantumista osaamisen tunnustamisen taitoihin. Reflektointi on aina myös kontekstisidonnaista ja kokemusperäistä. Haastatteluissa oli mukana muutama työelämää nähnyt opiskelija. He olivat oppineet aikaisemmassa koulutuksessaan reflektoinnin taidon niin, että osasivat suhteuttaa taitojaan myös uusiin opintoihinsa. Kauan työelämässä olleet opiskelijat saattavatkin olla erittäin kriittisiä omalle osaamiselleen.

Reflektointi on sekä oppimisen taito että työelämätaito. Reflektoinnin kontekstisidonnaisuuden vuoksi suosittelemme, että opiskelijat pääsisivät opintojensa aikana kohtaamaan erilaisia haastavia tehtäviä erilaisissa ympäristöissä. Reflektiotaitojen oppiminen on pitkä prosessi, joka koostuu eri vaiheista. Ensin täytyy pohtia sitä, mitä jo osataan ja mitä on tarkoitus oppia. Seuraavaksi on vuorossa uuden kokeilemisen eli toiminnan vuoro, ja lopuksi toimintaa pohditaan jälkeenpäin eli reflektoidaan, miten oma osaaminen ja ajattelu on prosessin aikana muuttunut. Jälkityö on oppimisen kannalta merkittävin vaihe, koska siinä oppijan uusi kokemus tuodaan pohdinnan kautta tietoisuuden tasolle. Kokemuksen jälkeinen reflektio voidaan luokitella myös eri vaiheisiin, kuten kokemukseen palaamiseen (engl. *returning to experience*), tunteiden käsittelyyn (engl. *attending to feelings*) ja kokemuksen



uudelleenarviointiin (engl. *re-evaluating experience*).<sup>299</sup> Oppimisen herättämien tunteiden tunnistaminen on niin ikään tärkeää. Tunteet ovat keskeinen elementti reflektoinnissa, ja esimerkiksi motivaation puute tai negatiiviset tunteet voivat toimia esteenä uuden toiminnan omaksumiselle eli oppimiselle.<sup>300</sup> Positiiviset kokemukset edistävät oppimista, mutta lisäksi negatiiviset tunteet antavat tärkeää informaatiota oppimisprosessista ja esimerkiksi oppimista estävistä tekijöistä.

---

299 Boud, Keogh & Walker 2013, 27.

300 Mälkki & Lindblom-Ylänne 2012.

## LÄHTEET

### TUTKIMUSAINEISTOT

#### Teemahaastattelut:

Etnologian, antropologian ja kulttuuripolitiikan opiskelijan haastattelut (n=8), joissa selvitettiin opiskelijoiden työelämätaitoja, odotuksia ja käsityksiä valmiuksistaan. Haastatteluja käytettiin KUMU-koulutusohjelman pedagogisen kehittämistyön taustamateriaalina. Aineistot on tallennettu Jyväskylän yliopiston Avoimen tiedon keskuksen kokoelmiin.

Haastattelujen pituus: 45 min – 2,5 tuntia.

Toteutus ja suunnittelu: Outi Fingerroos, Kaisu Kumpulainen, Sanna Vierimaa, Emmi Willman.

Ajankohta: syksy 2018.

#### Aistietnografiakurssin palautteet:

Opintojakson *Multisensory Ethnography in Developing Adventure Tourism* (5 op) palautekysely, osaamistaulukkokysely (N=6) sekä opiskelijoiden oppimispäiväkirjat (N=7). Kurssi toteutettiin yhteistyössä Keski-Suomen kylät ry:n kanssa, ja se liittyi sisällöllisesti maaseutumatkailun kehittämiseen ja tulevaisuuden visioimiseen. Aineistot tuhottu.

Haastattelujen pituus: 45 min – 2,5 tuntia.

Toteutus: Kaisu Kumpulainen, Eerika Koskinen-Koivisto, Sanna Vierimaa.

Ajankohta: kevät 2019.

### KIRJALLISUUS

Alasuutari, Pertti 1999. Laadullinen tutkimus. Vastapaino.

Billing, David 2003. Generic cognitive abilities in higher education: An international analysis of skills sought by stakeholders. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 33(3): 335–350.

- Boud, David & Keogh, Rosemary & Walker, David (eds.) 2013. Reflection: turning experience into learning. Routledge.
- Fingerroos, Outi & Jouhki, Jukka 2014. Etnologinen kenttätö ja tutkimus: metodin monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkkitapauksia. – Pilvi Hämeenaho & Eerika Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Ethnos-toimite 17, 79–80. Ethnos ry.
- Gay, Geneva & Kirkland, Kiphoge 2003. Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory Into Practice* 42(3): 181–187.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.
- Jääskelä, Päivikki & Nykänen, Seija & Tynjälä, Päivi 2018. Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education* 42(1): 130–142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206858>.
- Kalela, Jorma 2000. Historiantutkimus ja historia. Gaudeamus.
- Kumpulainen, Kaisu & Fingerroos, Outi & Pyykkönen, Miikka & Vierimaa, Sanna 2020. Miten työelämäläheisyys saadaan opetussuunnitelmatasolta osaksi käytännön opetusta? Esimerkkinä kulttuurialan koulutus. – Anne Virtanen & Jouni Helin & Päivi Tynjälä (toim.) *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*, 132–136. Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8414-4>.
- Kumpulainen, Kaisu & Vierimaa, Sanna & Koskinen-Koivisto, Eerika 2019. Developing connective pedagogy in cultural research – a case study from the teachers' perspective in adapting problem-based approach in higher education. *Education Sciences* 9(4), 252. <https://doi.org/10.3390/educsci9040252>.
- Kumpulainen, Kaisu & Vierimaa, Sanna & Fingerroos, Outi 2019. KUMU kehittää ongelmalähtöistä pedagogiikkaa. *What the HeLa?* <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63436>.
- Kurlin, Ari & Suorsa, Outi & Carver, Eric 2018. Yliopistojen maisteri- ja tohtorituraseurantakyselyiden 2017 tulokset. Yliopistojen työelämä- ja urapalve-

- luiden Aarresaari-verkosto. <https://www oulu.fi/sites/default/files/content/Uraseurantaraportti.pdf>.
- Murtonen, Mari 2013. Ohjattu oppimispäiväkirja reflektion välineenä yliopistopedagogiikan opinnoissa. *Yliopistopedagogiikka* 20(2): 19–23. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2013/10/02/ohjattu-oppimispäiväkirja-reflektion-välineena-yliopistopedagogiikan-opinnoissa/>.
- Mälkki, Kaisu & Lindblom-Ylänne, Sari 2012. From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education* 37(1): 33–50.
- Nykänen, Seija & Tynjälä, Päivi 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 32(1): 17–28.
- Opetushallitus, Tutkimus ja arviointi. <http://www03.edu.fi/aineistot/tonet/fin/tekemalla/tutkimus.html> (2.2.2022).
- Penttinen, Leena & Skaniakos, Terhi & Lairio, Marjatta & Ukkonen, Jenni 2011. Korkeakouluopiskelun pedagoginen työelämähorisontti: Miten työelämäorientaatiota voidaan tukea koulutuksen aikana? *Aikuiskasvatus* 31(2): 99–110.
- Pyykkönen, Miikka & Kumpulainen, Kaisu & Vierimaa, Sanna 2019. Työn muutoksen haasteet kulttuurialan korkeakoulutuksen työelämäpedagogiikalle. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 21(4): 45–61.
- Seppälä, Ullamaija & Kivistö, Jussi & Joas, Marko & Kaikkonen, Viivi & Rantanen, Teemu & Rantanen, Terhi & Tiilikainen Teija & Nordblad, Mirella 2020. Yhteiskuntatieteellisen koulutuksen arviointi. Julkaisut 2:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Tiittula, Liisa & Ruusuvoori, Johanna (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Tuononen, Tarja & Kangas, Tuukka & Carver, Eric & Parpala, Anna 2019. Yliopisto-opintojen anti viisi vuotta valmistumisen jälkeen – Tukivatko yliopisto-opinnot työelämätaitojen kehittymistä työuran näkökulmasta? *Yliopistopedagogiikka* 26(1): 8–19.

- Tuononen, Tarja & Parpala, Anna & Lindblom-Ylänne, Sari 2017. The transition from university to working life – An exploration of graduates perceptions of their academic competences. – Eva Kyndt & Vincent Donche & Keith Trigwell & Sari Lindblom-Ylänne (eds.) *Higher Education Transitions – Theory and Research*, 238–253. Routledge.
- Tynjälä, Päivi & Heikkinen, Hannu L. T. & Kiviniemi, Ulla 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* 42(4): 302–315.
- Tynjälä, Päivi & Virtanen, Anne & Klemola, Ulla & Kostiainen, Emma & Rasku-Puttonen, Helena 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>.
- Väisänen, Pertti 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuun yliopisto.
- Warren, Simon 2019. Re-Thinking the “Problem” in Inquiry-Based. Pedagogies through Exemplarity and World-Oriented. *Education Sciences* 9(4): 295. <https://doi.org/10.3390/educsci9040295>.

# ASiantuntijuuden tunnistaminen Humanistit Yrittäjinä -kurssilla

*Pia Olsson & Terhi Ainiala*

Vaikka yrittäjyys näyttäytyy tilastojen valossa humanistisen koulutuksen saaneiden keskuudessa vieraalta, voi yrittäjätaitojen oppiminen myös monipuolistaa ymmärrystä humanistisesta asiantuntijuudesta. Vuonna 2021 järjestettiin Helsingin yliopiston humanistisessa tiedekunnassa Humanistit yrittäjinä -kurssi. Kurssilla koottu aineisto osoittaa, että yrittäjyyden tuominen yhdeksi potentiaalisesti uravaihtoehdoksi humanistiopiskelijoille monipuolisti opiskelijoiden ymmärrystä työelämätaidoista ja laajensi heidän tunnistamiaan asiantuntijataitoja. Yrittäjyys herättää opiskelijoissa myös monia tunteita, jotka osaltaan vaikuttavat asenteisiin yrittäjyyttä kohtaan. Humanistit yrittäjinä -kurssi tarjosi uudenlaisen näkökulman humanistiseen asiantuntijuuteen, mikä yliopistojen sisältöosaamiseen painottuneen opetuksen rinnalla kehittää ymmärrystä oman asiantuntijuuden kehittymisestä ja sen soveltamismahdollisuuksista erilaisilla urapoluilla.

## Yrittäjyys yliopisto-opetuksessa

Humanistisen asiantuntijuuden on perinteisesti katsottu palvelevan tutkimusta ja julkista kenttää. Yhä useampi humanistimaisteri löytää kuitenkin työpaikkansa yksityiseltä sektorilta, ja esimerkiksi Helsingin yliopiston humanistisesta tiedekunnasta vuonna 2015 valmistuneilla yritykset olivat suurin työllistäjä.<sup>301</sup> Yksityisen sektorin rooli on keskeinen erityisesti kielitieteissä, joissa peräti noin puolet valmistuneista toimii yrityksissä. Kulttuurin tutkimuksesta valmistuneillakin yrityksissä toimivien osuus on noin neljännes. Kaikista humanistimaistereista on omia yrityksiä perustanut kuitenkin vain harva, ja tässä lähinnä kääntämisestä ja tulkkauksesta valmistuneet hieman erottuvat muita aktiivisempina. Humanistit eivät sinänsä ole poikkeus korkeakoulutettujen joukossa, sillä vaikka yrittäjyyteen liittyviä opintoja onkin tuotu yliopistojen ja korkeakoulujen tarjontaan enenevästi 1990-luvulta alkaen, vain harva korkeakoulutettu valitsee yrittäjyyden valmistumisensa jälkeen.<sup>302</sup> Taustasyiksi tälle on nähty korkeakoulujen välittämät käsitykset yrittäjyydestä ja sen varteenotettavuudesta omaa uraa suunniteltaessa.<sup>303</sup>

Yrittäjyyden vierautta humanististen alojen opiskelijoille kuvaa vuonna 2017 laadittu Helsingin yliopiston selvitys, jonka mukaan vuonna 2011 valmistuneista humanistisen tiedekunnan opiskelijoista ainoastaan 6 % sai pääasiallisen tulonsa yrittämisestä. Samanaikaisesti vastaajista 50 % oli ollut työttömänä valmistu-

301 Hagelin, Carver & Immonen 2021.

302 Salmijärvi ym. 2021, 61, 64.

303 Salmijärvi ym. 2021, 61; Tonttila 2010, 313.

misen jälkeen. Koko yliopistossa vastaava luku oli 33 %. Vastan-  
neista 95 % katsoi, että koulutuksen aikana yrittäjyyttä ei ollut  
tuotu esiin uravaihtoehtona.<sup>304</sup> Huolestamme humanististen alojen  
opiskelijoiden työllistymisestä sekä asiantuntijuuden yhteiskun-  
nallisesta tunnistamisesta ja tunnustamisesta on saanut meidät  
opettajina pohtimaan yrittäjyyden merkitystä humanistisilla  
aloilla. Yrittäjämäinen oppiminen ei ainoastaan anna valmiuksia  
omaan yrittäjäuraan vaan tukee ja laajentaa myös muilla yhteis-  
kunnan alueilla tarvittavia työelämätaitoja.<sup>305</sup>

Tässä artikkelissa selvitämme, millä tavoin ymmärrys huma-  
nistisesta asiantuntijuudesta muokkautuu kurssilla, jolla huomio  
kiinnitetään yrittäjyyteen yhtenä humanistin uravaihtoehtona.  
Tarkastelumme perustuu Helsingin yliopistossa keväällä 2021  
järjestämämme Humanistit yrittäjinä -kurssin kokemuksiin ja  
aineistoihin.

Suunnittelimme ja toteutimme kurssin, koska halusimme tuo-  
da yrittäjyyden entistä realistisemmaksi uravaihtoehdoksi niin  
kulttuurin tutkijoille kuin muille humanisteille. Korkeakouluissa  
toteutettavien yrittäjyysopintojen tavoitteena ei ole yrittäjyys-  
ideologian levittäminen vaan kriittinen yrittäjyyden yhteiskun-  
nallisten merkitysten tarkastelu. Tämä tarkoittaa tutustumista  
yrittäjyyskulttuuriin mutta myös yrittäjyyden perustaitojen oppi-  
mista.<sup>306</sup> Tästä huolimatta tunnistamme myös opettajina yrittäjyy-  
teen ja humanistiseen ajatteluun liittyvät mahdolliset ristiriidat ja  
riskit.<sup>307</sup> Uusliberalisoituvaan yliopistoon on tuotu mittaamisen,

---

304 Kangas & Carver 2017.

305 Salmijärvi ym. 2021, 65.

306 Salmijärvi ym. 2021, 61.

307 Ks. esim. työllistettävyyden eetoksesta Harni 2022.



tulostavoitteiden ja tehokkuuden ideaalit, joissa tieto nähdään tuotteena ja tutkimuksen tulokset potentiaalisina taloudellisina hyödykkeinä. Nämä taloudellista tehokkuutta painottavat muutokset eivät koske ainoastaan tutkimusta vaan ovat havaittavissa myös opetuksellisissa tavoitteissa ja opiskelijoille asetettavissa odotuksissa.<sup>308</sup>

Yrittäjyysopintojen tuomisella yliopistokoulutukseen on myös eurooppalainen poliittinen tausta. Yrittäjyystaidot ovat yksi Euroopan unionin elinikäisen oppimisen kahdeksasta avaintaidosta. Ulkoisten osaamistavoitteiden listausta opetussisältöjen ja -menetelmien lähtökohtina on kuitenkin myös kritisoitu.<sup>309</sup> 2000-luvun alun yrittäjyyskoulutuksen painotus koulutuspolitiikassa heijastaa osaltaan makrotalouden vaikutusta koulutussisältöihin: huoli hitaasta talouskasvusta ja riittävästä kilpailukyvyistä johti myös yrittäjämönteisyyden omaksumiseen koulutuksen kentällä.<sup>310</sup> Tämän tiedostaen emme artikkelissamme halua esittää yrittäjyyttä ja yrittäjyysopintoja ideologisesti neutraaleina saati kaikille sopivina tai ainoana vaihtoehtona.<sup>311</sup> Tarkastelumme lähtökohtana on halu ymmärtää asiantuntijuuden tunnistamisessa tapahtuvia muutoksia, kun uravaihtoehdot laajenevat. Yrittäjyyden hahmottaminen vieraaksi uravaihtoehdoksi on myös saattanut ohjata opiskelijoiden ymmärrystä humanistisen asiantuntijuuden sisällöistä ja mahdollisuuksista.

308 Esim. Amsler ym. 2013, 1–5; Davies & Petersen 2005; Gannon 2020; yliopistojen yrityskasvatuksen näkökulmasta Montonen, Moilanen & Eriksson 2017.

309 European Union 2019; Miettinen ym. 2021; Vázquez-Burgete, Lanero & Raisi-  
ne 2012, 33; ks. myös Harni 2022, 58.

310 Harni 2022, 55.

311 Ks. Huusko ym. 2018, 106, 111.

Humanistit yrittäjinä -kurssin aikana tuotimme yhdessä opiskelijoiden kanssa monipuolista materiaalia, kuten kyselyitä, luennolla käytyjä keskustelumuistiinpanoja ja kurssin lopuksi kirjoitettuja raportteja, jotka toimivat analyysimme aineistona. Esittelemme aineistoa tarkemmin seuraavassa luvussa. Valitettavasti emme kurssin aikana pitäneet päiväkirjaa omista kokemuksestamme opettajina, vaan reflektiomme kurssin suunnittelusta ja toteutuksesta perustuu opetussuunnittelutyön dokumentoinnille mutta myös muistikuville kurssin tunnelmista.

Laajempaa ajattelun ja analyysin kehikkona hyödynämme artikkelissa Binkleyn ja kumppanien jaottelua työelämätaidoista, jossa nämä taidot jaetaan neljään eri ryhmään seuraavasti:

1. **ajattelun taidot:** luovuus ja innovaatio; kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisu, päätöksenteko, oppimaan oppiminen tai metakognitiiviset taidot (*ways of thinking*)
2. **työskentelyn taidot:** muun muassa vuorovaikutus ja yhteistyö (*ways of working*)
3. **työskentelyn työkalut:** muun muassa informaatiolukutaito, tiedonhakutaidot ja digitaaliset taidot (*tools for working*)
4. **taito toimia kansalaisena maailmassa:** muun muassa aktiivinen kansalaisuus, urasuunnittelu sekä henkilökohtainen ja sosiaalinen vastuu (*ways of living in the world*).<sup>312</sup>

---

312 Binkley ym. 2012; ks. myös Ainiola ym. 2020.

Binkleyn ja tutkijaryhmän malli perustuu ajatukseen tulevaisuuden taidoista. Näiksi on tulkittu kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, oppimaan oppiminen ja metakognitiiviset taidot sekä kommunikaatio- ja yhteistyötaidot. Näiden taitojen ei katsota olevan riippuvaisia tieteenalasta, vaan niiden nähdään olevan yleisiä tulevaisuuden kansalaisen taitoja.<sup>313</sup>

Työelämätaidoista puhutaan toisinaan geneerisinä taitoina, ja niillä tarkoitetaan yleensä tieteenalasta riippumattomia yleisiä taitoja.<sup>314</sup> Suomessa on käytetty myös käsitteitä yleiset työelämätaidot tai siirrettävät taidot.<sup>315</sup> Perustellusti on nostettu esiin, että tiettyihin aloihin tai ammatteihin liittyviä taitoja ei aina välttämättä voi tai edes kannata erottaa alasta riippumattomista yleisistä taidoista.<sup>316</sup> Esimerkiksi kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu ovat luonnollisessa yhteydessä tieteenalaosaamiseen ja tietyn alan substanssi- eli sisältöosaamiseen.<sup>317</sup> Tässä artikkelissa puhumme jo selkeyden vuoksikin yksinomaan työelämätaidoista ja sisällytämme niihin sekä geneeriset taidot että tieteenalan asiantuntijuuteen liittyvät työelämätaidot. Binkleyn ja kumppanien jaottelussa eron oman tieteenalan työelämätaidojen ja geneeristen taitojen välillä olemme tulkinneet niin, että kategoriat 1) ja 4) ovat yhteydessä omaan tieteenalaan muodostaen kytköksen tieteenalan ja työelämätaidojen välille, kun kategorioissa 2) ja 3) korostuvat geneeriset taidot.<sup>318</sup>

313 Norrena 2013.

314 Esim. Barrie 2006; De La Harpe, Radloff & Wyber 2000; Jääskelä, Nykänen & Tynjälä 2018.

315 Ursin & Hyytinen 2010.

316 Jääskelä, Nykänen & Tynjälä 2018; Virtanen & Tynjälä 2013.

317 Ks. myös Biggs & Tang 2011.

318 Ainiola ym. 2020, 99.

Olemme aiemmin hyödyntäneet tätä Binkleyn ja kumppanien jaottelua tarkastellessamme työelämätaitojen kehittymistä kaupunkitutkimukseen keskittyvällä projektikurssilla.<sup>319</sup> Tuolloin keskiössä olivat monitieteisessä ryhmässä toimiminen ja siinä vuorovaikuttaminen. Vaikka Humanistit yrittäjinä -kursinkin osallistujat tulivat usealta eri tieteenalalta, yhdisti heitä lähes kaikkia humanistinen koulutustausta. Tämä on oletettavasti tarjonnut yhteisen ymmärryksen tieteenalojen yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta ja substansseista. Yrittäjyyskurssin pohjalta tekemämme analyysi tuo uutta tietoa etenkin kategorian 4 taidoista, urasuunnittelun sekä henkilökohtaisen ja sosiaalisen vastuun roolista, suhteessa muihin työelämätaitoihin. Kurssilla, jossa yrittäjyyden urapolku on keskiössä, opiskelijat reflektoivat hahmottamaansa osaamista ennen kaikkea siitä näkökulmasta, mitä arvelevat yrittäjyyden edellyttävän ja mitä kurssin aikana yrittäjyystaidoista oppivat. Oletamme, että näissä kategorian 4 taidoissa tapahtui kurssin aikana kehitystä. Arvelemme myös, että näitä teemoja pohtiessaan opiskelijoilla nousevat esiin yrittäjyyteen kohdistuvat asenteet. Perinteisesti akateemista koulutusta ei ole nähty väylänä yrittäjyyteen, vaikkakin myös yliopistossa opiskelevat nuoret ovat kiinnostuneita yrittäjyydestä uravaihtoehtona.<sup>320</sup>

Työelämätaitojen rinnalla meille keskeinen käsite on asiantuntijuus. Sen on katsottu koostuvan teoreettisesta käsitteellisestä osaamisesta, käytännöllisestä soveltavasta osaamisesta, itsesääntelyyn liittyvästä osaamisesta sekä sosiokulttuurisesta osaamisesta.<sup>321</sup> Asiantuntijuudella viitataan paitsi yksilön sisäiseen tiedol-

319 Ainiola ym. 2020.

320 Huusko ym. 2018; Salmijärvi ym. 2021, 61.

321 Ks. esim. Virtanen & Tynjälä 2018, 3.

lisen ja taidollisen kasvun prosessiin myös kykyyn toimia oman tieteenalansa edustajana,<sup>322</sup> jolloin siinä voidaan nähdä yhdistyvän oman tieteenalan osaaminen ja työelämätaidot.

Kysymys yrittäjyydestä linkittyy tarkastelussamme yleisemmällä tasolla siihen, miten yliopistojen sisältöosaamiseen painottuneen opetuksen rinnalle voitaisiin tuoda ymmärrystä oman asiantuntijuuden kehittymisestä ja sen soveltamismahdollisuuksista erilaisilla urapoluilla.<sup>323</sup> Haluamme tarkastella, miten uravaihtoehtojen laajentaminen vaikuttaa humanististen alojen opiskelijoiden ymmärrykseen omasta asiantuntijuudestaan. Taus-taolettamuksemme on, että humanistisella asiantuntijuudella ylipäätään on annettavaa perinteisten urapolkujen ulkopuolella.

Esittelemme seuraavaksi kurssimme toteutuksen ja käyttämämme aineistot, ja siirrymme tämän jälkeen tarkastelemaan, minkälaista asiantuntijuutta kurssin opiskelijat tunnistivat itsessään kurssille ilmoittautuessaan ja miten he suhtautuivat yrittäjyyteen ja yrittäjyystaitoihin kurssin alkuvaiheessa. Artikkelin toisessa osassa keskitymme siihen, miten opiskelijat refleктоivat asiantuntijuudessa tapahtuneita muutoksia kurssin ja sillä suoritettun kurssitehtävän aikana.

## Osaamisen sanoittamista harjoittelemassa

Yrittäjyyskurssimme suunnittelu tuli ajankohtaiseksi omien yrittäjyyteen liittyvien kokemustemme myötä. Olemme olleet muka-

322 Palonen, Lehtinen & Hakkarainen 2017, 40.

323 Yrittäjyyskasvatuksen yleisestä hyödystä opiskelijoille ks. myös Römer-Paakanen, Saarainen & Suonpää 2021, 45.

na humanistiseen osaamiseen perustuvassa yritystoiminnassa.<sup>324</sup> Yliopisto-opettajina ja -tutkijoina yrittäjyys oli tullut esiin myös esimerkiksi yliopiston aktiivisesti markkinoimissa TUTLI-hauissa (Tutkimuksesta liiketoiminnaksi / Research to Business), joiden puitteissa meitä oli koulutettu liikeidean kiteyttämiseen ja esittämiseen. Samalla kun olimme saaneet ensituntumaa yrittäjyyteen, olimme havainneet vaikeuden vakuuttaa potentiaalisia rahoittajia ja asiakkaita humanistisen tiedon lisäarvon merkityksestä. Meille humanisteille alojemme tiedon tuottama itseisarvo piti uudessa kontekstissa pystyä muuttamaan taloudelliseksi arvoksi.

Motiiveinamme kurssia suunnitellessamme oli paitsi tuoda yrittäjyys esiin yhtenä mahdollisena työllistymisvaihtoehtona myös nostaa esiin humanistinen asiantuntijuus yritystoiminnan potentiaalina. Koska olimme aloittelevia yrittäjiä, kurssin sisältö muotoutui pitkälti vastaamaan omiinkin yrityksen perustamisvaiheessa esiin nousseisiin tiedon tarpeisiin mutta myös herättämään keskustelua humanismin ja yrittäjyyden suhteesta. Kurssimme tavoitteena oli kaikkiaan sekä välittää yrittäjyyteen liittyviä tietoja ja taitoja että pohtia yhdessä opiskelijoiden kanssa yrittäjyyteen liittyviä asenteita.<sup>325</sup> Kurssin tavoitteiden voisi luonnehtia noudattavan yrittäjyyskasvatuksen ideaa, jossa keskiössä ovat niin yrityksen perustamiseen liittyvien valmiuksien oppiminen kuin yrittäjämäisen ajattelu- ja toimintatavan omaksuminen,<sup>326</sup> tai ainakin sen tarjoaminen yhtenä vaihtoeht-

---

324 Kurssin opettajana toimi kirjoittajien lisäksi historioitsija Laura Kolbe. Kaikki opettajat ovat olleet mukana perustamassa ja kehittämässä omaan tieteenalaansa pohjautuvaa yritystoimintaa.

325 Römer-Paakkanen 2001, 143.

326 Peltonen ym. 2021, 8.

toisena mallina. Kurssisuunnitelmamme sai taloudellista tukea Helsingin yliopiston humanistiselta tiedekunnalta, ja kurssi on tarkoitettu sisällyttäväksi tiedekunnan opetusohjelmaan keväällä 2021 järjestetyn ensimmäisen kokemuksen pohjalta. Seuraavan kerran kurssi järjestetään keväällä 2023.

Kurssi oli suunniteltu työelämäkurssiksi, ja se oli avoin kaikille tiedekunnan opiskelijoille. Ensi sijassa se oli suunnattu maisterivaiheen opiskelijoille sekä väitöskirjatutkijoille, koska ennakoimme heidän tunnistavan hyvin yrittäjyyden pohjaksi tarvittavan oman asiantuntemuksensa. Mukaan otettiin myös kandidivaiheen opiskelijoita, eikä opiskeluiden vaihe lopulta välttämättä ollut määräävä tekijä oman asiantuntijuuden ja yritysideohahmottamiselle, vaan taustalla vaikuttivat myös muut tekijät, kuten aiempi työkokemus, yrittäjyysasenne tai -intentio.<sup>327</sup>

Kurssin sisältökuvauksessa painotettiin konkreettista yrityksen ideointi- ja perustamisprosessia, ja kurssilaisten tehtävä oli ryhmissä laatia suunnitelma (kuvitteellisen) yrityksen perustamiseksi. Käytimme sisältökuvauksessa myös käsitteitä humanistiyrittäjyys ja humanistiyrittäjä painottaen humanistiperustaisen yrittäjyyden erityisyyttä. Tämän taustalla olivat yhtäältä arvelumme siitä, että yrittäjyyden ja humanismin yhdistelmä saattaa tuntua opiskelijoistamme lähtökohtaisesti vaikealta, ja toisaalta näkemyksemme siitä, että humanististen alojen asiantuntijuus voi tuoda yrityskenttään uudenlaista osaamista. Kurssin tavoitteiden määrittelyssä painotus oli sekä oman osaamisen tunnistamisessa ja sen muokkaamisessa liikeideaksi että yrityksen käynnistämisen käytännöissä:

---

327 Ks. Huusko ym. 2018, 121.

Kurssin käytyäsi tunnistat oman osaamisesi humanistiryrittäjänä sekä osaat sanoittaa sen. Sinulla on perustuntemus yrityksen perustamisesta, eri yritysmuodoista, yrityksen markkinoinnista ja rahoituksesta. Sinulla on käsitys toimivasta yritysideoista ja sen konkretisoinnista yritykseksi. Lisäksi olet vahvistanut omia yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojasi sekä projektinhallintataitoja.

Kurssikokonaisuus koostui asiantuntijaluennoista, ohjatus- ta ryhmätöskentelystä sekä kurssia varten tehdyistä yrittäjyyttä eri tavoin valottavista videoituista asiantuntijahaastatteluista ja podcastista, jotka ovat avoimesti kaikkien katsottavissa ja kuunneltavissa.<sup>328</sup> Asiantuntijoina kurssilla toimi yrittäjyystaitojen erityisosaajia, mutta näkyvästi myös humanistiryrittäjiä, jotka tarjosivat realistisen kuvan yrittäjyydestä uravaihtoehtona.<sup>329</sup> Kurssille ilmoittautui noin 100 opiskelijaa. Ilmoittautuneiden määrässä heijastunee yhtäältä yleinen tarve työelämäopinnoille ja toisaalta yrittäjyyden uutuusarvo humanistisen tiedekunnan työelämäopintojen kontekstissa.

Kurssin pienryhmät muodostettiin ilmoittautuneille ennen kurssia lähetetyn aloituskyselyn perusteella. Toisissa ryhmissä erilaiset opintojen vaiheet vaikuttivat dynamiikkaan enemmän kuin toisissa. Kurssin ajankohta keväällä 2021 tarkoitti, että kurssi järjestettiin koronapandemian takia etänä. Tämä aiheutti oman haasteensa ryhmäytymiselle ja myöskin ryhmien ohjaamiselle Zoom-ympäristössä.<sup>330</sup> Kaikki ryhmät saivat kuitenkin liikeidean-

328 Videot ja podcast löytyvät Unitubesta: [https://www2.helsinki.fi/fi/unitube/search?unitube\\_q=Humanistit+yritt%C3%A4j%C3%A4](https://www2.helsinki.fi/fi/unitube/search?unitube_q=Humanistit+yritt%C3%A4j%C3%A4).

329 Ks. Siklander, Hintikka & Eskola 2021, 93.

330 Etäopetuksessa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta ja opettajuudesta ks. Hoka, Kurtti & Olsson 2022; Taylor & Nyanjom 2021.



sa kehiteltyä kurssin aikana valmiiksi, vaikka osassa ryhmistä osa osallistujista luopui kurssin suorittamisesta.

Analysoidessamme kurssin vaikutusta asiantuntijuuden tunnistamiseen olemme hyödyntäneet kurssimateriaaleja, joihin kuuluvat mainittu aloituskysely, pienryhmien loppuraportit sekä kurssin aikana täytetyt Flinga-pohdinnat<sup>331</sup>. Olemme pyytäneet opiskelijoilta luvan aloituskyselyn ja loppuraporttien hyödyntämiseen tutkimuskäyttöön. Mikäli lupaa ei ole myönnetty, emme ole hyödyntäneet kyseisen ryhmän tai opiskelijan tuottamaa aineistoa. Flinga-pohdintojen hyödyntämiseen emme erikseen ole pyytäneet opiskelijoiden lupaa. Ne ovat luentotilanteessa anonyymisti annettuja lyhyitä kommentteja, jotka heijastavat yleisellä tasolla suhtautumista yrittäjyyteen. Olemme analyysissä hyödyntäneet niitä muistin tukena tapaamisissa käydyistä keskusteluista, emmekä lainaa niissä esiintyviä kommentteja suorasanaisesti, vaan sisältöjä aukikirjoittaen tai yksittäisiä tunnesanoja poimien.

Aloituskyselyssä tiedustelimme ilmoittautuneiden omaa arviota asiantuntijuudestaan eli sitä, millaisia tietoja ja taitoja kursseille osallistuja voi tuoda uuteen yritykseen. Lisäksi pyysimme kertomaan, millaista yritystoimintaa osallistuja halusi olla mukana kehittämässä. Loppuraporteissa pyysimme ryhmiä kirjaamaan kurssin aikaisen työnsä muotoja ja vastuunjakoja. Tämän artikkelin näkökulmasta keskeistä on reflektio, jota pyysimme liiketoiminnan suunnittelussa koetuista innostavista ja haastavista puolistä sekä niistä mahdollisista muutoksista, joita ryhmän jäsenet olivat kokeneet suhteessa yrittäjyyteen uravaihtoehtona. Ryhmiä

---

331 Flinga on verkkoa hyödyntävä yhteisöllisen työskentelyn sovellus, joka toimii ideointi-, keskustelu- ja muistiinpanovälineenä.

oli kaikkiaan 14, ja seitsemän niistä antoi luvan loppuraportin käyttöön tutkimuksessamme. Seitsemään luvan antaneeseen ryhmään kuului yhteensä 35 opiskelijaa, ja raporteissa useimmat ryhmät ovat paitsi tuoneet esiin yhteisen äänensä ryhmänä myös kunkin ryhmäläisen oman näkemyksen. Flings-seinää käytimme kurssilla yrittäjyyden kysymyksiin johdattelevana alustana ja myös kurssin osallistujien tunnelmia kartoittaaksemme.

## Asiantuntijuuksien tunnistaminen ja suhde yrittäjyyteen

Yrittäjyysvalmiuksilla tarkoitetaan kokonaisuutta, joka muodostuu yrittäjyysasenteista, yrittäjyysintentiosta ja yrittäjämäisestä minäpystyvyydestä, jolla viitataan opiskelijan ymmärrykseen omista kyvyistään selvitä yrittäjämäisistä tehtävistä. Näillä valmiuksilla nähdään merkitystä työelämässä yleisesti, ei vain yrittäjiksi suuntautuvien valmiuksina.<sup>332</sup> Yrittäjyysopintojen keskeiseksi lähtökohdaksi on nostettu oman osaamisen tunnistaminen, sanallistaminen ja tuotteistaminen.<sup>333</sup> Aloituskyselyssä (AK) pyysimme osallistujia listaamaan kolme tietoa ja taitoa, joita he saattoivat tuoda mukanaan uuteen yritykseen. Emme määritelleet asiantuntijuutta tämän tarkemmin, vaan erilaisten asiantuntijuuksien mahdollinen tunnistaminen jätettiin vastaajille. Asiantuntijuutta käsittelevään kysymykseen saadut vastaukset vaihtelivat pituudeltaan ja taustoittavuudeltaan keskenään. Jois-

332 Siklander, Hintikka & Eskola 2021, 82.

333 Huusko ym. 2018, 106.

sakin vastauksissa asiantuntijuus oli määritelty kolmella sanalla, toisissa useamman rivin ja virkkeen kuvauksilla. Saimme kyselyyn 96 vastausta, joista luvan käyttää vastausta tutkimukseen antoi 67 osallistujaa. Näistä vastaajista viidellä oli aiempaa kokemusta yrittäjyydestä, ja he määrittelivät itsensä esimerkiksi pienyrittäjäksi, sivutoimiseksi toiminimiyrittäjäksi tai osuuskuntayrittäjäksi. Muutama vastaaja ilmoitti perehtyneensä yrittäjyyteen tai liikeidean luomiseen esimerkiksi aiemmassa koulutuksessaan.

Useimmiten oma asiantuntijuus määriteltiin oman tieteenalan substanssiosaamisen kautta. Esimerkiksi kieliasiantuntijuuden ja -taidon tunnisti itsessään 25 osallistujaa ja viestintään liittyvän asiantuntijuuden 17 osallistujaa. Kulttuurintutkimuksellisista substanssiosaamisen asiantuntijuuksista mainittiin muun muassa bisnesantropologian ja humanistisen tieteenteon tuntemus, kulttuuritietous, etnografiset menetelmät, digitaalinen humanismi, historian opinnot, kaupunkitutkimus ja eri maiden ja alueiden kulttuureihin liittyvä tietous. Toisinaan oman alan asiantuntijuutta kuvattiin laajemmin suhtautumisena tietoon, kuten ”historian opiskelu pääaineena on mahdollistanut laajojen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen kokonaisuuksien hallintaa, tiivistämistä ja tiedon kriittistä arviointia” (AK).

Ajattelun taitoja – eräänlaista kulttuurista ymmärrystä –, jota voidaan tulkita paitsi substanssiosaamisena myös esimerkiksi Binkleyn ja kumppanien jaottelun työskentelyn työkaluina, tuotiin esiin eksplisiittisesti kymmenessä vastauksessa. Kurssimme kontekstissa tulkitsemme tällaisen kulttuurisen ymmärryksen heijastavan paitsi ajattelun taitoja myös taitoa toimia kansalaisyhteisön maailmassa. Tämä tulkintamme perustuu myös kurssilaisten

kehittämiin liikeideoihin, joissa monessa korostui kriittinen ajattelu sekä sosiaalinen vastuu. Tiettyjen taitojen levittäytyminen kategorisoinnin eri luokkiin on luonnollista, sillä useaan taitoon liittyy erilaisia osaamisen ulottuvuuksia.<sup>334</sup> Muutoin aloituskeselyssä tuotiin esiin vain joitakin yleisiä ajattelun taitoja, kuten strateginen ajattelu, ratkaisukeskeisyys tai asioiden laaja-alainen tarkastelu ja kausaliteettien ymmärrys. Yksi vastaajista luonnehti ajattelun taitojaan ”taiteelliseksi ja tarinalliseksi ajatteluksi” (AK) punoen yhteen useita jaottelun osa-alueita.

Työskentelyn taitoja kuvattaessa oma osaaminen tuotiin toisinaan selkeästi ja perustellen esiin: ”Osaan myydä: olen markkinointihenkinen ja käytännöllinen.” Usein tunnistettu työskentelyn taito olikin myynti- ja asiakaspalveluun liittyvä osaaminen. Tyypillisesti osaaminen kuitenkin kuvattiin epäsuorasti kokemuksen tai omien mieltymysten kautta (”Pidän myyntityöstä”, ”Pitkäaikainen asiakaspalvelun kokemus”). Toinen yksittäinen työskentelyn taidoksi useasti tunnistettu osaamisalue oli johtajuus sekä projektin- ja prosessinhallintakyky. Nämä nimetyt asiantuntijuuden osa-alueet kertovat myös siitä, kuinka kurssin opiskelijat ennakoivat yrittäjyydessä mahdollisesti tarvittavia taitoja: ulospäinsuuntautuneisuutta, rohkeutta myydä ja erilaisien tilanteiden hallintaa. Näin omaa asiantuntijuutta kenties peilattiin nimenomaisesti kurssin sisältöön ja sen tavoitteisiin. Yrittäjyysteadot ovat kuitenkin hyvin laaja kattokäsite, jonka alle on esimerkiksi Euroopan komission selvityksessä nimetty 15 eri taitoa, kuten luovuus sekä eettinen ja kestävä ajattelu, motivaati-

---

334 Ainiala ym. 2020, 103.

tio ja sinnikkyys, taloudellinen lukutaito, aloitekyky, mutta myös johtaminen.<sup>335</sup>

Työskentelyn taitoihin luokiteltuihin vuorovaikutustaitoihin voidaan lukea edelleen vastaajien itsearvioinnit tunnollisuudesta ja auttavaisuudesta, vaikka osaaminen onkin näissä tulkittu luonteenpiirteiden, ei niinkään taitojen muodossa. Koska kurssilla oli myös varsin pitkälle opinnoissaan edenneitä ja työelämässä kannuksensa hankkineita, perustui oman asiantuntijuuden kuvaus toisinaan monipuoliselle kokemukselle ja refleksiivisyydelle.<sup>336</sup>

Organisointikyky, tehokkuus ja neuvottelukyky: kyky hahmottaa laajoja tehtäväkokonaisuuksia ja niiden osien välisiä painoarvoja sekä kyky siirtää nämä tehokkaasti toteutettaviksi toimintasuunnitelmiksi myös muiden käyttöön ja muita ohjaten. (AK)

Työskentelyn työkalujen piiriin kuuluviksi taidoiksi voi vastauksista tulkita esimerkiksi tietotekniset taidot, kuten käännytöknologian hyödyntäminen, sekä hallinnollisen kokemuksen tai järjestökentän tuntemuksen. Myös viittauksia erilaisten aineistojen tuntemukseen tai esiintymistaitoihin voidaan pitää työskentelyn työkalujen tunnistamisena.

Kulttuurista ymmärrystä lukuun ottamatta muihin taitoihin verrattuna taito toimia kansalaisena tuli aineistossamme esiin harvoin ja yksittäisinä kommentteina, joiden voidaan tulkita heijastavan aktiivisen kansalaisuuden ideaalia:

Fuksin innokkuutta ja yrittämisen halua. (AK)

335 Bacigalupo ym. 2016, 9.

336 Ainiala ym. 2020, 107.

Ympäristötietoisuus (AK)

Taitona erilaisten ryhmien huomioiminen. (AK)

Olen tehokas tiimityöskentelijä varustettuna ratkaisukeskeisellä mielellä. (AK)

Vaikka Binkleyn ja kumppanien jaottelu erilaisiin taitoihin havainnollistaa hyvin työelämässä hyödyllisten taitojen moninaisuutta, osoittautuu yksittäisten taitojen lokerointi tiettyyn kategoriaan toisinaan haastavaksi. Mihin yrittäjyyskurssin kontekstissa kategorisoida esimerkiksi taito opettaa? Se voi olla monelle humanistille substanssiosaamista tai jopa taito toimia kansalaisena maailmassa mutta yritystoiminnan kontekstissa työskentelyn työkalu. Nähdäksemme oleellista ei olekaan luoda tiukkoja rajoja eri taitojen välillä, vaan hahmottaa humanistisen asiantuntijuuden painotuksia suhteessa yrittäjyystaitoihin. Oma aineistomme tuo edelleen vahvasti esiin tieteenalakohtaisen substanssiosaamisen, joka yrittäjyyskontekstissa toimii innovatiivisen ajattelun (ajattelun taidot) ja yrittäjyyteen liitettyjen periaatteellisten tavoitteiden (taito toimia kansalaisena maailmassa) perustana. Näitä tukivat opiskelijoiden kuvauksissa työskentelyn taidot ja työskentelyn työkalut, joissa korostuivat erityisesti yrittäjyyteen liitetyt vuorovaikutustaidot mutta myös oman koulutuksen kautta saavutettu erityisosaaminen.

Vaikka kurssimme aihe oli ilmoittautuneiden määrällä mitattuna suhteellisen suosittu – aloituskyselyyn vastasi 96 opiskelijaa – oli ennako-oletuksemme, että yrittäjyys potentiaalisena uravaihtoehtona on monelle opiskelijoistamme vieras ja että siihen

voi liittyä myös monenlaisia ennakkoasenteita.<sup>337</sup> Tämän vuoksi ensimmäisellä tapaamiskerralla esitimme kurssilaisille kysymyksen ”Miltä yrittäjyys tuntuu” (Flinga 18.3.2021). Pyysimme osallistujia kirjaamaan kommenttinsa Flingaan, ja saimme runsaasti näkemyksiä. Tunteet vaihtelivat ”kaukaisesta” ja ”stressaavasta” ”innostavaan” ja ”unelmaan”. Yrittäjyys tuntui ”pelottavalta”, ”riskialttiilta” ja ”kapitalistiselta” mutta myös uteliaisuutta herättävältä ja ”kutsuvalta”.<sup>338</sup> Kurssilaiset saivat myös ”tykkäämällä” osoittaa samanmielisyyttään muiden kommenteista, ja näin oli helppo nähdä, millaiset tuntemukset olivat yhteisesti jaetuimpia. Odotetusti tällä tavoin annetussa tehtävässä nousi esiin oman asiantuntijuuden reflektointi ja usein vielä se, millaista osaamista ja itsetuntoakin – tai yrittäjämäistä minäpystyvyyttä – yrittäjyyden katsottiin edellyttävän. Olemme jaotelleet tuntemukset ja niiden reflektiot Binkleyn ja kumppanien jaottelun mukaisesti. Tunteisiin keskittyvän reflektion seurauksena ei analyysissä tulkintamme mukaan noussut lainkaan esiin työskentelyn taitoja, vaan kommentit keskittyivät jaottelun kolmeen muuhun kategoriaan. Kommentin perässä suluissa näkyy sen saama tykkäysten määrä.

Ajattelun taitoihin linkittyviä pelkoja heijastivat tulkintamme mukaan kommentit, joissa pohdittiin liikeidean kehittämisen epämääräisyyttä (13) tai epävarmuutta suhteessa oman asiantuntijuuden tunnistamiseen ja tämän myötä yrittäjyyden taloudellisen menestyksen mahdollisuuksiin (14). Kategoriaan lueimme kuitenkin kuuluvaksi myös kommentit yrittäjyyden positiivisis-

337 Ks. Salmijärvi ym. 2021, 62–63.

338 Ks. myös Peura & Stenholm 2020.

ta mahdollisuuksista, kuten toiveesta pystyä yrittäjyyden kautta elämään itsensä näköistä elämää (3) tai luottamus tekemällä opimiseen (3). Työskentelyn työkaluihin liittyvänä epävarmuutena tuotiin esiin humanistisen alan sisältöosaamisen mahdollinen riittämättömyys vakavasti otettavaan yrittäjyyteen (12). Tässä ajatuksena oli, että humanististen aineiden lisäksi olisi yrittäjänä menestyäkseen hyvä sisällyttää opintoihin muita, yrittäjyyttä paremmin tukevia aloja, kuten tekniikan aloja. Myös konkreettinen oman osaamisen hinnoittelu tuntui vaikealta (3), tai yrittäjyys arvioitiin suuritöiseksi (4). Taito toimia kansalaisena maailmassa näyttääkin tuottaneen reflektiossa muita taidon kategorioita positiivisempia näkymiä yrittäjyyteen. Tähän kategoriaan paikansimme tuntemukset, joissa yrittäjyyteen suhtauduttiin odottavasti, vaikka sen pelottavuus tunnustettiin (22), sitä luonnehdittiin hurjaksi mutta potentiaaliseksi (18), tärkeäksi (16) tai varteenotettavaksi (11) tulevaisuuden vaihtoehdoksi.

Kommentit kuvaavat niitä ristiriitaisia tunteita, joita yrittäjyys humanistitaustaisissa osallistujissa herätti. Niissä heijastuu yhtäältä epävarmuutta oman asiantuntijuuden taipumisesta yritystoiminnan tavoitteisiin. Toimivan yritysidean löytäminen tuntuu ”epämääräiseltä” ja ”epävarmalta”. Toisaalta yrittäjyys nähdään myös joustavuutta ja vapautta tarjoavana vaihtoehtona, kun taas osa tulkitsee sen rankaksi ja suuritöiseksi uravalinnaksi. Toisinaan nämä molemmat puolet tunnistettiin samassa kommentissa. Nämä tunteet heijastavat kurssille osallistuneiden erilaisia yrittäjämäisiä minäpystyvyyksiä; sitä, minkälaisia valmiuksia itsellä koetaan olevan tehtävissä, joissa vaaditaan yrittäjämäisiä taito-



ja.<sup>339</sup> Erilaisia suhtautumisia näkyy myös siinä, miten yrittäjyyden haasteisiin ollaan valmiita vastaamaan: osa luottaa tekemällä oppimiseen, toiset erityisosaamisen hankkimiseen kouluttautumalla. Yrittäjyyteen kommenteissa liitetyt ”epämääräisyys” ja ”epävarmuus” heijastavat osaltaan myös yrittäjyyskasvatuksen keskeistä viestiä joustavuudesta, johon on liitetty yksilön kyky toimia, sopeutua ja kehittyä epävarmuuksien ja muutoksien keskelä.<sup>340</sup> Tätä yksilöön kohdistuvaa vaatimusta eivät kaikki opiskelijat olleet valmiita sellaisenaan hyväksymään.

Toisen kurssitapaamisen aikana avasimme Flingassa keskustelun (Flinga 25.3.2021), jossa kurssilaiset saivat esittää kysymyksiä yrityksen perustamisesta. Myös tässä keskustelussa nostettiin esiin kysymyksiä (ja epävarmuuksia) omasta asiantuntijuudesta ja työelämätaidoista. Oman liikeidean toimivuus, kiteyttäminen, kilpailutilanne ja tulevaisuuden trendien ennakoiminen pohdituttivat. Myös rohkeuden ja ”hulluuden” rajan tunnistaminen mietitytti. Vaikka myynti ja siihen liittyvät vuorovaikutustaidot olivat useamman osallistujan itsessään tunnistama taito, haasteelliselta tuntuivat ”asiakkaiden saalistus”, kontaktien luominen ja ylipäättään sen selvittäminen, ketkä voisivat olla kiinnostuneita yrityksen palveluista tai tuotteista. Myös yrittäjyyteen liitetty matemaattisten taitojen mahdollinen puuttumattomuus koettiin yrittäjyyden esteenä. Oli myös heitä, jotka tunnistivat itsessään luonteen, joka ei istunut myyjän profiliin, ja näin omien palvelujen markkinointi tai hinnoittelu tuntuivat vaikeilta. Kokonaisvaltaisempia huolen ilmauksia olivat ne, joissa pohdittiin tule-

339 Siklander, Hintikka & Eskola 2021, 80.

340 Harni 2022, 56.

vaisuudessa mahdollisesti eteen tulevia haasteita tai vastuuta mahdollisista tulevista työntekijöistä. Työskentelyn työkaluiksi kaivattiin ymmärrystä esimerkiksi rahoituksesta, lainsäädännöllisistä kysymyksistä, suunnitelman käytäntöön viemisestä ja siihen liittyvistä vastuista.

Myös tässä keskustelussa nousivat esiin liiketalouden arvot ja omaan arvomaailmaan sopivien tuotteiden ja asiakkaiden löytyminen (Flinga 25.3.2021). Kyse ei siis ainakaan kaikkien kohdalla ollut minkä tahansa asiakkaan löytämisestä, vaan kohderyhmän tuli vastata myös oman yrittäjyyden ja palvelun arvomaailmaa. Tämän voi tulkita myös vaikeudeksi yhdistää oma asiantuntijuus mielikuvaan yrittäjyysasenteesta.

## **”Urakehitys omissa käsissä”**

Kurssilaiset pohtivat ja reflektoivat oman asiantuntijuutensa tunnistamisen lisääntymistä sekä kurssin toiseksi viimeisellä kerralla käydyssä Flinga-keskustelussa (Flinga 29.4.2021) että ryhmätöinä tehdyissä loppuraporteissa (LR). Keskustelussa 29.4.2021 pyysimme opiskelijoita kirjaamaan yrittäjyyteen kannustavia ja siitä vieraannuttavia tekijöitä Flinga-tauluun, ja vastauksia tulikin useita kymmeniä. Loppuraportin ohjeena oli puolestaan kirjata talteen ryhmän työskentelyä ja vastuunjakoja. Lisäksi raportissa pyydettiin tuomaan esiin ryhmän jäsenten näkemyksiä yrittäjyydestä mahdollisena uravaihtoehtona ja näissä näkemyksissä mahdollisesti tapahtuneista muutoksista.

Aloituskyselyissämme epävarmuus omasta asiantuntijuudesta suhteessa yrittäjyyteen oli tuotu esiin lukuisia kertoja. Loppuraporteissa se ei enää näkynyt yhtä laajalti, ja sen sijaan ajattelun taidoista nostettiin useimmin esiin luovuus, vapaus ja joustavuus. Myös Flinga-kyselyssä yrittäjyys nähtiin välineenä omistautua itselle tärkeisiin asioihin ja ottaa vastuusta omaehtoisesti omasta työllistymisestä. Luovuus ja innovatiivisuus ovat muutoinkin yliopisto-opiskelijoiden yleisesti useimmin mainitsemia yrittäjyysopintojen oppeja.<sup>341</sup> Nämä saatettiin katsoa niin arvokkaiksi, että esimerkiksi yrittäjyyden edellyttämä suuri työmäärä ei noussut esteeksi:

Kurssin aikana minulle vahvistui ajatus yrittäjäksi ryhtymisestä, josta olen aikaisemmin unelmoinut. Kurssilla konkretisoitui se, miten paljon työtä, rohkeutta ja kontakteja yrittäjyys vaatii, mutta yrittäjyyden mukanaan tuoma vapaus kiinnostaa valtavasti. Uskon, että tulen kokeilemaan yrittäjyyttä jollain muotoa tulevaisuudessa. (LR 8)

Työskentelyn taitojen osalta yhteistyön kokemuksia kommentoitiin havainnollisesti loppuraporteissa. Lopullinen työ oli parhaimmillaan kaikkien tasavertaisesti rakentama, jossa ydinviestiä oli osattu yhteistuumin kirkastaa (LR 12). Arvokkaana kokemuksesta nostettiin esiin myös se, kuinka ryhmässä kannustettiin toinen toista ja siedettiin epävarmuutta (LR 8). Tällaisen voi nähdä kertovan siitä, että ryhmässä oli syntynyt hyvä keskinäinen luottamus. Yhteisöllisyyden on myös aiemmin nähty tukevan yliopisto-opiskelijoiden yrittäjämäisen minäpystyvyyden kehittymistä.<sup>342</sup>

341 Huusko ym. 2018, 119.

342 Siklander, Hintikka & Eskola 2021, 92.

Erityisen demokraattisesti ja hyvässä yhteishengessä muodostuivat liikeidean esittelyt ja pitchit, joita muulle kurssille esiteltiin luentojen yhteydessä. Tekstiä viilattiin ja sen esittämistä harjoiteltiin, niin että sen ydinajatuksukset nousivat esiin joka kerta vahvemmin. Lopullisessa myyntipuheessa näkyi kaikkien kädenjälki. (LR 12)

Ryhmätyöskentelymme oli positiivista ja optimistista, mikä oli hieno asia. Ryhmästä tuli jopa sellainen kiva porukka, jonka kanssa oli aina mukava mennä työstämään. Ryhmässä oli hyvää ja luovaa pohdintaa ja ideointia, myös epävarmuutta keuhkettiin ilman suurempia turhautumisia. Lisäksi työskentelyssämme tulee hyvin ilmi kannustavuus toisia kohtaan. (LR 8)

Ryhmien jäseninä oli eri alojen ja eri vaiheissa olevia opiskelijoita, ja yhteisten tavoitteiden löytäminen ei aina välttämättä ollut helppoa. Toisaalta ryhmissä nähtiin myös, että tällainen tilanne voisi olla todellisuutta työelämässäkkin, ja näistä syistä taitoa toimia monialaisesti yhdessä katsottiin perustelluksi kehittää:

Ryhmän moninaisuus oli tiettyssä mielessä haastavaa (sen yhteisen jutun löytäminen alussa) mutta muilta osin innostava ja kaikin puolin hyvä harjoitus miettimääni aluevaltausta ajatellen. Siinäkin on eri kulttuurit, taustat, intressit, järjestelmät sekä kytkökset ympäröivään yhteiskuntaan, joita pitää huomioida. Se asettaa isot vaatimukset sille, että osaa kuunnella, ymmärtää ja huomioida toisten osapuolten asemaa ja mitä hyvää he tuovat pöytään. Aika näyttää mikä toteutuu ja mikä ei. Eväät ovat kuitenkin paremmassa kuosissa nyt tämän kurssin tiimoilta. (LR 5)

Kurssin aikana oli monin tavoin ja usein tullut esiin, että yrittäjyydessä yhteistyötaidot ovat keskeisiä ja että verkostoituminen on hyödyksi.<sup>343</sup> Monelle kurssilaiselle oli helpottavaa huomata,

---

343 Verkostoitumisen taidoista ks. myös Römer-Paakkanen, Saaranen & Suonpää 2021, 46.

että kaikkea ei tarvitse osata itse, vaan esimerkiksi kirjanpito- palveluja voi hankkia muualta ja tarjolla on monenlaista tukea muilta yrittäjiltä. Kurssin aikana moni tunnisti aiempaa vahvemmin yhteisöllisyyden ja verkostojen merkityksen,<sup>344</sup> ja tämä vaikutti myös siihen, miten itse yrittäjyyteen suhtaudutaan:

Asenteeni yrittäjyyttä kohtaan on tullut positiivisemmaksi ja se näyttäytyy enemmän varteenotettavana vaihtoehtona kun sai esim. myös kuulla mitä verkostoja/tukea on tarjolla jos siihen suuntaan lähtee. (LR 9)

Toisaalta osalla kurssilaisista tarve tehdä monialaisesti yhteistyötä ja löytää toimivia verkostoja herätti myös epävarmuutta ja jopa ahdistusta:

Kurssin aikana on myös tullut selväksi, että verkostoituminen on humanististen alojen yritystoiminnassa todella tärkeää, mikä on toisaalta lisännyt paineita ja ahdistusta. Olemme saaneet esimerkkejä ja neuvoja verkostoitumiseen, mutta siitä huolimatta se tuntuu hankalalta. (LR 2)

Omien pelkojen ja epävarmuuksien esiin tuominen voi parhaimmillaan kehittää yrittäjämäistä minäpystyvyyttä,<sup>345</sup> ja onkin tärkeää, että tällaisia kysymyksiä nostetaan keskusteltaviksi ja niitä voidaan yhdessä reflektoida.

Työskentelyn taitojen nähtiin kurssin aikana vankistuneen, ja kurssilaiset kertoivat saaneensa konkreettisia työkaluja yrityksen perustamiseen. Tällaisiksi taidoiksi mainittiin muiden muassa tuotteistaminen, yrityksen rahoittamiseen ja kannattavuuteen

344 Siklander, Hintikka & Eskola. 2021, 90–91.

345 Siklander, Hintikka & Eskola 2021, 91–93.

liittyvät kysymykset sekä lainsäädännöllinen osaaminen – tai konkreettinen liiketoimintasuunnitelman laatiminen (Flinga 29.4.2021). Jo etukäteen moni oli tuonut esiin ”numeroihin” kytkeytyvän epävarmuuden ja mietinnät tarvittavasta taloudellisesta osaamisesta. Kurssin myötä osaaminen oli karttunut, ja monella oli vähintään tieto siitä, mistä tietoa erilaisiin kysymyksiin tarvittaessa saa:

Koen, että minulla on nyt myös parempi käsitys ja keinoja yritystoiminnan käynnistämiseen, jos se tulisi joskus ajankohtaiseksi. Tämän kurssin jälkeen tiedän paremmin mistä löydän tietoa ja apua näihin kysymyksiin. (LR 12)

Kurssi vahvisti ajatusta yrittäjyydestä ja tarjosi konkreettisia ideoita ja käytännön tietoa esimerkiksi nettisivujen, tuotteistamisen, hinnoittelun ja yritysmuodon valinnan suhteen. (LR 5)

Yrittämisestä oli tullut entistä konkreettisempää ja tutumpaa, ja käytännön taitojen ja tietojen hankkiminen toi kokemuksen siitä, ettei yrittäminen ollutkaan ennakoitua monimutkaista (Flinga 29.4.2021), ja ”tietynlainen salaperäisyyden verho” hälvähti yrittäjyyden käytäntöjen ympäriltä (LR 12). Kun yrittäjyys alkoi näyttäytyä varteenotettavana mahdollisuutena, olivat useat kurssilaiset mielissään myös hahmottaessaan esimerkiksi sivutoimisen yrittäjyyden mahdollisuuden. Toisinaan jäätiin kaipaamaan kurssilla saatua konkreettisempää ohjeistoa yrittäjyydestä, ja toivottiin, että tällainen osuus olisi kurssilla ollut vahvempi:

Kuitenkin useampi meistä jäi kaipaamaan jotain konkreettisempia ohjeita yrityksen perustamiseen ja sen ylläpitoon, esimerkiksi jon-

kinlainen ohjepankki tai lisää tietoa siitä mitä yrittäjänä Suomessa on tärkeää ottaa huomioon, olisi voinut olla hyödyksi. (LR 8)

Olimme jo kurssia suunnitellessamme arvelleet, että opiskelijat reflektoisivat eniten kategorian 4 työelämätaitoa (taito toimia kansalaisena maailmassa) johtuen esiyymmärryksestämme humanismin ja yrittäjyyden yhdistelmään mahdollisesti liitettävästä kritiikistä. Ennakoimme lisäksi, että tässä myös tapahtuisi merkittävin muutos. Kurssin toteutuskin jossain määrin ohjasi tähän erilaisine keskusteluineen ja kyselyineen, ja varsinkin aineistona käyttämämme Flinga-kysely yrittäjyydestä vieraannuttavista ja siihen toisaalta kannustavista tekijöistä suuntasi kurssilaisia pohtimaan näitä kysymyksiä.

Yrittäjyys nousi monella kurssilaisella realistiseksi tai ainakin aiempaa realistisemmaksi vaihtoehdoksi. Urasuunnitteluun oli saatu uusia aineksia, ja yrittäjyyden nähtiin tarjoavan mahdollisuuksia ”omannäköiseen” työelämään. Itsevarmuus oli saattanut kasvaa, ja oma osaaminen tunnistettiin entistä paremmin sekä nähtiin myös sen arvo. Yrittäjyys koettiin mahdollisuutena ottaa työelämä ja työllistyminen omiin käsiinsä. (Flinga 29.4.2021)

Vaikken koskaan pyörittäisi omaa liiketoimintaa, tunnen että olen kurssilta oppinut asioita, joista en itse olisi välttämättä ottanut selvää, ja varmuuteni oman osaamiseni rahalliseen arvostukseen on kasvanut. (LR 12)

Kurssin aikana, kun aloin ymmärtää paremmin, mitä yrityksen perustaminen ja toiminnan pyörittäminen vaatii, ajatus siitä, että voisin joskus toimia ehkä sivutoimisena yrittäjänä tai olla perustamassa yritystä yhdessä muiden ihmisten kanssa vahvistui. (LR 2)

Henkilökohtainen ja sosiaalinen vastuu sekä yrittäjyyden ja omien arvojen yhteys nousivat myös esiin. Oma identiteetti humanistina oli voinut vahvistua, ja yrittäjyyden ja humanismin yhdistäminen tuntui mahdolliselta.

Oli mukavaa nähdä erilaisia tapoja yhdistää humanismi ja yrittäjyys ja, ettei näiden tarvitse olla keskenään ristiriidassa, vaan ne voi yhdistää monin eri tavoin. (LR 12)

Olen saanut enemmän arvostusta omaa alavalintaani kohtaan ja siihen, että jopa humanisti voi toimia yrittäjänä. Olen edelleen hieman skeptinen sen suhteen, voisinko humanistina elättää itseni pelkäämään toimimalla yrittäjänä, mutta se on ainakin yksi mahdollisuus, jota harkitsen nyt vakavammin kuin aikaisemmin. (LR 2)

Kurssin aikana sain lisää voimia uskoakseni omaan ammattitaitoon ja vahvuuksiini. Humanistina oleminen tuntuu nyt yhä voimakkaammin omalta jutulta. Aloin ymmärtämään itseäni paremmin joissakin asioissa. (LR 5)

KARVIN eli Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen laatimassa kyselyssä yliopisto-opiskelijat olivat kokeneet yrittäjyyskursseissa antoisiksi nimenomaan yrittäjämäisen ajattelun kehittymisen mutta myös kurssien luovaa ajattelua ja alojen yli tapahtuvaa verkostoitumista tukevat toteutukset.<sup>346</sup> Myös aiempi tutkimuksemme monialaisesta projektikurssista toi esiin oman alan asiantuntijuuden kirkastumisen tilanteissa, joissa sitä jouduttiin sanallistamaan muiden tieteenalan edustajille.<sup>347</sup> Toisaalta yrittäjyyteen nähtiin yhä kytkeytyvän ominaisuuksia, jotka olivat yrittäjyydestä vieraannuttavia. Näitä olivat epävarmuus ja esimer-

346 Huusko ym. 2018, 105.

347 Ainiala ym. 2020.



kiksi pelko yrittäjyyden yksinäisyydestä, mutta myös yrittäjyyteen ja markkinointiin liitetty ajatus pinnallisuudesta ja epäaitoudesta, jopa kylmyydestä (Flinga 29.4.2021).

Korostunut kaupallisuus tai markkinointihenkisyys voi meidän ammateissamme jopa vieraannuttaa joitakin asiakkaita tai olla jopa vastoin oman ammattiryhmämme eettisiä periaatteita. Siksi olisi hienoa, jos kursseilla käsiteltäisiin vielä enemmän asiantuntijamyynäntiä. (LR 10)

Yrittäjyysopinnoissa keskeistä onkin yrittäjyyden eri puolien esiin tuominen. Yrittäjyyteen liittyvää motivaatiota yliopistopokittelijoiden keskuudessa laskee usein nimenomaan ympäristön kriittinen asenneilmapiiri.<sup>348</sup> Kuitenkin myös epävarmuuksien ja kriittisten näkemysten reflektointi on minäpystyvyyttä tukeva prosessi.<sup>349</sup> Myös näitä näkemyksiä opiskelijat esittivät kursseilla avoimesti ja rohkeasti.

## **Epävarmuuden sietoa ja omannäköistä elämää**

Aineistomme tuo esiin, kuinka monenlaisia ja keskenään ristiriitaisiakin tunteita Humanistit yrittäjinä -kurssin osallistajat kokivat sekä kurssin alussa että lopussa suhteessa yrittäjyyteen. Humanismin ja yrittäjyyden suhde näyttäytyi vielä kurssin lopussa ristiriitaiselta osalle osallistujista: heille yrittäjyyden ”tyhjä pöhinä” on perustavassa ristiriidassa humanismin lähtökohtien kanssa. Erilaisten näkökulmien esiin tuominen kuitenkin vahvis-

348 Huusko ym. 2018, 110, 114, 116.

349 Siklander, Hintikka & Eskola 2021, 93.

ti tavoitettamme pohtia tätä suhdetta myös kriittisesti. Samalla opettajina saimme oppia, että opiskelijamme olivat erilaisista yrittäjyysasenteistaan, -intentioneistaan ja yrittäjyyden minäpystyvyyksistään huolimatta kiinnostuneita tutustumaan, mitä humanismin ja yrittäjyyden yhdistäminen voisi merkitä.

Muutos oman asiantuntijuuden tunnistamisessa oli luonnollisesti yksilöllistä, mutta kurssi näyttää vahvistaneen paitsi yrittäjyyteen liittyviä tietoja ja taitoja myös ymmärrystä oman tieteenalan asiantuntijuuteen kytkeytyvistä mahdollisuuksista. Binkleyn ja kumppaneiden työelämätaitojen kategorisoinnin mukaisesti tulkituttuna muutosta tapahtui ennen kaikkea ajattelun taidoissa ja taidoissa toimia kansalaisena yhteiskunnassa. Monet osallistujien tunnistamista taidoista voidaan kuitenkin nähdä linkittyvän useampaankin kategoriaan. Ylipäänsä käsitys yrittäjyydestä sekä omasta asiantuntijuudesta suhteessa yrittäjyyteen oli kurssin aikana monipuolistunut.

Vuonna 2018 toteutetun yliopisto-opiskelijoille suunnatun kyselyn perusteella 44 % opiskelijoista piti yrittäjyysopintoja erittäin tärkeinä ammatillisen osaamisen tai asiantuntijuuden kehittymisen kannalta.<sup>350</sup> Opinnoilla voi olla keskeinen merkitys myös yrittäjämäisen minäpystyvyyden kehittymisessä.<sup>351</sup> Oma aineistomme osoittaa, että oman osaamisen reflektointi yrittäjyyden kautta voi vahvistaa myös omaan erityisalaan liittyvää minäpystyvyyttä sen herättäessä tarkastelemaan omaa osaamista uusista näkökulmista.

<sup>350</sup> Huusko ym. 2018, 105.

<sup>351</sup> Römer-Paakkanen, Saaranen & Suonpää 2021, 48, 52–55; Siklander, Hintikka & Eskola. 2021, 80.

Siklander ja kumppanit ovat omassa Oulun yliopiston opiskelijoiden kanssa tekemässään tutkimuksessa todenneet, että korkea-asteella tapahtuvan yrittäjyyskoulutuksen tulisi ennen kaikkea pyrkiä vaikuttamaan yrittäjämäiseen minäpystyvyyteen, ei niinkään yritystoiminnan käynnistämisen käytäntöihin.<sup>352</sup> Oma tutkimuksemme vahvistaa tätä. Humanistit yrittäjinä -kurssin suorittaneet opiskelijat raportoivat oman minäpystyvyyden kasvaneen. Tähän kytkeytyi usein oman humanisti-identiteetin vahvistuminen ja myös monipuolistuminen: yrittäjyyden ja humanismin nähtiin voivan liittyvän yhteen. Kurssi tarjosi yrittäjyyden harjoittelulle yhteisölliset, turvalliset mutta tavoitteelliset puitteet,<sup>353</sup> mikä on osaltaan tukenut niitä positiivisia kokemuksia, joita kurssilla koettiin. Vaikka yrittäjyys ei kurssin osallistujille uravaihtoehtona realisoituisikaan, on se antanut tilan paitsi oman asiantuntijuuden myös omien uratoiveiden reflektoinnille. Ehkä yllättävältäkin tuntuneen vaihtoehdon, yrittäjyyden, tuominen osaksi tätä pohdintaa on johtanut uudenlaisiin oivalluksiin niin humanistisen asiantuntijuuden potentiaalista kuin omasta roolista oman tieteenalan edustajana.

Yrittäjyyskasvatuksen eetosta tutkinut Esko Harni on tuonut kriittisesti esiin, kuinka yrittäjämäiseen kansalaisuuteen kohdistetaan suuria yhteiskunnallisia odotuksia ja kuinka nämä odotukset kohdistuvat nimenomaan yksilön kykyyn muuttaa asenteitaan aiempaa yrittäjämäisemmäksi. Seurauksena on normatiivinen ihmiskuva, johon kiinnittyy monia ristiriitaisia odotuksia itseohjautuvuudesta ja joustavuudesta alkaen. Samalla yrittäjämäistä kan-

352 Siklander, Hintikka & Eskola. 2021, 93.

353 Ainiola ym. 2020, 108.

salaisuutta korostava ihmiskuva on hallinnan väline, jolla luodaan odotusarvo toivotulle käyttäytymiselle.<sup>354</sup> Opettajina joudumme miettimään, minkälaisena näemme roolimme ja vastuumme osana tämän normatiivisen ihmiskuvan rakentamista. Samalla kun yrittäjäyys voi yhdelle olla mahdollisuus vaikuttaa yhteiskunnallisesti, voi se toiselle olla omaa arvomaailmaa vastaan toimimista. Opettajina meidän on pystyttävä kriittisesti tarkastelemaan ja välittämään yrittäjäyyskoulutuksen taustalla vaikuttavia poliittisia tarkoituksia, samalla kun haluamme nähdä yrittäjyyden yhtenä yhteiskunnallisen vaikuttamisen väylänä humanististen alojen asiantuntijoille. Myös tämä kriittinen reflektio on osa taitoa toimia kansalaisena maailmassa. Tähän opiskelijoidemme moniäänisyys loi kurssillamme hyvän pohjan.

