

*Raimo Salo*

OPETTAJIEN OSAAMISEN JA  
OPETUKSEN KEHITTÄMINEN  
PERUSOPETUKSEEN  
VALMISTAVASSA  
OPETUKSESSA

OULUN YLIOPISTON TUTKIJAKOULU;  
OULUN YLIOPISTO,  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

E

SCIENTIAE RERUM  
SOCIALIUM





ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS  
E Scientiae Rerum Socialium 148

**RAIMO SALO**

**OPETTAJIEN OSAAMISEN JA  
OPETUKSEN KEHITTÄMINEN  
PERUSOPETUKSEEN  
VALMISTAVASSA OPETUKSESSA**

Esitetään Oulun yliopiston ihmistieteiden tohtorikoulutus-  
toimikunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi  
Linnanmaan Kaljusensalissa (KTK112) 12. joulukuuta 2014  
klo 12.00

OULUN YLIOPISTO, OULU 2014

Copyright © 2014  
Acta Univ. Oul. E 148, 2014

Työn ohjaajat  
Professori Maria-Liisa Järvelä  
Tohtori Arto Willman

Esitarkastajat  
Dosentti Mirja-Tytti Talib  
Professori Marjatta Lairio

Vastaväittäjä  
Professori Pauli Kaikkonen

ISBN 978-952-62-0673-8 (Paperback)  
ISBN 978-952-62-0674-5 (PDF)

ISSN 0355-323X (Printed)  
ISSN 1796-2242 (Online)

Kannen suunnittelu  
Raimo Ahonen

JUVENES PRINT  
TAMPERE 2014

## **Salo, Raimo, Development of practical knowledge and expertise of preparatory education teachers.**

University of Oulu Graduate School; University of Oulu, Faculty of Education

*Acta Univ. Oul. E 148, 2014*

University of Oulu, P.O. Box 8000, FI-90014 University of Oulu, Finland

### ***Abstract***

The context of the research was a project carried out by preparatory education teachers following a three-phased TriPod-model in their school instruction. The three phases of instruction were: orientation in the classroom, field trip outside school and thirdly, reflection on the acquired experiences back at school. The instruction carried out according to the TriPod model was mainly based on principles of experiential and collaborative learning. Authentic learning environments outside of school were utilized systematically 8–9 times per academic year during the project which lasted three and half years.

The main purpose of the research was to study the development of preparatory education teachers' practical knowledge during the project. Secondly, the aim was to investigate the preparatory education teachers' views about the suitability of the TriPod model in migrant students' instruction and integration into their new home country. The epistemological starting point was social constructivism. The methodological approach of the study was qualitative showing features of action research, ethnography and phenomenography. The empirical data consisted mainly of thematic interviews with nine preparatory education teachers and the data was analysed by applying abductive qualitative content analysis.

To conclude the results of the study, it can be maintained that the preparatory education teachers created their own "learning environment" where their practical knowledge was developed through individual and collaborative reflection. During the project, didactics for preparatory education was developed with a strong focus on authentic learning environments. Preparatory education teachers found the curriculum supportive in the implementation of the project's principles and practices, which in turn contributed to the integration of theory and practice. The study also suggests that teachers in school, and the experts outside school in particular should adjust their speech to better suit the students' level of Finnish language skills. The preparatory education teachers are fully aware of the significance of their role in advancing their students' integration into society through the means of education. As a further result of the study, an updated model of teachers' practical theory was constructed; it offers a well-grounded perspective on the educational challenges caused by societal changes which raise the need to re-consider both pre- and in service teacher education.

*Keywords:* migrants' education, practical knowledge and expertise, practical theory, preparatory instruction, preparatory instruction teacher, reflection



## **Salo, Raimo, Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa.**

Oulun yliopiston tutkijakoulu; Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

*Acta Univ. Oul. E 148, 2014*

Oulun yliopisto, PL 8000, 90014 Oulun yliopisto

### ***Tiivistelmä***

Tutkimuksen konteksti on perusopetukseen valmistavan opetuksen projekti, jota opettajat toteuttivat kolmivaiheisen TriPod-mallin mukaisesti. Opetuksen kolme vaihetta olivat luokassa toteutettava orientaatio, opintovierailu koulun ulkopuolelle ja siinä saatujen kokemusten reflektointi koulussa. TriPod-mallin mukainen opetus perustui ensisijaisesti kokemuksellisen ja yhteisöllisen oppimisen periaatteille ja siinä hyödynnettiin systemaattisesti koulun ulkopuolisia autenttisia oppimisympäristöjä 8–9 kertaa lukuvuodessa kolmen ja puolen vuoden aikana.

Tutkimukseni tavoitteena oli tutkia valmistavan opetuksen opettajien (valo-opettajien) osaamisen kehittymistä projektin aikana. Toisessa tutkimusongelmassa tutkittiin TriPod-mallin mukaisen opetuksen soveltuvuutta maahanmuuttajataustaisten valo-oppilaiden opetuksessa ja kotoutumisen edistämisessä. Tutkimukseni tietoteoreettisena lähtökohtana on sosiaalinen konstruktivismi. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka metodologinen viitekehys sisälsi piirteitä toimintatutkimuksesta sekä etnografisesta ja fenomenografisesta tutkimustraditiosta. Tutkimuksen aineisto hankittiin pääosin yhdeksältä valo-opettajalta teemahaastattelun avulla ja analysoitiin abduktiivisen laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että valo-opettajille muodostui oma ”oppimisympäristö”, jossa osaaminen kehittyi sekä subjektiivisen että yhteisöllisen reflektoinnin kautta. Projektin aikana kehitettiin valmistavan opetuksen didaktiikkaa, johon liittyi kiinteästi koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen. Valo-opettajat kokivat opetussuunnitelman tukevan projektissa toteutettuja periaatteita ja käytäntöjä, mikä puolestaan vahvisti käytännön ja teorian integroitumista. Tutkimuksessa nousi esille tarve sopeuttaa valo-opettajien ja erityisesti vierailukohteiden asiantuntijoiden opetuspuhetta vastaamaan valo-oppilaiden suomen kielen taitotaso. Valo-opettajat tiedostivat työnsä yhteiskunnallisen merkityksen kotoutumista edistävien opetuskäytänteiden toteuttajina. Tutkimuksen tuloksena kehitettiin uusi sovellus opettajan käytännön teoriasta; se tarjoaa yhden perustellun näkökulman yhteiskunnallisten muutosten edellyttämiin opetuksellisiin haasteisiin, jotka tulisi ottaa huomioon opettajankoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa.

*Asiasanat:* käytännön teoria, osaaminen, perusopetukseen valmistava opetus, reflektio, valo-opettaja, yhteisöllisyys





## Kiitokset

Kiinnostukseni suorittaa jatko-opintoja heräsi työskennellessäni Namibian opetusministeriössä 1999–2001 lukuisten kansallisten ja kansainvälisten organisaatioiden kanssa. Ymmärsin, että laaja-alainen ja syvälinen asiainhallinta on tarpeellista moniammatillisessa ja kansainvälisessä toimintakulttuurissa. Työssäni Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluissa kulttuuriryhmien palveluiden koordinaattorina olen saanut työskennellä osaavien ammattilaisten kanssa ja osallistua opetusalan kehittämistoimintoihin. Keväällä 2008 Opetushallitus myönsi Oulun kaupungille valtionavustuksen oppimisympäristöjen kehittämistoimintaan, jonka nimesin ”Uimaan oppii paremmin vedessä kuin kuivalla maalla” -projektiksi. Olin jo aiemmin aloittanut jatko-opintojani eri aiheesta, mutta projektin käynnistyttyä olin vihdoinkin vakuuttunut, että tästä projektista haluan kirjoittaa väitöskirjani. Väitöskirjani valmistumiseen ovat myötävaikuttaneet useat henkilöt, joita haluan kiittää erinomaisesta yhteistyöstä.

Lämpimät kiitokset tutkimukseeni osallistuneille valo-opettajille. Ilman teitä projektia ja käsillä olevaa tutkimusta ei olisi ollut mahdollista toteuttaa. Aktiivisuutenne ja innostuneisuutenne heijastuivat kehittämistoimintaan ja sitä kautta satojen valo-oppilaiden ja heidän lähiyhteisönsä jäsenten elämään. Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluiden johdolle kiitos myönteisestä suhtautumisesta ja mahdollisuudesta tehdä osa-aikatyötä keväällä 2014. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan hallintohenkilöstölle, erityisesti dekaani Riitta-Liisa Korkeakoskelle suuret kiitokset hyvästä yhteistyöstä ja mahdollisuudesta tohtorikoulutettavan osa-aikaiseen tehtävään neljän kuukauden ajalle.

Työni ensisijaiselle ohjaajalleni, KT Maria Järvelälle haluan osoittaa lämpimät kiitokset ammattitaitoisesta ohjauksesta ja luottamuksesta aloittaa pitkäkestoinen yhteistyö kanssani. Matkan varrella viitoitit tutkimustani kohti määränpäättäjä ja tarjosit osaamisesi täydellä sydämellä opintojeni edistämiseen. Palautteesi työn eri vaiheissa on ollut kannustavaa ja määrätietoista, minkä ansiosta työni kehittyi koko prosessin ajan. KT Arto Willmanille haluan osoittaa kiitokset erinomaisesta ohjauksesta sekä lukemattomista keskusteluista, joiden avulla pääsin jatkamaan kirjoitustyötäni. Keskustelun aiheiden kirjolle ja määrälle ei löytynyt rajaa eikä kattoa. Ohjaus toteutui välillä sanallisesti ja toisinaan piirtämällä kuviota paperille; tarvittaessa vaikka viikonloppuisin. Professori emeritus Rauni Räsänen on vaikuttanut merkittäväällä tavalla käsikirjoitukseni sisältöön kommentoimalla tekstiäni ja antamalla siitä rakentavaa palautetta, josta lausun lämpimät kiitökseni. Rohkaiseva suhtautumisesi opintoihini antoi useita eteenpäin vieviä

hetkiä, joilla on ollut tärkeä merkitys työn valmistumiselle. Kiitos myös seurantar ryhmän jäsenille KT Arne Mäkelälle ja KT Markku Salakalle kannustavasta palautteesta ja keskusteluista. Kasvatustieteiden tiedekunnan EDGE-tutkimusryhmän (Education, Diversity, Globalisation and Ethics) jäsenille kiitos, että paneuduite tarkastelemaan käsikirjoitustani sen eri vaiheissa. Erityisesti haluan kiittää Jaana Pesosta, Mervi Kaukkoa ja Jukka Harvalaa täsmällisestä palautteestanne. Haluan osoittaa erityiskiitokseni Heikki Kontturille myötäelämisestä, pohjattomasta tuesta ja rentouttavista ruokapöytäkeskusteluista. Väitöskirjatutkimukseni esitarkastajille KT Mirja-Tytti Talibille ja KT Marjatta Lairiolle haluan lausua kiitokset asiantuntevista esitarkastuslausunnoista, joiden avulla sain viimeistelyä työni loppuvaiheeseen. Kiitän lämpimästi professori Pauli Kaikkosta lupautumisesta vastaväittäjäkseni. Tarkasta ja ammattitaitoisesta kieliasun tarkistamisesta ja korjaamisesta kiitokset Airi Parviaiselle. Kiitokset myös Oulun yliopiston kirjaston henkilökunnalle neuvoista ja avusta.

Väitöskirjan kirjoittaminen on ollut antoisaa, ja olen ilomielin ollut sen vietävänä ja pyörteissä. Vilpittömästi voin suositella muillekin heittäytymistä tutkimuksen maailmaan. Välillä koin olleeni oman mukavuusalueeni ulkopuolella, mutta yhteistyössä ohjaajien kanssa sain taas maata jalkojeni alle. Koen pitkän prosessin aikana olleeni pitkäkestoisessa täydennyskoulutuksessa, jonka aikana on ollut palkitsevaa havaita, kuinka erimuotoiset ja -kokoiset kokonaisuudet löysivät toisensa opintojen edetessä. Prosessi on ollut todella opettavaista, monin tavoin. Opintojen ja työn yhteensulattaminen oli paitsi haastavaa, myös käytännöllistä ja kasvattavaa.

Perheelleni, erityisesti rakkaalle vaimolleni Outille sydämellinen kiitos jakamisesta, ymmärtämisestä ja kärsivällisyydestä sekä niistä lukuisista kirjoittamisen hetkistä, jolloin olisimme voineet tehdä jotain yhdessäkin. Lämmöllä kiitän myös jo edesmenneitä vanhempiani, jotka kannustivat ”opiskelemaan niin kauan kuin vaan jaksat”. Kiitos myös siskolleni Annelle ja veljelleni Sepolle tuesta ja kannustuksesta opinnoissa ja elämässä yleensäkin.

Mottoni on: Elämä on valintojen tekemistä. Tämän valinnan loppuunsaattaminen oli elämyksellinen kokemus.

Oulussa valoisana syyspäivänä 12.10.2014

# Sisällys

Abstract

Tiivistelmä

Kiitokset 7

Sisällys 9

I JOHDANTO 13

1 Tutkimuksen lähtökohdat 15

1.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelmat ..... 24

1.2 Aiempia tutkimuksia ..... 24

1.3 Tutkimusraportin rakenne ..... 30

II TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS 33

2 Opettajan osaaminen ja sen kehittyminen 35

2.1 Opettajan osaamisen ulottuvuudet ..... 37

2.1.1 Opetuksen toteuttaminen ..... 39

2.1.2 Opettaja yhteisöllisenä ja yhteiskunnallisena toimijana ..... 44

2.1.3 Opettajapersonaan kehittyminen ..... 48

2.2 Opettajan osaamisen teoreettinen perusta ..... 51

2.2.1 Opettajan pedagoginen ajattelu ..... 53

2.2.2 Käytännön tieto ..... 57

2.2.3 Käytännön teoria ..... 60

2.3 Reflektion merkitys opettajan osaamisen kehittämisessä ..... 64

2.3.1 Reflektion määrittelyä ..... 64

2.3.2 Refleктоiva opettaja ..... 66

2.4 Yhteisön merkitys opettajan osaamisen kehittämisessä ..... 69

3 Perusopetukseen valmistavan opetuksen kehittämisprojekti 75

3.1 Projektin lähtökohdat ..... 75

3.2 Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ..... 76

3.3 Perusopetukseen valmistava opetus ..... 78

3.4 TriPod-mallin mukaisen opetuksen tavoitteet ..... 81

3.5 TriPod-mallin mukaisen opetuksen teoreettinen perusta ..... 83

3.6 TriPod-mallin mukainen opetus ..... 95

3.7 Oppimisympäristöt TriPod-mallin mukaisen opetuksen  
toteuttamisessa ..... 101

3.8 TriPod-malli yhteisön toimintakulttuurin uudistajana ..... 107

3.9 Yhteenvedo TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteutuksesta ..... 108

<b>III TUTKIMUKSEN EMPIIRISEN OSAN TOTEUTUS</b>	<b>113</b>
<b>4 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen kohderyhmä</b>	<b>115</b>
<b>5 Näin sen tein: kvalitatiivinen tutkimus</b>	<b>119</b>
5.1 Tieteenteoreettiset ja metodologiset perustelut .....	119
5.2 Teemahaastattelu aineistonhankintamenetelmänä .....	122
5.3 Aineiston keruu .....	126
5.4 Aineiston analyysi .....	128
<b>IV TUTKIMUKSEN TULOKSET</b>	<b>133</b>
<b>6 Valo-opettajan osaamisen kehittyminen</b>	<b>135</b>
6.1 Valo-opettajan opetuksen kehittyminen .....	136
6.2 Yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan kehittyminen .....	141
6.3 Opettajapersoonan kasvu ja kehitys .....	143
6.4 Reflektio ja yhteistyö osaamisen kehittämisen keskiössä .....	147
<b>7 Valo-oppilaiden opetuksen ja kotoutumisen tarkastelua</b>	<b>153</b>
7.1 Valo-oppilaiden opetuksen suunnittelun ja toteutuksen tarkastelua .....	155
7.2 Oppimisympäristöjen hyödyntäminen .....	158
7.3 Teorian ja käytännön yhdistäminen oppimisessa .....	160
7.4 Valo-oppilaiden oppimis- ja ryhmätyötaitojen kehittäminen .....	165
7.5 Valo-oppilaiden kotoutumisen edistäminen ja tukeminen .....	170
<b>8 Opetussuunnitelman merkitys osaamisen kehittämisessä</b>	<b>177</b>
<b>9 Valo-oppilaiden suomen kielen taitotason huomioiminen     opetustilanteissa</b>	<b>181</b>
<b>V KOKOAVA TARKASTELU</b>	<b>185</b>
<b>10 Näin sen näin: johtopäätöksiä ja pohdintaa</b>	<b>187</b>
10.1 Suunnitelmallisuutta, järjestelmällisyyttä ja monipuolisuutta opetukseen .....	190
10.2 Identiteettityötä ja opettajaidentiteetin vahvistumista .....	193
10.3 Reflektio ja yhteistyö osaamisen keskiössä .....	199
10.4 Yhteisön ratkaiseva merkitys kokonaisvaltaisessa kehittämisessä .....	204
10.5 Autenttiset oppimisympäristöt opetuksen monipuolistajina .....	209
10.6 Oppilaiden yhteistyö oppimisen ja kulttuuri-identiteetin vahvistajana .....	213
10.7 Opetuskäytänteet kotoutumisen edistäjinä .....	215
10.8 Opetussuunnitelman ja projektin hedelmällinen vuorovaikutus teorian ja käytännön integroinnissa .....	219

10.9 Oppilaiden suomen kielen taitotason huomioiminen opetuspuheessa.....	222
10.10 Opettaja yhteiskunnallisena toimijana .....	226
10.11 Tutkimuksen pohjalta rakennettu malli opettajan käytännön teoriasta .....	230
<b>11 Tutkimusprosessin arviointia</b>	<b>237</b>
11.1 Objektiivisuus tutkijan roolissa.....	237
11.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	238
11.3 Tutkimusprosessin arviointia ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.....	245
<b>Lähteet</b>	<b>247</b>
<b>Liitteet</b>	<b>277</b>



# I JOHDANTO

Johdantona tutkimukseeni esittelen ensimmäisessä luvussa tutkimukseni lähtökohtia ja taustatekijöitä. Tutkimukseni tehtävänä on kehittää perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajan (jatkossa: valo-opettaja) osaamista ja valmistavaan opetukseen soveltuvaa didaktiikkaa. Siksi paneudun aluksi valo-opettajien osaamisen kehittämiseen vaikuttaviin tekijöihin yksilö- ja yhteisötasolla. Lisääntyvä maahanmuutto asettaa koulujen opetushenkilöstölle uusia haasteita, joihin voidaan vastata kehittämistoimintojen, projektien ja täydennyskoulutuksen avulla. Perusopetukseen valmistavan opetuksen (jatkossa: valmistava opetus) uudistamisen ja kehittämisen lähtökohtana on koko valo-yhteisön kehittyminen ja valo-opettajan työn yhteiskunnallisen merkityksen sisäistäminen. Kuvaan luvussa 1 myös muita tutkimuksia, joissa on perehdytty opettajien ammatilliseen kasvuun ja opetuksen kehittämiseen.





# 1 Tutkimuksen lähtökohdat

Opettajien ammattiin liittyvä osaaminen on koulutuksen järjestäjän tärkein ja merkittävin voimavara. Kuntien, opetustoimen hallinnon ja koulujen rehtoreiden tulee järjestää mahdollisuuksia opettajien osaamisen kehittämiseksi. (Juva ym. 2009: 16.) Henkilöstön osaaminen on avainasemassa opetuksen laadun kehittämisessä (Misukka 2014: 59). Yhteiskunta muuttuu, joten toivottavaa on myös opetuksen uudistaminen ja muuttuminen. Suomalaisessa yhteiskunnassa muutoksia on viime vuosina ollut havaittavissa mm. sähköisten viestimien lisääntymisessä, perheiden rakenteiden moninaistumisessa ja monikulttuuristumisessa.

## *Yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat koulun toimintakulttuuriin*

Historiallisesti Suomi oli hyvin pitkään yksi Euroopan homogeenisimmista maista monien kulttuuristen piirteiden suhteen. Suomalaiset olivat keskenään hyvin samankaltaisia etnisyyden, kielen ja uskonnon perusteella. Yhtenäisyyden ideaa vaalittiin vahvan yhtenäiskulttuurin ja kansallistunteen herättämisellä, missä kouluilla oli vahva rooli. Suomalainen vahva kansallinen yhtenäisyys alkoi muuttua vasta 1900-luvun loppupuoliskolla. Suomi ei ole ollut niin monokulttuurinen kuin yleensä ymmärretään, sillä maassamme on aina asunut pieniä vähemmistöryhmiä. (Saukkonen 2014a: 26–27, Pitkänen 2006: 19–21, Sahlberg 2011: 8–10.) Maahanmuuttajien määrä Suomessa on kasvanut viimeisten vuosikymmenten aikana tasaisen varmasti (Nissilä 2008: 15, Alitolppa-Niitamo & Leinonen 2013: 97). Tilastokeskuksen (2013) tilastojen mukaan maahanmuutto on lähes kaksinkertaistunut vuoden 2000 lukemasta 16 895 vuoden 2012 määrään, joka oli 31 278 maahanmuuttajaa. 2000-luvulla maahanmuuttajien määrä on lähes kaksinkertaistunut Suomessa, mutta on muihin Pohjoismaihin verrattuna edelleen vähäinen (Sisäministeriö 2013: 5–6). Maantieteellisesti suuri osa Suomea on ollut etnisessä mielessä hyvin yhtenäistä aluetta, joten useimmille suomenkielisille ei ole ollut kovinkaan tavallista kohdata maahanmuuttajataustaisia ihmisiä (Saukkonen 2013c: 25). Maahanmuuttoon ei tarvitse liittää suuriakaan tulevaisuuden ennusteita: se tulee erittäin todennäköisesti jatkumaan myös tulevina vuosina (Räsänen 2005a: 87). Kyseessä ei ole ohimenevä suuntaus tai väliaikainen muutos (Karasma 2012: 15, 24–26).

Lisääntyvän maahanmuuton myötä Suomen uudistuva väestö asettaa opettajat yksilöinä ja koulut yhteisöinä ennenkokemattomaan tilanteeseen. Yhä useammas-  
sa kunnassa opetushenkilöstö kohtaa maahanmuuttajataustaisen oppilaan luokas-

saan ensimmäistä kertaa. Muutos aiempaan on väistämätöntä. (Talib ym. 2004: 83.) Opettajat kohtaavat opetuksessaan tilanteita, joissa perinteiset toimintatavat eivät tunnu enää riittävilä. Epävarmasta opettajasta saattaa tuntua siltä kuin opettajankoulutuksen ja työkokemuksen kautta saavutettu ammattitaito katoaisi. (Mikkola & Heino 1997: 178, Paavola & Talib 2010: 74–76.) Talib (2006: 140–141) tuo esille, että vaikka suomalaiset opettajat ovat korkeasti koulutettuja, peruskoulutus ei anna riittäviä valmiuksia kohdata uutta tilannetta kouluissa (ks. myös Suni 2002: 237). Eri maiden, myös Suomen, muuttuessa entistä monikulttuurisemmiksi, myös opetuksen uudistumiselle ja muutokselle on tarvetta. Viime vuosikymmeninä lisääntynyt maahanmuutto on haastanut tekemään koulutuspoliittisia linjauksia ja kehittämään konkreettisia toimia, joilla vastata syntyneeseen tilanteeseen. (Räsänen 2005b: 18, Sahlberg 2011: 8.)

Tutkimukseni aihe on yhteiskunnallisesti ajankohtainen. Suomen väestönkasvu on tietyillä alueilla tulevaisuudessa todennäköisesti hyvin paljon riippuvaista maahanmuutosta (Sisäministeriö 2013: 8). Erilaiset yhteiskunnalliset muutokset konkretisoituvat koulussa. Oppilaiden ja heidän perheidensä elinolosuhteiden muutokset vaikuttavat voimakkaasti koulun toimintaan ja opettajan työhön. Näin ollen kaikkien opettajien tulee arvioida omaa osaamistaan suhteessa muutoksiin. (Jokinen 2000: 101–102.) Koulujen monikulttuuristuminen heijastaa yhteiskunnassamme tapahtunutta muutosta (Zembylas & Chubbuck 2012: 139). OECD:n tutkimuksen (Taajamo ym. 2014: 17) mukaan suomalaiset opettajat tarvitsevat tukea ja apua oppilaiden moninaisuuden kohtaamisessa. Opettajan työ on eettisesti entistä haasteellisempää moninaisuuden lisääntyessä luokissa. Opettajan velvollisuutena on turvata kaikille oppilaille tasa-arvoiset mahdollisuudet oppimiseen ja ennaltaehkäistä syrjäytymistä. Opettajan työn tavoitteena on kasvattaa kaikista oppilaista yhteiskuntakelpoisia kansalaisia, yhtä lailla sekä maahanmuuttajataustaisista että kantaväestön oppilaista. Koulun tehtävänä on kiinnittää kaikki oppilaat yhteiskuntaan ja mallintaa koulu yhteisön tasavertaisten jäsenten demokraattisia toimintatapoja. (Väljjarvi 2007: 67.)

Suomen kielen taito on yksi tärkeimmistä, jopa tärkein tekijä kotoutumiselle ja siirryttäessä perusopetuksen jälkeen toisen asteen opintoihin. Perusopetuksen jälkeistä toisen asteen opiskelupaikkaa ilman jääneet nuoret koituvat yhteiskunnalle kalliiksi pitkällä aikavälillä, sillä heillä on heikot mahdollisuudet siirtyä työelämään. (Keränen & Rontti 2010: 19.) Tutkimukseni taustalla oleva projekti pyrki ennaltaehkäisemään mahdollisia tulevia ongelmia tarjoamalla monipuolisen ja mielekkään tavan kehittää oppilaiden suomen kielen osaamista ja täten edesauttaa kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan.

Maahanmuuttajien integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan riippuu olennaisesti siitä, miten koululaitos kykenee luomaan heille edellytykset siihen. Kyse on viime kädessä päätöksistä, joilla ohjataan käytettävissä olevia resursseja erityisesti suomen kielen opettamiseen. Suomen kielen taito on merkittävä tekijä myös jatkossa oppilaiden siirtyessä työelämään. (Juva ym. 2009: 82.) Maahanmuuttajataustaiset oppilaat kaipaavat ja tarvitsevat tutustumista myös koulun ulkopuoliseen suomalaiseen arkeen ja yhteiskunnan toimintaan. Uuden oppimista tapahtuu koko ajan ja kaikkialla. Erilaisten ympäristöjen merkitys oppimiselle on kiistan tosiasia. (Järnefelt 2010: 10–11, Kisiel 2005: 936.) Siksi tässä tutkimuksessa on pyritty kokeilemaan moninaisten autenttisten oppimisympäristöjen merkitystä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen opettamisessa.

### *Opettajien osaamisen kehittyminen*

Opettajien työolosuhteiden muutos voi olla lähtökohta opetuskulttuurin uudistamiselle. Siihen, miten opettaja kohtaa uuden ja erilaisen, sisältyy usein siemen oman ajattelun ja opetuskäytänteiden uudistumiselle. (Väljärvi 2005: 107–108, Salovaara & Honkonen 2013: 250–251, Misukka 2014: 26–27.) Globaalisti nähtynä tekemisen, tietämisen ja olemisen rakenteet ovat muuttuneet merkittävästi. Yksilön oman pohdinnan lisäksi vaikuttavia tuloksia syntyy nykyään myös paljolti yhteistyössä ja erilaisissa verkostoissa. Asioista tietäminen nähdään entistä enemmän hajautettuna sekä teknisesti että sosiaalisesti. Yksilöiden identiteetti ja oleminen ovat koetuksella jatkuvan muutoksen ja globaalien informaatiovirtojen keskellä. (Stähle & Kuosa 2009.)

Kouluttaessani opettajia eri puolilla Suomea olen usein kohdannut kysymyksen: Mitä teen, kun maahanmuuttajataustainen oppilas tulee luokkaani? Tämä osoittaa selkeästi sen, että jo pitkään opetustyössä toimineet ammattilaiset kokevat osaamattomuutensa ja neuvottomuutensa uudessa tilanteessa. (Talib 2000: 149, Nissilä 2010b: 39.) Myös Isosaari ja Vaajoensuu (2002: 169) toteavat joidenkin opettajien olevan hämmentyneitä, suorastaan haluttomia ottamaan vastaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita luokkaansa, mikä osaksi saattaa johtua suuresta työmäärän kasvusta, pelosta vierasta ja erilaista kohtaan sekä epävarmuudesta omien taitojen suhteen. Talib (2000: 135) tulkitsee yhteiskunnallisen muutoksen ja lisääntyneen maahanmuuton aiheuttaneen opettajille oman kulttuurishokin, jonka tiedostaminen ja reflektointi ovat keinoja tiedostaa olevansa itsekin toinen toiselle. Opettajat tarvitsevatkin tukea ja monia taitoja kohdatessaan ja opettaessaan maahanmuuttajataustaisia oppilaitaan. Samoin koulu yhteisöt joutuvat uuden

tilanteen eteen, jossa pohditaan, kuinka koulusta voidaan tehdä kaikkien koulu, jossa jokainen oppilas kokee olevansa tervetullut ja hyväksytyt sekä tulee ymmärretyksi. (Räsänen 2009a: 35–36.)

Ympäröivän yhteiskunnan muuttuessa opetusalan ammattilaisten tulee huolehtia paitsi kasvavan sukupolven koulutuksesta myös oman osaamisensa kehittymisestä. Opetushenkilöstön ammatillinen uudistuminen on perusedellytys sille, että jatkuvan oppimisen periaatteet toteutuvat opetuskäytänteissä. (McAllister ym. 2006: 367, Aho 1998: 29.) Yhteistyöverkoston monipuolistuessa ja oppimisympäristöjen laajentuessa opettajalla tulee olla käsitys siitä, mitä häneltä odotetaan muutosprosessin keskellä (Hargreaves & Evans 1997: 3). Opettajan uusiutumiskyky on avaintekijöitä muutoksista selviytymisessä. Opettajan tulee kyetä toimimaan sekä oman oppimisensa organisoijana että oppilaiden ja työyhteisön oppimisen tukijana, jotta järjestelmätason muutokset ovat mahdollisia. (Korkeakoski 1999: 16–17, Leroux & Théorêt 2014: 291.) Opettajille tulee tarjota oman opetuksensa kehittämiseen mahdollisuuksia, joilla pyritään yhteisöllisyyden, vuorovaikutuksen ja opettajien ammatillisuuden lisäämiseen (Syrjäläinen 2002: 61). Tämä näkökulma korostuu omassa tutkimuksessani vahvasti, sillä siinä pyritään rakentamaan opettajien yhteisöä (valo-yhteisöä), joka kehittää omaa työtään yhteisen kokeilun ja pohdinnan kautta. Tutkimuksessani pyritään myös vastaamaan yhteiskunnalliseen haasteeseen kehittää didaktiikkaa maahanmuuttajataustaisille ryhmille, tässä erityisesti perusopetukseen valmistavan opetuksen ryhmille.

Opettajat joutuvat työssään tekemään päätöksiä oman ammattitaitonsa ja kokemuksensa perusteella. Toisin sanoen ottamaan riskejä, oppimaan epäonnistumisista ja reflektoimaan omien päätöstensä seurauksia, olivatpa ne myönteisiä tai kielteisiä. Opettajien tulee sopeutua työhönsä liittyviin yhteiskunnallisiin muutoksiin ja toteuttaa elinikäisen oppimisen periaatteita myös omalla kohdallaan. Työyhteisössä tehdyt havainnot sekä innovatiivinen kehittämistoiminta ja siihen liittyvät päätökset vaikuttavat myös yksilöiden oppimiseen. Jatkuva oppiminen on refleksiivisen yhteiskunnan oleellinen ominaisuus. (Jarvis 2002b: 16, Catarci 2013: 474.) Opettajan tulee huolehtia osaamisestaan osallistumalla täydennyskoulutuksiin ja koulun kehittämisprojekteihin (Kiviniemi 2000: 21–22).