---

354 Harni 2022, 62.

## LÄHTEET

### TUTKIMUSAINEISTOT

Humanistit yrittäjinä -kurssilla keväällä 2021 koottu aineisto: aloituskysely, Flinga-taulut ja loppuraportit.

### KIRJALLISUUS

Ainiala, Terhi & Olsson, Pia & Mattila, Hanna & Vesalainen, Marjo 2020. Työelämätaidot korkeakouluopetuksessa: Opiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden ja taitojen kehittämisestä monialaisella kaupunkitutkimuksen projektikurssilla. *Aikuiskasvatus* 40(2), 96–111. <https://doi.org/10.33336/aik.95449>.

Amsler, Sarah & Canaan, Joyce E. & Cowden, Stephen & Motta, Sara C. & Gurnam, Singh 2013. *Acts of Knowing. Critical Pedagogy in, Against and Beyond the University*. Bloomsbury.

Bacigalupo, Margherita & Kampylis, Panagiotis & Punie, Yves & Van den Brande, Godelieve 2016. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publication Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/160811>.

Barrie, Simon 2006. Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher education* 51: 215–241.

Biggs, John & Tang, Catherine 2011. *Teaching for quality learning at university*. McGraw Hill Education & Open University Press Imprint.

Binkley, Marilyn & Erstad, Ola & Herman, Joan & Raizen, Senta & Ripley, Martin & Miller-Ricci, May & Rumble, Mike 2012. Defining twenty-first century skills. – Patrick Griffin & Barry McGaw & Esther Care (eds.) *Assessment and teaching of 21st century skills*, 17–66. Springer.

Davies, Bronwyn & Petersen, Eva Bendix 2005. Neo-liberal discourse in the Academy: The forestalling of (collective) resistance. *LATISS – Learning and Teaching in the Social Sciences* 2(2): 77–98. <http://dx.doi.org/10.1386/ltss.2.2.77/1>.

- De La Harpe, Barbara & Radloff, Alex & Wyber, John 2000. Quality and generic (professional) skills. *Quality in Higher Education* 6(3): 231–243. <https://doi.org/10.1080/13538320020005972>.
- European Union 2019. *Key Competences for Lifelong Learning*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>.
- Gannon, Kevin M. 2020. *Radical Hope. A Teaching Manifesto*. West Virginia University Press.
- Hagelin, Aki & Carver, Eric & Immonen, Jarkko 2021. Helsingin yliopiston Humanistisen tiedekunnan maisteriuraseuranta-raportti vuosina 2003–2015 valmistuneet. Helsingin yliopisto. [https://www.helsinki.fi/assets/drupal/2021-09/H40\\_Humanistinen\\_2003-2015\\_maisteri.pdf](https://www.helsinki.fi/assets/drupal/2021-09/H40_Humanistinen_2003-2015_maisteri.pdf).
- Harni, Esko 2022. Yrittäjyyskasvatuksen eetos ja politiikka myöhäiskapitalismissa. Tampereen yliopiston väitöskirjat 610. Tampereen yliopisto.
- Hokka, Johanna & Kurtti, Elisa & Olsson, Pia 2022. Zoom-ryhmähaastattelun toimijuuksia rakentamassa. Uusmaterialistisia tulkintoja verkkovälitteisestä vuorovaikutuksesta. *Elore* 29(1): 114–136. <https://doi.org/10.30666/elore.112294>.
- Huusko, Mira & Vettenniemi, Juha & Hievanen, Raisa & Tuurnas, Anni & Hietala, Risto & Kolhinen, Johanna & Ruskovaara, Elena 2018. Yrittämään oppii yrittämällä. Yrittäjyys ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakoulussa -arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 25:2018. <https://karvi.fi/publication/yrittamaan-oppii-yrittamalla-yrittajyys-ammattillisessa-koulutuksessa-ja-korkeakouluissa-arviointi-2/>.
- Jääskelä, Päivikki & Nykänen, Seija & Tynjälä, Päivi 2018. Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education* 42(1): 130–142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206858>.
- Kangas, Tuukka & Carver, Eric 2017: Humanistisen tiedekunnan uraseurannat. Helsingin yliopisto. [https://studies.helsinki.fi/sites/default/files/inline-files/humanistinen\\_2003-2011\\_maisterit.pdf](https://studies.helsinki.fi/sites/default/files/inline-files/humanistinen_2003-2011_maisterit.pdf).

- Miettinen, Reijo & Lang, Tarja & Pehkonen, Leila & Pihlainen, Kaisa 2021. Euroopan Unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot. Eurooppalainen tutkintoviitekehys ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 23(2): 13–31. <https://journal.fi/akakk/article/view/109875>.
- Montonen, Tero & Moilanen, Jukka & Eriksson, Päivi 2017. To Be or Not To Be? The Emerging Sense of Academic Entrepreneurship. – *Knowledge creation and Organizational Well-being*, 128–135. Bloomsbury Publishing.
- Norrena, Juho 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. Jyväskylä University Printing House.
- Palonen, Tuire & Lehtinen, Erno & Hakkarainen, Kai 2017. Asiantuntijuuden kehittyminen ja tieteenalan jäseneksi kasvaminen. – Mari Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet, 40–62. Vastapaino.
- Peltonen, Kati & Niiranen, Sonja & Ikäheimonen, Tuuli & Oikkonen, Elena 2021. Katsaus suomalaisen yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksen nykytilaan ja tulevaisuuden suuntiin. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 23(1): 4–26. <https://journal.fi/akakk/article/view/107441>.
- Peura, Kirsi & Stenholm, Pekka 2020. Agency and emotions in entrepreneurship education. *RENT: Research in entrepreneurship and small business*. <https://research.utu.fi/converis/portal/detail/Publication/51469177>.
- Römer-Paakkanen, Tarja 2001. Yrittäjyyskasvatusta korkeakouluissa. Tavoitteena aktiivinen ja yrittävä päättäjien, työntekijöiden ja yrittäjien sukupolvi. *Aikuiskasvatus* 2/2001: 142–152.
- Römer-Paakkanen, Tarja & Saarinen, Pirjo & Suonpää, Maija 2021. Aloittavien ammattikorkeakouluopiskelijoiden käsitykset yrittäjyydestä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 23(1): 41–58. <https://journal.fi/akakk/article/view/107453>.
- Salmijärvi, Tiina & Siklander, Pirkko & Vuopala, Essi & Impiö, Niina 2021. Yrittäjyyden edistäminen korkeakouluissa – yrittäjyyslinjausten sekä kahden korkeakoulun käytänteiden tarkastelua. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 23(1): 59–77. <https://journal.fi/akakk/article/view/107455>.
- Siklander, Pirkko & Hintikka, Jouni & Eskola, Leena 2021. MindBusiness-viitekehyyksen yhteys yrittäjämäisen minäpystyvyyden muutoksiin korkeakoulu-

- opinnoissa – ”kaikki haasteet ovat voitettavissa”. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 23(1): 78–96. <https://journal.fi/akakk/article/view/107456>.
- Taylor, Dawn & Nyanjom, Julie 2021. Educators’ emotions involved in the transition to online teaching in higher education. *Higher Education Research & Development* 40(6): 1236–1250. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1811645>.
- Tonttila, Kirsti 2010. Yrittäjyyden arvottaminen akateemisten nuorten argumentoinnissa. *Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja* 2010: 2, Sosiaalipsykologia. Helsingin yliopisto.
- Ursin, Jani & Hyytinen, Heidi 2010. Mitä korkeakoulutuksessa opitaan? Esimerkkinä AHELO. – Reijo Laukkanen (toim.) PISA, PIAAC, AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:17, 65–70.
- Vázquez-Burgete, José Luis & Lanero, Ana & Raisiene, Agota Giedre 2012. Entrepreneurship education in humanities and Social Sciences: are students qualified to start a business? *Business: Theory and Practice* 13(1): 27–35. <https://doi.org/10.3846/btp.2012.03>.
- Virtanen, Anne & Tynjälä, Päivi 2013. Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka* 20(2): 2–10.



# **TUTKIMUSTAITOJA JA KRIITTISIÄ NÄKÖKULMIA ARKISTOKURSSIN ANTINA Lähtökohtina linjakkuus ja sisäisen motivaation vahvistaminen**

*Tuukka Karlsson & Viliina Silvonen*

Artikkelimme näyttää, kuinka konstruktiiivinen linjakkuus toimii käytännössä kurssilla, jossa opiskelijoiden taustat ja mielenkiinnonkohteet vaihtelevat. Tarkastelemme tapaustutkimuksessamme oppimismotivaatiota tukevia pedagogisia valintoja, joihin olemme nojanneet opetuksessamme. Kurssi koostuu luennoista ja arkistovierailuista, ja suoritus perustuu kurssitehtäviin ja oppimispäiväkirjaan. Osoitamme artikkelissamme, kuinka keskusteleva ilmapiiri yhdistettynä henkilökohtaisten kiinnostuksenkohteiden tukemiseen ja jatkuvaan palautteeseen sitouttaa ja lisää opiskelijoiden oppimismotivaatiota. Käsittelemme lisäksi kurssikohtaisten asiasisältöjen ja yleisten taitojen oppimisen punoutumista yhteen kurssikokonaisuudessa.

## Johdanto

[Kurssi] yllätti positiivisesti! Jostain syystä arkistoihin oli aiemmin mielessäni liittynyt tylsä ja pölyinen mielikuva, mutta nehän ovat ihan parhaita aarreaittoja!

Useat kasvatustieteelliset tutkimukset osoittavat, että opiskelu on mielekästä ja oppiminen tehokasta, kun opiskelijan sisäinen motivaatio on korkealla.<sup>355</sup> Opiskelijan sisäinen motivaatio kasvaa, kun opiskelijalla on kokemus siitä, että voi itse vaikuttaa siihen, mitä ja miten opiskelee. Keskeisiä ovat myös opiskelijan itse itselleen asettamat osaamistavoitteet. Vastaavasti ulkoisen motivaation eli ulkoa asetettujen palkintojen toivo tai rangaistusten pelko on yhdistetty huonompiin oppimistuloksiin ja pinnalliseen oppimiseen.<sup>356</sup> Oppimista ja opiskelumotivaatiota tukee myös kurssin ilmapiiri.<sup>357</sup> Nämä ovat olleet lähtökohtina, kun olemme kehittäneet folkloristiikan arkistokurssia sopivaksi ja innostavaksi kulttuurien tutkimuksen kandiohjelman opiskelijoiden vaihteleviin tarpeisiin ja intresseihin. Opettamamme kurssi on kerännyt opiskelijoilta kehuja ja kiitosta, ja hyvät oppimistulokset ovat olleet näkyviä. Tässä artikkelissa esittelemme tapaustutkimuksena valintojamme ja kokemuksiamme arkistokurssin opettajina.<sup>358</sup>

Helsingin yliopiston vuoden 2016 koulutusohjelmauudistuksen myötä folkloristiikan ja kansatieteen arkistokurssien opetus on yhdistetty. Nykyisessä opetussuunnitelmassa<sup>359</sup> kurssi kulkee

---

355 Deci & Ryan 2000; Renninger & Hidi 2019; Virtanen, Postareff & Hailikari 2015.

356 Biggs & Tang 2011, 39–40; Lindblom-Ylänne ym. 2009, 56.

357 Repo-Kaarento, Levander & Nevgi 2009, 106–108.

358 Artikkelin on työstetty alusta loppuun kirjoittajien tasaveroisena yhteistyönä.

359 OPS: KUKA-FO220; OPS: KUKA-KA220.

kansatieteen opintokokonaisuudessa nimellä ”Arkistokurssi” ja folkloristiikan kokonaisuudessa ”Kulttuurien tutkimuksen arkistokurssi”. Tässä artikkelissa viittaamme kurssiin arkistokurssina. Aiemmin folkloristeille ja etnologeille järjestetty kurssi kerää osallistujia myös kulttuurien tutkimuksen kandiohjelman muista opintosuunnista kuten taidehistoriasta ja arkeologiasta. Kurssille osallistuvien opiskelijoiden taustat, kiinnostuksen kohteet ja tarpeet ovat siis aiempaa moninaisempia, eivätkä ne välttämättä suuntaudu lainkaan arkistoaineistojen tutkimukseen. Käsityksemme ja kokemuksemme mukaan kurssilla on ilmeisesti ollut ”helppojen” opintopisteiden maine – kurssi on aiempina vuosina perustunut varsin vahvasti vierailuihin, vaikka suoritukseen on kuulunut myös harjoitustehtävä ja oppimispäiväkirja. Pienen aineistomme mukaan arkistot näyttävät useinkin stereotyyppisten mielikuvien mukaisesti pölyisinä ja muinaisina, ei kiinnostavina – toki joukossa on myös arkistoaineistoihin orientoituneita opiskelijoita.

Kurssin keskeinen sisällöllinen tavoite onkin esitellä arkistojen moninaisuutta ja tehdä arkistot arkisiksi, lähestyttäviksi ja käytettäviksi tutkimuksessa.<sup>360</sup> Tämän sisällöllisen tavoitteen lisäksi olemme tuoneet kurssille aiempaa vahvemmin yleisiä akateemisia taitoja, esiintymistä ja suullista kommunikaatiota kehitettäviä tehtäviä. Opettamanamme kurssisuoritus muodostui arkistovierailuista, kahdesta harjoitustyötä sekä viikoittain palautettavasta oppimispäiväkirjasta. Opettajina olemme pyrkineet muodostamaan kurssin sellaiseksi, että se asettuu mielekkääksi osaksi kunkin opiskelijan henkilökohtaista opintokokonaisuutta

---

360 Vrt. arkistopedagogiikka, ks. esim. Stark 2016.

ja tarjoaa työkaluja menestyksekkääseen oppimiseen yliopistossa. Kurssi on suositeltu suoritettavaksi toisena opiskeluvuotena, mutta kurssilla voi olla myös ensimmäisen tai kolmannen vuoden opiskelijoita. Opetuksessa täytyy siis huomioida erilaiset taitotasot esimerkiksi käsitteitä ja yleisiä käytäntöjä avaamalla. Kurssilla opintojensa eri vaiheissa olevien opiskelijoiden näkökulmat monipuolistavat keskustelua.

Tässä tapaustutkimuksessa tarkastelemme: Miten huomioida opiskelijoiden monialainen tausta ja vaihtelevat kiinnostukset? Miten tukea opiskelijoiden opiskelu- ja tutkimustaitojen kehittymistä arkistovierailuihin painottuvalla kurssilla? Miten toteuttaa kurssi konstruktivisen linjakkuuden periaatteiden mukaisesti?

Pedagoginen ajattelumme perustuu konstruktivistiseen linjakkuuteen<sup>361</sup> ja yliopistopedagogiseen opiskelijoiden ohjausta koskevaan ajatteluun.<sup>362</sup> Lisäksi oppimistilannetta ja yksittäistä osaamistavoitetta kauemmas tähtäävä kestävä arviointi<sup>363</sup> on tärkeässä roolissa. Konstrukttiivinen linjakkuus (tästä eteenpäin myös linjakkuus) viittaa pedagogiseen näkemykseen, jonka mukaan kaikki opetukseen ja oppimiseen liittyvät osatekijät vaikuttavat oppimistuloksiin ja näiden osatekijöiden linjakkuus suhteessa toisiinsa tukee syvällistä oppimista. Linjakkuuden tulee ulottua osaamistavoitteiden laadinnasta ja oppimistapahtuman sisältöjen suunnittelusta aina käytettyihin opetus-, opiskelu- ja arviointimenetelmiin. Konstruktiiivisesti linjakkaassa opetuksessa nämä oppimisen osatekijät rakennetaan suhteessa toisiinsa niin, että kokonaisuus tukee käsitteellistä oppimista ja opiskelijan

361 Biggs 1996; Biggs & Tang 2011.

362 Esim. Vehviläinen 2014.

363 Boud 2000; Virtanen, Postareff & Heilikari 2015.

ammattillista kehittymistä. Konstrukttiivinen linjakkuus ei pohjau-  
du siis vain linjakkaisiin samansuuntaisiin opetusmenetelmiin,  
vaan pyrkii tukemaan oppijoiden itsenäistä oppimisprosessia.<sup>364</sup>  
Kurssillamme olemme toteuttaneet linjakkuutta laajentamalla  
osaamistavoitteita tukemaan paitsi koulutusohjelman asettamia  
vaatimuksia, myös yleisten opiskelutaitojen kehitystä. Vastaa-  
vasti kurssitehtävät ja arviointi on suunniteltu tukemaan oppi-  
mislähtöistä lähestymistapaa, joka tähtää pelkkien asiasisältöjen  
opettamisen sijaan vuorovaikutteiseen opetukseen ja aktiiviseen  
oppimiseen.<sup>365</sup>

Ohjausta ajatellaan akateemisessa kontekstissa usein opin-  
näytetöiden yhteydessä tapahtuvaksi institutionaaliseksi toi-  
minnaksi, jossa opettaja toimii auktoriteettirollissa ohjattavaan  
opiskelijaan nähden. Kurssilla olemme lähestyneet ohjausta dia-  
logisena toimintana, joka korostaa opettajien ja opiskelijoiden  
vuorovaikutusta ja pyrkii ennen kaikkea vahvistamaan opiskeli-  
joiden itsenäistä ja kriittistä toimijuutta.<sup>366</sup> Emme ole lähestyneet  
toimintaamme kurssilla eksplisiittisesti juuri ohjauksen käsit-  
teen kautta. Koemme kuitenkin ohjauksen kuvaavan parhaiten  
tapaamme pyrkiä vuorovaikutteiseen opetukseen, palautteen  
antoon ja yleisten akateemisten opiskelutaitojen omaksumiseen.

Kestävä (tai integratiivinen) arviointi tarkoittaa tässä yhtey-  
dessä opiskeltavien sisältöjen sitomista yksittäistä kurssia laajem-  
piin kokonaisuuksiin ja yhteiskunnallisesti relevantteihin näkö-  
kulmiin. Kestävä arviointi on näin ollen yhteydessä elinikäisen

364 Biggs 1996; Biggs & Tang 2011, 95–110; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009a.

365 Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009; vrt. Kumpulainen, Vierimaa & Kos-  
kinen-Koivisto 2019.

366 Ks. Vehviläinen 2014, 13, 18.

oppimisen käsitteeseen – kykyyn oppia ja kehittyä eri tilanteissa ja ympäristöissä myös koulutuksen päätyttyä.<sup>367</sup> Kestävän tai integraatiivisen arvioinnin tähtäin on siis itse kurssia etäämmällä: se ei ole sidottu kurssin tavoitteisiin, vaan se on yleisempää opiskelu- ja työelämätaitoja kartuttavaa palautetta.

Itse kurssisuorituksen arvioinnissa olemme hyödyntäneet diagnostista, formatiivista ja summatiivista arviointia, jotka tähtäävät kurssikohtaisten oppimistavoitteiden saavuttamisen arviointiin.<sup>368</sup> Kurssin alussa olemme soveltaneet *diagnostisen arvioinnin* menetelmiä selvittääksemme opiskelijoiden osaamistasoa ja mielenkiinnon kohteita. Diagnostista arviointia toteutetaan usein esimerkiksi ennakkotehtävien avulla, mutta arkistokurssilla olemme todenneet riittäväksi varata aikaa keskustelulle ensimmäisellä luennolla. *Formatiivinen arviointi* – oppimistavoitteita tukevan palautteen antaminen oppimistapahtuman aikana<sup>369</sup> – on toteutunut läpi kurssin opiskelijoiden kirjoittamien oppimispäiväkirjojen ja niistä saadun palautteen myötä. *Summatiivinen arviointi*, joka keskittyy asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamiseen, on toteutettu kurssin lopussa arviointimatriisin mukaisen kokonaisarvosanan määrittämisellä. Kokonaisuudessaan arkistokurssilla käyttämämme arvioinnin voi ajatella jakautuvan kahteen osaan: Oppimistavoitteiden ja tulosten saavuttamiseen ja yleisiä taitoja kehittävään. Kurssin oppimistavoitteiden saavuttamisen ja oppimistulosten arviointi muodostuu formatiivisesta ja summatiivisesta arvioinnista. Kestävä arviointi taas tukee ja ohjaa oppimista yleisemmällä tasolla, auttaa opiskelijaa muodostamaan

367 Boud 2000; Crisp 2012; Virtanen, Postareff & Hailikari 2015, 3.

368 Esim. Crisp 2012.

369 Nicol & Macfarlane-Dick 2006; Virtanen, Postareff & Hailikari 2015, 4.

käsityksen osaamisestaan, sen kehittymisestä ja kehittämisestä, tunnistamaan taitojaan ja toisaalta sitä, mitä pitäisi vielä kehittää. Arviointi on pääasiassa opettajan arviointia, mutta itsearviointia sisältyy jonkin verran oppimispäiväkirjaan. Kaikkiaan onnistuneessa, oppimista tukevassa arviointiprosessissa olennaista on myös dialogisuus,<sup>370</sup> joka on läsnä arkistokurssilla niin luentojen keskusteleavassa luonteessa kuin oppimispäiväkirjan viikoittaisessa palautekäytännössä.

Kurssilla oppimismotivaatio rakentuu oppimistavoitteiden, menetelmien ja arvioinnin yhtenäisyydestä, näiden kaikkien – eritoten tavoitteiden – selvästä artikuloinnista niin koko kurssin kuin yksittäisten tehtävien osalta sekä pitemmälle tähtäävien merkitysten esiin tuomisesta. Pyrkimyksenä on ottaa huomioon opiskelijoiden motivaation jakautuminen tilannekohtaisesti sisäiseen ja ulkoiseen.<sup>371</sup> Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa (tässä tapauksessa) opiskelija työskentelee tekemisen mielekkyyden ja palkitsevuuden vuoksi. Ulkoinen motivaatio puolestaan kuvaa työskentelyä ulkoisten palkkioiden tai rangaistusten vuoksi.<sup>372</sup> Arkistokurssin kontekstissa sisäisen motivaation voi odottaa olevan vahvempi opiskelijoilla, jotka ovat valmiiksi kiinnostuneita arkistoaineistoihin tutustumisesta ja niiden hyödyntämisestä opinnoissaan. Se, että kurssi on laajentunut folkloristiikasta ja kansatieteestä yleisemmäksi kulttuurien tutkimuksen kandiohjelman kurssiksi, on voinut tuoda mukaan lisää ulkoisen motivaation turvin osallistuvia opiskelijoita, sillä kurssilla on ollut helppojen opintopisteiden maine, tai lähiopetuksena toteutettu kurssi voi

370 Nicol & Macfarlane-Dick 2006, 210–211; Sadler 2010.

371 Ks. Deci & Ryan 1985.

372 Lindblom-Ylänne ym. 2009.

houkutella enemmän kuin itsenäinen kurssisuoritus. On kuitenkin huomioitava, että folkloristiikan ja kansatieteen opiskelijatkaan eivät muodosta motivaation ja arkistoihin suuntautuvan kiinnostuksen osalta homogeenista ryhmää. Tavoitteenamme kurssilla on ollut mahdollistaa opiskelijoiden psykologisten perustarpeiden eli autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden toteutuminen heidän taustastaan riippumatta.<sup>373</sup> Opiskelijoiden osallistaminen omien kiinnostuksen kohteiden pohtimiseen ja hyödyntämiseen on osaltaan toiminut motivaation rakentajana ja ihannetilanteessa niin, että alkuun vain ulkoinen motivaatio on täydentynyt sisäisellä.<sup>374</sup>

Perustamme artikkelin kokemukseemme kurssin kehittämisestä ja opettamisesta vuosina 2019 ja 2020. Tutkimusaineistona on kurssin opetusmateriaalit, kokemuksemme kurssin kehittämis- ja opetustyöstä sekä opiskelijapalaute. Tutkimusaineisto on kirjoittajien hallussa. Opiskelijoilta on kysytty lupa kurssipalautteen käyttämiseen tutkimusaineistona. Vastauksia kahdelta vuodelta on yhteensä 16 eli aivan kaikki kurssille osallistuneet (yhteensä 23 opiskelijaa) eivät vastanneet osana kurssia toteutettuun palautekyselyyn. Jos kaikilta osallistujilta haluttaisiin vastaus, palaute voisi olla pakollinen osa kurssisuoritusta. Tutkimusmenetelminä ovat oman opetuksemme ja toimintamme, oppimistulosten sekä opiskelijapalautteiden reflektiivinen analyysi.<sup>375</sup> Opetuksemme ja oman toimintamme reflektiolla pääsemme tarkastelemaan opetustoitintaamme kriittisesti ja voimme verrata kokemuksiamme opis-

---

373 Ks. Ryan ja Deci 2000.

374 Lindblom-Ylänne ym. 2009.

375 Reflektiosta esim. Barton & Ryan 2014; Rogers 2001.



kelijapalautteen esiin nostamiin asioihin. Kaikki sitaatit tekstissä ovat opiskelijoiden nimettömästi antamasta kurssipalautteesta.

## Opetussuunnitelma ja oppimista tukeva kurssin kulku

Kulttuurien tutkimuksen kandiohjelmassa tarjottavan arkistokurssin voi suorittaa joko folkloristiikan tai kansatieteen (etnologian) kurssina. Opetussuunnitelmassa (vuosille 2020–2023) folkloristiikan ja kansatieteen kohdalla kurssien sisällönkuvauksissa on pieniä eroja, mutta aiheen ja tavoitteiden kannalta ne eivät ole merkittäviä eivätkä siis vaikuta opetukseen. Sen sijaan aiemmassa opetussuunnitelmassa oli joitakin sellaisia sisällöllisiä eroja, joiden sivuuttaminen opetuksessa oli perusteltua. Esimerkiksi ensimmäistä kertaa kulttuurien tutkimuksen kandiohjelman opiskelijoille arkistokurssia opettaessamme vuonna 2019 sisältöön kuului folkloristiikan opetussuunnitelman mukaisesti perinteenlajit,<sup>376</sup> joiden sisällyttäminen myös kansatieteen opiskelijoille suunnattuun kurssiin ei sinänsä ole mielekästä. Kurssin ja opetuksen suunnittelutyössä olemme tarkastelleet kurssikokonaisuutta yleisellä tasolla ja täsmentäneet sisältöjä niin, että ne palvelevat laajasti kulttuurien tutkimuksen opiskelijoita ja erityisesti folkloristeja ja kansatieteilijöitä. Koska oma taustamme on nimenomaan folkloristikassa, jäi kansatieteellinen näkökulma etenkin ensimmäistä kertaa opettaessamme folkloristiikkaa kapeammaksi:<sup>377</sup> ”Kansatie-

<sup>376</sup> Kurssin verkkosivu 2019.

<sup>377</sup> Folkloristiikan painottuminen opetuksessamme johtui osittain myös siitä, että emme olleet saaneet tietoa siitä, että kurssi on niin sanotusti jaettu kahden

teijänä olisin toivonut enemmän omaan oppiaineeseeni painotuvia teemoja kurssitehtävissä, vierailuissa ja luennoissa.”

Kurssia ovat useana vuonna opettaneet väitöskirjatutkijat joko palkalliseen tutkijakoulupaikkaan kuuluvana opetusvelvollisuutena tai tuntiopettajina. Koska kurssin opettajien kierto on ollut varsin tiuhaa, on kurssin pitkäjänteinen suunnitelmallinen kehitystyö ollut heikohkoa. Kurssin toteutus onkin vuosi toisensa jälkeen perustunut varsin yleisluontoiseen opetussuunnitelma-kuvaukseen<sup>378</sup> sekä mahdollisesti aiemmin kurssia opettaneilta saatuun tietoon ja omiin kokemuksiin, jos kurssin opettaja on aikanaan opiskellut vastaavan kurssin. Opetussuunnitelman kurssikuvaukset ovat useimmiten vakituisen henkilökunnan laattimia – siis tässä tapauksessa jonkun muun kuin kurssin opettajan – mikä on voinut aiheuttaa vaihtelevuutta kurssin toteutuksessa sekä kuvauksen ja todellisuuden epäyhtenäisyyttä. Toisaalta juuri tämä sai meidät kehittämään kurssia. Opettaessamme kurssia jouduimme luovimaan sisältöjä niin, että ne vastaavat sekä folkloristiikan että kansatieteen opetussuunnitelmia ja muodostavat mielekkään kokonaisuuden. Teimme myös muutos- ja parannusehdotuksia opetussuunnitelmaan, ja nykyiset suunnitelmat (folkloristiikan ja kansatieteen) ovat opetuksen toteutuksen kannalta toimivat ja yhtenäiset pieniä eroja lukuun ottamatta.

Opettamanamme kurssin suoritukseen kuuluu osallistuminen luennoille (7 kpl), yhteiset ja ryhmätyönä tehtävät vierailut

---

alan kesken eikä siis vain folkloristiikan kurssi. Kahden alan kurssin yhdistäminen ei sinänsä ole ongelma, ja toisella kerralla opettaessamme tiesimme huomioida kansatieteen näkökulmia myös erikseen.

378 Kurssilla on ollut hieman erilaiset opetussuunnitelma-kuvaukset folkloristiikan ja kansatieteen aloilla.

## Kurssiohjelma

ti 14.1. luento 1: Johdanto  
 pe 17.1. luento 2: Aineiston kertyminen & arkistointi; eettiset näkökulmat  
 ti 21.1. vierailu: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran arkisto (SKS)  
 pe 24.1. – *itsenäistä työskentelyä, arkistotehtävä 1*  
 ti 28.1. vierailu: Svenska litteratursällskapet i Finland (SLS)  
 pe 31.1. vierailu: Kotimaisten kielten keskus (Kotus)  
 ti 4.2. vierailu: Työväen Arkisto  
 pe 7.2. – *ryhmien itsenäiset vierailut*  
 ti 11.2. vierailu: Kansallisarkisto  
 pe 14.2. luento 3: Harjoitustehtävä 1 esittely; arkistot & tutkimushistoria  
 ti 18.2. luento 4: Historialliset verkkoaineistot ja sanomalehtikirjastot (Kirsti Salmi-Niklander) \*  
 pe 21.2. luento 5: Muut arkistot & verkkoaineistot \*  
 ti 25.2. luento 6: Lähdekritiikki & kriittinen arkistotutkimus  
 pe 28.2. luento 7: Ryhmävierailujen arkistojen esittely; kurssin koonti & palaute  
 \*oma läppäri mukaan mikäli mahdollista

**Kuva 1.** Keväällä 2020 toteutuneen kurssin ohjelma. Lähde: Arkistokurssin luentomateriaali.

arkistoissa (6 kpl) sekä kaksi harjoitustyötä (arkistotehtävää) ja viikoittain palautettava oppimispäiväkirja, josta jokainen opiskelija saa viikoittain henkilökohtaisen palautteen (kuva 1)<sup>379</sup>. Kurssin alkuluennoilla käydään läpi arkistojen perusteita, perinnearkistojen erityistä luonnetta sekä aineistoon liittyviä eettisiä ja lähdekritiikkiin liittyviä kysymyksiä. Kurssin loppupuolen luennoilla käsitellään aineistojen käyttöön ja tulkintaan liittyviä kysymyksiä, jotka linkittyvät myös kriittisen arkistotutkimuksen suuntaukseen.<sup>380</sup> Kurssin lopulle on jätetty ennalta valittujen aiheiden lisäksi hieman tilaa mahdollisille kurssin aikana esiin nouseville teemoille. Historiallisiin verkkoaineistoihin ja sanomalehtikirjastoihin perehtymiseen on varattu kokonainen luento. Sellaisia arkistoja, joissa ei vieraila, kuten Tietoarkistoa ja Tampereen

379 Ks. myös liite 1.

380 Mm. Brown 2013; Caswell, Punzalan & Sangwand 2017.

yliopiston Kansanperinteen arkistoa, Finna.fi:tä sekä poliittisia ja kustantajien arkistoja, esitellään kursorisesti, ja niihin syvennyttään täsmällisemmin luonnolla tehtävänä parityönä. Viimeisellä luennolla puretaan ryhmyöt ja keskustellaan kurssin annista.

Verrattuna aiempien vuosien kursseihin uutena ovat oppimis-päiväkirjan jatkuva palautus sekä toinen harjoitustyö. Molemmilla muutoksilla olemme tähänneet oppimisprosessin parempaan tukemiseen.

Tehtävien palautuspäivien jaottelu pitkin kurssia edistää oppimista. Viikoittainen työstäminen ja palautteen saaminen auttavat opiskelijoita sitoutumaan opiskeluun ja oppiminen on tehokkaampaa, kun osaaminen rakentuu vähän kerrallaan ja täydentyy viikko viikolta. Samalla työ jakaantuu pitkin kurssia ja kuormitus kurssin lopussa ei ole niin suuri. Tällainen voi auttaa myös itsesäätelyn oppimisessa. Oppimista tukevassa formatiivisessa arvioinnissa oleellista on oikea-aikaisuus, jolla tarkoitetaan etenkin sitä, että palautetta saadessaan opiskelija on henkisesti sitoutunut tehtävään, jolloin palaute ja sen mukainen toiminta tuntuvat opiskelijasta yhä relevanteilta ja hän on motivoituneempi vaikuttamaan suoriutumiseensa ja täydentämään osaamistaan.<sup>381</sup>

Olen saanut myös paljon tukea ja apua oppimiseeni tämän kurssin luentopäiväkirjojen palautteista. Tämä on ollut todella mielekäs tapa opiskella luentopäiväkirjan muodossa. Vain kurssin lopussa saatava numeraalinen ja lyhyt kirjallinen palaute ei auta samalla tavalla kehittymään ”matkan varrella”. Toivottavasti jatkossa muillakin kursseilla, joilla (osa)suoritustapana on luentopäiväkirja, on tällainen käytäntö jos se vaan on ryhmän koon puolesta mahdollista.

---

381 Nicol & Macfarlane-Dick 2006.

Oli myös hyvä, että tehtävät oli jaoteltu pitkin kurssia eikä kurssin loppuun tullut deadline-sumaa. Myös tämä tukee ainakin minun kaltaisen oppijan oppimista. Tehtävät rytmittivät kurssia hyvin.

Muutoksin pyrimme parantamaan myös kurssin työ- ja opintopistemäärän vastaavuutta. Kurssisuorituksesta saa 5 opintopistettä, joka vastaa 135 tuntia opiskelua: luennot 28 tuntia = 1 op, harjoitustyöt (arkistotehtävät 1 & 2, ryhmätehtävät) 54 tuntia = 2 op, oppimispäiväkirja 27 tuntia = 1 op, oheislukemisto 50–100 sivua = 1 op. Kurssipalautteen perusteella opiskelijat ovat kokeneet kurssin työmäärän sopivaksi opintopisteisiin nähden. Toisaalta palautteessa tulee ilmi myös se, että käytännöt opintopisteiden ja työmäärän suhteuttamisessa vaihtelevat eri alojen ja kurssien välillä paljon, vaikka näitä käytäntöjä on pyritty yhtenäistämään yleisin ohjein. ”Tehtävää ei ollut ainakaan liikaa. Hieman vaikea hahmottaa, koska kurssien työmäärät vaihtelevat todella villisti per opintopiste”; ”Työmäärä oli selvästi alle 135 tuntia, mutta tavallinen verrattuna muihin kurseihin.” Jotkut opiskelijat toivat esiin myös sen, miten oma innostus lisäsi työmäärää: ”Tein kyllä paljon enemmän töitä kuin 135 tuntia, mutta oma moka, tässä innostus vei mennessään. Kirjoitusmääräthän oli opettajien asettamina aivan kohtuulliset.”

Ensimmäinen arkistotehtävä – niin sanottu topografisen kortiston harjoitustyö – perehdyttää etenkin folkloristiikalle mutta myös muille kulttuurien tutkimuksen aloille keskeisen Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran (SKS) arkistoon. Kukin opiskelija valitsee jonkin paikkakunnan, josta tallennettuun arkistoaineistoon perehtyy itsenäisesti arkistossa. Aineistoa tarkastellaan perinteenlajien, määrän, kerääjien, kertojien ja toistuvuuksien suhteen. Tehtävästä palautetaan suppea koonti kirjallisena. Varsin-

## Mikä aihe sinua kiinnostaa tutkimuksellisesti?

- Mikä aihealue sinua viehättää? Mistä haluat tietää lisää?
- Mitä haluat tutkia (arkistoaineiston avulla)?
- Mihin kysymykseen tai kysymyksiin haet vastausta?
- Minkälainen aineisto sinua kiinnostaa?
  
- Tämä aihe mielessä, pohdi tutkimusasetelmaa, johon arkistoaineisto voisi antaa vastauksen.
  - Aihetta ja tutkimusasetelmaa/-kysymystä on tarkoitus kuljettaa mukana arkistovierailuilla ja luennolla koko kurssin ajan.
  - arkistotehtävä 2

**Kuva 2.** Toista arkistotehtävää pohjustava pohdintatehtävä Kulttuurien tutkimuksen arkistokurssin ensimmäisellä luennolla. Lähde: Arkistokurssin luentomateriaali.

naisesti harjoitustyö käsitellään suullisesti luennolla; tulokset puretaan vapaamuotoisesti kurssin puolivälin paikkeilla. Opiskelijat esittelevät ja kommentoivat löytöjään, ja niistä käydään keskustelua. Tällainen käsittely havainnollistaa aineistojen paikallisia eroja ja yhtäläisyyksiä monella eri tasolla, samalla keskustelussa tulee ilmi erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat perinneaineistojen kattumiseen arkistoihin.

Toinen arkistotehtävä on 3–4-sivuinen raportti kuvitteellisen arkistoaineistoa hyödyntävän tutkimuksen aineistosta ja tutkimusasetelmasta. Tehtävän onnistumisten kannalta olennaista on tehtävän ja aiheen huolellinen pohjustus ja täsmällinen ohjeistus, koska tehtävä on varsin abstrakti. Ennen tehtävän esittelyä johdantoluennolla varataan aikaa omien tutkimuksellisten kiinnostuksen kohteiden pohtimiseen (ks. kuva 2).

Toinen arkistotehtävä lisää arkistotyöskentelyyn yleisiä tutkimuksen tekemiseen liittyviä taitoja. Tehtävä ja aiheeseen liittyvä pohdinta oppimispäiväkirjassa havainnollistavat erilaisten tutkimuskysymysten ja arkistojen välisiä suhteita, aineiston ja tutkimusongelman välistä suhdetta sekä aineiston arvioinnin merkitystä eli yleisesti opettavat kriittistä lähestymistapaa lähteisiin ja aineistoon. Vaikka tehtävä on abstrakti, se kokoaa koko kurssilla käytyjä teemoja ja linkittyy parhaassa tapauksessa osaksi kunkin opiskelijan opintojen kokonaisuutta. Kurssipalautteesta välittyy pääasiassa kuva hyvin tarkoitustaan palvelevasta harjoitustehtävästä:

Tutkimuskysymyksen miettiminen oli yllättävän vaikea tehtävä, mutta tehtävää pohtiessani sain kuitenkin puserrettua päästäni joi-takin ajatuksia. Tutkimuskysymyksen suhteen voisi ehkä tulla enemmän käytännön opetusta. Muuten tehtävä oli erittäin hyvä, sillä sitä kirjoittaessa tuli pohtineeksi uudelleen, mitä kaikkea vierailuissa arkistoissa on ja kuinka saatavilla olevaa aineistoa voi käyttää.

Kokemuksemme mukaan toinen arkistotehtävä ja tutkimusnäkökulman hahmotteleminen on ollut vaikeaa etenkin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille, jotka vasta tutustuvat akateemiseen toimintakulttuuriin ja käytäntöihin, ja siksi tehtävä on asettunut lähikehityksen vyöhykkeen<sup>382</sup> reunamille. Näissä tilanteissa olemme opettajina korostaneet, että varsinaisen kysymyksen sijasta voi miettiä yleisemmin itseään kiinnostavaa ai-

382 Lähikehityksen vyöhyke on Lev Vygotskin kehityspsykologian alalla kehittelemä käsite, joka viittaa yksilön nykyisten tietojen ja taitojen sekä mahdollisten omaksuttavien tietojen ja taitojen väliseen vyöhykkeeseen. Yksilön on mahdollista omaksua tai oppia lähikehityksen vyöhykkeelle sijoittuvia uusia tietoja ja taitoja oikeanlaisen tuen ja ohjauksen varassa. Alkujaan lapsen luonnolliseen kehittymiseen liittyvää käsitettä on sittemmin sovellettu laajemmin tietojen ja taitojen oppimiseen sekä etenkin yhteisölliseen oppimiseen. (Ks. esim. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009b, 228; Nevgi, Lonka & Lindblom-Ylänne 2009, 239.)

hetta. Vaikka tehtävä on kuvitteellinen ja itse tutkimuskysymys ei ole sinänsä keskeinen, olisi tutkimuskysymyksen tai -asetelman laatimisen tukemiseen pitänyt varata enemmän aikaa luento-opetuksessa. Kurssipalautteen perusteella näissäkin tapauksissa tehtävään on suhtauduttu kuitenkin joissain määrin positiivisesti:

Olisin kaivannut kurssin alkuun (tai olisin tarvinnut pohjille jonkin toisen kurssin kautta osaamista) enemmän apuja/tietoa/ohjausta tutkimuskysymyksen asetteluun. Nyt hyppäsin kylmiltään syvään päähän ja toivon, että meni edes sinne päin :D.

Yleisesti toinen arkistotehtävä on koettu mielekkääksi. Kurssipalautteessa (N=16) vastaajista 12 (75 %) koki, että oman (kuvitteellisen) tutkimuskysymyksen miettiminen auttoi kurssin sisältöjen hahmottamista ja oppimista. Kolme (noin 19 %) vastasi, ettei se auttanut juurikaan, ja vain yksi (noin 6 %), että ei ollenkaan.

Osallistumisen ohella kurssin suurin yksittäinen osasuoritus on oppimispäiväkirja, jota palautetaan viikoittain ja siitä saadaan palautetta myös viikoittain. Oppimispäiväkirjassa ohjeistetaan referoinnin sijasta erityisesti pohtimaan, kommentoimaan ja reflektoimaan kurssin antia viikolla. Olemme antaneet ohjeistuksessa muutamia kysymyksiä pohdinnan tueksi:

Mitä asioita luento tai vierailu käsitteli? Mihin luennoija pyrki?

Miten asiat liittyivät aiemmin opittuun? Muuttiko luento aiempia käsityksiäsi asiasta?

Mitkä asiat kiinnostivat eniten? Miksi?



Mikä jäi epäselväksi? Miten? Miksi?

Millaisia vastaväitteitä luento herätti?

Lisäksi oppimispäiväkirjassa ohjeistetaan pitämään mukana toiseen arkistotehtävään valittu teema tai aihe – eli pohtimaan ja kommentoimaan vierailuja ja luentoja myös omien kiinnostusten pohjalta. Oppimispäiväkirjasta saatava viikoittainen palaute auttaa siten myös toisen arkistotehtävän työstämisessä.

## **Monialaisen ryhmän motivointi**

Yksi kurssin tavoite on tehdä arkistoja konkreettisesti opiskelijoille tutuiksi ja madaltaa kynnystä asioida arkistoissa itsenäisesti. Johdantoluennon keskusteluissa on molemmilla opettamillamme kurseilla käynyt ilmi, että monien opiskelijoiden ennakoasenne ja sisäinen motivaatio arkistokurssia kohtaan on usein melko huono: arkistoja ei koeta kiinnostavina ja omiin opintoihin arkistokurssin ulkopuolella liittyvänä. Vastaava näkyy myös kurssipalautteessa kurssin antia pohdittaessa:

Kurssi herätti jonkin asteisen kiinnostuksen arkistoon ja sen mahdollisuuksiin. Olin siis odottanut, että kurssi olisi ajanhukkaa :) [k]oska en ehkä koe, että arkisto olisi opintoihini tiivistä liittyvää.

Opettajina tavoitteemme on ollut lisätä opiskelijoiden sisäistä motivaatiota kurssia ja opiskelua kohtaan, jotta kurssi ei olisi niin sanotusti vain läpisuoritettava, vaan se koettaisiin aidosti hyödyll-

liseksi, kunkin omaa opintokokonaisuutta ajatellen relevanttia tietoa antavaksi. Tässä haasteena on ollut yhtäältä se, että sama kurssi on yhtä aikaa sekä folkloristiikan että kansatieteen kokonaisuuteen kuuluva, ja toisaalta se, että kurssille osallistuu myös paljon opiskelijoita muilta kulttuurien tutkimuksen kandidohjelman aloilta.

Ne opiskelumotivaatioon vaikuttavat tekijät, joihin opettajina voi kohtalaisen helposti vaikuttaa jo ensikohtaamisessa, ovat kurssin tavoitteiden määrittely ja sisällön esittely sekä kurssille muotoutuva ilmapiiri. Linjakkaasti suunniteltu kokonaisuus, sen esittely ja avaaminen kommenteille osallistavat opiskelijoita kurssin puitteiden luomiseen ja lisäävät avoimuutta.<sup>383</sup> Tutkimusten mukaan arviointikäytäntöjen, osaamistavoitteiden ja opetusmenetelmien avoimuus lisää mielekkyyttä ja vähentää vastustusta.<sup>384</sup> Emme tosin ole havainneet tällä kurssilla varsinaista vastustusta suoritustapoihin.

Olemme todenneet kasvokkain ja osana ryhmää tapahtuvan, vapaamuotoisen omien mielenkiinnon kohteiden pohtimisen vaikuttavan positiivisesti ryhmäytymiseen ja hyvään ilmapiiriin heti kurssin alusta lähtien.<sup>385</sup> Yhteishenki taas lisää sitoutumista ja kasvattaa opiskelijoiden sisäistä motivaatiota kurssia kohtaan.<sup>386</sup> Ensimmäisellä kokoontumiskerralla rakennetaan mahdollisimman turvallinen, avoin ja innostava ilmapiiri. Koska osallistujia on kymmenkunta, on esittelykierroksen pitäminen mahdollista ja mielekästä. Pienehkö ryhmäkoko mahdollistaa myös sen, että

---

383 Hyppönen ja Linden 2009: 11-12.

384 Lindblom-Yläne ym. 2011.

385 Ks. Savijärvi 2016.

386 Repo-Kaarento, Levander & Nevgi 2009.

opiskelijat oppivat tuntemaan toisensa siinä määrin, että kurssille muodostuu luottavainen tunnelma.

Nimen ja oman alan tai opintosuunnan (ensimmäisen vuoden opiskelijoiden osalta ajatus tulevasta opintosuunnasta) lisäksi opettajina olemme pyytäneet jokaista opiskelijaa jakamaan ajatuksiaan siitä, mihin arkistoja tarvitaan, ja kertomaan, miksi osallistuu kurssille. Esittelykierroksen ja keskustelun periaatteena on, että jokainen voi avoimesti tuoda esiin ajatuksensa. Samalla olemme opettajina kertoneet keskustelun antavan meille tietoa siitä, minkälaisin lähtökohdin viemme kurssia eteenpäin ja millä tavalla kukin on motivoitunut aiheeseen, jotta voimme pyrkiä huomioimaan sen opetuksessa. Jos joku opiskelija ei halua tuoda näitä koko ryhmälle ilmi, hän voi kommentoida asiaa oppimispäiväkirjassa. Lisäksi oman osallistumismotivaation sanoittaminen osallistaa opiskelijoita kurssin tavoitteiden luomiseen ja siten sitouttaa oppimisprosessiin.

Arkistokurssilla keskustelut ovat tärkeässä osassa luento-opetuksessa, ja ne toimivat opetuksessa niin aiheeseen johdateluna kuin ymmärryksen syventämisenä. Vuorovaikutteinen, opiskelijoita aktivoiva opetus tukee syvällistä oppimista.<sup>387</sup> Myös kurssipalautteen perusteella kurssin keskustelullisuus on lisännyt opiskelun mielekkyyttä:

Oli kiva, että tunnelma oli alusta loppuun rento ja keskusteleva. Arkistokurssista voisi helposti tehdä myös kurjan ja piinaavan. Onneksi näin ei ollut.

---

387 Nevgi, Lonka & Lindblom-Yläne 2009.

Opetus oli mielestäni laadukasta. Pidin pienestä ryhmäkoosta ja luentojen keskustelupainotteisuudesta. Mielestäni ihanteellinen asema opettajan ja opiskelijoiden välillä on sellainen, jossa kaikki osapuolet ovat niin sanotusti samalla tasolla sen sijaan, että opettaja olisi vain korkeamman tason auktoriteetti. Tämä toteutui mielestäni kurssilla hyvin.

Keskustelevan ilmapiirin luomisessa on auttanut kokemuksemme mukaan yhteis- tai tiimiopettajuus, jossa kaksi tai useampi opettaja on yhtä aikaa vastuussa opetustapahtumasta.<sup>388</sup> Se, että opettajia on kaksi, luo hyvät puitteet keskusteluille ja osallistuvalla ilmapiirille, kun dialogia syntyy luontaisesti jo alusta saakka. Opiskelijoille kynnyks osallistua, kommentoida tai kysyä voi olla matalampi, kun myös opettajat kommentoivat ja kysyvät toisiltaan. Yhteisopettajuudessa opetustilanteita valmisteltaessa on huomioitava vastuunjako ja se, että keskustelu ei jää vain opettajien väliseksi dialogiksi. Sekä opetustilanteissa että kurssin arkistovierailuilla olemme opettajina ottaneet toisinaan aktiivisenkin lisätietojen tai meille itsestään selvien asioiden kyselemisen, jolloin opiskelijoille mahdollisesti uusi asia tulee esiin dialogin eikä opettajajohtaisen puheen kautta. Lisäksi yhteisopettajuudessa opettajien erilaiset taustat ja akateemiset kiinnostuksenkohteet ovat laajentaneet opiskelijoille avautuvaa näkemystä arkistoaineistojen tutkimuksesta, ja samalla tuovat konkreettisesti esiin sen, miten kunkin tutkijan näkökulma vaikuttaa siihen, millä tavalla esimerkiksi arkistoaineistoja ylipäättään hahmottaa ja lähestyy.

---

<sup>388</sup> Sirkko, Takala & Muukkonen 2020; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012.

Keskustelevan rennon ilmapiirin lisäksi kurssin mielekkyyttä ja opiskelijoiden sitoutumista kurssilla opiskeluun lisää aiheen relevanttius opiskelijan itsensä kannalta. Yksi keskeinen kurssin kehittämisessä tekemämme muutos onkin jokaisen opiskelijan oman kiinnostuksen kohteen tuominen osaksi arkistokurssia. Oma kiinnostuksen kohde liittyy ennen muuta toiseen arkistotehtävään, kuten edellä olemme kuvanneet, mutta näkökulma kulkee taustalla läpi kurssin. Kurssilla opiskelijoita ohjeistetaan pohtimaan kutakin arkistoa, jossa kurssin aikana vierailaan, tämän oman kiinnostuksen kohteensa valossa: mitä tämä arkisto voisi minulle kertoa omasta aiheestani, minkälaisia aineistoja voisin täältä saada – tai mitä tämä arkisto jättää kertomatta. Tällainen omakohtainen näkökulma lisää motivaatiota ja tekee vierailuista konkreettisempia ja läheisempiä.

Konkreettinen arkistotehtävä sekä tutkimusasetelman mukana kuljettaminen läpi koko kurssin pitivät mielenkiintoa yllä. Tehtävät auttoivat keskittymisessä ja uusien näkökulmien hahmottamisessa.

Koin tehtävän mielekkäänä, vaikka osittain siihen tuli helposti pohdittua vähän samaa kuin oppimispäiväkirjoissakin. Koin, että arkistotehtävä 2 ja muut tehtävät, joissa piti pohtia omaa tutkimuskysymystä auttoivat hahmottamaan myös kandidutkielmaani, sillä samalla pohdin myös sitä, vaikka siinä en arkistoa käytäkään.

Kaikkiaan kurssin mielekkyyden kannalta keskeistä on myös se, että kurssin sisällöt linkitetään arkistoa laajempiin teemoihin ja yhteiskunnallisiin konteksteihin. Näin kokonaisuus ei näyttäydystä enää vain stereotyyppisenä perinnearkistoissa penkomisena tai kansatieteellisten kokoelmien kartoittamisena, vaan sen sisällöt

ovat relevantteja yleisen yhteiskunnallisen keskustelunkin kannalta.<sup>389</sup> Arkistoihin liittyy vahvasti muun muassa tutkimusetiikan ja lähdekritiikin kysymyksiä sekä tieteen objektiivisuuden teemoja. Kurssista saamamme palaute perusteella tekemämme ratkaisut ovat olleet onnistuneita. Eräs opiskelija toteaa kurssipalautteessa, että vaikka kurssi ei ollut suoraan hyödyllinen hänen opintojaan ja kandityötään ajatellen, ”kurssi oli kuitenkin ‘kiva tietää’ ja mahdollisesti sen hyöty näkyy joskus myöhemmin. Kurssilla pohditut yleisemmät asiat, kuten arvojen vaikutus varmasti oli hyödyllistä opintojeni kannalta.” Tämän voi tulkita myös kuvastavan sitä, että osa opiskelijoista hahmottaa opintojaan vain oman kiinnostuksen ja täsmällisen osaamisen kautta – kulttuurin tutkijan yleissivistystä ei koeta niin tärkeänä.

Opiskelumotivaatiota tukee myös oppimispäiväkirjan viikoittainen palauttaminen, koska siten se konkretisoi myös opiskelijalle itselleen osaamisen ja ajattelun kehittymisen. Samalla jokaviikkoinen kirjoittaminen samankaltaisista asioista on koettu myös turhauttavana: ”Myös oppimispäiväkirja oli hyvä suoritustapa, joskin oman tutkimuskysymyksen pohdiskelu oli joinain viikkoina hankalaa ja keinotekoista.” Opiskelumuotona oppimispäiväkirja puoltaa paikkaansa, koska se pakottaa työstämään asiaa itsenäisesti ja linkittämään asioita omaan ajatteluun. Tämä keskeinen näkökulma ilmenee myös kurssipalautteessa: ”Oppimispäiväkirja tuntui hankalalta, koska oli vaikea keksiä kirjoitettavaa. Toisaalta se sai ajattelemaan kurssilla käsiteltyjä asioita enemmän ja toivottavasti sai oppimaan jotain.”

389 Kulttuurien ja taiteentutkimuksen opintojen yhteiskunnallisesta relevanssista ja yleisistä, kurssien asiasisältöjä laajemmista hyödyistä ks. esim. Ahlsved 2018; Öhman 2021.

## Taitoja kurssin tavoitteita laajemmin

Opiskelumotivaatiossa ja kurssin mielekkyydessä niin opettajille kuin opiskelijoille tärkeäksi on hahmottunut kurssin relevanssi arkistokurssia laajemmassa kontekstissa. Olemme soveltaneet konstruktiivista linjakkuutta siten, että kurssin tavoitteet, tehtävät ja arvostelu ovat linjassa oppimislähtöisen lähestymistavan kanssa. Sen lisäksi olemme kuitenkin ulottaneet linjakkuuden ajatuksen koskemaan myös kurssin suorituksen jälkeistä aikaa ja yleisiä opiskelu- ja tutkimustaitoja kestäväen arvioinnin hengessä.<sup>390</sup> Pääasiallisena keinoinamme tässä tavoitteessa ovat toimineet kurssitehtävät, oppimispäiväkirjasta annettu palaute ja luennoilla esiin tuodut aiheet muun muassa tutkimusetiikasta ja tieteenfilosofiasta. Tällaisten teemojen kautta kurssi nivoutuu laajempiin yhteiskunnallisiin ja tieteenalarajat ylittäviin konteksteihin.

Kurssin oppimisympäristön dynamiikkaa lähestymme *rakentavan jännitteen* kautta.<sup>391</sup> Rakentavalla jännitteellä tarkoitetaan tilannetta, jossa opiskelijan täytyy omaksua uusia taitoja sopeutukseen uuteen ympäristöön, tässä tapauksessa yliopisto-opiskeluun.<sup>392</sup> Koska kurssi sijoittuu opintojen alkuvaiheeseen, olemme kokeneet hyödylliseksi esimerkiksi ryhmätyö- ja kirjoitustaitojen opetuksen. Olemme lisäksi tuoneet esiin, että tehtävien ensisijainen tavoite ei ole kurssisuoritus vaan ne tähtäävät myöhempään tarpeeseen – arkistokurssin kohdalla esimerkiksi kandityöhön tai pro graduun.

---

390 Boud 2000.

391 Lindblom-Ylänne ym. 2009.

392 Lindblom-Ylänne ym. 2009.

Oppimispäiväkirjan kirjoittamisella pyrimme kannustamaan opiskelijoita kriittisen ajattelun käytäntöön ja tieteellisen kirjoittamisen omaksumiseen.<sup>393</sup> Oppimispäiväkirjasta annettu palaute on ollut viikoittaista ja *feed-forward* pohjaista.<sup>394</sup> Feed-forward-palautteella tarkoitamme palautteen rakentamista opiskelijan kehitystä tukevaan suuntaan sen sijaan että kommentoitaisiin vain jo tehtyä työtä.<sup>395</sup> Viikoittaisella palautteen antamisella sekä opiskelijoiden että opettajien työmäärää on jaettu koko kurssin ajalle ja vältetty lopun ruuhka. Oppimispäiväkirjaa ja opetusta kommentoitiin kurssipalautteissa esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

Oli kiva, että oppimispäiväkirja piti palauttaa viikoittain. Oli myös kiva, että luennoilla oli pareittain keskustelua. Luennot oli hyvin rakennettu siten, että osa oli hyvin konkreettista arkistoa ja osa yleisempää esimerkiksi autenttisuuden ja arvojen pohdintaa, sillä niiden kautta arkisto oli helpompi linkittää laajemmin osaksi kulttuurintutkimusta.

Vihdoinkin kurssi, jossa saa palautetta omista teksteistä! Kommentit päiväkirjamerkinnoista niin kieliopin kuin sisällönkin suhteen ovat olleet erittäin hyödyllisiä ja on ollut muutenkin mukava saada vasta-kaikua omille ajatuksille.

Epäselvyyksien kanssa sai tukea ja erityisesti jatkuva palautteen antaminen oli loistavaa sekä erittäin hyödyllistä. Palautteen antaminen ei ole yliopistolla mikään itsestäänselvyys.

Ryhmätöiden on todettu edistävän syvällistä oppimista.<sup>396</sup> Myös ryhmätöiden suhteen olemme pyrkinneet yhtä kurssia laa-

393 vrt. Laakso, Kiili & Marttunen 2016.

394 Hernández 2012.

395 Hernández 2012.

396 Esim. Johnston & Miles 2004.



jempaan hyötyyn. Sekä yliopistossa että työelämässä toimiminen osana eri kokoisia ryhmiä on hyödyllinen taito.<sup>397</sup> Opiskelijoiden kommentteissa ryhmätyöt ja kurssin ilmapiiri saivat pääosin positiivista palautetta. Toisaalta on kuitenkin huomattava, että ryhmätöiden teettämisen ei tule olla itsetarkoituksellista.<sup>398</sup> Hyvin kään valmisteltu ryhmätyö ei aina toteudu suunnitellusti, mikäli se ei istu linjakkaasti osaksi kurssia: ”Etiikkaan liittyvä ryhmätyötehtävä oli hämmentävä ja ehkä turhakin.”

Olemme toteuttaneet keskustelupainotteisuutta myös ryhmätöitä laajemmassa pedagogisessa mielessä. Helsingin yliopisto on asettanut kandiopintojen aikana tapahtuvalle asiantuntijataitojen kehittymiselle tieteenaloja yhdistävät tavoitteet. Yliopiston tavoitteissa ensimmäisen vuoden opiskelijan toivotaan esimerkiksi integroituvan tiedeyhteisöön ja ryhmäytyvän vertaisten kanssa, siinä missä toisena ja kolmantena opiskeluvuotena tämän halutaan hallitsevan vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja sekä elinikäisen oppimisen kykyjä.<sup>399</sup> Toimintamme opettajina on tähdännyt mainittujen taitojen integroimiseen osaksi opetusta ja arviointia. Keskustelu sekä luennoilla että arkistovierailuilla on pyrkinyt dialogisuuteen ja yleisölle esiintymisen normalisointiin.

397 Esim. Johnston & Miles 2004, 104.

398 Biggs & Tang 2011, 254–255.

399 Helsingin yliopiston akateemisten asiantuntijataitojen mallit koulutusohjelmien tueksi.

## Lopuksi

Kokemustemme ja kurssipalautteen perusteella konstruktivisen linjakkuuden vahvistaminen kurssilla aina suunnitteluvaiheesta arviointiin on muokannut kurssia syvällistä oppimista lisäävään suuntaan. Linjakkuuden vahvistamisen rinnalla olemme muokanneet aiemmin osittain varsin vaihtelevilla käytännöillä ja periaatteilla opetettua kurssia tukemaan arkistotuntemuksen lisäksi myös yleisiä akateemisia opiskelutaitoja ja elinikäistä oppimista. Opetuksessamme olemme painottaneet opiskelun mielekkyyden ja opiskelijoiden sisäisen motivaation kasvattamista, jotka on todettu oppimisen kannalta keskeisiksi. Sisäistä motivaatiota lisäämään olemme tuoneet opiskelijan omat kiinnostuksen kohteet keskeiseen osaan kurssisuoritusta. Henkilökohtainen, johonkin aiheeseen liittyvä kiinnostus on tutkimuksessa todettu oppimista edistäväksi tekijäksi.<sup>400</sup> Samoin keskustelevuus ja hyvän ryhmähengen luominen tukevat sisäistä motivaatiota.

Kurssipalaute on osoittanut, että keskusteleva ilmapiiri ja henkilökohtainen palaute eivät ole yliopistolla itsestäänselvyksiä. Arkistokurssilla kerätyn kurssipalautteen sekä myöhempien vapaamuotoisten keskustelujen ja kommenttien perusteella säännöllinen rakentava palaute – formatiivinen ja kestävä arviointi – on koettu tärkeäksi ja opinnoissa pitkälle kantavaksi. Nähdäksemme vallitseva tilanne ei kerro opettajien haluttomuudesta sitoutua opiskelijoiden hyvinvoinnin ja taitojen kehitykseen, vaan opetusresurssien puutteesta, työtehtävien hajautumisesta sekä

---

400 Lindblom-Yläne ym. 2009.

tehokkuus- ja tuloskeskeisen politiikan kasvavasta painoarvosta yliopistolla.

Opettajalle – tapauksessamme opettajille – viikoittainen palautteen kirjoittaminen on työlästä, mutta arkistokurssin opetuksessa suuri osa on vierailuita arkistoissa, joten opetuksen suunnittelutyötä on suhteessa vähemmän. Näin kurssi ei kuormita opettajaa suhteettomasti, vaikka kommentointityötä on runsaasti. Kommentointitaakkaa ja yksisuuntaista opettaja–oppilas-palautteenantoa olisi tulevaisuudessa mahdollista keventää vertais- ja itsearviointia käyttämällä.<sup>401</sup> Vertais- ja itsearvioinnin käytännöt voisivat paitsi lisätä syväsuuntautunutta oppimista, myös opettaa tärkeitä palautteen antamisen ja vastaanottamisen taitoja sekä oman työn kriittisen arvioinnin kykyä. Käytännössä kyseeseen voisi tulla esimerkiksi oppimispäiväkirjojen vertaiskommentointi joinakin viikkoina. Kurssin lopulla opiskelijoille voisi antaa vielä nykyistä selkeämmin tehtäväksi kurssisuorituksensa kokonaisreflektoinnin ja itsearvioinnin.

Toivomme artikkelimme antavan ideoita ja työkaluja myös muille opettaville tutkijoille kulttuurien tutkimuksen eri aiheiden opetukseen. Vaikka opetuksen resurssit ja esimerkiksi ryhmäkoot voivat asettaa rajoituksia käsittelemiemme pedagogisten ajatusten hyödyntämiseen, kannustamme vuorovaikutukseen. Koemme keskusteleavuuden, omien mielenkiinnonkohteiden huomioimisen ja henkilökohtaisen palautteen antoisana, myös omaa tutkijuutta tukevana.

---

401 ks. Johnston & Miles 2004, 751; Sadler 2010, 539–540.

## LÄHTEET

### TUTKIMUSAINEISTOT

KUKA-FO220 ja KUKA-KA220 2019 ja 2020.

Opiskelijoilta kerätty kurssipalaute.

Kurssipalaute kirjoittajien hallussa. Lupa käyttöön kysytty kurssin opiskelijoilta.

### KIRJALLISUUS

Ahlsved, Kaj 2018. Tutkija mediatoimijana, kansanvalistajana ja musiikkikouluttajana. – Sini Mononen & Susanna Välimäki (toim.) *Musiikki muutosvoimana. Aktivistisen musiikintutkimuksen manifesti*, 107–126. Tutkimusyhdistys Suoni Ry.

Barton, Georgina & Ryan, Mary 2014. Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education. *Higher Education Research & Development* 33(3): 409–424. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.841650>.

Biggs, John 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32(3): 347–504. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>.

Biggs, John & Tang, Catherine 2011. *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press (4th ed.).

Boud, David 2000. Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education* 22(2): 151–167. <https://doi.org/10.1080/713695728>.

Brown, Caroline 2013. Memory, identity and the archival paradigm: introduction to the special issue. *Archival Science* 13(2–3): 85–93. <https://doi.org/10.1007/s10502-013-9203-z>.

Caswell, Michelle & Punzalan, Ricardo & Sangwand, T-Kay 2017. Critical Archival Studies: An Introduction. *Journal of Critical Library and Information Studies* 1(2): 1–8. <https://doi.org/10.24242/jclis.v1i2.50>.

- Crisp, Geoffrey 2012. Integrative assessment: reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37(1): 33–43. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.494234>.
- Deci, Edward & Ryan, Richard 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. Plenum Press.
- Helsingin yliopisto. Arkistokurssin (KUKA-F0220) verkkosivu 2019: <https://courses.helsinki.fi/fi/kuka-fo220/124982091> (25.5.2022).
- Helsingin yliopisto. Arkistokurssin (KUKA-F0220) opetussuunnitelma 2020–2023. <https://wiki.helsinki.fi/display/ops20202023humteol/KUKA-F0220+Kulttuurien+tutkimuksen+arkistokurssi+%28Kulttuurien+tutkimuksen+kandiohjelma%29+2020-2023> (25.5.2022).
- Helsingin yliopisto. Arkistokurssin (KUKA-KA 220) Opetussuunnitelma 2020–2023. <https://wiki.helsinki.fi/display/ops20202023humteol/KUKA-KA220+Arkistokurssi+%28Kulttuurien+tutkimuksen+kandiohjelma%29+2020-2023> (25.5.2022).
- Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston akateemisten asiantuntijataitojen mallit koulutusohjelmien tueksi. [https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/hype\\_akateemiset\\_asiantuntijataidot\\_kandimalli\\_v2.pdf](https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/hype_akateemiset_asiantuntijataidot_kandimalli_v2.pdf) (25.5.2022).
- Hernández, Rosario 2012. Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher education* 64(4): 489–502. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9506-7>.
- Hyppönen, Olli & Lindén, Satu 2009. Opettajan käsikirja – opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi. Teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 4/2009. Teknillinen korkeakoulu, Opetuksen ja opiskelun tuki.
- Johnston, Lucy & Miles, Lynden 2004. Assessing contributions to group assignments. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 29(6): 751–768. <https://doi.org/10.1080/0260293042000227272>.
- Kumpulainen, Kaisu & Vierimaa, Sanna-Mari & Koskinen-Koivisto, Eerika 2019. Developing Connective Pedagogy in Cultural Research – A Case Study from the Teachers' Perspective in Adopting a Problem-Based Ap-

proach in Higher Education. *Education Sciences* 9(4): 252. <https://doi.org/10.3390/educsci9040252>.

Laakso, Hanna & Kiili, Carita & Marttunen, Miika 2016. Akateemisten teksti-  
taitojen ohjaus yliopisto-opiskelijoiden tiedonrakentamisen tukena. *Kas-  
vatus* 47 (2), 139–152.

Lindblom-Ylänne, Sari & Mikkonen, Johanna & Heikkilä, Annamari & Parpa-  
la, Anna & Pyhältö, Kirsi 2009. Oppiminen yliopistossa. – Sari Lindblom-  
Ylänne & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 70–99. WSOY.

Lindblom-Ylänne, Sari & Nevgi, Anne & Hailikari, Telle & Wager, Maaret 2009.  
Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöjä. – Sari Lindblom-Ylänne &  
Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 156–193. WSOY.

Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari 2009a. Opetuksen linjakuus: suunnit-  
telusta arviointiin. – Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-  
opettajan käsikirja*, 138–155. WSOY.

Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari 2009b. Oppimisen teorian. – Sari Lind-  
blom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 192–236.  
WSOY.

Nevgi, Anne & Lonka, Kirsi & Lindblom-Ylänne, Sari 2009. Aktivoiva luento-  
opetus. – Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan  
käsikirja*, 237–253. WSOY.

Nicol, David J. & Macfarlane-Dick, Debra 2006. Formative assessment and  
self-regulated learning: a model and seven principles of good feed-  
back practice. *Studies in Higher Education* 31: 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.

Postareff, Liisa & Lindblom-Ylänne, Sari & Nevgi, Anne 2009. Yliopisto-opet-  
tajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen  
vaikuttavuus. – Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-opet-  
tajan käsikirja*, 46–69. WSOY.

Renninger, Ann K., & Hidi, Suzanne 2019. Interest Development and Learning. –  
Ann K. Renninger & Suzanne Hidi (toim.) *The Cambridge Handbook of Moti-*

- vation and Learning. Cambridge Handbooks in Psychology, 265–290. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.013>.
- Repo-Kaarento, Saara & Levander, Lena & Nevgi, Anne 2009. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. – Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 100–122. WSOY.
- Rogers, Russel R. 2001. Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education* 26(1): 37–57. <https://doi.org/10.1023/A:1010986404527>.
- Ryan, Richard & Deci, Edward 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1): 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Sadler, Royce D. 2010. Beyond feedback: developing capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(5): 535–550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>.
- Savijärvi, Marjo 2016. Tunteet pelissä: arviointiin ja oppimiseen liittyvistä tunteista. *Yliopistopedagogiikka* 23(2): 58–60.
- Sirkko, Riikka & Takala, Marjatta & Muukkonen, Hanni 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika* 14(1): 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>.
- Stark, Eija 2016. Arkistopedagogiikka – Arkistot historiatulkintojen oppimisympäristöinä. *Kasvatus & Aika* 10: 68–76.
- Takala, Marjatta & Uusitalo-Malmivaara, Lotta 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>.
- Vehviläinen, Sanna 2014. *Ohjaustyön opas: yhteistyössä kohti toimijuutta*. Gaudeamus.
- Virtanen, Viivi & Postareff, Liisa & Hailikari, Telle 2015. Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka* 22(1): 3–11.
- Öhman, Nina C. 2021. Etnomusikologian yliopisto-opetus demokraattisen yhteiselämän kehitysalustana. *Etnomusikologian vuosikirja* 33, 94–118. <https://doi.org/10.23985/evk.105337>.