Opetuksen kehittämistoimintojen ja täydennyskoulutusten avulla voidaan osittain pyrkiä vastaamaan lisääntyviin yhteiskunnallisiin koulutuksellisiin tarpeisiin opettajankoulutuksen jälkeen. Täydennyskoulutuksen avulla voidaan tähdätä jo käytössä olevien opetusmenetelmien kehittämiseen entistä paremmiksi tai sellaisten menetelmien oppimiseen, joita ei vielä käytetä (Yrjönsuuri 1987: 26). Osa opettajista ei halua osallistua täydennyskoulutukseen sen suunnittelemattomuuden

ja lyhytjänteisyyden takia (Meriläinen 1999: 156) sekä kiireen ja kannustimien puutteen vuoksi (Taajamo ym. 2014: 35). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen liittyviin täydennyskoulutuksiin on hyvä osallistua jo asiaan vihkiytyneiden opettajien lisäksi myös niiden opettajien, jotka tarvitsisivat opettajankoulutuksensa jälkeen kyseiseen aiheeseen täydennyskoulutusta (Suni 2002: 237). Opettajien ammatillista kouluttamista toteutetaan pääsääntöisesti lyhytkestoisilla, yhden tai kahden päivän mittaisilla työpajoilla tai seminaareilla. Kertaluonteiset koulutukset ovat ristiriidassa tehokkaan oppimisen edistämisestä saatujen tutkimustulosten kanssa (Garet ym. 2001: 935). Tutkimusten mukaan onnistuneimpia opettajien ammatillisen kehityksen edistäjiä ovat pitkäkestoiset toiminnot, jotka kannustavat opettajia kehittämään oppimisyhteisöjä. Tämänkaltaisia toimintoja voidaan saada aikaan mm. luomalla tilaisuuksia, joissa on mahdollisuus työstä saatujen käsitysten, näkemysten ja kokemusten jakamiseen sekä keskusteluihin kollegoiden kanssa. Onnistuneissa ohjelmissa opettajat osallistuvat oppimistoimintoihin, jotka vastaavat niitä samoja toimintoja, joita he myöhemmin toteuttavat omassa opetustyössään. (Taajamo ym. 2014: 45, Levine & Marcus 2010: 397, Bransford ym. 2004: 227.)

Oma tutkimukseni liittyy kolmen ja puolen vuoden mittaiseen projektiin, joka voidaan perustellusti käsittää pitkäkestoiseksi ei-formaaliksi täydennyskoulutukseksi siihen osallistuneille valo-opettajille. Projektin perusajatus oli valo-opettajien osaamisen kehittyminen käytännönläheisesti opetustyöhön sisältyvänä toimintana (vrt. Edwards & Ellis 2012: 309, Garet ym. 2001: 935). Projektin tavoitteet ja sisällöt pohjautuivat valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaan, ja taustalla on selvästi nähtävissä kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimisen periaatteita. Projektiin osallistuneiden valo-opettajien osaamisen kehittymisen tueksi järjestettiin yhteistapaamisia vertaistuen saamiseksi ja reflektion tukemiseksi. Määrittelen reflektion tutkimuksessani opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen ja siihen liittyviin tapahtumiin, tunteisiin ja saavutuksiin kohdentuvaksi ajatteluksi (vrt. Shulman 1987: 19, Kansanen 2004: 87, Aaltonen 2003: 13–14).

### *Perusopetuksen valmistavan opetuksen kehittämisprojekti*

Olen toiminut valtakunnallisen maahanmuuttajien opetuksen koordinaattoreiden verkoston yhteyshenkilönä vuodesta 2007 lähtien. Kokoonnumme kaksi kertaa vuodessa. Verkostoomme kuuluu 35 kuntaa, Suomen Kuntaliitto, opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus. Verkoston tapaamisten yhteydessä on käynyt

selväksi, että kunnissa tarvitaan uusia toimintamalleja ja innovatiivisia näkökulmia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen sekä käytänteitä, joiden avulla kehitetään opettajien osaamista vastaamaan yhteiskunnassa tapahtuneita muutoksia.

Tutkimukseni tarjoaa yhdeksi vaihtoehdoksi valmistavan opetuksen sisältöjen ja menetelmien kehittämiseen TriPod-mallin mukaista opetusta, jossa opetus jaettiin kolmeen vaiheeseen (orientaatio, opintovierailu ja reflektointi) ja ryhmä valo-opettajia kehitti opetustaan yhteistyössä. Lähtökohta ja tarve valmistavan opetuksen kehittämiseksi ovat alun perin tulleet valo-opettajien työhön kohdistuneesta muutostarpeesta. Valo-opettajat olivat myös itse työssään havainneet koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin tehtävien opintovierailuiden tärkeyden suomen kielen oppimisen näkökulmasta. Tähän tarpeeseen pyrittiin vastaamaan toteuttamalla myöhemmin yksityiskohtaisesti kuvattava projekti, joka vastasi opetus-suunnitelmassa esitettyihin tavoitteisiin ja toimintatapoihin.

Tutkimukseni aineisto on kerätty tästä perusopetukseen valmistavan opetuksen kehittämistoiminnasta, jonka tavoitteena oli kehittää valo-opettajien osaamista pitkäkestoiseen projektiin osallistumisen avulla. Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluiden (projektin ja tutkimuksen aineiston keruun aikana organisaatiosta käytettiin nimitystä Oulun kaupungin opetustoimi) hallinnoima kehittämis-toiminta ”Uimaan oppii paremmin vedessä kuin kuivalla maalla” (josta käytän tässä tutkimuksessa myös termiä projekti) toteutettiin vuosien 2008–2011 aikana. Tutkimukseni, jossa TriPod-mallia sovellettiin, oli osa tätä projektia.

Tutkimukseni taustalla vaikuttaneen projektin kohderyhmänä olivat valmistavan opetuksen oppilaat (jatkossa: valo-oppilas) ja heitä opettaneet valo-opettajat. Projektin tarkoituksena oli kehittää 7–16-vuotiaiden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen ja muiden oppiaineiden osaamista, valo-opettajien osaamista ja valmistavan opetuksen didaktiikkaa sekä edistää oppilaiden kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Kehittämisen keskeiseksi edellytykseksi katsottiin valo-opettajien oman osaamisen kehittyminen, ja siksi se oli sekä toiminnan että tutkimuksen keskiössä. Projekti mahdollisti valo-opettajille käytännönläheisen mahdollisuuden kehittää opetusta ja didaktiikkaa pitkäkestoisesti. Tarve ja oikeutus projektissa toteutuneille kokeiluille löytyivät valmistavan opetuksen opetussuunnitelman tavoitteista. Projektissa on kokeiltu, minkälaista didaktiikkaa voidaan käyttää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa, ja siinä hyödynnettiin systemaattisesti koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä (vrt. Vartiainen 2014: 3).

Projektin avulla pyrittiin edesauttamaan valo-opettajien osaamisen kehittämistä tarjoamalla heille mahdollisuuksia suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetusta yhteisöllisesti (vrt. Garet ym. 2001: 936). Tarkoituksena oli, että valo-opettajat jakavat käsityksiään, näkemyksiään ja kokemuksiaan kollegoiden kanssa ja kehittävät oman ammattiryhmän osaamista pitkäaikaisen, jatkuvan prosessin kautta. Opetushallituksen rahoittamaan projektiin osallistui kahdeksan Oulun kaupungin perusasteen koulua, joissa tarjottiin perusopetukseen valmistavaa opetusta maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Projektissa oli mukana yhteensä yhdeksän valmistavan opetuksen ryhmää sekä ala- että yläkouluista. Lähes jokainen valmistavan opetuksen opettaja työskenteli omassa koulussaan ainoana ammattiryhmänsä edustajana. Ainoastaan yhdessä yläkoulussa työskenteli kaksi valo-opettajaa. Täten valo-opettajien keskinäiset säännölliset kokoukset palvelivat useaa tarkoitusta samanaikaisesti tarjoamalla tilaisuuksia kollegiaaliseen keskusteluun, ideoiden vaihtoon, reflektioon ja vertaistukeen.

### *Opettaja yhteisöllisenä toimijana*

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen on monille opettajille yksi suurimmista haasteista työuralla. Monet kokevat turhautumista kokemattomuuden, ajan puutteen tai kollegiaalisen tuen puutteen vuoksi. (Talib 2006: 139.) Opetusta voidaan tarjota hyvinkin monella tavalla, ja aikaansa seuraava opettaja tarttuu mahdollisuuksiin järjestää opetustaan myös koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä (Kisiel 2005: 936). Niemi ym. (1998: 17–18) tuovat esiin, että koulun tuleekin verkostoitua entistä painokkaammin ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan. Opettajan yhdeksi rooliksi muodostuu täten toisaalta olla yhteistyökumppani eri sidosryhmien kanssa ja toisaalta kanssaoppija, joka kohtaa työssään uusia mahdollisuuksia toteuttaa opetusta. Valmistavan opetuksen oppilaiden opetuksessa opetuksen järjestäminen koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä ja koulun verkostoituminen muiden yhteiskunnan instituutioiden kanssa on tärkeää maahanmuuttajataustaisten valo-oppilaiden integroitumisen näkökulmasta. Jotta koulu voi tukea valo-oppilaiden integroitumista uuteen kotikaupunkiin ja -maahan, tulee myös koulun itsensä olla integroitunut ympäröivään yhteiskuntaan. Tämä on yksi tutkimukseeni liittyvän projektin keskeisistä lähtökohdista. Pyrin käsillä olevassa tutkimuksessa selvittämään, miten valo-opettajat kuvaavat oppimistaan yhteisöllisenä prosessina ja erilaisissa yhteistyöverkoissa.

Kouluun yhteiskunnallisena instituutiona kohdistuu kuhunkin ajankohtaan liittyviä vaatimuksia, joita esitetään eri tahoilta erilaisten uusien tietojen ja taito-

jen opettamisesta. Koulun yhteiskunnan palvelujärjestelmänä odotetaan toteuttavan odotukset. Yleisesti ottaen koululaitos uudistuu varsin hitaasti ja kehittäminen on pitkäkestoinen muutosprosessi. Koulun kehittäminen tarkoittaa toimintaa, joka pyrkii muutoksen aikaansaamiseen siten, että koulun tehtävä toteutuu entistä paremmin. (Yrjönsuuri 1987: 19–20, Salovaara & Honkonen 2013: 247–249, Bakkenes ym. 2010: 545.) Käsillä olevassa tutkimuksessa koulua organisaationa ei juurikaan tarkastella, mutta siinä keskitytään erityisesti valmistavan opetuksen opettajien yhteisöön, joka muodosti merkittävän oman ryhmänsä ja rakenteensa yli koululaitosten rajojen. Valo-opettajat muodostivat keskenään oman yhteisön, joka kokoontui kaikkiaan noin 14–15 kertaa lukuvuodessa (sisältäen projektiin liittyvät opintovierailut sekä valo-opettajien kokoukset). Valo-opettajien yhteisön osaamisen kehittymisellä ja intensiivisellä yhteisöllisellä työskentelyllä pyrittiin opetuksen laadun parantamiseen.

### *Lähtökohdat ja kiinnostukseni tutkimusaiheeseen*

Kiinnostukseni opetuksen ja opettajien osaamisen kehittämiseen tiivistää syyn siihen, miksi halusin tutkia valo-opettajia ja heidän työtään. Olen itsekin aiemmin toiminut opettajana ja opettanut myös maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Opettajan työurani jälkeen olen toiminut opetusalan hallintotehtävissä sekä sivutoimimisena opettajien kouluttajana. Päätoimissani maahanmuuttajien opetuksen koordinaattorina olen ollut vastuussa useista kansallisista ja kansainvälisistä kehittämisprojekteista, joiden tarkoituksena on ollut kehittää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusta. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen hallinnolliset tehtävät ja opetuksen kehittäminen ovat kuuluneet toimenkuvaani vuodesta 2007 alkaen.

Kiinnostustani opettajatutkimukseen valmistavan opetuksen kontekstissa lisäsi myös tutkimusaiheen tarpeellisuus. Suomalaisiin kouluihin on viimeisten vuosien aikana tullut huomattava määrä eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvia oppilaita. Heidän koulupolkinsa alkaa tavallisesti valmistavasta opetuksesta, jota opetuksen järjestäjät voivat halutessaan tarjota. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tulo kouluihin on luonut uuden ammattiryhmän, perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat (valo-opettajat), jotka muodostavat tutkimukseni kohde-ryhmän.

Tutkimukseni on yhteiskunnallisesti merkittävä, sillä se pyrkii kehittämään valo-opettajia opetuksen ammattilaisina ja valmistavaa opetusta, jolla voidaan tukea valo-oppilaiden kotoutumista ja integroitumista yhteiskuntaan. Valo-



opettajat voivat vaikuttaa siihen, että maahanmuuttajataustaisista oppilaista tulee tulevaisuuden yhteiskunnan aktiivisia kansalaisia. Valo-oppilaat tulevat hyvin moninaisista taustoista verrattuna valtaväestön oppilaisiin. Heidän aiempi koulu-polkunsu on usein puutteellinen tai he eivät ole käyneet koulua lainkaan. Siksi koulutuksen suunnittelu ja toteutus vaatii erityishuomiota. Kiinnostukseni tutkia nimenomaan valo-opettajien työtä nousi myös tarpeesta pohtia opetusmenetelmiä, jotka integroisivat valo-oppilaita paremmin yhteiskuntaan.

Tutkimukseni keskeisenä tutkimuskohteena oli TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkitys valo-opettajien osaamisen ja valmistavan opetukseen kehittymiselle. Tutkimus pyrkii tuomaan esille, mitä mahdollisuuksia projektissa toteutettu TriPod-mallin mukainen opetus tarjoaa valo-opettajien opetuksen kehittymiseen sekä opettajapersoonan kasvuun ja kehittymiseen. Osaamisen kehittymistä tuettiin tarjoamalla tilaisuuksia kollegoiden väliseen reflektointiin ja yhteistoimintaan projektin toteuttamisen yhteydessä. Tarkoituksena oli myös tarjota valmistavaan opetukseen opetuskäytänteitä, joita opettajat voisivat hyödyntää omassa työssään myös projektin päätyttyä.

Lisäksi tutkimuskohteena olivat valo-opettajien arviot siitä, millaisten opetuskäytänteiden avulla voidaan tukea ja edistää valo-oppilaiden kotoutumista. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa yhtenä tavoitteena mainitaan nimenomaan kotoutumisen tukeminen. Kotoutuminen määritellään käsillä olevassa tutkimuksessa kotoutumislain (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010, §3) mukaisesti seuraavasti: *”kotoutumisella tarkoitetaan maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla, kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen”*.

Aiempien valmistavan opetuksen kehittämistä tehtyjen tutkimusten puuttuessa Suomesta ovat monet ongelmat vaille vastauksia. Näihin ongelmiin oma tutkimukseni pyrkii omalta osaltaan vastaamaan. Olen rajannut tutkimukseni koskemaan perusopetukseen valmistavaa opetusta, sillä ensimmäiset kouluvuodet uudessa kieli- ja kulttuuriympäristössä ovat maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle kaikkein merkittävimmät tulevaa koulutusta ja myöhempää työuraa ajatellen. Maahanmuuttajaopetuksessa ei myöskään ole aiemmin tehty tutkimusta oppimisympäristöjen hyödynnettävyydestä. Näen sen kuitenkin oleellisena ja liian vähän käytettynä mahdollisuutena opetuskäytänteitä kehitettäessä.

## 1.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelmat

Tutkimukseni tavoite on ensisijaisesti kuvata ja lisätä ymmärrystä valo-opettajien oppimisesta kehittämiskokeilun aikana. Tutkimukseni kautta selvitän, millaista kehitystä valo-opettajien osaamisessa tapahtui TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa, jota he toteuttivat tutkimukseeni liittyvässä projektissa. Lisäksi tutkimukseeni pyrkii lisäämään ymmärrystä siitä, millaisten opetuskäytänteiden avulla voidaan kehittää perusopetukseen valmistavaa opetusta. Valo-opettajat arvioivat toteuttamiensa opetuskäytänteiden soveltuvuutta valmistavaan opetukseen sekä sitä, miten TriPod-mallin mukainen opetus tukee ja edistää valo-oppilaiden oppimista ja kotoutumista.

Tutkimukseni tavoitteena on myös osallistua keskusteluun koulutuspoliittisista päätöksistä liittyen alati monikulttuuristuvan Suomen koulutusjärjestelyihin sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen. Valo-opettajien yhteiskunnallinen tehtävä on ensisijaisen merkittävä juuri maahan muuttaneiden oppilaiden kotoutumisen tukemisessa, ja täten heidän osaamisensa kehittymiseen on syytä kiinnittää huomiota myös tämän tutkimuksen tulosten myötä.

Tutkimusongelmat olivat:

1. Millaista kehitystä valo-opettajien osaamisessa tapahtui TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteuttamisessa?
2. Miten TriPod-mallin mukainen opetus soveltuu valmistavaan opetukseen ja valo-oppilaiden kotoutumisen tukemiseen?

Tutkimustieto ja tutkimusaineistoni näistä kahdesta teemasta perustuvat valo-opettajien yksilöhaastatteluihin, jotka tehtiin projektin päättövaiheessa. Toissijaisista aineistoa projektin toteutuksesta sain valo-opettajien kokouksissa (6–7 kokousta/lukuvuosi), joissa olin mukana seuraten keskustelua ja osallistuen siihen.

## 1.2 Aiempia tutkimuksia

Opettajien ammatillista kasvua ja oppimista on tutkittu paljon. Myös tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä ilmiöitä, kuten opettajien pedagoginen ajattelu, reflektio ja yhteistoiminta on tutkittu, mutta pääasiassa perusopetuksen kontekstissa. Aikaisempia tutkimuksia valo-opettajien osaamisen tai valmistavan opetuksen kehittämisestä nimenomaan pitkäkestoisen projektin avulla ei ole tietävästi tehty Suomessa. Valmistavan opetuksen opettajien toimenkuva on kaiken kaikkiaan varsin uusi suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa. Tehtävässä

toimineita valo-opettajia on rekrytoitu kuntiin vasta noin kahdenkymmenen vuoden ajan. Maahanmuuttajien määrän lisääntyessä jatkuvasti Suomessa tutkimuksellisen kiinnostuksen valo-opettajien ammattiryhmää ja heidän työtään kohtaan tulisi saada enemmän huomiota.

Tutkimukseni pyrkii vastaamaan kysymyksiin, jotka liittyvät valo-opettajien osaamisen ja valmistavan opetuksen kehittämiseen pitkäkestoisen projektin ja siinä kehitetyn didaktisen mallin avulla. Se pohtii, minkälaista didaktiikkaa tulisi kehittää valo-oppilaiden opetukseen sekä minkälaista erityisosaamista opettajilta voidaan edellyttää valmistavassa opetuksessa. Kuvaan seuraavaksi, mitä tutkimusaihetta lähellä olevia tutkimuksia on jo tehty. Ensisijaisesti olen tarkastellut maahanmuuttajiin ja heidän opetukseensa kohdistunutta tutkimusta Suomessa, jota käsittelem ensin. Olen kuitenkin ottanut mukaan opettajien yhteistyötä ja reflektiota käsitteleviä tutkimuksia, koska ne liittyvät kiinteästi toiseen tutkimusaiheeseen, opettajien osaamisen kehittämiseen.

Talibin (1999) tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat omat valmiutensa riittämättömiksi opettaessaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Lisääntynyt työmäärä sekä koulutuksen ja kokemuksen puute aiheuttivat opettajissa turhautuneisuutta, jonka johdosta he eivät jaksaneet ymmärtää vierasta kulttuuria edustaneita oppilaitaan. Opettajat eivät Talibin tutkimuksen mukaan kokeneet itseään merkityksellisinä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestyksen edistäjinä, vaikka tunsivatkin olevansa heille tärkeä henkilö. Koulun tehtävä osana laajempaa yhteiskunnallista järjestelmää ei ollut opettajille itsestänselvyyttä.

Matinheikki-Kokko (1999) on kartoittanut luokanopettajien näkemyksiä heidän tarvitsemistaan kompetensseista. Luokanopettajaopiskelijoille suoritetun kyselyn mukaan eniten tietoja ja taitoja kaivattiin oppimisedellytysten luomiseen ja oppimisen ohjaamiseen toisista kulttuureista tulevien oppilaiden opetuksessa ja kasvatuksessa. Enemmistö tutkittavista oli arvioinut, ettei opettajankoulutus ollut mitenkään edistänyt heidän valmiuksiaan opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Opettajankoulutuksessa hankittavia interkulttuurisia kompetensseja on puolestaan tutkinut Jokikokko (2010).

Lisääntynyt maahanmuutto on tuonut uuden tarpeen kehittää opettajien osaamista heidän opettaessaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joiden suomen kieli on vielä kehittymässä. Uuden kielen oppiminen on hidas prosessi, joka kestää yleensä kuudesta seitsemään vuotta (Talib ym. 2004: 104). Maahanmuuttajien kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan riippuu mitä suurimmassa määrin koulujen henkilöstön osaamisesta ja asiantuntijuudesta sekä suomen kielen opetuksesta. Suomen kielen hallinta on kriittinen tekijä perusopetuksen suorittamisessa,

työelämään sijoittumisessa ja suomalaiseen kulttuuriin integroitumisessa. (Juva ym. 2009: 12.) Maahanmuuttajataustaiset oppilaat oppivat paljon suomen kieltä paitsi koulussa myös luonnollisissa viestintätilanteissa koulun ulkopuolella (Paavola & Talib 2010: 232), siksi sitä kannattaa sellaisissa tilanteissa harjoitella.

Pitkäsen (2006) tutkimuksessa haluttiin saada tietoa siitä, millaisia haasteita maahanmuuton mukanaan tuoma kulttuurien välisen vuorovaikutuksen lisääntyminen tuo julkisen sektorin työyhteisöille ja miten henkilöstö suhtautuu näihin muutoksiin. Ulkomaalaistaustaisia asiakkaita haluttiin lähtökohtaisesti palvella hyvin ja asiakkaiden odotettiin sopeutuvan vakiintuneisiin toimintamalleihin. Viranomaiset eivät kuitenkaan olleet halukkaita muuttamaan totuttuja käytäntöjä maahanmuuttajien palveluiden turvaamiseksi, vaan kaikille asiakkaille tulisi heidän mielestään tarjota samat palvelut. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat toivoivat henkilöstökoulutuksen aiheeksi mm. S2-oppimäärän opetusta. Opettajien suhtautuminen maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin oli pääosin myönteinen.

Isokangas (2000) tutki maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden suomen kielen opetusta yhteistoiminnallisen oppimismenetelmän näkökulmasta. Isokankaan mielestä oppimisen tulee olla ongelmalähtöistä ja kontekstisidonnaista. Oppimisessa tulee hyödyntää oppilaiden välistä yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta sekä kehittää oppilaiden reflektiivisiä valmiuksia. Tutkittavilta kysyttiin, miten he parhaiten ja mieluiten oppivat suomen kieltä. Tulosten mukaan suomen kieltä opittiin mieluiten autenttisisa kielenkäyttötilanteissa ja pienryhmissä. Ryhmän muiden jäsenten auttaminen, oman oppimisen reflektointi ja ongelmalähtöinen oppiminen nousivat tuloksissa esille myönteisinä, oppimista edistävinä tekijöinä.

Opettajien, myös valo-opettajien kokemuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa työskentelystä tutkittiin Virran ym. (2011) tutkimuksessa. Tulosten mukaan opettajilla oli pohjimmiltaan myönteinen suhtautuminen maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin, ja he pitivät tärkeänä oppilaiden juurtumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Oman äidinkielen oppiminen ja oman kulttuurin säilyttäminen nähtiin myös oleellisina tekijöinä kotoutumisen tukemisessa. Tutkimukseen osallistuneet arvioivat puutteellisen suomen kielen taidon olevan suurin oppimisvaikeuksia aiheuttava tekijä. Opettajat kokivat tarvetta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen liittyvään täydennyskoulutukseen. Virran tutkimustulokset tuovat esille myös sen, että käsitteiden selittämisestä on hyötyä kaikille oppilaille heidän taustastaan riippumatta.

Hollannissa (Wubbels ym. 2006) monikulttuurisen luokan opettamiseen erikoistuneiden opettajien parissa tehtyä tutkimusta voinee verrata suomalaisiin

valo-opettajiin opetusryhmän monikulttuurisuuden osalta, sillä luokkien oppilaisista 75–90 % edustivat etnisiä vähemmistöryhmiä. Tutkimuksessa tarkasteltiin monikulttuurista opetusryhmää opettavien opettajien toiminnassa, strategioissa, asenteissa ja tiedoissa piirteitä, jotka muodostavat tärkeän osan opettajan osaamisesta. Nämä piirteet liittyivät luokan oppilaiden käytöksen kontrolloimiseen, myönteisen opettaja-oppilassuhteen luomiseen ja oppilaiden oppimistaitojen opettamiseen. Opettajien havaittiin tunnevan hyvin oppilaidensa taustat, ymmärtävän oppilaiden tunteita ja niistä seuraavia reaktioita ja luovan luottamuksellisia suhteita oppilaisiin. Opettajat hyödynsivät erilaisia opetusmetodeja ja kehonkieltä opetuksessaan. Edellä kuvattuja ominaisuuksia voidaan pitää hyvän opetuksen piirteinä yleensä ja niitä siten voidaan edellyttää kaikilta opettajilta. Monikulttuurista ryhmää opettavien opettajien osaamiselta vaaditaan kuitenkin enemmän kuin kanta-väestön oppilaisista koostuvaa luokkaa opettavilta opettajilta. Perusteluna tutkijat esittävät, että monikulttuurisessa ryhmässä vaikuttavat hyvin monet erilaiset tekijät samanaikaisesti.

Opettajien ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat vahvasti mahdollisuudet yhteistoiminnallisuuteen ja vuorovaikutukseen, joissa yksilöt voivat esittää myönteisessä ilmapiirissä ajatuksiaan, ideoitaan ja näkemyksiään kollegoille. Opettajayhteisöjen pedagogisten keskusteluiden ja yhteistyön tärkeyttä osaamisen kehittymisessä ovat tuoneet esille mm. Doppenberg ym. (2012), Vescio ym. (2008), Lieberman & Miller (1990), Sergiovanni (1994), Smyth (1991) ja Little (1990). Opetustaan kehittäviä opettajia on tutkinut Linnansaari (1998), jonka tutkimuksessa opettajat kokivat ajan puutteen työn kehittämisen esteenä. Myös opettajien yhteistyön lisääminen kehittämistyön yhtenä tavoitteena nousi Linnansaaren tuloksissa esille.

OECD:n tekemässä tutkimuksessa (Taajamo ym. 2014) tarkasteltiin opettajan työtä, sen kehittämistä ja ammatissa tarvittavan osaamisen kehittämistä. Tulosten mukaan opettajien osallistuminen jatkuvaan ammatillista kehittymistä tukevaan koulutukseen näyttää olevan hiipumassa. Kiinnostus on vähenemässä erityisesti pitkäkestoiseen ja ammatillista osaamista laaja-alaisesti kehittävään täydennyskoulutukseen. Raportissa todetaan korkeakoulujen kanssa tehtävän yhteistyön mahdollisuudet luoda uusia pitkäkestoisia toimintamalleja. Tulosten mukaan korkeakoulujen ja koulujen yhteistyön ja verkostoitumisen avulla rakentuu sisällöllinen opettajan ja kouluyhteisön ammatillista kehittymistä tukeva jatkumo. Opettajien vähenevä kiinnostus ja mahdollisuus osallistua oman työn ja ammattialan kehittämiseen heikentää tulevaisuuden koulun näkymiä. Nämä tekijät asettavat myös opettajien peruskoulutuksen haasteelliseen tilanteeseen. Yliopistojen opetta-

jankoulutuslaitosten yhtenä tavoitteena on kouluttaa opettajia, joilla on halu ja kyky kehittää koulua osana yhteiskuntaa. Opetushallinnon keskeisiä tulevaisuuden haasteita on täydennyskoulutuksen osallistumisesteiden kartoittaminen ja suunnitelmallinen vähentäminen.

Kiviniemen (2000) tutkimuksen mukaan opettajat korostivat, kuinka tärkeää on täydennyskoulutuksen kytkeytyminen suoraan työelämään. Opettajat kokivat opetuksen ja oppimisympäristöjen vaihtelevuuden olevan rikkaus oppilaille ja koulun ulkopuolisten retkien rikastuttavan koulun opetusohjelmaa. Tutkimuksessa tulivat esille opettajien välisten pedagogisten keskusteluiden merkitys liittyen erityisesti kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen muutokseen. Opettajat kaipaivat toimintakäytäntöjen muutosta sekä kouluihin että opettajankoulutukseen. Opettajat peräänkuuluttivat sisällöllisesti laaja-alaisempia kokonaisuuksia ja menetelmällisesti kokonaisvaltaisempia projekteja, joissa oppilailta olisi tilaisuus ottaa enemmän vastuuta omasta opiskelustaan. (Kiviniemi 2000: 66–67, 109, 124.)

1990-luvulla opetuskäytänteiden ja omaan työhön liittyvien kysymysten pohdinta oli Syrjäläisen (1995: 6) tutkimuksen mukaan lisääntynyt Suomessa alasteilla, mutta yläasteen opettajille yhteistyön tekeminen oli yhä vierasta. Niemen (1995) tutkimuksessa tutkittiin opettajien ammatillista kehitystä muutaman vuoden työkokemuksen jälkeen. Didaktiset valmiudet, työn suunnittelun taidot ja valmius käyttää erilaisia opetusmenetelmiä koettiin riittäviksi. Opettajat kokivat heikoiksi valmiutensa vuorovaikutustilanteiden hallinnassa, mikä selittyy osittain sillä, että opettajankoulutuksesta ei ollut saatu riittävästi eväitä koko kouluyhteisössä toimimiseen. Tutkimuksessa haastatellut opettajat kokivat muutoksen suurimmaksi esteeksi opettajien omat asenteet ja rutiinit. Myös Virta ym. (2005) ovat päätyneet tuloksiin, joissa opettajat pitivät yksin tekemisen kulttuuria jopa luonnollisena koulussa. Opettajayhteisöön muodostuvat ryhmittymät loivat eriarvoisuutta yksilöiden välille ja jakoivat opettajakuntaa sekä ehkäisivät keskinäisen tuen syntymistä.

Vulkon (2001) tutkimuksessa tarkasteltiin koulua asiantuntijaorganisaation näkökulmasta, jolloin korostuivat mm. työyhteisön jäsenten asiantuntijuus, vuorovaikutus ja yhteistoiminnallisuus. Tuloksena laadittu kollegiaalinen päätöksentekomalli korostaa vuorovaikutuksen merkitystä koulun kulttuurin osatekijänä. Opettajat kokivat kollegiaalisen toimintakulttuurin tärkeäksi, ja sen merkitys tiedostettiin, mutta se ei näkynyt opettajien päätöksenteossa. Tulosten mukaan sekä opettajat että rehtorit korostivat koulussa toimivien jäsenten vuorovaikutuksen toimivuutta, kollegiaalisuutta ja yhteistyötä. Yhteistyön tärkeyttä ja sen merkitystä opettajien työssä kehittämiseen ja jaksamiseen ovat tutkineet mm. Tuominen

(2002) ja Rantala ym. (2002). Yhdistävänä tuloksena he ovat tuoneet esille voimaantumisen vahvan roolin kollegoiden välisessä yhteistoiminnassa ja työssä jaksamisen edistymisen tämän seurauksena.

Pitkäkestoiseen oppimisyhteisöön osallistumista ja siinä toteutunutta yhteistoimintaa tutkittiin Lahden ym. (2002) opettajankoulutukseen sijoittuneessa tutkimuksessa. Tutkittavat kokivat oppineensa itse paljon yhteisöltä. Heidän sosiaaliset vuorovaikutustaitonsa, yhteisöllisyytensä ja kommunikaationsa olivat kehittyneet. Tuloksissa korostuvat tutkittavien oman ilmaisun kehittyminen, mihin merkittävästi vaikutti yksilöiden välinen vuorovaikutus. Tutkittavat korostivat myös toisten huomioon ottamista ja emotionaalista ymmärtämistä. Opettajien yhteisöllisyyden ja kollegiaalisuuden tärkeä merkitys työyhteisön voimaannuttamisessa tuli esille myös Soilamon (2008) tutkimustuloksissa. Yhteisöllisyyden avulla opettajat kokivat selviävänsä paremmin opetukseen kohdistuneista muutospaineista.

Clarkin ja Petersonin (1986) mallissa erotetaan opettajan ajattelu ja toiminta, jotka molemmat nähdään tärkeinä opetustapahtuman kannalta. Ajatteluun kuuluvat opettajan suunnittelu, opettajan interaktiiviset ajatukset ja päätökset sekä opettajan teoriat ja uskomukset. Opettajan ajattelu on vuorovaikutuksessa opettajan toiminnan ja havaittavissa olevien seurausten kanssa. Omaan tutkimukseeni liittyen TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteuttamisen tarkoituksena on saada opettajan piilevät teoriat havaittaviksi ja tuoda näkyväksi opettajalle itselleen ja muille yhteisön jäsenille se viitekehys, jonka varassa yksittäiset opettajat havaitsevat ja prosessoivat tietoa. Tässä yhteydessä puhutaan usein sellaisista käsitteistä kuin opettajan henkilökohtainen näkökulma, käytännön periaatteet ja implisiittiset teoriat. (Ks. Clark & Peterson 1986: 257, 287.)

Englantilaisten ja suomalaisten opettajien pedagogisia kompetensseja käsittelevässä vertailevassa tutkimuksessa todettiin, että opettajien tiedot ja taidot voivat liittyä opetuksen suunnitteluun (pre-active), toteutukseen (interactive) ja arviointiin (post-active). Omaan tutkimukseeni liittyen merkittävä tulos oli, että opettajien tulee omistautua elinikäiseen osaamisen kehittämiseen ja muodostaa oma henkilökohtainen käyttöteoria (theory-in-use). (Ks. Nevalainen & Kimonen 2013.)