## Liite 1

### Folkloristiikan ja kansatieteen arkistokurssi

(KUKA-FO220, KUKA-KA220) 5 op

14.1.–28.2.2020, ti 12.15–13.45, pe 10.15–11.45

Kurssin suorittaminen edellyttää osallistumista opetukseen sekä tehtävien suorittamista.

ti	14.1.2020	klo 12–14	Porthania, P667, Yliopistonkatu 3	<b>luento:</b> johdanto, erilaiset arkistot, tehtävien ohjeistus
pe	17.1.2020	klo 10–12	Unioninkatu 37, sh.3	<b>luento:</b> aineiston kertyminen & arkistointi; eettiset näkökulmat
ti	21.1.2020	klo 12–14	Hallituskatu 1	<b>SKS</b>
pe	24.1.2020	klo 10–12	--	<i>itsenäistä työskentelyä, arkistotehtävä 1</i>
ti	28.1.2020	klo 12–14	Ritarikatu 5	<b>SLS</b>
pe	31.1.2020	klo 10–12	Hakaniemenranta 6	<b>Kotus</b>
ti	4.2.2020	klo 12–14	Sörnäisten rantatie 25	<b>Työväen Arkisto</b>
pe	7.2.2020	klo 10–12	--	<i>ryhmien itsenäiset vierailut</i>
ti	11.2.2020	klo 12–14	Rauhankatu 17	<b>Kansallisarkisto</b>
pe	14.2.2020	klo 10–12	Unioninkatu 37, sh. 3	<b>luento:</b> harjoitustehtävä 1 esittely; arkistot & tutkimushistoria
ti	18.2.2020	klo 12–14	Porthania, P667, Yliopistonkatu 3	<b>luento:</b> Historialliset verkkoaineistot ja sanomalehtikirjastot (Kirsti Salmi-Niklander) *oma läppäri mukaan mikäli mahdollista
pe	21.2.2020	klo 10–12	Unioninkatu 37, sh. 3	<b>luento:</b> muut arkistot & verkkoaineistot *oma läppäri mukaan mikäli mahdollista
ti	25.2.2020	klo 12–14	Porthania, P667, Yliopistonkatu 3	<b>luento:</b> lähdekritiikki & kriittinen arkistotutkimus
pe	28.2.2020	klo 10–12	Unioninkatu 37, sh. 3	<b>luento:</b> ryhmätyön arkistojen esittely; kurssin koonti & palaute

#### Poissaolot:

enintään kaksi kertaa, korvaavat tehtävät kaikista poissaoloista (palautus seuraavaan maanantaihin mennessä). Jos et pääse paikalle, laita sähköpostia tai samana päivänä tekstiviesti (tai WhatsApp/Telegram) [opettajien yhteystiedot].



## Harjoitustehtävät

### Arkistotehtävät 1 & 2

- tehtävän 1 palautuspäivä 13.2. (esittely 14.2.)
- tehtävän 2 palautuspäivä 8.3.

### Oppimispäiväkirja (noin sivu/viikko + yhteenveto)

- palautetaan viikoittain maanantaisin Moodleen, yhteenveto sunnuntaina 8.3.

### Ryhmätehtävä: arkistovierailu ja arkiston esittely

- muistiinpanot Moodleen vierailua seuraavan viikon kuluessa, esittely 28.2.

### Tehtävien tekniset ohjeet:

- Times New Roman, fontti 12, riviväli 1,5
- Palautus Moodleen
- Tiedoston nimen alkuun sukunimesi

## Oheiskirjallisuus

### Aineiston luokittelusta:

Laaksonen, Pekka & Jukka Saarinen 2004. *Arkiston avain. Kansanrunousarkiston kortistot, hakemistot, luettelot, lyhenteet. 2., uud. laitos.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Järvinen, Irma-Riitta & Seppo Knuutila (toim.) 1982. *Kertomusperinne: kirjoituksia proosaperinteen lajeista ja tutkimuksesta.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kunnallisen arkistotoimen opas -sanasto (Kansallisarkisto)

<http://wiki.narc.fi/arkistowiki/index.php/Luokka:KAO-sanasto>

Tieteen termipankki: Folkloristiikka <http://tietecentermipankki.fi/wiki/Luokka:Folkloristiikka>

Virtanen, Leea 1988. *Suomalainen kansanperinne.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

### Aineiston tulkinnasta ja käsittelystä:

Fingerroos, Outi 2003. "Refleksiivinen paikantaminen kulttuurien tutkimuksessa." *Elore.*

Fingerroos, Outi & Tuulikki Kurki (toim.) 2008. *Ääniä arkistosta. Haastattelut ja tulkinta.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kurki, Tuulikki (toim.) 2004. *Kansanrunousarkisto, lukijat ja tulkinnat.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

### Historialliset verkkoaineistot ja sanomalehtikirjastot

Turunen, Risto: "Sivistyksen käsitehistoriaa Finlaysonin tehtaalla 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa." *Työväki ja sivistys. Väki voimakas 29.* (toim. Sakari Saaritsa ja Sinikka Selin). Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura 2016.

Johansson, Marjut & al. 2018. Verkkokeskustelujen kansa. Korpusavusteinen diskurssianalyysi Suomi24-keskustelupalstasta. *Sananjalka 60/2018.*

### Kriittinen arkistotutkimus

Brown, Caroline 2013. "Memory, identity and the archival paradigm: introduction to the special issue." *Archival Science 13.* 85–93.

## Harjoitustehtävät, ohjeet

### Arkistotehtävät

#### Arkistotehtävä 1:

Pienimuotoinen aineistokatsaus arkistolähteistä, jäsentely ja suullinen esittely (noin 1 sivu)

Tehtävä tehdään omatoimisesti SKS:n kansanrunousarkistossa, Hallituskatu 1, 1. krs. Varaa aikaa 3–5 tuntia, mieluiten yhtäjaksoisena työskentelynä arkistossa.

- Valitse etukäteen joltakin perinnealueelta sinua kiinnostava paikkakunta.
- Tutustu henkilökunnan avustuksella pitäjä- ja kerääjälistoihin sekä kertomusperinteen topografiseen kortistoon. Pyydä päivystäjältä valitsemasi paikkakunnan pitäjäläistä ja kertomusperinteen kortistolaatikko.
- Käy kortit lävitse ja kiinnitä huomiota seuraaviin asioihin:
  - o Paljonko suunnilleen on kortteja ja eri kerääjiä? Mille aikavälille arkistointivuodet sijoittuvat?
  - o Mitkä ovat tarinoiden ja uskomusten keskeisimpiä teemoja?
  - o Kuka näyttää olevan tärkein tai kiinnostavin kerääjä?
  - o Onko tämä kerääjä kirjannut myös informanttiansa tietoja?
- Tilaa päivystäjältä korteilla olevien viitteiden perusteella jokin alkuperäisaineisto. Saat sidoksen tai mikrofilmin luettavaksi. Vertaile siinä ja kortilla olevia perinnemuistiinpanoja.
  - o Mitä eroja huomaat?
  - o Mitä vahvuuksia on alkuperäisellä verrattuna kopiokortistoon? Entä päinvastoin?
- Millaisena paikkakunta näyttyy perinneaineiston valossa? Mitä eroja on, kun vertaa nykypäivään – jos sinulla on tästä tietoa?
- Kirjoita vastaukset arkistoviitteineen (katso erillinen ohje) esseemuodossa (noin yksi sivu + viitteet).

Tavoitteena tutustua konkreettisesti arkistotyöskentelyyn ja hahmottaa aineistojen luonnetta ja erilaisia kokonaisuuksia.

*Palautus 13.2. mennessä Moodleen.*

#### Arkistotehtävä 2:

Raportti tutkimusasetelmasta, oman tutkimusaineiston kokoaminen (3–4 sivua)

Pohtiva raportti kuvitteellisen aineiston kokoamisesta ja aineiston jäsentely.

Ensimmäisellä luennolla mietitään jotakin itseä kiinnostavaa tutkimusaihetta, ja asetellaan siitä jonkinlainen tutkimuskysymys. Mieti tätä asettamaasi kuvitteellista tutkimuskysymystä:

- Minkälainen aineisto voisi vastata asettamaasi kysymykseen?
- Mistä arkistosta/arkistoista lähdet kokoamaan aineistoa?
- Minkälaisia rajoituksia teet aineistoa kootessasi?
- Varsinaista aineistoa ei konkreettisesti tarvitse koota. Kommentoi kuitenkin kaikkien arkistojen mahdollisuuksia.

Raportista tulee käydä ilmi:

- asetettu kysymys tai tutkimusasetelma, jos varsinainen kysymys ei muotoudu
- Mikä aineisto? Miksi tämä aineisto? Miten aineisto voi vastata asetettuun kysymyksen?
- Miten aineisto on rajattu? Miksi rajattu näin?
- Perustelut valinnoille ja pohdintaa vastaan tulleista ongelmista ja niiden ratkaisemisesta (tätä voi käsitellä myös oppimispäiväkirjassa etenkin loppuyhteenvedossa).

Tavoitteena hahmottaa tutkimusasetelman ja aineiston välistä suhdetta monipuolisesti. Toisaalta tehtävän tarkoitus on tehdä vierailuista arkistoista ja luentojen aiheista konkreettisempia ja siten lähestyttäviä.

*Palautus 8.3. mennessä Moodleen.*

## Oppimispäiväkirja

(yht. 8–10 sivua, palautus viikoittain maanantai-iltaan mennessä Moodleen)

Oppimispäiväkirjassa on tarkoitus **pohdita ja kommentoida** kurssin aikana opittuja asioita sekä yleisesti ottaen kurssin antia. Oppimispäiväkirja on yhtenäinen, otsikoitu teksti, joten pelkät muistiinpanot ja kommentit eivät riitä; oppimispäiväkirja kirjoitetaan luennon jälkeen. Valiko tekstiin **kurssin keskeiset pääasiat**, kaikkea ei tarvitse kertoa yksityiskohtaisesti, eikä vierailujen kulkua tule sellaisenaan referoida. Nosta esiin se, mikä sinulle oli uutta, pohdituttu, innosti tai mistä olet eri mieltä. Muistat perustella omat mielipiteesi. Olennaista on kurssin aikana esiin nousseiden asioiden ja ongelmien kommentointi aikaisemmin opitun ja omien kokemusten valossa. Tärkeää on, että päiväkirjassa kuuluu oma äänesi eikä vain luennoitsijan.

Kuljeta mukana myös kurssin alussa miettimääsi **tutkimuskysymystä tai -asetelmaa**, ja sisällytä tekstiisi pohdintaa siitä, mitä kyseinen vierailu tai luento suhteutuu tähän; reflektoi, mitä ajatuksia suhteessa omaan näkökulmaasi heräsi.

Kirjoittajalla on varsin vapaat kädet päiväkirjansa muotoiluun, kunhan kurssin keskeiset asiat tulevat käsitellyiksi ja tekstistä käy ilmi, että kirjoittaja on ymmärtänyt, mistä kurssilla ja eri arkistovierailuilla on ollut kyse. Vaikka oppimispäiväkirjaa palautetaan viikoittain, voit kommentoida myös edeltävien viikkojen asioita.

Päiväkirjassa voi oikein hyvin käyttää luentomuistiinpanojen ja oheislukemiston lisäksi muita lähteitä. Omat ja luennoitsijan tai lähteen ajatukset täytyy erottaa toisistaan, kaikkiin (lähdekirjallisuudesta) lainattuihin ajatuksiin täytyy merkitä lähdeviitteet (tekstin sisäiset viitteet & lähdeluettelo, tarkempi viittausohje graduoppaassa, johon linkki moodlen ohjeet-kansiossa).

Kurssin lopuksi palauta oppimispäiväkirjan loppuyhteenveto, jossa kokoat kurssin antia kokonaisuudessa ja kommentoidaan tehtäviä; tuliko heureka-elämyksiä vai oliko kaikki selvää pässinlihaa.

Yleisiä kysymyksiä oppimispäiväkirjan kirjoittamisen tueksi:

- Mitä asioita luento tai vierailu käsiteli? Mihin luennoija pyrki?
- Miten asiat liittyivät aiemmin opittuun? Muuttiko luento aiempia käsityksiä asiasta?
- Mitkä asiat kiinnostivat eniten? Miksi?
- Mikä jäi epäselväksi? Miksi?

- Millaisia vastaväitteitä luento herätti?  
Tutkimuskysymyksen/-asetelman pohtimiseen:
- Miten opetuskerralla käsitellyt aiheet suhteutuvat tutkimuskysymykseesi/asetelmaasi: minkälaisia uusia näkökulmia aiheesta heräsi, minkälaisia lisäkysymyksiä nousi?

*Viikoittainen palautus maanantaisin.*

*Loppuyhteenveton palautus 8.3. mennessä.*

## Ryhmätehtävä, itsenäinen arkistovierailu

3 ryhmää, kohteet: SKS:KA, Kansalliskirjasto, Museovirasto

Ottakaa yhteyttä arkistoon ja sopikaa vierailuaika. Kysykää, ehtisikö joku pitää teille lyhyen esittelyn ja kierrättää arkistossa.

Selvittäkää kyseisestä arkistosta:

Kuka tai mikä taho arkistoa ylläpitää? Mitä tässä arkistossa on? Minkälaisia kokoelmia? Ketkä tai mitkä tahot arkistoa käyttävät pääasiassa? Miten aineisto on koottu ja karttuu? Miten aineistoon pääsee käsiksi? Onko sähköistä hakemistoa, josta pääsee etänä selailemaan aineistoa?

*Palauttakaa lyhyt tiivistelmä (vaikka ranskalaisin viivoin) Moodleen vierailunne jälkeen. Arkiston suullinen esittely koko ryhmälle 28.2.*

## Arviointikriteerit

Arvosana määräytyy osallistumisen ja tehtävien suorittamisen perusteella. Oppimisen arviointi mittaa opiskelijan syvällistä oppimista sekä asioiden eritasoista ymmärrystä ja kykyä soveltaa. Suoritukset arvioidaan asteikolla 0–5. Asteikon arvosanat ovat: 5 = erinomainen, 4 = kiitettävä, 3 = hyvä, 2 = tyydyttävä, 1 = välttävä ja 0 = hylätty.

Arvosanojen suuntaa antavat periaatteet:

0 = Täysin perustavaa olevaa laatua olevia asioita puuttuu tai on esitetty väärin. Oppimispäiväkirjasi ja tehtävien palautuksesi synnyttävät vaikutelman, että et ole paneutunut kurssin aihepiiriin. Suoritukseksi ei osoita kokonaisuuden hahmottamista tai hallintaa.

1 = Tärkeitä asioita puuttuu oppimispäiväkirjasta ja arkistotehtävistä tai on esitetty puutteellisesti. Mukana saattaa olla varsin paljon aiheen ja opintokohteen kannalta epärelevanttia ainesta. Argumentaatio on heikkoa ja osin virheellistä. Hallitset ja hahmotat kokonaisuuksia välttävästi.

2 = Olet tuonut oppimispäiväkirjassasi ja tehtävissä tärkeimmät asiat esille, mutta varsin keskeisiä asioita puuttuu tai on esitetty epäselvästi. Asioiden käsitteellinen hallintasi on puutteellista ja osoittaa heikkoa relevanssitajua eli kykyä erottaa mikä on asianyhteyden kannalta tärkeää. Argumentaatio on heikkoa. Hallitset ja hahmotat kokonaisuuksia tyydyttävästi.

3 = Olet omaksunut ja esittänyt tärkeät ja keskeiset asiat kohtuullisen selkeästi. Oppimispäiväkirjasi ja arkistotehtävien teksti on pääosin kuvailevaa ilman kytkentöjä laajempiin asiakokonaisuuksiin. Asian käsittely kuitenkin etenee sujuvasti, osoittaa kohtuullisen hyvää relevanssitajua eikä sisällä ainakaan suuria virheitä tai heikkouksia. Hallitset ja hahmotat kokonaisuuksia hyvin ja selkeästi.

4 = Olet esittänyt kaikki keskeiset asiat selkeästi ja olet saanut niihin omakohtaisen otteen itsenäisen asiaan perehtymisen, esimerkiksi suositeltuun oheiskirjallisuuteen tutustumisen kautta. Argumentaatio ja esitystapasi oppimispäiväkirjassa ja arkistotehtävissä ovat selkeitä ja lähes virheettömiä. Sovellat opittua omiin esimerkkeihisi ja suhteutat sitä omiin näkemyksiisi. Hallitset ja hahmotat kokonaisuuksia kiitettävästi.

5 = Hallitset opintokokonaisuuteen kuuluvat asiat vahvasti ja sovellat niitä omiin esimerkkeihisi liittäen aiheen käsittelyn oivaltavasti muuhun oppimaasi ja kokemaasi oppimispäiväkirjassa ja arkistotehtävissä. Argumentaatio on vahvaa ja esitystapasi tyyllisesti erinomaista. Edellyttää huomattavaa paneutumista, johon liittyy antaumuksellinen perehtyminen kirjallisuuteen ja kohteena olevaan materiaaliin. Hallitset ja hahmotat kokonaisuuksia erinomaisesti.

## Oppimisen kuvaus

Syvällistä ymmärtämistä kuvaa se, että opiskelija

- sijoittaa uuden asian laajempaan yhteyteen ja aikaisempiin tietoihinsa
- osoittaa pystyvänsä tiedon soveltamiseen ja arvioimaan ratkaisujaan
- on muodostanut oman käsityksen asiasta ja tarkastelee asiaa uusista näkökulmista

Asioiden välisten suhteiden ymmärtämistä osoittaa se, että opiskelija

- esittää asiasta yhtenäisen kokonaiskuvan
- tunnistaa teoreettisen tiedon hyvät ja huonot sovellukset

Asioiden ymmärtämisen tasoa osoittaa se, että opiskelija

- ymmärtää erillisiä asioita ja pohdiskelee, mutta ei ole vielä muodostanut kokonaiskuvaa opiskeltavista asioista eikä pysty soveltamaan oppimaansa

Niukan ymmärtämisen tasoa osoittaa se, että opiskelija

- osoittaa oppineensa käsitteitä ja määritelmiä, mutta väärinkäsitykset haittaavat asioiden ymmärtämistä

Ei ymmärtämisen tasoa osoittaa se, että opiskelija

- ei ole panostanut tehtäviin ja oppimispäiväkirjassa on huomattavia väärinkäsityksiä

**”SE OLI JOTENKI JÄSENTYMÄTÖN,  
ISO KOKONAISUUS”  
Väitöskirjatutkijoiden näkemyksiä  
ja kokemuksia tohtorikoulutuksesta  
kulttuurien tutkimuksen alalla**

*Maija Mäki & Hanna Nori*

Kulttuurien tutkimuksen aloilla väitöskirjaa tekevät eroavat muista humanististen alojen väitöskirjatutkijoista käytetyn kyselyaineiston ja haastattelujen perusteella. Kulttuurintutkijoiden väitöskirjaprosessia ohjaavat voimakkaasti intohimo ja sisäinen palo tutkimustyöhön. Heidän työskentelyssään korostuivat myös itsenäisyys ja kyky sietää epävarmuutta. Samalla he kuitenkin saattavat kokea olevansa yksin tutkimusaiheensa parissa, sillä vertaistukea on ollut vähemmän tarjolla. Kulttuurintutkijat kaipaisivat ohjaajiltaan enemmän aikaa, tukea ja kannustusta.

## Johdanto

Syksyllä 2021 ensi-iltansa Kansallisteatterissa sai Juha Jokelan kirjoittama näytelmä *Dosentit*. *Dosentit*-näytelmässä pureuduttiin yliopistotyön arkeen siten, että näytelmän työyhteisön valtapeilit ja uupumuksen kokemukset puhuttelivat yleisöä akateemista yhteisöä laajemminkin. Näytelmän kritiikki yliopistohallinnon tuottamasta ja käyttämästä konsulttipuheesta, työsuhteiden epävarmuudesta ja silppuisuudesta sekä absurdeja mittasuhteita saavasta byrokratiasta nojaa yliopistojen rakenteellisten uudistusten vaikutuksiin, erityisesti yliopistolain uudistukseen vuonna 2009.<sup>402</sup>

Keskustelun avauksia tutkijan uraan liittyvistä epäkohdista on tehty viime vuosina säännöllisesti, ja myös Tieteentekijöiden ammattiliitto on nostanut esille nuorten tutkijoiden vaikeaksi koettua tilannetta.<sup>403</sup> Viime vuosina suomalaisessa tutkimuksessa on perehdytty akateemiseen työhön liittyviin affekteihin sekä yliopiston rakenteisiin ja valtasuhteisiin (esim. Akateemisten affektien etnografia -tutkimushanke sekä Kohti parempaa yliopistomaailmaa -tutkimushanke). Yliopistopedagogisessa kontekstissa tutkimuskohteina ovat muun muassa olleet väitöskirjojen ohjaamiseen liittyvät prosessit sekä vuorovaikutus ohjaajan ja väitöskirjatutkijan välillä,<sup>404</sup> väitöskirjatutkijoiden kokemukset tiedeyhteisöön kiinnittymisestä<sup>405</sup> sekä jatko-opiskelijoiden hy-

402 Hämäläinen 2022.

403 Esim. Keisalo 2022; Visala 2018; Välimäki 2021; Uravaihtoehtojen risteyksessä 2021.

404 Deuchar 2008; Löfström ym. 2022; Maunula 2015; McCallin & Nayar 2012.

405 Pyhältö & Keskinen 2012a; Pyhältö, Stubb & Lonka 2009; Stubb ym. 2010.



vinvointiin ja arkeen liittyvät aiheet, esimerkiksi perhe-elämän ja tutkimuksen teon yhdistämisen haasteet.<sup>406</sup>

Kulttuurintutkijat elävät samassa yliopistopoliittisessa todellisuudessa kuin muutkin tutkijat. Jokaisella tieteenalalla on kuitenkin omat traditionsa ja toimintakulttuurinsa, jotka muovaavat tutkijoiden kokemusmaailmaa yliopiston hallinnollisten ja organisatoristen rakenteiden lisäksi. Yleisesti ottaen viimeisen parin vuosikymmenen kuluessa yliopistojen rakenteelliset muutokset ovat vaikuttaneet siihen, että tohtorikoulutus on muuttunut aikaisempaa systemaattisemmaksi ja monitieteisistä tutkijakoulujärjestelmistä rakentuvaksi.<sup>407</sup> Väitöskirjatyöhön käytettävää aikaa on haluttu järjestelmällisesti lyhentää ja lisätä opintojen tehokkuutta. Nykytavoitteena on valmistua tohtoriksi neljässä vuodessa, mikä on kasvattanut jatko-opintojen päätoimisuutta.<sup>408</sup> Kulttuurintutkija saattaa kuitenkin elää toisenlaista todellisuutta kuin mihin tutkijakoulujärjestelmät ovat väitöskirjaprosessia muovanneet. Esimerkiksi etnografisen tutkimuksen tekeminen on usein varsin hidasta ja aikaa vievää, ja tutkimusperinteeseen ovat kuuluneet laajoja kenttätöihin perustuvia aineistoja sisältävät monisatasivuuiset monografiamuotoiset väitöskirjat.

Tässä artikkelissa kysymme, miten nyky-yliopiston toimintakulttuurissa kulttuurien tutkimuksen alaan liittyvät tavat tehdä tutkimusta välittyvät tohtoriopintoihin. Ensinnäkin selvitämme kulttuurintutkijoiden sosiokulttuurista taustaa ja motivaatiotekijöitä väitöskirjatutkimuksen tekoon. Tämän jälkeen erittelemme

406 Evans ym. 2018; Maunula 2017; Pyhälto & Keskinen 2012b; Stubb, Pyhälto & Lonka 2011.

407 Nummenmaa & Pyhälto 2008; Rauvola 2017, 8–13.

408 Hiltunen & Pasanen 2006.

väitöskirjatutkijoiden kokemuksia työn ohjauksesta sekä siitä, miten he ovat kiinnittyneet akateemisen yhteisön jäseniksi. Tätä kautta esille nousee kulttuurien tutkimusta edustavien väitöskirjatutkijoiden tutkijanidentiteetti ja kiinnittyminen kulttuurien tutkimuksen kenttään. Artikkelimme johdattaa myös tarkastelemaan kulttuurintutkijoiden tilannetta suhteessa muihin humanistisen alan väitöskirjatutkijoihin ja edelleen koko väitöskirjatutkijoiden populaatioon.

## **Tutkimusaineisto ja eettisiä kysymyksiä**

Aineistona artikkelissa käytämme laajaa, kasvatustieteen KEVEKO-tohtoriohjelmassa vuonna 2016 toteutettua kyselyaineistoa tohtorikoulutettaville. Kyselyssä kartoitettiin tohtorikoulutettavien sosiokulttuurisen taustan ja opiskelukokemusten välisiä yhteyksiä, ja se kerättiin kahdeksasta suomalaisesta yliopistosta: Aalto-yliopistosta sekä Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Lapin, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistoista. Sähköinen Webropol-kysely lähetettiin kohdeyliopistojen tutkijakoulujen ja tohtoriohjelmien koordinaattoreille, jotka välittivät sen jatko-opiskelijoiden sähköpostilistoille. Kyselyyn vastasi 1694 tohtorikoulutettavaa, mikä on reilut kymmenen prosenttia kohdejoukosta.

Kysely koostui erilaisista kysymystyypeistä: monivalintakysymyksistä, Likert-asteikkolisista väittämistä ja avokysymyksistä. Pitkän, seitsemänkymmentä kysymystä sisältävän kyselyn teemoina olivat lapsuudenkoti ja vanhemmat, tohtoriopintoja edeltävät opinnot sekä tohtoriopinnot. Tohtoriopintoihin liitty-

viä alateemoja olivat jatko-opintoihin hakeutuminen, opintojen aikainen elämäntilanne, opintojen rahoitus, julkaisutoiminta, ohjauskokemukset, sosiaaliset verkostot ja tiedeyhteisöön sosi-aalistuminen, kansainvälistyminen sekä näkemykset omasta suo-riutumisesta tohtoriopintojen aikana.

Kyselyssä kulttuurien tutkimuksen kategoriaan sisällytettiin seuraavat oppiaineet, jotka vastaajat olivat maininneet: digitaali-nen kulttuuri (1), etnologia (5), folkloristiikka (2), kansatiede (5), kulttuuriantropologia (4), kulttuurientutkimus tai kulttuurintutkimus (4), kulttuuriperinnön tutkimus (1), nykykulttuurintutki-mus (2), taiteiden ja kulttuurien tutkimus (1) sekä uskontotiede (5). Yhteensä vastaajia oli siis 30. Kyselyaineistossa yliopistoista edustettuina olivat Helsingin (9 vastaajaa), Jyväskylän (8), Turun (7), Itä-Suomen (3) ja Oulun (3) yliopistot. Vastaajista suurin osa kirjoitti väitöskirjaansa vielä vuonna 2016 suomenkielisen mo-nografian muotoon. Tätä perusteltiin sekä tutkimusaiheen että oman työskentelytyylin kautta. Osa myös totesi, ettei vaihtoehtoja ollut: alan tutkimusperinne oli ohjannut suomenkielisen mono-grafian tekemiseen. Keskustelu artikkeliväitöskirjoista oli tuolloin kuitenkin käynnistynyt, ja yksi kyselyyn vastanneista kommentoi keskustelua kirjoittamalla perusteluihin: ”Sillä [suomenkielisellä monografialla] on myös mielestäni edelleen tärkeä paikka tutki-musjulkaisun muotona!”<sup>409</sup> Artikkeliväitöskirjaa tekevät taas pe-rustelivat valintaa omalla työskentelytavallaan, jota kuvattiin pe-riodimaiseksi. Perusteita artikkeliväitöskirjan tekemiselle nähtiin myös sivutoimisessa tutkijan työssä, jolloin väitöskirjatutkimusta

---

409 KEVEKO-kysely 2016.

tehtiin muun työn ohella. Molemmissa vaihtoehdoissa yhdeksi perusteluksi mainittiin myös yliopiston tai ohjaajan suositukset.

Vertailuaineistona tässä toimii vastaajajoukko, joka voidaan ymmärtää humanistisia tieteitä edustavaksi. Humanististen alojen edustajia (pois lukien kulttuurien tutkimus) on aineistossa 314 henkilöä, joista suurimman ryhmän muodostavat historiatieteilten ja kielten jatko-opiskelijat. Vertailuaineiston vastaajat jakautuivat yliopistoittain seuraavasti: Helsingin yliopisto 130 vastaajaa, Jyväskylän yliopisto 72, Oulun yliopisto 37, Turun yliopisto 35, Itä-Suomen yliopisto 21 ja Tampereen yliopisto 21. Kuvioihin ja taulukoihin olemme ottaneet mukaan myös tulokset kaikilta kyselyyn osallistuneilta väitöskirjatutkijoilta, mikä helpottaa kulttuurintutkijoiden ja muiden humanistien tilanteen hahmottamista ja vertailua. Kyselyaineisto analysoitiin pääasiassa ristiintaulukointien avulla. Koska tutkimuksen pääasiallinen kohdejoukko, kulttuurien tutkimuksen jatko-opiskelijat, oli lukumäärältään pieni, ei kuvailevien menetelmien lisäksi ollut järkevää tehdä tarkempaa tilastollista analyysiä muuttujien yhteyksistä. Kulttuurintutkijat hyödynsivät avoimia vastausmahdollisuuksia melko kattavasti ja kirjoittaen varsin yksityiskohtaisiakin vastauksia. Vastaajat kirjoittivat kyselyn avoimiin vastauskenttiin mielipiteitään varsin vapaamuotoisesti, raa’anakin rehellisesti. Tähän saattoi vaikuttaa tuntemus siitä, että aineistonkeruumuotona kyselyn koetaan turvaavan vastaajan anonymiteetin.

Kyselyaineiston lisäksi artikkelia varten on tehty kuusi haastattelua, joista viisi toteutettiin etähaastatteluna Zoom-etäyhteydellä ja yksi fyysisenä tapaamisena. Haastattelut suunnattiin haastatteluhetkellä loppuvuodesta 2021 kulttuurien tutkimuksen

jatko-opintoja tekeville ja vastavalmistuneille. Haastattelupyynnö lähetettiin Suomen kansatieteilijöiden yhdistys Ethnos ry:n sähköpostilistalle sekä yliopistokohtaisille jatko-opiskelulistoille. Haastatteluista viisi on tallennettu Turun yliopiston Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen arkistoon<sup>410</sup>, ja yksi haastattelu<sup>411</sup> on ainoastaan haastattelun tekijän hallussa haastateltavan pyynnöstä. Tässä artikkelissa haastateltavien anonymiteetti pyritään turvaamaan, minkä takia yksityiskohtaisia tietoja esimerkiksi yliopistosta ja oppiaineesta tai haastateltavien tutkimusaiheista ei anneta.

Haastateltavat olivat jatko-opinnoissaan eri vaiheissa. Yksi haastateltavista oli juuri saanut julkaistua ensimmäisen tutkimusartikkelinsa, eräs toinen haastateltava oli viimeistelemässä monografiakäsikirjoitusta ja kaksi haastateltavista oli jo valmistunut tohtoriksi. Haastatteluista kaikki kuusi ovat tehneet väitöskirjaansa pääasiassa päivätyönsä ohessa, joten haastateltavien joukosta jäivät puuttumaan apurahatutkijat. Koska haastattelukutsu oli avoin, siihen vastasivat ne, jotka olivat erityisen motivoituneita haastattelun aihepiiristä. Tutkijat ovat itse nostaneet esille viime vuosina apurahatutkijuuteen liittyviä ongelmia,<sup>412</sup> mutta haastatteluun osallistumisessa voi silti olla kynnys, jota ei mielellään ylitetä, varsinkin jos väitöskirja ei ole vielä valmistunut.

Oman tutkimusprosessin kuvaaminen tutkijalle haastattelussa on varsin sensitiivinen tilanne, jossa väitöskirjan tekijä astuu ulos tutkijan roolistaan kertoen ja tulkiten omakohtaisia kokemuksiaan kuulijalle. Tutkimuseettisesti olennaiset käsitteet

410 TYKL/aud/1801–1805.

411 Viitataan tässä artikkelissa tunnuksella X.

412 Esim. Keisalo 2022; Visala 2018.

näissä kohtaamisissa kietoutuivat luottamuksen ja empatian käsitteiden ympärille. Kokemus luottamuksellisuudesta on tärkeää sensitiivisiä aiheita käsittelevissä haastatteluissa.<sup>413</sup> Luottamuksen syntyminen taas edellyttää vastavuoroisuutta ja empaattista eläytymistä tutkijalta.<sup>414</sup> Luottamuksellisen ja turvalliselta tuntevan haastattelutilanteen luominen etäyhteyden avulla vaikutti etukäteen ajateltuna haasteelliselta, mutta haastateltavat olivat kokemuksemme mukaan valmistautuneet hyvin haastattelutilanteeseen ja luottamuksellinen ilmapiiri syntyi haastatteluissa yllättävänkin nopeasti. Tulkitsemme tämän niin, että haastateltavilla oli mielessään etukäteen mietittyjä ajatuksia ja sanoma, jonka he halusivat tuoda haastattelussa esille. Voi kuitenkin myös olla, että etäyhteyden avulla toteutetuissa haastatteluissa on helpompaa vaieta tai ohittaa kysymyksiä, jotka saattavat tuntua epämuksulta.<sup>415</sup>

Empaattinen eläytyminen vaatii molempien osapuolten myönteistä suhtautumista haastatteluun ja valmiutta jakaa kokemuksiaan. Johanna Aromaa ja Miia-Leena Tiilin mukaan on oltava halua päästä yhteyteen toisen kanssa.<sup>416</sup> Aromaa ja Tiili kuvailevat empaattista eläytymistä erityisesti ruumiillisen kokemuksen ja refleksiivisyyden kautta. Etäyhteydellä tapahtuvissa haastatteluissa näkevät haastateltava ja haastattelija toisistaan

413 Hytönen & Salenius 2017, 93–94; Laitinen & Uusitalo 2007.

414 Aromaa & Tiili 2014.

415 Johanna Hokka, Elisa Kurtti ja Pia Olsson (2022) ovat analysoineet verkkovälitteisten (ryhmä)haastattelujen vuorovaikutuksellisuutta. Zoom-välitteinen haastattelutilanne tuottaa heidän mukaansa niin sanottua kontrolloitua sommitelmaa, jossa haastatteluun osallistujat voivat hallita oman osallistumisensa tapoja eri tavalla kuin mitä kasvokkaisessa kohtaamisessa tapahtuisi. On siis olennaista huomioida, että käytettävä teknologia muokkaa ihmisten toimintaa ja osallistumisen tapoja.

416 Aromaa & Tiili 2014, 278.

yleensä ainoastaan kasvot ja osia ylävartalosta sekä kuvayhteyden avulla taustan, joka saattaa antaa vihjeitä esimerkiksi toimiston tai kodin työtiloista. Tämän takia kasvojen ilmeet ja katsekontakti nousevat haastattelutilanteessa erityisen merkittävään rooliin empaattisen eläytymisen hetkissä. Haastattelijoina pyrimme säilyttämään haastateltavaan melko intensiivisen katsekontaktin, jotta vahvistaisimme haastateltavan kokemusta kuulluksi tulemisesta. On myös huomattava, että haastatteluja tehtiin vuoden 2021 lopulla, jolloin tutkijat olivat jo varsin tottuneita käyttämään etäyhteyksiin liittyvää teknologiaa. Parhaimmillaan haastatteluisissa tavoitettiin ikään kuin luottamuksellisen (etä)kahvihetken omainen tunnelma.

## **Polkuja väitöskirjatutkimuksen pariin – taustoja ja kokemuksia**

Väitöskirjatutkimukseen päätyminen on ollut monen kohdalla pitkä ja henkilökohtaiseksi kuvailtu prosessi, johon haastateltavat itsekin eivät ole aina lähtökohtaisesti uskoneet. Haastatteluisa ja kyselyaineistossa kuvaillaan tutkimuksen pariin päätymistä sattumusten ja ajeltamisen kautta. Eräs kyselyyn vastannut kertoi monivaiheisesta polustaan jatko-opintojen pariin:

Ehdin valmistumisen jälkeen olla aluksi työttömänä ja sittemmin kolmessa eri työpaikassa, enkä onnistunut saamaan kokoaikaista koulutustani vastaavaa työtä. Onneksi sain tulevalta ohjaajaltani sekä kannustusta että neuvoja jatko-opintoihin hakemisessa. Samalla yliopisto avasi haettavaksi tutkimusalaani sopivia tohtorikoulutettavien paikkoja. Hain ja sain neljän vuoden työsopimuksen, ja pääsin

näin tekemään työtä, jota toivoin. Hakeutuminen opintoihin oli siis osin onnenkantamoinen, osin suunniteltua, työllisyystilanteen, toiveideni sekä ulkopuolisen kannustuksen lopputulos.<sup>417</sup>

Eräs haastateltavamme taas oli päättänyt ylioppilaaksi päästään, ettei menisi yliopistoon, sillä halusi päästä työelämään mahdollisimman nopeasti. Useamman työvuoden jälkeen hän kuitenkin päätyi yliopisto-opintoihin harrastuksen myötä syntyneen kiinnostuksen kautta. Silti päätökseen tehdä väitöskirja meni vielä aikaa – professorin suostutteluyrityksistä huolimatta.<sup>418</sup>

Monet haastateltavista sekä kyselyyn vastanneista tekivät päivätyöhönsä jotain muuta työtä kuin tutkimusta, joten tutkimuksen parissa vietetty aika on saattanut tuntua kaivatulta vaihtelulta ja virkistykseltä.

Mul on vähän se identifoituminen [tutkijuuteen] ollu sillai, et tavallaan ... siis must on ollu nii ku tavallaan ihanaa, ku mä oon niin eri maailmassa työssä ja siel puhutaan ihan eri asioita. Ja tää [väitöskirjan tekeminen] on ollu mulle sellanen henkireikä tavallaan.<sup>419</sup>

Päivätyössä olevalle tarjolla olevat apurahat eivät ole pääsääntöisesti toimineet motivaattoreina, sillä palkka saattaa jäädä huomattavasti alhaisemmaksi kuin työsuhteessa. Apurahakausi saattaa myös muuttaa päivätyöhön tottuneen rutiineja niin, että tutkimustyöhön liittyvän päivärytmin löytäminen on ollut vai-

417 KEVEKO-kysely 2016.

418 TYKL/aud/1802.

419 TYKL/aud/1804.



keaa. Vuoden apurahalla työskennellyt kuvailee tilannettaan seuraavasti:

Se vuosi vaan niinku meni. Musta tuntuu, että mä otin varmasti parhaimmat palat siitä akateemisesta maailmasta silloin. ... Sillon syksyllä rupesin miettimään, ku alko olla vuosi loppuillaan, että ei herranjestas, eihän tästä ny tullu. Onko mulla mitään paperilla, siis kunnolla. Et en mä kyllä kirjoittamista [tehnyt], en pystyny siihen keskittyyn.<sup>420</sup>

Myöskään osa-aikainen työskentely tutkimuksen parissa ei käytännössä toiminut haastateltavalle, sillä hän ei tuolloin pystynyt keskittymään kirjoittamiseen siihen varattuina päivinä. Teoriassa hyvältä tuntunut järjestely ei toiminut käytännössä, mikä tuotti turhautumisen ja itseensä pettymisen tunteita.<sup>421</sup> Samalla tavoin kyselyyn vastanneet kuvasivat päivätöiden ja tutkimuksen yhdistämistä haasteelliseksi tehtäväksi:

Olin asettanut itselleni enemmän tavoitteita tälle puolivuotiskaudelle opintojeni etenemisen suhteen. Kuvittelin, että pystyisin, jaksaisin ja ehtisin opiskella enemmän päätyöni ohessa kuin mihin sitten todellisuudessa pystyinkään. Toisaalta, se vahvisti ja kannusti minua hakemaan opintovapaata.<sup>422</sup>

En ole edennyt niin nopeasti kuin olisi ”pitänyt”, ja tavoitetaso työn kanssa on laskenut vuosien aikana todella paljon.<sup>423</sup>

Vaikka haastatteluissa puhuttiin erityisesti tutkimuksen tekemisestä päivätyön ohella, humanistisilla aloilla (mukaan lukien

420 TYKL/aud/1801.

421 TYKL/aud/1801.

422 KEVEKO-kysely 2016.

423 KEVEKO-kysely 2016.

**Taulukko 1. Väitöskirjatutkijoiden työtilanne aloittain**

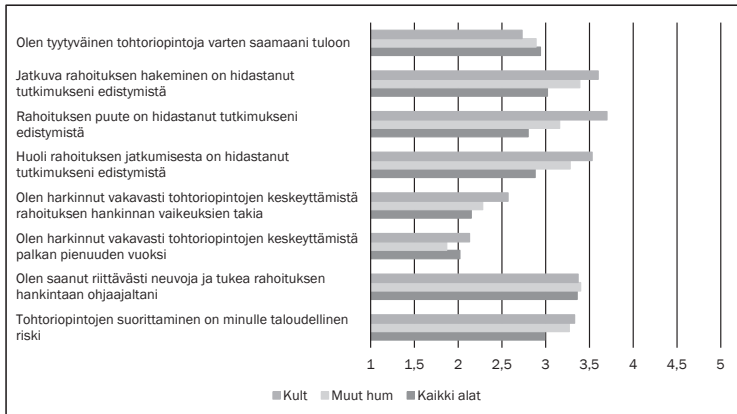
	Töissä yliopistolla	Töissä yo:n ulkopuolella	Apurahalla	Työttömänä	Muu
Kultt. tutkijat	23,3 %	23,3 %	30,0 %	6,7 %	16,7 %
Muut humanistit	28,0 %	22,0 %	26,1 %	10,5 %	13,4 %
Kaikki alat	37,6 %	24,7 %	19,0 %	5,9 %	12,9 %

**Taulukko 2. Väitöskirjatutkijoiden arviot omasta taloudellisesta tilanteestaan aloittain**

	Erittäin heikko	Heikko	Kohtalainen	Hyvä	Erittäin hyvä
Kultt. tutkijat	0,0 %	16,7 %	43,3 %	36,7 %	3,3 %
Muut humanistit	2,9 %	11,1 %	41,7 %	37,3 %	7,0 %
Kaikki alat	2,1 %	8,7 %	36,2 %	43,3 %	9,7 %

kulttuurientutkimus) väitöskirjaa tehdään kuitenkin useimmiten apurahalla (ks. taulukko 1). Kulttuurien tutkimuksen kentällä jatko-opintojen rahoittaminen apurahalla oli kyselyaineistossamme jopa hieman yleisempää kuin muilla humanisteilla. Kulttuurien tutkijoista yliopistolla työskenteli vajaa neljännes, samoin yliopiston ulkopuolella. Muut humanistit olivat yliopiston palkkalistoilla hiukan useammin, toisaalta heistä oli useampi myös työttömänä.

Kulttuurientutkijat eivät juuri eronneet muista humanisteista myöskään sen suhteen, millaiseksi oma taloudellinen tilanne arvioitiin (taulukko 2). Ensin mainituista vähintään kohtalaisena omaa taloudellista tilannettaan piti 83 prosenttia, jälkimmäisistä



**Kuvio 1.** Väitöskirjatutkijoiden kokemukset jatko-opintojen rahoituksesta aloittain (vastausten keskiarvo Likert-asteikolla: 1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

86 prosenttia. Kyselyyn vastanneet kuvailivat tutkimusrahoituksen koostuvan pitkälti eri pituisista apurahakausista. ”Apurahaa yhteensä 13 kuukautta, pätkätöitä ja työttömyyskorvauksia” oli erään vastaajan kuvaus tutkimuksensa rahoittamisesta.<sup>424</sup>

Kyselyssä oli väitteitä tohtoriopintojen rahoituksesta. Kulttuurien tutkijat olivat muita humanisteja useammin kokeneet, että rahoitukseen liittyvät ongelmat olivat hidastaneet väitöstutkimuksen tekoa (kuvio 1) jopa siinä määrin, että jatko-opintojen keskeyttämistä oli vakavasti pohdittu. Tämä on todennäköisesti yhteydessä siihen, että kulttuurien tutkimuksen aloilta jatko-opintoja tekevät rahoittivat muita humanisteja useammin opintonsa apurahalla.

424 KEVEKO-kysely 2016.

Väitöskirjatutkimuksen tekeminen on pitkä prosessi ja päävetyön tekeminen samanaikaisesti on käynyt monille kyselyyn vastaajista sekä haastateltavista pidemmän päälle raskaaksi. Kun tutkimuksen tekeminen esimerkiksi monografiamuotoisessa väitöskirjatutkimuksessa on tullut siihen vaiheeseen, että sen haluaisi saada valmiiksi, voivat muut työt tuntua haitalta verrattuna varsinaiseen tutkimustyöhön.

Nyt ei oo kahteen vuoteen ollu ollenkaan rahoitusta, et mä oon tehnyt ihan niin kuin työn ohessa ja se on niinku ... alussa mä ajattelin, et se on ihan ok, mut nyt se alkaa tuntua aika raskaalta. ... Nyt ois just semmonen vaihe, et haluis itse asiassa tehdä sen pois.<sup>425</sup>

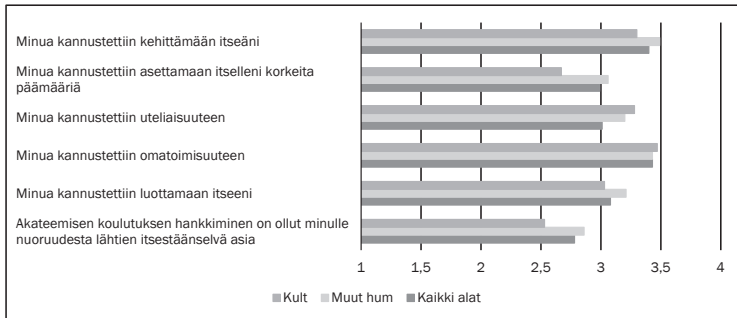
Haastateltavamme oli alkanut miettiä tutkimuksen rahoittamiseen muitakin vaihtoehtoja kuin apurahatutkijuuden ja näki, että esimerkiksi osa-aikaisella siivoustyöllä voisi rahoittaa tutkimuksen tekoa ja saada myös vaihtelua tutkijantyön arkeen. Työn tekemisen eetoksen hän kokee kehittyneen taustansa takia:

Siis ite oon köyhästä - - perheestä ja heti pitänyt lähteä töihin, ku on vaan suinkin pystyny töitä tekee. Niin mulla ei oo mitään tällaista ongelmaa, et mä kokisin, et mä oon jotenki hienempi tai jotain, et mun pitäis ees tehdä jotain koulutusta vastaavaa työtä.<sup>426</sup>

Haastateltava kokee, että ei ollut saanut tukea tutkimuksen tekoon vanhemmiltaan, mutta ei kokenut siitä murhetta nähden pikemminkin etuna sen, että on tuntenut olevansa kulttuurisen taustansa kautta hyvin lähellä tutkittaviaan. Kova kilpailutilanne apurahoista ja kulttuurialaan voimakkaasti vaikuttanut korona-

<sup>425</sup> TYKL/aud/1805.

<sup>426</sup> TYKL/aud/1805.



**Kuvio 2.** Väitöskirjatutkijoiden kokemukset lapsuudenperheensä kannustuksesta ja tuesta aloittain (vastausten keskiarvo Likert-asteikolla: 1=ei koskaan/ei lainkaan, 4=usein/paljon)

pandemia on ollut myös syinä sille, että haastateltava oli ajatellut seuraavaksi hakea aivan muita kuin alaansa koskevia töitä. Tätä hän ei haastattelussa nähnyt tutkijanuran epäonnistumisena, vaan hyvänä ja kiinnostavana mahdollisuutena tehdä jotain aivan muuta kuin mihin viime aikoina oli keskittynyt.<sup>427</sup> Tässä näkökulmassa voi mahdollisesti nähdä kulttuurintutkijalle ominaista joustavaa asennetta ja lähestulkoon kameleonttimaista kykyä viihtyä keskenään hyvinkin erityyppisissä työympäristöissä.

Kyselyyn vastanneista humanististen alojen jatko-opiskelijoista valtaosa on kokenut saaneensa tukea ja kannustusta omalta lapsuudenperheeltään. Kulttuurien tutkijat erosivat kuitenkin muista tilastollisesti merkitsevästi siinä, että heitä oli harvemmin kannustettu asettamaan itselleen korkeita päämääriä (kuvio 2), ja tämä luultavasti heijastui myös siihen, että akateemisen koulutuksen hankkiminen oli muita harvemmin koettu nuoruudessa

<sup>427</sup> TYKL/aud/1805.

itsestäänselvyydeksi. Eräs kyselyyn vastannut kuvaili lapsuudenkotinsa asenneilmapiiriä seuraavalla tavalla:

Vanhemmat ovat peruskouluajoista alkaen pesseet kätensä lastensa opiskelusta. ”Emme me osaa” ”Emme me ymmärrä” – esimerkiksi kokeisiin luvussa yms. ei saanut mitään apuja, itse piti asiansa hoitaa. Heille yliopistomaailma on täysin vieras, eivät he osanneet sitä haluta tai toivoa lapsilleen. Äitini edelleen, vaikka olen korkeasti koulutettu ja suoritan jatko-opintoja, vaikka olen hyvässä työpaikassa – väheksyy ja aliarvioi kykyjäni menestyä. Tämä ärsyttää ja surettaa minua.<sup>428</sup>

Koulutussosiologiset tutkimukset ovat osoittaneet koulutuksen periytyvän, vaikkakin tilanteen on nähty tasa-arvoistuneen viime vuosikymmenten aikana.<sup>429</sup> Kotitaustan vaikutuksella nähdään silti edelleen merkitystä korkeakouluopintoihin hakeutuessa, kun sitä verrataan esimerkiksi koulumenestykseen.<sup>430</sup> Eriarvoistumista on havaittu nykyisin erityisesti yliopistolaitoksen koulutusalojen välillä niiden jakautuessa elitistisiin ja kansanomaisempiin aloihin.<sup>431</sup> Humanistiset alat edustavat tässä jaottelussa kansanomaisia aloja. Ne ovat myös pysyneet erittäin naisvaltaisina, ja valmistuneiden humanistien ansiotasoa jää moniin muihin korkeakoulutettuihin verrattuna matalammaksi<sup>432</sup>

Sosioekonominen tausta vaikuttaa paitsi koulutukseen valikoitumisessa, myös korkeakouluopintoihin liittyviin kokemuksiin. Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että työläistäustaiset opiskelijat saattavat kokea ulkopuolisuuden ja vierauden tuntei-

428 KEVEKO-kysely 2016.

429 Jiménez & Salas-Velasco 2000; Mikkonen & Korhonen 2018; Nori ym. 2021; Nori & Mäkinen-Streng 2017.

430 Erikson & Rudolphi 2010; Nori ym. 2021.

431 Nori 2011; Nori ym. 2021.

432 Isopahkala-Bouret, Aro & Ojala 2021; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012.

ta yliopiston akateemisessa kulttuurissa. Kulttuurinen etäisyys koti- ja opiskeluympäristöjen välillä voi kasvaa suureksi, jolloin ulkopuolisuuden kokemukset saattavat levittäytyä koskemaan myös lapsuudenkodin sosiaalisia tilanteita.<sup>433</sup> Vastaavia ulkopuolisuuden ja vierauden tunteita sanoitettiin sekä kyselyvastauksissa että haastatteluaineistossamme. Eräs kyselyyn vastannut kuvaili kokemuksiaan seuraavasti:

Yliopistomaailma oli täysin outo. Akateeminen kulttuuri oli täysin vieras. Ei ketään tuttua yliopistolla. Ei osannut toimia tehokkaalla ja työtä säästävällä tavalla, eikä käyttää hyödykseen opinto-ohjausta, opinnäytetyön ohjausta eikä oikopolkuja. Ei yhtään ystävää yliopistolla.<sup>434</sup>

Nykyiset perhesuhteet ovat tutkijoilla varsin monimuotoisia. On perhetilanteita, jotka mahdollistavat tutkimukseen keskittymisen, ja on tilanteita, joissa se on varsin vaikeaa. Perheenjäsenten samankaltaisuus on saattanut auttaa ymmärtämään tutkimuksen teon luonnetta, siihen käytettyä aikaa ja uppoutumista:

Me ehkä tehdään myös aika itsenäisesti paljon myöskin asioita. ... Eikä kukaan kärsi siitä, että kaikki tuntuu varsin paljon nauttivan siitä, että on omaa rauhaa ja tilaa.<sup>435</sup>

Näin kuvaili lapsiperheen arkea eräs haastateltavista. Koko perheen elämänrytmi ja tapa tehdä asioita itsenäisesti, mutta samalla yhdessä, tuntui sopivan tiiviille perheyksikölle.<sup>436</sup>

433 Bathmaker, Ingram & Waller 2013; Davis 2010; Field & Morgan-Klein 2013; Käyhkö 2014; Lehman 2012.

434 KEVEKO-kysely 2016.

435 TYKL/aud/1805.

436 TYKL/aud/1805.

Erityisesti naispuoliset väitöskirjatutkijat kuvailivat kyselyvastauksissa ja haastatteluissa ”ruuhkavuosia”, taiteilua tutkimuksen, perhe-elämän ja muiden töiden keskellä. Tutkimustyössä vietettyä aikaa saatettiin kuvailla muun muassa kaoottiseksi ja stressaavaksi, erityisesti silloin, kun tutkimusta tehtiin päivätyön ohella. Eräässä kyselyvastauksessa todettiin lakonisesti perhetilanteen vieneen välillä luovuuden täysin. Toisaalta omaa tutkimustyötä pidettiin muuta elämää tasapainottavana, ”omana aikana”, joka on luonut jatkuvuutta arkeen.<sup>437</sup> Tutkimuksissa on todettu, että tutkimustyön ja perhe-elämän yhteensovittaminen onnistuu yleensä parhaiten, kun rahoitus mahdollistaa kokopäiväisen tutkijuuden.<sup>438</sup> Organisoitaitaidot ja suunnitelmallisuus, aika-tauluttaminen ja priorisointikyvyt ovat nousseet esille väitöskirjatutkijoiden kuvaillessa arjen järjestäytymistä tutkimustyön ja perhe-elämän kautta. Huomattavaa kuitenkin on, että kyselyssä tohtoriopintojen suorittamisesta ulkomailla moni piti ajatusta mahdottomana erityisesti perhesyihin, sekä perheen pieniin lapsiin että perheestä johtuvaan taloudelliseen tiukkuuteen, vedoten.

## **Kokemuksia väitöskirjan ohjauksesta ja vuorovaikutuksesta**

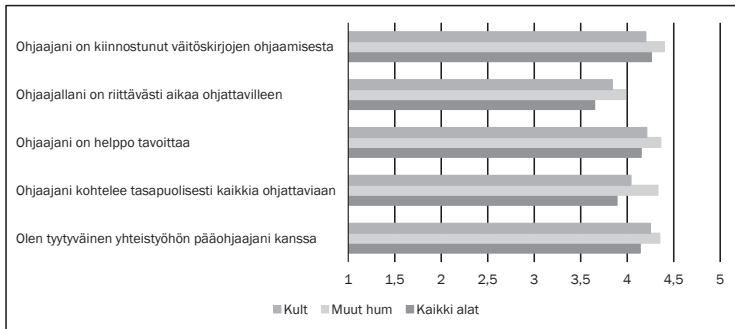
Väitöskirjatutkimuksen aikana aloitteleva tutkija kohtaa monenlaisia ohjaustilanteita, niin virallisia kuin epävirallisiakin,

---

437 Haastattelu X.

438 Maunula 2016; Maunula 2017.





**Kuvio 3.** Väitöskirjatutkijoiden kokemukset jatko-opintojen ohjauksesta aloitain (vastausten keskiarvo Likert-asteikolla: 1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

jotka johdattavat kehittymään akateemisena asiantuntijana ja tutkijana. Pedagoginen ohjaaminen tapahtuu erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Näihin tilanteisiin sisältyy myös valta-asetelmia, jotka vaikuttavat ohjaukseen ja siitä saatuihin kokemuksiin.<sup>439</sup> Yliopistopedagogisessa tutkimuksessa on havaittu, että ohjaussuhdetta edistävät säännölliset tapaamiset, joissa vuorovaikutus on molemminpuolista.<sup>440</sup> Ohjaajan varaama aika ja kiinnostuksen osoittaminen tutkimusta kohtaan luovat väitöskirjatutkijalle kokemuksen arvostuksesta, mikä lisää tyytyväisyyttä ohjaukseen. Ohjausprosessit voivat kuitenkin olla hyvin monivivahteisia, ja erityisesti epävirallisia ohjaustilanteita eivät väitöskirjatutkijat eivätkä aina ohjaajatkaan välttämättä tunnista ohjaamiseksi.<sup>441</sup>

439 Vuorio-Lehti 2017.

440 Lepp ym. 2016; Saru & Vähämäki 2018.

441 Vuorio-Lehti 2017.

**Taulukko 3. Väitöskirjatutkijoiden arviot kahdenkeskisen ohjauksen tiheydestä aloittain**

	Vähintään kerran viikossa	1–2 kertaa kuussa	Muutaman kk:n välein	1–2 kertaa vuodessa	Harvemmin kuin kerran vuodessa
Kultt. tutkijat	3,4 %	31,0 %	37,9 %	20,6 %	6,9 %
Muut humanistit	8,0 %	43,7 %	28,7 %	16,3 %	3,3 %
Kaikki alat	26,9 %	37,1 %	20,1 %	13,0 %	2,8 %

Kyselyn perusteella kulttuurintutkijat olivat pääsääntöisesti melko tyytyväisiä ohjaukseen. Lähes 28 prosenttia kulttuurintutkimuksen aloilta väitöskirjaa tekevistä sai ohjausta korkeintaan pari kertaa vuodessa, kun muilla humanisteilla vastaava osuus oli vajaa viidennes (ks. taulukko 3).

Moni haastateltavamme on kaivannut määrällisesti enemmän ohjausta väitöskirjaprosessin aikana. Ohjausta toivottiin hyvin konkreettisiin asioihin liittyen, sillä akateemisen maailman käytännöt olivat monelle entuudestaan vieraita. Suurimmalle osalle haastateltavista epäselvältä oli tuntunut esimerkiksi se, tulisiko hänen kirjoittaa tutkimuksestaan monografia vai artikkeliväitöskirja. Perusteluja näistä eri tavoista tehdä väitöstutkimus ei ollut saatu, eikä siitä ollut varsinaisesti keskusteltu. Osa haastateltavista taas syytti itseään siitä, että oli saanut mielestään vähäisesti ohjausta.

Mut mä oon kauheen vähän, ehkä se varmaa johtuu must ittestäni, ku mä oon niin ... teen niin itsenäisesti, ni mä en oo sitte niiltä [ohjaajilta] kauheesti mitää pyytäny apuu. ... Tää mun artikkeli, ni mä olisin kyl kaivannu, mä olin ihan niin ku oikeestaan pihalla, ku mä lähdin

sitä tekemään, siis ihan oikeesti, sillä tavalla, että mä jouduin, miten mä sen sanoisin. Mä en ees tienny, et mikä on Jufo-luokitus, et mä kysyin sen niin ku kollegalta. Et mulle tuli nii paljo uutta.<sup>442</sup>

Eräs haastateltavista koki, ettei oma tutkimus sopinut osaksi oppiaineen tutkimustraditiota ja identiteettiä, mikä vaurioitti ohjaussuhteen kehittymistä. Pahimmillaan hän jopa koki, että hänen tutkimusaihettaan vastustettiin. Tähän tilanteeseen turhautuminen johti lopulta siihen, ettei hän uskaltanut enää osallistua oppiaineen yhteisiin tutkijaseminaareihin.<sup>443</sup> Hyvän ohjauksen piirteisiin nähdään haastattelu- ja kyselyaineiston perusteella kuuluviksi ohjaajan antama palaute ja ohjaamisen selkeys sekä taidot ohjata kirjoittamistyötä esimerkiksi palastelemalla kirjoittamistavoitteita pienempiin osiin. Ohjaajan tuen ja luottamuksen koettiin auttavan merkittävästi työn edistymisessä. Edellinen haastateltava kertoi, miten jokin ”iso tulppa” aukeni, kun luottamus omaan tutkimusaiheeseen palasi. Oli jälleen lupa puhua ja ajatella omalla tavalla ja siihen sai tukea uudelta ohjaajalta.

Eräällä haastateltavalla on ollut väitöskirjatutkimuksen aikana kolme ohjaajaa, mutta varsinkin alkuvaiheessa tutkimuksen tekeminen ja siinä erityisesti näkökulman valinta on tuntunut yksinäiseltä ja sekasortoiseltakin.

Kyl se alkuvaiheessa oli siel hyvin itsenäistä työskentelyä, että aina silloinki apua sai, kun pyysi, mut kyllä se aika lailla oli sitä, että yksin pähkäili. Ja tietysti alkuvaiheessa oli vielä se, että ei sitä ollut oikeen hahmottanut juurikaan millään tavalla, et miten sitä asiaa alkaa sit-

442 TYKL/aud/1804.

443 Haastattelu X.

ten käsittelemään. ... Mä muistan aina ne ihan järkyttävät kirjapinot, joita mä luin pää savuten ja yritin ettii, et mitä, mitä. Ja sit vähä semmonen kaoottinen olotila siitä, että maailmahan on täynnä kirjoja ja artikkeleita, niin minkä näkökulman tähän oikein valitsee.<sup>444</sup>

Haastateltava päätyi sittemmin vaihtamaan pääohjaajaa, mutta myös vanha ohjaussuhde säilyi toiseen ohjaajaan. Haastateltava halusi ohjaukselta selkeyttä ja konkreettisuutta, ja uusi pääohjaaja on ollut hyvin täsmällinen ja tarkka, sekä samalla haastateltavan kuvauksen mukaisesti kriittinen ja vaativa, mitä hän piti erittäin hyvänä asiana.<sup>445</sup> Myös eräs toinen haastateltavamme vaihtoi toista ohjaajaa ja koki, että ohjaajan vaihdos sai väitöskirjaprosessiin kaivattua vauhtia.<sup>446</sup> Aina varmaa ei kuitenkaan ole, onko väitöskirjaprosessi varsinaisesti vauhdittunut ohjaajan vaihdon takia vaiko enemmän siihen liittyvien tunteiden siivittämänä.

Eräs haastateltavamme oli vaihtanut yliopistoa jo tutkimuksensa alkuvaiheessa, sillä tutkimusaiheet olivat oman kotiyliopiston oppiaineessa erilaisia verrattuna hänen kiinnostuksen kohteisiinsa. Vaihdoksen jälkeenkään hän ei kokenut päässeensä täysin akateemiseen yhteisöön sisälle, vaan koki edelleen jääneensä pikemmin yhteisön ulkokehälle.<sup>447</sup> Jenni Stubbin, Kirsi Soinin, Anna Raija Nummenmaan ja Kirsti Longan (2010) tutkimuksessa noin kolmannes väitöskirjatutkijoista näki itsensä täysin ulkopuolisenä omasta tiedeyhteisöstään. Myös aineistomme osoittaa, että kulttuurintutkijat kaipaavat yhteyttä akateemiseen yhteisöön. On todettu, että osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemukset ovat yh-

444 TYKL/aud/1805.

445 TYKL/aud/1805.

446 TYKL/aud/1802.

447 TYKL/aud/1801.

teydessä hyvinvoinnin kokemukseen. Merkitykselliseksi nousee erityisesti vuorovaikutuksellisuuden ja osallisuuden laatu.<sup>448</sup> Tässä kyse ei ole kuitenkaan ainoastaan ohjaussuhteista, vaan myös vertaistuesta ja laajemmin akateemiseen yhteisöön kiinnittymisestä.<sup>449</sup>

Eräs haastateltava kokee saaneensa arvokasta tukea ja kannustusta omassa väitöskirjaprosessissaan, varsinkin työn alkuvaiheessa. Työn ohjaaja oli sisällöllisen ohjauksen lisäksi huomauttanut myös liialliseen työntekoon liittyvistä vaaroista. Haastateltava oli ensimmäisinä tutkimusvuosina keskittynyt niin paljon tutkimukseen, ettei ollut pitänyt lainkaan vapaapäiviä. Tähän oli puututtu ohjaustapaamisissa.

Mä oon myös tehny välillä liikaa töitä. Mä olin seitsemän päivää viikossa siellä [työhuoneella]. Koska mulla ei oikein ollu elämää. Olen uusi ..., en tunne ketään, ei oo sosiaalinen verkko, ja sitten siellä vaan se väitöskirja ja työ. ... Tasapaino, mun ohjaaja oli tosi hyvä siinä. Hän sano: ”Ihan sama, sun pitää levätä viikonloput ja lomat.”<sup>450</sup>

Haastateltava koki voineensa keskustella vapaasti tulevaisuudesta ja urasuunnitelmistaan ohjaajansa kanssa sekä saaneensa sitä kautta vahvistusta omille valinnoilleen tutkijanuran suhteen. Haastateltava kuvailee ohjaussuhdetta positiiviseksi ja kannustavaksi sekä säännöllisiin tapaamisiin perustuvaksi. Ohjaajan osoittama kiinnostus tutkimusta kohtaan lisäsi myös väitöskirjatutkijan omaa motivaatiota työhön.<sup>451</sup>

448 Van Rooij, Fokkens-Bruinsma & Jansen 2021; Stubb ym. 2010.

449 Boud & Lee 2005; van Rooij, Fokkens-Bruinsma & Jansen 2021; Soini 2008.

450 TYKL/aud/1803.

451 TYKL/aud/1803.

Mä tiedän, että mun ohjaaja on tositosi kiireinen ihminen. Hän aina vastaa niin nopeasti sähköpostiin ja se on tosi kiva. Mä tiedän, että hän on aina täällä, jos on jotain kysymys tai jotain. Aina.<sup>452</sup>

Väitöstutkimukseen liittyvät viimeiset vaiheet työn esitarkastuksesta väitöspäivään ovat olleet tutkijoille epäselviä ja stressaavia. Professorien toimenkuva vaikutti kaikista kovin kiireiseltä, joten pikkuasioissa ei heitä olisi haluttu häiritä. Samaan aikaan ei kuitenkaan tiedetty, kehen muuhunkaan tulisi olla yhteyksissä.

Niin sellanen hahmottamaton läjä kaikkea jotain, jost ei ihan ymmärrä, että miks näin tehdään tai mihin tää kuuluu ja pitiks mun tehdä jotain. Se on hirvittävän epäselvä. Oisin halunnu ehkä antaa palautettaki, et yrittäkää nyt sopia, et kuka täst sanoo.<sup>453</sup>

Monenlaisista kokemuksistaan huolimatta jatko-opintoja tekevät väitöskirjatutkijat sanovat haastatteluissa olevansa valmiita ohjaamaan tulevia väitöskirjatekijöitä. He ajattelivat omien kokemustensa kautta pystyvänsä auttamaan ja ohjaamaan aloittelevaa tutkijaa sellaisissa asioissa, joita alan professorit eivät välttämättä tulisi edes ajatelleeksi. He myös kokivat jokaisen väitöskirja-prosessin omanlaisekseen, henkilökohtaiseksi matkaksi, johon toivotaan väljyyttä ja vapautta tehdä itsenäisesti päätöksiä. Osa haastateltavista peräänkuulutti ohjaukselta entistä voimakkaampaa panostusta refleksiivisyyteen ja avoimuuteen prosessin suhteen.<sup>454</sup>

452 TYKL/aud/1803.

453 Haastateltava X.

454 Esim. TYKL/aud/1803; Haastateltava X.

Väitöskirjatutkimusprosessia aloittaessa moni haastateltava on kokenut, ettei ole tiennyt kunnolla, mihin on ollut ryhtymässä ja mitä kaikkea tutkimusprosessiin käytännössä kuuluu.

Et se on niinku jännä, et se on semmonen mystiseksi verhoiltu paketti, että siitä ei vaa saa otetta. Ei yhtää tienny mitä on tulossa ja edessä, vaikka ois kuinka paljon, et se oli jotenki jäsentymätön, iso kokonaisuus. Et se oli aivan hepreaa sit, ku rupes jo ajatteleekki. Väitöstilaisuus, se oli aivan kammottava asia.<sup>455</sup>

Haastateltava koki, että vaikka hän oli jo väitellyt tutkija, niin silti itse väitöskirjaprosessi näyttäytyi edelleen epäselvänä. Monet asiat oli oppinut niin sanotusti kantapäähän kautta.<sup>456</sup> Asiat, jotka myöhemmin tuntuivat itsestään selviltä, saattoivat alussa tuntua oudoilta ja epämääräisiltä. Tohtoriseminaarien tarkoitus ja sisältö, työn ohjaajien roolit ja oppiaineen professorin merkitys olivat asioita, joista ei tiedetty paljoakaan väitöskirjatyön alkuvaiheissa. Samalla tavoin yliopiston hallinnolliset rakenteet saattoivat tuntua kaukaisilta ja jäsentymättömiltä. Myös akateemisen maailman sisäinen kilpailu tuntui painostavalta aiheuttaen sen, ettei yliopisto vaikuttanut pidemmän päälle houkuttelevalta työympäristöltä.

Mulle yliopiston maailma ei näyttäytyne semmosena mitenkään mielenkiintosena työpaikkana, valitettavasti. Et enemmän se oli semmonen selkäänpuukottajien paratiisi.<sup>457</sup>

Lisäksi väitöskirjaohjaajien kautta havainnoitu akateemisen työn arki saattoi väitöskirjatutkijalle näyttäytyä niin kiireisen

455 Haastateltava X.

456 Haastateltava X.

457 Haastateltava X.

kaoottisena, että myös ohjaajalle suunnattuja viestejä harkittiin tarkkaan.<sup>458</sup>

Väitöskirjatutkimuksen paradoksi on, että opiskelijaa ohjataan yhä itsenäisempään ja omatoimisempaan toimintaan. On kyse tutkijan identiteettiin kuuluvasta prosessista, jossa ohjaajan merkityksen väheneminen tarkoittaa tutkijan kypsymistä yhä itsenäisempään asiantuntijatyöhön.<sup>459</sup> Kyse on tutkijan työnkuvaan liittyvästä hiljaisesta tiedosta, jota ei välttämättä sanoiteta tarpeeksi aloitteleville tutkijoille. Henkilökohtainen tutkimusprosessi, mutta myös siihen liittyvä tutkijanidentiteetin rakentuminen tapahtuu vähitellen ja huomaamatta ja tutkimuksen ohjaajalla on merkittävä rooli näiden prosessien avaamisessa ja tulkitsemisessa.

## **Väitöskirjatutkija osana akateemista yhteisöä ja tutkijaksi varttumassa**

Vaikka kulttuurientutkijat kokevat olevansa melko yksin väitöskirjansa kanssa, he kuitenkin kokevat olevansa osa akateemista tiedeyhteisöä ja omaa laitostaan. Yksintekemisen ja -olemisen kokemukset näkyvät kuitenkin siinä, että kyselyn mukaan kulttuurien tutkimuksen kentällä väitöskirjaa tekeville tarjoutuu mahdollisuus keskusteluihin kollegoiden kanssa harvemmin kuin muille humanisteille.