Opettajan pedagogista ajattelua on tutkittu paljon, mutta Aaltosen ja Pitkäniemen (2001) tekemän selvityksen mukaan kokonaisvaltaista näkemystä opettajan ajattelun ja toiminnan välisestä suhteesta ei ole muodostettu tutkimusten perusteella. Patrikaisen (1997) luokanopettajatutkimuksessa pedagogisella ajattelulla tarkoitettiin kaikkea opettajan omaan pedagogiikkaan liittyvää ajattelua, jota hän ilmaisee puhuessaan työhönsä liittyvistä asioista. Tuloksissa havaittiin opetta-

juuden kehittymisen tapahtuvan vaiheittain alkaen ihmiskäsityksen eettisestä ulottuvuudesta ja reflektion sisältävästä yhteistyöstä kollegoiden välillä. Myös tiedon käyttö ja opetusmenetelmien yhteys ihmisenä kasvamiseen liittyivät kehittymisen alkuvaiheisiin. Näiden vaiheiden jälkeen opettaja kykeni muuttamaan pedagogista ajatteluaan ja hallitsemaan omaa toimintaansa.

Aiemmat tutkimustulokset tuovat esille haasteita sekä opettajien peruskoulutukselle että täydennyskoulutukselle. On perusteltua olettaa maahanmuuton jatkuvan Suomeen myös tulevaisuudessa, ja täten yhä useampi opettaja tulee kohtaamaan eri kulttuureita edustavia oppilaita työssään (Räsänen 2005a: 87). Lisääntyneen maahanmuuton myötä opetuksen ja opettajien osaamisen tulee muuttua ja kehittyä. Tähän tarpeeseen pyrkii käsillä oleva tutkimus vastaamaan omalta osaltaan.

Siis miten tämä tutkimus liittyy aiempiin ja mitä uutta se aikoo tuoda? Tutkimukseni jatkaa opettajatutkimusta keskittyen opettajien osaamisen kehittymiseen sekä yksilöinä että ryhmäprosessin tuloksena, mutta käsittelee sitä valo-opettajien keskuudessa tarkastellen, mitä vaatimuksia juuri valo-ryhmän opetus tuo ammatitaitoon ja pedagogisiin käytäntöihin.

### **1.3 Tutkimusraportin rakenne**

Tutkimusraporttini jakaantuu viiteen osaan. Ensimmäinen osa johdattelee lukijaa tutkimuksen tarpeellisuuteen ja tavoitteisiin. Toinen osa koostuu tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä ja tutkimuskontekstina toimineen projektin esittelystä. Kolmas osa, empiirisen tutkimuksen toteuttaminen, sisältää kuvauksen siitä, miten empiirinen osuus toteutettiin. Neljännessä osassa esittelen tutkimukseni tulokset, jotka olen jaotellut tutkimusongelmien ja aineistosta nousseiden kategorioiden mukaisesti. Viimeinen, viides osa sisältää pohdintaa tutkimukseni tuloksista. Tällöin jäsentelen tuloksiani aineistosta muodostuneiden kategorioiden suunnassa ja peilaan tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja lähdekirjallisuuteen sekä esitän johtopäätöksiä tutkimuksen tuloksista.

Tutkimukseni toinen osa sisältää tutkimusongelmien mukaisesti kaksi pääluokua. Luvussa 2 lähestyn valo-opettajan osaamista teorialähtöisesti (ks. alaluvut 2.1–2.4). Esittelen osaamisen kehittymisen kolme osa-aluetta: opetuksen kehittyminen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan kehittyminen sekä opettajapersoonan kasvu ja kehittyminen. Seuraavaksi kuvaan Elbazin (1981) esittämää opettajan käytännön tietoa ja Handalin ja Lauvåsin (1982) käytännön teoriaa, joiden tarkoituksena on tuoda esille niitä osaamisen tasoja, joihin opettaja voi



kohdentaa reflektion ja täten tulla aiempaa tietoisemmaksi omasta identiteetistään ja työstään. Tuon esille reflektion sekä yhteisön ja toimintakulttuurin merkityksen opettajan osaamisen kehittämisessä. Eri tasoille kohdentuvan reflektion tavoitteena on hyväksi opettajaksi tuleminen ja osaamisen kehittyminen.

Tutkimukseni keskittyy erityisesti opetuksen kehittämiseen valmistavan opetuksen kontekstissa. Luvussa 3 kuvaan tutkimukseeni kiinteästi liittyvän kehittämisprojektin, jonka yhteydessä käyn läpi, mitä perusopetukseen valmistava opetus tarkoittaa ja mitkä ovat sen tavoitteet. Tämä on oleellista sen vuoksi, että tutkimukseni kohderyhmänä olivat valmistavan opetuksen opettajat. He toteuttivat oppilaidensa kanssa TriPod-mallin mukaista opetusta. Esittelen tarkemmin projektia ja siinä toteutettua TriPod-mallin mukaista opetusta, jotta lukijalle muodostuu selkeä käsitys, mihin kontekstiin tutkimukseni liittyy. Projektin kuvaamisen jälkeen tarkastelen niitä oppimisteorioita, jotka kuvaavat projektissa toteutetun TriPod-mallin mukaisen opetuksen teoriataustaa. Luvun 3 lopuksi kuvaan oppimisympäristöjen merkitystä TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa. Tässä tutkimuksessa rajaan oppimisympäristön määritelmää nimenomaisesti fyysisiin oppimisympäristöihin erotuksena esimerkiksi sähköisistä oppimisympäristöistä.

Kolmas osa sisältää kuvauksen tutkimuksen empiirisestä suorittamisesta luvuissa 4 ja 5. Tutkimustehtävät esitellään ja analysoidaan metodologista lähestymistapaa. Esittelen myös tutkimuksen kohderyhmän eli valo-opettajat ja kuvaan aineiston keruu- ja analyysiprosessin.

Neljännessä osassa esittelen tutkimuksen tulokset luvuissa 6, 7, 8 ja 9. Tuloksissa tuon esille tutkimukseni ensimmäisen ongelman tulokset eli valo-opettajien kuvaukset TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkityksestä heidän opetuksensa kehittämiseen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toimintansa kehittämiseen sekä opettajapersoonansa kasvuun ja kehittämiseen (luku 6). Toisen tutkimusongelman tulokset käsittelevät TriPod-mallin mukaisen opetuksen soveltuvuutta valmistavassa opetuksessa ja valo-oppilaiden kotoutumisen edistämisessä (luku 7). Luvut 8 ja 9 esittelevät teemahaastattelun ulkopuolelta esille nousseet tulokset.

Viidennessä osassa esitän johtopäätökseni ja pohdintani tutkimukseni tuloksista luvussa 10 ja arvioin tutkimusprosessiani luvussa 11.



## II TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimukseni toisessa osassa esitän tutkittavan ilmiön empiiristä tarkastelua ohjaavan teoreettisen näkemykseni. Tutkimukseni ensimmäinen tutkimusongelma liittyy valo-opettajien osaamisen kehittymiseen. Tutkittavat ovat kuvanneet, millaista kehittymistä heidän opetuksessaan, yhteisöllisessä ja yhteiskunnallisessa toiminnassaan sekä opettajapersoonan kasvussaan valo-opettajana tapahtui didaktisen TriPod-mallin toteuttamisessa.

Luvussa 2 on tarkoituksena antaa lukijalle näkemys opettajan osaamisesta eri teorioiden mukaisesti. Tavoitteena on kuvailla opettajan työn moniulotteisuutta ja -kerroksisuutta sekä niitä tekijöitä, jotka ohjaavat opetuskäytänteitä sekä vaikuttavat osaamiseen ja sen kehittymiseen, siis opettajan oppimiseen. Kuvaan, kuinka opettaja jatkuvan oppimisen subjektina pyrkii hyväksi opettajaksi. Hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluvat mm. opetussisältöjen viisas valinta, opetusmuotojen vaihtelu ja sellaisten oppimisympäristöjen luominen, jotka saattavat oppilaat sosiaalisii oppimistilanteisiin. Reflektion avulla voidaan tukea opettajan osaamisen kehittymistä, ja esitän eri teorioita siitä, miten reflektio yhteisöllisesti toteutettuna voi edesauttaa opetukseen liittyvien muutosprosessien edistymisessä.

Määrittelen opetukseen liittyviä käsitteitä lyhyesti keskittyen erityisesti didaktiseen kolmioon liittyvään didaktisen suhteen kuvaamiseen. Didaktisella suhteella on liittymäkohtia myöhemmin tässä luvussa esiteltäviin käytännön tietoon (Elbaz 1981), käytännön teoriaan (Handal & Lauvås 1982) ja pedagogisen ajattelun tasomalliin (Kansanen 2004).

Toinen tutkimusongelma käsittelee valo-opettajien arvioita TriPod-mallin mukaisten opetuskäytänteiden soveltuvuudesta valo-oppilaiden opetuksessa ja kotoutumisen tukemisessa. Luku 3 esittelee tutkimukseni keskiössä toimineen kehittämisprojektin. Tutkimusaineistoni perustuu projektia toteuttaneiden valo-opettajien kuvauksiin ja arviointeihin tutkimusongelmien mukaisesti. Tutkimukseeni vahvasti liittyvä perusopetukseen valmistavan opetuksen konteksti on syytä tuoda esille, jotta lukijalle muodostuu selkeä mielikuva siitä kokonaisuudesta ja kontekstista, johon tutkimukseni sijoittuu. Luvun lopussa tarkastelen oppimisympäristöjen vaihtelua ja systemaattista hyödyntämistä valmistavassa opetuksessa, mikä omalta osaltaan teki projektista innovatiivisen ja ainutlaatuisen.



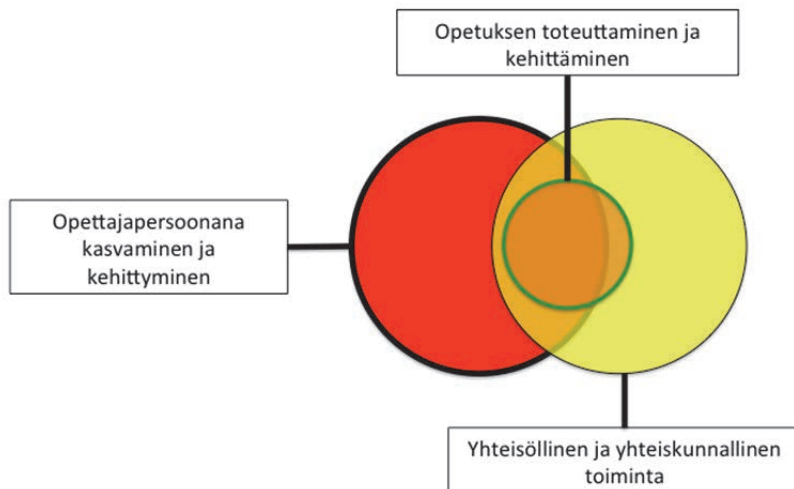
## 2 Opettajan osaaminen ja sen kehittyminen

Tutkimukseni teoreettisena pohjana on opettajan ajattelun ja toiminnan tutkimus (Teacher's Thinking and Action Research), joka on yhteisnimitys eri tieteenalojen opettajia koskevalle tutkimukselle (Calderhead 1987: 4–5). Tämä tutkimus tuo esiin opettajan ajattelun ja toiminnan vahvan yhteen nivoutumisen, sillä ajattelulla ja päätöksillä on ratkaiseva vaikutus opetustapahtuman toimintaan. Praktiset argumentoinnit ovat keinoja muuttaa käytännön toiminnaksi se, mikä on kokemukseräisesti tiedetty ja ymmärretty (Fenstermacher 1986: 44). Omassa tutkimuksessani tutkitaan valo-opettajien osaamisen ja valmistavan opetuksen kehittämistä valo-opettajien kuvausten ja arviointien perusteella. Tutkimusaineistoni ja tietoni tutkijana koostuvat valo-opettajien kertomuksista siitä opetuksesta, jota he projektin aikana toteuttivat. Haluttaessa muutoksia yksilön toiminnan tasolle tulee oppimisprosessissa löytää toimintaa ohjaavat tekijät ja tulla tietoisiksi niistä (Eteläpelto 1992a: 14). Tutkittavat ovat prosessoineet ja reflektoineet kokemuksiaan yksilöllisesti ja yhteisöllisesti sekä saaneet tilaisuuksia muuttaa uutta tietoaan toiminnaksi valmistavaan opetukseen, jonka kehittäminen sisältyy toiseen tutkimusongelmaani. Tavoitteenani on ymmärtää valo-opettajien osaamisen kehittämistä TriPod-mallin mukaisesta opetuksesta (vrt. Ross ym. 1992: 9, 17).

Tutkimukseni ensimmäinen tutkimusongelma koskee valo-opettajien osaamisen kehittämistä perusopetukseen valmistavan opetuksen kontekstissa kehittämisprojektin TriPod-mallin mukaista opetusta toteutettaessa. Määrittelen tässä tutkimuksessa osaamisen siten, että siinä yhdistyvät yksilön tiedon sisältö ja sen soveltaminen käytäntöön (van Driel ym. 2001, Lehtisalo & Raivola 1999: 39, Eteläpelto 1992b: 24–25). Valo-opettajan osaamisen kehittyminen määritellään tässä tutkimuksessa koostuvan kolmesta osa-alueesta: 1) opetuksen kehittyminen, 2) yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan kehittyminen sekä 3) opettajapersoonan kasvu ja kehittyminen. Osaamisen osa-alueiden määrittely pohjautuu Picklen (1985) opettajan osaamisen kasvun ja kehittymisen osa-alueisiin, joita Niemi (1989) on kehittänyt edelleen. Osaaminen on luonteeltaan käytännöllistä, sitä voi oppia eri lähteistä ja se on altis muuttumaan (Patrikainen 1999: 144–145). Tutkimusten mukaan opettajan osaamista voidaan kehittää refleктоimalla, jonka tulee kohdentua osaamisen jokaiselle osa-alueelle (Cherrington & Loveridge 2014: 42–43, Mäkinen 2013: 59, Opfer ym. 2011: 451, Eteläpelto 1992a: 14, Schön 1983, 1987).

Opetustapahtumien toteuttamisessa ja kehittämisessä opettaja tarvitsee käytännöllistä ja teoreettista osaamista (Niikko 1998, Atjonen 2004). Yhteisöllisen ja

yhteiskunnallisen toiminnan kehittämisessä valo-opettajalla on keskeinen rooli valo-oppilaiden opetuksessa, valo-opettajien yhteisössä ja oman koulunsa työyhteisössä. Valo-opettajan opetukseen liittyvät päätökset ja valinnat ovat avainasemassa siinä, miten valo-oppilaat kasvavat aktiivisiksi toimijoiksi, integroituvat suomalaiseen yhteiskuntaan ja säilyttävät oman kieli- ja kulttuuritaustansa (Schubert 2013, Talib & Lipponen 2008a, Juva ym. 2009, Koro 1998, Husu 2002b). Suomessa opettajaa on pitkään pidetty yhteiskunnallisena vaikuttajana (Piesanen ym. 2006) ja kouluihin tarvitaan opettajia, jotka kykenevät näkemään oman työnsä ja koulun osana laajempaa yhteiskuntaa (Hytönen 1989). Opettajan toimintaa ja hänen persoonallisuuttaan ei voida erottaa. Opettajan ammatissa persoonallisuus on keskeinen työväline. (Uusikylä & Atjonen 2007: 214, Day ym. 2006: 603, van Manen 1993, Kari 1996, Hamacheck 1999, Elbaz 1981, Handal & Lauvås 1982.)



**Kuvio 1. Opettajan osaamisen keskeiset osa-alueet.**

Kuvio 1 on pelkistetty kuvaus opettajan osaamisen keskeisistä osa-alueista tässä tutkimuksessa. Se havainnollistaa, että näkemys opettajan roolista ja tehtävästä sisältää käsityksen itsestä yhteisöllisenä ja yhteiskunnallisena toimijana. Se myös osoittaa, että käsitys itsestä opettajana koostuu sekä persoonallisuuden että yhteisön ja yhteiskunnan jäsenyyden osa-alueista.

Opetuksen toteuttamisella ja kehittämisellä viitataan opetuskäytänteiden suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin, ja se sisältää muun muassa opettajankoulutuksen mukanaan tuomat tiedot, taidot ja teoriat sekä oppilaantuntemuksen,

oppimisympäristöjen käytön ja työkokemuksen. Lisäksi siihen kuuluvat opetusmenetelmien ja opetussuunnitelman kehittäminen sekä täydennyskoulutus. Yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen toiminta sisältää esimerkiksi yhteistyön muiden valo-opettajien ja koulun henkilöstön kanssa, ammatillisen yhteistyön eri toimijoiden kesken sekä valo-oppilaiden kotoutumisen tukemisen. Opettajapersoonana kasvamiseen ja kehittymiseen sisältyy sellaisia tekijöitä kuin henkilökohtaiset arvot, eettiset periaatteet, asenteet, uskomukset, intuitio, tunteet sekä oppilaista ja valo-yhteisöstä välittäminen. (Elbaz 1981, Handal & Lauvås 1982.)

## 2.1 Opettajan osaamisen ulottuvuudet

Opettajan osaamisen kasvua ja kehittymistä voidaan tarkastella eri tasojen ja osa-alueiden valossa. Pickle (1985: 55) kuvaa mallissaan opettajan kypsyyden perusolemusta kolmella osa-alueella, jotka ovat ammatillinen, persoonallinen ja kognitiivisten prosessien ulottuvuus. *Ammatillisen ulottuvuusalueen* kehittyminen ja osaamisen kumuloituminen alkaa hallitsemalla käytännöllisimmät ja välittömmimmät opettamiseen tarvittavat tekniset taidot. Opettajan ammatilliseen ulottuvuuteen kuuluvat Picklen mukaan opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi, joihin liittyy pedagoginen tietotaito. Opettajan kypsyessä ja osaamisen kehittyessä työkokemuksen myötä hän siirtyy kohti teoreettista, filosofista ja tieteellistä ymmärtämistä. Opettaja irtaantuu vähitellen teknisistä suorituksista kohti kokonaisvaltaisempaa käsitystä opetuksesta. *Persoonallisen ulottuvuuden* kehittämisessä itsensä ja muiden ymmärtäminen muodostavat perustan, jolle onnistunut vuorovaikutus muiden kanssa rakentuu. Opettajan persoonallisuudella on tärkeä merkitys ammatin harjoittamisen kannalta. Siksi myös opettajankoulutuksessa tulisi painottaa tunneperustaisia taitoja oppiaineiden sisällön ja opetustaitojen ohella. Työuran alussa kollegoita jäljittelevä yksilö kasvaa kypsäksi opettajaksi, joka kykenee analysoimaan ja tarvittaessa puolustamaan opetustyyliään. Oman toiminnan havainnoinnista opettajan voimavarat siirtyvät oppilaisiin ja heidän oppimisprosessinsa tukemiseen. Opettajan persoonallisuuden käyttö työvälineenä kehittyvä vähitellen. (Pickle 1985: 56–57.)

*Kognitiivinen prosessiulottuvuus* merkitsee työuran alkuvaiheessa opetustyön keskittymistä konkreettisiin tosiasioihin, mutta kokemuksen myötä opettaja monipuolistaa opetuskäytäntöitään. Opettajan tulee kyetä löytämään sisältöjen pääpiirteet, ydinsisällöt ja tärkeimmät käsitteet sekä opettamaan ne oppilailleen. Kriittinen ajattelu on kykyä muodostaa käsityksiä siitä, mikä on tärkeää opetuksen näkökulmasta, ja kykyä laadukkaasti selittää tai puolustaa näitä käsityksiä.

Opettaja, jolla on kyky nähdä asioita useasta eri perspektiivistä, tiedostaa tiedon historiallisen ja kulttuurisen merkityksen. Mikäli opettaja ei kykene näkemään tapahtumien ja ajatusten yhteyttä luokassa tapahtuvaan opetukseen, on hän pelkkä tekninen suorittaja. Koulujen tulee kyetä vastaamaan yhteiskunnan muutoksiin, ja yksittäisten opettajien osaaminen on tässä prosessissa ratkaiseva tekijä. (Pickle 1985: 57–58.) Valo-opettajan työhön liittyen on oleellista löytää keskeiset sisällöt ja tärkeimmät käsitteet valo-oppilaille yksilöllisesti. Myös tiedon kulttuurisen ja historiallisen perspektiivin tiedostaminen muodostaa merkittävän osan valo-opettajan työn perusteista.

Niemi (1989) on kehittänyt edelleen Picklen (1985) esittämää mallia opettajan ammatillisesta kehittymisestä. Niemi korostaa ulottuvuuksien välillä vallitsevaa vuorovaikutusta niiden erillisyydestä huolimatta. Työ saattaa vaativuuden takia viedä välillä yksilön kehitystä myös taaksepäin. Tavoitteena on ohjata opettajien ammatillista kehittymistä kohti omaa kasvatusfilosofiaa. Niemi painottaa, että opettajalta voidaan edellyttää laajempaa näkemystä opetustyön vaikuttavuudesta. Opettajan tulee tiedostaa, mikä merkitys kasvatuksella ja opetuksella on yhteiskunnassa nyt ja tulevaisuudessa. Opettajan tulee kyetä perustelevaan, miksi valitsee tiettyjä menetelmiä. Niemen mukaan opettajan ammatilliset taitovaatimukset sisältävät opetuksen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin sekä muut työssä tarvittavat didaktiset valmiudet. Pyrkimyksenä on kehittää opettajan omaa ammattifilosofiaa, jossa heijastuu kriittinen tietoisuus omista valinnoista ja käytännöistä. (Niemi 1989: 82–83.)

Niemi (1989: 84) korostaa myös opettajan persoonallisuuden olevan tärkeä työväline. Picklen ajattelutapaan liittyy Niemen mukaan yksilön käsitys omasta minästä, joka pohjautuu intentionaaliseen ja itsenäisesti valintoja tekevään yksilöön. Suhteessa opettajan ammattiin nämä lähtökohdat ovat tärkeitä, sillä opettajan tulee olla aktiivisesti ja toiminnallisesti suhteessa ympäristöönsä. Yksilön toimintaa ohjaavat arvot, jotka ovat yhteydessä asenteisiin ja asetettuihin päämääriin. Arvot myös ohjaavat opettajan suhdetta oppilaisiin. (Niemi 1989: 84–86.)

Kolmannesta Picklen mallin alueesta, prosessiulottuvuudesta, Niemi (1989: 87) nostaa esiin kognitiivisen psykologian, joka korostaa syvien oppimiskokemusten merkitystä (tässä tutkimuksessa sekä oppilaiden että opettajien osalta). Tiedolla tulee olla merkitystä oppijalle, jolloin hän muistaa sen ja voi käyttää tietoa muissa yhteyksissä. Se mitä sisältöjä ja opetusmenetelmiä opettaja valitsee, vaikuttaa oleellisesti oppilaiden asennoitumiseen tietoon, siihen, miten oppilaat hankkivat tietoa ja millaista tietoa he arvostavat. Edellä mainittuihin vaikuttaa puolestaan opettajan oma tiedonhankintastrategia. Picklen mainitsema kriittinen



pohdinta ja arviointi siitä, mikä on tärkeää, on opettajan uran alkuvaiheessa vasta kehittymässä. Konkreettisessa vaiheessa ollessaan opettaja etsii valmiita malleja eteen tulleisiin haasteisiin. Opettajan tulisi pitää yllä ammattitaitoaan useilla eri tavoilla; myös luoda itse uutta tietoa, analysoida omaa työtään ja kokemuksiaan, havainnoida kriittisesti koulun toimintaa sekä tarkastella koulun ja yhteiskunnan suhdetta. (Niemi 1989: 87–88.)

Yksilön jatkuvan osaamisen kehittyminen on sidoksissa koko työyhteisön kehittämiseen. Työyhteisön pinttyneet käytänteet ja toimintatavat voivat sammuttaa uuden opettajan palavan innokkuuden esitellä uusia ajatuksia tai opetuskäytänteitä. Opettajan ammatillisen kehittymisen tulisi tapahtua kaikilla opettajan kypsyyden kolmella ulottuvuudella (ammatillinen, persoonallinen ja kognitiivinen) myös kehittämistoiminnan yhteydessä. Olennaisena tavoitteena tulee pitää opettajien mahdollisuutta luoda tulevaisuuden yhteiskunnan jäsenille parhaat mahdolliset puitteet ja valmiudet jatkuvalla kasvulla ja oppimiselle. (Niemi 1989: 92–93.) Seuraavissa alaluvuissa käsitellän opettajan osaamisen osa-alueita: opetus, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen toiminta ja opettajapersoona.

### **2.1.1 Opetuksen toteuttaminen**

Tutkimukseni yhtenä tavoitteena oli kehittää valo-opettajien opetusta. Opetuskäsite kasvatuksen alakäsitteenä on pedagogiikan keskeisimpiä ja vanhimpia. Tämän tutkimuksen opetus-käsitteellä viitataan toimintaan,

1. jolla on pedagoginen tarkoitus (intentionaalisuus)
2. johon sisältyy vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä
3. joka on suunnitelmallista ja tietoista
4. joka pyrkii edistämään oppimista ja
5. joka on ammatillista. (Lahdes 1992: 273, Siljander 2002: 50–53.)

Tämä opetuksen määrittely kuvaa erinomaisen hyvin oman tutkimukseni taustalla toimineen projektin TriPod-mallin opetuskäytänteitä. TriPod-mallin tavoitteet oli selkeästi suunniteltu ja määritelty, ja siinä toteutui vuorovaikutusta sekä valo-opettajan ja valo-oppilaiden että valo-oppilaiden ja asiantuntijoiden välillä (ks. Uusikylä & Atjonen 2007: 20). Myös eri koulujen valo-oppilaat työskentelivät keskenään eri kokoonpanoissa pienryhmätuokioiden aikana. Kaikki valo-opettajat olivat luokanopettajan tutkinnon suorittaneita opettajia, jotka työskentelivät opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen mukaisesti.

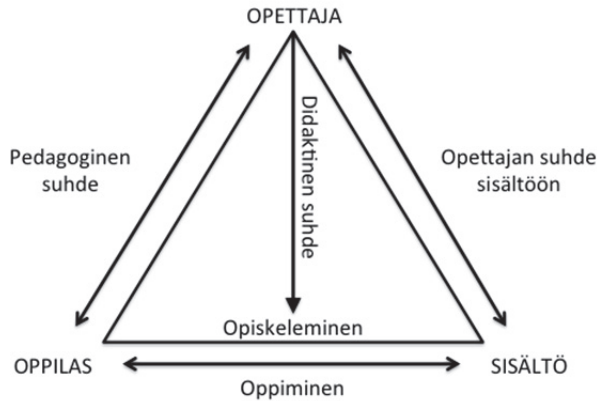
Opetus on vastavuoroista toimintaa, jossa on kaksi osapuolta, opettaja ja oppilaat, joilla on pedagogisessa suhteessa omat roolinsa. Opetustapahtumaa itsessään on tarkasteltava yhteiskunnallisen instituution kontekstissa. Tämä konteksti voidaan tulkita ja se voi toteutua useilla eri tavoilla. (Boud ym. 2000: 13–14.) Opettajan toiminnan tarkoituksena on, että oppilaat saavuttavat opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt. Tämä edellyttää opettajalta laajaa pedagogista asiantuntemusta. Opetuksessa pyritään opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden saavuttamiseen, jossa suhteessa opettajalla on didaktinen vapaus.

Opetuksen määrittelyyn on tuotu kuitenkin lisäys, joka viittaa opettajan tekemisiin tiedostamattomiin ratkaisuihin. Toiminta on joka tapauksessa intentionaalista, vaikka toimija ei tuottaisikaan intentioita tietoisien harkinnan kautta. Hän voi tuottaa intentioita aikaisemman kokemuksensa perusteella, intuitiivisesti. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995: 23.) Tästä syystä reflektion merkitys opetuksen ratkaisuiden ja valintojen perustelemisessa on oleellisen tärkeää osaamisen kehitymisprosessissa (Calderhead 1987: 18).

Opetus sisältää opettaja- ja oppilaskeskeiset, yksilölliset ja yhteisölliset toimintamuodot ja ohjaamisen (Krokkfors 1998:73). Yrjönsuuri (1987: 11) määrittelee opetuksen olevan kasvatuksen tärkeimmän muodon. Hänen mukaansa opetus on *”tietoiseen ja täydelliseen oppimiseen tähtäävää opiskelun suunnitelmallista ohjaamista”*. Opetuksen tehtävänä Yrjönsuuren mukaan on virittää, suunnata, johtaa ja ohjata opiskelua. Samaan viittaavat myös Jarvis (2002a: 11) ja Fenstermacher (1986: 39) esittäessään opetuksen tarkoittavan ensisijaisesti muiden auttamista oppimaan.

Erityisesti tutkimukseni kontekstiin, maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarkoitettuun valmistavaan opetukseen, liittyen voidaan todeta, että valmistava opetus on periaatteiltaan samanlaista kuin perusopetus ja periaatteet hyvälle opetukselle ovat samat molemmissa. Lisäksi on syytä painottaa, että kasvatuksen ja myös opetuksen päämääränä on kasvatettavan kasvu osaksi ympäröivää kulttuuria ja yhteiskuntaa. Tutkimukseeni liittyvän projektin kohderyhmänä olleita valokoppilaita tuettiin valmistavan opetuksen opetussuunnitelman mukaisesti sekä kotoutumisessa uuteen yhteiskuntaan että säilyttämään omaa äidinkieltä ja kulttuuria (vrt. Schubert 2013: 66). Laajasti määriteltynä koulun keskeinen tehtävä on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen (Perusopetuslaki 1998). Opetuksella on pedagoginen tarkoitus, jonka pyrkimyksenä on edistää oppilaan oppimista. Pedagoginen tarkoitus kohdistuu kahteen opetuksen näkökulmaan: opetettavan oppiaineksen sisältöön ja oppilaan yksilölliseen oppimisprosessiin. Opetuksessa kasvattajan (opettajan) ja kasvatet-

tavan (oppilaan) välisessä suhteessa on opittava asia, jonka kautta toteutuu pedagoginen vuorovaikutus. (Siljander 2002: 50–51, Meri 2002: 183.)



**Kuvio 2. Didaktinen kolmio (Siljander 2002: 51, Kansanen 2004: 79–80, julkaistu Ota-  
van ja PS-kustannuksen luvalla).**

Opetuksen osatekijöitä voidaan kuvata didaktisella kolmiolla (kuvio 2). Didaktisessa kolmiossa on kuvattu opetus-opiskelu-oppiminenprosessin kolme tekijää: opettaja, oppilas ja sisältö sekä niiden väliset suhteet. Didaktisen kolmion avulla voimme tarkastella opettajan osaamisen kontekstia sekä teoreettisesta että käytännön näkökulmasta. Didaktisella kolmiolla voidaan kuvata, miten opetus eroaa muista toiminnoista tai kasvatusmuodoista. Ratkaiseva tekijä on, että opetuksessa opettajan ja oppilaan suhde ei ole välitön, vaan välillinen. Opettajan ja oppilaan suhteen välissä on opetettava asia, yleisemmin oppiaineen sisältö. Opettaminen on aina jonkin sisällön opettamista jollekulle. (Hyry 2007: 29.) Kuviossa 2 havainnollistuu, kuinka sisällöllä on kahdensuuntainen merkitys: se on sekä oppilaan oppimisprosessin että opettajan opetustoiminnan kohde. Opetuksen tarkoituksena on siis edistää oppilaan tiettyyn sisältöainekseen kohdistuvaa oppimisprosessia, joka voi toteutua yksilöllisesti tai yhteisöllisesti. (Siljander 2002: 52.) Oppimista tapahtuu koko ajan, myös ilman opetusta. Opetuksen tehtävänä on kohottaa oppimisen laatua ja tehdä se määrätietoiseksi ja suunnitelmalliseksi. (Engeström 1996: 62.)

Didaktisen kolmion käyttökelpoisuus ja merkitys tämän tutkimuksen kannalta nousee esille erityisesti siksi, että se osoittaa selkeästi, ettei pelkän sisällön hallit-

seminen yksinään riittää. Opettajan on osattava muokata opetettava sisältö sellaiseen muotoon, että jokainen oppilas ryhmässä kykenee omaksumaan ja ymmärtämään sen. Opetettavan sisällön muokkaaminen oppilaan edellytysten mukaiseen muotoon edistää oppimista. Muokkaamisen mahdollistaa hyvä oppilaantuntemus, joka erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla on peruslähtökoh- ta opetuksen suunnittelulle, toteutukselle ja arvioinnille. (Meri 2002: 186.) Oppi- laan yksilöllisiä tarpeita huomioitaessa opetuksessa tarkastellaan oppilaan yksilöl- lisiä taipumuksia ja niitä ominaisuuksia, jotka vaikuttavat oppimiseen. Kaikkien maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettavien opettajien tulee perehtyä mm. oppi- laan vahvuuksiin, kulttuuri- ja kielitaustaan, elämäntilanteeseen ja mielenkiin- non kohteisiin. (Sarlin 2009: 21, Niemi 2002: 130.) Opettajan olisi hyvä osata yhdistää tieto oppilaistaan osaamiseensa siten, että hän kykenee joustavasti otta- maan myös oppilaan elämäntilanteen huomioon (Mikkola & Heino 1997: 179).