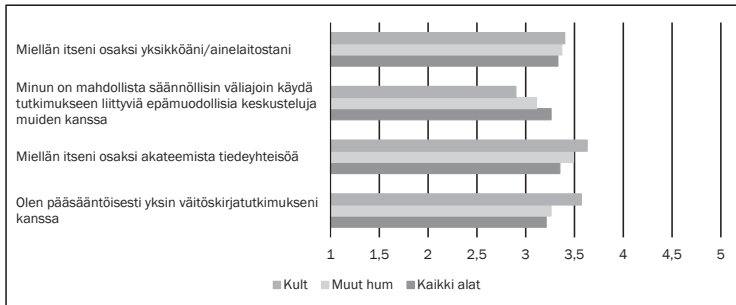
Akateemiseen yhteisöön kuulumisen kokemukset ja toisaalta ulkopuolisuuden tunteet tulivat esille aineistossamme monin

---

458 Haastateltava X.

459 Stubb ym. 2010.





**Kuvio 4.** Väitöskirjatutkijoiden kokemukset väitöskirjan kannalta hyödyllisistä sosiaalisista verkostoista aloittain (vastausten keskiarvo Likert-asteikolla: 1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

tavoin. Yhteisön ja yhteisöllisyyden käsitteet tiedeyhteisössä voidaan ymmärtää eri tavoin riippuen siitä, millaisesta ilmiöstä tai minkä tieteenalan näkökulmasta yhteisöä tarkastellaan.<sup>460</sup> Tiedeyhteisöllä voidaan tarkoittaa kansainvälistä tiedeyhteisöä tai tieteen alaa, mutta se voi näyttäytyä myös institutionaalisessa kontekstissa, akateemisten rakenteiden kautta.<sup>461</sup> Tässä artikkelissa yhteisöllisyys ymmärretään arjen käytänteiden ja ilmentymien kautta lähiyhteisönä, tutkimusseminaarien ja tutkijakontaktien sekä läheisimpien akateemisten tutkimusyksikköjen sekä laitosten kautta.

Tunne osaamattomuudesta ja tietämättömyydestä saattaa jarruttaa jatko-opintojen tekemistä. Omaan tekemiseen on ajoittain vaikea uskoa. Esimerkiksi ensiesiintyminen tutkijaseminaarissa on saattanut olla äärimmäisen jännittävä, mutta samalla sitä on jälkeenpäin kuvattu voimaannuttavana kokemuksena. Eräs haas-

460 Luker & Orr 1992; Nummenmaa & Pyhältö 2008.

461 Stubb ym. 2010.

tateltavamme kuvaili tuntemuksiaan ensimmäisen julkaistun artikkelin jälkeen. Toisaalta julkaisu nolotti, mutta toisaalta siitä halusi olla ylpeä, olihan se läpäissyt anonyymien arviointiprosessin.

Sit mä aattelin, et onks tä nii ku yhtää mitään, sit mä aatteli, et voi vitsit: se oli iha hirveetä, mitä mä oon menny julkisesti sanomaa! Sit mä aattelin, et no kai se sit jotaki on, koska se on hyväksyty.<sup>462</sup>

Anonyymiin arviointiprosessiin kuuluva palautteen vastaanottaminen ja oman työn muokkaaminen palautteen perusteella on vaatinut prosessointia. Arvioitsijan palautteen lukeminen on saattanut tuntua ahdistavalta, mutta kun sitä on haudutellut, niin se on saattanut avautua paremmin. Myös kirjoittamiskursseille osallistuminen on jatko-opiskelijoille avannut julkaisuprosessien kulkua ja niihin liittyviä tunteita, joita jokainen tutkimustyötä tehnyt on käynyt läpi.

Et mä olin itseasias, ku se ensimmäinen tuli refereeltä, ni mä olin iha helvetin kiukkunen, ku mä aattelin, et tä on ihan kauheeta, et must ei oo mihinkää. ... Mä soitin sille, mikä siel on se, päätoimittaja, mä sit soitin niinku että, et mitä tää tarkoittaa, ni sit se selitti sen mulle. Mä oo joutuu nii rautalangast kaikki menemää, niin ku monen mutkan kautta, ku mä aattelin, et mä en kehtaa keneltäkään muulta kysyy.<sup>463</sup>

Kritiikkiä on opittu sietämään ja ymmärtämäänkin. Eräs haastateltava kuvasi, että kritiikin tarkoitus on viedä tutkimusta eteenpäin. Kritiikin vastaanottamiseen on kasvanut vuosien varrella, ja

462 TYKL/aud/1804.

463 TYKL/aud/1804.

se nähtiin myös osaksi tutkijan työnkuvaa.<sup>464</sup> Eräälle haastateltavalle kysymisen vaikeus ja kritiikin vastaanottamisen vaikeus on ollut todellinen kynnykskysymys. Hän kirjoitti ensimmäisen versio väitöskirjaansa lähestulkoon kokonaan ilman ohjausta, ja hän on myös tietoisesti vältellyt kriittisten kommenttien saamista.

Mä oo missään vaiheessa halunnu keskustella asiasta kenenkään kanssa. Mä oon semmonen, että mulla on visio ja mä meen sitä kohti. Et mua lähinnä harmittaa nää heidän kommentit. Mä en todellakaan halua lisää niitä. ... Eli jos ihmiset tulee vähän läheisemmäksi, mä en halua ottaa sitä riskiä, että he kritisoi mun tekemisiä. Eli mä tykkään niistä mun tutkijakavereista. Mä en halua pilata meidän välejä sillä, että he antaa mulle jotain negatiivista palautetta. ... Mun mielestä tavallaan se ystävyysuhteen säilyminen on tärkeempi asia.<sup>465</sup>

Tässä tapauksessa suhde tekstin tuottamiseen on koettu niin henkilökohtaiseksi ja herkäksi, että palautteen vastaanottamista ei ole oikeastaan lähdetty harjoittelemaan. Samanaikaisesti haastateltava on kuitenkin koko väitöskirjaprosessin ajan haaveillut kuulumisesta tiiviimmin akateemiseen yhteisöön, ja myös tutkijan uran mahdollistuminen on ollut hänen toiveissaan.

Joukkoon kuulumisen tunnetta voi olla monesta syystä vaikeaa saavuttaa. Osalta tutkijakollegoista ei ehkä uskalla kysyä ”tyhmiä kysymyksiä”, ja voi myös tuntea olevansa persoonana sellainen, joka ei verkostoidu helposti. Tutkimuksellisten ”sielunkumppaneiden”, kuten eräs haastateltava asiaa kuvasi, löytämisessä voi kulua aikaa. Seminaarikokemukset ovat kuitenkin tuoneet monille kokemuksia yhteenkuuluvuudesta omaan tutkimusalaan ja tutkijakuntaan:

464 TYKL/aud/1805.

465 TYKL/aud/1801.

Sillon ku mä näin siel niitä, ni oli tosi niin ku ihana tajuta et hei, täs on näitä kenen kirjoja mä oon lukenu! Et tuli semmonen filis tavaltaan, et mä kuuluin joukkoon.<sup>466</sup>

Osa haastateltavistamme taas ei ole kokenut erityisempää tarvetta yhteisöllisyyteen ja verkostoitumiseen. Yliopistolle on tehty ainoastaan välttämättömiä ”täsmäiskuja” erityisesti niihin aiheisiin liittyen, jotka koskevat suoraan omaa tutkimusta.<sup>467</sup> Eräs haastateltava oli huomannut poimivansa ”hengenheimolaisia” tieteenrajojen yli, jolloin kiinnittyminen omaan oppiaineeseen tai alaan oli jäänyt heikommaksi.<sup>468</sup> Väitöskirjatutkimuksen tekemistä kuvattiin myös itsetuntoa vahvistavana asiana, joka on samalla selkiyttänyt tulevaisuuden suunnitelmia.

Et mä oon tajunnu, et mä oikeesti osaan jotain. ... Ja sitte ruvennu miettimään, et hei, mä tiedän nyt oikeestaan, et mitä mä oikeesti tykkäisin tehdä.<sup>469</sup>

Tutkijan ura on haastateltavalle avautunut väitöskirjatutkimuksen myötä konkreettisemmin ja hän on hahmottanut sen, millaista tutkimusta haluaa tehdä ja millaisia väyliä siihen löytyy. Useampaa haastateltavaa kiinnostaa akateemisen uran lisäksi tutkimuksen popularisointi ja tietokirjoittaminen.<sup>470</sup> Nähtiin, että väitöstutkimuksen valmistuminen avaa ovia myös tietokirjoittamisen maailmaan ja että väitöskirjaprosessin loppuvaihees-

466 TYKL/aud/1804.

467 TYKL/aud/1805; Haastattelu X.

468 Haastattelu X.

469 Haastattelu X.

470 Haastattelu X; TYKL/aud/1805.

sa ja päätyttyä tätä uramuotoa on lähdeittävä edistämään aktiivisesti.

En mä haluu jäädä tänne viilaamaan jotain lähdeluetteloo loppuelämäks. Se on omanlaisensa juttu, eikä siinä mitään, mut mä haluan nyt avautua enemmän sinne ulospäin ja se on se, mikä mua kiinnostaa. ... Jotenkin tää [tietokirjoittaminen] on se juttu, miks mä oon valmistunu tohtoriks.<sup>471</sup>

Yliopisto-opiskelijoiden kohdalla puhutaan opiskeluorientaatioista.<sup>472</sup> Opiskelijan suhde opintoihinsa voi olla opiskelusuuntautunut, työelämäsuuntautunut tai opiskeluun kiinnittymätön.<sup>473</sup> Nämä kolme opiskeluorientaation tyyppiä välittyivät myös aineistostamme. Motivaatio väitöskirjatutkimuksen tekemiseen syntyy pitkälti kulttuurintutkijoiden keskuudessa sisäisestä motivaatiosta, kiinnostuksesta juuri omaan tutkimusaiheeseen. Monella väitöskirjatutkijalla oli myös tietoista työelämäsuuntautuneisuutta, kuten aiemmat haastattelulainaukset osoittavat. Väitöskirjaprosessi nähtiin välivaiheena ja välineenä urapolun rakentamisessa. Kuitenkin myös toisenlaisia kokemuksia on: väitöskirjaprosessi saattaa aiheuttaa ahdistusta, ja sen keskeyttämistäkin pohditaan. Tällöin kyse on usein siitä, että väitöskirjatyöhön ei kiinnity tekijälleen tarpeeksi tavoitteita ja sellaista merkitystä, joka auttaisi prosessin eteenpäin viemisessä. Epäonnistumisen pelko ja epävarmuus tulevaisuudesta voivat konkreettisesti johtaa tutkimustyön hidastumiseen tai keskeytymiseen.<sup>474</sup>

471 Haastattelu X.

472 Nori & Mäkinen-Streng 2017.

473 Beauty, Gibbs & Morgan 2005; Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004.

474 Esim. Kurri 2006.

## **”Tää on mun henkilökohtanen matka” – väitöskirjatutkijana kulttuurientutkimuksen alalla**

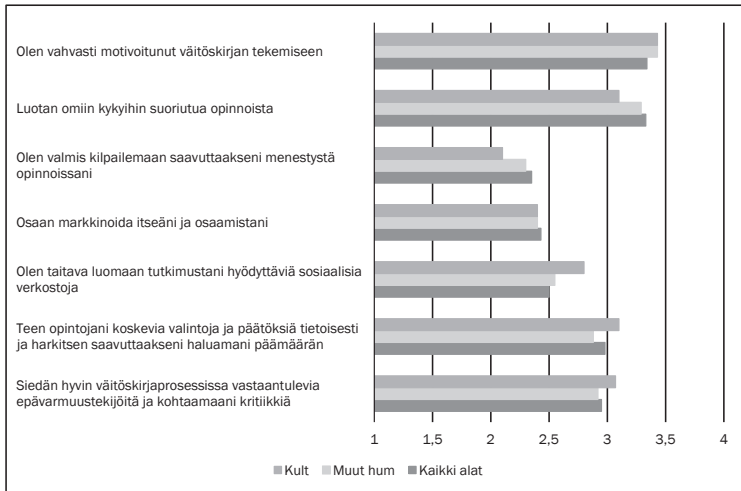
Suhdetta väitöskirjaan ja sen aiheeseen kuvailtiin haastatteluissa ja kyselyvastauksissa intohimoiseksi ja syväksi. Sellaiseksi työksi, jota mieluiten tekisi, jos rahoitus olisi jollain tavalla kunnossa. Eräs haastateltavamme teki pitkää työpäivää, käytännössä aamusta iltaan, pitäen ainoastaan yhden vapaapäivän viikossa.<sup>475</sup> Tutkimustyöhön uppoutumisen kokemusta perusteltiin henkilökohtaisen kehitysprosessin kautta. Tutkimustyön nähtiin edesauttavan väitöskirjatutkijan henkistä kasvua ja olevan ainutlaatuinen mahdollisuus uuden oppimiselle.<sup>476</sup>

Sisäinen motivaatio väitöskirjan tekemiseen on humanististen alojen jatko-opiskelijoille korkea, eivätkä kulttuurientutkijat eroa muista tämän suhteen (kuvio 5). Valmiutta ja halua kilpailuun ja itsensä markkinointiin ei sen sijaan koeta itsellä juuri olevan. Muiden humanististen alojen jatko-opiskelijoihin verrattuna kulttuurientutkijoilla näyttävät korostuvan itsenäisyys, kyky sosiaalisten verkostojen luomiseen ja kyky sietää erilaisia epävarmuustekijöitä väitöskirjaprosessin aikana. Motivaatio ja luottamus omaan pärjäämiseen näkyvät myös kuviossa 6, siitäkin huolimatta, että koko populaatioon verrattuna usko tohtoroitumisen jälkeiseen työllistymiseen ei nouse kovin korkeaksi kummallakaan ryhmällä.

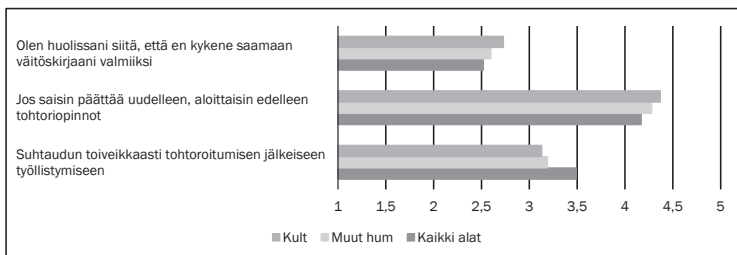
Monen haastateltavamme työtausta on ollut kirjava ja moneen suuntaan kurkotteleva. Yksi haastateltava kuvaili väitöskirjatutkimusta edeltäneitä elämänvaiheitaan ”haahuiluksi”, itsensä etsimi-

475 TYKL/aud/1805.

476 TYKL/aud/1805.



**Kuvio 5. Väitöskirjatutkijoiden arviot itsestään aloittain (vastausten keskiarvo Likert-asteikolla: 1=täysin eri mieltä, 4=täysin samaa mieltä)**



**Kuvio 6. Väitöskirjatutkijoiden arviot itsestään aloittain (vastausten keskiarvo Likert-asteikolla: 1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)**

sen vaiheeksi.<sup>477</sup> Väitöskirjatutkimusta saatettiin päätyä tekemään ikään kuin vahingossa, monen sattuman kautta. Eräs haastateltava kuvaili ylipäänsä yliopisto-opintojaan sellaiseksi työksi, joka

<sup>477</sup> Haastattelu X.

yllätti hänet itsensäkin: ”Mä olin siis aivan hämmästynyt itekki, et mä menin niinku maisteriks.”<sup>478</sup> Väitöskirjatutkimuksen valmistuminen on tuonut haastateltavalle sellaista sosiaalista itsevarmuutta, joka on välittynyt muun muassa siihen, millaisia töitä hän on pyrkinyt valmistuttuaan valikoimaan.

Monet haastateltavista kuvailivat tekevänsä työtä akateemisen tutkimusyhteisön lisäksi erityisesti omalle ”kentälleen”, sille joukolle, jota he ovat haastatelleet ja havainnoineet ja myös sille laajemmalle yhteisölle, jota tutkimusaihe koskettaa.

Mul on tietysti paine siinäkin mielessä, et mä haluaisin... Nää ihmiset on ollu hirveen kiinnostuneita, jotka on osallistunu, ne kyselee aina välillä, et millon tää valmistuu.<sup>479</sup>

Näin kuvaili yksi haastateltavista suhdetta omiin haastateltaviinsa. Hänen tutkimuksessaan moni haastateltavista oli jo varsin iäkäs, ja osa oli kuollutkin ennen tutkimustyön valmistumista. Kuolintiedot hän on merkinnyt aina omiin muistiinpanoihinsa, jos on saanut niistä tiedon. Samalla tavoin toinen haastateltava koki ajoittain syvää yhteyttä omiin haastateltaviinsa.

Et ihan hirveitä semmosia rakkauden hetkiä, että rakastan näitä kaikkia ihmisiä, he ovat osa minua, semmosia maailmaa syleileviä fiiliksiä.<sup>480</sup>

Kulttuurintutkijalle tyypillisesti omasta tutkimusaiheesta on kirjoitettu väitöskirjaprosessin aikana usein muitakin tekstejä,

---

478 Haastattelu X.

479 TYKL/aud/1805.

480 TYKL/aud/1805.



populaareja artikkeleita ja blogikirjoituksia, ja moni oli ollut myös julkisuudessa aiheensa kautta. Eräs haastateltava ajatteli väitöskirjaprojektia pidemmän projektin yhtenä osana, jossa tutkimustyön lisäksi on tarkoitus tuottaa kaksi populaaria tietokirjaa. Tietokirjoja hän kuvaili väitöstutkimusta käyttökelpoisemmassa muodossa oleviksi, seikkailullisiksi ja leikkisämmiksi teoksiksi.<sup>481</sup> Akateemista lukijakuntaa laajemman yleisön saavuttamista tutkimuksen kautta pidettiin haastateltavien ja kyselyvastausten perusteella todella tärkeänä.

Etnografiset kenttätyöt ovat olleet tärkeässä osassa haastateltaviemme tutkimusta. Eräs haastateltava kuvaili olevansa parhaimmillaan juuri kenttätöissä ja nauttivansa myös eniten tästä tutkimuksen vaiheesta. Hän tunsii olevansa ”ihan tismalleen samalla tasolla niitten haastattelemieni ihmisten kanssa”.<sup>482</sup> Myös itse väitöskirja-aihe on voinut nousta kentältä. Eräs haastateltava kuvailee omaa tutkimusaihettaan sellaiseksi, että se syntyi täysin vahingossa toiseen projektiin tehtyjen kenttätöiden yhteydessä.<sup>483</sup>

Kohtaamisia kentällä arvostettiin ja niitä muisteltiin pitkään myös tutkimuksen kirjoittamisen vaiheissa, jolloin rakkaus omaa tutkimuskenttää kohtaan tuntui vain syventyvän. Kulttuurintutkimuksen aineistot saattavat olla kuitenkin hyvin laajat ja työläästi käsiteltävät:

Jaksais enää ees aatella, et tekis enää uudelleen ne litteroinnit ja kaikki ja huhhuh, et mullakin oli niin paljo sitä aineistoa. Se vaan meni sillo ensikertalaisen innolla se homma.<sup>484</sup>

481 TYKL/aud/1805.

482 TYKL/aud/1805.

483 TYKL/aud/1805.

484 Haastattelu X.

Eräällä toisella haastateltavalla tutkimustekstiä oli kertynyt useita satoja sivuja, joita hän haastattelun aikoihin oli tiivistämässä nykyisin vaadittavaan 250 sivuun.<sup>485</sup> Pitkäkestoisessa etnografisessa tutkimustyössä on käynyt myös niin, että esimerkiksi aineistonhallinta ja siihen liittyvät tutkimuseettiset asiat ovat kehittyneet ja muuttuneetkin ajan kuluessa. Tämä on vaikuttanut väitöskirjojen loppuunsaattamiseen sekä aineiston hallintaan liittyvien kysymysten ratkaisemiseen. Esimerkiksi eräs haastateltavani oli joutunut tuhoamaan aineistonsa tutkimuksen julkaisun jälkeen.<sup>486</sup>

Yleisesti ottaen tohtorintutkinnon saavuttamista ei tavoiteltu tittelin takia, vaan pikemminkin henkilökohtaisen kehittymisen ja oppimisen kautta. Ajatellaan, että omaa työtään voi tehdä entistä syvällisemmin ja perusteellisemmin tohtorintutkinnon saavuttamisen jälkeen.<sup>487</sup>

Tää on mun henkilökohtanen matka. Mä en oo koskaan ajatellutkaan, et se tois mulle mitään ihmeempää meriittää tai palkankorotusta tai mitään tämmösii. ... Ja toisaalta se on sitte ollu myös se mun halu kuulua siihen akateemiseen yhteisöön. Et kun mun työelämä on ollut niin jotain muuta.<sup>488</sup>

Akateeminen yhteisö tuntuu haastateltavasta hänen ihanneyhteisöltään, vaikka hän omien sanojensa mukaan ei siihen todellisuudessa kuulukaan väitöskirjatutkimuksesta huolimatta. Tähän kokemukseen vaikuttanee ulkopuolisuuden tunne, joka on kehittynyt toisella paikkakunnalla asumisesta sekä siitä, ettei hän koe saaneensa työlleen juurikaan ohjausta. Väitöskirjaa voi myös

---

485 TYKL/aud/1805.

486 Haastattelu X.

487 TYKL/aud/1805; TYKL/aud/1801.

488 TYKL/aud/1801.

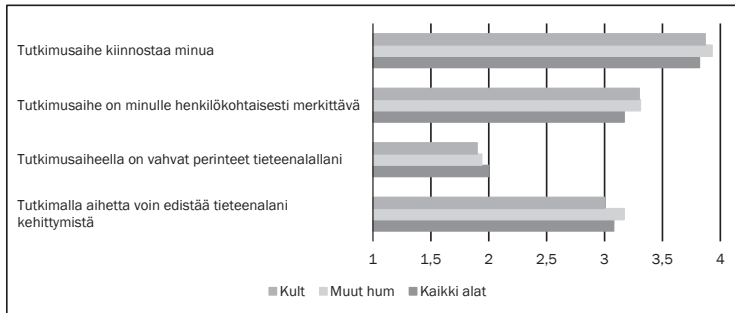
olla vaikea saada valmiiksi tilanteessa, jossa kaipaa akateemiseen yhteisöön ja kokee, että väitöskirja on se konkreettinen linkki, jolla tämä yhteys on mahdollista saavuttaa. Tähän liittyy myös kokemus uraohjauksen puutteesta – siitä, ettei ole saanut neuvoja siitä, millä tavoin tutkijan uraa voisi tavoitella. Haastateltavamme on taustaltaan työläisperheestä, joten akateemiseen työhön liittyvä arki on jäänyt vieraaksi.

Itte on pitänyt luoda kaikki. ... Mua ei oo kysytty, että lähtisikö sä tällaiseen tai tällaseen hankkeeseen tai niinku mitään tällaista. Ku mä en osaa myöskään tunkea itseäni mihinkään, et mun pitäis kaikki jotenkin tyhjästä luoda. Ku mä en myöskään halua olla sillain, että säälistä otetaan mukaan. Et kukaan ei koskaan näe mua, että mä voisin tehdä ja mä voisin olla hyvä, jos saisin mahdollisuuden.<sup>489</sup>

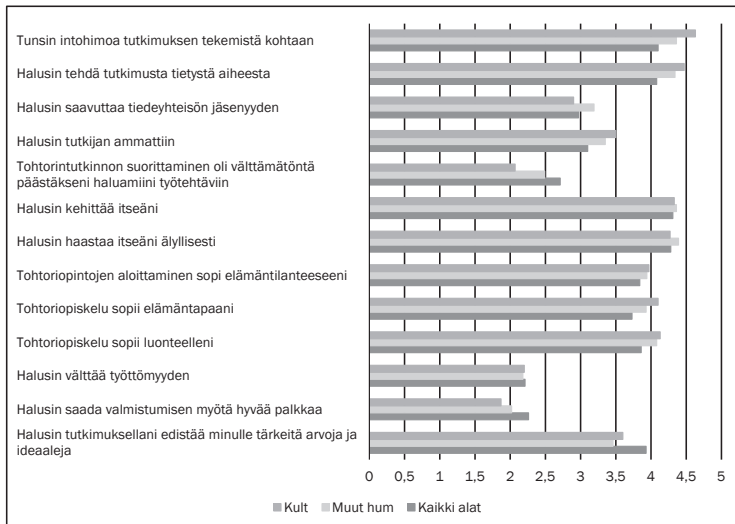
Kulttuurintutkijat ja muut humanististen alojen väitöskirjatutkijat perustelivat kyselyssä tutkimusaiheen valintaa omalla kiinnostuksella (kuvio 7). Myös väitöskirjan aloittamisen suurimmaksi syyksi kyselyssä mainittiin intohimo tutkimusta kohtaan ja halu tehdä tutkimusta tietystä aiheesta (kuvio 8). Kulttuurintutkijoille edellä mainitut syyt olivat vielä tärkeämpiä kuin muille humanisteille. Sen sijaan välineellisemmät syyt, kuten parempi palkka tai työllistyminen eivät kyselyn perusteella nousseet merkityksellisiksi tekijöiksi. Kulttuurientutkimuksen kentällä jatko-opintoihin hakeudutaan selvästi omasta kiinnostuksesta, jopa intohimosta ja sisäisestä palosta, ei ulkoisista paineista tai uraan kohdistuvista tarpeista. Jatko-opintoihin hakeutuminen oli kulttuurientutkijoilla ollut myös keskimääräistä suunnitelmalli-

---

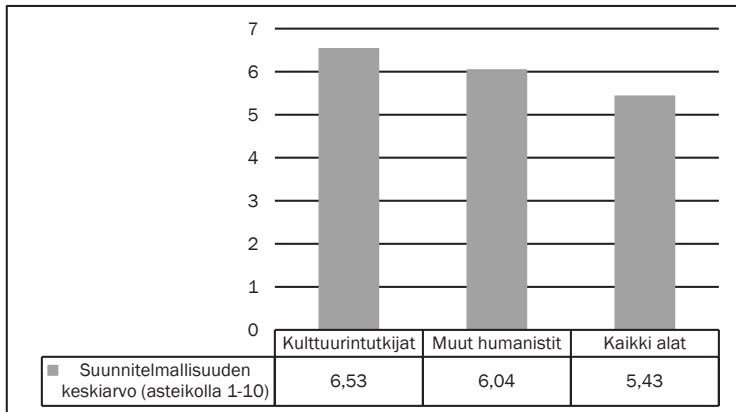
489 TYKL/aud/1801.



**Kuvio 7. Väitöskirjatutkijoiden perustelut väitöskirjan tutkimusaiheen valintaan aloittain (vastausten keskiarvo Likert-asteikolla: 1=täysin eri mieltä, 4=täysin samaa mieltä)**



**Kuvio 8. Väitöskirjatutkijoiden motiivit jatko-opintoihin hakeutumiselle aloittain (vastausten keskiarvo Likert-asteikolla: 1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä)**



**Kuvio 9.** Väitöskirjatutkijoiden suunnitelmallisuus jatko-opintoihin hakeutumisessa aloittain (vastausten keskiarvo asteikolla: 1=sattumaa/ajautumista, 10=pitkäjänteistä/tavoitteellista)

sempaa: asteikolla 1–10 (1=sattumaa/ajautumista, 10=perustui pitkäjänteiseen ja tavoitteelliseen suunnitteluun) kulttuurintutkijoiden vastausten keskiarvo oli 6,53, muiden humanistien 6,04, kun se kaikilla aloilla jäi 5,43:een. (kuvio 9).

Eräs haastateltavamme oli tietoisesti hakeutunut muulle kuin tutkijan uralle. Työn pätkittäisyys ja jatkuva epävarmuus oli tuottanut tietyllä tapaa kyynisen suhtautumisen tutkijan uraa kohtaan. Äärimmillen viety kilpailullinen ilmapiiri ja kohtuuttomalta vaikuttava työmäärä eivät houkutelleet pysymään alalla, vaan haastateltava näki tämän epäterveenä ilmiönä.<sup>490</sup>

Aina joku voi tietää ne asiat paremmin tai on enemmän kiinnostava tutkimusaihe tai jotain aina. Se on mun mielestä melkeen naiivia ajatella, että joskus saa pysyvän työsuhteen yliopistolta.<sup>491</sup>

490 TYKL/aud/1803.

491 TYKL/aud/1803.

Varsinaisesta väitöskirjaan liittyneestä tutkimusprosessista hän oli kuitenkin nauttinut ja koki saavansa tohtorintutkinnon avulla uudenlaisia mahdollisuuksia työelämässä. Lisäksi hän oli huomannut, että hänen tutkimustyönsä ohjaajan aikaisemmat ohjattavat olivat löytäneet mielekkäitä ja kiinnostavia töitä akateemisen maailman ulkopuolelta, mikä motivoi saattamaan myös oman tutkimuksen valmiiksi.

Tulevaisuus saattaa kulttuurien tutkimuksen alalla toimivasta väitöskirjatutkijasta tuntua hämärältä, sillä ”kun ei oo mitään semmosta selkeätä ammattia, johon tästä valmistuu”.<sup>492</sup> Haastateltavat ovat usein käytännössä itse luoneet oman uransa. Toinen haastateltava kuvailee kulttuurialan työtä silpputyöksi, ei välttämättä edes määräaikaisuuksista koostuvaksi kokopäivätyöksi, vaan sieltä täältä erilaisista lyhyistä työjaksoista koostuvaksi kokonaisuudeksi.

Koko ajan joutuu ... selviytymismoodi, et miten mä nyt tästä tilanteest selviän. Et mä saan täst pari opetustuntia tuolta ja 2 tuolta ja tää kurssi, ja tää on tämmöst koko ajan, et tekee niinku viittä asiaa.<sup>493</sup>

Väitöskirjaprosessi on nostanut pinnalle haastateltavien keskuudessa tutkijaidenteettiin liittyviä kysymyksiä. Omaa tutkijaidenteettiä kulttuurien tutkimuksen kentällä voi olla vaikea kuvailta ja keskustelua tutkimuksesta käydään luontevasti yli olemassa olevien oppiainerajojen.

Mut mä en oo folkloristi. Mä oon X ja X, et siihen mä ehkä kuitenkin eniten [identifoidun]. Identiteetti on tosi tärkeä asia. Mut sit,

492 TYKL/aud/1805.

493 TYKL/aud/1805.

jos ajattelet, et eniten mä oon hengannu folkloristien kaa, ja jutellu näistä asioista, koska se tutkimusperinne on siellä.<sup>494</sup>

Huolta koettiin myös oman tieteenalan tulevaisuudesta.<sup>495</sup> Tämä huoli nousi esille erityisesti omaksi koettujen oppiaineiden resurssien niukkenemisen takia ja myös siksi, että oman työn ohjaajat tuntuivat haastateltavista työskentelevän ajoittain jaksamisensa rajamailla. Ohjaajat eivät myöskään välttämättä suositelleet tutkijanuralle hakeutumista, sillä se nähtiin epävarmana uravaihtoehtona.

Työsuhteiden silppuisuus on vaikuttanut siihen, että apurahausiakin on ollut vaikea rauhoittaa tutkimuksen tekemiselle. Eräs haastateltavamme kuvaili, että ”koneiston pysäyttäminen” on erittäin vaikeaa usein juuri silloin, kun saa apurahan, sillä aikaisemmat sovitut työt olisi kuitenkin hoidettava, jotta niille saisi tulevaisuudessa jatkoa.<sup>496</sup> Haastateltavat eivät välttämättä osanneet tarkoin kuvata, mikä kuitenkin sai jatkamaan tutkimuksen tekoa. Osa puhui vastuusta omalle kentälleen, osa intohimosta tutkimusaihettaan kohtaan, osa silkasta jääräpäisyydestä. Sisäinen palo, sinnikkyys ja usko omaan tekemiseen ovat auttaneet jaksamaan kaoottisiltakin tuntuneiden aikojen ylitse.

Hiki valuu ja ei aivot juossu yhtään mihinkään suuntaan, mut mä väkisin väänsin, tiedätkö, et nyt mä teen sen ekan version loppuun, mä teen sen loppuun! Siinä tuntu vähän, että se on semmoinen hätäisepiste kustu loppuun, mutta mun oli pakko saada semmonen viimeinen piste sille, että oon tän nyt kirjottanu.<sup>497</sup>

494 Haastattelu X.

495 Esim. TYKL/aud/1803.

496 Haastateltava X.

497 TYKL/aud/1801.

## **”Tää on tämmönen mun näkönen tie”**

Aineistomme perusteella tietyt piirteet erottivat kulttuurintutkimuksen väitöskirjatutkijat muista humanististen alojen tutkijoista. Rahoitusmuotona on muita humanisteja useammin apuraha, ja kulttuurien tutkijat ovat muita humanisteja useammin kokeneet, että rahoitukseen liittyvät ongelmat ovat hidastaneet tutkimuksen tekoa. Kulttuurintutkijoiden taustoissa painottui se, ettei akateemisen koulutuksen hankkiminen ole ollut välttämättä itsestään selvää nuoruudesta lähtien. Muita humanisteja harvemmin heitä on kannustettu asettamaan itselle korkeita päämääriä. Muihin humanististen alojen jatko-opiskelijoihin verrattuna kulttuurintutkijoilla korostuvat itsenäisyys ja epävarmuuden sietäminen väitöskirjaprosessin aikana. Kyselyyn vastanneiden vastauksissa sekä haastattelussa korostuivat kuvaukset itsenäisestä, mutta myös yksinäisestä työskentelystä oman tutkimusaiheen parissa. Mahdollisuuksia vertaistukeen ja keskusteluun kollegoiden kanssa koettiin olevan harvemmassa kuin muilla humanisteilla.

Mahdollisesti koetun vertaistuen vähäisyys vaikutti myös siihen, että ohjausta toivottiin enemmän ja siihen oltiin tyytymättömämpiä verrattuna muihin humanistisen alan väitöskirjatutkijoihin. Haastattelujen ja kyselyvastausten perusteella väitöskirjatutkimukseen liittyvä ohjaussuhde koetaan hyvin sensitiiviseksi ja siihen muodostuu säröjä ainakin ohjattavan puolelta herkästi, mitä ohjaaja ei välttämättä tule aina edes huomanneeksi. Väitöskirjatutkimuksen ohjaamiseen liittyy paljon sellaista sanomatonta tietoa ja kokemusta, jota on vaikea havainnollistaa. Ohjaaminen saatetaan ymmärtää monin eri tavoin, ja siihen sisältyy



sekä virallisia ohjaamistapaamisia että epävirallisempaa, vaikeammin sanoitettavaa toimintaa ja vuorovaikutusta. Yleisesti ottaen aineistomme perusteella kulttuurintutkijat kaipasivat lempää ja kannustavaa, mutta suorapuheista ja paneutuvaa ohjausta omalle työlleen. Vuorovaikutus väitöskirjan ohjaajan kanssa nähdään paitsi sisällöllisenä myös emotionaalisenä tunnetyönä. Väitöskirjatutkijan hyvinvoinnin kokemukset kytkeytyvät kuitenkin paitsi ohjaussuhteeseen, myös yleisemmällä tasolla osallisuuden kokemuksiin.<sup>498</sup> Oppimisympäristöjen avoimuus, hyvántahtoisuus ja inspiroivuus rakentuvat akateemisen yhteisön toiminnan monista eri osa-alueista, ei ainoastaan ohjaajasuhteesta. Tästä vastuussa on koko yliopistoyhteisö.

Aineistostamme välittyi sosiokulttuurisia kuiluja, yhteiskunnallisia luokkaan liittyviä ja sitä kautta ymmärrettäväksi tulevia kokemuksia kiinnittymisestä akateemiseen yhteisöön. Ulkopuolisuuden ja vierauden kokemukset näyttävät olevan melko tyypillisiä kokemuksia tutkijan uralla. Sisäinen motivaatio, kiinnostus omaan tutkimusaiheeseen sekä vahva kiinnittyminen omaan tutkimuskenttään olivat tutkimusta edesauttavia tekijöitä. Aineistomme perusteella intohimo omaa aihetta kohtaan sekä vastuun kokeminen tutkimuskentän suuntaan painottuivat kulttuurintutkijoiden vastauksissa ja kokemuksissa. Vertaistuki oman alan sisällä, mutta myös poikkitieteellisesti muiden alojen tutkijoiden kanssa, toivat omaan tutkimustyöhön uutta sisältöä ja merkityksellisyyttä. Kuitenkin omalle tutkimukselle olennaisten yhteisöjen löytäminen ja niihin kiinnittyminen nähtiin haastavana prosessina, joka vei aikaa ja resursseja.

---

498 Van Rooij, Fokkens-Bruinsma & Jansen 2021; Stubb ym. 2010.

Vaikka oman tutkimusprosessin aikana oli koettu monenlaisia vaikeuksia, halusivat monet haastateltavamme kannustaa ja tukea tulevia väitöskirjatutkijoita. Keskusteluissa korostui se, miten tutkijat pyrkivät helpottamaan tutkimusprosessin aloittamista ja loppuunsaattamista. Tämä puhe oli suunnattu mahdollisesti osin itselle, mutta myös tutkimuksemme kautta ja välityksellä tuleville tutkijapolville. Haastateltavamme puhuivat siitä, miten väitöskirjatutkimus tulee asettaa omaan kontekstiinsa, opinnäytteeksi, eikä sille pidä antaa koko elämää määrittelevää painoarvoa. Samanaikaisesti he kannustavat nauttimaan tutkijan vapaudesta ja ottamaan siitä tietoisesti parhaat kokemukset irti sekä tarttumaan epäröimättä vastaantuleviin tilaisuuksiin.

Ota vastaan kaikki ne mahdollisuudet, mitä se antaa. Jos sun yliopisto antaa sulle rahaa, että voit mennä johonki: mene, mene! Se on tosi kiva kokemus ja se on se yks hetki elämässä, millon sä voit tehdä semmoset asiat. Mutta se tasapaino taas. Älä sano liian paljon, liian monta kertaa joo. ... Ja ”enjoy the ride”.<sup>499</sup>

---

499 TYKL/aud/1803.

## LÄHTEET

### TUTKIMUSAINEISTOT

Turun yliopisto: KEVEKO-tohtoriohjelman kyselytutkimus 2016, aineisto Hanna Norin hallussa.

Turun yliopisto, Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitoksen arkisto  
Haastattelut:

TYKL/aud/1801–1805

Haastattelu X. Haastattelutalenne litteraatioineen on haastattelun tehneen  
Majja Mäen hallussa.

### KIRJALLISUUS

Akateemisten affektien etnografia: tutkimusstrategiat tunteiden tihentymänä.

Tutkimushankkeen esittely. <https://projects.tuni.fi/akateemiset-affektit/>  
(16.8.2022).

Aromaa, Johanna & Tiili, Miia-Leena 2014. Empatia ja ruumiillinen tieto etnografisessa tutkimuksessa. – Pilvi Hämeenaho & Eerika Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Ethnos-toimite 17, 258–283. Ethnos ry.

Bathmaker, Ann-Marie & Ingram, Nicola & Waller, Richard 2013. Higher education, social class and the mobilisation of capitals: recognising and playing the game. *British Journal of Sociology of Education* 34(5–6): 723–743. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816041>.

Beauty, Liz & Gibbs, Graham & Morgan, Alistair 2005. Learning orientations and study contracts. – Ference Marton & Dai Hounsell & Noel Entwistle (eds.) *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*, 72–86. University of Edinburgh.

Boud, David & Lee, Alison 2005. "Peer learning" as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education* 30(5): 501–516. <https://doi.org/10.1080/03075070500249138>.

- Davis, Jeff 2010. The first-generation student experience: implications for campus practice, and strategies for improving persistence and success. VA: Stylus.
- Deuchar, Ross 2008. Facilitator, director or critical friend?: contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education* 13(4): 489–500. <https://doi.org/10.1080/13562510802193905>.
- Erikson, Robert & Rudolphi, Frida 2010. Change in social selection to upper secondary effects in Sweden. *European Sociological Review* 26:3, 291–305. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp022>.
- Evans, Teresa M. & Bira, Lindsay & Beltran Gastelum, Jazmin & Weiss, Todd L. & Vanderford, Nathan L. 2018. Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology* 36: 282–284. <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>.
- Field, John & Morgan-Klein, Natalie 2013. Reappraising the importance of class in higher education entry and persistence. *Studies in the Education of Adults* 45(2): 162–176. <https://doi.org/10.1080/02660830.2013.11661649>.
- Hiltunen, Kirsi & Pasanen, Hanna-Mari 2006. Tulevat tohtorit. Jatko-opiskelijoiden kokemukset ja arviot tohtorikoulutuksesta 2005. Opetusministeriön julkaisuja 48. Yliopistopaino.
- Hokka, Johanna & Kurtti, Elisa & Olsson, Pia 2022. Zoom-ryhmähaastattelun toimijuuksia rakentamassa. Uusmaterialistisia tulkintoja verkkovälitteisestä vuorovaikutuksesta. *Elore* 29(1): 114–136. <https://doi.org/10.30666/elore.112294>.
- Hytönen, Kirsi-Maria & Salenius, Paula 2017. Yhteiskunnallisen etnologisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. – Outi Fingerroos & Niina Koskihaara & Sanna-Lillbroända-Annala & Maija Lundgren (toim.) *Yhteiskuntaetnologia*. Tietolipas 255, 79–100. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hämäläinen, Ville 2022. Arvio: Draamaa tieteen rajapinnoilla. Poliitikasta 28.3.2022. <https://politiikasta.fi/arvio-draamaa-tieteen-rajapinnoilla/> (16.8.2022).

- Isopahkala-Bouret, Ulpuukka & Aro, Mikko & Ojala, Kristiina 2021. Positional competition in a binary system: the case of Finnish higher education. *Tertiary Education Management* 27: 143–159. <https://doi.org/10.1007/s11233-021-09070-8>.
- Jiménez, Juan de Dios & Salas-Velasco, Manuel 2000. Modeling educational choices: A binominal logit model applied to demand for Higher Education. *Higher Education* 40: 293–311.
- Keisalo, Marianna 2022. Tutkija ja kutsumuksen kirous. <https://antroblogi.fi/2022/04/tutkija-ja-kutsumuksen-kirous/> (7.4.2022).
- Kivinen, Osmo & Hedman, Juha & Kaipainen, Päivi 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa: Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77(5): 559–566.
- Kohti parempaa yliopistomaailmaa: strateginen johtaminen ja yliopistoyhteisön kokemukset Tampere3-fuusiossa. Tutkimushankkeen esittely. <https://parempiyliopisto.wordpress.com/home/> (16.8.2022).
- Kurri, Eero 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma: Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.
- Käyhkö, Mari 2014. Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sociologia* 51(1): 4–20.
- Laitinen, Merja & Uusitalo, Taina 2007. Sensitiivisen haastattelututkimuksen eettiset haasteet. *Janus* 15(4), 316–332. <https://journal.fi/janus/article/view/50440>.
- Lehman, Wolfgang 2012. Working-class students, habitus, and the development of student roles: a Canadian case study. *British Journal of Sociology of Education* 33(4): 527–546. <https://www.jstor.org/stable/23256166>.
- Lepp, Liina & Remmik, Marvi & Leijen, Äli & Leijen, Djuddah A. 2016. Doctoral Students' Research Stall: Supervisors' Perceptions and Intervention Strategies. *SAGE Open*, 1–12. <https://doi.org/10.1177/2158244016659116>.
- Luker, Karen A. & Orr, Jean 1992. Health visiting: towards health nursing. Blackwell Science.

- Löfström, Erika & Peltonen, Jouni & Frick, Liezel & Niglas, Katrin & Pyhältö, Kirsi 2022. Profiles of doctoral students' experience of ethics in supervision: an inter-county comparison. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00917-6>.
- Maunula, Minna 2015. Tohtoriopintojen ohjauksen uudet haasteet globaalissa ajassa. *Yliopistopedagogiikka* 22(2): 39–42. <https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2015/10/maunula.pdf>.
- Maunula, Minna 2016. Tarina väitöskirjan takana: tutkimusta elämäнкulussa, arjessa ja vähän tulevaisuudessakin. – Esko Johnson & Liisa Kivioja (toim.) *Avauksia tutkimusmatkalle: kokemuksia narratiivisesta ja kehittävästä tutkimusotteesta*. Tutkimuksia 2, 69–78. Centria ammattikorkeakoulu.
- Maunula, Minna 2017. Everyday Family Life and Multiple Roles of the Female Doctoral Students. – Luis Gómez Chova & López Martínez & Candel Torres (eds.) *EDULEARN17 Proceedings. 9th International Conference on Education and New Learning Technologies*. EDULEARN proceedings, 694–701. IATED Academy.
- McCallin, Antoinette & Nayar, Shoba 2012. Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education* 17(1): 63–74. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.590979>.
- Mikkonen, Susanna & Korhonen, Vesa 2018. Työläistäustaiset yliopisto-opiskelijat ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:4. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Mäkinen, Jarkko & Olkinuora, Erkki & Lonka, Kirsti 2004. Students at risk: Students' general study orientation and abandoning / prolonging the course of studies. *Higher Education* 48(2): 173–188. <https://www.jstor.org/stable/4151574>.
- Nori, Hanna 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin eri tieteenoiloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopisto.
- Nori, Hanna & Juusola, Henna & Kohtamäki, Vuokko & Lyytinen Anu & Kivistö Jussi 2021. Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa ja

- verrokkimaissa: GATE-hankkeen loppuraportti. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021:12.
- Nori, Hanna & Mäkinen-Streng, Mirka 2017. Koulutukseen valikoituminen, kiinnittyminen ja sosialisaatio. – Mari Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*, 318–347. Vastapaino.
- Nummenmaa, Anna Raija & Pyhältö, Kirsi 2008. Tohtorikoulutus systeemisenä kokonaisuutena. – Anna Raija Nummenmaa & Kirsi Pyhältö & Tiina Soini (toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*, 22–37. Tampere University Press.
- Pyhältö, Kirsi & Stubb, Jenni & Lonka, Kirsti 2009. Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development* 14(3): 221–232. <https://doi.org/10.1080/13601440903106551>.
- Pyhältö, Kirsi & Keskinen, Jenni 2012a. Doctoral students' sense of relational agency in their scholarly communities. *International Journal of Higher Education* 1(2): 136–149.
- Pyhältö, Kirsi & Keskinen, Jenni 2012b. Mitä väliä jatko-opiskelijan osallisuudella on? – Miksi jatko-opiskelijan hyvinvoinnista kannattaa olla kiinnostunut? – Tiina Soini & Kirsi Pyhältö (toim.) *Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa*, 58–75. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8971-6>.
- Rauvola, Julia 2017. Yhteisöllisyys tohtorikoulutuksessa – Tohtorikoulutettavien näkemyksiä Turun yliopistossa. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustiede. Turun yliopisto.
- Van Rooij, E. & Fokkens-Bruinsma, M. & Jansen, E. : Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Studies in continuing education* 2021, VOL. 43, NO. 1, 48–67 <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158>.
- Saru, Essi & Vähämäki, Maija 2018. Tohtoriopiskelijat myötä- ja vastamäessä – Akateeminen ohjauskäytäntö johtamissuhteena tarkasteltuna. *Yliopistopedagogiikka* 25: 24–51. <https://lehti.yliopistopedagogiikka>.

- fi/2018/11/30/tohtoriopiskelijat-myota-ja-vastamaessa-akateeminen-ohjauskaytanta-johtamissuhteena-tarkasteltuna/.
- Soini, Hannu 2008. Vertaisohjaus akateemisen ohjauksen työtapana. – Anna Raija Nummenmaa & Kirsi Pyhältö, & Tiina Soini (toim.) *Hyvä Tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*, 127–137. Tampere University Press.
- Stubb, Jenni & Pyhältö, Kirsi & Lonka, Kirsti 2011. Balancing between inspiration and exhaustion? Ph.D. students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education* 33(1): 33–50. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.515572>.
- Stubb, Jenni & Pyhältö, Kirsi & Soini, Tiina & Nummenmaa, Anna Raija & Lonka, Kirsti 2010. Osallisuus ja hyvinvointi tiedeyhteisössä – tohtoriopiskelijoiden kokemuksia. *Aikuiskasvatus* 30(2): 106–119. <https://doi.org/10.33336/aik.93868>.
- Uravaihtoehtojen risteyksessä 2021. Tieteentekijöiden kysely nuoremmille tutkijoille 2020–2021. Tieteentekijät. [https://tieteentekijat.fi/assets/uploads/2021/09/Nutu\\_raportti\\_FIN\\_VALMIS.pdf](https://tieteentekijat.fi/assets/uploads/2021/09/Nutu_raportti_FIN_VALMIS.pdf).
- Visala, Aku 2018. Kuinka tutkija voi säilyttää mielenterveytensä (rippeet)? <https://www.areiopagi.fi/2018/05/kuinka-tutkija-voi-sailyttaa-mielenterveytensa-rippeet/> (7.4.2022).
- Vuorio-Lehti, Minna 2017. Pedagoginen ohjaus. – Mari Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*, 225–237. Vastapaino.
- Välimäki, Vesa 2021. Tutkijan uupumus ja tutkimuksen kadotettu merkitys. <http://akatemiajalkavaki.fi/2021/11/05/tutkijan-uupumus-ja-tutkimuksen-kadotettu-merkitys/> (16.8.2022).



**OSA III  
PEDAGOGISET VALINNAT  
JA TIETÄMISEN TAVAT**



# KUVITTELU JA LUOVUUS OSANA ETNOGRAFISEN TIETÄMISEN OPPIMISTA

*Jenni Rinne & Tiina Suopajarvi*

Pohdimme tässä artikkelissa, miten kuvittelu ja luovuus ovat osa etnografiaa, ja kysymme, miten näitä voi oppia ja opettaa. Analysoimalla kahta opettamaamme kaupunkietnologiaan, aistietnografiaan ja visuaalisiin menetelmiin keskittynyttä kurssia osoitamme, miten opiskelijoita voi ohjata kohti luovia ratkaisuja niin kentällä kuin tulkinnoissakin. Opettamisessa tämä vaatii uskallusta käyttää tarpeeksi avoimia tehtävänantoja, mutta myös tasapainoilua opettajälähtöisen opettamisen ja opiskelijoiden kokemuksellisen ja yhteistoiminnallisuuteen perustuvan oppimisen välillä. Lisäksi tutkimuksemme osoittaa, että kulttuurien tutkimuksen opiskelijoilla on valmiuksia käyttää kuvittelua, luovuutta ja aistietnografian vaatimaa ruumiillisuutta oppimisessaan.

## Johdanto

Etnografia on keskeinen tutkimusmetodologia nykytieteissä ja sen lähitieteissä. Etnografian ymmärtäminen metodologiana tarkoittaa sen oppimista kokonaisvaltaisena prosessina suunnittelusta kenttätöiden kautta analyysiin ja kirjoittamiseen. Kentällä etnografia on ennen muuta erilaisia ihmis- ja ei-ihmistoimijoiden kudelmia, joissa tapahtuu monenlaisia, toisinaan eri aikatasoihin linkittyviä kohtaamisia. Juuri näistä kohtaamisista ja niiden ymmärtämisestä me etnologeina olemme kiinnostuneita. Tässä etnografisessa tietämisessä on mukana paljon sanatonta, ruumiillista, astimellista ja affektiivista tietämistä.<sup>500</sup> Pohdimme tässä artikkelissamme ensinnäkin, miten tällaista tietämistä voi opettaa ja oppia etnologian etnografiakursseilla, ja toiseksi, miten luovuus ja kuvittelu voivat olla osa tämän oppimisen pedagogiikkaa.

Antropologi Dara Culhanea (2016) seuraten ymmärrämme kuvittelun (engl. *imagining*) prosessina, jonka mahdollistavat tietty materiaaliset ja sosiaaliset ehdot. Tarkastelemme sekä näitä ehtoja että tutkimuskysymyksiämme laajemmin kahden vuonna 2021 opettamamme kurssin pohjalta, joista toinen pidettiin Turun ja toinen Helsingin yliopistossa. Kurssit olivat osa kansatieteen/etnologian aineopintoja, ja lisäksi kurssi oli avoin Helsingissä kaikille Kulttuurien tutkimuksen kandidohjelman ja Turussa Kaupunkitutkimus-opintokokonaisuuden opiskelijoille. Helsingissä kurssi tarjottiin myös Avoimen yliopiston opiskelijoille.

Koronarajoitusten vuoksi molempien kurssien opetustapaamiset ja töiden esittelyt pidettiin Zoom-verkkoalustalla, mutta

---

500 Culhane 2016; Ingold 2008.

osa opiskelijoista tapasi toisiaan kenttätöissä kaupungilla. Opiskelijat aistivat, havainnoivat ja kuvittelivat kaupunkitiloja yksin ja yhdessä osallistamatta niihin ulkopuolisia ihmisiä. Kursseilla opiskelijat aistivat paikkoja, pohtivat paikan valtasuhteita ja sen menneisyyden ”haamuja” sekä kuvittelivat paikan tulevaisuuksia. Tuloksiaan opiskelijat esittivät kirjoittamalla paikan aistikuvausten, kuvanarratiiveilla ja tulevaisuusvisioilla, kurssin lopuksi opiskelijat refleктоivat omaa oppimistaan. Kurssin tehtävät oli pääosin suunniteltu käyttäen apuna etnografisen kenttätöiden pedagogista opasta, jossa luovuus ja kuvittelu nähdään erottamattomana osana etnografista metodologiaa ja tutkimusprosessia.<sup>501</sup> Artikkelissamme pohdimme, miten kuvittelu ja luovuus tulivat osaksi opiskelijoiden etnografisen, etenkin ei-sanallisen tietämisen oppimista, ja mitä uutta me opettajat opimme etnografian opettamisesta sen avulla.

Luovuus on käsitteenä ollut viime aikoina pinnalla sekä etnografisen tiedon tuottamisen että tämän tiedon muille kommunikoinnin näkökulmista, ja me tarkastelemme luovuutta osana näitä molempia.<sup>502</sup> Etnografiaa voidaan kehittää ”luovan metodologian” suuntaan liittämällä etnografiseen prosessiin taiteellisia työskentelytapoja, taitoja tai välineitä.<sup>503</sup> Lisäksi luovuus voi etnografiassa tarkoittaa ideointia ja tulkintaa, jotka ovat läheisessä yhteydessä kuvitteluun. Taiteen tekemisen ja etnografian menetelmät tarkastelevat kumpikin omalla tavallaan affektiivisia, ruumiillisia ja aisti-

501 Elliot & Culhane 2016. A different kind of Ethnography. Imaginative and Creative methodologies.

502 Culhane 2016, 7; Hjorth ym. 2020, 2–5; Ks. myös Lähdesmäki ym. (toim.) 2020.

503 Culhane 2016, 7.

kokemuksia tietämisen tapana, ja näiden yhdistäminen voi tuottaa ”erilaista etnografiaa” perinteisen etnografian rinnalle.<sup>504</sup> Tämä tarkoittaa sitä, että etnografisen tiedon muodostumisen ohella tiedon kommunikoinnissa voidaan käyttää apuna taiteellista toimintaa, kuten tiedon visualisointia maalaamisen, valokuvien tai audiovisuaalisten tuotosten kautta tai vaikkapa luovaa kirjoittamista.<sup>505</sup>

Luovuus voidaan ymmärtää myös yhtenä ihmisen ajattelun sekä maailmassa olemisen ja siihen suhtautumisen tapana, jossa muodostuu uusia ideoita ja olemisen tapoja. Luova ajattelu taas on ymmärretty luovuuden soveltamisena eli jonkin uuden ja innovatiivisen tuottamisena.<sup>506</sup> Toisaalta luovuus voidaan ymmärtää osana prosessia, jossa maailma on jatkuvassa muutoksessa ja ihmiset, heidän ajattelunsa ja toimintansa ovat osa tätä jatkuvaa uudelleen muodostumista ja muutosta. Luova ajattelu ei siten tähtää johonkin lopputuotteeseen, vaan kyse on prosessista, joka itsessään on uudistava.<sup>507</sup> Pedagogisessa kirjallisuudessa on jonkin verran pohdittu, voiko luovuutta opettaa. Näissä tutkimuksissa luovuus ymmärretään luovana ja kriittisenä ajatteluna, joka syntyy tietynlaisten pedagogisten lähtökohtien avulla. Nämä lähtökohdat kannustavat ajatteluun, jossa yhdistyy vanha ja kurssilla opittu tieto ja joka johtaa uuteen oivallukseen.<sup>508</sup>

Luovuutta kasvatuksessa tutkineen Philip Lambertin (2017) mukaan luovuutta määriteltäessä ollaan yleensä yhtä mieltä siitä,

504 Culhane 2016, 3, 9; Ehn 2014, 63–65. Ks. myös Willim 2017a; Willim 2017b.

505 Ingridsdotter & Silow Kallenberg 2018; Palmgren 2017; Palmgren 2020; Willim 2020; ks. myös Cultural analysis. Creative ethnography. Volume 1:22, 2023.

506 Blatherwick & Cummings 2017, 99.

507 Ingold 2022.

508 Ks. esim. Herbert 2010.

että se on omaperäisyyttä, asioiden uudella tavalla yhdistämistä, joustavaa ja soveltavaa ajattelua. Luovuuden ja luovan ajattelun tarkka määrittely on kuitenkin vaikeaa, ja erityisen hankalaksi on koettu luovan ajattelun arviointi.<sup>509</sup> Luovuuden pedagoginen tutkimus on osoittanut, että erilaisia kognitiivisia luovan ajattelun tekniikoita, kuten aivoriieheä, on mahdollista opettaa, jos luovuuden ajatellaan olevan erityisesti ongelman ratkaisuun tai uusien ideoiden synnyttämiseen liittyvää toimintaa.<sup>510</sup> Kuinka menestyksestä tämä opettaminen ja näiden tekniikoiden täytäntöönpano lopulta on, jää epäselväksi. Lambertin mukaan luovuutta tukee tai mahdollistaa monet muutkin seikat kuin kognitiiviset tekniikat, kuten ihmisen motivaatio, persoonallisuus, asenne sekä poliittinen ja sosiokulttuurinen ympäristö. Koska luovuuteen vaikuttavat niin monet liikkuvat osat, on luovuutta hänen mukaansa lähestyttävä holistisesti.<sup>511</sup>

## Aineisto ja menetelmät

Turun ja Helsingin yliopistojen kurssit erosivat lähtökohdiltaan hieman toisistaan, sillä Turun kurssin teemana oli ”Kaupunkietnologia”, ja sillä luennoitiin myös etnologisen kaupunkitutkimuksen taustoista ja nykytutkimuksesta, kun taas Helsingin ”Arjen etnografia” kurssilla keskityttiin täysin etnografisiin menetelmiin ja etnografisen tiedon tuottamiseen. Molemmilla kursseilla pääpaino oli kuitenkin aistietnografiassa, ja tehtävät perustuivat sekä

509 Lambert 2017, 4.

510 Ks. tarkempi listaus tekniikoista Lambert 2017.

511 Lambert 2017, 17–19.

aistihavainnointiin että kuvittelun etnografisiin menetelmiin. Tehtävät perustuivat pedagogisiin etnografian menetelmäoppaisiin, jotka painottavat erityisesti luovuuden ja kuvittelun olevan osa etnografista prosessia.<sup>512</sup> Kurssien oppimistavoitteina olivat a) ymmärtää kaupunki etnologisesta näkökulmasta monenlaisten kohtaamisten, ajallisten kerrostumien, valtasuhteiden, materiaalisuuksien ja aistimusten paikkana, b) oppia suunnittelemaan, miten etnografista kaupunkitutkimusta tehdään ja harjoitella sen tekemistä muun muassa aistietnografisia ja visuaalisia menetelmiä käyttäen, ja c) oppia yhdistämään menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden näkökulmia sekä ymmärtää, millaista tietoa näitä yhdistämällä tuotetaan.

Kurssien alussa oli kuusi tuntia luento-opetusta, joka avasi opiskelijoille sekä metodologisia näkökulmia että konkreettisia esimerkkejä (aisti)etnografian tekemisestä. Kurssit koostuivat neljästä tehtävästä, joista viimeinen eli reflektointi tehtiin täysin yksin, muut tehtiin osittain yksin tai kokonaan ryhmässä. Jokaisesta tehtävästä varten oli koottu 2–3 aihetta käsittelevää artikkelia, joihin opiskelijoiden tuli tutustua. Helsingin kurssilla oli yhteensä 13 opiskelijaa, joista neljä oli avoimen yliopiston opiskelijoita. Opiskelijat muodostivat neljä 3–4 hengen ryhmää. Turun kurssilla oli 21 opiskelijaa, jotka muodostivat seitsemän 2–4 hengen ryhmää. Kurssien keskiössä oli yhteistoiminnallinen oppiminen, jossa jokaisen oma oppiminen on kiinni siitä, miten hyvin ryhmän jäsenet toimivat yhdessä ja miten aktiivisesti kukin heistä oppimisen eteen työskentelee. Ryhmässä opiskelijat ovat siis toi-

---

512 Culhane 2016; Pink 2011.



sistaan positiivisesti keskinäisriippuvaisia.<sup>513</sup> Yhteistoiminnallisen oppimisen lisäksi kurssiemme lähtökohtana oli konstrukttiivinen linjakuus, joka tarkoittaa sitä, että rakentaessaan tietoaan etnografisesta kaupunkitutkimuksesta opiskelijoiden tuli olla aktiivisia ja itsenäisiä.<sup>514</sup> Kurssilla pidetty luento-opetus, lukemisto, tehtävät ja arviointi suunniteltiin siten, että ne olivat linjassa kurssin oppimistavoitteiden kanssa.

Tehtävien suunnittelun lähtökohtana oli tutustua kaupungissa tehtävään etnografiaan vaiheittain ensin aistien, toiseksi valtaan liittyvien kysymysten ja kolmanneksi aikatasojen kautta. Lopuksi opiskelijat reflektoivat kurssin muotoa suhteessa omaan oppimiseensa. Etnografiassa ylipäänsä ja aistietnografiassa erityisesti omat havainnot paikoista ja tilanteista ovat tärkeä menetelmällinen työkalu, mutta menetelmä vaatii aikaa sekä havainnointien tekemiselle että niiden prosessoimiselle.<sup>515</sup> Tämän vuoksi suunnitelimme tehtävät siten, että moniulotteinen tieto paikasta kumuloitui jokaisen tehtävän myötä, jolloin kurssin edetessä etnografinen havainnointi ja tietäminen syvenivät.<sup>516</sup>

Ensimmäisessä tehtävässä ”Aava aistisi ja pysähdy” opiskelijan tuli keskittyä opettelemaan aistihavaintojen tekemistä julkisessa tilassa. Tätä varten ryhmä valitsi kaupungista paikan, jota kukin havainnoi aluksi yksin ja jota he ryhmänä koko kurssin ajan tutkivat. Havainnoista, niiden eroista ja yhtäläisyyksistä sekä menetelmästä keskusteltiin ryhmässä, ja tämän pohjalta ryhmä kirjoit-

513 Repo-Kaarento 2009, 280–281. Yhteistoiminnallisuus on keskeinen osa myös kokemusperäistä (engl. *experiential*) oppimista (Morris 2020, 1068).

514 Biggs & Tang 2007; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 138–139.

515 Pink 2011.

516 O'Dell & Willim 2016.

ti paikasta kolmen sivun mittaisen aistietnografisen kuvauksen, joka jaettiin kaikille kurssilaisille luettavaksi ennen tapaamista. Kuvauksessa tuli pohtia myös menetelmän antia ja sen rajoitteita. Paikka ja etenkin siihen liittyvät aistihavainnot esiteltiin vapaa-muotoisesti muille kurssilaisille yhteisessä Zoom-tapaamisessa. Tehtävien purkutilanteessa opettajat kommentoivat kuvauksia, minkä tarkoituksena oli saada opiskelijat ymmärtämään, että etnografisen tiedon muodostuksen prosessissa tarvitaan kuvittelua ja/tai luovuutta esimerkiksi silloin, kun pohditaan muiden tilassa olevien kokemuksia omien aistikokemusten kautta.

Seuraavassa tehtävässä ”Kenen paikka?” opiskelijat tutkivat valitsemaansa paikkaan liittyviä valtasuhteita vierailemalla siellä tällä kertaa ryhmänä. Heidän tuli pohtia, millaisia valtasuhteisiin liittyviä symboleja tai materiaaleja tai aisteihin liittyviä tekijöitä paikassa on. Ketkä paikkaa esimerkiksi käyttävät, keitä se rajaa ulos ja miksi. Tehtävän lopputuotoksena ryhmä valmisteli enintään viiden kuvan kuvanarratiivin, josta tuli käydä ilmi jokin siihen liittyvä valtasuhde. Kuvanarratiivin avulla he pääsivät syventämään tietojaan ja taitojaan visuaalisesta etnografiasta, joka on tärkeä osa aistietnografiaa.<sup>517</sup> Tehtävänannossa emme pyytäneet opiskelijoita osallistamaan kenttätöihin muita ihmisiä, mikä suuntasi heitä käyttämään kuvittelua pohtiessaan valtasuhteiden vaikutuksia ihmisten arkeen ja tilan käyttöön.

Kolmas tehtävä ”Paikan kummitukset ja kuvitelmat” vei opiskelijat paikan ja ajan väliseen suhteeseen. Heidän tavoitteenaan oli etsiä paikasta merkkejä menneisyydestä ja pohtia, onko paikan käyttö muuttunut ja jos on niin miten, onko paikassa nykyi-

---

517 Pink 2013.

sin eri käyttäjiä kuin ennen, entä onko valtasuhteissa tapahtunut muutoksia. Kaiken jo tuottamansa tiedon pohjalta, ryhmän tuli lopuksi kuvitella paikan mahdollista tulevaisuutta ja esitellä sen tulevaisuusvisio. Tässä tehtävänannossa kuvittelulla oli kenties selkein tehtävä, koska tulevaisuus ei ole meidän saatavillamme konkreettisesti. Viimeisessä eli neljännessä tehtävässä jokainen reflektoi yksin omaa oppimistaan kurssilla. Tehtävässä yhdistyvät kaikki kurssilla tehty, koettu ja luettu, lisäksi siinä refleктоitiin ryhmätyöskentelyä ja omaa toimintaa ryhmässä.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaisesti olemme pyytäneet lupaa kurssitehtävien käyttöön niiden analysointia varten tämän artikkelin kontekstissa. Olemme myös informoineet opiskelijoita tutkimusartikkelin tutkimustehtävästä sekä pyytäneet lupaa julkaista valokuvia osana artikkelia. Suostumuksen hankkimisen ja informoinnin lisäksi olemme anonymisoineet opiskelijat tätä artikkelia varten ja viittaamme heihin vain opiskeluvuoden ja oppiaineen mukaisesti.<sup>518</sup>

Tätä artikkelia varten olemme analysoineet ryhmien kirjoittamia paikan aistikuvauksia ja heidän rakentamiaan kuvanaratiiveja paikan valtasuhteista. Päädyimme tähän rajaukseen, koska analyysitapamme on tarkoittanut yksityiskohtaista aineistojen lukemista ja katsomista ja jo kahden aineiston käsittely tällä tavalla vie paljon tilaa. Kokemuksemme kurssien opettajina tarkoittaa kuitenkin sitä, että kurssit kokonaisuudessaan vaikuttavat tulkintoihimme. Olemme lukeneet vain omien ryhmäläistemme tekstit, mutta keskustelleet niistä moneen otteeseen

---

518 Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.

yhdessä. Kaikki kuvanarratiivit katsoimme yhdessä läpi analysoiden niitä samalla. Analysoinnissamme olemme pohtineet aineistoja sekä kuvittelun että luovuuden käsitteiden kanssa kysyen, millaista kuvittelua ja luovuutta opiskelijoiden tekeminen on heiltä vaatinut, miten he ovat soveltaneet annettuja tehtäviä ja menetelmiä kentällä, miten he ovat tulkinneet kokemuksiaan ja aineistojaan luovasti sekä millaista kuvittelua tulkinnot ovat heiltä vaatineet.

Etnologeina lähestymme luovuutta Tim Ingoldin (2022) mukaisesti elettyä elämänä, jota koemme ruumiimme kautta kulttuuristen merkitysten kontekstissa ja joka on itsessään jatkuvasti luovaa ja uusia ideoita synnyttävää. Muutoin kokisimme elämämme samana ja muuttumattomana.<sup>519</sup> Tukeudumme myös Denielle Elliotin ja Dara Culhanen (2016) toimittamassa kirjassa esitettyihin näkemyksiin luovuudesta osana sellaisen etnografian tekemisen prosessia, jossa fokuksessa on oman ruumiin kautta kokeminen ja toisaalta taiteellisen toiminnan käyttäminen aineiston tuottamisessa, analysoinnissa ja tulosten kommunikoinnissa muille.<sup>520</sup> Ruumiillisuus on tärkeä osa myös kokemuseräistä oppimista, mutta sen pedagogiikkaa on tutkittu toistaiseksi vähän.<sup>521</sup> Olemme analyysissamme pyrkineet tunnistamaan opiskelijoiden kuvittelua, luovuutta ja luovaa ajattelua lukemalla niitä heidän tekniikoistaan, tulkinnoistaan ja ongelman ratkaisuisistaan. Tämän valinnan taustalla on Hjortin kumppaneineen (2020) tekemä ja -ottelu luovuudesta etnografisessa prosessissa: luovuutta voidaan erityisesti käyttää etnografisen tekemisen tekniikoissa, aineis-

---

519 Ingold 2022.

520 Elliot & Culhane 2016.

521 Morris 2020, 1073–4.

ton tulkinnassa sekä tulkinnan ”kääntämisessä” ja välittämisessä muille.<sup>522</sup>

## **Tekniikka ja sen luova käyttö aistihavainnoinnissa**

Aistihavaintojen tekniikoita on monenlaisia, ja tekniikan valinta vaikuttaa aistimisen kokemuksiin. Siksi pyysimme opiskelijoita pohtimaan tehtävissään havainnointimenetelmiään. Opiskelijat olivat kuvanneet aistikokemuksiaan pääosin kirjoittamalla vihkoon, minkä lisäksi he olivat ottaneet kuvia ja videoita. Osa opiskelijoista oli siirtynyt kuitenkin havainnointien kirjoittamisesta niiden puhelimelle äänittämiseen. Kirjoittaminen oli koettu hankalaksi paksut talvihanskat kädessä tai kylmässä viimassa paperilehtien heiluessa tuulella. Kiinnostavasti yksi opiskelijoista huomasi myös tekniikan rajoittavan aistihavaintoja: ”(- -) kirjoittaminen tarkoittaa näön uppoutumista vihkoon, joten minulta tuntuu menevän paljon havaintoja ympäristöstäni ohi. Tämän vuoksi havainnoin pitkälti dominoivalla kuuloaistilla. Kuulohavainnon tehdessäni näkö seuraa ja todentaa havainnon ’oikeaksi’” (Avoimen yliopiston opiskelija). Toinen opiskelijoista huomasi myös äänittämisen vapauttavan havainnoimaan ympäristöä kokonaisvaltaisemmin kuin kirjoittamisen.

Älypuhelinien yleistymisen arjessamme ja niiden kuva- ja äänisovellukset, joiden avulla jaetaan kokemuksia muille sosiaalisessa mediassa, vaikuttavat varmasti siihen, että havainnoimisen dokumentointi saattoi joistakin tuntua helpommalta puhelimen

---

522 Hjort ym. 2020, 4.

avulla.<sup>523</sup> Havainnointien kirjaamisen tekniikoiden, kuten valokuvauksen ja tilan äänimaiseman äänittämisen, voidaan ajatella olevan luovan etnografian tekniikoita, jotka mahdollistavat ruumiillisten havaintojen tarkastelun ja taltioimisen kokonaisvaltaisesti ja luovasti.<sup>524</sup> Osa opiskelijoista pohti kuitenkin myös sitä, ovatko nämäkin tekniikat vaillinaisia, kun halutaan taltioida aistihavaintoja: ”Pohdimme, onko aistittuja havaintoja ja kokemuksia edes mahdollista tallentaa täydellisesti vain tekstin, kuvan ja äänen kautta, vai jääkö jokin tällaisen ulkopuolelle?” (Ryhmä: 2. ja 3. vuosikurssin folkloristiikan ja taidehistorian pääaineopiskelijoita).

Opiskelijat kokivat myös aistihavaintojen sanoiksi pukemisen osin hankalana. Esimerkiksi Turun kurssilla aistittiin keväisiä hyviä tuoksuja, joita opiskelijoiden oli kuitenkin vaikea sanoittaa selkeästi. Hajujen sanoittaminen osoittautui monilla muutenkin vaikeaksi, kuten Helsingissä Hakaniemen toria havainnoineen opiskelijan muistiinpanot osoittavat: ”Tuoksusta on vaikea erottaa mitään selkeästi muusta kaupungista eroavaa. Kuitenkin lähestyessäni muutamaa torilla seisovaa kojua nenääni kantautuu pullan tuoksu.” (1. vuosikurssin etnologian pääaineopiskelija.) Opiskelija jatkaa pohtimalla tuoksumuistoja ja niiden vaikutuksia: voisiko pullan tuoksu olla pikemminkin muisto kuin aistihavainto, sillä hän on käynyt samalla torilla lapsesta saakka ja hänen muistonsaan torilla tuoksuu aina pulla ja mansikat. Opiskelijan aistihavainto ja aistimuisto ovat kietoutuneet toisiinsa liittäen lapsuuden kokemukset ja aistimukset yhteen. Kyse voi kuitenkin olla myös hankaluudesta sanoittaa aistimuistoja, sillä tutkimusten mukaan

523 Ks. Boudreault-Fournier 2016, 69.

524 Boudreault-Fournier 2016, 71; ks. myös Hjorth ym. 2020.

aisti- ja tunnekokemuksia on toisinaan paitsi hankala kielellistä myös erottaa toisistaan selkeästi.<sup>525</sup>

Lisäksi opiskelijat pohtivat aistimusten rajoja sekä aistijoiden taustojen vaikutusta kokemuksiin. Esimerkiksi Turussa Vähätoria havainnoineen ryhmän opiskelija pohti, onko tuntoaistimus vain sitä mitä tunnemme ruumiimme pinnoilla, kuten kylmyyden iholla, tuulen hiuksissa tai tärinän jalkapohjissa, vai voisiko siihen kuulua myös sisäiset tuntemuksemme, kun koemme ”kylmiä väreitä, lämpimänä läikähtäviä aaltoja tai sydämen tykytyksiä” (3. vuosikurssin etnologian pääaineopiskelija). Toisessa ryhmässä opiskelijat pohtivat kuvailussaan sitä, miten heistä jokaisen neljän erilaiset suhteet kyseessä olevaan paikkaan eli Aurajoen yli ihmisiä kuljettavaan Föri-lauttaan ja sen rantoihin vaikuttavat jo lähtökohtaisesti jokaisen havainnointiin. Toisille paikka on arkipäiväinen jatkuvasti käytössä oleva, toisille taas vieraampi, jolloin aistimukset kiinnittyvät eri asioihin.

Aistihavaintojen tiedostaminen, kuvailu ja niiden taltioiminen vaatii pohdintaa siitä, miten tavoittaa aistikokemuksia ja miten niitä on mahdollista tallentaa. Aistikokemusten taltioimisen vaikeus on ollut yksi niistä syistä, miksi luovaa etnografiaa on alettu käyttää yhä enemmän, koska sillä ajatellaan tavoitettavan ruumiillisia kokemuksia paremmin kuin perinteisen etnografian menetelmin.<sup>526</sup> Tallentamistavat vaikuttavat opiskelijoiden pohdintojen perusteella myös aistihavaintoihin ja etenkin niistä tehtyihin tulkintoihin. Etenkin muut kuin näköhavainnot olivat palautuneet heidän mieleensä, kun he olivat jälkikäteen tarkas-

525 Culhane 2016, 47.

526 Boudreault-Fournier 2016, 70.

telleet valokuvia sekä ääni- ja videotallenteita. Tehtävänanto, joka herätteli opiskelijoita pohtimaan havainnointitapoja, herätti heidät reflektoimaan sitä, miten erilaiset tekniikat vaikuttavat etnografiseen tiedon muodostukseen. Opettaja voi siis tukea opiskelijoiden luovaa kokemusten taltiointia antamalla etukäteen erilaisia mahdollisuuksia tuottaa tutkimusmateriaalia. Opiskelijoita tulisi lisäksi perehdyttää taiteen ja etnografian rajapinnalla oleviin tutkimusmenetelmiin, kuten esimerkiksi piirtämiseen tai videokuvaamiseen.

## Aistikokemusten luovaa tulkintaa

Aistikokemusten on ajateltu olevan jotain sellaista, joka herättelee ja muokkaa luovuuttamme sekä mielikuvitustamme. Tullaksemme tietoisiksi aistikokemuksistamme täytyy meidän olla ”hereillä” eli kiinnittää erityistä huomiota aisteihin.<sup>527</sup> Tämä on yksi syistä, jonka vuoksi olemme ensimmäisessä tehtävänannossa suunnanneet opiskelijoiden havainnointia erityisesti aistikokemuksiin. Lukiessamme opiskelijoiden aistikuvauksia kiinnitimme erityisesti huomiota niihin kohtiin teksteissä, joissa he pohtivat aistihavaintoja hieman pidemmälle tai kertoivat ”hoksanneensa” tai ”huomanneensa” jotain odottamatonta. Voidaan ajatella, että luova etnografinen tulkinta saa alkunsa tällaisista ”uusien oivalusten hetkistä”, jolloin opitaan jotain uutta aistien ja paikkojen suhteesta ja luodaan yhteyksiä eri asioiden välillä.<sup>528</sup>

527 Blatherwick & Cummings 2017, 99.

528 Hjorth ym. 2020; Morris 2020.



Esimerkki opiskelija, joka oli tehnyt havaintoja Helsingin Oodi-kirjastossa, tulkitsee aistikokemustaan seuraavasti:

Tila oli valoisa (...) Mietin miten suuri vaikutus valolla on, miten erilainen kokemus on päivällä, kun luonnollinen valo pääsee sisään ja ei tarvitse luottaa lampuihin. Ulkona on pimeää ja kylmä, mutta sisällä lämmin ja valoisa. Minulla heräsi tunne yhteisöllisyydestä. (2. vuosikurssin taidehistorian pääaineopiskelija)

Voidaan ajatella, että tässä esimerkissä opiskelija ei ole vain havainnoinut aistimuksiaan, vaan myös tulkinut niitä niin, että valon määrä, sisätilan lämpötila ja ulkona oleva säätila luo opiskelijan mielestä yhteisöllisyyden tunnelmaa sisätiloihin. Oodiin liittyvässä havainnoinnissa jokainen opiskelijoista oli myös kiinnittänyt huomiota erityisesti tähän kirjastoon liittyvästä omanlaisesta aistimaailmasta, jota ei odoteta kohdattavan yleensä kirjastoissa.

Ilmanlaatu oli hyvä, sillä rakennus on suhteellisen tuore. Siellä ei kuitenkaan mielestäni ollut ihan perinteisen vanhan kirjaston tuoksua. Kahvilasta tullut tuoksu ja äänimaailma oli eroava normaaliin kirjastoon. (1. vuosikurssin kulttuurien tutkimuksen opiskelija)

Erityisesti kahvilan tuoksujen ja astioiden kilahdusten huomattiin luovan eroa perinteiseen vanhan kirjaston aistimaailmaan. Painettuihin kirjoihin ja laajemmin myös lukukokemukseen yhdistetään usein tietynlainen tuoksu.<sup>529</sup> Kirjastot ovat olleet perinteisesti hiljaisia tiloja, joissa syöminen on ollut kiellettyä kirjojen suojelutarkoituksessa. Äänimaailmaan liittyen huomioitiin

---

529 Hjorth ym. 2020; Kajander 2020.

myös lasten äänet ja muutenkin puheensorina yleensä hiljaisissa kirjastotiloissa. Kaikesta huolimatta äänimaailmaa ei kuvattu häiritseväksi. Sen kuitenkin kerrottiin vaihtelevan kirjaston eri osissa suurestikin.

Toisaalta jotkut opiskelijat kyseenalaistivat ennakkokäsitysten vaikutusta tulkintaan. Esimerkiksi eräässä havainnoinnissa oli pohdittu sitä, kuinka paljon paikan aistikokemusten tulkintaan vaikuttavat omat ennakkokäsitykset ja osuvatko ne lopulta oikeaan.

Kuulen ohimenevän naisen heijastimen kilkatuksen. En näe heijastinta, mutta tiedän sen olevan heijastin. Mietin miten sen voin tietää? Teen muitakin oletuksia. Mies kantaa leipäpussia ja toisessa kädessä 1L tetratölkkiä, jonka etikettiä näkemättä tulkitsen sen maidoksi. Arvioin ihmisten ikiä, mihin ovat menossa ja ammatteja – kaikki oletuksia. (Avoimen yliopiston opiskelija)

Aistimusten ja paikan luomaa leimallista äänimaailmaa pohdittiin Oodin lisäksi myös ulkotiloihin liittyen. Erityisesti liikenteen melun eräässä kovaäänisessä liikenteen solmukohdassa sijaitsevassa puistossa tulkittiin kertovan paikan sijainnista Helsingin keskustassa. Samassa ryhmässä liikenteen äänien huomattiin ”rytmittyvän aaltomaisesti” liikennevalojen, ratikoiden sekä huolto- ja kuljetusajoneuvojen liikkeiden ja piippausten mukaisesti. Näiden äänten sekoittuessa koirapuiston ja huoltotunnelin ”fööniltä” kuulostaviin ääniin paikan äänimaailman huomattiin kuitenkin olevan myös summa monista ääniaistimuksista. Turun ryhmässä oli kiinnitetty huomiota paikkoja leimaavaan visuaalisuuteen, kuten siihen, miten valot ja varjot näkyivät opiskelijoiden valitseman risteyksen taloissa tai miten valo kimmelsi raken-

nuksen seinämateriaalissa, mitä puulajeja aukion laidoilla kasvoi tai miten ”aurinko leikki joen laineilla”. Näköhavainnoissa oli mukana niin pysyvämpiä elementtejä, kuten vanhoja historiallisia rakennuksia ja niiden ”ihania värejä kuten vaaleanpunaista, vaaleansinistä, keltaista, vihreää ja lohen punaista”, katujen kivetyksiä tai siltoja, kuin hetkellisiä poikkeuksellisia elementtejä, kuten liikkumista rajaavia esteitä ja niihin maalattuja graffiteja, puun oksiin takertunut muovipussi tai maassa lojuvia ”kaljapulloja ja pizzalaatikoita”.

Yksi ryhmistä, joka havainnoi Helsingin keskeisellä paikalla olevaa Kansalaistoria, huomasi, että tilaan tuo ääniä oikeastaan eniten ”ihmisten oman kehon tuottama liike”, kuten pyöräily, sähköpotkulaudat ja ihmisten askelten lähestyvät ja kaikkoavat äänet soraisella lähiliikenteen väylällä. Liike ja liikkuminen ovat keskeinen osa ihmisten aistikokemuksia ja heidän paikkasuhteensa rakentumista. Mahdollisuudet, kyvyt ja esteet liikkua muovaavat ihmisten kokemuksia, ne vahvistavat mutta voivat myös heikentää ihmisten tunnetta paikkaan, kuten kaupunkiin, kuulumisesta.<sup>530</sup> Vaikkemme ohjeistaneet opiskelijoita erityisesti liikkeen ja liikkumisen havainnointiin, olivat heidän katseensa kiinnittyneet esimerkiksi katukiveyksiin ja muihin liikkumista estäviin materiaaleihin sekä siihen, miten ihmiset, eläimet, bussit, pyörät tai sähköpotkulaudat liikkuivat, miten liikuttiin yhdessä toisten kanssa tai yksin, miltä oma liikkuminen tai ei-liikkuminen eli paikallaan olo havainnoinnissa tuntui.

Yksi Turun ryhmistä oli valinnut havainnointinsa kohteeksikin ”liikkuvan paikan” eli Föri-lautan, joka kuljettaa ihmisiä tauotta

---

530 Ks. Olsson, Rinne & Suopajärvi 2021; Pink 2011; Suopajärvi 2018.

Aurajoen toiselta puolelta toiselle. Aistikuvauksessaan he kirjoittavat kiinnostavasti siitä, miten erilaiset liikkeet kohtaavat kaupungissa, miten kaupungissa paikat ovat luonnonelementtien, rakennettujen ja mekaanisten elementtien solmukohtia.<sup>531</sup>

Oranssi Föri, sininen taivas, ihmisten jatkuva ja aaltomainen liike Förin avulla joen rannalta toiselle sekä sen kuvaaminen millaisia ihmisryhmiä liikkui; koululaisia, vaunuttelijoita, eläkeläisiä, pyöräilijöitä, koiranulkoiluttajia ja lenkkeilijöitä. - - Förin lisäksi toisena visuaalisena elementtinä virtasi joki. - - Joki jakavana ja yhdistävänä organaisena elementtinä, Förin mekaanisuus sen päällä vastakohtana. (Ryhmä: etnologian pääaineopiskelijat 1. vuosikurssista maisteriopintoihin)

Liikkumisessa itse fyysinen liike täydentyi havainnoinneilla siitä, millaista ääntä liikkuvat ihmiset ja etenkin liikennevälineet liikkuessaan saivat aikaan. Yhdessä kävelevien, juoksevien tai leikkivien ihmisten ääniä eivät havainnoitsijat pitäneet häiritsevinä, vaan opiskelijat toteavat, että ”puhe muotoutui sorisevaksi massaksi” ja ”lapset leikkivät ja nauroivat” sen enempää arvottomatta ihmisten ääniä häiritseviksi. Sen sijaan muiden kuin ihmisten ja heidän ruumiidensa aiheuttamia ääniä he kommentoivat voimakkaammin, kuten ”rautiovaunu vinkuu kurvissa”, ”pyörät kolisevat ajaessaan mukulakivitetyin torin halki” tai ”ainoan kovan äänen paikalle tekevät bussit, joiden ohi ajaessa muut äänet peittyvät kokonaan sen aiheuttaman melun alle”. Keväisinä päivinä kaupungin äänimaisemassa hallitsevaa ääntä pitävät lokit, jotka ”kiljuvat” tai ”nauravat”. Vinkuminen, koliseminen, melu ja kiljuminen voidaan suomalaisen aistikulttuurin kontekstissa tulkita

---

531 Ingold 2011.

häiritseviksi ääniksi.<sup>532</sup> Opiskelijoiden aistikuvauksista käykin hyvin ilmi se, miten he suosivat hiljaisuutta ja rauhallisuutta myös kaupungeissa.<sup>533</sup>

Tunnelma Sappalinnanpuistossa keväisenä keskiviikkoiltana on raikas ja kiireetön. Ilta-aurinko ja avara kaupunkimaisema houkuttavat ihmisiä pysähtymään ja nauttimaan hetkeksi. Lähes jokainen ohikulkija nousee näköalapaikan penkeille tarkastellakseen alla näkyvää vilkasta jokirantaa. - - Kenelläkään ei näytä olevan kiire minnekään. Kontrasti jokivarren hektiseen elämänmenoon on suuri. Puistossa istuessani kuulen paremmin luonnon ääniä, ihmiset kävelevät hitaammin, pysähtyvät useammin eivätkä pidä yhtä kovaa meteliä. (Ryhmä: etnologian 1.–3. vuosikurssin pääaineopiskelijat)

Äänet olivat myös välillä tunnistamattomia opiskelijoiden kuvauksissa:

Laudan rullailun kaiku ja skeittarin tempot saivat aikaan kummallisen äänen. Ääni kuulosti ensin puristettavalta lelulta tai oudolta linnulta, ja on hauska huomata äänen tulevankin skeittarin liikkeistä. (Ryhmä: 2. vuosikurssin kansatieteen ja 3. vuosikurssin taidehistorian pääaineopiskelija)

Näissä esimerkeissä opiskelijoiden pohdinta aistikokemusten synnystä ja suhteesta paikkaan osoittaa sen, miten opimme tietämään maailmasta aistikokemusten pohjalta. Tämä havainto linkittää opetuksemme osaksi kokemuseräistä oppimista.<sup>534</sup> Aistiminen mahdollistaa kokemusten luovan tulkinnan ja mahdollisuuksien kuvittelun, kuten esimerkiksi ”kilkattavan” äänen kuvittelun heijastimeksi tai skeittailun äänien kuvittelun linnun

532 Ks. Ampuja 2007.

533 Ks. Pink 2011.

534 Morris 2020, 1074; Pink 2009, 12–14.

tai lelun ääneksi.<sup>535</sup> Lisäksi esimerkiksi liikenteen melun kuvailu paikkaa rytmittäväksi ääneksi voidaan ajatella olevan osoitus aistikokemusten luovasta tulkinnasta. Aistit ovat mukana siinä, miten ja mitä paikoista opitaan ja tiedetään, ja miten niiden tulkintaan vaikuttavat myös omat ennako-oletukset.

Aistikokemusten herättämä kuvittelu ja haaveilu tuli ilmi muutamissa opiskelijoiden vastauksissa:

Kylmästä hytisten yritän tavoittaa glögin/kahvin tai minkä tahansa muun kuuman juoman tuoksua, mutta sitä elämystä ei ole tarjolla. (Avoimen yliopiston opiskelija)

Oma kylmyyden kokemus saa haaveilemaan lämmöstä, jolloin ajatus Kansalaistorista kesällä saa aikaan romantisoituja mielikuvia auringonpaisteesta torista ja vapaa-ajan viettäjistä syömässä jäätelöä auringonpaisteessa torin penkeillä. (Ryhmä: 2. vuosikurssin kansatieteen pääaineopiskelija ja 3.vuosikurssin taidehistorian pääaineopiskelija)

Näistä esimerkeistä on mahdollista huomata, miten aistikokemukset herättelevät niiden luovaa tulkintaa. Ne liittyvät esimerkiksi kulttuurisiin mielikuviin jäätelöstä ja auringonpaisteesta kesäisellä torilla tai glögin juonnista jouluisella talvitorilla, jotka lienevät yleisiä suomalaisia kokemuksia torielämästä.<sup>536</sup>

Helsingin Kansalaistoria havainnoiva ryhmä oivalsi, miten oman kehon kokemusten kautta on mahdollista saada tietoa myös muiden kokemuksista. Tutkijan ruumiillisten kokemusten ajatellaankin olevan aistietnografian tärkeimpiä tiedonlähteitä, koska toisen suoraan aistikokemukseen on mahdotonta päästä osalliseksi. Kuitenkin on mahdollista kokea jotain saman suun-

535 Ks. Blatherwick & Cummings 2017, 100.

536 Ks. Blatherwick & Cummings 2017, 100.

taista muiden kanssa, ja sen vuoksi ajatellaan, että omien aistien havainnoiminen antaa tietoa ympäröivästä, mutta myös muiden siihen liittämistä kokemuksista.<sup>537</sup> Me emme havainnoi omaa erillistä maailmaamme, vaan yhteistä maailmaamme.<sup>538</sup>

Oma havainnointi herpaantuu välillä ajatuksiin oman kehon kokemaan kylmyyteen ja sitä huomaa pohtivansa ympäristöä oman kehon kautta. Tulee esimerkiksi ajatelleeksi muiden liikkujien kokemaa kylmyyttä ja huomaa kadehtivansa skeittaajan liikkumista, joka varmasti lämmittää. (Ryhmä: 2. vuosikurssin kansatieteen opiskelija ja 3.vuosikurssin taidehistorian opiskelija)

Culhanen (2016) mukaan luova etnografinen tietäminen ei synny irrallisesta havainnoinnista, vaan osallistumisesta, keskusteluista ja vuorovaikutuksesta osana erilaisia ei-ihmis- ja ihmis-toimijoiden kudelmia.<sup>539</sup> Opiskelijoiden aistikuvauksista on luetavissa etnografinen paikka, jossa kietoutuu yhteen opiskelijoiden aistimelliset kokemukset, ennakko-oletukset, paikkojen materiaaliset ehdot, niiden menneisyys ja toisaalta myös opiskelijoiden henkilökohtaiset menneisyydet. Tieto paikoista muodostuu lisäksi opiskelijoiden välisissä keskusteluissa ja kuvittelun kautta. Voidaan siis ajatella, että laatimamme tehtävän järjestys ja muotoilu, jossa ensin ohjeistetaan opiskelijoita aistihavaintojen tekemiseen ja sen jälkeen syventämään ymmärrystä aistietnografiasta, sekä keskustelut ryhmäläisten kanssa ovat kannustaneet opiskelijoita luovaan etnografiseen tallentamiseen sekä luovaan tulkintaan aistikokemuksista.

537 Culhane 2016; Pink 2009.

538 Ingold 2010.

539 Culhane 2016, 3.

## Visuaaliset menetelmät paikan valtasuhteiden tulkitsemisessa

Paikan aistimisen ja aistikuvausten jälkeen opiskelijoiden tehtävänä oli palata valitsemaansa paikkaan yhdessä ryhmänsä kanssa. Määrittelimme heidän tavoitteekseen tarkastella, millaisia valtasuhteisiin liittyviä symboleja, materiaaleja tai aisteihin liittyviä tekijöitä paikassa on. Tämän taustalla on antropologinen ja etnologinen käsitys kaupungista paikkana, jossa erilaiset materiaalit, käytännöt ja tarinat määrittelevät usein sitä, ketkä tiloissa asuvat, liikkuvat, työskentelevät, asioivat tai viettävät aikaa.<sup>540</sup> Cristina Morettia (2016) seuraten kehotimme opiskelijoita pohtimaan yhteisen havainnoinnin kautta, ketkä ovat paikan käyttäjiä eli ketkä sen ”omistavat”, ja rajaako siellä jokin joitakin ihmisiä tai muita toimijoita, kuten eläimiä, pois.<sup>541</sup> Entä millainen toiminta paikassa on sallittua ja mahdollista, millainen toiminta taas ei, ja miten nämä rajat vaikuttavat paikan käyttäjiin? Innostaaksemme opiskelijoita kuvitteluun ja luovuuteen, pyysimme heitä valmis-telemaan tästä tehtävästä enintään viiden kuvan kuvanarratiivin, jolla heidän tuli vastata edellä mainittuihin kysymyksiin. Kuvien tavoitteena on rakentaa kertomus paikasta opiskelijoiden tulkitsemana.<sup>542</sup>

Kuvanarratiivit esitettiin viimeisellä yhteisellä tapaamiskerralla. Koska pyysimme opiskelijoita esittelemään samalla kerralla kolmannen tehtävän eli kuvitelman kyseisen paikan tulevaisuu-

540 Ks. esim. Olsson, Rinne & Suopajarvi 2021; Pink 2011; Suopajarvi 2018.

541 Moretti 2016, 92.

542 Ks. Boudreault-Fournier 2016; Pauwels 2009.



desta, kietoutuivat tehtävien esittelyt yhteen. Näin kuvanarratiivin oheen tuli tekstiä, ja kuvissa näkyi paitsi kertomus paikan valtasuhteista, myös merkkejä menneisyydestä sekä kuvia mahdollisista tulevaisuuksista.<sup>543</sup> Etnologisessa näkökulmassa keskeistä on pohtia ilmiöitä ajallisissa jatkumoissa, minkä vuoksi pyysimme opiskelijoita etsimään paikoistaan merkkejä menneisyyden ihmisistä ja/tai toiminnoista sekä pohtimaan näiden suhdetta paikan nykyisyyteen.<sup>544</sup> Lopuksi heidän tuli vielä pohtia kaiken keräämänsä tiedon eli havaintojen, menneisyyden aineistojen, keskustelujen sekä luetun kurssikirjallisuuden pohjalta, millaisia paikan toiminnot, toimijat ja paikkaan liittyvät arvot voisivat olla tulevaisuudessa. Mitä muutokseen tarvittaisiin tai miksi muutosta ei tarvittaisi? Kuvitelmissa tuli yhdistyä menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus.

Etnografisten menetelmien tavoitteena on paitsi tuottaa konkreettisia dokumentteja, kuten valokuvia, video- tai äänitalenteita ja kenttäpäiväkirjoja, ennen muuta tuottaa etnografista tietoa tutkittavasta ilmiöstä.<sup>545</sup> Antropologi Sarah Pinkin (2013) mukaan visuaalisen etnografian tavoitteena onkin opettaa meitä löytämään tapoja ja reittejä sellaisiin kulttuurisiin ilmiöihin ja yksityiskohtiin, jotka pysyvät syystä tai toisesta näkymättömissä.<sup>546</sup> Hän siteeraa Ingoldia (2010) kirjoittaessaan, että kuvien tehtävänä on kutsua meidät kuvittelemaan muun muassa näitä näkymättömissä olevia asioita.<sup>547</sup> Kun etnografi ottaa kuvia, hän tekee sen

543 Ks. Moretti 2016; Vergunst 2010.

544 Ks. Morris 2020: Kokemuseräisessä oppimisessä ilmiöiden ajallisuus on tärkeää.

545 Pink 2013, 1.

546 Pink 2013, 38.

547 Pink 2013, 28.

aina omasta ruumiillisesta näkökulmastaan käsin.<sup>548</sup> Näin opiskelijoiden ottamien kuvien kautta meille opettajille avautui juuri heidän näkökulmiaan heidän kuvaamiinsa paikkoihin. Tämän vuoksi käsittelemme tässä vain opiskelijoiden itse ottamia kuvia ja heidän rakentamiaan kuvakollaaseja. Antamiemme ohjeiden ja lukemiston perusteella odotimme, että opiskelijoiden kuvanarratiiveina olisi viisi ryhmäläisten ottamaa valokuvaa, mutta tätä oli toteuttanut kuitenkin vain osa ryhmistä. Sen sijaan narratiiveissa oli mukana vanhoja arkistokuvia tai esimerkiksi kaupungin sivuilta löytyneitä kuvia alueen tulevaisuuden suunnitelmista. Kahdessa ryhmässä narratiivissa oli mukana kuvakollaasi, jossa uuden itse otetun kuvan päälle oli tuotu toisten ottamia kuvia, ja yhdessä ryhmässä narratiivi alkoi lyhyellä videolla paikasta.

Kun opiskelija valokuvaa kaupunkitilaa, tapahtuu se yleensä katutasosta. Tämä tarkoittaa sitä, että kuvaamalla opiskelijat pohivat paikan valtasuhteita, sen käyttäjiä ja niitä, jotka eivät sitä voi käyttää, omasta ruumiistaan käsin. Oletettavasti kaikki kurssilaiset olivat ottaneet kuvia omalla älypuhelimellaan, jolloin itse kameran käyttö oli heille valmiiksi tuttua. Vaikka he eivät kertoneet käsitelleensä ottamiaan kuvia, ovat he toki voineet muokata kuvien värejä, valotusta ja rajauksiakin. Joissain kuvissa oli käytetty zoomausta, kun kuva oli haluttu rajata korkealla olevaan kohteeseen. Useissa ryhmissä oli kuvattu kadunpintaa, joko keskittyen pelkästään siihen tai niin, että kadunpinta oli osana isompaa katunäkymää. Kadunpintaan keskittyneissä kuvissa oli näkyvissä etenkin erikokoiset kivet, kävelykatujen rotvallit sekä kivet, jotka erottivat jalankulkuväylän, pyörätiet ja autotiet toisistaan.

---

548 Pink 2013, 39.



Kuva 1. Turun Postitalon risteyksen katukiveykset.

Toisaalta esimerkiksi kuvalla (Kuva 1.), jossa erilaiset liikuntamuotojen väylät on selkeästi erotettu toisistaan, mutta kaikki kulkevat rinnakkain, voidaan osoittaa, että kaupunki on ainakin tuossa kohdin suunniteltu kaikenlaisille kulkijoille. Laajempien katunäkymien kuvissa taustalla oli usein autoja ja busseja, joiden aiheuttamaan meluun opiskelijat olivat kiinnittäneet huomiota jo aistihavaintotehtävässä. Kuvien tulkitsemisessa onkin tärkeää huomata, että niiden ottaminen on seurausta opiskelijoiden aiemmista aistihavainnoinneista, niiden esittelystä ja esittelyyn liittyneestä keskustelusta kurssilla. Havainnoimalla paikkaa kaikkien aistien kautta opiskelijat kiinnittivät huomiota esimerkiksi siihen, miltä katu jalkojen alla tuntuu. Tämä on todennäköisesti

ohjannut heidän katsettaan paikan valtasuhteiden tarkastelussa, sillä mukulakiviset kadut ja aukiot rajoittavat osan kävelijöistä mahdollisuuksia liikkua kyseisissä paikoissa. Toisaalta Helsingissä Oodi-kirjastoa tutkinut ryhmä kuvasi lattian kohopisteitä, jotka ohjaavat näkövammaisten liikkumista tilassa. Näiden kuvien kautta avautuu näkymiä opiskelijoiden tulkintaan siitä, ketkä paikkaa käyttävät ja ketkä sen omistavat, mutta samalla he ovat huomioineet sen, keitä siellä ei ole. Etenkin kaupunkien ulkotilat näyttävät rajautuvan hyvin ja ketterästi liikkuville ihmisille, mutta eivät sellaisille, joiden jalka tai esimerkiksi liikkumisessa tarvittava apuväline ei pysty ylittämään korkeita kynnyksiä tai liikkuu hankalasti mukulakivillä.

Moottoriajoneuvot, autot, bussit ja moottoripyörät ovat osa kaupunkitilojen valtasuhteita, sillä ne hallitsevat tiloja sekä voimakkaalla äänellään että pakokaasun hajuillaan.<sup>549</sup> Moni ryhmä toi tämän esiin jo aistikuvauksissaan. Kuvissa tämä näkyy heidän valitsemisissaan kohteissa ja rajauksissa, kuten Turussa Postitalon risteystä tutkineen ryhmän kuvassa, jossa liikennemerkit ja kiven ojaränni on asetettu niin, että ne vievät tilaa kävelytiellä liikkujilta, mutta eivät autoilta. Kuvassa näkyy lisäksi, miten kyseiseltä kadunpätkältä puuttuu kokonaan pyöräilijöiden kaista. Osa ryhmistä oli kuvannut suoria kieltoja ilmaisevia merkkejä: Oodissa kiellettiin valokuvaaminen ja ohjeistettiin lastenvaunut vauvuparkkiin. Helsingin Lapinlahden puistikossa kiellettiin koirien ulkoiluttaminen viheralueilla, toisaalta siellä sijaitsee kaupungin virallinen koirapuisto. Näin koirien liikkuminen rajoitetaan tietyille aidatulle alueelle. Hienovaraisempia tulkintoja paikkoihin

<sup>549</sup> Ampuja 2007; Olsson, Rinne & Suopajarvi 2021.

liittyvistä kielloista opiskelijat olivat löytäneet esimerkiksi puistonpenkeistä, joiden keskellä olevat käsinojat heidän tulkintansa mukaan estivät penkeillä nukkumisen.

Tampereella opiskelija kuvasi tilojen kaupallisen vallan symboleita, kuten puiston reunaan sijoitetun pysäköintimittarin ja pysäköintisovellusten mainoksen. Samassa paikassa toripöytien vuokraamiseen liittyvistä säännöistä oli otettu kuva, josta ilmeni tilan virallinen omistaja eli kaupunki. Myös Turun kuvissa näkyi kaupungin omistamia maksullisia toimintoja, kuten ”föllärien” eli kaupunkipyörien pyöräteline, joka lohkaisee ison kaistaleen jalkakäytävästä. Yksi ryhmä oli kuvannut ravintoloiden terasseja, jotka kesäaikaan valtaavat tilaa kaikilta liikkujilta, niin autoilta, pyöräilijöiltä kuin kävelijöiltäkin. Lisäksi Postitalon risteystä tutkinut ryhmä oli rajannut yhden kuvan lähikuvaksi rakennuksen katoksen alla olevasta turvakamerasta, jolla valvotaan rakennuksen edessä liikkuvia sekä rakennukseen tulevia ja sieltä poistuvia ihmisiä. Kaupungissa kiistoja aiheuttaa usein kaupallisten toimintojen suhde kaupunkiin julkisena, kaikille avoimena ja kaikkien käytettävissä olevana tilana.<sup>550</sup> Näitä kuvia oli kuitenkin kurssilaisten narratiiveissa vähän, sen sijaan opiskelijoiden katse tuntui usein kohdistuneen yksittäisten kadulla kulkijoiden keskinäisiin tai kaupungilla liikkujien ja julkisten instituutioiden väliin suhteisiin.

Erityisesti opiskelijat huomioivat kuvanarratiiveissaan institutionaalisen vallan läsnäolon kaupunkitilassa. Opiskelijat olivat ottaneet kuvan Oodia kiertävistä vartijoista, jotka erosivat vaatteidensa perusteella muista kirjastossa liikkujista. Helsingin Kan-

---

550 Aiheen etnologisesta tutkimuksesta ks. esim. Lillbroända-Annala 2012.

salaistorilta oli kuvattu näkymä kohti institutionaalisen vallan tihentymää eli eduskuntataloa. Kirkollinen valta oli rajattu mukaan useisiin kuviin, mikä kuvastaa niiden näkyvyyttä etenkin Turussa. Kirkkojen tornit kohoavat korkealle ja mahtuvat siten kuvien rajauksiin, vaikka kuva olisi otettu kauempaakin. Turussa Tuomiokirkkotoria tutkinut ryhmä oli rajannut yhden kuvan tuomiokirkon tornin yläosaan, jolloin huomio kiinnittyi paitsi ristiin myös aikaa näyttävään kelloon. Neljä kertaa tunnissa lyövä kello on iso osa kyseisen aukion ja lähiympäristön äänimaisemaa. Kyseinen paikka on kiinnostava sen suuren institutionaalisen vallan ja pitkän merkittävän historian vuoksi. Paikkaa tutkineen ryhmän kuvanarratiivissa näkyi kuitenkin merkkejä pienistä vastarinnan muodoista, kun paikan yhteen lyhtypylvääseen oli maalattu tägi ja samassa pylväässä oli ollut tarra, jota oli yritetty raaputtaa pois siinä kuitenkaan täysin onnistumatta (Kuva 2.). Myös Helsingin Lapinlahden puistikossa opiskelijat tulkitsivat graffitien ja broilieren tehotuotantoa vastustavien tarrojen ilmaisevan tilan itselle merkitsemistä ja siten sen omistajuutta.

Kuvanarratiiveista voimme lukea, miten opiskelijat pystyivät tulkitsemaan paikan valtasuhteita valitsemiensa paikkojen materiaalisuudesta, joissa on mukana paitsi rakennukset, katujen kiveykset, liikenne- ja kieltomerkit, myös liikkuvat materiaalisuudet, kuten ihmis- ja eläinruumiit sekä erilaiset liikkumis- ja liikennevälineet. Etnografinen tietäminen on kuitenkin kumuloituvaa,<sup>551</sup> jolloin näissä tulkinnoissa on mukana opiskelijoiden omat aiemmat kokemukset heidän tutkimistaan paikoista mutta myös muista paikoista, joihin he näitä kokemuksiaan vertaavat. Tulkitsemme

---

551 O'Dell & Willim 2016.



Kuva 2. Tägi ja raaputettu tarra Turun Tuomiokirkkotorin laidalla.

lisäksi, että kurssilla aiemmin tehdyt aistihavainnot ovat olleet ohjaamassa kameran linssiä kohti muitakin kuin visuaalisia havainnoja, kuten kohti tunto- ja ääniaistimuksia eli jalkojen alla olevia katujen, aukoiden ja sisätilojen pintoja tai äänekkäitä autoja ja busseja. Tällainen eletty luovuus näkyy heidän kuvanarratiiviansa

rajauksissa ja kuvien kohteissa.<sup>552</sup> Kuvien ottamisen ja rajausten kautta opiskelijat ovat joutuneet paitsi havainnoimaan materiaalisia merkkejä paikan valtasuhteista, myös kuvittelemaan, mitä siellä ei ole, ja toisaalta, mitä siellä voisi olla. Kuvissa on aina läsnä sekä näkyvä että näkymätön, ja kurssin visuaaliseen ja aistietnografiaan pohjaavien tehtävien kautta olemme pyrkineet ohjaamaan heitä kuvittelemaan myös sitä, mikä paikasta puuttuu. Paikan tulevaisuusvisioissa näkymätön kirjoittuu näkyväksi, kun opiskelijat kuvittelevat paikkoja kaikenlaisten, niin vanhojen kuin nuorten, eri sosio-ekonomisia ja etnisiä taustoja edustavien ihmisten kohtaamispaikoiksi.

## **Oppiminen ja ohjaaminen luovuuden ja kuvittelun avulla**

Tässä artikkelissa tavoitteenamme on ollut tunnistaa, miten kuvittelu ja luovuus tuli kurseillamme osaksi opiskelijoiden etnografisen, etenkin ei-sanallisen tietämisen oppimista. Tätä olemme tehneet tarkastelemalla opiskelijoiden aistikuvaus- ja kuvanarratiivitehtävien prosesseja keskittyen etenkin heidän tekemiinsä teknisiin valintoihin, kuten havainnointi- ja valokuvaustekniikoihin sekä niiden pohdintaan, mutta myös heidän tekemiinsä tulkintoihin tutkimistaan paikoista ja tulkintojen perusteisiin.

Luovuus tuli esille opiskelijoiden töihin sisältyvässä tekniikan käytön kuvauksissa, erityisesti havainnointitekniikkaan liitty-

---

552 Ks. Ingold 2022.



vissä ongelman ratkaisuisa. Reflektoidessaan omaa havainnointiaan kynien, lehtiöiden ja puhelinten käyttäminen sai heidät pohtimaan sitä, miten aistimuksia voisi tallentaa siten, ettei esimerkiksi näkö- ja kuuloaistimukset hallitse niitä liikaa. Toisaalta esimerkiksi hajuaistimusten tallentamisen opiskelijat totesivat vaikeaksi, koska niille ei välttämättä löydy sanoja, vaan paikka voi esimerkiksi tuoksua ”keväältä”. Aistihavaintojen tallentaminen ja sen vaikeus sai opiskelijat pohtimaan havainnoinnin ja muistamisen välistä suhdetta sekä sitä, missä menee aistimusten raja eli ovatko vaikkapa tuntoaistimukset vain ruumiin pinnalla, iholla ja hiuksissa olevia aistimuksia vai sisältyykö niihin ruumiin sisäiset tuntemukset. Nämä opiskelijoiden pohdinnat toivat näkyviksi ideoiden ja kokemusten yhdistämisen tavalla, jonka tulkitsemme luovaksi.

Aistihavaintojen tulkinta vaati opiskelijoilta sekä kuvittelua että luovuutta. Näin tapahtui, kun he esimerkiksi tulkitsivat tietynlaisen valon merkiksi yhteisöllisyydestä tai kun he kuvasivat kaupungin toisia ääniä negatiivisten sanojen, kuten vinkumisen tai kolinan kautta, kun taas toisenlaiset äänten kuvaukset, kuten liplatus tai nauru, osoittavat heidän arvottaneen kaupungissa hiljaisen äänimaiseman miellyttävämmäksi kuin melun. Tulkinnoissa oli lisäksi pohdittu oman ruumiin kautta tietämisen prosessia, esimerkiksi miten heidän tuntemansa kylmyys saa heidät kuvittelemaan, millainen paikka on lämpimällä kesäilmalla.

Kuvanarratiiveissa paikan valtasuhteista luovuus ilmeni kuvien rajauksissa, joita opiskelijat tekivät pohjaten ne ainakin osittain aiempiin aistihavaintoihinsa. He hyödynsivät esimerkiksi tuntoaistimuksiaan, etenkin jalkojen kautta havaittavia pintoja,

mikä näkyy erityisesti rajatuissa lähikuvissa katujen ja aukoiden päällysteistä sekä sisätilojen lattioista. Ääniaistimukset puolestaan ohjasivat heitä kuvaamaan sekä laajempia näkymiä, joissa oli esimerkiksi melua aiheuttavia moottoriliikennevälineitä, että lähikuvia voimakkaan äänen lähteistä, kuten kirkonkellostä. Kykyään kuvitteluun he osoittivat narratiiveissaan, kun paikan valtasuhteet rakentuivat sekä näkyvän että näkymättömän ympärille. Usein tämä näkymätön oli joku ihmisryhmä, jonka liikkuminen kyseisissä paikoissa oli hankalaa tai joka sosiaalisista syistä ei nykyisin voi käyttää kyseistä paikkaa.

Toinen tavoitteemme on ollut pohtia, mitä me opettajat opimme etnografian opettamisesta näiden kuvittelua ja luovuutta tukevien tehtävien avulla. Kuten Lambert (2017) toteaa, on luovuuden opettamisen, etenkin sen onnistumisen arvioiminen vaikeaa.<sup>553</sup> Analyysimme opiskelijoiden tehtävistä kuitenkin osoittaa, että tehtävänannolla voidaan suunnata opiskelijoita kohti luovuutta. Ensimmäistä tehtävää varten annoimme opiskelijoille eväiksi aistietnografiaan liittyvän luennon sekä ohjeistuksen keskittyä aistimaan ympäristöä kaikilla aisteilla. Emme kuitenkaan kirjoittaneet pikkutarkkaa tehtävänantoa, sillä halusimme, että opiskelijat lähtisivät kentälle mahdollisimman avoimina. Näin pyrimme ohjaamaan heitä ymmärtämään ruumiillisen havainnoinnin ja tiedon tuottamisen keskeisyyden aistietnografiassa. Vasta tämän jälkeen heidän tuli perehtyä tarkemmin aistietnografiseen kirjallisuuteen, jolloin heidän ruumiillinen kokemuksensa aistietnografiasta syventäisi heidän teoreettista ymmärrystään, eikä toisinpäin, kuten olemme itsekin aiemmin opettamillam-

---

553 Lambert 2017, 17.

me etnografian kursseilla tottuneet tekemään. Tämä lähestymistapa oli siinä mielessä onnistunut, että opiskelijoiden töissä oli aistihavaintojen oivaltavaa tulkintaa pelkän kuvailun sijasta, ja niissä kaupungista piirtyi uudenlainen ymmärrys suhteessa ruumiillisuuteen. Tehtävien suunnittelu ja ohjeistukset perustuivat tietoomme siitä, että opiskelijat olivat jo kurssille tullessaan opineet kulttuurien tutkimuksen opiskelussa vaadittavaan omaan aktiivisuuteen ja itsenäisyyteen.<sup>554</sup>

Reflektoidessamme kursseja, huomasimme että varsin väljä, omaan luovuuteen tähtäävä tehtävien ohjeistus herätti osassa opiskelijoista hämmennystä. Muutama kurssilaisista koki hankalaksi ymmärtää, mitä heiltä odotettiin aistihavainnointi- tai paikan tulevaisuuden pohdintaan liittyvässä tehtävässä, ja he olisivat kaivanneet lisäohjeistusta. Toisaalta osa niistä kurssilaisista, jotka olivat aluksi olleet epäileväisiä omien taitojensa suhteen, olivat saaneet omalta ryhmältään tukea, jolloin he pystyivät etenemään kurssilla tehtävästä toiseen. Yhteistoiminnallinen oppiminen tiiviisti osana omaa ryhmää osoittautuikin tällaisella luovalla ja kuvitteluun rohkaisevalla kurssilla erittäin tärkeäksi.<sup>555</sup> Toki ryhmien välillä oli tässä suhteessa eroja, ja osa ryhmistä teki enemmän töitä yksin kuin toiset. Kaikki kursseilla olleet saivat kurssin suoritettua, mikä osoittaa, että opiskelijoiden ennakkokäsityksiä itsestään tietynlaisina oppijoina voidaan haastaa käyttämillämme menetelmillä<sup>556</sup>

Kuvanarratiiviin osalta pohdimme syitä sille, miksi lopulta niin harva ryhmistä teki sellaisen puhtaassa muodossa, vaikka opis-

554 Murtonen 2017b; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009.

555 Repo-Kaarento 2009.

556 Murtonen 2017a.

kelijoille oli jaettu tehtävän tekoon liittyvät syventävät artikkelit kuvanarratiivin tekemisestä. Syy, miksi selittävää tekstiä oli lisätty niin moneen kuvanarratiiviin, voi olla se, että ne tuli esittää opettajalle ja muille kurssilaisille samaan aikaan paikan tulevaisuusvision kanssa. Vaikka tässäkin tehtävässä tavoitteenamme oli jättää tilaa opiskelijoiden luovuudelle, liittyy kurssin kehittäminen mielestämme juuri kuvanarratiivin tehtävänantoon. Tulevaisuudessa kuvanarratiivien tekemiseen liittyvät artikkelit tulisi käydä yhdessä keskustellen läpi erillisessä tapaamisessa. Sinänsä etnografisen tiedon ja luovuuden kumulatiivisuus toteutui erilaisten toisiaan seuraavien tehtävien kautta hyvin. Luovan etnografisen, kuvitteluun kannustavan prosessin ohjaaminen on tasapainottelua sen välillä, kuinka paljon ohjeistaa opiskelijoita etukäteen ja kuinka paljon luottaa heidän itsenäisyyteensä. Tärkeää on myös erottaa eri tehtävien purku eri tilanteisiin. Kaiken kaikkiaan analyysimme osoittaa, että kulttuurintutkimuksen opiskelijoilla on opintojen ensimmäisestä keväästä lähtien valmiudet sekä käyttää luovuutta ja kuvittelua oppimisessaan että ymmärtää niiden merkitys etnografisen, etenkin ruumiillisen tiedon tuottamisessa. Opettajat voivat ohjata heitä tähän luovuutta tukevilla tehtävänannoilla.

## LÄHTEET

### TUTKIMUSAINEISTOT

Kaupunkietnologia-kurssi Turun yliopistossa, keväällä 2021: 21 opiskelijaa, joista 19 etnologian pääaineopiskelijaa 1. vuosikursista maisteriopintoihin, 1 etnologian sivuaineopiskelija ja 1 Kaupunkitutkimusohjelman opiskelija. Opettajana Tiina Suopajärvi.

Arjen etnologia -kurssi Helsingin yliopistossa, syksyllä 2021: 13 opiskelijaa, joista 5 oli taidehistorian ja 3 etnologian pääaineopiskelijaa ja yksi kulttuurien tutkimuksen opiskelija. Avoimen yliopiston opiskelijoita oli 4. Opettajana Jenni Rinne.

Kursseilla tuotetut materiaalit: 1) Aistikuvaus valitusta paikasta kaupungissa ja aistietnografisen havainnoinnin reflektointi (11 ryhmän tuottamat tekstit) ja 2) Kuvanarratiivit paikan valtasuhteista, menneisyydestä ja tulevaisuudesta (11 ryhmän tuottamat kuva- ja tekstiaineistot).

### KIRJALLISUUS

Ampuja, Outi 2007. Melun sieto kaupunkielämän välttämättömyytenä. Melu ympäristöongelmana ja sen synnyttämien reaktioiden kulttuurinen käsittely Helsingissä. *Bibliotheca Historica* 110. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Biggs, John & Tang, Cathrine 2007. *Teaching for Quality Learning at University*. 3. painos. The Society for Research into Higher Education.

Blatherwick, Mary L. & Cummings, Jill B. 2017. Back to the Garden. – Jill B. Cummings & Mary L. Blatherwick (eds.) *Creative Dimension of Teaching and Learning in the 21st Century*, 99–106. SensePublishers.

Boudreault-Fournier, Alexandrine 2016. Recording and editing. – Denielle Elliot & Dara Culhane (eds.) *A Different Kind of Ethnography. Imaginative Practices and Creative Methodologies*, 69–89. University of Toronto Press.

- Culhane, Dara 2016. Imagining: An introduction. – Denielle Elliot & Dara Culhane (eds.) *A Different Kind of Ethnography. Imaginative Practices and Creative Methodologies*, 1–21. University of Toronto Press.
- Ehn, Billy 2014. Arjen yllätyksiä – Huomaamattoman etnografia ja kulttuurianalyysi. – Pilvi Hämeenaho ja Eerika Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Ethnos toimitte 17, 59–75. Ethnos ry.
- Elliot, Denielle & Culhane, Dara (eds.) 2016. *A Different Kind of Ethnography. Imaginative Practices and Creative Methodologies*. University of Toronto Press.
- Herbert, Anna 2010. *The pedagogy of creativity*. Routledge.
- Hjorth, Larissa & Harris, Anne M. & Jungnickel, Kat & Coombs, Gretchen (eds.) 2020. *Creative Practice Ethnographies*. Lexington Books.
- Ingold, Tim 2008. Bindings against Boundaries: Entanglements of Life in an Open World. *Environment and planning A* 40(8): 1796–1810.
- Ingold, Tim 2010. Ways of mind-walking: reading, writing, painting. *Visual Studies* 25(1): 15–23.
- Ingold, Tim 2011. *Being Alive. Essays on Movement, Knowledge and Description*. Routledge.
- Ingold, Tim 2022. *Imagining for Real – Essays on Creation, Attention and Correspondence*. Routledge.
- Ingridsdotter, Jenny & Silow Kallenberg, Kim 2018. Ethnography and the Arts. Examining Social Complexities through ethnographic fiction. *Etnofoor* 30(1): 57–76.
- Kajander, Anna 2020. Kirja ja lukija digitalisoituvassa arjessa. Helsingin yliopisto, Humanistinen tiedekunta.
- Lambert, Philip A. 2017. Understanding creativity. – Jill B. Cummings & Mary L. Blatherwick (eds.) *Creative Dimension of Teaching and Learning in the 21st Century*, 1–21. SensePublishers.
- Lillbroända-Annala, Sanna 2012. Living a dream in a conflict zone? Old wooden town housing in change. *Ethnologia Fennica* 39: 5–25.

- Lähdesmäki, Tuuli & Koskinen-Koivisto, Eerika & Čeginskas, Viktorija L. A. & Koistinen, Aino-Kaisa (eds.) 2020. Challenges and Solutions in Ethnographic Research: Ethnography with a Twist. Routledge.
- Moretti, Christina 2016. Walking. – Denielle Elliot & Dara Culhane (eds.) *A Different Kind of Ethnography. Imaginative Practices and Creative Methodologies*, 91–111. University of Toronto Press.
- Morris, Thomas Howard 2020. Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments* 28(8): 1064–1077.
- Murtonen, Mari 2017a: Käsitukset ja uskomukset oppimisen tukena tai esteenä. – Mari Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla: Korkeakoulupedagogiikan perusteet, 63–82. Vastapaino.
- Murtonen, Mari 2017b. Opettaminen ja opetuksen suunnittelu taitoina. – Mari Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla: Korkeakoulupedagogiikan perusteet, 153–177. Vastapaino.
- Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari 2009. Opetuksen linjakuus – suunnittelusta arviointiin. – Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 138–155. WSOY.
- O’Dell, Tom & Willim, Robert 2016. Kulttuurianalyysin ja etnologisen koulutuksen tavoitteiden uudelleenmäärittely: Kuinka tavoittaa uusia yleisöjä yliopiston ulkopuolella? – Tytti Steel & Jukka Jouhki (toim.) *Etnologinen tulkinta ja analyysi: Kohti avoimempaa tutkimusprosessia*. Ethnos-toimite 18, 43–80. Ethnos ry.
- Olsson, Pia & Rinne, Jenni & Suopajarvi, Tiina 2021. Kaupungin tuntu – Paikka moniaistisena kokemuksena. – Tanja Vahtikari & Terhi Ainiala & Aura Kivilaakso & Pia Olsson & Panu Savolainen (toim.) *Humanistinen kaupunkitutkimus*, 31–59. Vastapaino.
- Palmgren, Ann-Charlotte 2017. Standing still: Walking interviews and poetic spatial inquiry. *Area* 50(3): 372–383.
- Palmgren, Ann-Charlotte 2020. The neighbourhood(s) inside me: Telling stories of (un)belonging, (im)mobility, temporality and places. – Fetaio Iosefo &

- Stacy Holman Jones & Anne Harris (eds.) *Wayfinding and Critical Autoethnography*, 101–116. Routledge.
- Pauwels, Luc 2009. Street discourse: A visual essay on urban signification. *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research* 1(2): 263–272.
- Pink, Sarah 2009. Doing Sensory Ethnography. SAGE.
- Pink, Sarah 2011. Multimodality, multisensoriality and ethnographic knowing: social semiotics and the phenomenology of perception. *Qualitative Research* 11(3): 261–276.
- Pink, Sarah 2013. Doing Visual Ethnography. SAGE.
- Repo-Kaarento, Saara 2009. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja ryhmäopetus. – Sari Lindblom-Yläne & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*, 280–299. WSOY.
- Rinne, Jenni & Silow Kallenberg, Kim (guest eds.) 2023. Cultural Analysis 21(1). Creative methodologies. University of California.
- Suopajärvi, Tiina 2018. From tar city to smart city – Living with the Smart City Ideology as a Senior City Dweller. *Ethnologia Fennica* 45: 79–102.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Vergunst, Jo 2010. Rhythms of Walking. History and Presence in a City Street. *Space and Culture* 13(4): 376–388.
- Willim, Robert 2017a. Evoking imaginaries: Art probing, ethnography and more-than-academic-practice. *Sociological Research Online* 22(4): 208–231.
- Willim, Robert 2017b. Art probing and worldmaking: Exploring museum imaginaries. *Hamburger Journal für Kulturanthropologie* 7: 77–97.
- Willim, Robert 2020. Beyond ethnographic representation. – Phillip Vannini (ed.) *Routledge Handbook of Ethnographic Film and Video*, 61–70. Routledge.



# **PUHETTA KULTTUURISTA**

## **Tallennettu ääni tieteellisenä ja pedagogisena käytäntönä**

*Josephine Hoegaerts*

Tämä artikkeli käsittelee äänen ja puheen merkitystä kulttuurintutkimuksen opetuksessa. Artikkelissa tuodaan konkreettisesti esiin, kuinka podcasteina toteutettujen tehtävien käyttö voi auttaa opiskelijoita kehittämään heidän kielellisiä taitojaan sekä ymmärrystään tutkimusetiikasta ja viittauskäytännöistä. Vastaavasti, kun opettajat arvioivat opiskelijoiden tekemiä podcasteja, saavat he tietoa opiskelijoiden yksilöllisistä oppimistavoista ja -tarpeista. Esittelen artikkelissani kolme opiskelijoille suunnattua harjoitusta, joita kulttuurin opetuksessa voidaan käyttää. Tämän lisäksi artikkeli tarjoaa uusia, kriittisiä näkökulmia tarkastella rationaaliseen puheeseen liittyviä implisiittisiä normeja, jotka usein tiedostamattaan ohjaavat opetusta ja arviointia. Artikkeliiin on myös koottu lyhyt esittely äänen tutkimuksen alalla viime vuosina tehdyistä tutkimuksista, joiden tuloksia voitaisiin hyödyntää kulttuurintutkimuksessa identiteetin ja kehollisuuden opetuksessa.

## Johdanto

”Kuuletko minua?”

”Sinulla on mikki kiinni!”

”Odot, huono yhteys...”

Kun koronapandemia alkoi, yhteiskunnan sulkeutuminen ja eriasteiset sosiaalista etäisyyttä koskevat rajoitukset muuttivat opetuskäytäntöjä monilla meistä yhden yön aikana. Etäisyys luokkahuoneiden ja olohuoneiden välillä hävisi, ja uusia digitaalisia opetusmenetelmiä kehitettiin ja otettiin käyttöön nopealla vauhdilla. Jouduimme myös arvioimaan uudelleen oppimiseen liittyvää implisiittistä käsitystämme, jonka mukaan oppiminen tapahtuu vain terveenä, ilman poissaoloja ja sairauksia.<sup>557</sup> Ehkä merkittävin muutos oli näyttöruutujen ilmestyminen jokapäiväiseen opetukseen, mikä rajoitteineen rikkoi totuttua pedagogista kommunikaatiota. Kun kehollinen viestintä, katsekontaktit ja eleet puuttuivat, keskustelu opetustilanteissa jouduttiin järjestämään täysin uudella tavoin. Kehollisen viestinnän puuttuminen osoitti, kuinka opiskelijoiden luokkahuoneissa tapahtuvaan viestintään oli kytkeytynyt kirjoittamattomia sosiaalisia käytänteitä, joista hyötyivät varsinkin tietyt opiskelijat (kehollisesti itsevarmat, varakkaat ja hallitsevaan kulttuuriin kuuluvat). Vaikka uudet viestintämuodot vaikuttivat aluksi hankalilta, toivat ne esiin

---

<sup>557</sup> Työkykyisyyttä koskevien oletusten muuttumisesta koronapandemian aikana ks. esim. Geerts ym. 2022.

myös tapoja, joiden avulla voimme kyseenalaistaa pedagogiseen viestintään juurtuneita implisiittisiä normeja. Tällainen kriittinen lähestymistapa omiin kehollisiin identiteetteihimme luokkahuoneissa – niin virtuaalisissa kuin fyysisissä – on erityisen tärkeää kulttuurintutkimuksen kaltaisille aloille, joiden tavoitteena on mallintaa tilannesidonnaisia tieteellisiä käytäntöjä ja eksplisiittistä tietoisuutta näkökulmista ja identiteeteistä, joita meillä on. Sen lisäksi, että koronapandemia pakotti meidät muuttamaan lukuisia käytännön toimintamallejamme, haastoi se meidät myös pohtimaan, millä tavoin me puhumme omasta tutkimuskentästämme ja kulttuurintutkimuksen peruseriaatteista sekä miten me puhumme opiskelijoillemme.

Puhe, toisin kuin monet muut keholliset opetuskäytännöt, sai saavutettavuutensa vuoksi aikaisempaa suuremman merkityksen, kun siirryttiin etäopetukseen. Digitaalisissa luokkahuoneissa tapahtuvan reaaliaikaisen, vuorovaikutteisen opetuksen lisäksi äänitetty puhe lisääntyi pedagogisena välineenä, kun luennot tulivat saataville myös tallenteina. Vaikka luokkahuoneiden tyhjeneminen muutti varmasti opetuksen äänimaisemaa (niin kulttuurintutkimuksessa kuin muuallakin), puhe säilytti merkityksensä paitsi sosiaalisena käytäntönä ja pedagogisena välineenä, myös aistikokemuksena. Viimeaikaiset äänentutkimukset ovat osoittaneet, että vaikka puheen aistinvaraiset ja fyysiset ominaisuudet saattavatkin vaikuttaa synnynnäisiltä arkisessa elämässämme, ovat ne syvästi kulttuurisia ja tämän vuoksi implisiittisesti tärkeitä kulttuurintutkimukselle sekä tutkimuksen kohteina että pedagogiikan kannalta. Kuten Steven Connor on todennut, äänenkäyttö – mukaan lukien puhe – on kulttuurista toimintaa.

”Äänen käyttäminen on prosessi, joka tuottaa samanaikaisesti sekä artikuloitua ääntä että yksilöä itseään omana olentonaan.”<sup>558</sup> Puhe toimintana liittyy sosiaaliseen vuorovaikutukseen eri konteksteissa ja muuttuu ajan myötä. Puhe on opittua käyttäytymistä: puhuminen ja puheen ymmärtäminen edellyttävät monia äänenkäyttöön liittyvien taitojen hallintaa.<sup>559</sup>

Tämä artikkeli käsittelee puheen moninaisia ja muuttuvia merkityksiä kulttuurintutkimuksen opetustilanteessa. Hyödynnän artikkelissani kokemuksiani sekä äänen kulttuurisen merkityksen tutkijana että äänentutkimuksen opettajana. Keskityn tarkastelemaan sitä, millainen rooli (tallennetulla) äänellä voi lähi-, hybridi- ja etäopetuksessa olla ja kuinka äänentutkimusta voidaan opetustilanteissa hyödyntää pedagogisesta näkökulmasta. Artikkelini pohtii podcastien käyttöä pedagogisen ja tieteellisen viestinnän välineenä sekä tuo esiin, kuinka äänentutkimuksella saadaan tietoa ääneen liittyvistä kokemuksista opetuksessa. Vaikka kasvatustieteissä on viimeisen vuosikymmenen aikana kiinnitetty huomiota podcasteihin mahdollisena opetusvälineenä (sekä sisällön tuottamisen että palautteenannon kannalta),<sup>560</sup> podcastien erityinen äänellinen luonne on kuitenkin jäänyt huomiotta.<sup>561</sup> Tutkimus on toistaiseksi keskittynyt muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta siihen, miten oppijat podcasteja käyttävät, eikä niinkään podcastien tekemiseen. Tämän tekstin tavoitteena onkin tuoda esiin podcastien käyttöä opetuksessa aistikokemuk-

558 Connor 2000, 3.

559 Harris & Van Drie 2015, 98–117.

560 Drew 2017, 48–62.

561 Tutkimus opiskelijoiden näkökulmista podcastien käyttöön opetuksessa näyttää viittaavan siihen, että äänen käyttö lisää yhteisöllisyyden tunnetta enemmän kuin videoluennot (Salmon 2008).

sen näkökulmasta, ja tarkastella luovia käytäntöjä, joiden avulla opiskelijat voivat sekä kuunnella tallennettua ääntä että tuottaa sitä itse. Esittelen tekstissä myös lyhyesti viimeaikaista äänentutkimusta ja pohdin, miten äänentutkimuksen alalla saatua tietoa voisi liittää laajemmin kulttuuritutkimuksen kontekstiin; tämä yrityksenä ojentaa käsi niille tutkijoille ja opettajille, jotka haluavat kehittää äänellisiä käytäntöjä omassa työssään.

Virittämällä kriittisen korvani puheen eri rooleihin ja toimintoihin keskityn tarkastelemaan artikkelissani puheen roolia silloin, kun viestitään tieteestä, sekä toisaalta puheen tehtäviä, jotka sillä on sekä tutkimuskäytäntönä että tutkimuskohteena kulttuuritutkimuksessa. Tähän liittyen esittelen kolme esimerkkiä podcast-harjoituksista, joita olen käyttänyt opetuksessani. Näiden harjoitusten tarkoituksena on ollut kannustaa opiskelijoita pohtimaan kirjoitetun ja puhutun kielen välisiä eroja ja keskinäistä suhdetta, älyllisen rehellisyyden hyvettä sekä eettisiä käytäntöjä suhteessa toisten tekemään tutkimukseen, ja lopulta kannustaa heitä suhtautumaan kriittisesti käsityksiin tieteellisestä auktoriteetista ja sen läheisestä yhteydestä sujuvuuden kulttuurisiin vaatimuksiin. Toisin sanoen nämä harjoitukset ohjaavat kulttuuritutkimuksen opiskelijoita tutkimaan ääntä metodein, jotka noudattavat heille aikaisemmin tutun kriittisen lukemisen ohjeita. Tällä tavoin he pystyvät soveltamaan analyyttisiä taitojaan uusien aistikokemusten parissa.

## Oppimista ja tiedettä käsittelevä puhe

Puheen ja äänen opettamisessa on jokin koominen vivahde. Se on jatkuvaa puhetta puheesta. Samoin kuin useimmilla kollegoistani, opetukseni pointti (”oppimistavoitteet”, toisin sanoen) ei koskaan täysin peilaa kurssin sisältöä. Vaikka puhe ja kuuntelu ovatkin joskus opetukseni keskeisiä teemoja, ei mikään kurssi keskity pelkästään esimerkiksi stetoskoopin keksimiseen (kun keskustelen tästä opiskelijoideni kanssa, oletukseni on, että he unohtavat suurimman osan yksityiskohdista välittömästi), vaan kyse on tiedon rakentumisesta. Siitä, miten ihmisten vuorovaikutus ympäröivään maailmaan perustuu fyysisiin ja somaattisiin kokemuksiin. Siitä, kuinka ohut raja ”itsemme” ja ympäröivän kulttuurin ja aineellisen maailman välillä voi olla. Käytän suuren osan ajastani siihen, että yritän selittää opiskelijoille, kuinka päivittäiset ruumiillistuneet vuorovaikutustilanteet, tiedostamattomat rituaalit, koetut ja eletyt tunteet tai äänet, joista puheemme muodostuu, ovat kulttuurisesti rakennettuja ja siten luonnostaan poliittisia. Monet käsittelemistäni aiheista (puhuvat papukaijat, MP<sub>3</sub>:n historia, viktoriaaniset änkytyslääkkeet) näyttävät aluksi triviaaleilta. Voi olla vaikeaa selittää niiden yhteyttä suurempiin sosiaalisiin ja poliittisiin rakenteisiin, koska se johtaa usein monimutkaisiin abstraktioihin. Mitä tarkalleen ottaen tarkoitan, kun väitän, että modernit narratiivit ja informaation tasot perustuvat lausumattomiin sääntöihin ja puhekonventioihin ja että ne ovat poliittisia? Että joidenkin kehojen tuottamalla äänillä on enemmän voimaa ja painoarvoa kuin toisilla? Entä se, että on tärkeää kiinnittää huomiota historiallisiin muutoksiin tavoissa, joiden

kautta asiantuntijat ja ideologit onnistuvat saamaan itsensä kuuluksi, ja että sillä on merkitystä juuri nyt?

Tämän artikkelin avulla haluan tuoda esiin, kuinka tallennetun puheen tuottaminen ja vastaanottaminen ei opeta opiskelijoille ainoastaan teknisiä taitoja, kuten editointia ja tallennusta (niin kuin kokemus opetuksessa käytetyistä podcasteista on osoittanut)<sup>562</sup>, mutta mahdollistaa myös ääneen ja sen käyttöön liittyvien abstraktimpien taitojen kehittämisen, mikä puolestaan tukee yksilön henkistä kasvua kriittiseksi kansalaiseksi.<sup>563</sup> Kuten Kevin Gannon teoksessaan *Radical Hope* painottaa:

Korkea-asteen koulutuksella on sekä rooli että vastuu vapaan, demokraattisen yhteiskunnan luomisessa ja ylläpitämisessä riippumatta siitä, myönnämmekö sitä vai emme, olemmeko tietoisia siitä vai emme, ajattelemmeko, että se on meidän tehtävämme vai emme, tai pidämmekö siitä vai emme. Jos todella tarkoitamme sitä, mitä sanomme yhteisen tehtävämme itseisarvosta ja sen hyvästä, emme voi luopua tästä roolista tai vastuustamme sen hoitamisessa.<sup>564</sup>

Väittäisin, että ääneen ja sen käyttöön liittyvien taitojen kehittämisellä voi olla merkitystä tässä pyrkimyksessä, varsinkin kun on kyse kuuntelemisesta. Kuunteleminen on taito, jonka opiskelijoiden oletetaan usein hallitsevan, viettäväthän he suuren osan ajastaan kuuntelemalla luennoitsijoitaan ja ikätovereitaan erilaisissa oppimisympäristöissä, mutta jota harvoin tarkoituksellisesti opetuksessa kehitetään.<sup>565</sup> Lisäksi suuri osa kuuntelusta, jonka oletetaan tapahtuvan (länsimaisessa) opetuksessa, voitai-

562 Powell & Robson 2014, 326–337.

563 Kriittisestä kansalaisuudesta, ks. esim. Tosh 2008.

564 Gannon 2020.

565 Kuuntelulla on tärkeä, mutta harvoin pohdittu rooli tieteessä. Ks. esim. Supper & Bijsterveld 2018, 133–146.

siin luokitella sellaiseksi, mitä Dylan Robinson on kutsunut ”nälkäiseksi kuunteluksi”.<sup>566</sup> Robinson esittää, että ”osana kuuntelijan rooliamme meillä jokaisella on kuunteluun liittyvät oikeudet, kyvyt ja ennakkoluulot”, ja huomauttaa, että länsimainen tapa kuunnella perustuu usein jollain tavoin tiedon nälän tai ahneuden ympärille.<sup>567</sup>

Voisi väittää, että podcastit kannustavat myös ahneeseen tapaan kuunnella. Podcast-genre on kasvanut 2000-luvun alusta lähtien ja tuottanut laajan valikoiman populaaritieteen tuotteita, joita usein voisi kuvailla helposti pureskeltaviksi tietonugeiteiksi, joita nautitaan vapaa-ajalla – monesti samaan aikaan, kun suoritetaan jotain muuta, tuottavampana pidettyä tehtävää (kuten tiskaaminen tai työmatkat). Välineenä podcastia luonnehditaan usein erityisen yksilölliseksi ja mobiiliksi. Teoksessaan *Podcasting: the Audio Media Revolution* Martin Spinelli ja Lance Dann hahmottelevat podcast-genren tärkeimmät ominaisuudet ja käsitteet, ja 4/11 niistä liittyy juuri sen yksilölliseen ja kannettavaan, mobiiliin luonteeseen.

1. Nappikuulokkeiden käyttö luo tunteen suljetusta tilasta sekä intiimin tavan kuunnella - -
2. Podcast on ensisijaisesti mobiili väline. Podcastit liikkuvat ihmisten mukana, ja niitä kuunnellaan kaupunkitiloissa, liikenteessä, kaduilla ja muilla julkisilla paikoilla.
3. Podcastit ovat kuuntelijan kontrolloitavissa. Podcastin toistaminen ja kuunteleminen yhä uudelleen on erittäin

---

<sup>566</sup> Robinson 2020.

<sup>567</sup> Robinson 2020, 10.



helppoa. Samoin podcastin sisällä voi palata taaksepäin ja kuunnella samaa osiota useita kertoja - -

4. Podcastin kuunteleminen vaatii kuluttajalta enemmän valintojen tekemistä ja aktiivista sitoutumista vaihtoehtoja valitessa - -<sup>568</sup>

Ominaispiirteidensä vuoksi podcastit sopivat moderniin, jälkiteolliseen elämäntapaan. Vaikka podcast-genre on kehittynyt varhaisemmista, reaaliaikaisista lähetysmuodoista kuten radiosta, podcast ei yleensä ole synkronisesti jaettu kuuntelukokemus.<sup>569</sup> Podcastit kulkevat mukana mobiililaitteissa, ja niitä kuunnellaan usein kuulokkeiden kautta yhden henkilön yksityisessä kuplassa ja hänelle sopivana ajankohtana. Tai kuten Spinelli ja Dann toteavat, ”podcasteilla ei ole perinteisen median lähetystoiminnan ajoitus- ja aikataulurajoituksia. Ne voivat olla niin pitkiä kuin on tarpeellista, ja ne voidaan julkaista milloin tahansa.” Podcastin asynkronisella luonteella on osoitettu olevan myös etuja opetuksen kannalta.<sup>570</sup> Kun tieto on saatavilla teemoittain kootuilla talenteilla, opiskelijat voivat tutustua kurssimateriaaleihin itsenäisesti.<sup>571</sup> Podcast-tyyppisten äänitallenteiden käyttö puolestaan on osoittautunut tehokkaaksi tavaksi antaa palautetta opiskelijoille (vaikkakin työläämmäksi opettajalle).<sup>572</sup>

Podcastien merkitys ja niiden potentiaali kulttuurintutkimuksen opetuksessa ei kuitenkaan rajoitu vain olemassa olevien

---

568 Spinelli & Dann 2019.

569 Podcasteille on kuitenkin tyypillistä, että niiden sisällöistä viestitään ja keskustellaan asynkronisesti sosiaalisen median välityksellä.