Kuviossa 2 pedagogisella suhteella kuvataan kasvatuksen rakennetta ja ydin- tä. Pedagoginen suhde viittaa kasvattajan (opettaja) ja kasvatettavan (oppilas) väliseen suhteeseen ja tätä suhdetta määrittäviin tekijöihin, joita ovat mm. kasva- tettava, kasvattaja ja yhteiskunnan kulttuuri. Yksilöllisessä sivistysprosessissa jokainen ihminen kasvaa ympäröivään kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Prosessiin kuuluu, että yksilön kasvun myötä myös ympäröivä kulttuuri uudistuu. Sivistys- prosessin tueksi ja ohjaajaksi perusopetusikäisille tarvitaan kasvattajan (opettajan) toimintaa, siis opetusta. (Siljander 2002: 76–77.) Oppilaan kieli- ja kulttuuritausta tuo mukanaan tekijöitä, jotka vaikuttavat paitsi opetuksen toteuttamiseen myös kotoutumiseen ja ympäröivään yhteiskuntaan integroitumiseen.

Pedagoginen suhde on van Manenin (1993: 74–78) mukaan kaksoismerkityk- sellinen suhde. Kasvattaja välittää lapsesta sellaisena kuin hän sillä hetkellä on ja millaiseksi hän saattaa tulevaisuudessa tulla. Mikäli pedagogista suhdetta ei luon- nehdi tämä kaksoismerkityksellinen näkemys, se ei enää ole pedagoginen suhde. Opettajan ja huoltajan pedagoginen suhde lapseen eroaa siinä, että opettajan ja lapsen suhde muotoutuu kolmesta tekijästä sisältäen oppiaineen, johon opettajan ja lapsen suhde orientoituu. Suhteeseen kuuluu myös ympäröivä maailma, johon kyseinen oppiaine liittyy. Toinen erottava tekijä on, että opettaja-oppilassuhde on väliaikainen, kun taas huoltaja-lapsisuhde on kestoaltan elinikäinen. Opettaja on pedagogisessa suhteessa eräällä tavalla *in loco parentis*, mutta opettaja ei voi pakottaa oppilasta hyväksymään häntä opettajaksi, vaan oppilaan täytyy antaa tuo asema hänelle. Lisäksi opettajan ja oppilaan välisen pedagogisen suhteen tulee olla kahdensuuntainen ja oppilaalla tulee olla valmius ja tahto oppia. Suhdetta luonnehtii erikoinen persoonallinen luonne, sillä yhtä lailla kuin opettaja opettaa

omalla persoonallisella tyyllillään, myös oppilaat oppivat kukin omalla ainutlaatuisella tavallaan ja prosessiin liittyy myös arvoja. (Van Manen 1993: 74–78.)

Opetuksesta ei suoraan seuraa oppiminen. Opettajan keskeisin tehtävä on mahdollistaa oppiminen, mutta sen kontrollointi on käytännössä mahdottomuus. Opettajan tulee ennemminkin ohjata oppilasta opiskelemaan. Opettajan profession ydin on keskittyä oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen, siis oppilaan opiskelemiseen. (Kansanen & Meri 1999a: 8–9.) Maahanmuuttajataustaisen oppilaan opetuksessa opettajan moninainen rooli oppimisen ohjaajana korostuu varsinkin alkuvaiheessa, jolloin suomen kielen taidot ovat vähäiset ja siten omaehtoinen opiskelu rajoitettua. Opettaja on monella tavalla sisällön tulkki sekä suomen kielen että suomalaisen kulttuurin ja yhteiskunnan suhteen.

Didaktisessa kolmiossa mitään kolmesta tekijästä ei nosteta ensisijaiseksi, vaan kaikki kolme ovat samanarvoisia. Oppilas tuo mukanaan sosiaalisen toiminnan sekä kehitykseen ja oppimiseen liittyvän näkökohdan. Opettaja voidaan nähdä opetuksen ammattilaisena, joka tuo mukanaan elämäkokemuksensa ja osaamisensa opettajankoulutuksesta alkaen. Opettajan yhtenä tehtävänä on kasvattaa ja opettaa uusia yhteiskunnan jäseniä. Sisältö tarkoittaa opetussuunnitelman mukaisia ainesisältöjä, jotka toimivat linkkinä yhteiskuntaan ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumiseen. Opetuksen kannalta keskeisintä on se, miten kokonaisuus toimii. Opettajan sisällöllinen asiantuntemus liittyy didaktiikkaan, joka muodostaa täten osan opettamisen asiantuntemusta. (Kansanen 2004: 70–74.)

Lapset ja nuoret rakentavat vielä omaa identiteettiään, joka koulussa muotoutuu osaltaan oppimisen ja siitä saatujen tunteiden ja kokemusten kautta. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa opettajien on syytä huomioida oppilaiden erilaiset oppimishistoriat ja suomen kielen osaamisen taitotaso. Mikäli opettajat eivät huomioi oppilaiden yksilöllisiä tarpeita, saattavat myönteiset oppimiskokemukset jäädä vähäisiksi. Oppimisen edistäjänä opettaja pohtii, miten voi tukea jokaisen oppilaan oppimista parhaimmalla mahdollisella tavalla. Opettaja ja koulu toimivat linkkinä oppilaan oman etnisen kulttuurin ja suomalaisen kulttuurin välillä. (Soilamo 2008: 179.) Valmistavassa opetuksessa opetussuunnitelman sisältöjä toteutetaan soveltaen ja yksilöllisesti jokaisen valo-oppilaan opinto-ohjelmaan kirjatun suunnitelman mukaisesti

Opettajan tehtävänä on ohjata oppilaan ja sisällön välistä suhdetta (Kansanen & Meri 1999b: 112–115). Jokaisen opettajan oletetaan itse pohtivan ja päättävän, millaiseksi didaktinen suhde muotoutuu. Täten jokaisella opettajalla on oma henkilökohtainen didaktinen mallinsa ja tapansa tehdä opetukseen liittyviä päätöksiä.

Didaktiset mallit tai teoreettinen tieto voivat auttaa opettajaa hahmottamaan omaa didaktista suhdettaan, mutta ne eivät poista opettajan henkilökohtaista vastuuta tehdä opetukseen liittyviä päätöksiä ja valintoja. Opettajan henkilökohtaisen didaktisen mallin käsite lähestyy sellaisia käsitteitä kuin opettajan pedagoginen ajattelu (Kansanen 1996, Aaltonen 2003, Patrikainen 2009), opettajan käytännön tieto (Elbaz 1981) sekä käytännön teoria (Handal & Lauvås 1982).

### **2.1.2 Opettaja yhteisöllisenä ja yhteiskunnallisena toimijana**

Yhteiskunnalliset muutokset saattavat hämmentää erilaiseen toimintakulttuuriin kouluttautunutta opettajaa ja hänen työyhteisöään. Muutosten määrä ei tulevaisuudessa todennäköisesti vähene. Maahanmuutto ilmiönä on jatkuva ja se muuttaa yhteiskuntaa peruuttamattomasti (Saukkonen 2014a: 32). Voimme hyvällä syyllä pohtia Husua (2002b: 131) mukailten ”*Miten varmistetaan opetustyön ja opettajien osaamisen kehittyminen yhteiskunnan tavoitteiden ja tarpeiden mukaisesti?*”.

OECD:n tutkimuksen mukaan uusille yhteisöllisyyttä vahvistaville täydennyskoulutusmalleille on tarvetta. Pitkäkestoisten kunta- ja oppilaitostasoisten ohjelmien avulla vahvistetaan yhteisöllisyyttä ja kootaan keinoja systemaattisesti uudistaa pedagogiikkaa. Yhteisöllisen kehittämisen valmiuksia tulee tukea sekä yksilön ammatillisessa kehittämisessä että hyödyntää koko kouluyhteisön toimintakulttuurin uudistamisessa. Kollegiaalinen yhteistyö on tällä hetkellä yksi keskeinen opettajuuden kehittämissuunta. (Taajamo ym. 2014: 45, 49.)

Korkeakosken (2001: 156–157) tekemän tutkimuksen mukaan osaamisen kehittäminen on osalle opettajista satunnaista, eivätkä he reagoi ammatillisesti yhteiskunnallisiin muutoksiin. Korkeakoski kuvaa joidenkin opettajien olevan pyhäytyneisyyden tilassa. Yliopistollisen peruskoulutuksen tulisi antaa opettajille tietoja, taitoja, asenteita ja valmiuksia muutoksiin, jotka ovat väistämättömiä koko työuran ajan. Yhä useampi opetushenkilöstöön kuuluva ei ole osallistunut lainkaan täydennyskoulutukseen, mihin vaikuttavat mm. sellaiset tekijät kuin sijaisten palkkaamisen haasteellisuus, motivaation puute tai resurssien vähäisyys (Piesanen ym. 2006: 97–101, Kohonen & Kaikkonen 1998: 134).

Opettajien tulisi toimia esimerkkeinä ja malleina elinikäisen oppimisen toteuttamisessa. Tämän päivän koulu ja yhteiskunta edellyttävät entistä enemmän aktiivisuutta ja vastuuta työn kehittämisestä. Jatkuvan oppimisen periaatteen tulisi toteutua käytännössä sekä yksilö- että yhteisötasolla, sillä se on opettajien elämänhallinnan perusedellytys. Muuttuvan työelämän myötä täydennyskoulutus

nojaa tähän periaatteeseen entistä vahvemmin. (Rauste-von Wright 1998: 12.) Elinikäisen oppimisen periaatteiden merkitys ja tärkeys näkyvät myös useissa Euroopan komission asiakirjoissa, mm. Koulutus 2020 -viitekehyksessä (2009), Elinikäisen oppimisen avaintaitoja koskevassa viitekehyksessä (2006) ja Opettajakoulutuksen laadun parantamisesta annetussa päätelmässä (2007).

Opetusmenetelmien kehittäminen on tehokasta, kun se liitetään käytännössä toteutettaviin oppimistilanteisiin (Fullan & Hargreaves 1992: 49). Tämä ei ole aina mahdollista erityisesti täydennyskoulutuksissa. Yhtenä vaihtoehtona opettajien osaamisen kehittämiseksi on rehtorin tai sivistys- ja kulttuuripalveluiden hallinnon tarjoamat mahdollisuudet osallistua opetukseen liittyviin projekteihin ja kehittämistoimintoihin. Viime vuosina Opetushallitus on tarjonnut opetuksen järjestäjille rahoitusta kehittämistoimintaan, johon myös oma tutkimukseni pohjautuu.

Opettajien kautta vaikutetaan uusien kansalaisten kasvattamiseen (Aaltola 2005: 35). Kouluthan ovat Suomessa yhä erittäin keskeinen osa yhteiskuntaa ja sen julkista toimintaa. Koulun toiminnan tavoitteet muodostuvat lähtökohtaisesti yhteiskunnasta käsin. Suuret yhteiskunnalliset linjaukset, kuten kansainvälistyminen ja maahanmuutto mainitaan myös voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004). Kotoutumisen edistämisen tavoite tuodaan keskeisesti esille valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (2009). Koulujen sidosryhmät ja yhteistyökumppanit olettavat maahanmuuttoon liittyvien muutosten näkyvän myös koulujen toiminnassa. Täten voimme päätyä näkemykseen, jossa ainakin osa koulun toiminnan lähtökohdista on ulkoa annettuja, eivät koulujen tai sen henkilöstön vapaasti valittavissa. Koulujen opetussuunnitelmissa tämä tosiasia näkyy sisällöissä ja tavoitteissa, jotka ovat aina yhteiskuntalähtöisiä. (Husu 2002b: 131.) Piesasen ym. (2006: 125–127) mukaan opettajan ammattiin liittyy vahvasti rooli yhteiskunnallisena vaikuttajana ja demokraattisten toimintatapojen välittäjänä. Opettaja voidaan nähdä yhteiskunnan edustajana, jonka toteuttama kasvatus ja opetus ovat vallitsevaan yhteiskuntajärjestelmään kiinteästi kuuluvaa toimintaa (Kansanen 2004: 62). Valo-opettajien toimenkuvaan sisältyy vahvasti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus, erityisesti suomen kielen opetus, jonka tavoitteena on tukea yhteiskuntaan kotoutumista. Toisaalta tuodaan esille myös valo-oppilaiden oman äidinkielen ja kulttuurin tukeminen.

Vaikka tutkimuksessani kohteina olivatkin yksittäiset valo-opettajat ja valo-opettajien yhteisö, on oleellista pitää lähtökohtana sitä, että koulu on yhteiskunnallinen instituutio. Nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa opettajilla on haasteellinen työ, jossa he joutuvat usein tilanteisiin, joissa ei voi toimia aiemmin toimi-

neiden valmiiden kaavojen ja toimintamallien mukaan. (Talib 2000: 163.) Samanaikaisesti, kun opettajan on kyettävä tekemään itsenäisiä ratkaisuja, hänen tulee ottaa huomioon yhteiskunnan muutokset ja näiden koululaitokselle tuomat haasteet. Vastuu opetuksen kehittämisestä on koululla, joten opettajista muodostuu tärkeä yhteiskunnallinen voimavara. Yhteiskunnan muutoksen myötä syntyneissä uusissa tilanteissa opettajan tulisi olla selvillä koulun tehtävistä ja oman opetus-toimintansa perusteista. Täten opettajan ajatteluun on liitettävä sekä koulua että yhteiskuntaa kehittävä näkökulma. (Linnansaari 1998: 35.) Tätä näkemystä tukee Jokisen (2000) tutkimus, jossa selvitettiin kuntatason päättäjien odotuksia opettajan profession roolista tulevaisuudessa. Päättäjät odottivat opettajien luovan myös koulun ulkopuoliselle yhteisölle parempaa tulevaisuutta ottamalla enemmän vastuuta ja vaikuttamalla yhteiskunnallisesti opetustyön ulkopuolella.

Tulevaisuuden opettajan piirteisiin kuuluu, että hän osallistuu aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan. Kyetäkseen tulevaisuushakuiseen työotteeseen, opettaja tarvitsee ympärilleen tukevan työyhteisön ja suuntaa näyttävän johtajan sekä sisällöllistä tietämystä. Tietämyksen tulee konkretisoitua opettajan työssä luokkahuoneessa tai muissa oppimisympäristöissä. Tämänkaltaisessa opettajuudessa sisällön hallinta, hyvä opetustaito ja refleктоiva toimintatapa toimivat välineinä pyrittäessä kohti laadukkaampaa opetusta ja yhteiskunnallista vaikuttamista. Oman työn reflektiivinen arviointi on tärkeää ja se tulee todennäköisesti toteutumaan tulevaisuudessa entistä enemmän yhteisössä. (Luukkainen 2005: 161–162.)

### *Opettajan interkulttuuriset taidot*

Valo-opettajat toimivat monin tavoin kulttuurien leikkauspisteessä. Heidän oppilaansa tulevat moninaisista kieli- ja kulttuuritaustoista ja opetuksen sisältö on suureksi osaksi suomalaiseen kulttuuriin, yhteiskuntaan ja kieleen niveltynyttä.

Kulttuuri ja myös monikulttuurisuus ovat käsitteinä monimerkityksisiä ja moniulotteisia (Saukkonen 2013b: 15–18, Martikainen ym. 2006: 10–13). Monikulttuurisuudella voidaan Saukkosen (2013a) mukaan kuvata yhteiskunnan etnistä ja kulttuurista monimuotoisuutta. Etnisyys ja kulttuuri on syytä pitää erillään toisistaan. Etnisyydellä viitataan mm. synnyinmaahan, kansalaisuuteen tai kollektiiviseen identiteettiin. Kulttuurilla tarkoitetaan ihmisiä yhdistäviä tai erottavia tekijöitä kuten kieli, uskonto, arvot, tavat ja käsitys hyvästä elämästä. Saman etnisen taustan omaavat ihmiset voivat poiketa toisistaan kulttuurisesti; samoin kuin esimerkiksi kieli voi yhdistää etniseltä identiteetiltään monenlaisia ihmisiä. (Saukkonen 2013a: 6, Pitkänen 2006: 18–19.) Omassa tutkimuksessani määritte-



len monikulttuurisuuden monina kulttuureina, jotka ovat keskenään vuorovaikutuksessa erityisesti suhteessa suomalaiseen koulutusjärjestelmään sekä laajemmin yhteiskuntaan (vrt. Paavola & Talib 2010: 26).