570 Palenque 2016.

571 Chester ym. 2011, 236–247.

572 Cooper 2008; Ice ym. 2007; Lunt & Curran 2010, 759–769.

pedagogisten käytäntöjen teknologiseen kehittämiseen. Podcastien akustinen luonne mahdollistaa myös sen, että niiden myötä kulttuurintutkimuksen alalle voidaan tuoda uusia, ehkä radikaalejakin tapoja käsitellä tietoa. Podcasteihin liittyvä osaaminen auttaa saavuttamaan kaksi tärkeintä tavoitetta näihin liittyen. Ensinnäkin podcastien avulla opiskelijat oppivat kyvyn tunnistaa, analysoida ja lopulta tuottaa hyödyllisiä strategioita siihen, miten tieteellisestä tutkimuksesta viestitään laajalle yleisölle. Toiseksi ne antavat opiskelijoille välineitä arvioida kriittisesti elementtejä, jotka podcasteille ovat keskeisiä, kuten äänen käyttöön liittyviä toimintamalleja sekä intimitetin ja auktoriteetin ilmentymiä. Audiodokumenttien nostaminen keskeiseksi osaksi opetusta, sen sijaan että ne jäisivät vain pedagogiikan digitalisoinnin sivutuotteiksi, voi toivottavasti johtaa myös siihen, että opiskelijat oppivat uusia tapoja kuunnella. Kun heillä on oma tietoisempi asemoituminen kuuntelutilanteessa, he ymmärtävät myös ehkä paremmin, kuinka, Dylan Robinsonia lainaten, ”kuuntelu on tunto-, asento- ja liikeaisteihin perustuva kohtaaminen affektiivisesti koettujen vallan epäsymmetrioiden kanssa”.<sup>573</sup>

Kuten Robinson huomauttaa, länsimaisen keskiluokan kulttuurissa vallitsevia kuuntelutapoja kuvastaa uudisasukkaan (röyhkeä) mentaliteetti – ja tämä näyttää koskevan erityisesti monia tieteen tapoja kuunnella. Auskultaation eli kuuntelututkimuksen kehittäminen tieteen menetelmänä on johtanut useisiin erilaisiin kuunteluvälineisiin ja kuuntelutapoihin, joiden kaikkien tarkoituksena on hankinta – tiedon hankinta. Tämä pätee kuuntelulaitteisiin kuten stetoskooppiin, tai diagnostiikka- ja

---

573 Robinson 2020, 11.

seurantamenetelmien kehittämiseen esimerkiksi ornitologian tai oikeuslääketieteen aloilla.<sup>574</sup> Lähihistorian länsimaisia kuuntelutapoja tutkinut antropologi Tom Rice on luokitellut erilaisia kuunteluun liittyviä käyttäytymismalleja sekä arvoja ja todennut, että ”kuuntelutyypit ja kuuntelutermit ovat muodostuneet samanaikaisesti ääniteknologioiden kehityksen kanssa”.<sup>575</sup> Osa näistä on tuttuja kulttuurintutkimuksen tutkijoille – erityisesti niille, jotka käyttävät tutkimuksessaan suullisia menetelmiä. Tutkijan ja haastateltavan välisiä keskusteluja tarkasteltaessa huomio suuntautuu tyypillisesti vallan epätasapainoon ja intersubjektiivisiin suhteisiin tai siihen, miten transkriptio vaikuttaa puhuttuun kieleen,<sup>576</sup> mutta keskusteluissa tapahtuva kuunteleminen huomioidaan kehollisena tekona vain harvoin. Pääpaino on keskustelujen puhekäytännöissä, tapahtuivatpa ne sitten haastatteluympäristössä tai seminaarissa. Tutkimuksessa ja opetuksessa käytetyn tieteellisen kielen kuuntelemiseen liittyy usein kuullun ulkopuolelta tulevia merkityksiä, metaforista sitoutumista, vaihtelua ja jopa myötätuntoa – jolloin voimme kuvitella, että kuunteleminen itsessään tuottaa näitä merkityksiä sen sijaan, että ne tulisivat kriittisen ajattelun kautta.

Toisin sanoen, vaikka podcastien aktiivinen käyttö antaa opiskelijoille erinomaisen mahdollisuuden oppia tärkeitä erityistaitoja (liittyen esimerkiksi yhteiskunnan medioitumiseen, tallentamiseen ja äänen vaikutuksiin), sekä taitoja käsitellä tallennettua ääntä niin teknisellä kuin abstraktillakin tasolla, podcastien käyttö opetuksessa nojaa myös sellaisiin ihmissuhde- ja äänenkäyttö-

574 Esim. Bijsterveld 2021, 215–241; Bruyninx 2018; Rice 2010, 287–301.

575 Rice 2015; ks. myös: Bruyninckx & Supper 2016, 1–5.

576 Ks. esim. Andrews 2014.

taitoihin, jotka ovat perinteinen osa kulttuurintutkimuksen alaa ja korkeakoulutusta yleensä. Näin erityisesti tieteenaloilla, joiden opetus perustuu luentojen tai seminaarin kaltaisiin muotoihin.<sup>577</sup> Viime aikoina luento-opetusta vastaan herännyt kritiikki, jonka mukaan luennot nähdään vanhentuneena sisällön välittämisen muotona, ohittaa usein keskeisen käsityksen siitä, että luennot ovat toimintana äänen käyttöön perustuvaa ja vaativat siihen liittyen erityisiä taitoja sekä opettajalta että opiskelijalta. Myös keskustelempimpiin opetustyyliihin ohjaavat pedagogiset lähestymistavat korostavat usein puhetta, joskin muissa muodoissa, ja sitä, kuinka puheen eri muotojen avulla voi opettaa oppilaita ”ilmaisemaan itseään”. Ehkä juuri podcastin – tai jopa tallennetun luennon – hyvin yksilöllinen kupla voi tarjota opettajille ja opiskelijoille polun pois puheesta pelkkänä (itse)ilmaisun muotona ja kohti uusia tapoja pohtia aktiivista kuuntelutyötä tarkemmin ja luovemmin.

## **Puhe oppimisena ja tieteenä**

Äänen käyttöön liittyvät oppimisympäristöt (kuten podcast tai äänitiedostopalaute) ovat myös paikkoja, joissa opiskelijat oppivat analysoimaan puhetta kriittisemmin – mukaan lukien kulttuurisen kontekstin ja sosiaaliset odotukset, jotka vaikuttavat heidän omiin puhekäytäntöihinsä. Akateemiset puhetilat ovat yleisesti ottaen tiukasti määriteltyjä: ne ylläpitävät sujuvuutta ja auktoriteettia koskevia normeja, jotka kumpuavat vakiintuneis-

---

<sup>577</sup> Smith 1995, 1150–1176.

ta länsimaisista kaunopuheisuuden, puhetaidon ja puhetekniikan perinteistä.<sup>578</sup> Samoin kuin poliittisten tai uskonnollisten auktoriteettien, myös tieteellisten asiantuntijoiden odotetaan yleensä käyttävän tunnistettavissa olevia oratorisia puhetapoja, joissa puheen taidokkuus ja tehokkuus yhdistyvät rationaalisuuteen. Kun opiskelijoille opetetaan esiintymistaitoja, nämä puheetavat välittyvät tietoisesti. Lisäksi ne välittyvät heille intuitiivisesti opettajia ja muita opiskelijoita tarkkailemalla tai esimerkiksi seminaarien vuorovaikutustilanteissa, jolloin sujuvaa, enimmäkseen ei-tunneperäistä ja jäsenneilyä puhetta mallinnetaan ja palautetaan (minkä seurauksena muut puheetavat, erityisesti ne, jotka kuuluaan etnisinä, vaikeaselkoisina tai alempaa sosiaaliluokkaa edustavina, jätetään toistamatta ja vähitellen oppimatta).

Sujuva puhetaito voi siis olla sosiaalisesti ja poliittisesti arvokas voimavara – se antaa puhujalle kyvyn vakuuttaa tai vaikuttaa yleisöön. Vastaavasti kieltäytyminen tai kyvyttömyys tarjota kuuntelijayleisölle sellaista sujuvaa esitystä, jota heidät on opetettu odottamaan, voi johtaa kommunikoinnin epäonnistumiseen ja siihen, että vaikeaselkoinen tai epätyypillisen puhuja menettää auktoriteettinsa. Kuten Brenda Jo Brueggemann on todennut:

Vaikka retoriikan taiteen muodostavat periaatteet, säännöt ja kiellot vaihtelevat ajasta toiseen, taitavat puhujat ovat aina pitäneet itsesäänselvyytenä, että niiden, jotka toivovat hallitsevansa yleisöä, on ensin hallittava omaa ääntään ja kehoaan. - - Sen [puheen] täytyy välittää puhujan intohimoisen vakaumuksen voima rikkomatta kulttuurisia toimintatapoja tai käyttäytymissääntöjä. Sen on toisin sanoen pysyttävä ”normaalissa”, vaikka se yllyttäisi ja inspiroisi meitä tekemään toisin (muuten emme liikuttuisi siitä tai muistaisi sitä).<sup>579</sup>

578 Ks. esim. Gannett & Brereton 2016.

579 Brueggemann 2005.

Tallennettu puhe voi kuitenkin tarjota uusia tapoja pohtia puheen selkeyttä ja lisätä äänellisen, kuultavan ympäristön saatavuutta – ehkä eniten tämä koskee juuri podcasteja niiden yksilöllisen luonteen vuoksi. Toisin kuin reaaliaikainen luento tai seminaari, tallennettu puhe ei vaadi kuuntelijoita kuulemaan tai ymmärtämään kaikkea täydellisesti juuri samalla hetkellä, kun asia lausutaan. Tallennetta voi hidastaa, nopeuttaa, editoida ja toistaa, niin että se soveltuu yksilöllisesti kuuntelijansa tarpeisiin, ja siksi ne eivät myöskään vaadi puhujalta täydellistä sujuvuutta. Epätäydellisen puheen virheistä voi toisaalta tulla rakennuspaikoita taiteelliseen ääniteokseen, kuten esimerkiksi Jerome Ellisillä.<sup>580</sup> Kun podcastejä käytetään pedagogisena menetelmänä, niiden ei siis tarvitse (tai: ei pitäisi) pakottaa opiskelijoita perinteisen, rationaalisen puheen tai sujuvuuden normeihin.<sup>581</sup> Pikemminkin podcastit voivat antaa heille mahdollisuuden tarkastella kriittisesti perinteisiä tieteellisiä ilmaisutapoja ja siirtyä pois (pitkälti epädemokraattisista, poissulkevista ja syrjivistä) ”hyvän puheen” malleista, joita heille niin usein tahattomasti opetamme.

Tallennetun puheen häiritsevien ominaisuuksien hyväksyminen opetuksessa ei kuitenkaan tarkoita sitä, että yksinkertaisesti hylättäisiin kaikki ”hyvää puhetta” koskevat normit ja käytännöt ja sallittaisiin kaaos. Kun opiskelijoita tuetaan heidän seikkailussaan tallennetun puheen maailmassa, oivaltavat he itse, *miksi* sujuvuuden, rakenteen ja älyllisen rehellisyyden normeilla on niin tärkeä rooli akateemisessa ilmaisussa ja kuinka erilaiset pu-

580 Ellis 2020, 215–233.

581 Viimeaikaiset puhetaitoa käsittelevät projektit tarjoavat lisää vaihtoehtoisia tapoja pohtia tehokasta puhetta. Ks esim. Tom Wrightin projekti *The Speaking Citizens*: <https://speakingcitizens.org/>.

hetavat ja -käytännöt voivat palvella kriittisen ja eettisen tieteen päätavoitteita. Esittelen alla kolme keskeistä podcasteihin liittyvää harjoitusta, jotka opiskelijani tekivät Helsingin yliopistossa pitämälläni äänentutkimuksen kurssilla vuonna 2020. Koska kyseinen kurssi käsitteli nimenomaan äänen kriittistä tutkimusta, tarjosi se opiskelijoille runsaasti mahdollisuuksia tarkastella käytännön puhetilanteita teoreettisen linssin läpi. Uskon kuitenkin, että myös ilman teoreettisen ajattelun antamaa tukea tapahtuvat seikkailut normatiivisen, sujuvan puhetavan rajojen ulkopuolelle auttavat kulttuurintutkimuksen opiskelijoita ja tutkijoita tiedostamaan ”hyvän puheen” tieteellisen ja kulttuurisen merkityksen, joka sillä on päivittäisissä tutkimuskäytännöissämme sekä siinä, miten tieteessä viestimme.

**Harjoitus 1:** Ensimmäisessä harjoituksessa tarkastellaan kirjoitetun ja puhutun tekstin välistä eroa. Opiskelijat tallentavat kaksi versiota mahdollisesta johdannosta, joka tulee (kurssin loppuun mennessä) tallennettavaan kokonaiseen podcast-jaksoon. Tällä ensimmäisellä harjoituksella on monta tavoitetta: 1) Opiskelijat luovat jaksolle narratiivin ja määrittävät, missä kohtaa podcastia kuuntelijoille esitellään aiheeksi valitun tutkimuksen eri vaiheita. 2) Opiskelijat tutustuvat äänityskäytäntöihin (saavat mahdollisuuden tutustua johonkin perustekniikkaan sekä toisaalta outoon tunteeseen, kun kuulee omaa tallennettua ääntään). 3) Ja mikä tärkeintä, harjoituksen aikana opiskelijat tutustuvat erilaisiin puhetapoihin ja keskustelevat keskenään niiden vaikutuksista. Lyhyen johdannon äänittäminen sekä puhekielisenä versiona että kirjoitettuun tekstiin tukeutuen tuo ilmi, millainen intuitiivinen käsitys useimmilla opiskelijoilla on tieteellises-

tä puhetavasta ja millaiseksi he kuvittelevat populaaritieteellisen viestinnän vapaamman tyylin. Tämä avaa mahdollisuuksia tutkia *molempien* puhetapojen rakennettua ja sosiaalisesti toteutuvaa luonnetta. Kun harjoitus tehdään ryhmä- tai parityönä, saavat opiskelijat vertaispalautteen avulla tietoa eri puhetapojen vaikutuksesta kuuntelijoihin. Koska kurssin ja samalla harjoituksen tavoitteena on tarkastella ääntä kriittisesti, ei ole olemassa yhtä ennalta asetettua oikeaa, ”parempaa” puhetapaa. Tavoitteena on pikemminkin saada opiskelijat tunnistamaan viestinsä tavoite sekä kohdeyleisö, ja suunnittelemaan johdanto, jossa nämä molemmat on huomioitu.<sup>582</sup>

**Harjoitus 2:** Toisessa harjoituksessa opiskelijat haastattelevat podcastin aiheeseen liittyvää asiantuntijaa.<sup>583</sup> Myös tämä harjoitus tukee tiettyjä konkreettisia taitoja, mutta sen päätaarkoituksena on ohjata opiskelijat tunnistamaan asiantuntijuus akateemisissa ja journalistisissa ympäristöissä sekä pohtimaan viittauskäytäntöjä ääneen perustuvassa viestinnässä. Koska audiodokumenteista puuttuvat alaviitteet ja muu tavanomainen viittausjärjestelmä, joutuvat tutkijat huolellisesti miettimään, kuinka tuoda esiin kirjoittajat ja tietolähteet, joihin he omissa argumenteissaan nojaavat. Aikaisempaan tutkimukseen viittamisesta tulee samalla kehollinen ja aistillisen kokemus, kun kir-

582 On ehkä myös tärkeää todeta arvostelusta: ottaen huomioon, että kysymykset olivat uusia useimmille opiskelijoille, arvostelun perustana oli heidän kykynsä tunnistaa erilaisia lähestymistapoja ja niiden suhdetta eri tavoitteisiin ja yleisöihin sekä perustelut tehdyille valinnoille. Lopputuloksena syntynyttä podcastia sinänsä ei arvioitu.

583 Tämä avaa myös tilaisuuden keskustella siitä, mikä on tai tunnustetaan asiantuntijuudeksi: tieteellisessä dokumentissa se voi olla tutkija, mutta asiantuntija voi olla myös tapahtuman todistaja tai henkilö, jolla on kokemuksellista, tunnepitoista tai ammatillista asiantuntemusta.



jaimellisesti puhutaan toisten tekemästä tutkimuksesta. Asian-  
tuntijan haastattelu voidaan sijoittaa audiodokumentissa tai  
podcastissa joko osaksi katsausta aikaisemmasta tutkimuksesta  
tai keskustelu- ja analyysiosioon. Kummassakin tapauksessa sii-  
tä tulee osa tutkimusviestinnälle oleellista jatkuvaa keskustelua,  
joka yksittäisen tutkijan kertojaäänän sijaan on eri tutkijoiden  
moniäänistä kerrontaa.<sup>584</sup>

**Harjoitus 3:** Harjoituksen tehtävänä on editointi, jolloin  
opiskelijat joutuvat tekemään valintoja liittyen sujuvuuden ja te-  
kijyyden normeihin sekä pohtimaan kysymyksiä auktoriteetista.  
Yleisen käytännön mukaan audiolähetysistä on hyvin tyypillis-  
tä poistaa puheessa esiintyvät epäselvät tai epävarmat kohdat, ja  
lisäksi on kohtia, jotka vain halutaan muutoin jättää pois. Tämä  
jäljittelee jossain määrin kirjoitettua keskustelua. Editoidessa  
pystytään muuttamaan äänensävyä, mukauttamaan puhetta ja  
keskusteluvuoroja voidaan manipuloida pitkälti samalla tavoin  
kuin transkriptiossa tai kirjallisessa tekstissä. Äänieditoinnin  
perustaidot voivat siis olla kulttuuritutkimuksen opiskelijoil-  
le metodologisesti ja eettisesti yhtä arvokkaita kuin esimerkiksi  
selkeiden kirjoittamistaitojen kehittäminen. Samalla keinot, joi-  
den avulla äänen editoinnissa saavutetaan selkeys tai sujuvuus,  
tuovat terävästi esiin hyvän puheen ja auktoriteetin kulttuuriset  
normit. Ne osoittavat meille, mitä on poistettava ja mitä uhrataan  
tai menetetään, kun pyritään kohti retorista selkeyttä. Ne osoitta-

---

584 Harjoitus osoittautui myös hyödylliseksi tavaksi pohtia uudelleen viittausten  
ja lainausten tieteellistä käytäntöä: podcastin puhuttu luonne osoittaa melko  
selvästi, kun puheessa ”ilmaistaan” muiden kirjoittajien tai ajattelijoiden mie-  
lipiteitä, kysymyksiä tai ajatuksia. Tämä ilmentää hyvin älyllisen rehellisyyden  
merkitystä tieteessä.

vat myös, missä määrin retorinen selkeys liittyy subjektiivisuuden käsityksiin. Kuten Karen Newman toteaa:

Subjektiivisuuden näkeminen puheen kautta muodostuneena on ongelmallista: se asettaa etusijalle läsnäolon ja identiteetin; se korostaa ajallista välittömyyttä, tarkoituksellisuutta ja esitystä.<sup>585</sup>

Tämä tulee ehkä erityisen selvästi esiin moniäänisten tallenteiden kohdalla: esimerkiksi haastattelijan äänen poistaminen viittaa tutkijan (kehoton, hiljainen) ja haastateltavan (esillä tutkimuksen kohteena) väliseen valtasuhteeseen. Lisäksi keskustelun valikoiva leikkaaminen antaa editoijalle huomattavan vallan manipuloida viestin merkitystä ja sen vaikutuksia.

## **Puhe oppimisen ja tieteen kohteena**

Toivon, että yllä oleva osoittaa, kuinka käytännönläheinen lähestymistapa puheen tallentamiseen ja podcast-tuotantoon voi tarjota opiskelijoille erilaisia taitoja: sekä käytännöllisiä, tieteellisiä että kriittisiä. Näillä taidoilla voi olla huomattavaa markkina-arvoa kulttuurintutkimuksen tutkinnon suorittaneen ansioluettelossa, jos hänen suunnittelemissaan on ura sisällöntuotannon, politiikan ja poliittisen viestinnän tai yleisradiotoiminnan alalla. Lisäksi podcastien käytön harjoittelu tarjoaa ”kontekstirikkaan konkreettisen kokemuksen” sekä mahdollisuuden ”kriittiseen reflektiiviseen havainnointiin”, jotka puolestaan antavat välinei-

---

585 Newman 1991.

tä menestyksekkääseen kokemukselliseen oppimiseen.<sup>586</sup> Lisäksi väitän, että kehollinen vuorovaikutus äänen, äänitystekniikan ja puhutun kielen kanssa voi myös vaikuttaa siihen, mitä (opiskelijat) kulttuurintutkimuksen alalla tutkivat – varsinkin kun on kyse identiteettiin ja toimijuuteen liittyvistä hankalista kysymyksistä. Käsitys yksilöllisestä äänestä, olipa se konkreettinen tai metaforinen, on tähän asti kytkeytynyt läheisesti tasa-arvon ja representaation kysymyksiin. Suuri osa kulttuurintutkimuksen alalla tehtävästä tutkimuksesta liittyy erilaisten äänien ”kuunteluun”, kun halutaan selvittää, kenen ääni yhteiskunnassamme voi kuulua<sup>587</sup> tai kenet on kategorisesti vaiennettu, tai kun annetaan tutkimuksen kautta tilaa tarinoille, jotka ovat esimerkkejä tiettyjen ryhmien tai yhteisöjen äänistä. Useimmille kulttuurintutkimuksen opiskelijoille ja tutkijoille jonkinlainen jatkuva oikeus ja mahdollisuus ”puhua” on tärkeää – vaikka suhtautuisimmekin epäilevästi väitteisiin, jotka liittyvät yksittäisen äänen aitouteen.

Vaikka puhumiseen, tallentamiseen ja editointiin liittyvät harjoitukset eivät välttämättä johdatakaan opiskelijoita tutkimaan teorioita äänen kyvystä ilmaista toimijuutta tai edustaa identiteettiä, se, että heitä kannustetaan pohtimaan omia äänenkäyttötaitojaan ja -käytäntöjään, voi avata oven joidenkin ”ääniopintojen” oivallusten tuomiselle kulttuurintutkimuksen pedagogiseen ja tieteelliseen työhön yleisemmällä tasolla. Olen yrittänyt hahmotella joitain lähtökohtia ja resursseja siihen alla. Löyhän määritelmän mukaan äänentutkimus tutkimusalana on

---

<sup>586</sup> Morris 2020.

<sup>587</sup> Gayatri Spivak on yksi tunnetuimmista tutkijoista, joka on tarkastellut alisteisissa asemassa olevien ihmisten mahdollisuuksia saada ääntään kuuluviin, mutta hän ei toki ole ainoa (Spivak 1988).

esteettisesti agnostinen lähestymistapa ääneen keskittyen äänen rooliin kulttuuristen merkitysten kantajana sekä sosiaalisen ja poliittisen vuorovaikutuksen osa-alueena. Ensimmäiset tutkimukset, joita nykyään voisimme kutsua äänentutkimuksen menetelmiksi, osoittivat akustiikan merkityksen tilaympäristöjen muodostamisessa ja kuinka ihmiset sen kokivat (kuten Murray Schaferin äänimaisemaa käsittelevässä työssä<sup>588</sup>). Tutkimuksen kohteina olivat myös äänen historiallinen rooli yhteisöjen luomisessa ja määrittelyssä (kuten Alain Corbinin tutkimus ranskalaisen kyläkellon historiasta<sup>589</sup>), ja äänen rooli välittäjänä kehon ja kulttuurin välillä (etsimällä ”viljaa”, kuten Roland Barthes muotoili<sup>590</sup>). Äänentutkimus, jotka kattaa kaiken äänen, riippumatta siitä, onko lähtökohtana äänen esteettisyys vai sen merkitykset, on tutkimusalueena valtava. Viime vuosikymmenten aikana on kuitenkin syntynyt joitain kulttuurin tutkijoiden ja opiskelijoiden kannalta erityisen arvokkaita tutkimusalueita.

Ensinnäkin viime aikoina äänentutkimuksen alalla tehty, erityisesti ihmisen tuottamaan ääneen liittyvä tutkimus (mukaan lukien puheääni), on kiinnittänyt huomiota identiteetin akustisiin näkökohtiin – sekä historian että nykyajan kontekstissa. Esimerkiksi tutkijat Naomi André, Nina Sun Eidsheim ja Jennifer Stoever ovat esittäneet kontekstualisoidun ja historiallisen selvityksen siitä, mitä afroamerikkalaisten ihmisten ääninä on kuultu ja esitetty, ja Anke Charton ja Freya Jarman ovat puolestaan osoittaneet, miten äännet voivat akustisesti ja performatiivisesti tuottaa suku-

---

588 Schafer 1977.

589 Corbin 1995.

590 Barthes 1982.

puolta.<sup>591</sup> Tällaisten tutkimustulosten soveltaminen opetuksen yhteydessä avaa meille ja meidän opiskelijoillemme uusia tapoja tarkastella omia käsityksiämme tieteen äänestä – joka sek in sukupuolittunut ja rodullistettu. Kun ääntä käyttävän auktoriteetin normeja puretaan ”käytännössä”, edesauttaa se jatkuvaa pyrkimystä kohti tieteellisen työn dekolonisaatiota ja vapautumista.<sup>592</sup>

Toiseksi äänentutkimus on keskittynyt vahvasti ääniteknologioiden kulttuurisiin ja historiallisiin analyyseihin ja siihen, mitä Karin Bijsterveld kutsuu ”ääneen ja sen käyttöön liittyviksi taidoiksi”. Nämä äänentutkimuksen suuntaukset, joiden käsitys inhimillisistä käytännöistä perustuu hiljaiseen tietoon ja kulttuuriin perustaitoihin, eivät rajoitu tutkimaan vain monimutkaisia äänilaitteita, vaan osoittavat samalla, kuinka teknologia ja kuuntelua koskevat oletukset muovaavat jokapäiväistä elämäämme – kuinka ne vaikuttavat vaikkapa siihen, miten navigoimme liikenteessä erilaisten auton äänien äänimaisemassa tai kuinka oletukset kuulemisen merkityksestä yhteiskunnassamme ovat muokanneet sisäkorvaistutteen ja kuulokojeiden kehitystä.<sup>593</sup> Erityisesti akustiseen ekologiaan keskittyvät tutkijat ovat osoittaneet, että tallennetun ääneen tutkiminen – ääneen liittyvien menetelmien omaksuminen sekä tieteen analyysissä että viestinnässä – voi rikastuttaa ymmärrystämme kulttuurisista käytännöistä, kokemuksista ja muutoksista. Meri Kydön kaupunkitilojen ääniä käsittelevä tutkimus on erinomainen esimerkki tällaisesta käytännöstä, joka samalla tarjoaa opiskelijoille hyvin konkreettisia

591 André 2018; Charton 2021; Eidsheim 2018; Jarman 2011; Stoever 2016.

592 Chatterjee, Mireles Christoff & Wong 2020; Suransky, Pitstra & Toyana 2017, 299–304.

593 Bijsterveld ym. 2013; Virdi 2020.

tapoja tarkastella heille itselleen tuttuja äänimaisemia – kuten jouluostoksilla olemista kaupungilla.<sup>594</sup>

Kolmanneksi tutkimusintressin keskittyminen teknologiaan ja identiteetteihin on avannut lähestymistavan ääneen, joka korostaa sen materiaalisuutta. Olipa ääni kehojen tuottamaa, koneiden välittämää tai värähtelyn kautta johtuvaa,<sup>595</sup> se käyttäytyy maailmassamme usein materian kaltaisesti. Äänentutkimuksen tutkijat ovat osoittaneet, että esineiden tavoin äänet voivat olla täynnä kulttuurisia arvoja, tunnepitoisia merkityksiä sisältäen, ja niillä voi olla oma toimijuutensa yhteiskunnassa. Äänen teoreettiset tutkimussuuntaukset ovat tarkastelleet akusmaattisten äänien aavemaista laatua (toisin sanoen äänien, joilla ei ole havaittavaa lähtökohtaa)<sup>596</sup> – mutta aina yhteydessä aineelliseen maailmaan, jossa ne ilmenevät ja tulevat kuulluksi. Samalla ne ovat usein osoittaneet, että myös immateriaalisilla äänillä on yhteys hyvin konkreettisten, kulttuurisesti muovautuneiden elementtien, kuten ihmiskehojen, tuottamiseen. Äänitetyn äänen ja oman äänensä kanssa työskentely totuttaa opiskelijoita käytännön avulla kohtaamaan erikoiseltakin tuntuvia tilanteita.<sup>597</sup> Samalla se tarjoaa heille konkreettisen lähtökohdan äänen hyödyntämiseen sekä tutkimuksen kohteena että tutkimusviestinnässä, sekä siihen, että he alkavat pohtia oppimis- ja tutkimuskäytäntöjään ontologian näkökulmista oman identiteettinsä näkökulman lisäksi.

594 Kytö 2022, 68–88.

595 Eidsheim 2015; Erlmann 2010.

596 Kane 2014.

597 Männistö-Funk & Sihvonen 2018, 45–64.

## Lopuksi

Tässä artikkelissa totean, että sekä puhuminen että kuunteleminen ovat tärkeitä taitoja kulttuurintutkimuksen opiskelijoille ja sen parissa työskenteleville: niillä on keskeinen rooli sekä tutkimuskäytännöissä että tutkimustuloksista tiedottamisessa. Lisäksi ne edustavat pedagogisissa tilanteissa sellaisia kehollisia kokemuksia, jotka, kuten Thomas Howard Morris on osoittanut, voivat edistää ”oppijan syvän käsitteellisen ymmärryksen edistämistä”, erityisesti kun tämä kohtaa uusia käsitteitä tai kokemuksia.<sup>598</sup> Puhe- ja kuuntelutaitojen tietoinen kehittäminen kulttuurintutkimuksen opetuksessa voi myös merkittävästi edesauttaa opiskelijoiden sijoittumista tulevaisuudessa tutkijoiksi tai asiantuntijoiksi kulttuurihallinnon, kulttuuripolitiikan tai kulttuuri-tuotannon alalle. Tallennetun äänen, tässä tapauksessa podcastien avulla voidaan tukea puhe- ja kuuntelutaitojen kehittymistä, erityisesti koska podcastit antavat opiskelijoille mahdollisuuden tarkastella omaa asemoitumistaan kuuntelijana ja pohtia editoinnin etiikkaa sekä kirjoitetun ja puhutun kielen välistä suhdetta. Siksi väitänkin, ettei podcastien sisällyttämistä opetukseen tulisi pitää vain oppimisympäristöjen digitalisoinnin väistämättömänä sivutuotteena, vaan että ne ymmärrettäisiin aistikokemuksen muodoiksi,<sup>599</sup> jotka tehostavat kokemuksellista oppimista.

Haluan lopettaa artikkelini akustiseen tehtävään – ei mahdipontiseen agendaan, jolla muotoilla tutkimusta uudelleen tai

<sup>598</sup> Morris 2020, 1074.

<sup>599</sup> Nopealla siirtymisellä verkko-oppimiseen koronapandemian aikana on ollut syvällinen vaikutus opettajien näkemyksiin verkko- ja hybridioppimisesta (Naylor & Nyanjom 2020).

horjuttaa pedagogisia ratkaisuja, vaan pikemminkin pieneen, konkreettiseen tekoon, joka osoittaa, kuinka lyhyet tauot ja materiaaliset harjoitukset voivat aktivoida erilaisia ajattelutapoja.

Consider this problem: Is it possible to recognize a person by the sounds they make? Can you identify friends simply by the tempo of their walk, the sounds of their shoes or clothing? Everyone close their eyes and have someone walk in front of the group. Even if the identity can't be revealed completely, can you at least tell the sex and relative weight, and height of the walker, or when they walk near you can you tell the material of their clothing? Are they wearing jewellery or other objects producing giveaway sounds? Supposing they say something like 'I am the mystery person,' can you now identify them? Try this exercise with various individuals, chosen, of course, after everyone's eyes are closed.

Pohtikaa seuraavaa: onko mahdollista tunnistaa henkilö äänen perusteella? Tunnistatteko ystävänne yksinkertaisesti siitä, missä tahdissa he kävelevät, tai siitä, minkälainen ääni heidän kengistään tai vaatteistaan syntyy? Sulkekaa silmänne, ja joku kävelee ryhmänne ohi. Vaikka ette pystyisi täydellisesti tunnistamaan henkilöä, voitteko ainakin kertoa kävelijän sukupuolen, kuinka paljon hän suunnilleen painaa ja kuinka pitkä hän suunnilleen on, tai kun hän kävelee läheltä, voitteko kertoa, mitä materiaalia hänen vaatteensa ovat? Onko henkilöllä yllään koruja tai muita esineitä, joista lähtee ääntä? Jos hän sanoisi esimerkiksi ”olen mysteerihenkilö”, voitteko nyt tunnistaa tämän? Koittakaa tehtävää useiden henkilöiden kanssa, tietysti niin, että hänet valitaan vasta, kun jokaisen silmät ovat ensin kiinni.

Harjoitus on yksi 100 samankaltaisesta ”korvan puhdistajasta”, jotka Murray Schafer julkaisi teoksessaan *A Sound Education*



vuonna 1992.<sup>600</sup> Schaferista on sittemmin tullut yksi keskeisimmistä tutkijoista äänentutkimuksen alalla – hänen työnsä äänimaisen parissa on ollut urauurtavaa, ja yllä olevassa harjoituksessa yhdistyvät hyvin ne metodologiset, teoreettiset ja empiiriset näkökulmat, joita olen hyödyntänyt tässä artikkelissa. Joissakin opetustilanteissa näistä näkökulmista voi tulla keskeisiä opetuksen ja oppimisen kannalta, mutta pohjimmiltaan ”korvanpuhdistus” vaatii paljon vaatimattomamman lähtökohdan toteutukselleen, josta voi mielestäni olla hyötyä missä tahansa pedagogisessa ympäristössä. Se rohkaisee meitä, opettajia ja oppilaita, laittamaan hetkeksi syrjään perinteiset käsityksemme siitä, kuinka voimme saada uutta tietoa. Ei (vain) huolellisen lukemisen, tasapuolisen keskustelun, perinpohjaisen tarkkailun, vaativan ajattelun tai kriittisen argumentoinnin kautta. Mutta myös käyttämällä muita aistejamme ja oppimalla ottamaan ne vakavasti – sekä taitona että inhimillisenä käytäntönä. Joskus on hyvä vain kuunnella.

*Artikkelin on englannista kääntänyt Eija Schwartz.*

---

600 Schafer 1992.

## LÄHTEET

- André, Naomi 2018. *Black Opera. History, Power, Engagement*. University of Illinois Press.
- Andrews, Molly 2014. *Narrative Imagination and Everyday Life*. Oxford University Press.
- Barthes, Roland 1982. *L'Obvie et l'obtus*. Seuil.
- Bijsterveld, Karin 2021. Slicing Sound: Speaker Identification and Sonic Skills at the Stasi, 1966–1989. *ISIS. An International Review Devoted to the History of Science and its Cultural Influences* 112(2): 215–241.
- Bijsterveld, Karin & Cleophas, Eefje & Krebs, Stefan & Mom, Gijs 2013. *Sound and Safe: a History of Listening Behind the Wheel*. Oxford University Press.
- Bueggemann, Brenda 2005. Delivering Disability, Willing Speech. – Carrie Sandahl & Philip Auslander (eds.) *Bodies in Commotion. Disability and Performance*, 17–29. University of Michigan Press.
- Bruyninckx, Jouri & Supper, Alexandra 2016. Sonic skills in cultural contexts: theories, practices and materialities of listening. *Sound Studies: An Interdisciplinary Journal* 2(1): 1–5.
- Bruyninx, Jouri 2018. *Listening in the Field: Recording and the Science of Bird-song*. The MIT Press.
- Charton, Anke 2021. Voicing Challenge: Trans\* Singers and the Performance of Vocal Gender. – Marie-Anne Kohl (ed.) *Under Construction. Performing Critical Identity*. State of the Arts. Reflecting Contemporary Culture Expression 1, 107–125. MDPI.
- Chatterjee, Ronjaunee & Mireles Christoff, Alicia & Wong, Amy R. 2020. Undisciplining Victorian Studies. *LARB* July 10, 2020.
- Chester, Andrea & Buntine, Andrew & Hammond, Kathryn & Atkinson, Lyn 2011. Podcasting in education: Student attitudes, behaviour and Self-Efficacy. *Educational Technology & Society* 14(2): 236–247.
- Connor, Steven 2000. *Dumbstruck: A Cultural History of Ventriloquism*. Oxford University Press.

- Cooper, S. 2008. Delivering student feedback in higher education: The role of podcasting. *Journal of Music, Technology and Education* 1(2 & 3).
- Corbin, Alain 1995. *Les cloches de la terre*. Albin Michel.
- Drew, Christopher 2017. Edutaining audio: an exploration of education podcast design possibilities. *Educational Media International* 54(1): 48–62.
- Eidsheim, Nina Sun 2015. *Sensing Sound: Singing and Listening as Vibrational Praxies*. Duke University Press.
- Eidsheim, Nina Sun 2018. *The Race of Sound, Listening, Timbre and Vocality in African American Music*. Duke University Press.
- Ellis, Jerome 2020. The clearing: Music, dysfluency, Blackness and time. *Journal of Interdisciplinary Voice Studies* 5(2): 215–233.
- Erlmann, Veit 2010. *Reason and Resonance: a History of Modern Aurality*. Zone Press.
- Gannett, Cynthia & Brereton, John 2016. *Traditions of Eloquence: The Jesuits and Modern Rhetorical Studies*. Fordham University Press.
- Gannon, Kevin 2020. *Radical Hope. A Teaching Manifesto*. West Virginia University Press.
- Geerts, Evelien & Hoegaerts, Josephine & Hens, Kristien & Blackie, Daniel 2022. Dis/abling gender in crisis times. *Tijdschrift voor genderstudies: special issue Dis/ability 2022*.
- Harris, Anna & Van Drie, Mellissa 2015. Sharing sound: Teaching, learning and researching sonic skills. *Sound Studies*: 98–117.
- Ice, Philip & Curtis, Reagan & Phillips, Perry & Wells, John 2007. Asynchronous audio feedback to enhance teaching presence and students' sense of community. *Sloan C Conference proceedings* 1(2).
- Jarman, Freya 2011. *Queer Voices: Technologies, Vocalities, and the Musical Flaw*. Palgrave.
- Kane, Brian 2014. *Sound Unseen: Acousmatic Sound in Theory and Practice*. Oxford University Press.
- Kytö, Meri 2022. Sesonkiäänimaisema kaupungissa: Jouluinen taustamusiikki kalendaarisena koristeluna. *Elore* 28(2): 68–88.

- Lunt, Tom & Curran, John 2010. Are you listening, please? The advantages of electronic audio feedback compared to written feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(7): 759–769.
- Morris, Thomas Howard 2020. Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments* 28(8): 1064–1077.
- Männistö-Funk, Tiina & Sihvonen, Tanja 2018. Voices from the Uncanny Valley. How Robots and Artificial Intelligences Talk Back to Us. *Digital Culture and Society* 4(1): 45–64.
- Naylor, Dawn & Nyanjom, Julie 2020. Educators’ emotions involved in the transition to online teaching in higher education, *Higher Education Research & Development* 40(6): 1236–1250.
- Newman, Karen 1991. Fashioning Femininity and English Renaissance Drama. University of Chicago Press.
- Palenque, Stephanie Maher 2016. The Power of Podcasting: Perspectives on Pedagogy. *Journal of Instructional Research* 5: 4–7.
- Powell, Lynne & Robson, Fiona 2014. Learner-generated podcasts: a useful approach to assessment? *Innovations in Education and Teaching International* 51(3): 326–337.
- Rice, Tom 2015. Listening. – David Novak & Matt Sakakeeny (eds.) *Keywords in Sound*. Duke University Press.
- Rice, Tom 2010. ‘The hallmark of a doctor’: the stethoscope and the making of medical identity. *Journal of Material Culture* 15(3): 287–301.
- Robinson, Dylan 2020. Hungry Listening. Resonant Theory for Indigenous Sound Studies. University of Minnesota Press.
- Salmon, Gilly 2008. Podcasting for Learning in Universities. McGraw.
- Schafer, Murray 1977. The Tuning of the World. Simon and Schuster.
- Schafer, Murray 1992. A Sound Education. Arcana Editions.
- Smith, Bonnie G. 1995. Gender and the Practices of Scientific History: The Seminar and Archival Research in the Nineteenth Century. *The American Historical Review* 100(4): 1150–1176.

- Spinelli, Martin & Dann, Lance 2019. Podcasting: the Audio Media Revolution. Bloomsbury.
- Spivak, Gayatri 1988. Can the Subaltern Speak? – Cary Nelson & Lawrence Grossberg (eds.) *Marxism and the Interpretation of Culture*. Macmillan.
- Stoever, Jennifer 2016. The Sonic Color Line. Race and the Cultural Politics of Listening. New York University Press.
- Supper, Alexandra & Bijsterveld, Karin 2018. Klingt überzeugend: Arten des Zuhörens und Sonic Skills in Wissenspraktiken. – Magdalena Zorn & Ursula Lenker (hrsg.) *(Zu-) Hören interdisziplinär*. Münchner Veröffentlichungen zur Musikgeschichte No. 1, 133–146. Allitera Verlag.
- Suransky, Caroline & Pitstra, Froukje & Toyana, Lihlumelo 2017. Decolonizing Universities: Learning in Tension. *Tijdschrift voor Genderstudies* 20(3): 299–304.
- Tosh, John 2008. Why history matters? Bloomsbury.
- Virdi, Jay 2020. Hearing Happiness: Deafness Cures in History. University of Chicago Press.

# ESSEIDEN ARVIOINTIMATRIISI OPETUKSEN JA OPPIMISEN TUKENA

*Eeva-Liisa Bastman, Heidi Härkönen, Saara Kekki, Teemu Pauha,  
Eija Ranta, Anna Rauhala & Johanna Skurnik*

Artikkeli tarkastelee laadullisten esseiden arviointiin kehitetyn arviointimatriisin toimivuutta ja sovellettavuutta kulttuurien tutkimuksen opetuksessa. Lähtökohtana on linjakas yliopistopedagoginen lähestymistapa oppimiseen. Artikkelin aineisto koostuu marraskuun 2021 ja tammikuun 2022 välisenä aikana suomalaisten yliopistojen opettajille tehdystä kyselystä sekä opettajien kokemuksista ja opiskelijoiden arviointimenetelmiä koskevasta kurssipalautteesta neljältä eri kulttuurientutkimuksen alaan kuuluvalla kurssilla. Artikkelimme osoittaa, että opettajan kokema hyöty arviointimatriisista riippuu siitä, mikä on opettajan näkemys arvioinnin tarkoituksesta ja tehtävistä, sekä siitä, miten hyvin matriisin kriteerit soveltuvat kyseisen tehtävän oppimistavoitteiden täyttymisen arviointiin. Parhaimmillaan arviointimatriisi on työkalu, jota voidaan muokata palvelemaan kunkin kurssin ja tehtävän tarpeita ja joka tukee opettajaa palautteenannossa. Ideaalitalanteessa arviointimatriisi lisää arvioinnin läpinäkyvyyttä ja johdonmukaisuutta ja tukee opiskelijoiden työskentelyä.

## Johdanto

Kulttuurien tutkimuksessa laadullisten aineistojen käyttö, tulokset ja monenlaiset merkitykset korostuvat. Opetuksen arvioinnissa tämä on tarkoittanut tarkkojen mittareiden puutetta: arviointia tehdään usein intuitiivisesti. Vaikka vapaus tulkintoihin ja monimerkityksisyys ovat laadullisten tieteiden tutkimuksen ja opetuksen peruspilareita, saattavat ne oppimisen arvioinnissa luoda läpinäkyvyyden haasteita ja epävarmuuksia sekä opettajille että opiskelijoille. Lisäksi opettajien arkea yliopistoissa haastavat kasvava kiire, yhä suuremmat opiskelijamäärät, aiempaa laajemmat ja monitieteisemmät opetusohjelmat sekä niistä juontuvat moninaisemmat opiskelijoiden lähtötasot. Myös globaali COVID-19-pandemia haastoi arviointikäytäntöjä, kun yliopistoissa siirryttiin äkillisesti kontaktiopetuksesta etäopetukseen ja digitaalisten alustojen ja työkalujen käyttöön.<sup>601</sup> Kukin tämän artikkelin kirjoittajista oli alkanut kaivata selkeämpiä kriteereitä oppimisen arvioinnille etenkin koskien laadullista loppuesettä, joka on yleinen suoritustapa omilla kursseillamme.<sup>602</sup> Tapasimme toisemme Helsingin yliopiston yliopistopedagogiikan ”Oppimisen arviointi ja palautteen antaminen” -kurssilla keväällä 2021, jolloin aloimme laatia tässä artikkelissa esittelemäämme arviointimatriisia. Arviointimatriisilla tarkoitamme taulukon muotoon laadittua kriteeristöä, jolla arvioidaan opiskelijoiden oppimisen laatua. Englan-

601 Slade ym. 2021.

602 Edustamamme tieteenalat ovat kansatiede, kulttuuri- ja sosiaaliantropologia, uskontotiede, historia, kirjallisuustiede, sukupuolentutkimus, Pohjois-Amerikan tutkimus ja globaali kehitystutkimus.

ninkielisessä kirjallisuudessa arviointimatriisista käytetään usein nimitystä *assessment rubric* (arviointirubriikki).

Vaikka arviointimatriiseista on julkaistu valtava määrä kansainvälisiä julkaisuja, ne näyttävät keskittyvän useimmiten kasvatustieteisiin, luonnontieteisiin tai lääketieteisiin. Kulttuurien tutkimuksessa on kuitenkin omat erityispiirteensä, jotka erottavat ne kyseisistä tieteistä ja jopa muista humanistisista tieteistä. Kulttuurien tutkimuksessa keskeistä on konteksti: paitsi kulttuurisen, myös maantieteellisen, historiallisen tai vaikkapa kielellisen kontekstin ymmärtäminen. Yhdysvaltalaisen kulttuurien tutkimuksen professorin Lawrence Grossbergin mukaan kulttuurien tutkimuksen pääasiallinen tarkoitus on ”kriittinen pedagogiikka” suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan: ”Tutkimuksen ja opetuksen sekä ajattelun ja pedagogiikan välinen yhteys on se, mikä tekee kulttuurien tutkimuksesta ainutlaatuista ja houkuttelevaa.”<sup>603</sup> Suomenkielisiä julkaisuja, joissa humanistisilla aloilla opettavat tutkijat itse tarkastelevat kriittisesti tutkimuksen ja opetuksen välisiä suhteita tai oppimisen arviointia omilla aloillaan, on kuitenkin vaikea löytää. Suomessa on tehty vain vähän tutkimusta yliopistojen arviointikäytännöistä.<sup>604</sup> Artikkelimme tarkoitus on vastata tähän tutkimukselliseen tarpeeseen, kuten myös yliopistoissa humanistisia ja yhteiskuntatieteellisiä aineita opettavien tutkijoiden käytännön tarpeisiin.

603 Aksikas, Johnson Andrews & Hedrick 2019, 1–2; Grossberg 2019, 21, 23. Kriittinen pedagogiikka on yksilön kasvua ja kokemuksen merkitystä korostava oppimisen teoria. Artikkelissamme käyttämämme linjakkaan arvioinnin periaatteet puolestaan perustuvat konstruktivistisiin oppimisen teorioihin. Käsitteistä ks. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 204.

604 Virtanen, Postareff & Hailikari 2015, 9.



Tarkastelemme artikkelissamme laadullisten esseiden arviointiin kehitetyn arviointimatriisin toimivuutta ja sovellettavuutta yliopistopedagogisen linjakkaan opetuksen ja oppimisen lähtökohdista. Konstruktiiivisella linjakkuudella tarkoitetaan sitä, että oppimistavoitteet, opetuksen sisällöt ja menetelmät sekä arviointi ovat linjassa keskenään ja tukevat opiskelijoiden aktiivista oppimisprosessia. Aineistomme koostuu marraskuun 2021 ja tammi-kuun 2022 välisenä aikana suomalaisten yliopistojen opettajille tehdystä kyselystä sekä opettajien kokemuksista ja opiskelijoiden kurssipalautteesta neljältä eri kulttuurien tutkimuksen alaan kuuluvalta kurssilta. Kyselyä jaettiin opettajien sähköpostilistoilla ja kirjoittajien sosiaalisen median tileillä. Vastauksia tuli Helsingin ja Turun yliopistojen opettajilta ja opiskelijoilta. Teoreettiseen kirjallisuuteen ja aineistoomme pohjaten pohdimme arviointimatriisin käyttöä ja erittelemme moniulotteisesti sen mahdollisuuksia ja haasteita. Esitämme artikkelissamme, että arviointimatriisi auttaa noudattamaan linjakkaan opetuksen periaatteita ja hyvän arvioinnin kriteereitä ja edistää dialogista oppimista lisäämällä arvioinnin läpinäkyvyyttä. Näemme suunnittelemamme matriisin opettajan työtä tukevana arviointivälineenä, joka on sovellettavissa erilaisiin tehtäviin. Se helpottaa myös palautteen antamista opiskelijoille. Näin arviointimatriisi voi vähentää opettajan arviointiin käyttämää aikaa. Aineistomme kuitenkin osoittaa, ettei matriisin käyttö ole aina ongelmatonta, eivätkä kaikki opettajat koe tarvitsevansa sitä. Vaikka opettajien näkemykset matriisien hyödyllisyydestä vaihtelevat, katsomme silti, että arviointimatriisi tukee opiskelijoiden oppimista laaja-alaisesti, sillä se kehittää kognitiivisia ja metakognitiivisia taitoja, itsereflektiota

ja palautteenlukutaitoa. Matriisin hyötyihin viittaa myös opiskelijoiden antama kurssipalautte. Ideaalitilanteessa arviointimatriisi paitsi lisää arvioinnin läpinäkyvyyttä ja johdonmukaisuutta, se saa opiskelijat myös työskentelemään järjestelmällisemmin. Toimivan arviointimatriisin suunnittelu edellyttää tieteidenvälistä yhteistyötä, pedagogista asiantuntemusta ja syvällistä paneutumista opetuksen tavoitteisiin. Haasteita luovat kuitenkin laajemat rakenteelliset tekijät, kuten yliopistobyrokraatia ja opettajien kasvava työtaakka.

Artikkelimme alussa esittelemme käyttämämme käsitteet ja pedagogisen kirjallisuuden. Sen jälkeen siirrymme analysoimaan yliopistoissa opettavien tutkijoiden kokemuksia esseiden arvioinnista ja arviointimatriisin mahdollisuuksista ja haasteista. Ennen johtopäätöksiä kuvailemme opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia arviointimatriisin käytöstä kirjoittajaryhmäämme kuuluvien opettajien opettamilla kursseilla.

## **Arviointimatriisien taustoja ja peruseriaatteita**

Kansainvälisessä pedagogisessa kirjallisuudessa arviointimatriiseja on tutkittu viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana paljon. Ennen vuotta 1997 englanninkielinen termi *assessment rubric* esiintyi vain 83 artikkelissa ja 106 kirjassa. Sen jälkeen termin käyttö tutkimuskirjallisuudessa on kasvanut selvästi, ja joka vuosi julkaistaan noin sata artikkelia siihen liittyen. Kun vuonna 1997 tuli täyteen sadannen artikkelin raja, oli vuoteen 2013 mennessä

julkaistu jo yli 5 000 tieteellistä artikkelia arviointirubriikeista.<sup>605</sup> Suomenkielisessä pedagogisessa kirjallisuudessa arviointirubriikki mainitaan siellä täällä.<sup>606</sup> Jotkut oppilaitokset, kuten Oulun yliopisto ja Aalto-yliopisto, käyttävät arviointirubriikki-nimitystä esimerkiksi kandidaatin tutkielmien ja maisteritutkielmien arviointikehyksestään. Arviointirubriikki on Suomessa kuitenkin tuntemattomampi termi kuin arviointimatriisi, mikä on synnä myös oman artikkelimme termivalinnalle.<sup>607</sup>

Matriisit tulivat korkeakouluissa käyttöön Yhdysvalloissa 1960-luvulla. Opiskelijoiden suorituskyvyn arvioinnista (*performance assessment*) kiinnostuttiin 1980-luvulla, kun havahduttiin siihen, että vallitsevat oppimistavat edistivät ulkooppimista, eivät tiedon kriittistä analysoimista, soveltamista tai syvällistä ymmärtämistä. Arviointimatriisit nähtiin uutena tapana selvittää opiskelijoille, millaista osaamista heiltä odotettiin ja millaisin kriteerein sitä arvioitiin.<sup>608</sup> Matriisien avulla on myös pyritty luomaan luotettavampia, tasapuolisempia ja täsmällisempiä arviointikäytäntöjä opettajan subjektiivisten ja intuitiivisten arvioiden sijaan. Subjektiivisuus saattaa heikentää arvioinnin yhteneväisyyttä, tasapuolisuutta ja johdonmukaisuutta. Matriisien on katsottu vähentävän subjektiivisen arvion osuutta suoritusten arvioinnista. Subjektiiviset näkemykset vaikuttavat kuitenkin kaikkien arviointiin, eikä niiden merkitystä pysty täysin poistamaan.

605 Dawson 2017, 347–8.

606 Mäkinen, Ahola & Peltonen 2011, 13.

607 Tunnettavuudesta kertoo esimerkiksi se, että arviointimatriisi saa Google-haulla yli 5 000 osumaa, kun taas arviointirubriikki vain 138. Haku suoritettu 14.2.2022.

608 Lane & Tierney 2008.

On kuitenkin esitetty, että tulkinnallisuus on matriisiperustaisessa arvioinnissa läpinäkyvämpää.<sup>609</sup>

Toinen tärkeä syy arviointimatriisien yleistymiselle on ollut formatiivisen arvioinnin yleistyminen kaikilla koulutusasteilla 1990-luvun alusta lähtien. Formatiivinen arviointi tarkoittaa oppimisen aikana tapahtuvaa arviointia, jossa opiskelija voi saamansa palautteen avulla kehittää omaa oppimistaan. Pedagogisessa arviointimatriiseja koskevassa tutkimuksessa onkin keskitytty formatiiviseen arviointiin sekä matriisien oppimisvaikutusten tutkimiseen. Opettajien kokemuksia matriisin käytöstä on tutkittu vähemmän kuin opiskelijoiden kokemuksia, mutta opettajien on havaittu suhtautuvan matriisin käyttöön hieman kriittisemmin kuin opiskelijoiden.<sup>610</sup> Voidaan todeta, että yliopistoissa arviointi on nähty yksinkertaisesti osaamisen mittaamisena, eikä arvioinnin yhteyksiä oppimiseen ole riittävästi otettu huomioon arvioinnin suunnittelussa. Esimerkiksi David Carless toteaa, että arviointikäytännöt yliopistoissa ovat pitkään pysyneet melko perinteisinä ja arvioinnin taso on jäljessä opetuksen tasosta.<sup>611</sup> Saman ovat todenneet suomalaiset tutkijat, joiden mukaan yliopistoissa on kyllä panostettu opetuksen kehittämiseen, mutta arviointi on muuttunut vain vähän.<sup>612</sup>

Arviointimatriiseilla on monia erilaisia merkityksiä, ja opettajat ja oppilaitokset tulkitsevat niitä useilla tavoilla. Pophamin klassisen määritelmän mukaan arviointimatriisiin (*assessment*

609 Carless 2015, 133–134; Rezaei & Lovorn 2010, 19–20.

610 Brookhart & Chen 2015, 343; Li & Lindsey 2015, 75–76; Reddy & Andrade 2009, 439; Virtanen, Postareff & Hailikari 2015, 3.

611 Carless 2015, 21.

612 Virtanen, Postareff & Hailikari 2015, 9.

*rubric*) kuuluu kolme olennaista elementtiä: arviointikriteeristö (*evaluative criteria*), laatumääritelmät (*quality definitions*) kyseisille kriteereille eri laatutasoilla (*quality level*) sekä arvostelustrategia (*scoring strategy*). Arviointikriteeristö sijaitsee useimmiten matriisin vasemmanpuoleisessa sarakkeessa. Niitä käytetään määrittelemään, millaista osaamista matriisi arvioi.<sup>613</sup> Laatutasot esitetään useimmiten matriisin ylimmällä rivillä. Ne voivat olla joko numeerisia arvosanoja tai oppimistavoitteisiin liitettäviä sanoja, jotka juontuvat esimerkiksi Bloomin taksonomiasta tai Biggsin ja Collisin SOLO-taksonomiasta (1982). Vuonna 1956 laaditussa Bloomin taksonomiassa arvioidaan osaamisen erilaisia tasoja kuusiportaisella asteikolla (tietää, ymmärtää, soveltaa, analysoida, syntetisoida, arvioida). Myös SOLO-taksonomia (*structure of observed learning outcomes*) on malli, jossa opiskelijan oppimistulosten ja ymmärryksen eri tasot tulevat esiin. Laatumääritelmät esitetään matriisin yksittäisissä soluissa. Ne kuvaavat kutakin arviointikriteeriä kullakin laatutasolla.<sup>614</sup>

Omassa arviointimatriisissamme määrittelimme esseelle neljä arviointikriteeriä (*evaluative criteria*), jotka ovat 1) aiheen analyysi ja kriittinen tarkastelu, 2) tiedollinen sisältö, 3) lähteiden käyttö sekä 4) rakenne, esitystapa ja kielellinen ilmaisu. Keskuselimme pitkään siitä, tulisiko arviointikriteereitä olla enemmän. Päädyimme kuitenkin siihen, että sekä opettajien että opiskelijoiden on helpompi hahmottaa arviointikriteereitä, kun niitä ei ole liikaa. Toisaalta tämä johti siihen, että laatumäärittelmistä (*quality definitions*) tuli paikoin varsin laajoja, mikä puolestaan

613 Popham 1997, 72.

614 Bloom, 1956; Dawson 2017, 354.

johti omanlaisiinsa ongelmiin, kuten artikkelimme neljännessä osassa tulemme kertomaan. Laatuasoina käytämme Suomen yliopistojen käyttämiä arvosanoja 0–5. Arvosanojen väliset erot pohjautuvat matriisissamme SOLO-taksonomiaan, jonka eri tasot ilmaisevat mielestämme hyvin eroja ymmärtämisen tasoissa. Korostamme matriisissamme sellaisia oppimisen ulottuvuuksia, jotka edesauttavat syväsuuntautunutta oppimista, jotta opiskelijat kehittyvät aktiivisina ja kriittisinä tiedontuottajina. Tärkeää on, että arviointimatriisi vastaa asetettuihin oppimistavoitteisiin.<sup>615</sup> Linjakkaan arvioinnin periaatteiden mukaisesti arvioinnin tulee tarkastella sitä, miten opiskelijan opintosuoritus täyttää kurssin oppimistavoitteet.

Arviointimatriiseja käytetään monenlaisissa arviointitapahtumissa, kuten itsearvioinnissa, vertaisarvioinnissa, formatiivisessa arvioinnissa ja summatiivisessa (eli kurssin lopussa tapahtuvassa) arvioinnissa, ja ne sopivat monentyyppisten opintosuorituksen arviointiin. Kehittämämme arviointimatriisi on tarkoitettu nimenomaan esseiden arvioimiseen, mutta sitä on mahdollista soveltaa muunlaisten tehtävien (esimerkiksi posterien ja esitelmien tai pohdintatehtävien) arviointiin. Kerromme näistä erilaisista sovellusvaihtoehdoista tarkemmin luvussa neljä. Tehtävyytteinä essee kannustaa syväoppimiseen, eli oppimiseen, jolle on ominaista pyrkimys syvempään ymmärtämiseen ja merkitysten etsimiseen. Esseekysymykset asettuvat niin kutsutulla Millerin nelitasoisella pyramidilla tasolle 2, jonka tarkoituksena on ”osoittaa, miten oppija soveltaa tietoja ja taitoja”.<sup>616</sup> Loppuessaessää

615 Biggs 2012; Biggs 2014; Biggs & Collins 1982; Larkin & Richardson 2012; Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999; Wang ym. 2013.

616 Miller 1990.

Taulukko 1.

<p><b>Arvioinnin osa-alue</b></p> <p><b>Alheen analyysi ja kriittinen tarkastelu</b></p>	<p><b>Hyältty (0)</b></p> <p>Essee tarkastelee väärää alhettä väärässä kontekstissa. Ei sisällä analyysiä eikä kriittistä tarkastelua.</p>	<p><b>Väittävä (1)</b></p> <p>Teksti on toteavaa, alhettä esittelevää. Essee sisältää vain vähän omaa pohdintaa eikä osoita ymmärrystä laajemmasta kontekstista. Argumentointi ristiriitaista tai vajavaista.</p>	<p><b>Tydyttävä (2)</b></p> <p>Argumentointi on epälohdottomuukaista tai puutteellista. Tulkinta ja pohdinta ovat epärelevanteja. Alhettä käsitellään yksipuolisesti.</p>	<p><b>Hyvä (3)</b></p> <p>Argumentit ovat johdonmukaisia ja yhteensopivia. Sisältää omia tulkintoja. Alheen tulkinta ja pohdinta ovat relevantteja.</p>	<p><b>Kitkittävä (4)</b></p> <p>Argumentointi on monipuolista ja syvällisen reflektiivistä. Essee keskustelee lähteiden kanssa kriittinen. Asiaa sovelletaan relevantteihin konteksteihin.</p>	<p><b>Erinomainen (5)</b></p> <p>Esseessä sovelletaan asioita uusiin konteksteihin. Perusteellisesti. Argumentointi loogisesti, monipuolisesti ja syvällisen pohdintakehävasti. Keskeiset kriittisesti lähteiden kanssa.</p>
<p><b>Tiedollinen sisältö</b></p>	<p>Käsitteitä ei tunnusteta tai käytetään. Essee sisältää asiavirheitä.</p>	<p>Joitain tieteenalan käsitteitä käytetään. Essee sisältää asiavirheitä, jotka eivät ole merkittäviä.</p>	<p>Essee käyttää ja määrittelee joitakin tieteenalan keskeisiä käsitteitä. Keskeiset tiedolliset sisällöt on omaksuttu.</p>	<p>Keskeiset käsitteet määritellään ja niitä käytetään oikein. Essee tuo esiin eri näkökulmien välisiä yhteyksiä ja kokonaisuuksia.</p>	<p>Työssä on käytetty vaadittua monipuolisemmin käsitteitä ja asiavirheitä. Essee analysoi eri näkökulmien välisiä yhteyksiä, merkityksiä ja kokonaisuuksia</p>	<p>Soveltaa keskeisiä käsitteitä oivaltavissa asiayhteyksissä. Essee yleistää asioita laajempiin asiakokonaisuuksiin ja soveltaa niitä uusiin konteksteihin.</p>
<p><b>Lähteiden käyttö</b></p>	<p>Ei käytä akateemisia lähteitä ollenkaan.</p>	<p>Merkittävä osa vaadituista lähteistä puuttuu ja/tai ne eivät ole aiheen kannalta relevantteja.</p>	<p>Osa vaadituista lähteistä puuttuu mutta käytetyt lähteet ovat asianmukaisia.</p>	<p>Aiheen kannalta relevanttia lähdeaineistoa on riittävästi ja sitä hyödynnetään.</p>	<p>Lähdeaineisto on relevanttia ja sitä hyödynnetään monipuolisesti.</p>	<p>Lähdeaineistoa hyödynnetään monipuolisesti ja sovelletaan oivaltavasti ja kriittisesti.</p>
<p><b>Rakenne, esitystapa, kielellinen ilmaisu</b></p>	<p>Rakenne on sekava ja huolimaton, kielellinen ilmaisu virheellistä. Viittausteknikka ja lähdeluettelo puuttuvat.</p>	<p>Rakenne on paikoin sekava ja huolimaton, kielellisessä ilmaisussa on virheitä. Viittausteknikka ja lähdeluettelo ovat epätarkkoja.</p>	<p>Rakenne ja kieliasu viimeistelemättömiä. Viittausteknikka ja lähdeluettelo ovat puutteellisia. Työssä on jonkin verran toistoja tai ylimääräisiä "ronsyjä". Työn rakenteessa on puutteita.</p>	<p>Lähdeviittaukset ja lähdeluettelo ovat teknisesti oikein. Työ noudattaa annettuja teknisiä ohjeita. Työ on rajattu selkeästi ja se muodostaa johdonmukaisen kokonaisuuden. Ilmaisun muunnokset on asianmukaisia.</p>	<p>Ilmaisu on selkeää ja ymmärrettävää, rakenne on tasapainoinen ja johdonmukainen. Viittausteknikka ja lähdeluettelo noudattavat tieteellistä käytäntöä.</p>	<p>Rakenne on selkeä, eheä ja teksti etenee loogisesti. Tekstin rajaus on aiheen mukainen ja mielekäs. Kieli on erittäin sujuvaa ja huolitettua. Viittausteknikka ja lähdeluettelo noudattavat tieteellistä käytäntöä.</p>

opitun tiedon muistaminen tai toistaminen ei riitä, vaan tietoa prosessoidaan, sovelletaan ja yhdistellään. Esseitä kirjoittaessaan opiskelija käyttää monia kompetensseja tiedon etsimisestä ja analysoimisesta oman näkökulman esittämiseen, argumentaatioon ja kirjalliseen viestintään.<sup>617</sup> Tästä johtuen myös esseen arvioinnissa on punnittava monen tyyppistä osaamista. Matriisi on toimiva apuväline esseiden arvosteluun, koska sen taulukkorakenteessa on mahdollista eritellä esseen eri osa-alueille omat arviointikriteerit ja kullekin arvosanalle omat tasokuvaukset. Matriisin merkitys formatiivisessa arvioinnissa ja itsearviointissa liittyy siihen, että kriteereiden ja arvosanakuvausten avulla opiskelija voi muodostaa käsityksen omasta osaamistasostaan ja siitä, mitä elementtejä parantamalla arvosanaa voi korottaa. Matriisin avulla muodostettavassa palautteessa korostuu tehtäväfokusoitunut palautteenannon taso.<sup>618</sup> Tällöin huomio on selkeästi kyseisessä opintosuorituksessa eikä esimerkiksi opiskelijan persoonassa tai hänen vuorovaikutustaidoissaan.

Matriisia laatiessaan opettaja joutuu pohtimaan ja sanallistamaan arviointikriteereitään ja erittelemään yksityiskohtaisesti eri arvosanojen kriteereitä. Suurimmat arviointimatriisiin käyttöön liittyvät haasteet koskevat juuri arviointikriteerien kuvailemisessa käytettyjä sanavalintoja. Kuvausten pitäisi olla nimenomaan kuvailevia, ei arvottavia. Käsitteet kuten *välttävä* tai *erinomainen* eivät anna opiskelijalle välineitä ymmärtää omaa oppimistaan ja kehittää osaamistaan. Lisäksi ilmaisujen on oltava mahdollisimman selkeitä ja yksiselitteisiä, jotta kaikkien matriisin käyt-

617 Carless 2015, 29.

618 Brookhart 2018; Chan & Ho 2019, 539; Hattie & Timperley 2007; Li & Lindsey 2015, 68; Reddy & Andrade 2009, 443.



täjien olisi mahdollista ymmärtää ne samalla tavoin. Matriisiin perustuva arviointi ei ole luotettavaa, jos kieli on moniselitteistä tai epätarkkaa. Laitimamme matriisin sanamuodoissa on pyritty mahdollisimman suureen selkeyteen. Siitä huolimatta törmäsimme matriisia soveltaessamme joihinkin ongelmiin, kuten myöhemmin kerromme.

Yliopisto-opetuksessa arvioinnin tarkoitus on määrittää opiskelijan suoritusten laatu sekä tukea opiskelijan oppimista. Arvioinnin vaikutusta oppimiseen on korostettu, ja matriisien suosio arvioinnin välineenä perustuu osin siihen, että opiskelijat kokevat matriisien tukevan oppimista ja lisäävän arvioinnin läpinäkyvyyttä. Matriisi osoittaa, mihin oppimistuloksiin on pyrittävä ja minkä kriteerien perusteella osaamista arvioidaan. Jotta arviointimatriisi todistettavasti tukisi oppimista, opiskelijat on perehdytettävä matriisin käyttöön ja heidän on sisäistettävä matriisin kriteerit esimerkiksi käyttämällä sitä itse- tai vertaisarvioinnissa. Pelkkä matriisin jakaminen opiskelijoille ei tutkimusten mukaan tue oppimista. Myös yliopisto-opettajat tarvitsevat tukea matriisien käytössä.<sup>619</sup> Mikäli matriisia hyödynnetään kurssin formatiivisessa arvioinnissa, opettajan on mahdollista havainnoida, miten palaute vaikuttaa opiskelijan toimintaan. Arviointimatriisia voi myös hyödyntää dialogisissa palautekeskusteluissa, joiden puitteissa opettajan palaute antaa opiskelijalle välineitä arvioida omaa opiskeluaan tulevaisuudessa. Tämä tukee opiskelijan palautteenlukutaidon kehittymistä ja edistää opiskelijan ymmärrystä siitä,

---

619 Brookhart & Chen 2015, 363; Carless 2015, 11–16, Chan & Ho 2019, 537–538, Reddy & Andrade 2009, 437–441.

mitä esseiden arviointikriteerien perusteella annettu palaute tarkoittaa.<sup>620</sup>

Matriisiin tulisi heijastaa oppimistavoitteita ja kuvata, mitä laadullisia piirteitä eritasoiset suoritukset sisältävät. Teoriassa arvioija tarkastelee tekstin piirteitä matriisiin määrittelemiä kriteereitä vasten, mutta käytännössä arviointi on yhdistelmä eri metodeja. Opettaja voi tietoisesti tai tiedostamatta ohittaa matriisiin määrittelemät kriteerit ja soveltaa arvioinnissa muita kriteereitä. Yleistä on niin sanottu normiperustainen arviointi, jossa opiskelijoiden suorituksia vertaillaan toisiinsa tai pyritään antamaan mahdollisimman tasaisesti kaikenlaisia arvosanoja.<sup>621</sup> Matriisiin tarkoitus on auttaa esseetehtävää arvioivaa opettajaa suuntaamaan huomionsa oppimistavoitteiden kannalta keskeisiin piirteisiin ja varmistaa, että arviointi tehdään yhdenmukaisin, opiskelijoiden ymmärtämin kriteerein.

Arviointimatriisiin käyttöä kirjoitustehtävien arvioimisessa on myös kritisoitu. Etenkin esseiden arvioinnissa matriisien on arveltu painottavan liikaa tehtävän kriteereitä ja ohjaavan opiskelijoiden ja opettajien huomion kriteerien täyttämiseen ajatusten esittämisen, omien kantojen perustelun ja luovemman kirjallisen viestinnän sijaan. Tiedon käsittely ja tekstin tuottaminen saattaa tällöin olla mekaanista.<sup>622</sup> Liian kapeasti määritellyt kriteerit saattavatkin kaventaa itse oppimista. Näin voi tapahtua, jos kri-

---

620 Boud & Molloy 2013; Carless & Boud 2018. Orsmond ym. (2013) käyttävät palautteesta englanninkielistä termiä *feed-forward* termin *feedback* sijasta. Tällä he tarkoittavat, että opettajan opiskelijalle antama palaute tulisi olla niin selkeää ja yksiselitteistä, että opiskelija voi hyödyntää sitä myös kurssin loputtua tulevilla kurssillaan. Selkeät kriteerit omaava matriisi edistää tätä.

621 Brookhart 2018; Carless 2015, 132–133; Virtanen, Postareff & Hailikari 2015, 9.

622 Carless 2015; Li & Lindsey 2015.

teerit keskittyvät laadun sijaan esimerkiksi määrään, kuten kriteereissä ”Esseessä on käytetty kolmea lähdetä” tai ”Esseessä on viisi alalukua”. Parempi muotoilu näille kriteereille olisikin: ”Essee käyttää useita relevantteja tieteellisiä lähteitä” ja ”Essee on jaettu alalukuihin”. Tutkimuksessa ei kuitenkaan ole voitu osoittaa, että matriisien käytöllä olisi negatiivista vaikutusta oppimiseen. Vaikka matriiseja koskeva kritiikki on lisääntynyt matriisien käytön yleistymisen myötä, on myös ilmestynyt yhä enemmän tutkimusta, jossa matriisiperusteisen arvioinnin hyödyt on pystytty empiirisesti osoittamaan.<sup>623</sup>

Arviointimatriisien käyttö tukee paitsi linjakasta opetusta myös opiskelijoiden yhdenvertaista kohtelua. Opiskelijalla on aina oikeus pyytää arviointikriteerit nähtäväkseen ja saada annettulle arviolle perustelu. Kuten Atte Korte tiivistää, ”arviointi on yhtäläillä kasvatustieteellinen kuin oikeustieteellinen kysymys”.<sup>624</sup> Korkeakouluopettajalla on oikeus päättää opetuksen keskeiset sisällöt ja mittarit, joiden perusteella oppimista arvioidaan, mutta hänen on yhtäläisesti seurattava lainsäädäntöä arviointityötä tehdessään. Yliopistolaissa säädetään opiskelijan oikeudesta saada tietoa arvosteluperusteiden soveltamisesta opintosuoritukseensa ja tutustua arvosteltuun versioon tästä. Samoin opiskelijalla on oikeus hakea oikaisua saamaansa arvosanaan.<sup>625</sup> Hyvin suunniteltu ja käytetty arviointimatriisi palvelee oikeusturvan toteutumista arvioinnissa ja voi potentiaalisesti vähentää arviointiin liittyvien ristiriitatilanteiden syntymistä, mikäli arviointikriteerit käydään opiskelijoiden kanssa läpi ja heille on selvää, mitä arvioidaan ja

623 Panadero & Jonsson 2020.

624 Korte 2013, 9.

625 Yliopistolaki 24.7.2009/558.

miksi. Antamalla selkeät arviointiperusteet opiskelijoiden tuotoksille arviointimatriisi tukee samalla myös opettajan oikeusturvaa.

Tutkimuskirjallisuudessa matriiseja on kuitenkin myös kritisoitu siitä, että ne heikentävät opettajan ammatillista auktoriteettia. Toisinaan arviointimatriisi koetaan opettajan autonomiaa rajoittavana byrokraattisena työkaluna,<sup>626</sup> kuten myös seuraavassa osassa käsittelemämme empiirinen aineisto osoittaa.

## Kysely opettajille

Selvitimme kyselyn avulla suomalaisissa yliopistoissa opettavien näkemyksiä arvioinnista ja arviointimatriisin mahdollisuuksista ja haasteista. Kyselyn tarkoituksena oli kartoittaa, ovatko kollegoidemme kokemukset esseiden arvioinnista samansuuntaisia kuin omat ajatuksemme. Tavoitteena oli kerätä tietoa siitä, millaisia ajatuksia esseiden arviointi herättää, toivovatko muut yliopiston opettajat yhtenäisempiä arviointikäytäntöjä ja miten he suhtautuvat ajatukseen arviointimatriisista. Kyselyä jaettiin useiden yliopistojen henkilöstösähköpostilistojen sekä sosiaalisen median kautta marras-joulukuussa 2021. Vastauslomake Microsoftin Forms-alustalla oli auki 14.1.2022 asti.

Kysely koostui viidestätoista kysymyksestä, joista yhdeksän oli monivalintakysymyksiä, viisi avomuotoisia kysymyksiä ja yksi täysin vapaa ”muita ajatuksia ja kommentteja” -ohjeistuksella. Monivalintakysymysten vastausasteikko oli viisiportainen, jossa ääripäät olivat ”täysin samaa mieltä” ja ”täysin eri mieltä”. Kyselyyn oli

---

626 Vrt. Osborne & Walker 2014.

mahdollista vastata myös englanniksi. Taustatiedoiksi kysyimme vastaajan yliopistoa, tiedekuntaa ja osastoa. Vastaajista (28) suurin osa oli Helsingin yliopiston humanistisesta tiedekunnasta (15), jonka sisällä suurin vastaajaryhmä tuli kulttuurien tutkimuksen aloilta (8). Vastaajia oli myös Turun yliopistosta. Kyselyn yhteydessä ilmoitimme vastaajille, että vastaukset tullaan tuhoamaan artikkelin julkaisemisen jälkeen.

Ihmistieteiden tilastollinen tutkimus on perinteisesti pyrkinyt tunnistamaan aineistosta muuttujien välisiä yhteyksiä. Niin sanotun muuttujakeskeisen (*variable-centered*) tutkimuksen vastapainoksi on yhä enenevässä määrin ehdotettu henkilökeskeistä (*person-centered*) tutkimusotetta, jonka päämääränä on aineiston jaottelu sisäisesti suhteellisen yhtenäisiin alaryhmiin.<sup>627</sup> Sovelsimme aineiston analyysissä henkilökeskeistä tutkimusotetta ja annoimme ryhmittelyalgoritmin ryhmitellä vastaajat eri luokkiin sen perusteella, kuinka he olivat vastanneet määrällisiin kysymyksiin. Käytimme aineiston ryhmittelyyn SPSS 27 -tilasto-ohjelman Two-Step-ryhmittelyalgoritmia. TwoStep-algoritmi mittaa, kuinka kaukana eri vastaajien määrällisiin kysymyksiin antamat vastaukset ovat toisistaan, ja ryhmittelee lähellä toisiaan olevat vastaajat yhteen. Algoritmi myös vertailee erilaisia ryhmittelyratkaisuja ja valitsee niistä sen, joka on mahdollisimman yksinkertainen mutta selittää silti mahdollisimman suuren osan vastaajien välisistä eroista.

Ryhmittelyalgoritmi jakoi vastaajat kahteen ryhmään, joista suurempaan kuului 13 ja pienempään 11 vastaajaa. Neljää vastaajaa ei voitu luokitella kumpaankaan ryhmään. Vastaajien vastausja-

627 Ks. esim. Laursen & Hoff 2006; Meeusen ym. 2018; Pauha 2019.

Taulukko 2. Vastausten jakauma vastaajaryhmissä

Väite	Vastausvaihtoehdot	Ryhmä 1	Ryhmä 2
Kaipaisin oppiaineeseen / osastolle / tiedekuntaan yhtenäistä arviointikäytäntöä	Täysin eri mieltä		
	Jokseenkin eri mieltä	7,7 %	45,5 %
	Ei samaa eikä eri mieltä	15,4 %	54,5 %
	Jokseenkin samaa mieltä	61,5 %	
	Täysin samaa mieltä	15,4 %	
Olen vähentänyt esseetehtävän käyttöä suoritusmuotona sen arvioinnin haastavuuden vuoksi	Täysin eri mieltä	38,5 %	100,0 %
	Jokseenkin eri mieltä	38,5 %	
	Ei samaa eikä eri mieltä	23,1 %	
	Jokseenkin samaa mieltä		
	Täysin samaa mieltä		
Esseetä arvioitaessa mietin usein, arvioisiko joku kollegani saman esseen eri tavalla kuin minä	Täysin eri mieltä		18,2 %
	Jokseenkin eri mieltä	15,4 %	72,7 %
	Ei samaa eikä eri mieltä	15,4 %	9,1 %
	Jokseenkin samaa mieltä	53,8 %	
	Täysin samaa mieltä	15,4 %	
Kaipaisin vertaistukea/ keskusteluja kollegoiden kanssa arviointikäytännöistä	Täysin eri mieltä		
	Jokseenkin eri mieltä	7,7 %	27,3 %
	Ei samaa eikä eri mieltä	7,7 %	45,5 %
	Jokseenkin samaa mieltä	53,8 %	18,2 %
	Täysin samaa mieltä	30,8 %	9,1 %
Koen, että arviointikäytäntöni eivät tällä hetkellä ole täysin läpinäkyviä/ oikeudenmukaisia	Täysin eri mieltä	7,7 %	36,4 %
	Jokseenkin eri mieltä	23,1 %	54,5 %
	Ei samaa eikä eri mieltä	30,8 %	9,1 %
	Jokseenkin samaa mieltä	30,8 %	
	Täysin samaa mieltä	7,7 %	

Esseiden arviointi herättää minussa negatiivisia tunteita	Täysin eri mieltä	7,7 %	36,4 %
	Jokseenkin eri mieltä	53,8 %	54,5 %
	Ei samaa eikä eri mieltä	7,7 %	
	Jokseenkin samaa mieltä	30,8 %	9,1 %
	Täysin samaa mieltä		
Opiskelijat toivovat selkeämpiä arviointiperusteita	Täysin eri mieltä		18,2 %
	Jokseenkin eri mieltä	7,7 %	18,2 %
	Ei samaa eikä eri mieltä	46,2 %	18,2 %
	Jokseenkin samaa mieltä	23,1 %	36,4 %
	Täysin samaa mieltä	23,1 %	9,1 %
Opiskelijat toivovat enemmän palautetta työstään	Täysin eri mieltä		
	Jokseenkin eri mieltä	7,7 %	18,2 %
	Ei samaa eikä eri mieltä	23,1 %	
	Jokseenkin samaa mieltä	23,1 %	36,4 %
	Täysin samaa mieltä	46,2 %	45,5 %

kauma on esitetty taulukossa 2. Kunkin osion mediaaniarvo on tummennettu taulukkoon.

Kuten taulukosta 2 näkyy, ryhmän 2 vastaajat olivat varmoja esseearvioinneissaan eivätkä kokeneet tarvitsevansa matriisin tyyppistä työkalua, kun taas ryhmän 1 vastaajien mielestä matriisi helpottaisi arviointia. Vastaajien antamat avoimet vastaukset tukivat ja täydensivät monivalintakysymyksistä piirtyvää kuvaa. Tarkastelemme tässä osiossa ensin suurempaa ryhmää, jonka nimesimme analyysin alkuvaiheessa ‘matriisikriittisiksi’. Tämä ryhmä sisälsi myös niiden neljän vastaajan näkemykset, joita algoritmi

ei osannut luokitella osaksi kumpaakaan ryhmää. Tämän jälkeen tarkastelemme niiden vastaajien kommentteja, jotka algoritmi luokitteli ‘matriisimyönteisiksi’.

## **Kriittisiä näkemyksiä matriisista esseearvioinnin työkaluna**

Tämän ryhmän vastaajat arvostivat yleisesti esseetä suoritusmuotona. Eräs ryhmän vastaajista kiteytti esseen hyödyt seuraavasti: ”Esseessä pääsee hyvin opiskelijan kirjoittaminen, argumentointi ja niiden kehittyminen esille.”

Monella vastaajalla tässä ryhmässä oli pitkä kokemus esseiden arvioinnista, minkä vuoksi he eivät kokeneet tarvitsevansa tukea arvioinnissa. ”En varsinaisesti kaipaa tukea tähän, koska olen tarkistanut esseitä jo varmasti satoja”, totesi eräs vastaaja. Toinen taas painotti vuosikymmenten uraa ja siinä muodostuneita arviointikriteereitä: ”Yleensä arviointi on helppoa. Kokemusta on 20 vuotta, ja arviointikriteerini ovat hioutuneet sinä aikana.”

Esseiden arviointi herätti vastaajissa monenlaisia tunteita. Muutamat vastaajat näkivät esseiden arvioimisen positiivisena tehtävänä, joka tarjoaa heille itselleen uusia näkökulmia kiinnostaviin aiheisiin ja antaa heille hyvän käsityksen opiskelijoiden oppimisesta. Opettajat totesivat määräävänsä ”kirjoitettavaksi esseitä, joita haluan itse lukea - - ja siksi enimmäkseen nautin niiden lukemisesta”. Eräs vastaaja totesi pitävänsä esseiden arvioinnista, sillä ”on hienoa nähdä opiskelijoiden onnistuvan ja saavan omia ajatuksiaan esille.”



Positiivisten tunteiden ohella esseiden arviointi herätti myös negatiivisia tunteita useassa vastaajassa. Moni vastaaja mainitsi, että esseiden lukeminen on monotonista, työlästä ja aikaa vievää, sillä ”arviointi on väsyttävää ja kyllästyttävää” ja ”kun esseitä on paljon arvioitavana, on vaikea pitää tehoja yllä pitkään.” Mainituihin negatiivisiin tunteisiin liittyi myös epävarmuus arvioinnin johdonmukaisuudesta ja kriteereistä. Monet totesivat, että arvioinnin ongelmatilanteissa kollegoiden sosiaalinen tuki ja kokemukset esseiden arvioinnista auttoivat löytämään ratkaisun. Vastajat kertoivat pyytävänsä tukea kollegoilta. Eräs vastaaja esimerkiksi totesi, että ”kollegoiden kanssa on välillä hyvä keskustella kriteereistä ja suoritusten tasosta.”

Vastajat pitivät huolellista arviointia tärkeänä osana opetusta ja korostivat, että opettajan esseistä antama yksilöllinen palaute on keskeistä oppimistavoitteiden toteutumiseksi. Eräs vastaaja piti palautetta olennaisena osana opiskelijan oppimista: ”[Parhaiten oppimista tukevat] kommentit sen suhteen, miten esseetä olisi voitu parantaa, sekä mitä on tehty hyvin.”<sup>628</sup> Toinen vastaaja taas oli sitä mieltä, että palautteen merkitys kasvaa opintojen edetessä: ”Yksilöity palaute on erittäin tärkeää, mitä pidemmällä opinnot ovat.” Palautteenantamisen merkitystä koskevissa vastauksissa nostettiin esille myös opiskelijoiden näkökulma. Monet opettajat korostivat opiskelijoiden arvostavan palautetta ja kertoivat saaneensa opiskelijoilta kiitosta annettuaan heille yksilöllisiä kommentteja esseetehtävistä: ”Useimmiten [opiskelijat] ovat positiivisesti yllättyneitä siitä, kuinka paljon ja usein annan [palautetta]

---

628 Oma käännöksemme englannista.

esseistä.”<sup>629</sup> Toinen vastaaja totesi: ”Opiskelijat arvostavat tätä paljon. He kokevat hyötyvänsä tästä palautteesta suuresti.”

Vaikka palautteenantoa pidettiin hyödyllisenä, vastauksissa nousi esiin myös opetuksen realiteetit, jotka vaikuttavat opettajien mahdollisuuksiin antaa yksilöityä palautetta. Useissa vastauksissa esiintyi kritiikkiä nykyistä yliopistolitiikkaa kohtaan, koska yksilöllisen palautteen anto on tehty hankalaksi liian suurten ryhmäkokojen, ajanpuutteen ja joidenkin opettajien epävarman ammatillisen aseman vuoksi tuntiopettajuuden ja määräaikaisten sopimusten kontekstissa. Eräs vastaaja totesi: ”Palautetta tulisi saada jo opintojen alussa, mutta suurten kurssikokojen vuoksi sitä ei anneta.” Toinen vastaaja kommentoi: ”Tuntiopettajana on tietysti harmittanut, ettei palautteen antamista arvosteta yliopistolla eikä siitä siis makseta.”

Vastauksissa nousi myös esiin kuvauksia arviointiin liittyvistä ongelmatilanteista. Tyypillisesti tällainen tilanne oli opiskelijan tyytymättömyys saamaansa arvosanaan. Vastauksissa todettiin, että mikäli arvioinnista on ollut erimielisyyksiä, ne on pystytty ratkomaan keskustelemalla opiskelijoiden kanssa: ”Muutaman kerran opiskelija on halunnut keskustella arvosanastaan, nämä on saatu rakentavasti ratkaistua.”

Vaikka matriisin voisi ajatella tukevan opettajia arvioinnissa ja auttavan heitä keskusteluissa opiskelijoiden kanssa, nämä vastaajat eivät olleet yksimielisiä matriisin käytön hyödyllisyydestä. Jotkut heistä suhtautuivat yhteisiin arviointikriteereihin positiivisesti. He olivat sitä mieltä, että matriisin tyypisestä standardoidusta taulukosta voisi olla apua arvioinnissa ja se mahdollisesti

---

629 Oma käännöksemme englannista.

tukisi opiskelijoiden oppimista. Hyödyllisyys liitettiin erityisesti matriisiin tarjoamiin selkeisiin kriteereihin. Kuten eräs vastaaja kiteytti: ”Selkeät ohjeet ja käsitys arviointikriteereistä auttavat sekä opiskelijoita että opettajaa.”<sup>630</sup> Toinen vastaaja taas toivoi, että kaikilla opettajilla olisi käytössään yhteiset arviointiohjeet: ”[Kaipaen] selkeää sanallista ja numeerista ohjeistusta kaikille kursseja arvioiville opettajille. Tästä voisi myös käydä keskusteluja tiedekunta-/oppiainekohtaisesti.”

Useampi vastaaja kuitenkin koki, ettei matriisin käyttö tarjoa ratkaisua arvioinnin ongelmiin, pikemminkin päinvastoin: ”En kaipaa tukea, enkä varsinkaan matriiseja ja yhtenäistettyjä arviointikäytäntöjä, jotka lisäävät opettajien työtä entisestään.” Toinen vastaaja totesi: ”Erilaiset matriisit pelkästään eivät kauheasti avaa opiskelijoille, mikä esseessä oli hyvää ja mikä ongelmallista.”

Yhtäältä tällaiset vastaukset saattavat kertoa Virtasen ja kumppaneiden (2015) kuvaamasta muutosvastarinnasta. Heidän mukaansa yliopistoissa syntyy herkästi niin sanottu ”perinteisen arvioinnin kehä”, jossa yhteisön perinteinen arviointikulttuuri näkyy opettajien arviointikäsitelyissä ja sitä kautta myös arviointikäytännöissä. Virtasen ym. mukaan muutosvastarinnan keskeisiä syitä on se, etteivät opettajat koe voivansa tehdä muutoksia arviointikäytäntöihinsä yksin, vaan arviointikäytäntöjen muuttamiseen tarvittaisiin laajempi kaikkia koskeva kollektiivinen muutos sekä esihenkilöiden tuki. Toisaalta tällaiset matriisiin kriittisesti suhtautuvat vastaajat vaikuttavat varmoilta omissa arviointikäytännöissään eivätkä siksi koe tarvitsevansa tukea. He eivät näe yhtenäisten arviointikäytäntöjen helpottavan työtään vaan päin-

---

630 Oma käännöksemme englannista.

vastoin lisäävän opettajien jo ennestään suurta työtaakkaa. Vastaukset viittaavat myös siihen, että itse matriisin käytön opettelu tai mahdollisesti uuden matriisin laatiminen nähtiin työlääksi ja aikaa vieväksi.<sup>631</sup>

Tähän liittyen osassa vastauksissa jaettujen arviointikriteerien ja ohjeiden antaminen liitettiin kysymykseen opettajan ammattitaidosta ja ajatukseen arvioinnin objektiivisuuden mahdottomuudesta. Jotkut vastaajat korostivat, että opettajien ammattitaito auttaa välttämään subjektiivisten näkökulmien vaikutuksen arviointiin: ”Enemmän toivon luottamusta opettajien vahvaan substanssiosaamiseen ja kokemukseen, jonka vuoksi arviointikäytäntöjen väistämätön subjektiivisuus ei nouse suureksi ongelmaksi.” Nämä kommentit viittaavat siihen, että nämä vastaajat katsovat matriisin tarjoamien, yhteisten arviointikriteerien rajoittavan heidän toimintavapauttaan opettajina. Erään myös muulla kuin Suomessa opettaneen vastaajan kommentissa nostettiin esiin saman tyyppinen näkökulma, sillä vastaaja korosti arvostavansa suomalaisten yliopistojen opettajille sallimaa vapautta ja itsenäisyyttä: ”Ajattelen, että opettajille tässä yliopistossa annettu suuri vapaus voi olla suuri lahja.”<sup>632</sup> Samalla jotkut vastaajat totesivat arvioinnin olevan aina jossain määrin subjektiivista: “[Toivoisin] että tiedeyhteisömme olisi avoin siinä, että arvostelemisessa on aina tulkinnallinen elementti. Ei ole sellaista kuin täsmällisen oikea arvostelu.” Matriisin ei siten nähdä voivan poistaa kokonaan tietynlaisen subjektiivisen, tulkinnallisen elementin vaikutusta arvostelemisessa, eikä se myöskään poista massakurssien essei-

631 Virtanen, Postareff & Hailikari 2015, 9.

632 Oma käännöksemme englannista.

den arvostelemisen puuduttavuutta. Eräs vastaaja esimerkiksi totesi: ”Yleensä pystyn lukemaan vain muutaman [esseen] päivässä, koska enemmän alkaa ärsyttää ja se saattaa näkyä arvioinnissa.”

Kaiken kaikkiaan, vaikka nämä vastaajat olivat yleisesti suhteellisen varmoja arvioinneissaan, monet heistä totesivat silti kaipaavansa kollegiaalista tukea arviointikäytäntöihinsä. Tämä on asia, jota helposti erilaisiin tilanteisiin sovitettava matriisi voisi tarjota. Samalla matriisiin voi nähdä edustavan pyrkimystä standardisoida ja samalla myös nopeuttaa yliopisto-opettajien työskentelyä, jolloin reflektiiviselle, yksilölliselle palautteelle jää vähemmän tilaisuuksia. Tässä mielessä on ymmärrettävää, että jotkut vastaajat torjuivat jyrkästi matriisin siksi, että he näkivät sen vähentävän autonomiaansa opettajina.

## **Esseetehtävien arvioinnin erityispiirteitä matriisiin myönteisesti suhtautuvien vastaajien keskuudessa**

Kyselyaineistoon vastanneista opettajista 11 kuului ryhmittelyalgoritmin jaottelemaan pienempään ryhmään, jonka vastaajat arvostivat yhteisiä arviointikäytänteitä ja niiden tuomaa arvioinnin läpinäkyvyyttä sekä keskustelua ja kokemusten jakamista kollegoiden kanssa. Tämä ryhmä koki saavansa yhteisestä matriisista tukea ja hyötyä omaan työhönsä esseiden arvioinnissa.

Vastaajat kokivat esseen oppimisen näkökulmasta hyödyllisenä mutta sekä opiskelijan että opettajan aikaa ja paneutumista edellyttävänä tehtävämuotona. Tehtävänannon selkeyttä ja ra-

jausta pidettiin tärkeänä myös opiskelijan motivoimiseksi tehtävän tekoon: ”On hyödyllistä sopia esseiden kirjoittamisen kysymyksistä selkeästi ja rajata tehtävä opiskelijan kanssa niin, että hän ottaa tehtävän mielellään.” Yksi vastaajista korosti tehtävänannon ja alkuohjeistuksen tärkeyttä yhteisten arviointikäytäntöjen ja palautteen sijaan:

Minusta olennaisinta onnistuneessa tehtävässä eivät ole opettajille suunnatut arviointimatriisit ja opettajien kyky antaa palautetta siinä vaiheessa, kun essee on jo kirjoitettu ja mahdollinen ajanhukka, väärinymmärrys tai muu vahinko on jo tapahtunut. Paljon tärkeämpää on mielestäni panostaa esseetehtävän ohjeistukseen opiskelijalle itselleen. Hyvät lukuohjeet aineistoon ja kirjoitusohjeet tuotoksen valmistamiseksi ovat avainasemassa, jotta tehtävä on opiskelijan omalle oppimiselle mielekäs ja tuottaa sensorillekin [opettajalle] mahdollisimman vähän hiustenlähtöä.

Pidemmillä opinnoissa oleville opiskelijoille esseiden kirjoittamista pidettiin kirjojen tenttimistä hyödyllisempänä opetusmuotona. Niin ikään opettajille itselleen esseiden arviointi näyttäytyi miellyttävämpänä työnä kuin tenttikysymysten arviointi. Eräs vastaaja totesi: ”Esseitä kirjoittavat opiskelijat ovat yleensä aktiivisia ja jotkut heistä haluavat vielä kommentteja. Näkökulma esseiden arviointiin on positiivisempi kuin tenttikysymysten arviointiin.”

Vastaukset kysymykseen siitä, minkälaista tukea esseiden arviointiin on saatu, vaihtelivat. Osa opettajista ei ollut saanut lainkaan ohjeistusta tai tukea esseiden arviointiin. Arvioinnin ohjeistusta pidettiin tarpeellisena ja tervetulleena, suhteutettuna kuitenkin opetukseen kokonaisuutena: ”Esseiden arviointia ei

ole millään tavalla käyty läpi. Ehkä olisi hyvä, jos asiaan joskus paneuduttaisiin.”

Opettajan oma kokemus opetustyöstä nousi esiin arvioinnin vaikeusastetta määriteltäessä. Vastajien mukaan kokemuksesta on arvioinnissa hyötyä. Eräs vastaaja totesi, että opettaja oppii jo suhteellisen nopeasti erottamaan esseiden tasoerot: ”Arvosanojen antaminen ei ole hankalaa, jos vain tutustuu kaikkiin töihin heti arvostelun aluksi ja muodostaa yleiskuvan tasosta.” Tämä vastaus kuvaa arviointia, jota ei tehdä kriteeriperusteisesti, opiskelijoiden töitä ennalta määritelyihin kriteereihin verraten, vaan verraten opiskelijoiden suorituksia toisiinsa. Tällainen arviointi ei ole linjakkaan opetuksen periaatteiden mukaista, koska siinä osaamisen tasoa ei määritetä suhteessa oppimistavoitteisiin vaan suhteessa toisten opiskelijoiden osaamiseen.

Arviointikriteerien toimivuutta on testattu myös epäsuorasti yhteisarviointeina. Niiden mukaan eri opettajien arviointi on yleensä linjassa keskenään.

Olen muutamaaan kertaan arvostellut pinkan saman kurssin töitä puoliksi toisen opettajan kanssa, ja arvosanojen jakauma/keskiarvo jäävät hyvin usein vain muutaman desimaalin päähän toisistaan. Kantani ei ole varmasti ainoa oikea, mutta useimmat kollegat tuntuivat olevan samoilla linjoilla.

Esseet voivat herättää opettajissa negatiivisia tunteita, jotka saattavat vaikuttaa arviointiin. Tehtävänannon sivuuttaminen, opiskelijan perehtymättömyys oppimateriaaliin, sen tahallinen vääristely tai epäolennainen kritiikki oppimateriaalia kohtaan saivat vastaajat ärsyyntymään ja suuttumaan. Toisaalta taas erin-

omaisesti kriteerit täyttävät esseet herättivät opettajissa iloa ja positiivisia tunteita. Eräs vastaaja totesi kuitenkin, että tällaiset työt olivat vähemmistönä suorituskokonaisuudessa.

Arvioinnin vaikeimmat haasteet ja negatiivisimmat kokemukset liitettiin hylätyn ja alimman arvosanan rajamaastossa liikkuviin töihin. Nämä paineet tulevat niin organisaation kuin opiskelijoiden taholta, mutta liittyvät myös opettajan omiin resursseihin ja työtaakkaan. Organisaation taholta koetaan painetta siitä, että kurssisuoritukset eivät saisi jäädä roikkumaan ja opiskelijat valmistuisivat ajoissa. Opiskelijan suorituksen hylkääminen kasvattaa opettajan työtaakkaa paitsi hylkäävän päätöksen perusteluilla ja uusintasuorituksen mahdollistamisella, myös opiskelijan mahdollisen mielenilmauksen tai tyytymättömyyden käsittelyllä. Jotkut opettajat kokevat, että opiskelijoiden osaamistaso ja sen myötä läpipääsyn rima on vuosi vuodelta laskenut, mikä on johtanut arvosanainflaatioon. Eräs vastaaja totesi: ”Vitonen ei enää ole kunniamaininta tavoitetason (as. 3 eli ”hyvä”, kouluasteikolla 8) ylittämistä, vaan enemmänkin tunnustus työlle, jollaisia toivoisin suurimman osan olevan.”

Essee oppimismuotona on aikaa vievä sekä opettajalle että opiskelijalle. Kuten matriisiin kriittisesti suhtautuvien vastaajien keskuudessa, näiden matriisiin positiivisesti suhtautuvien vastaajien joukossa katsottiin, että oppimista tukeva palaute pystyttiin ihannetilanteessa antamaan yksilöllisesti joko keskustellen tai kirjallisessa muodossa. Ajan ja resurssien puute estävät kuitenkin usein syvällisen, yksilöllisen palautteen antamisen. Kysyttäessä hyvästä palautteesta, eräs vastaaja totesi:



Rakentava, korjaava, kannustava. Muodollisesti napakka, muutama ranskalainen viiva tai yksi tekstikappale. Selkeisiin asiavirheisiin on hyvä puuttua. Minusta palaute on hyvä antaa kirjallisena melko pian esseen vastaanottamisen jälkeen. Harvoin näistä joutuu keskustelemaan, eikä minulla oikein olisi siihen aikaakaan.

Opiskelijoiden suhtautuminen palautteeseen vaihtelee. Toiset kaipaavat yksityiskohtaista palautetta ja tarkennuksia sisällöllisiin asioihin. Toisille puolestaan riittää opintojakson suoritus, eikä siihen tunneta tarvetta palata essee-suorituksen jättämisen jälkeen. Eräs vastaaja kommentoi: ”Opiskelijat yleisesti ottaen toivoisivat palautetta enemmän sekä tenteistä että esseistä. Olen tästä täysin samaa mieltä ja pyrin antamaan palautetta, jos se vain suinkin onnistuu aikataulullisesti.”

Kaiken kaikkiaan tämän ryhmän vastaajat suhtautuivat yleisesti myönteisesti ajatukseen arviointimatriisista ja kokivat sen helpottavan ja nopeuttavan esseiden arvostelemista ja yleisesti työtään.

Siirrymme seuraavaksi tarkastelemaan, millaisia tuloksia saimme arviointimatriisin käytön kokeilusta varsinaisilla opettamillamme kursseilla

## **Opettajien ja opiskelijoiden yhteisiä kokemuksia matriisin käytöstä**

Hyödynsimme esseiden arviointimatriisia neljällä laajasti ottaen kulttuurientutkimuksen alaan kuuluvalla kurssilla, jotka kaikki opetettiin syksyn 2021 aikana (ks. Taulukko 3). Tarkoituksena oli

Taulukko 3. Kurssit, joilla matriisin käyttöä sovellettiin

Kurssi	Opiskelijamäärä	Arvioidut tehtävät
Kolonialismin globaalihistoriaa, luentokurssi, aineopinnot (K1)	n. 80	Essee
Tieto ja tiede eurooppalaisissa imperiumeissa 1800-luvulla, luento- & harjoituskurssi, aineopinnot (K2)	n. 28	Posterit Esitelmä Pohdintatehtävä
Introduction to Religion, Conflict and Dialogue, luentokurssi, syventävät opinnot (K3)	n. 45	Käsitteenmäärittelytehtävä Ryhmätyö
Islamin monimuotoisuus, luentokurssi, aineopinnot (K4)	n. 70	Essee x 2

testata matriisin soveltuvuutta erilaisten tehtävien ja erilaisten opiskelijaryhmien arviointiin sekä kerätä opiskelijoilta palautetta arviointimatriisin merkityksestä heidän oppimiselleen.

Kahdella kurseista käytimme matriisia nimenomaisesti esseiden arviointiin. Toinen näistä (K1) oli laaja-alainen kolonialismin globaalihistoriaa tarkasteleva luentokurssi, johon osallistui opiskelijoita sekä Helsingin että Tampereen yliopistosta. Opettajia kurssilla oli neljä, kaksi kummastakin yliopistosta. Kurssin kaikki opettajat sitoutuivat matriisin käyttöön esseiden arvioinnissa ja kurssin muut opettajat kokivat matriisin tervetulleeksi arviointityökaluksi. Tällä kurssilla matriisia muokattiin jonkin verran kurssin tutkimuseseen tehtävänantoon sopivaksi. Toinen kurseista (K4) oli islamilaisen teologian ja uskontotieteen aineopintotason kurssi, jonka yhteydessä opiskelijat kirjoittivat kaksi erityyppistä esseenä. Ensimmäisessä heidän tuli esitellä jokin islamin suuntaus ja suhteuttaa sitä muihin islamin tulkintoihin. Toisessa esiteltävä-

nä oli jokin yksittäinen islamilainen yhteisö, joka piti paikantaa islamin kentällä. Tällä kurssilla matriisia käytettiin siinä muodossa, kuin se on esitetty tämän artikkelin taulukossa 1.

Esseiden lisäksi kokeilimme matriisin soveltuvuutta myös muunlaisten oppimistehtävien arviointiin. Näitä olivat käsitteemäärittelytehtävä, pohdintatehtävä, ryhmässä kirjoitettu raportti, posterit ja esitelmä. Matriisin soveltaminen erilaisten oppimistehtävien arviointiin edellytti joitakin muutoksia, esimerkiksi joidenkin arviointikriteerien vaihtamista tai lisäämistä ja sanamuotojen tarkennusta. Tämä oli helppoa tehdä olemassa olevan mallin pohjalta, ja samalla tulimme miettineeksi tarkasti, mitä kyseisten tehtävien oli tarkoitus opettaa opiskelijoille.

Käytännön arviointityö kuitenkin osoitti, että matriisi ei ole taikaväline vaan sen käyttäminen vaatii opettajalta kriittistä soveltamista. Vaikka matriisiin on lähtökohtaisesti valittu selkeää kieltä, joka kohdistuu työn eri puolien arvioimiseen, huomasimme, että matriisin soveltaminen opiskelijoiden töiden arvioimiseen ei ole aina yksiselitteistä: opiskelijan työssä saattaa olla esimerkiksi ”tiedollisen aineksen” osalta elementtejä eri arvosanojen kriteereistä. Täsmällisten, selkeiden, informatiivisten ja toisistaan erottuvien arvosanakuvausten kirjoittaminen on keskeisin matriisin laatimiseen liittyvä haaste. Arvioinnin oikeellisuuden kannalta erityisesti hylätyn ja hyväksytyyn, eli arvosanojen 0 ja 1 välisen eron on oltava erityisen selkeä ja ymmärrettävä. Korkeampiin arvosanoihin tähtääviä opiskelijoita taas kiinnostaa tietää, mikä ero on arvosanojen 4 ja 5 välillä. Parhaiden arvosanojen erojen ymmärtäminen osoittautuikin hankalaksi matriisia käytettäessä. Erityisen haastavana pidimme sen kuvaamista, mikä ero parhai-

den arvosanojen kohdalla on kriteerissä ”aiheen analyysi ja kriittinen ajattelu”. Näiden arvosanojen eron konkreettinen muotoilu onkin yksi osa-alue, jolla matriisia voisi kehittää paremmaksi.

Vaikka matriisin sanavalinnat eivät olisikaan täydellisen onnistuneita, matriisi voi silti täyttää tehtävänsä. Panadero ja Jonsson muistuttavat artikkelissaan, että jo pelkkä yritys sanallistaa arviointikriteerejä avaa arvioinnin prosesseja opiskelijalle, ja voi edesauttaa opiskelijoiden ja opettajan välistä dialogia koskien arviointia ja sen kriteerejä. Sitä kautta matriisin käyttö voi edistää opiskelijoiden integraatiota tiedeyhteisöön ja sen käytäntöihin.<sup>633</sup>

Kaikilla kursseilla matriisien käyttö helpotti ja tehosti opettajan arviointityötä. Kokemuksemme mukaan erityisesti kirjallisen palautteen laatiminen matriisin avulla oli nopeaa ja helppoa. Kirjallisen palautteen laatiminen ja arvosanan määräytymisen avaaminen edistävät merkittävästi tiedon välittämistä opiskelijalle siitä, miten eri arviointikriteerien osa-alueet on saavutettu kyseessä olevassa tehtävässä ja mihin opiskelijan tulee seuraavalla kerralla kiinnittää enemmän huomiota.

Arviointimatriisit olivat jokaisella kurssilla opiskelijoiden nähtävissä Moodlessa koko kurssin ajan. Kurssien päätyttyä pyysimme opiskelijoilta palautetta kurssilla käytetyistä arviointimenetelmistä (K1) ja kahdella kurseista palautetta kerättiin erityisesti arviointimatriisista ja matriisilla tapahtuvasta arvioinnista (K2 ja K4). Käsittelemme seuraavaksi opiskelijoilta saatua palautetta. Palautteet kerättiin anonymisti Moodlen palautetyökalun tai Helsingin yliopiston sähköisen palautejärjestelmän, Norpan, kautta ja niitä säilytetään yliopiston palvelimella. Palautteen anta-

---

633 Panadero & Jonsson 2020.

minen oli vapaaehtoista ja opiskelijoita informoitiin palautteiden käytöstä tutkimuksessa.

Matriisin käyttö antaa mahdollisuuden keskustella selkeästi opiskelijoiden kanssa siitä, mitä eri tehtäviltä odotetaan ja miten niitä käytännössä arvioidaan. Palautekyselyssä kerättyjen tietojen perusteella osa opiskelijoista piti matriisien saatavuutta erittäin hyvänä ja osa myös käytti matriisia apuna tehtäviä tehdessään. Kuten eräs opiskelija toteaa palautteessaan: ”Käytin arviointimatriisia pohdintatehtävän työstämisessä. Mielestäni kriteerit olivat selvästi kerrottu ja ne auttoivat työskentelyssä, kun sai tietää mitä niissä arvioidaan” (K<sub>2</sub> palaute). Matriisien koettiin tuovan arviointiin läpinäkyvyyttä ja systemaattisuutta. Erään opiskelijan sanoin: ”Hyvähän se on jokin peruste olla arvosanoille, eikä niin, että ne annetaan pärsäkertoimella” (K<sub>4</sub> palaute). Moni matriiseihin sinänsä myönteisesti suhtautunut kuitenkin painotti, ettei matriisi saisi korvata yksilöllistä palautetta. Lisäksi pidettiin ongelmallisena, jos yhdessä matriisin kohdassa oli liian paljon erilaisia kriteereitä, sillä tällöin ei aina ollut selvää, mitkä kriteereistä täytyivät puutteellisesti. Opiskelijoiden myönteiset kokemukset matriisin käytöstä ovat linjassa aiempien tutkimuksen havaintojen kanssa.<sup>634</sup>

Palautekyselyjen vastaajien joukossa oli kuitenkin myös opiskelijoita, jotka eivät olleet hyödyntäneet matriisia tehtäviä tehdessään lainkaan. Kyseiset opiskelijat eivät tarkentaneet, mistä tämä johtui. Osa kuitenkin eritteli, että ei täysin ymmärtänyt, mitä tietyt kriteerit matriisissa tarkoittivat (K<sub>2</sub> palaute). Tämä saattaa selittää, miksi matriisi on jäänyt käyttämättä. Lisäksi pa-

634 Esim. Li & Lindsey 2015, 75–76; Reddy & Andrade 2009, 439.

lautekyselyjen vastaajamäärä oli huomattavan alhainen: neljän kurssin yhteenlaskettu opiskelijamäärä oli selvästi yli kaksisataa, mutta heistä vain 13 kommentoi arviointimatriiseja tai kurssin arviointikäytäntöjä. Kolonialismin globaalihistoriaa -kurssilla kurssin arviointikäytäntöjä ei kommentoinut kukaan. Syy tähän on voinut olla, että tämän kurssin palautekyselyssä ei myöskään yksiselitteisesti kysytty arviointimatriisista vaan yleisesti kurssin arviointimenetelmistä, mikä on mahdollisesti koettu liian avoimeksi kysymykseksi.

Passiivisuus palautekyselyihin vastaamisessa saattaa osaltaan kertoa siitä, että huomattavan moni opiskelija ei koe arviointikäytäntöjä merkityksellisiksi oman oppimisensa kannalta. Tällöin arviointi mielletään yleisesti ja lähes yksinomaan (summatiiviseksi) toimenpiteeksi, jossa opettaja esittää käsityksensä opiskelijan osaamisen tasosta, eikä arviointia nähdä (formatiivisena) palautteena, jonka tarkoituksena on suunnata ja tukea oppimisprosessia.<sup>635</sup> Jos arviointi typistyy opettajan toiminnaksi, joka vain mittaa oppimista mutta ei tue sitä, on ymmärrettävää, jos opiskelijoiden kiinnostus arviointikäytäntöjä kohtaan on vähäinen. Kuinka siis saada opiskelijat hyödyntämään matriisia heidän oman oppimisensa tukena?

Yhdellä kurseista matriisi annettiin opiskelijoiden käytettäväksi posterien vertaisarvioinnissa. He arvioivat Moodlessa sekä oman ryhmänsä että kahden muun ryhmän posterit. Tehtävän tarkoituksena oli tukea opiskelijoiden oppimista harjaannuttamalla heitä tunnistamaan, millaiset elementit esitelmissä ja postereissa toimivat hyvin ja millaiset huonommin. Itse- ja vertaisarvioin-

---

635 Vrt. Chan & Ho 2019, 537–538; Li & Lindsey 2015, 74–76.

nin merkitys oppimisessa perustuu siihen, että arvioinnista tulee oppimisen väline: opiskelija itse toimii arviointiprosessissa aktiivisena osapuolena antaen ja vastaanottaen palautetta.<sup>636</sup> Kursilla opiskelijat antoivat toisilleen kirjallista palautetta matriisin käyttämisen lisäksi. Arviointi tehtiin anonyymisti. Palautteissaan opiskelijat totesivat matriisin erittäin hyödylliseksi vertaisarvioinnin tekemisessä. Eräs opiskelija toteaaakin, että ”arviointimatriisi auttoi erityisesti posterien vertaisarvioinnissa, mutta tutustuimme ryhmäni kanssa siihen myös posteria tehdessämme” (K2 palaute). Kyseinen palaute osoittaa, että matriisi avusti opiskelijan oman ryhmätyön tekemistä ja se koettiin tärkeäksi vertaisarvioinnin mahdollistavaksi välineeksi. Opiskelijat eivät kuitenkaan palautteissaan tarkenna, autoiko vertaisarvioinnin tekeminen ymmärtämään paremmin esimerkiksi kyseisen tehtävän oppimistavoitteita tai sitä, millaisia asioita heidän olisi pitänyt vielä kehittää omassa työssään. Matriisin hyödyllisyys opiskelijoille saattoi liittyä nimenomaan siihen, että matriisissa esitetyt kriteerit osoittivat konkreettisesti ne seikat, joihin heidän tuli kiinnittää huomiota vertaisarvioinnissaan. Ilman matriisia arvioinnin tekeminen olisi saattanut jäädä liian abstraktiksi tehtäväksi ja eri ryhmien töistä annetut palautteet pinnallisiksi.

Vertaisarvioinnin positiivisiin vaikutuksiin on kiinnitetty huomioita myös tutkimuskirjallisuudessa. Vertaisarviointi voi muun muassa edistää kommunikaatioita opettajien ja opiskelijoiden välillä sekä parantaa oppimistuloksia. Samalla tutkimuksissa on havaittu, että opiskelijoiden keskuudessa esiintyy myös kielteisiä

---

636 Lindblom-Ylänne, Pihlajamäki & Kotkas 2006; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 168.

näkemyksiä vertaisarvioinnista ja että vertaisarvioinnista ja vertaispalautteesta hyötyminen edellyttää opiskelijalta luottamusta omaan tietoon ja osaamiseen sekä muihin opiskelijoihin.<sup>637</sup> Osallistavana aktiviteettina itse- tai vertaisarviointi voi kuitenkin olla toimiva keino, kun halutaan perehdyttää opiskelijoita arvioinnin kriteereihin ja opastaa heitä arvioimaan omaa työtään kriittisesti ja kriteeriperusteisesti. On mahdollista, että opiskelijoiden ilmaukset matriisin hyödyllisyydestä vertais- ja itsearviointissa liittyvät juuri tämänkaltaisiin kokemuksiin.

Tehtävän päätyttyä kurssin opettaja vertasi opiskelijoiden postereille ja esitelmille antamien arvosanojen keskiarvoja itse antamiinsa arvosanoihin. Arvosanat olivat lähes yhtenevät. Tämä osoittaa ainakin jossain määrin, että matriisin avulla arviointityö on helppoa myös opiskelijoille ja matriisin avulla he ovat pystyneet erottamaan töistä samat keskeiset elementit kuin opettajakin.

## Keskustelua ja johtopäätöksiä

Kulttuurien tutkimuksen opetuksessa käytettävien esseetehtävien erityispiirteenä on pyrkimys tukea opiskelijan oman ajattelun ja argumentaatiotaitojen kehittymistä. Esseetehtävissä korostuu myös yksilön kasvua ja kokemusta korostava oppimisfilosofia, joka näkyy esimerkiksi siinä, että esseet saa usein laatia itse valitsemastaan aihepiiristä, sekä siinä, että esseeltä vaaditaan omaa kriittistä pohdintaa ja analyysiä. Selkeästi määritellyt ja kaikkien saatavilla olevat arviointikriteerit ovat erityisen tärkeitä, kun

<sup>637</sup> Carlsson Hauff & Nilsson 2022, 966–968.



erilaisista taustoista tulevat opiskelijat kirjoittavat omaan pohdintaan ja analyysiin perustuvia esseitä erityyppisistä aiheista. Matriisia käytettäessä arvioinnin eri osa-alueet tulee huomioitua samalla tavalla ja tasapuolisesti eri aiheita käsittelevissä töissä. Matriisi myös ohjaa kiinnittämään huomion heikkojen töiden vahvuksiin ja vahvojen töiden heikkouksiin, jolloin mikään yksittäinen selvästi erottuva piirre työssä ei määritä koko arvostelua. Kriteeriperustainen ja linjakkaan opetuksen periaatteiden mukainen arviointi edellyttää arviointiperusteiden määrittelemistä ja niiden jakamista, ja matriisi on yksi tapa esittää ja määrittellä esseiden arviointikriteerit.

Oman kokemuksemme mukaan matriisin käyttö antaa varmuutta arviointiin ja selkeyttää opettajan työtä. Oikea skaala löytyy hyvin ja arviointityö nopeutuu, koska on alusta asti selvää, millaisin kriteerein tehtäviä arvioidaan. Matriisi tekee kriteereistä läpinäkyviä myös opiskelijoille ja helpottaa keskustelua arvioinnista opiskelijoiden kanssa. Kokemuksemme osoittivat, että matriisit lisäävät arviointityön johdonmukaisuutta myös kurseilla, joilla opiskelijoiden töiden arviointi jaetaan usean opettajan kesken. Näin toimittiin kolonialismin globaalihistorian kurssilla, jossa arviointityötä teki neljä opettajaa Tampereen ja Helsingin yliopistoista. Kyseisellä kurssilla opettajat arvioivat itsenäisesti oman osuutensa esseistä eikä arvosanoista keskusteltu opettajien kesken. Arvioinnin perustana käytetty yhteinen matriisi konkretisoi ja sanallisti sen, millä kriteereillä esseitä arvioidaan. Näin se auttoi luomaan yhteisesti jaetut periaatteet eri yliopistoissa opiskelevien opiskelijoiden arvioimiselle. Tämä edisti arvioinnin johdonmukaisuutta ja yhteneväisyyttä, vaikka toki arvioinnissa oli

tässäkin tapauksessa mukana subjektiivinen elementti liittyen arviointikriteerien tulkintaan. Matriisi ei täysin aukottomasti poista opettajan subjektiivisten mieltymysten vaikutusta arviointiin, sillä toisinaan esseevastaukset tuntuvat sopivan yhtä aikaa kahteen matriisin kategoriaan. Tietynlainen tulkinnallinen elementti on kiistatta aina osa arviointia.

Matriisin käyttö esseiden arvioinnissa luo osaltaan jatkuvuutta opintoihin ja tasoittaa polkua opinnäytetöihin ja niiden arviointiin. Opinnäytetöitä arvioidaan tarkasti laaditun arviointityökalun avulla. Opiskelijalle voi toisinaan tulla ikävänä yllätyksenä, että opinnäytteen arvosana eroaa huomattavasti aiemmasta opintomenestyksestä. Matriisin käyttö edesauttaa palautteenantoa opiskelijalle koskien kehittämistä vaativia osa-alueita, kuten esimerkiksi tieteellisen kirjoittamisen tyyliä tai lähteiden käyttöä, koska arviointikriteerit ovat selkeästi esillä matriisissa.

Matriisin avulla sekä opettaja että opiskelija voivat läpinäkyvämmiin ja johdonmukaisemmin reflektoida tieteenalansa tietentekemiseen ja tutkimustyöhön liittyviä käytäntöjä ja periaatteita, kuten tieteellisen kirjoittamisen tapoja, aineiston analyysiiä ja kontekstualisointia sekä argumentaatiotyyliä. Opettaja joutuu miettimään, mitä hän haluaa opettaa opiskelijalle esseetehtävän avulla. Samalla opiskelijalle selviää, mitä tietojen ja taitojen soveltaminen esseessä konkreettisesti tarkoittaa. Matriisi tukee näin kurssin linjakkuutta edellyttäen, että matriisin arviointikriteerit vastaavat kurssin oppimistavoitteita. Matriisin kriteereitä on siis aina peilattava oppimistavoitteisiin ja muokattava kurssin tavoitteiden mukaisiksi.

Arviointimatriisin hyöty oppimiselle riippuu siitä, miten hyvin opiskelijat sisäistävät matriisin kriteerit.<sup>638</sup> Vastaavasti opettajan kokema hyöty matriisista riippuu siitä, mikä on opettajan näkemys arvioinnin tarkoituksesta ja tehtävistä ja miten hyvin matriisin kriteerit vastaavat kyseisen tehtävän oppimistavoitteita. Arviointimatriisi tulee nähdä ensisijaisesti opettajan henkilökohtaisena työkaluna, jota muokataan palvelemaan kunkin kurssin ja tehtävän tarpeita. Omien havaintojemme ja kokemustemme perusteella kehotamme kiinnittämään matriisin suunnittelussa ja käytössä huomiota seuraaviin asioihin:

1. **Matriisin sanavalintojen** on tärkeä olla mahdollisimman yksiselitteisiä ja konkreettisia. Laatumääritelmien tulee olla kuvailevia (esim. ”argumentointi on loogista”), ei arvottavia (esim. ”argumentointi on hyvää”).
2. **Hylätyn ja hyväksytyt suorituksen välisen rajan** täytyy olla kuvattu mahdollisimman selkeästi ja yksiselitteisesti. Usein opiskelijat ovat myös erittäin kiinnostuneita parhaan ja toiseksi parhaan arvosanan laatumääritelmien eroista.
3. **Arviointikriteerien määrää ja laatumääritelmien laajuutta on syytä pohtia.** Mitä enemmän arviointikriteereitä on, sitä työläämpi matriisia on käyttää. Toisaalta jos arviointikriteereitä on vähän, laatumääritelmät ovat väistämättä varsin laajoja. Tällöin voi käydä niin, että työ täyttää vain joiltain osin yhden laatutason määritelmän ja jää muilta osin vajaaksi.

---

638 Carless 2015, 141.

- 4. Arviointimatriisin kriteerit kannattaa käydä opiskelijoiden kanssa läpi** kurssin alussa ja selventää, miten matriisia käytetään kurssitöiden arvioinnissa ja kuinka opiskelija itse voi hyödyntää sitä opiskelunsa tukena. Arviointimatriisi on erityisen hyödyllinen itse- tai vertaisarviointin välineenä sekä kursseilla, joiden tehtäviä arvioimassa on useita opettajia.

Käytetyn työkalun muoto on lopulta toissijainen seikka, matriisin sijaan arviointikriteereitä ja arvosanojen laatumerkkejä voisi esittää myös muilla tavoin. Tärkeintä on arvioinnin kriteerien avaaminen ja niistä keskusteleminen opiskelijoiden ja opettajakollegoiden kanssa. Käytti matriisia tai ei, pyrkimys avoimeen keskusteluun arvioinnista ja arviointikriteereistä kollegoiden ja opiskelijoiden kanssa hyödyttää opiskelijoiden oppimista ja edistää omien arviointitaitojen kehittymistä. Matriisin käyttöönoton ei tulisi olla askel kohti yhdenmukaista tai ”standardoitua”, ylhäältä ohjattua arviointia. Sen sijaan matriisi tulisi ymmärtää apuvälineenä, joka helpottaa oppimisen tavoitteiden ja arviointikriteerien sanallistamista ja tukee palautteen antoa ja arvosanoihin liittyvää kommunikaatiota. Matriisin käyttö ei automaattisesti johda hyvään arviointiin. Se on kuitenkin käyttökelpoinen työväline opettajalle, joka haluaa pyrkiä parantamaan arvioinnin johdonmukaisuutta ja läpinäkyvyyttä.

## LÄHTEET

- Aksikas, Jaafar & Johnson Andrews, Sean & Hedrick, Donald 2019. Cultural Studies, Teaching and Critical Pedagogy: An Introduction. – Jaafar Aksikas & Sean Johnson Andrews & Donald Hedrick (eds.) *Cultural Studies in the Classroom and Beyond: Critical Pedagogies and Classroom Strategies*, 1–15. Palgrave MacMillan.
- Biggs, John 2012. What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning. *Higher Education Research & Development* 31(1): 39–55.
- Biggs, John 2014: Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education* 1: 5–21.
- Biggs, John & Collis, Kevin 1982. Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy. Academic Press.
- Bloom, Benjamin (ed.) 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. David McKay Company.
- Boud, David & Molloy, Elizabeth 2013. Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38(6): 698–712.
- Brookhart, Susan M. 2018. Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. *Frontiers in Education* 3(22): 1–12.
- Brookhart, Susan M. & Chen, Fei 2015. The Quality and Effectiveness of Descriptive Rubrics. *Educational Review* 67(3): 343–368.
- Carless, David 2015. Excellence in University Assessment: Learning from Award-winning Practice. Routledge.
- Carless, David & Boud, David 2018. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43(8): 1315–1325.
- Carlsson Hauff, Jeanette & Nilsson, Jonas 2022. Students' experience of making and receiving peer assessment: The effect of self-assessed knowledge and trust. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47(6): 959-971. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1970713>.

- Chan, Zenobia & Ho, Simone 2019. Good and bad practices in rubrics: the perspectives of students and educators. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44(4): 533–545. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1522528>.
- Dawson, Phillip 2017. Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42(3): 347–360. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1111294>.
- Grossberg, Lawrence 2019. What Did You Learn in School Today? Cultural Studies as Pedagogy. – Jaafar Aksikas & Sean Johnson Andrews & Donald Hedrick (eds.) *Cultural Studies in the Classroom and Beyond: Critical Pedagogies and Classroom Strategies*, 19–55. Palgrave McMillan.
- Hattie, John & Timperley, Helen 2007. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77(1): 81–112.
- Korte, Atte 2013. *Ammattikorkeakouluopiskelijan opintosuoritusten arviointi ja oikeusturva arvioinnissa*. Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia, 1. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-088-4>.
- Lane, Suzanne & Tierney, Sean T. 2008. Performance Assessment. – Thomas L. Good (ed.) *21st Century Education: A Reference Handbook*, 461–470. SAGE Publications, Inc.
- Larkin, Helen & Richardson, Ben 2012. Creating high challenge / high support academic environments through constructive alignment: student outcomes. *Teaching in Higher Education* 18(2): 192–204.
- Laursen, Brett & Hoff, Erika 2006. Person-Centered and Variable-Centered Approaches to Longitudinal Data. *Merrill-Palmer Quarterly* 52(3): 377–389. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0029>.
- Li, Jinrong & Lindsey, Peggy 2015. Understanding variations between student and teacher application of rubrics. *Assessing Writing* 26: 67–79.
- Lindblom-Ylänne, Sari & Pihlajamäki, Heikki & Kotkas, Toomas 2006. Self-, peer- and teacher-assessment of student essays. *Active Learning in Higher Education* 7(1): 51–62. <https://doi.org/10.1177/146978740606114>.

- Meeusen, Cecil & Meuleman, Bart & Abts, Koen & Bergh, Robin 2018. Comparing a Variable-Centered and a Person-Centered Approach to the Structure of Prejudice. *Social Psychological and Personality Science* 9(6): 645–655. <https://doi.org/10.1177/1948550617720273>.
- Miller, G. E. 1990. The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine* 65(9): S63–7.
- Mäkinieniemi, Jaana-Piia & Ahola, Salla & Peltonen, Peter 2011. Verkkokeskustelussa oppimista edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä. – Liisa Myrsky & Tiina Joutsenvirta (toim.) *Sulautuvaa opetusta verkkokeskustelusta ohjaukseen*. Valtiotieteellisen tiedekunnan pedagogiset kehittämispalvelut.
- Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari (toim.) 2009. Yliopisto-opettajan käsikirja. WSOY.
- Orsmond, Paul & Maw, Stephen J. & Park, Julian R. & Gomez, Stephen & Crook, Anne C. 2013. Moving feedback forward: theory to practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38(2): 240–252.
- Osborne, Jeff & Walker, Paul 2014. Just Ask the Teachers: Building expertise, trusting subjectivity, and valuing difference in writing assessment. *Assessing Writing* 22 (2014): 33–47.
- Panadero, Ernesto & Jonsson, Anders 2020. A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review* 30 (2020): 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100329>.
- Pauha, Teemu 2019. Ryhmittelyanalyysi uskonnotutkijan työkaluna. *Uskonnotutkija – Religionsforskaren* 8(2): 1–17. <https://doi.org/10.24291/uskonnotutkija.v8i2.88564>.
- Popham, W. James 1997. What's Wrong – and What's Right – with Rubrics. *Educational Leadership* 55(2): 72–75.
- Reddy, Y. Malini & Andrade, Heidi 2009. A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 35(4): 435–448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>.
- Rezaei, Ali Reza & Lovorn, Michael 2010. Reliability and Validity of Rubrics for Assessment through Writing. *Assessing Writing* 15: 18–39.

- Slade, Christine & Lawrie, Gwendolyn & Taptamat, Nantana & Browne, Eleanor & Sheppard, Eleanor & Matthews, Kelly E. 2021. Insights into How Academics Reframed their Assessment during a Pandemic: Disciplinary Variation and Assessment as Afterthought. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1933379>.
- Trigwell, Keith & Prosser, Michael & Waterhouse, Fiona 1999. Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education* 37: 57–70.
- Virtanen, Viivi & Postareff, Liisa & Hailikari, Telle 2015: Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka* 22(1): 3–11.
- Wang, Xiaoyan & Su, Yelin & Cheung, Stephen & Wong, Eva & Kwong, Theresa 2013. An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38(4): 477–491.
- Yliopistolaki 24.7.2009/558.



# **VERKKO-OPETUS JA MOOC PEDAGOGISINA TYÖVÄLINEINÄ KULTTUURIEN TUTKIMUKSESSA**

*Tiina Airaksinen & Anna-Leena Korpijärvi*

Artikkeli käsittelee MOOC-kurssien hyödyntämisen pedagogisia ja käytännön haasteita osana kulttuurientutkimuksen opetusta. Aihetta käsitellään Helsingin yliopistossa toteutetun Johdatus kulttuurientutkimukseen MOOC-kurssin kokemusten pohjalta. Artikkelissa hyödynnetään kurssilta kerättyä opiskelijapalautetta sekä opettajille tehtyä kyselyä digitaalisesta opetuksesta COVID-19 etäopetuskauden aikana. Oppimisen teoreettisena näkökulmana artikkelissa käytetään verkkoympäristöön soveltuvaa konnektivismia. Konnektivismin mallin mukaan oppiminen tapahtuu ainakin osittain sosiaalisen median, verkostojen, blogien tai tietokantojen avulla ja kautta.

## MOOC-kurssit ja kulttuurien tutkimus

Digitaalisessa ympäristössä tapahtuva oppiminen lisääntyy jatkuvasti, ja se on vain kiihtynyt COVID-19 pandemian myötä, sillä pandemia on nopeuttanut ja jossain määrin jopa pakottanut siirtämään opetusta digitaaliseen ympäristöön.<sup>639</sup> Kirjoittaessamme tätä artikkelia korkeakoulut ovat alkaneet siirtymään enenevässä määrin takaisin lähiopetukseen ja erilaisiin hybridiratkaisuihin.<sup>640</sup> Humanistisilla aloilla digitaalisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen on silti varsin yksipuolista.<sup>641</sup> Ne toimivat usein paikkoina ladata kurssin oppimismateriaali tai palauttaa kurssityöt, mutta niiden monipuolisempi hyödyntäminen ei ole vielä kovin yleistä. Tässä artikkelissa käsittelemme digitaalisten oppimisympäristöjen tarjoamia mahdollisuuksia ja haasteita Helsingin yliopistossa toteutetun *Johdatus kulttuurien tutkimukseen* -kurssin kokemusten pohjalta. Kurssi toteutettiin MOOC-kurssina<sup>642</sup> sekä suomeksi että englanniksi nimellä *Introduction to Cultural Studies*. Artikkelin tavoitteena on pohtia erityisesti digitaalisen oppimisympäristön käytettävyyttä humanistisilla aloilla, opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia ja asenteita MOOC-kursseja kohtaan sekä mitä kehittämisen mahdollisuuksia näemme MOOC-kursseissa.

639 *Yliopistopedagogiikka*-lehden pääkirjoituksessa 7.1.2021 Anne Nevgi & Laura Hirsto pohtivat COVID-19-pandemian aikaansaamaa nopeaa digiloikkaa ja sen kauaskantoisia vaikutuksia digitaalisen opetuksen kehityksessä Helsingin yliopistossa.

640 Hybridiratkaisuilla opetuksessa tarkoitetaan opetusmuotoja, joissa yhdistyy sekä lähiopetus että erilaiset verkko-opetuksen ratkaisut samalla kurssilla.

641 Digitaalisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan kaikkea verkkoympäristössä tapahtuvaa opetusta, esimerkiksi moodle-alustaa, moodle-kursseja, Flingaa tai Zoomia.

642 *Johdatus kulttuurien tutkimukseen* MOOC-kurssista käytetään artikkelissa lyhennettä JKTMOOC.

MOOC (Massive Open Online Course / massiivinen avoin verkkokurssi) on kaikille avoin digitaalinen oppimisympäristö, joka mahdollistaa suuren opiskelijajoukon jatkuvan itsenäisen opiskelun. MOOC-kursseille ominaista on se, että niitä voi suorittaa koska tahansa ja missä tahansa ja ne ovat usein maksuttomia.<sup>643</sup> Avoimuudesta huolimatta, niillä on yleensä alku ja loppupäivämäärä, eivätkä ne siis ole käynnissä jatkuvasti. Helsingin yliopistossa paljolti käytetty digitaalinen oppimisympäristö on Moodle, jolla on samankaltaisia piirteitä MOOC alustan kanssa.

*Johdatus kulttuurien tutkimukseen* on Kulttuurien tutkimuksen kandidaatin tutkinnossa ensimmäinen peruskurssi, jolle kaikki kulttuurien tutkimuksen opiskelijat osallistuvat. Tämän lisäksi kurssi on pakollinen myös kulttuurien tutkimuksen opintokokonaisuutta opiskeleville, myös koulutusohjelman ulkopuolisille oppijoille. Kurssi järjestetään lähiopetuksena kerran lukuvuodessa, mutta esimerkiksi kaikki halukkaat opintokokonaisuutta opiskelevat eivät pysty osallistumaan kurssille, sillä osallistujamäärä on rajallinen. JKTMOOC-kurssi tuotettiin osana Helsingin yliopiston opetuksen toteutuksen Digiloikka-projektia.<sup>644</sup> Kulttuurien osasto sai projektista KUKA-Digiloikka hankkeelle rahoituksen, ja se mahdollisti kurssin toteutuksen useamman kerran lukuvuodessa. Kurssia suositeltiin erityisesti opintokokonaisuutta opiskeleville opiskelijoille. JKTMOOC oli Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan ensimmäisiä MOOC-kursseja. Sitä kehitettiin alun perin lähiopetus-kurssin pohjalta digitaaliseen ympäristöön päivitettyä versiona. Yksi keskeisimmistä asioista oli digitaalisten

643 Hiidenmaa ym. 2014, 204.

644 Lisätietoa Helsingin yliopiston Digiloikka projektista (2017–2020) löytyy projektin blogista.

pedagogisten lähestymistapojen hyödyntäminen kurssin suunnittelussa ja toteutuksessa. Tämä tarkoittaa esimerkiksi digitaalisten materiaalien ja tehtävien toteuttamista verkkoympäristössä tapahtuvaa oppimista tukevalla tavalla. Pyrkimys oli tuottaa mahdollisimman linjakas kurssi, jossa opetuksen sisällöt, oppimisen tavoitteet, menetelmät ja arviointi ovat linjassa keskenään ja joka tukee opiskelijoiden syväoppimista ja sisällön syvällistä ymmärtämistä mielekkäällä tavalla.

Monitieteinen kurssi koostui kulttuurien tutkimuksen alle sijoittuvan kahdeksan opintosuunnan tutkimuksen esittelistä ja opintosuuntia käsittelevistä kirjallisista tehtävistä.<sup>645</sup> Suomenkielisen ja englanninkielisen kurssin videoiden suunnitteluun ja tekemiseen osallistui noin 20 opettajaa ja muutama tutkija. JKTMOOCin suunnittelussa oli mukana kahden koordinoivan opettajan lisäksi kaksi Kulttuurien tutkimuksen kandiohjelman opiskelijaa. Heidän näkökulmansa opiskelijoina kurssin suunnittelussa oli erittäin tärkeää.<sup>646</sup> Englanninkielisen MOOCin tuottamiseen saimme apurahan humanistiselta tiedekunnalta.

Kulttuurien tutkimus määritellään tässä yhteydessä laajasti alaksi, jossa yhdistyy teoreettinen ja empiirinen kulttuurien analyysi. Kulttuurien tutkimus pitää sisällään kaikki humanistiset alat ja keskittyy nykyculttuurin dynamiikkaan ja sen historiallisiin perustoihin, kieliin, määritelmiin, konflikteihin ja epävarmuuk-

---

645 Helsingin yliopistossa kulttuurien tutkimuksen koulutusohjelmaan kuuluvat: Aasian tutkimus, alue- ja kulttuurintutkimus, arkeologia, folkloristiikka, kansatiede, Lähi-Idän tutkimus, taidehistoria ja uskontotiede.

646 Opiskelijat kertoivat kokemuksiaan erilaisista verkkokursseista, onnistuneista ja epäonnistuneista oppimiskokemuksista, sekä avustivat kurssin tehtävien ja oppimissisältöjen toteutuksessa. Opiskelijat olivat mukana myös kurssin opetusvideoiden kuvauksissa.

siin. Kulttuurien tutkimuksen lähtökohtana toimii kulttuuri, josta tutkimus liikkuu laajempiin konteksteihin. Mikko Lehtonen tiivistää kulttuurien tutkimuksen seuraavasti: ”kyse on siis kulttuurista ja yhteiskunnasta, symbolisesta ja reaalista, merkityksistä ja käytännöistä, toiminnasta ja rakenteista.”<sup>647</sup> Kulttuurien tutkimuksen pyrkimyksenä on tieteidenvälisyys, jossa eri tieteen alojen teorioita ja lähestymistapoja yhdistetään tutkimuksessa ja opetuksessa.<sup>648</sup>

Digitaalisilla välineillä tarkoitetaan tässä artikkelissa erilaisia ratkaisuja ja tehtävyytyyppejä, kuten monivalintatehtäviä, itsearvioituvia tehtäviä ja keskustelualueita, joita alusta tarjoaa opettajan käyttöön.<sup>649</sup> Termi sisältää myös digitaaliset materiaalit, kuten videomateriaalit, striimauksen ja digitaaliset luennot. Digitaalinen oppimisympäristö viittaa vuorovaikutuksen mahdollistavassa verkkoympäristössä tapahtuvaan oppimiseen, se voi olla esimerkiksi kokonainen kurssi tai sen osa. Digitaalisiin oppimisympäristöihin sisältyvät erilaiset opiskelua varten kehitetyt alustat, kuten Moodle ja MOOC.<sup>650</sup>

Verkkopedagogiikalla tarkoitetaan valikoimaa määrättyjä hybridi- tai verkkoympäristössä tapahtuvia akateemisten aineiden opetukseen tarkoitettuja metodeja, strategioita ja toimintatapoja. Tässä tilanteessa opiskelija on fyysisesti eri paikassa kuin opetta-

647 Lehtonen 2021, 13. Lisää keskustelua aiheesta, ks. esim. Hall 1992; Kouri (toim.) 2017.

648 Lisää tieteidenvälisyydestä opetuksessa, ks. esim. Mikkeli & Pakkasvirta 2007.

649 Itsearvioivat tehtävät ovat oppimisalustalla olevia tehtäviä, jotka tarkistavat automaattisesti opiskelijan suorituksen ja antavat heti tehtävän palautuksen jälkeen opiskelijalle suorituksen.

650 Termeistä on käyty viikasta keskustelua esimerkiksi: Burdic ym. 2012; *Hybrid Pedagogy*.

ja ja muut opiskelijat, mikä edellyttää häneltä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan, laajempaa itseohjautuvuutta ja mahdollisesti erilaisten oppimisen strategioiden omaksumista kuin lähiopetuksessa opiskelu. Vaikka verkkopedagogiikassa käytetyt strategiat ja metodit saattavat olla osin samoja kuin lähiopetuksessa, verkkopedagogiikka ottaa huomioon verkkoympäristön tarjoamat ainutlaatuiset mahdollisuudet ja myös sen tuomat rajoitukset. Digitaalinen pedagogiikka viittaa digitaalisten teknologioiden tutkimukseen ja käyttöön opetuksessa ja oppimisessä. Sitä voidaan soveltaa verkko-, hybridi- ja lähiopetusympäristöissä.<sup>651</sup> Digitaalinen pedagogiikka kuuluu laajemman digitaalisen humanismin käsitteen alle, ja vaikka se oli alun perin osa digitaalista humanismin tutkimuskenttää, sitä käsitellään yhä enemmän omana tutkimuksellisenä alanaan.<sup>652</sup> Digitaalisella pedagogiikalla on juuret konstruktivismissa, ja vaikka konstruktivistisia oppimisenäkemyksiä on useita, niissä kaikissa korostuu oppijan oma aktiivisen tiedon rakentamisen prosessi. Oppijan oma aktiivinen rooli, itseohjautuvuus ja vastuu omasta oppimisestaan ovat tärkeitä oppimisprosessin piirteitä.<sup>653</sup>

Teoreettisena näkökulmana oppimiseen artikkelissa käytetään George Siemensin (2004) ja Stephen Downesin (2005) kehittämää ja verkkoympäristöön soveltuvaa konnektivismia. Siemensiä ja Downesia on kutsuttu MOOCin keksijöiksi, sillä he pitivät en-

651 Kirjassaan *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning* Helena Beetham ja Rhona Sharpe käsittelevät digitaalista pedagogiikkaa laajemmin erilaisista konteksteista käsin, kuten teknologian käytöstä ja pedagogisista lähestymistavoista digitaalisena aikana.

652 Lisätietoa digitaalisesta humanismista ja sen pedagogisista sovelluksista, ks. Hirsch 2015.

653 Taber 2017, 397–412.

simmäisen MOOCiksi nimeämänsä verkkokurssin vuonna 2008. Konnektivismi perustuu sosiokonstruktivistiseen näkemykseen oppimisesta, jolloin oppiminen rakentuu vuorovaikutuksessa ja esimerkiksi verkkoympäristössä. Tämän näkemyksen mukaan oppiminen on elinikäistä, ja se tapahtuu osana sosiaalista verkostoitumista. MOOC muodostaakin sekä kurssialustan että opiskelijoiden luoman verkoston, joka luo hedelmällisen pohjan oppimiselle ja tarjoaa mahdollisuuden monimuotoisiin näkemyksiin ja keskusteluihin. Teknologia nähdään tärkeänä osana oppimisprosessia, ja jatkuva yhteys verkostoihin antaa opiskelijoille mahdollisuuksia tehdä valintoja omasta oppimisestaan. Se edistää myös ryhmien yhteistyötä ja keskustelua mahdollistaen erilaisia näkökulmia ongelmanratkaisussa ja tiedon ymmärtämisessä. Konnektivismin mallin mukaan oppiminen tapahtuu ainakin osittain sosiaalisen median, verkostojen, blogien tai tietokantojen avulla ja kautta.<sup>654</sup>

Artikkelissa käsittelemme MOOC-kurssien tarjoamia mahdollisuuksia ja kurssin toteuttamiseen liittyviä pedagogisia ja käytännön haasteita JKTMOOC-kurssin opettamisen tuoman kokemuksen ja opiskelijapalautteiden pohjalta. Pohdimme, miten rakentaa kulttuurien tutkimuksen puitteissa pedagogisesti johdonmukainen MOOC-kurssi ja kuinka humanistinen kurssi voi hyödyntää digitaalisia välineitä verkko-opetuksessa. Lisäksi keskustelemme myös opettajien kokemusten pohjalta alustojen käytännön ongelmista humanistisen opetuksen puitteissa. Tämä perustuu keväällä 2020 tekemäämme kyselyyn Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnassa.

---

654 Downes 2005; Downes 2022; Siemens 2004.

## Digitaalinen oppimisympäristö ja kulttuurien tutkimus

Digitaaliset oppimisympäristöt mahdollistavat joustavan itsenäisen opiskelun. Verkko-opetus on muissa Helsingin yliopiston tiedekunnissa laajalti hyödynnettyä, mutta humanistisilla aloilla mielenkiinto sitä kohtaan on ollut vielä vähäistä. Anne Tikkasen verkko-opetusta suomalaisissa yliopistoissa käsittelevän raportin mukaan MOOC-kurssimuotoa hyödynnettiin vuonna 2016 suomalaisissa yliopistoissa kaikkein vähiten erilaisista verkkokurssimuodoista.<sup>655</sup> MOOC-kurssien määrä on sittemmin ollut jonkin verran nousussa. COVID-19-pandemian myötä myös humanistinen opetus siirtyi olosuhteiden pakosta verkkoon.<sup>656</sup> Tämän vuoksi heräsi myös entistä suurempi tarve sekä digitaalisen pedagogiikan sovelluksille että käytännön toteutuksille digitaalisissa ympäristöissä. Tämän kaltaisia materiaaleja on luonnontieteiden puolella toteutettu, mutta kulttuurien tutkimuksen aloilla digitaalisesta pedagogiikasta on kirjoitettu harvakseltaan esimerkiksi *Yliopistopedagogiikka*-lehdessä.<sup>657</sup>

Digitaalinen oppimisalusta edellyttää opettajalta sekä uusiin työkalujen että digitaalisen pedagogiikan lähestymistapojen omaksumista. Digitaaliset oppimisympäristöt vaativat myös opiskelijoilta lähiopetusta enemmän ja erilaista itseohjautuvuutta, kuten toimivia oppimisstrategioita ja aktiivisuutta. Tämän lisäksi vuorovaikutussuhteen muodostuminen opettajan ja oppijan välil-

655 Tikkanen 2016, 16.

656 Hirsko & Murtonen 2021; Nevgi & Hirsto 2021.

657 Immonen & Veinio (2019) käsittelevät MOOC-kurssin sovellusta Helsingin yliopiston Kulttuuriperinnön oppiaineessa.



le on haastavampaa, ja ilman lähiopetuksen tuomaa fyysistä vuorovaikutusta oppijalla voi olla vaikeuksia motivoitua oppimaan. Oppijalla voi myös olla vaikeuksia ylläpitää motivaatiota verkkokurssilla, sillä opiskelu voi olla yksinäinen ja eristäytynyt kokemus. Verkko-opetusta on kritisoitu tutkimuksessa muun muassa tehottomaksi ja niitä suosivaksi, jotka ilmaisevat itseään hyvin kirjallisesti. Lisäksi tutkimuksessa teknologia on nähty enemmän haittana opiskelulle kuin sen tukena.<sup>658</sup> JKTMOOC-kurssilla pyrimme ehkäisemään yksinäisyyden tunteen kehittymistä muun muassa erilaisten yhteisöllisten tehtävien kuten foorumikeskustelujen kautta, joiden tarkoitus oli aikaansaada oppijoiden vuorovaikuttamista MOOC-alustalla.

Humanistisilla aloilla kriittinen ajattelu ja sen soveltaminen kirjallisessa ilmaisussa on keskeinen taito, joka sisältyy opetukseen jo opintojen varhaisesta vaiheesta lähtien. Määrittelemme kriittisen ajattelun muun muassa bell hooksin mukaan: uteliaisuutena ja haluna vastata kysymyksiin, kuten kuka, miten ja miksi, sekä kykynä määrittää tiedosta keskeiset sisällöt.<sup>659</sup> Kriittinen ajattelu on myös prosessi, joka on itseään korjaavaa ja itseohjautuvaa. Tämän vuoksi humanistisilla aloilla opiskelijoille teetetään runsaasti kirjallisia tehtäviä, kuten esseitä, referaatteja ja oppimispäiväkirjoja, joiden tarkoitus on kehittää ja harjoittaa kriittisen ajattelun käyttöä ja soveltamista. Kirjallisten tehtävien perusteella opettajan on mahdollista tarkastella opiskelijan kriittisen ajattelun kehitystä verkkokurssilla, sillä verkkoympäristöstä puuttuvat opiskelijakohtaamiset, joita lähiopetuksessa on.

658 Singh & Hurley 2017, 66.

659 hooks 2010, 9.

Vuoden 2023 alussa Open AI:n julkaisema ChatGPT vaikutavuus koulutukseen oli ilmiömäinen. Tekoäly kirjoittaa käyttäjän esittämien ehtojen mukaisia tekstejä ja lähdeviitteistä ne.<sup>660</sup> Tekoälyn tuottamaa tekstiä voi olla vaikea erottaa ihmisen kirjoittamasta, eivätkä ne jää kiinni plagioinnin seulonnassa, kuten Urgundissa. Kirjalliset tekstit, kuten esseet ja referaatit ovat humanistisilla aloilla kurssitehtävien kulmakiviä, mutta laajan kielimallin monipuolisen käytettävyyden vuoksi on tarpeen pohtia niiden hyödynnettävyyttä uudelleen. Erityisesti MOOC-kurssien kokoisella massakurssilla kiusaus ulkoistaa kurssisuoritus tekoälylle voi olla suuri, eikä ulkoistettujen kirjallisten tehtävien palautus palvele oppimista suoraan. Tämän vuoksi ainakin verkko-opetuksen puitteissa on mahdollisesti tarpeen siirtyä kirjallisista tehtävistä joihinkin muihin tehtävämuotoihin, jotka harjaannuttavat kriittisen ajattelun soveltamista. Joillain yliopistoilla Suomessa, kuten Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoululla, on jo linjauksia ChatGPT:n käytöstä.<sup>661</sup> Laajojen kielimallien, kuten ChatGPT:n käyttö on sallittua työvälineenä ja kirjoittamisen tukena, mutta käytön sallivat yliopistot suosittelevat opettajia asettamaan selkeät kirjalliset rajat käytölle opetustyössä. Työkaluna,

---

660 Artikkelia kirjoittaessa ChatGPT (Generative Pre-Trained Transformer) botti on juuri julkaistu ja tekoälyn tuottamien kirjallisten suoritusten mukanaan tuomia ongelmia ei olla vielä täysin tunnistettu. ChatGPT tuottaa jo varsin laadukasta suomen kieltä, mikä johtaa siihen, että kirjallisten suoritusten käytettävyyttä yliopisto-opetuksessa tulee uudelleenarvioida. Koska ChatGPT:n vaikutuksesta verkkokurssien suoritukseen ei ole vielä kattavaa tutkimustietoa, sen kauaskantoisia vaikutuksia on vaikea arvioida, mutta todennäköistä kuitenkin on, että tehtävien on jossain määrin siirryttävä pois kirjallisista muodoista.

661 "Kauppakorkeakoulun linjaus tekoäly sovellusten käyttöön" (Jyväskylän yliopisto 25.1.2023); Tuohiniemi, "Jyväskylän yliopisto sallii tekoälyn käytön opintotehtävissä - "Haluamme rajoittamisen sijaan opastaa opiskelijoita mahdollisuuksien äärelle" (Kaleva 26.1.2023); Helsingin yliopisto "Tekoälyn käytön linjaukset Helsingin yliopiston opetuksessa" 16.2.2023.

opiskelun ja opetuksen tukimuotona tekoälyn käyttö voi olla monipuolinen.

Digitaalisten oppimisympäristöjen tehtävät on suunniteltu itseohjautuviksi ja itsearvioiviksi, koska niitä on tarkoitus suorittaa koska vain ja missä vain.<sup>662</sup> Ne eivät edellytä opettajan erillistä työpanosta tarkastuksessa, mutta ne vaativat selkeät ennalta määritellyt parametrit, kuten oikeat ja väärät vastaukset, mikä ei ole mahdollista monilla kulttuurientutkimuksen aloilla suositujen kirjallisten tehtävien sisällöille. Koemme, että itsearvioivat tehtävät soveltuvat selkeämmin luonnontieteiden opetukseen, sillä ne tukevat täsmällisiä vastauksia, joita monilla humanistisilla aloilla ei ole tarkoituksenmukaista painottaa. Hiidenmaan ja kumppaneiden mukaan MOOCien kurssitarjonta on peräisin matematiikan ja tietotekniikan aloilta, joiden piirissä automatisoidut tehtävät ovat suoraviivaisia toteuttaa.<sup>663</sup> Suurten tekoälyyn perustuvien kielimallien käyttö kirjallisen tekstin tuotossa muuttaa väistämättä myös humanististen alojen käyttämiä tehtäviä. Tämän vuoksi on syytä kokeilla itsearvioivien tehtävien muokkausta sopivammiksi humanististen alojen tarpeisiin. Suurten kielimallien yleistymisen kirjallisten suoritusten tuotossa saattaa myös johtaa siihen, ettei vertaisarvioituja kirjallisia tehtäviä ole mielekästä hyödyntää laajemmin niiden nykyisessä muodossaan.

MOOCin harjoitustehtävävalikoimassa on runsaasti erilaisia tenttejä, laskutehtäviä ja aukkotehtäviä, jotka soveltuvat luonnontieteiden alojen tarpeisiin. Humanistisille aloille täsmällisiä vastauksia edellyttävät harjoitustehtävät eivät ole yhtä toimiva

662 Tikkanen 2016, 4.

663 Hiidenmaa ym. 2014, 8–9. MOOC-kurssien keskeyttämisprosentti on ollut perinteisesti korkea, jopa yli 50 % (Jordan 2015).

ratkaisu. JKTMOOC-kurssissa on piirteitä niin kutsutusta mini-MOOCista, jossa on selkeitä CMOOC-alatyypin piirteitä, kuten yhteisöllisyyttä opiskelussa, jossa opiskelijoiden odotetaan luovan yhteisöjä ja vuorovaikuttavan keskenään. Hiidenmaan ja kumppaneiden mukaan CMOOCeissa luennot ja tehtävät ovat samanlaisia teksteinä ja videoina. Lisäksi opiskelijoiden vuorovaikutusta ja yhteistyötä korostetaan tässä MOOCin muodossa. Mini-MOOCit taas ovat kursseja, joissa osallistujamäärä on rajoitetumpi kuin varsinaisissa avoimissa MOOCeissa. Lisäksi suljettuna kurssina JKTMOOCissa on piirteitä *small private online course* (pieni suljettu verkkokurssi) -kurssityypistä.<sup>664</sup> Päädyimme tähän valintaan kurssin suunnitteluvaiheessa, sillä kurssin tehtävistä monet edellyttivät opettajan erillistä tarkastusta, eikä meillä ollut resursseja tarkistaa satoja harjoitustehtäviä joka viikko.

JKTMOOC-kurssilla pyrimme kehittämään kokonaisuuden, joka sisältää sekä itsearvioivia tehtäviä että vuorovaikuttavia ja reflektioivia tehtäviä. Reflektioivissa tehtävissä oppija arvioi omaa oppimistaan suhteessa käsiteltyyn materiaaliin. Kurssin suunnittelun alusta asti oli selvää, ettei kurssia ollut mahdollista toteuttaa täysin automatisoituna MOOC-kurssina siten, että kurssin suorittavat opiskelijat pääsisivät harjoittamaan kulttuurien tutkimuksen keskeistä taitoa, kriittistä ajattelua, mielekkäällä tavalla. Reflektioivat kirjalliset työt tukevat tätä oppimistavoitetta monipuolisemmin kuin perinteiset monivalintatehtävät. Tulevilla kursseilla voi olla tarpeen hyödyntää enemmän esimerkiksi opiskelijoiden tuottamia videoita ja podcasteja, joissa voi myös harjoittaa kriittisen ajattelun ilmaisua.

---

664 Hiidenmaa ym. 2014, 7–8.

Vaikka digitaalinen oppimisympäristö mahdollistaa kurssin automatisoimisen tiettyyn pisteeseen asti, kurssia ei kuitenkaan voi jättää täysin ilman opettajan valvontaa. Alustalla ilmenevät yllättävät tekniset ongelmat sekä opiskelijoiden kysymykset ja heidän kohtaamansa haasteet vaativat opettajan huomioita. MOOC-kursien keskeistä ongelmaa eli matalia suorittajamääriä ei toistaiseksi ole myöskään pystytty täysin ratkaisemaan. MOOC-kurssin suunnittelun yhteydessä opettajan on hyvä suhteuttaa oma ajankäytössä kurssin osallistujamäärään, tehtävämäärään sekä kurssin aika-tilaan: tuleeko kurssista täysin automatisoitu ja kuinka sovitaa oppimistavoitteet automatiikan tuomiin vaatimuksiin?

On huomionarvoista, että silloinkin kun tehtävät ovat täysin automatisoituja, opettajan on tarpeen selvittää niihin liittyviä mahdollisia haasteita tai ongelmia tai avustaa opiskelijoita tehtävän suorituksen kanssa. JKTMOOC-kurssilla pyrittiin luomaan tasapaino arvioitavien tekstipohjaisten tehtävien ja itsearvioivien tehtävien välillä, joka tukisi opiskelijoiden oppimistavoitteita mahdollisimman hyvin. Tämän vuoksi harjoitustehtävät, jotka koostuivat pelkästään lyhyistä esseistä tai reflektioista, osoittautuivat sekä monotonisiksi opiskelijoille suorittaa että työteliäiksi opettajille tarkistaa. Kurssialustaa rakentaessamme huomasimme myös, että täysin automatisoidut itsearvioivat tehtävät eivät myöskään täysin tukeneet kurssin oppimistavoitteita, sillä ne eivät mahdollistaneet opiskelijoiden kriittisen ajattelun harjoittamista.

Suurin haaste itsearvioivien tehtävien suunnittelussa ja toteuttamisessa on kaksiosainen. Yhtäältä tehtävät tulisi rakentaa siten, että niihin pystyy vastaamaan yksiselitteisesti ja täsmällisesti oikein tai väärin, minkä järjestelmä pystyy ennalta määritel-

tyjen vastausten perusteella arvioimaan. Tämänkaltaisia tehtäviä ovat muun muassa monivalinnat, aukkotehtävät sekä yhdistämistehtävät.<sup>665</sup> Tiukkojen raamien kautta määritellyt oikeat ja väärät vastaukset soveltuvat vain osin kulttuurien tutkimuksen opetuksen tarpeisiin, sillä ne tukevat kriittisen ajattelun soveltamista vain osin. Koska ne asettavat tiukkoja rajoitteita selkeän oikean ja väärän vastauksen muodossa, ne eivät mahdollista joustavaa oman kriittisen ajattelun ja näkökulman käyttöä oppimistehtävissä. Kurssin tehtäviä kehittäessämme kohtasimme toistuvasti haasteen juuri tehtävien täsmällisyyden vaatimuksissa, mikä heijastaa sitä, ettei niitä välttämättä ole suunniteltu humanistisia aloja silmällä pitäen.

Tehtävien vertaisarviointi on yksi tehtävämuoto, jossa kirjallisten tehtävien arviointi jakautuu kurssin osallistujien kesken. Vertaisarviointi mahdollistaa kirjallisten tehtävien käytön myös suuremman osallistujamäärän kursseilla, mutta se ei ole täysin ongelmaton vaihtoehto, sillä MOOC-kurssien suuren keskeytysprosentin vuoksi on täysin mahdollista, että osa tehtävistä jää joka tapauksessa opettajan arvioitavaksi. Vertaisarvioitu tehtävä edellyttää myös selkeän ohjeistuksen arvioinnin osalta, eikä sitä mahdollisesti ole järkevää käyttää ensimmäisillä peruskursseilla. Arviointi on opettajan työmäärää ajatellen järkevää tällaisessa tehtävässä pitää hyväksytyt/hylätyt-muodossa.

Digitaalisten harjoitustehtävien tarkoitus on tukea digitaalista opetusmateriaalia, mikä voi saada niiden suunnittelun vaikutta-

---

<sup>665</sup> Kurssilla käytettiin itsearvioivia monivalintatehtäviä, jotka korostivat oppimisen kontekstuaalisuutta, sillä monivalinnat tehtiin opetusvideomateriaalin pohjalta. Kurssilla oli myös yhteisöllisyyttä korostavia foorumikeskusteluja ja reflektiivisyyttä painottavia pohdiskelevia esseitä.

maan työläältä. Harjoitustehtäviä saattaa joutua muokkaamaan useita kertoja kurssin suunnittelun aikana, erityisesti jos digitaalinen alusta ja sen tarjoamat mahdollisuudet eivät ole opettajalle entuudestaan tuttuja. JKTMOOC-kurssin digitaalisten harjoitustehtävien suunnittelu toi mukanaan odottamattomia haasteita erityisesti siinä vaiheessa, kun pyrimme välttämään tehtävien sisällöissä ja oppimistavoitteissa toistoa. Kurssin digitaaliset sisällöt, kuten videot tulee suunnitella selkeästi. Se tekee niiden kuvauksesta yksinkertaisempaa ja helpompaa. Sisältöjen tulee palvella kurssin tarkoitusta, eikä niiden tarvitse välttämättä olla perinteisen kaltaisia yksinpuheluita, vaan ne voivat olla esimerkiksi haastatte-luja ja paneelikeskusteluja. Videon pituudella on myös merkitystä, ja sen tekoa suunnitellessa on tärkeää tietää, kuinka pitkä video on kurssilla tarpeen. Pidemmän videon voi myös leikata useaksi lyhyemmäksi kokonaisuudeksi.

Opetussisältöjä suunnitellessa tekijänoikeuksiin liittyvät kysymykset ovat oleellinen osa kurssin suunnittelua. Tämä vaikuttaa siihen, mitä sisältöjä kurssilla voidaan hyödyntää ja missä muodossa. Mikäli kurssi on täysin avoin, myös käytettävien sisältöjen, kuten lukemistojen ja videomateriaalien tekijänoikeuksista tulee olla tietoinen. Yksinkertaisin lähestymistapa on hyödyntää creative commons -lisenssin (cc) alle meneviä sisältöjä, jotka on asetettu avoimen käyttöoikeuden piiriin. Kurssialustalla käytettävissä olevien lukemistojen koostaminen on hyvä perustua avoimen lisenssin julkaisuihin tai julkaisuihin, joiden käyttöön on saatu tekijänoikeuden haltijalta erillinen lupa. Tämä saattaa kuitenkin myös rajata monia oman alan keskeisimpiä tekstejä kurssikirjallisuuden ulkopuolelle. Tekijänoikeuksiin liittyvät linjaukset

muuttuvat säännöllisesti, joten kurssin suunnittelun yhteydessä on hyvä tutustua siihen, mikä on oman korkeakoulun ohjeistus tekijänoikeuksiin liittyen.

## Opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia verkko-opetuksesta

JKTMOOC-kurssin suunnittelijoina ja koordinaattoreina meille oli tärkeää, että opiskelijat antoivat palautetta kurssista ja reflektoivat samalla omaa osaamistaan ja oppimistaan. Näin pystyimme myös parantamaan kurssialustaa, tehtäviä ja kurssille annettuja ohjeita. Muokkasimme tehtäviä ja ohjeistusta säännöllisesti sekä opiskelijoiden antaman palautteen että tehtävien suorituksessa ilmenneiden haasteiden mukaan. Ensimmäisestä kurssista viisastuneina integroimme palautekyselyn osaksi kurssin tehtäviä (vapaaehtoista palautetta antoi vain muutama opiskelija). Palautekyselyn lopussa kysyimme kunkin opiskelijan suostumusta käyttää vastauksia tutkimustarkoitukseen. Analysoimme tässä artikkelissa yhteensä niiden 233 opiskelijan vastauksia (147 suomenkieliseltä kurssilta ja 86 englanninkieliseltä kurssilta), jotka ovat antaneet kyselyssä suostumuksen käyttää vastauksia tutkimuksessa.

JKTMOOC-kurssien palautekyselyssä opiskelijoille esitettiin väitteitä liittyen kurssin hyödyllisyyteen, suorittamistapaan ja työmäärään. Opiskelijat antoivat myös palautetta kurssin tehtäviin ja lisämateriaaleihin liittyen. Opiskelijan tuli myös vastata väitteeseen ”*panostin omaan oppimiseeni paljon*” erityisesti tällä



kurssilla. Näihin osioihin opiskelijat vastasivat Likertin asteikolla 5–1 (5 = täysin samaa mieltä, 1 = täysin eri mieltä). Perusteina asteikon valintaan oli sen helppous opiskelijalle, mutta samalla halusimme, että opiskelijalla on jonkinlainen mielipide eli nollaa asteikolla ei ollut. Yhteensä numerolla arvioitavia kysymyksiä oli 10. Lisäksi kahdessa avovastaus osiossa opiskelijat saattoivat vapaasti kertoa tarkemmin, mikä kurssilla oli hyvää, ja reflektoida tärkeimpiä kurssilla oppimiaan asioita. Kyselyn lopuksi opiskelija pystyi antamaan palautetta yleisemmin koko kurssista.<sup>666</sup>

Avovastauksista saimme paljon hyviä ehdotuksia kurssin parantamiseksi, joita sitten usein toteutimme seuraavalla kurssilla. Erityisesti arvostettiin laadukkaita videotallenteita, ja myös tehtävien määrä ja laatu olivat useiden vastausten mukaan sopiva. MOOCia toki myös kritisoitiin monimutkaisena oppimisalustana ja kurssialustalla navigointi koettiin hankalana erityisesti tabletilla ja puhelimella. Kriittisiä kommentteja saivat kurssin aikataulut ja ohjeet. Vastauksissa toivottiin myös enemmän interaktiivista opetusta ja ohjausta, tarkempia tehtäväkuvauksia ja joustavuutta myöhässä palautettuihin tehtäviin. Selkeitä parannusehdotuksia-kin tuli, ja pyrimme parantamaan kurssia aina mahdollisuuksien mukaan.

Parannusehdotukseni koskee loppuesseen ohjeistusta. Mielestäni ohjeistusta voisi tarkentaa. Jos ohjeistus on tarkoituksella väljä, sen

666 Airaksinen & Korpijärvi, *Johdatus kulttuurien tutkimukseen* MOOC-kurssien palautekyselyt vuosina 2019–2021/ Introduction to Cultural Studies MOOC-courses feedback surveys in 2019–2021. Opiskelijoilta kysyttiin palautelomakkeessa, haluavatko he osallistua palautteellaan tutkimukseen, josta kirjoitetaan tieteellinen artikkeli. Palautekyselyn vastaukset ovat kyselyn tekijöiden hallussa ja ne hävitetään tutkimuksen päätyttyä.

voisi myös sanoittaa ohjeisiin, jotta opiskelija tietää, että aiheen voi valita melko vapaasti.

I felt the course was a little disjointed, so to speak. While the topics covered are very diverse, it felt strange that, e.g. one assignment had me writing 1,5 pages of text on a topic, while another had me writing 100 words on an artist of my own choosing.

Kaikkien numeraalisesti arvioitujen väitteiden vastausten keskiarvo vaihteli välillä 3,97–4,5. Vastausten mukaan opiskelijat olivat pääasiassa jokseenkin samaa mieltä kurssin hyödyllisyydestä, omasta hyvästä panoksesta oppimiseen, viikkotehtävien mielekkyydestä, sopivista lisämateriaaleista ja kurssin työmäärästä. Avovastaukset ilmentävät kurssille asetettuja oppimistavoitteiden saavuttamista,<sup>667</sup> kuten näissä kommentteissa tulee esille:

Käsitykseni kulttuurien tutkimuksesta laajeni todella paljon. Ymmärsin kuinka tärkeää on tarkastella kulttuuri-ilmiöitä eri näkökulmista.

Erytisen kiinnostavana ja tärkeänä pidän sitä, että sain oppia paljon kulttuurin tutkimuksen eri alojen tutkimusmenetelmistä. Oli kiintoisaa saada kuulla myös erilaisista tutkimuksista esimerkiksi siitä, millaista tutkimusta kulttuurintutkimuksen alalla tehdään.

Jos tarkastelemme tarkemmin väitettä ”suoritustapa oli mielekäs”, yli 85 % oli joko samaa mieltä tai jokseenkin samaa mieltä

---

<sup>667</sup> *Kulttuurien tutkimuksen johdantokurssin* tavoitteena on, että tutustut siihen, miten kulttuureja tutkitaan sen eri opintosuunnissa. Kurssilla esitellään myös kulttuurien tutkimuksen moninaisuutta liittyen esimerkiksi sen teoreettisiin ja metodologisiin näkökulmiin. Kurssin suorittuasi olet tutustunut *Kulttuurien tutkimuksen* alaan, sen käsitteistöön ja muutamaisiin alan teoreettisiin näkökulmiin. Sen lisäksi pystyt hahmottamaan, mitä eri opintosuunnissa tutkitaan ja osaat kirjoittaa kulttuurien tutkimuksesta lyhyitä esseitä.

väitteen kanssa. Kurssi oli avoinna Helsingin yliopiston periodien mukaisesti 7 viikon ajan, ja viimeiselle tehtävälle oli annettu lisää aikaa. Koska JKTMOOC oli käytössä 24 tuntia vuorokaudessa, se antoi mahdollisuuden opiskella todella joustavasti. Tehtäviä palautettiin kaikkina vuorokauden aikoina ja viikonpäivinä. JKTMOOC-kurssilla käytimme alustan keskustelualueita sekä keinoina tiedottaa opiskelijoille alustaan ja kurssiin liittyvistä päivityksistä ja teknisistä ongelmista että paikkana vastata opiskelijoiden tiedusteluihin. Lähetimme opiskelijoille säännöllisesti muistutuksia lähestyvistä deadlineista sekä tehtävien suorittamiseen liittyvistä asioista. Tällä tavoin pyrimme vaikuttamaan opiskelijoiden kokemukseen kurssista aktiivisena paikkana, eräänlaisena verkostona ajatuksille. Kurssi oli käytettävissä 24/7, ja haasteeksi tulikin opiskelijoiden käsitys siitä, milloin koordinoivat opettajat vastaavat kysymyksiin. Yritimme aluksi pitää eräänlaista päivystystä kurssialustalla tiettyyn aikaan, mutta opiskelijoiden kysymykset tulivat hyvin eri aikoihin, joten linjasimme, että vastaamme kysymyksiin vain arkipäivinä.

Aktiivinen vuorovaikutus opiskelijoiden kesken kurssialueella oli toinen tapa, jolla pyrimme torjumaan yksinäisyyden ja erillisyyden tunteita, joita MOOC-kursseille osallistujilla usein on. Kurssilla oli opiskelijoita aktivoivia foorumi-keskusteluja, ja tällä sekä koordinoivien opettajien aktiivisella viestinnällä pyrimme inhimillistämään digitaalista alustaa. Foorumi-keskustelut näyttivät konnektivistisen mallin mukaan tarjoavan opiskelijoille mahdollisuuden monimuotoiseen näkemysten vaihtoon ja keskusteluun. Opiskelijoita myös kannustettiin etsimään lisätietoja tai/ja vastauksia internetistä. Opiskelijat esittelivät foorumeilla

esimerkiksi löytämiään kurssin teemoihin liittyviä materiaaleja ja kertoivat, mitä olivat oppineet niistä. Useat opiskelijat kertoivat kiinnostuneensa kollegan esittelemästä aiheesta niin, että etsivät siitä lisätietoa ja esittelivät nämä tiedot keskusteluissa. Tämä tieto tukee myös konnektivistista oppimisenäkemyksiä, jonka mukaan verkostoissa tuotoksiaan jakamalla ihmiset samanaikaisesti oppivat ja opettavat toisiaan.

JKTMOOC-kurssin opetuksen aikana kävi ilmi, että tehtävien ajastus, tehtävien aikataulutuksen muutokset ja suoritusten porrastus vaikuttavat laajasti kurssiin kokonaisuutena. Päädyimme aikataulutettuun kurssiin kahdesta syystä. Ensinnäkin halusimme kannustaa opiskelijoita suorittamaan tehtäviä säännöllisesti, jolloin he ottaisivat enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja saisivat jatkuvia onnistumisen kokemuksia, eikä kurssin työmäärä kasautuisi kurssin loppuun. Toisaalta halusimme rytmittää meidän, koordinoivien opettajien työpanosta ennakoitavalla tavalla.

Kurssilla oli varsin tiukka linjaus tehtävien palautuspäivien ja lisääaikojen suhteen, mikä on tyyppillistä MOOCeille, kuten Hiidenmaa ja kumppanit toteavat, mutta opiskelijamme eivät annetun palautteen valossa olleet tottuneita siihen.<sup>668</sup> Palautuspäivät olivat määrättyjä, eikä niiden jälkeen tehtyjä palautuksia sallittu. Päätös ei ollut täysin ongelmaton, ja opiskelijoilla oli välillä hankaluuksia mukautua kurssin aikatauluihin. Kerroimme myös opiskelijoille, että tiukat aikataulut olivat ainoa keino hallita suurta opiskelijamäärää ja pitää opettajakohtainen työpanos hallittavana. Tehtävien suoritukset oli porrastettu siten, että opiskelijoille

<sup>668</sup> Hiidenmaa ym. 2014, 8.

den tuli suorittaa ensin osa tehtävistä hyväksytysti, ennen kuin he pääsivät jatkamaan eteenpäin kurssilla. Jos tehtäviä oli hylätty tai jätetty suorittamatta, opiskelija ei päässyt etenemään, eikä voinut suorittaa kurssia loppuun. Arvioimme, että koordinoivan opettajan työaika vastaavanlaisella MOOC-kurssilla on noin 1 h/opiskelija. Työaika pitää sisällään ohjauksen, tehtävien arvioinnin ja tarvittaessa alustan muokkaamisen. Työaika väheni jossain määrin seuraavien kurssien aikana, kun olimme itsekin käyttämään alustaa monipuolisemmin ja pystyimme ennakoimaan, minkälaisia kysymyksiä opiskelijoilta oli tulossa.

Kurssin aikataulutus eli palautusaikataulut, tehtävien suoritustajat ja tehtävien sulkeutuminen aikaansaivat runsaasti ylimääristä työtä JKTMOOC-kurssilla. Joillekin opiskelijoille tarkkaan määriteltä aikataulu oli ongelmallinen, ja toisille aikatauluttomuus laski motivaatioita suorittaa kurssia loppuun. Tästä kumpuaa kuitenkin ristiriita, johon ei ole yksioikoista ratkaisua. Yhtäältä MOOC mahdollistaa oppijalle vapaan aikataulun, mutta mikäli mitään raameja ei ole, opiskelijoiden motivaatio kurssin suorittamiseen laskee. Jos opiskelijan itseohjautuvuus ei ole riittävää, vapaa aikataulu ei tue opiskelua. Toisaalta määrätty aikataulut aiheuttivat ajallisen paineen kurssin suorittamiseen, joka osalla opiskelijoista tuki itseohjautuvuutta ja toisilla vaikeutti sitä. Tasapainon löytäminen sille, mikä on riittävä määrä itseohjautuvuutta ja missä määrin palautusaikataulu määrittää opiskelijoiden ajankäyttöä kurssilla, ei ole yksinkertaista. Lähtökohtaisesti opiskelijoiden tasavertaisen kohtelun vuoksi myös aikataulujen tulee olla yhteneväiset.

Opettajan näkökulmasta jatkuvat yhteydenotot aikataulujen muokkaamisen ja kansioiden sulkeutumisen jälkeen tehtyjen suoritusten arviointien suhteen tuottivat odottamattoman määrän ylimääräistä työtä, jolloin MOOC-kurssi ei keventänyt opettajan työtaakkaa merkittävästi. Poikkeusten myöntäminen palautuksiin johtaa myös tasavertaisuuteen liittyviin ongelmiin, sillä mikäli yksi opiskelija saa lisäaikaa, tulisi kaikkien muidenkin saada sama mahdollisuus. Tämä vuorostaan johtaisi suurella massakurssilla väistämättä kaaokseen, jonka vuoksi palautusaikataulussa ei juurikaan voinut joustaa. Näiden asioiden valossa on ensisijaisen tärkeää, että opettaja suunnittelee selkeän palautusaikataulun kurssille ja päättää, ottaako vastaan aikataulun ulkopuolisia suorituksia. Varsinaista oikeaa ja kaikissa tilanteissa toimivaa vaihtoehtoa ei ole. Mikäli kurssin osallistujamäärä on alle kolmekymmentä, esimerkiksi palautusaikatauluissa on helpompaa joustaa. Kun MOOC-kurssin osallistujamäärät ovat huomattavasti korkeampia, alasta riippuen satoja, jopa tuhansia opiskelijoita, tehtävien aikatauluttaminen nousee keskeiseen rooliin opettajan työmäärän ja jaksamisen kannalta.

Opiskelijoiden avovastauksissa MOOC nähtiin selkeänä, monipuolisena ja joustavana muotona opiskella.

Pidin erityisesti siitä, että kurssilla oli vaihtelevasti erilaisia tehtävätyyppejä sen sijasta että jokainen viikkotehtävä olisi ollut esseen kirjoittamista. Kurssin rakenne oli selkeästi hahmotettavissa, ja mooc-alustaa oli miellyttävä käyttää.

Kurssi oli johdonmukainen ja hyvin suunniteltu, tehtävät olivat monipuolisia. Ei tullut kertaakaan oloa, etten jaksakaan tehdä tehtäviä tai käydä kurssia läpi. Työtä oli sopivasti ja aiheet mielenkiintoisia.

The best part about this course was the independence. I could decide when and where to do the assignments. I also enjoyed doing these little assignments and test rather than something like a "learning diary" etc.

I really liked the quizzes. I have been on various courses but never had there been quizzes. It was nice change.

I enjoyed to write the essay. I also liked the way these MOOC-courses are carried out. It is possible to watch the lectures when ever you have time.

Ja toisaalta MOOCia ja koko opiskelutapaa arvosteltiin myös:

Olisin toivonut enemmän interaktiivista opetusta. Kurssi oli 100 % itsenäistä opiskelua, eikä opettajiin ollut minkäänlaista kosketusta.

Koin myös MOOC-alustan hankalaksi, vaikka tämä ei ole edes ensimmäinen kerta, kun käytän sitä. Ja vaikka kurssilla oli itse asiassa ihan hyvät ohjeet esimerkiksi tehtävien palauttamisen suhteen. Silti jouduin opettelemaan useamman asian virheiden kautta, mikä oli erityisen stressaavaa kurssilla, jossa jokaisella sivulla muistutettiin, että virheellinen palautus johtaa hylkäämiseen.

The Mooc's habit of signing out after a certain period of time was pain in the neck. Not the best place to have a course. But the teacher was nice.

Opiskelijoiden JKTMOOC-kurssista antaman palautteen lisäksi halusimme myös tarkastella humanistiopettajien kokemuksia ja näkemyksiä verkko-opetukseen liittyen. Lähetimme humanistisen tiedekunnan opettajille pandemian alkaessa keväällä 2020 kyselyn (suomeksi ja englanniksi), jonka avulla tutkimme opettajien käsityksiä ja ymmärrystä digitaalisesta pedagogiikasta

ja verkkopedagogiikasta. Tämän lisäksi tutkimus kartoitti opettajien asenteita verkko-opetusta kohtaan. Tarkastelimme kyselyn avulla myös sitä, minkälaisia oppimistavoitteita kulttuurien tutkimuksen ja koko humanistisen alan verkko-opetuksessa käytetään. Pandemia-aika epäilemättä vaikutti alhaiseen vastausmäärään, sillä kyselyyn vastasi vain 35 opettajaa. Humanistisessa tiedekunnassa oli tuolloin arviolta 470 eri nimikkeillä olevaa kokopäiväistä, osa-aikaista opettavaa opettajaa. Osa tuntiopettajista ei todennäköisesti ollut sähköpostilistalla. Vastaukset refleктоivat mielenkiintoisella tavalla opettajien käsityksiä ja asenteita digitaaliseen pedagogiikkaan ja verkossa toteutettavaan opetukseen.<sup>669</sup>

Kyselyssä oli kaksi osaa, ja niistä ensimmäinen käsitteli verkko-opetusta ja oppimistavoitteita kulttuurien tutkimuksessa. Toinen osa keskittyi verkko-opetukseen poikkeustilan aikana. On selvää, että varsinkin pandemian alussa nopea siirtyminen lähiopetuksesta verkko-opetukseen aiheutti hankaluuksia opetuksen toteutuksessa ja joillakin kursseilla oppimistavoitteet jouduttiin määrittelemään uudelleen. Kyselyyn liittyi myös lyhyet kuvaukset kyselyssä käytetyistä termeistä: verkkopedagogiikka, digitaalinen pedagogiikka, oppimistavoitteet, kulttuurien tutkimus, opetusala ja digitaaliset välineet.

Vastanneista noin kolmanneksella oli vähemmän kuin yksi vuosi verkko-opetuskokemusta, noin kolmanneksella vastanneista kokemusta oli paljon eli kyselyn mukaan yli 16 vuotta. Suurella osalla vastaajista oli taustalla pedagogisia opintoja. Kyselyn ensimmäisessä osassa opettajaa pyydettiin ajattelemaan itselle tut-

669 Airaksinen & Korpijärvi 2020. Kyselylomakkeen alussa kerrottiin, että esittelemme kyselyn tuloksia tutkimusartikkelissamme. Palautekyselyn vastaukset ovat kyselyn tekijöiden hallussa, ja ne hävitetään tutkimuksen päätyttyä.



tua verkkokurssia, jonka opettaja oli itse kehittänyt ja opettanut. Tuttuun kurssiin liittyen opettajat arvioivat kurssille asetettuja oppimistavoitteita neljästä eri näkökulmasta: opiskelijoiden ajattelun ja käytännön taidot, opiskelijoiden vuorovaikutus ja yhteistyötaidot, opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet ja sosiaalinen vastuu sekä opiskelijoiden taidot syväoppimisessa. Vastatessaan kysymykseen, *mitkä alla olevista opiskelijoiden oppimistavoitteista olivat keskeisiä sinulle kehittäessäsi verkkokurssiasi*, opettajat arvioivat oppimistavoitteisiin liitettyjä taitoja kuvauksin: aina, usein, noin puolet ajasta, harvoin, ei koskaan.

*Opiskelijan ajattelun ja käytännön taidot* koostuivat tässä kyselyssä teemoista kriittinen ajattelu, luova oppiminen, kvantitatiivisen tiedon ymmärrys ja käyttö, informaatiolukutaito ja yleiset tutkijan taidot.<sup>670</sup> Näistä taidoista kriittinen ajattelu nousi kummassakin vastaajaryhmässä tärkeimmäksi opettajan oppimistavoitteeksi opiskelijan ajatteluun ja käytännön taitoihin liittyen. Vastaukset kuvastavat yleisempää kulttuurien tutkimuksen opiskelun tavoitetta, jossa opiskelijat kehittävät opiskellessaan nimenomaan kriittistä ajatteluaan ja kriittistä lukemista. Tähän liittyy selkeästi myös informaatiolukutaito ja yleisemmät tutkijan taidot, joita pidettiin ensiarvoisen tärkeinä oppimistavoitteina verkkokurssilla (katso tarkemmin Taulukko 1.).

Opiskelijoiden vuorovaikutus ja yhteistyötaidot koostuivat tässä kyselyssä teemoista tehokas kirjallinen itseilmaisu, vaikuttava puheviestintä, yhteistyötaidot sekä ongelmanratkaisutaidot. Sinällään mielenkiintoista oli, että hajontaa vastausten kesken oli selvästi enemmän. Näyttääkin siltä, että tässä kyselyssä verkko-

---

670 Teemat muokattuna teoksesta Burdick ym. 2012, 134.

**Taulukko 1.** Mitkä alla olevista opiskelijoiden oppimistavoitteista olivat keskeisiä sinulle kehittäessäsi verkkokurssiasi? Opiskelijoiden ajattelun ja käytännön taidot:

Taidot	Aina	Yleensä	Noin puolet ajasta	Harvoin	En koskaan
Kriittinen lukeminen	40 %	36 %	17 %	7 %	0 %
Kriittinen ajattelu	73 %	21 %	6 %	0 %	0 %
Luova oppiminen	23 %	47 %	11 %	14 %	5 %
Kvantitatiivisen tiedon ymmärrys ja käyttö	22 %	24 %	8 %	40 %	6 %
Informaatiolukutaidot ja yleiset tutkijan taidot	55 %	33 %	6 %	6 %	0 %

kurssien oppimistavoitteiden keskiössä eivät olleet opiskelijoiden vuorovaikutus ja yhteistyötaidot. Oppimistavoitteista vähemmän priorisoituja olivat myös henkilökohtaiset tavoitteet ja sosiaalinen vastuu. Näihin oppimistavoitteisiin liittyviä teemoja tässä kyselyssä olivat kansalaistaidot ja osallistuminen, globaalit kansalaistaidot ja osallistuminen, kulttuurienväliset vuorovaikutustaidot ja -valmiudet, eettinen ajattelu ja toiminta ja työelämätaidot.

Opiskelijoiden taidot syväoppimisessa koostuivat tässä kyselyssä teemoista älyllinen uteliaisuus ja aloittekyky, integroiva ajattelu, kyky käyttää tietoa uusissa tilanteissa ja ongelmanratkaisussa, itsesäätelytaidot ja yhteissäätelytaidot (eli ymmärrys siitä,

**Taulukko 2. Mitkä alla olevista opiskelijoiden oppimistavoitteista olivat keskeisiä sinulle kehittäessäsi verkkokurssiasi? Opiskelijoiden taidot syväoppimisessä**

Taidot	Aina	Yleensä	Noin puolet ajasta	Harvoin	En koskaan
Älyllinen uteliaisuus ja aloitekyky	73 %	21 %	4 %	2 %	0 %
Integroiva ajattelu	54 %	30 %	14 %	2 %	0 %
Kyky käyttää tietoa uusissa tilanteissa ja ongelmanratkaisussa	53 %	36 %	6 %	5 %	0 %
Itsesäätelytaidot	37 %	36 %	15 %	12 %	0 %
Yhteissäätelytaidot	21 %	40 %	25 %	14 %	0 %

että oppiminen on sosiaalinen prosessi, jossa opiskelijat oppivat sekä yhdessä että toisiltaan). Nämä teemat muodostivat vastauksissa selkeästi kaikista suosituimman ryhmän verkkokurssien oppimistavoitteiden määrittelyssä. Vaikka tilastollista merkitystä vastauksilla tuskin on, on tärkeää ymmärtää, että opettajat selkeästi miettivät verkkokurssille asetettuja oppimistavoitteita nimenomaan opiskelijan syväoppimisen kautta eli ovat opetuksen suunnittelussa opiskelijälähtöisiä (katso tarkemmin Taulukko 2.).

Kysymme myös, tukivatko oppimisalustojen digitaaliset välineet, esimerkiksi kurssimuodot, itsearvioivat tehtävät, automaattinen arviointi ja monivalintatehtävät, kurssin oppimistavoitteita.

Suomenkielisissä vastauksissa  $\frac{3}{4}$  vastaajista oli sitä mieltä, että esimerkiksi verkko-oppimisalustat tukivat oppimistavoitteita, ja englanninkielisissä vastauksissa  $\frac{3}{4}$  oli sitä mieltä, että ne eivät tukenet oppimistavoitteita. Koska emme kysyneet tarkemmin kunkin opettajan verkkokurssilleen luomia oppimistavoitteita, on vaikea arvioida, mikä vastauksien eron taustalla on.

Opettajien avovastauksissa tuli esille hyvinkin rehellisesti turhautuminen niin pandemiaan, digiloikkaan eli kurssien pakolliseen siirtämiseen verkkoon kuin itse verkko-opetukseen.

Eihän tässä muuta ole ollutkaan kuin yhtä hel..... haastetta koko homma.

Difficulty in collaborating with co-teachers who may now be on the same page in terms of how we plan the course content

Opettajat kertoivat myös monista verkkokurssien onnistumisista ja oivalluksista.

Kiireestä huolimatta kaikki sujui yllättävän hyvin. Aika moni opiskelija oli myös erittäin tyytyväinen etäopetuksen onnistumiseen.

It has been valuable and I am considering that some future courses could be blended with some face to face contact but also some online content.

Opettajien verkkokurssille asettaman oppimistavoitteet näyttävät liittyvän perinteisiin humanistisen opetuksen oppimistavoitteisiin, kuten kriittisen ajattelun kehittämiseen, kirjoittamiseen ja informaatiolukutaitoon. Informaatiolukutaidoilla tarkoitetaan niitä taitoja, joilla tunnistetaan tiedontarve ja joil-

la haetaan ja paikannetaan tietoa. Tähän kuuluvat myös tiedon kriittinen ja eettinen arviointi ja sen käyttö. Kriittinen informaatiolukutaito laajenevassa informaatio- ja mediaympäristössä on varmasti korostunut pandemian aikana entisestään. Väärien tietojen tai fake news -maailmassa on tärkeää, että opiskelija pystyy arvioimaan kriittisesti tiedon aitoutta ja luotettavuutta. Toisaalta hänen on pystyttävä tuottamaan akateemisesti tutkittua tietoa eli kirjoittamaan.

Opettajien verkkokurssien oppimistavoitteissa korostui myös kriittinen ajattelu, joka on kaikista yksinkertaisimmillaan perusteellista ja reflektiivistä eli pohtivaa ja harkitsevaa ajattelua, jonka pohjalta voidaan tehdä päätöksiä ja toimia. Kriittinen ajattelija osaa tarkastella asioita useasta eri näkökulmasta. Hän myös pystyy tunnistamaan ja ratkaisemaan tiedon perusteella ongelmatilanteita sekä arvioimaan ja suhteuttamaan tilanteeseen liittyviä tietoja.<sup>671</sup> On selvää, että humanistiopiskelijat tarvitsevat kriittisen ajattelun taitoja, ja se näkyy selkeänä opettajien asettamana oppimistavoitteena myös verkkokursseilla.

## Lopuksi

Tässä artikkelissa olemme käsitelleet digitaalisen opetuksen ja erityisesti MOOC-kurssien soveltamista kulttuurien tutkimukseen. Olemme käsitelleet sekä digitaalisen alustan itsensä tarjoamia mahdollisuuksia ja haasteita, sekä Johdatus kulttuurien tutkimukseen MOOC-kurssin opiskelijoiden opiskelijapalautteen

---

671 Hyttinen, Toom & Shavelson 2019, 59–78.

tuomaa tietoa oppijan näkökulmasta digitaaliseen oppimiseen. Näiden lisäksi käsitteimme digitaalisen opetuksen haasteita kulttuurien tutkimuksen opettajien näkökulmasta keväällä 2020 teetetyn kyselyn perusteella.

MOOC-tyyppisen kurssin suunnittelun yhteydessä opettajan tulee tehdä runsaasti sekä käytännöllisiä että pedagogisia päätöksiä jo kurssin suunnitteluvaiheessa. Näillä päätöksillä on kauaskantoisia vaikutuksia kurssin toteutukseen, opettajan ajankäyttöön ja oppijoiden suorituksiin. Oppijoiden itseohjautuvuus sekä oman motivaation ja aktiivisuuden ylläpito on keskeisessä roolissa MOOC-kurssin onnistuneessa suorituksessa. Opettajat voivat ylläpitää oppijoiden aktiivisuutta ja motivaatiota vain rajallisesti, jolloin pääasiallinen vastuu lankeaa oppijalle itselleen. MOOC-kurssien ongelma onkin suuret keskeytysmäärät, eikä ongelmaa ole täysin pystytty ratkaisemaan. JKTMOOC-kurssilla tätä ongelmaa pyrittiin purkamaan kurssialustan yhteisöllisyydellä ja inhimillistämällä sekä opettajien tavoitettavuudella. JKTMOOC-kurssilla olikin MOOCiksi varsin korkea suoritusprosentti, johon vaikutti yhtäältä kurssin yhteisöllisyys ja toisaalta kurssin pakollisuus tutkinnossa tai kulttuurien tutkimuksen opintokokonaisuudessa. Lisäksi kurssin palautusten pilkkominen hallittaviin kokonaisuuksiin kannusti opiskelijoita jatkamaan ja teki kurssitöistä hallittavia kokonaisuuksia. Kurssin suunnittelun näkökulmasta pyrimme rakentamaan kurssin, joka olisi opiskelijoille mahdollisimman helposti lähestyttävä, eikä lannistaisi heidän itseohjautuvuuttaan. Tehtävä muodot, aikataulut ja joustot näihin nousivat JKTMOOC-kurssilla keskeisiksi haasteiksi. Palautuksiin, ajastuksiin ja lisäaikaan liittyvä työ käy nopeasti aikaa vieväksi,

erityisesti jos kurssin osallistujamäärä on suuri. Koimme, että yksi sujuvasti etenevän kurssin ehdoista opettajan näkökulmasta oli selkeä aikataulu palautuksille.

COVID-19-pandemia johti opetuksen nopeaan digitalisointiin, mutta oletus oli, ettei pandemia jatku pitkään. Pitkittänyt pandemia-aika ja pakollinen verkko-opetus on tuonut opettajille varmasti varmuutta ja uusia oivalluksia verkko-opetuksen kehittämiseen, vaikka uusien digitaalisten työvälineiden käyttöönotto on välillä ollut työlästä. Lisäksi opettajat ovat kehittäneet omiin tarpeisiinsa soveltuvia pedagogisia ratkaisuja verkkoympäristöissä, joita voidaan tulevaisuudessa mahdollisesti soveltaa laajemminkin. Digitaalinen opetus on omalta osaltaan edistänyt myös jatkuvan oppimisen periaatetta, sillä verkkokurssien kautta erilaisten oppijoiden on mahdollista saavuttaa aiempaa laajempi kurssitarjonta hyvin joustavasti.

Kansallisessa Digivisio 2030 -hankkeessa<sup>672</sup> kerrotaan oppimisen ekosysteemistä, jolla käytännössä tarkoitetaan verkkopalvelua ja siitä löytyvää koulutustarjotinta. Yhteinen koulutustarjotin tulee lisäämään joustavaa ja avoimesti saatavilla olevaa koulutusta kansallisella tasolla. Tulevaisuuden verkko-opetus tulee siis noudattamaan jatkuvan oppimisen periaatetta linjakkaiden ja saavutettavien kurssien muodossa. Millainen tulevaisuus MOOCeilla sitten on kulttuurien tutkimuksessa? Vaikka mahdollisuudet ovat periaatteessa rajattomat, muutama keskeinen ajatus kumpuaa keäämistämme materiaaleista. Nämä keskeiset teemat soveltuvat myös ideoiksi opettajalle, kun hän kehittää omaa opettajuuttaan ja miettii uudenlaisia tapoja tukea oppimista opettamallaan verk-

---

672 Digivisio 2030.

kokursseilla. Tulevaisuudessa toivomme näkevämme kulttuurien tutkimuksessa kursseja, jotka on suunniteltu alusta alkaen verkkoympäristöön. Ennen kaikkea näemme, että jokin opintojako tuotettaisiin suoraan verkkoympäristöön ilman, että se on ensin suunniteltu lähiopetuskurssiksi. Tällaisella kurssilla kaikki sisältö kurssille tuotetaan verkkopedagogisesta näkökulmasta, jolloin se on tarkoitettu verkkoympäristöön ja materiaalit ovat vapaasti saatavilla verkossa. Kurssien oppimistavoitteiden on hyvä tukea verkko-oppimista konnektivistisen näkökulman mukaisesti, jolloin oppiminen tapahtuu linjakkaasti verkostossa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. On myös tärkeää, että kriittinen ajattelu, ilmaisu ja informaatiolukutaidot nivoutuvat luonteviksi osiksi verkkokurssia. Open AI:n alkuvuodesta 2023 julkaisema ChatGPT on mullistanut kirjallisten tehtävien tuoton, ja sen vuoksi niiden käytettävyyttä verkkokursseilla pitää myös arvioida uudelleen. MOOC alkuperäisessä täysin automatisoidussa muodossaan ei välttämättä sellaisenaan täysin sovellu humanististen tieteiden tarpeisiin. Sen sijaan se voisi toimia lähtökohtana verkkokursseille, joita kehitettäisiin eteenpäin huomioimaan vahvemmin humanististen tieteiden omia tarpeita.



## LÄHTEET

### TUTKIMUSAINEISTOT

- Airaksinen, Tiina & Korpijärvi, Anna-Leena 2020. *Kysely: Digitaalinen pedagogiikka ja oppimistavoitteet kulttuurin tutkimuksen verkko-opetuksessa kulttuurien tutkimuksessa / Questionnaire: Digital Pedagogy and Intended Learning Outcomes in online teaching in Cultural Studies in Humanities.*
- Airaksinen, Tiina & Korpijärvi Anna-Leena. *Johdatus kulttuurien tutkimukseen MOOC-kurssien palautekyselyt vuosina 2019–2021 / Introduction to Cultural Studies MOOC-courses feedback surveys in 2019–2021.*

### KIRJALLISUUS

- Beetham, Helena & Sharpe, Rhona 2012. *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning.* Routledge.
- Burdick, Anne & Drucker, Johanna & Lunenfeld, Peter & Presner, Todd & Schnapp, Jeffrey 2012. *Digital Humanities.* The MIT Press.
- Digivisio 2030. <https://digivisio2030.fi/>.
- Downes, Stephen 2005. An Introduction to Connective Knowledge. – Theo Hug (ed.) *Media, Knowledge and Education: Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*, 77–107. Innsbruck University Press.
- Downes, Stephen 2022. Connectivism. *Asian Journal of Distance Education* 17(1): 58–87.
- Hall, Stuart, 1992. *Kulttuurin ja politiikan murroksia.* Vastapaino.
- Helsingin yliopisto 2023. ”Tekoälyn käytön linjaukset Helsingin yliopiston opetuksessa” 16.2.2023.
- Helsingin yliopiston Digiloikka projekti (2017–2020). <https://blogs.helsinki.fi/digiloikka/>.
- Hiidenmaa, Pirjo & Koski-Kotiranta, Sari & Kurhila, Jaakko & Pakkanen, Päivi 2014. ”Jos Vastaus on MOOC Mikä on kysymys?” Helsingin yliopiston

- koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, 204. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/314214>.
- Hirsch, Brett D. (dir.) 2015 [2012]. *Digital Humanities Pedagogy, Practices, Principles and Politics*. Digital Humanities Series. <https://books.openedition.org/obp/1605>.
- Hirsko, Laura & Murtonen, Mari 2021. Yliopistopedagogiikan kehittäminen yhä jatkuvan epävarmuuden tilassa – ja opetuksen uusi normaali. *Yliopistopedagogiikka*. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2021/12/20/yliopistopedagogiikan-kehittaminen-yha-jatkuvan-epavarmuuden-tilassa-ja-opetuksen-uusi-normaali/>.
- hooks, bell 2010. *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge. Hybrid Pedagogy. <https://hybridpedagogy.org/>.
- Hyytinen, Heidi & Toom, Auli & Shavelson, Richard J. 2019. Enhancing scientific thinking through the development of critical thinking in higher education. – Mari Murtonen & Kiaran Balloo (eds.) *Redefining scientific thinking for higher education*, 59–78. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-24215-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-24215-2_3).
- Immonen, Visa & Veinio, Joanna 2019. Aikataulutettu vai omaan tahtiin suoritettava verkkokurssi? Kahden erilaisen suoritustavan vertailututkimus. *Yliopistopedagogiikka* 26(2). [https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2020/09/immonen\\_veinio\\_2019\\_no2.pdf](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2020/09/immonen_veinio_2019_no2.pdf).
- Jordan, Kary 2015. Massive Open Online Course Completion Rates Revisited: Assessment, Length and Attrition. *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 16(3): 341–358.
- Jyväskylän yliopisto. "Kauppakorkeakoulun linjaus tekoäly sovellusten käyttöön" (Jyväskylän yliopisto 25.1.2023) <https://www.jyu.fi/jsbe/fi/opiskelu/ohjeita-opiskelijalle/opintohallinnon-saadokset-ja-maaraykset/kauppakorkeakoulun-linjaus-tekoalysovellusten-kayttoon> (20.2.2023).
- Kouri, Jaana (toim.) 2017. *Askel kulttuurientutkimukseen*. Painosalama. [https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/135172/Askel\\_kulttuurien\\_tutkimukseen.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/135172/Askel_kulttuurien_tutkimukseen.pdf?sequence=2&isAllowed=y).

- Lehtonen, Mikko (toim.) 2021. Kulttuuri & yhteiskunta. Kulttuurintutkimuksen klassikkotekstejä. Vastapaino.
- Mikkeli, Heikki & Pakkasvirta, Jussi 2007. Tieteiden välissä? Johdatus monitieteisyyteen, poikkitieteisyyteen ja tieteidenvälisyyteen. WSOY oppimateriaalit Oy. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/214833/tieteiden\\_v%c3%a4liss%c3%a4.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/214833/tieteiden_v%c3%a4liss%c3%a4.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Nevgi, Anne & Hirsto, Laura 2021. Digiloikasta digiähkyyn – tai uusiin toimiviin opetuksen hybridiratkaisuihin. Pääkirjoitus *Yliopistopedagogiikka*. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2021/01/07/digiloikasta-digiahkyyn/>.
- Siemens, George 2004. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm).
- Singh, Raghu Naath & Hurley, David C. 2017. The Effectiveness of Teaching and Learning Process in Online Education as Perceived by University Faculty and Instructional Technology Professionals. *Journal of Teaching and Learning With Technology* 6(1): 65–75. [https://www.researchgate.net/publication/317048151\\_The\\_Effectiveness\\_of\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_Process\\_in\\_Online\\_Education\\_as\\_Perceived\\_by\\_University\\_Faculty\\_and\\_Instructional\\_Technology\\_Professionals](https://www.researchgate.net/publication/317048151_The_Effectiveness_of_Teaching_and_Learning_Process_in_Online_Education_as_Perceived_by_University_Faculty_and_Instructional_Technology_Professionals).
- Taber, Keith 2017. The Role of New Educational Technology in Teaching and Learning: A Constructivist Perspective on Digital Learning. – Ann Marcus-Quinn & Triona Hourigan (eds.) *Handbook on Digital Learning for K-12 Schools*, 397-412. Springer.
- Tikkanen, Anne 2016. Suomalaisten yliopistojen käyttämät digitaaliset oppimisympäristöt. Informaatioteknologian tiedekunnan julkaisuja. No 24/2016. Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/it/fi/tutkimus/julkaisut/it-julkaisut/digitaaliset-oppimisymparistot-verk.pdf>.
- Tuohiniemi, Mari 2023. ”Jyväskylän yliopisto sallii tekoälyn käytön opintotehtävissä – ”Haluamme rajoittamisen sijaan opastaa opiskelijoita mahdollisuuksien äärelle” (Kaleva 26.1.2023) <https://www.kaleva.fi/jyvaskylan-yliopisto-sallii-tekoalyn-kayton-opinto/5274598> (17.2.2023).

## KIRJOITTAJAT

Terhi Ainiala on nimistöntutkimukseen ja kaupunkitutkimukseen erikoistunut suomen kielen yliopistonlehtori Helsingin yliopistossa.

Tiina Airaksinen työskentelee opetusvaradekaanina Helsingin yliopiston humanistisessa tiedekunnassa ja hän on myös Opettajien akatemian jäsen. Pedagogisesti Airaksista kiinnostaa digitaalisen pedagogiikan kehittäminen.

Eeva-Liisa Bastman on varhaisen uuden ajan runouteen perehtynyt kirjallisuudentutkija, joka toimii Suomen Akatemian tutkijatohtorina Tampereen yliopistossa.

Alexandra Bergholm on uskontotieteen dosentti ja toimii uskontotieteen yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston humanistisessa tiedekunnassa. Hänen tutkimuksensa on keskittynyt muun muassa uskontohistoriaan, uskonnon aineellisuuteen sekä tieteenalan teoreettisiin ja metodologisiin kysymyksiin.

Christer Eldh är filosofie doktor och universitetslektor vid institutionen för service management och tjänstvetenskap. Hans forskningsintressen är aspekter av besöksnäringen som riskhantering, värdegrundsarbete, gästfrihet och arbetets villkor.

Outi Fingerroos on professori Kulttuurit ja yhteisöt muuttuvassa maailmassa (KUMU) koulutusohjelmassa Jyväskylän yliopistossa.

Hän on erikoistunut muistitietotutkimukseen, yhteisölähtöisyyteen, etnografiaan ja konnektiiviseen pedagogiikkaan.

Riina Haanpää toimii kulttuuriperinnön yliopistonlehtorina Turun yliopistossa Porin kampuksella. Hänen kiinnostuksen kohteita ovat menneisyys ja muisti sekä erilaiset yhteisölähtöiset projektityöt.

Eino Heikkilä on kansatieteilijä ja väitöskirjatutkija Helsingin yliopistossa. Heikkilän väitöskirja käsittelee tutkijasubjektin merkitystä ja narratiivista tiedontuotantoa etnografisessa tutkimustekstissä. Hänen tutkimusintressinsä kohdistuvat etnografiaan, narratiivisuuteen ja epistemologiaan.

Josephine Hoegaerts on eurooppalaisen kulttuurin professori Amsterdamin yliopistossa. Hän on työskennellyt vastaavana tutkijana Helsingin yliopistossa hankkeessa CALLIOPE: Vocal Articulations of Parliamentary Identity and Empire (ERC StG 2017). Hänen tutkimusaiheensa ovat käsitelleet sukupuolta, kansallisvaltion rakentamista, kansalaisuutta sekä ääneen liittyviä normeja ja terveyttä 1900-luvun kontekstissa.

Anne Häkkinen toimii tutkijatohtorina Jyväskylän yliopiston Historian ja etnologian laitoksella. Hänen tutkimusintressinsä liikkuvat maahanmuuton, transnationaalisuuden ja kulttuurisen seksuaalisuuden tutkimuksen kentiltä aina teolliseen kulttuuri-perintöön ja ammatilliseen osaamiseen.

Heidi Härkönen on sosiaaliantropologi ja valtiotieteen tohtori, joka työskentelee apurahatutkijana Helsingin yliopistossa. Hän on tehnyt pitkään etnografista tutkimusta Kuubassa ja on kiinnostunut digitalisaation, politiikan, sukulaisuuden, sukupuolen, huolenpidon, terveyden ja Latinalaisen Amerikan tutkimuksesta.

Mitra Härkönen on antropologi ja uskontotieteen tohtori. Hän toimii tutkijana Euroopan komission rahoittamassa hankkeessa Tampereen yliopistossa.

Tuukka Karlsson on kalevalamittaiseen runouteen, erityisesti tietäjiin ja loitsuihin, perehtynyt folkloristi. Hän työskentelee tutkijatohtorina Koneen Säätiön rahoittamassa Aineellisuus, suullinen runous, myyttinen tieto ja eletty ympäristö -hankkeessa Helsingin yliopistossa. Hän kuuluu Elore toimituskuntaan ja on yksi Päivystävä folkloristi -blogin perustajista.

Saara Kekki on Helsingin yliopistossa väitellyt Pohjois-Amerikan tutkija. Hän on laajasti kiinnostunut etnisistä suhteista, siirtolaisuudesta ja historiallisista verkostoista. Opetuksessaan hän on innostunut digitaalisten menetelmien soveltamisesta ja kehittämisestä.

Anna-Leena Korpijärvi viimeistelee väitöskirjaansa Helsingin yliopiston kulttuurien tutkimuksessa. Hän on ollut mukana toteuttamassa digitaalista opetusta Kulttuurien osastolla. Tutkimuksellisesti häntä kiinnostaa digitaalisten harjoitustehtävien toteutus humanistisilla aloilla.

Kaisu Kumpulainen on yhteiskuntatieteiden ja kulttuuripolitiikan dosentti ja työskentelee kulttuuripolitiikan yliopistonopettajana Kulttuurit ja yhteisöt muuttuvassa maailmassa (KUMU) -koulutusohjelmassa Jyväskylän yliopistossa. Hän on tutkinut muun muassa kylätoimintaa, lähiöitä, yhteisölähtöistä kehittämistä, kulttuurista osallistumista ja konnektiivista pedagogiikkaa.

Sanna Lillbroända-Annala työskentelee kulttuurianalyysin yliopistonlehtorina Åbo Akademiassa. Hänen tutkimusintresseihinsä lukeutuvat kaupungit, kulttuuriperintö ja monilajisuus. Lillbroända-Annala on näiden teemojen alla tutkinut muun muassa suomalaisten puukaupunkien sotienjälkeistä kehitystä ja niihin liittyviä kulttuuriperintöprosesseja sekä punkkeja osana ihmisten arkipäivää ja rutiineja.

Maija Mäki työskentelee museologian yliopisto-opettajana Turun yliopistossa. Hänen tutkimusintressinsä kohdistuvat kulttuuriperintökysymyksiin, jotka kiinnittyvät usein osallisuuden ja vaikutavuuden teemoihin sekä tulevaisuusorientaatioon. Parhailleen hän toimii tutkijatohtorina hankkeessa, jossa tutkitaan hyvinvoinnin kokemuksia Turun Linnakaupungissa.

Hanna Nori toimii yliopistotutkijana Turun yliopiston Kasvatustieteiden laitoksella ja UTUPEDA Yliopistopedagogiikan keskuksessa. Hän on tutkinut muun muassa korkeakoulutukseen valikoitumista ja tasa-arvoa, yliopisto-opintoihin kiinnittymistä sekä tohtorikoulutukseen hakeutumista ja väitöskirjatutkijoiden kokemuksia.

Pia Olsson on kansatieteen professori Helsingin yliopistossa. Hänen tutkimuksensa ovat viime vuosina kohdentuneet kaupunkitutkimukseen, akateemisiin affekteihin sekä viime vuosien kriisien herättämiin tunteisiin ja niiden välittymiseen muistiaineistoissa.

Teemu Pauha on islamilaisen teologian yliopistonlehtori Helsingin yliopistossa ja uskontotieteen dosentti Turun yliopistossa. Hänen tutkimuksensa keskittyvät uskonnollisen identiteetin ja uskontoryhmien välisten suhteiden sosiaalipsykologiaan, islamiin Suomessa sekä uskontoon ja urheiluun.

Eija Ranta on globaalin kehitystutkimuksen akatemiaturkija ja yliopistonlehtori Helsingin yliopistossa. Hän tutkii politiikkaa, valtionmuodostusta, kansalaisyhteiskuntaa, demokratiaa ja kehitysyhteistyötä Latinalaisessa Amerikassa ja Afrikassa.

Anna Rauhala on Helsingin yliopistossa väitellyt kansatieteilijä. Hän tutkii materiaalista kulttuuria, taitoa ja hiljaista tietoa. Opetuksessaan hän on innostunut soveltavasta kulttuurintutkimuksesta ja yhteistyöstä yliopiston ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

Jenni Rinne on etnologi Turun yliopistosta. Hän on opettanut muun muassa etnografisia ja laadullisia menetelmiä niin Turun kuin Helsingin yliopiston Kulttuurien tutkimuksen ohjelmassa. Erityisesti luova ja kehollinen etnografia kiinnostaa häntä. Tutkimuksessaan hän on selvittänyt tunteiden ja affektiivisten kokemusten suhdetta kulttuuristen merkitysten muodostumisen



prosessissa. Lisäksi häntä kiinnostaa ihmiselämän yhteenkietoutuminen ympäristön ja luonnon kanssa.

Viliina Silvonon on karjalaiseen itkuvirsi-perinteeseen, tunteisiin ja perinteen muutoksiin erikoistunut etnomusikologisesti suuntautunut folkloristi. Hän työskentelee tutkijatohtorina Koneen Säätiön rahoittamassa Kyynelkanavat-hankkeessa Itä-Suomen yliopistolla ja kuuluu Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran monialaiseen tutkimusyhteisöön. Hän on mukana Eloren toimituskunnassa ja on yksi Päivystävä folkloristi -tiedeblogin perustajista.

Carina Sjöholm är filosofie doktor och docent i etnologi och universitetslektor vid Institutionen för service management och tjänstvetenskap. Hennes forskningsintressen fokuserar på kultur, ekonomi, media, konsumtion och socialt liv, både ur samtida och historiskt perspektiv. Hon har forskat om olika kulturella och kreativa uttrycksformer, bland annat arbetat med forskning om kulturbaserad turism, livsstilsentreprenörer och konsumtion.

Johanna Skurnik toimii tutkijatohtorina Helsingin yliopistossa. Hän on tutkimuksessaan erikoistunut tiedon ja tieteen historiaan sekä kolonialismin historiaan brittiläisessä imperiumin ja Suomen konteksteissa pitkällä 1800-luvulla.

Tiina Suopajärvi on kansatieteen dosentti ja etnologian yliopisto-opettaja Turun yliopistossa. Hän käyttää tutkimuksissaan erilaisia sovelluksia etnografiasta, kuten aisti- ja fiktiivistä etnografiaa, joita hän soveltaa myös opetuksessaan. Suopajärvi on kiinnostunut

ihmisen ja muun elollisen tai materian yhdessäelämisestä, esimerkiksi ikääntymisen tutkimuksissaan. Lisäksi hän on tutkinut työn sukupuolittumista ja affektiivisuutta.

Sanna-Mari Vierimaa toimii suunnittelijana kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa Oulun yliopistossa. Hän on aikaisemmin työskennellyt opetuksen kehittämistehtävissä Jyväskylän yliopistossa. Hänen väitöskirjatutkimuksensa käsittelee ulkosuomalaisen yhdistystoimintaa Torontossa ja Tukholmassa.

Emmi Villman toimii projektitutkijana Jyväskylän yliopiston Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksella kulttuuriseen nuorisotyöhön liittyvissä hankkeissa. Aiemmin hän on tutkinut eri hankkeissa muun muassa maanpuolustustahtoa ja teollista kulttuuriperintöä.