Valo-ryhmän erityisluonne vaatii opettajalta kykyä kohdata erilaisia kulttuureja ja monia kulttuuriin ja kieleen liittyviä erityistaitoja. Toisaalta voidaan perustellusti väittää, että jokainen opettaja tarvitsee interkulttuurisia kompetensseja työssään tämän päivän Suomessa. Opettajan interkulttuuriset kompetenssit koostuvat erilaisista tiedoista, taidoista ja asenteista. (Jokikokko 2010: 72, 90, Derwin & Keihäs 2013: 122–123.) Lisäksi opettajan kyky osoittaa empatiaa oppilasta kohtaan on tärkeää (Bennet 1995: 313). Interkulttuurinen kompetenssi voidaan määrittellä lyhyesti taidoksi toimia vuorovaikutustilanteissa luontevasti erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä (Talib & Lipponen 2008b: 234). Jokikokko ym. (2004: 331) määrittävät interkulttuurisen kompetenssin sisältävän kulttuurienvälisen viestinnän lisäksi pyrkimyksen kohti kulttuurien välistä ymmärrystä, yhteistyötä, rauhaa, tasa-arvoa ja ihmisoikeuksien toteutumista. Opettajien asenteet, oikeudenmukainen ajattelu, moninaisuuden kunnioittaminen ja sitoutuminen tasa-arvoa edistävään toimintaan muodostavat lähtökohdat opettajan interkulttuuristen kompetenssien kehittymiselle (Jokikokko 2010: 24–28, McAllister ym. 2006: 378). Opettajien interkulttuuristen kompetenssien kehittämistä tulee Talibin ym. (2004: 148) mukaan tarkastella siten, että ne vastaavat kaikkien, ei vain maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutustarpeita.

Interkulttuurisuuden käsitteellä korostetaan monikulttuurisuuden syntyminen prosessinomaista kehitystä, jossa eri kulttuurit toimivat vuorovaikutuksessa keskenään (Matinheikki-Kokko 1999: 30). Interkulttuurisessa opetuksessa korostuu vuorovaikutus eritaustaisten ihmisten välillä, ja sen tavoitteena on tarjota tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen etnisestä, kulttuurisesta tai sosioekonomisesta taustasta riippumatta (Gundara & Portera 2008: 465). Opettajalta edellytetään tiedollista, asenteellista ja taidollista kompetenssia (Trede ym. 2013: 442, Lairio ym. 1999: 128–131). Opettajan olisi hyvä tuntea omat kulttuuriset arvonsa ja lähtökohtansa opetustyöhön ja pohtia niiden suhdetta sellaisiin periaatteisiin kuin tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja ihmisoikeudet. Lisäksi opettajan tulisi kyetä arvioimaan opetusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden näkökulmasta ja valita opetusmenetelmänsä oppilaan viitekehys huomioiden. (Matinheikki-Kokko 1999: 40, Jokikokko 2005: 97, Puukari & Korhonen 2013: 36.) Opettajan on hyvä tiedostaa yhteiskunnallisia epäkohtia ja ohjata oppilaitaan tarkastelemaan yhteiskuntaa eri näkökulmista sekä pohtimaan siinä ilmeneviä eroja ja samankaltaisuuksia (Talib & Lipponen 2008b: 240). Sekä paikallisten että globaalien (glocal) näkökulmien

huomioiminen on tulevaisuuden opettajalle merkittävä taito (Dervin ym. 2012: 10).

Valo-opettajien työn lähtökohdat poikkeavat merkittäväällä tavalla perusopetuksen opettajien tehtävistä. Erilaisista taustoista johtuen jokaisen valo-oppilaan opetus perustuu yksilöllisiin tarpeisiin ja lähtökohtiin, jolloin opettavien sisältöjen valinta ja aikataulutus tehdään oppilaskohtaisesti (ks. Tuomi 2006: 134). Opetus on aina vahvasti sidoksissa etiikkaan, mutta valo-opettajan työssä esimerkiksi tasa-arvoon ja inklusioon liittyvät eettiset kysymykset nousevat keskeisiksi. Joudutaan kysymään esimerkiksi: Kenen näkökulmasta tietoa opetetaan ja kenen arvoja välitetään? (Ks. Jokikokko ym. 2004: 333, Tomperi ym. 2005: 7, 13, Räsänen 2009b: 30.) Eettisesti toimiessaan valo-opettaja huomioi ensisijaisesti oppilaiden tarpeen ja edun. Samalla hän antaa esimerkin oppilailleen, miten olla eettinen (ks. Luukkainen 2005: 75). Monikulttuurisen oppilasryhmän opettaminen on vaativaa siinäkin mielessä, että se pyrkii tarjoamaan hyvän oppimisympäristön Suomeen tulleille oppilaille, mutta sitä kautta vaikuttamaan myönteisesti myös laajemmin monikulttuuristumiseen Suomessa. Tarvittaessa koulutuksen järjestäjän tulee tarjota tilaisuuksia täydennyskoulutukseen opettajien interkulttuurisen kompetenssin kehittämiseksi, mikä edellyttää myös opettajilta itseltään halua ja aktiivisuutta edistyä työssään. (Dervin & Tournebise 2013: 541, Soilamo 2008: 176–177.)

### **2.1.3 Opettajapersoonan kehittyminen**

Opettajankoulutuksen läpikäytyään yksilö saa merkittävän uuden tavan määritellä itseään: hän voi alkaa kutsua itseään opettajaksi. Ammatti-identiteetti tarkoittaa opettajan käsitystä ammatistaan ja itsestään opettajana, ja se koostuu persoonallisesta ja kollektiivisesta identiteetistä (Salovaara & Honkonen 2013: 25, Rodgers & Scott 2008: 733, Billet & Pavlova 2005: 208–209). Opettajankoulutus on tulemistasi siksi, mitä on olla kyseisen ammatin edustajana. Opettajaksi kasvaminen työkokemuksen karttuessa on toisaalta hyvinkin persoonallista identiteettityötä, joka hakee vastausta kysymykseen ”*Kuka minä olen?*”. Toisaalta se on myös kollektiivista identiteettityötä, joka pohjautuu kysymykseen ”*Keitä me olemme?*”. (Heikkinen & Huttunen 2007: 17, Beijaard ym. 2004: 122, Kelchtermans 2004: 220, Connelly & Clandinin 1999: 94.)

Opettaja saa tutkintonsa myötä muodollisen pätevyyden ammatin harjoittamiseen ja siinä edelleen kehittymiseen (Jauhiainen 1995: 18). Opettajaksi kehittyminen on ammatillinen kasvu- ja kehitysprosessi, joka vaikuttaa yksilö- ja yhteisöta-

solla kokonaisvaltaisesti läpi työuran. Opettaja rakentaa identiteettiään vuorovai-  
kutteisessa prosessissa yhteisöjensä kanssa (Arnon & Reichel 2007: 460, Rodgers  
& Scott 2008: 751). Ammatillisen kehittymisen ja uuden oppimisen tarpeet löyty-  
vät yksilöstä itsestä, työtehtävästä, organisaatiosta tai yhteiskunnasta (Ruohotie  
1996: 207). Yhteiskunnalliset muutokset tuovat mukanaan haasteita myös koulu-  
hin, joissa opettajien asema ja asennoituminen voi vaihdella vastarinnasta muu-  
tosvoimaan. Opettajien tuleekin pohtia ja tiedostaa, mitä yhteiskunnallisia tarpeita  
opetus palvelee. (Niemi 1989: 74–75.)

Opettajan henkilökohtaisilla arvoilla ja asenteilla on huomattava vaikutus sii-  
hen, miten hän kohtaa oppilaat työssään ja minkälaisiksi oppilaiden mahdolisuu-  
det ja kyvyt arvioidaan. Erityisesti maahanmuuttajataustaisille oppilaille opettajan  
asenteiden merkitys on ratkaiseva. Opettajan hyväksyminen, välittäminen ja usko  
oppilaan osaamisen kehittymiseen vaikuttavat myönteisesti koulunkäyntiin ja  
ohjaavat tulevaisuuden valintoja. (Talib & Lipponen 2008a: 142–143, Nieto 2000:  
196.) Opettajan arvot ja etiikka vaikuttavat opetuksen tavoitteiden, sisällön ja  
menetelmien valintaan (Räsänen 1993a: 23). Opettajien uskomukset ja olettamuk-  
set oppilaan koulunkäynnin onnistumismahdollisuuksista ohjaavat oppilaan kou-  
lumenestystä. Täten opettajan asenteilla on suuri merkitys sille, miten erilaisuus  
mielletään luokkayhteisössä ja nähdäänkö sitä oppimisen ja opettamisen lähtö-  
kohtana. Erilaisen oppimishistorian omaavien oppilaiden koulumenestykseen  
tarvitaan paitsi oppilaan omaa työtä myös opettajien loppumatonta uskoa ja luot-  
tamusta oppilaan mahdollisuuksiin oppijana sekä halua kehittyä ammatillisesti.  
(Talib & Lipponen 2008a: 142–143, Kelchtermans 2009: 258–259.) Opettajilla  
tuleekin olla tasavertaisen myönteiset odotukset kaikkien oppilaiden menestymi-  
sen mahdollisuuksista (Zembylas & Chubbuck 2012: 146, Bennet 1995: 29).  
Opettajilla on monenlaisia uskomuksia ja arvoja, jotka heijastuvat eri kulttuurien  
arvostuksiin ja oppilaisiin suhtautumiseen. Yksilöiden opettajaidentiteettiin vai-  
kuttavatkin vahvasti työpaikan yhteisön asenteet ja toimintakulttuuri (Flores &  
Day 2006: 230). Opettajayhteisöissä voidaan keskustella siitä, tuovatko eri kult-  
tuurit koulun toimintaan rikkautta ja miten sitä voidaan hyödyntää opetuksessa.  
Kulttuurisesti moninaistuvassa yhteiskunnassamme opettajan kokiessa epävar-  
muutta työssään voi reaktiona olla vetäytyminen sekä asenteellisesti että konk-  
reettisesti kauemmas oppilaista ja huoltajista sen sijaan, että muodostaisi kiin-  
teämpää yhteistyötä kodin ja koulun välille (Hargreaves 2002: 22–23, Leeferink  
& Klaassen 2002: 37, Korpinen 1996: 15).

Opettajien asenteita ja suhtautumista oppilaisiin voidaan kehittää täydennys-  
koulutuksen ja kehittämistoiminnan avulla. Motivaatiota lisää, jos koulutus perus-

tuu opettajien tarpeeseen kehittää opetuskäytäntöjä ja suunnata pedagogista ajattelua uudella tavalla. Tarve voi perustua esimerkiksi uuteen tutkimustietoon tai yhteiskunnassa tapahtuneisiin muutoksiin. Suomessa lisääntyvä maahanmuutto asettaa haasteita ja uusia kysymyksiä. Opetuksen kehittämistarpeeseen voidaan vastata myös ajanmukaistamalla opettajien perus- ja täydennyskoulutusta. Opettajien täydennyskoulutuksen tulee tukea asiantuntijuuden kehittymistä koko ammatillisen uran ajan. Viime kädessä opetuksen ja opettajuuden kehittämisen tarkoituksena on oppilaiden laadukas oppiminen ja yhteiskuntaan kiinnittymisen tukeminen. (Talib & Lipponen 2008a: 153, Juva ym. 2009: 16, Koro 1998: 145.)

Pohdittaessa opettajien osaamisen kehittymistä keskeisenä lähtökohtana tulee olla yksilön sisäiset motivaatiotekijät ja kasvutarpeet. Opetuksen muuttuminen on loppujen lopuksi pääosin kiinni opettajan ajattelun ja toimintatapojen muuttumisesta, erityisesti suomalaisessa kontekstissa, jossa opettajan autonomia on yhä suhteellisen vahvassa asemassa (Husu 2002b: 131). Opettajan osaamisen kehitys riippuu hyvin pitkälti myös opettajan omasta persoonasta ja sen kehittymisestä (Husu 2002a: 15). Myös Meriläinen (1998: 252) korostaa opettajan työn ammatillisuuden ja persoonallisuuden välistä yhteyttä, josta tehtyjen tutkimusten mukaan persoonallinen kehittyminen tulisi huomioida osana ammatillista kehittymistä (vrt. Pickle 1985: 57).

Osaamisen kehittymisen eettisten perusteiden, toiminnan perusteluiden ja toimenpiteiden tasoilla tulee tapahtua opettajassa itsessään, jotta muutoksen todelliset seuraukset välittyisivät luokkahuoneen arkeen oppilaille saakka. Opetuksen kehittämisessä ja sitä koskevissa muutoksissa tulee olla aina tavoitteena oppilaiden oppimisen laadun parantaminen. Opetuksen järjestäjän ja hallintohenkilöstön on erittäin haasteellista asettaa tavoitteita koulujen ja viime kädessä opettajien pedagogisten käytänteiden muuttamiseksi. Pelkästään rahoituksen ja muiden resurssien takaaminen ei riitä, mikäli opettajat itse eivät koe valmiutta tai tarvetta muutokselle. Ylhäältä annettuna tai esimiehiltä määrättyä toteutettu uudistamisprosessi ei välttämättä johda parhaaseen lopputulokseen. Ulkoapäin voidaan tarjota mahdollisuuksia muutokseen ja tukea prosessin edistymistä, mutta muutostarpeen ja -halukkuuden tulee lähteä yksilöstä itsestään. Ammatillinen kehittyminen edellyttää omien käsitysten ja uskomusten muuttumista, jota kautta myös toiminta uudistuu. (Sahlberg 1998: 16–17, Fullan 2001: 44–45.)

Ammattietiikassa opettajan ammatillista toimintaa ja hänen persoonaansa tulee tarkastella kokonaisuutena. Onkin tarpeen pohtia, millainen on hyvä ja oikeudenmukainen opettaja. (Tirri 2008: 189.) Hyvän opettajan määritelmiä ja piirteitä luotellaan eri lähteissä (mm. Arnon & Reichel 2007: 451, Syrjälä 1998: 30–32,

Krokfors 1998: 78–82). Ammatillisena opettaja haluaa pyrkiä parhaaseen mahdolliseen tulokseen, johon liittyy useita tekijöitä kuten ainesisältöjen ja opetusmenetelmien hyvä hallinta sekä henkilökohtainen sitoutuminen (Tirri 1999: 14). Opettajan ammatti on eettistä toimintaa, ja hän voi eettisissä pohdinnoissaan peilata itseään arvoihinsa ja arvostuksiinsa nähden (Räsänen 2006: 35). Yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä on ottaa oppilaat huomioon yksilöinä ja tutustua heidän taustaansa valitakseen pedagogiset menetelmät oppilaiden tarpeiden mukaisesti (Talvio 2002: 157–158, van Manen 2006: 23–28). Myös Meri (2002: 177) muistuttaa siitä, kuinka tärkeää opettajan on tietää, millaisia oppilaita hänen ryhmässään on. Projektin toteuttamisessa valo-opettajien hyvä oppilaantuntemus oli oleellisen tärkeää, sillä sen pohjalta opettajat suunnittelivat oppimisympäristövierrailut ja niissä suoritettavat opintotehtävät.

Uusikylän (2006) mukaan yksi hyvän opettajan piirteistä on se, että opettaja vaihtelee riittävän usein opetusmuotojaan ja auttaa oppilaitaan prosessoimaan oppiaineksen mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluu myös uudistuminen sekä pohdinta opetuksen hyvästä laadusta, joka luodaan koulun opetustilanteissa päivittäin. Opettajan yhteiskunnallinen vastuu laajenee siten, että oppimisympäristöksi voidaan katsoa kuuluvan koko maailma ja toimintaympäristönä toimivat erilaiset verkostot. (Uusikylä 2006: 67–71.) Raustevon Wright (1998: 19) määrittelee hyvään opetukseen kuuluvan opettajan taidon luoda oppimisympäristöjä, jotka herättävät oppilaassa kysymyksiä ja auttavat häntä konstruoimaan vastauksia. Opettajan tehtävänä on saattaa oppilas kysymysten äärelle ja mahdollistaa palautteen saaminen oppilaan omasta oppimisesta.

Mikäli opettaja on hyvä opettaja, odotamme myös opetuksen olevan hyvää ja oppimista tuottavaa. Mikään oppimisen tai opettamisen teoriasuuntaus ei takaa hyvää opetusta, saati yksittäinen oppimateriaali tai -väline. Opettajan on hyvä pitää mielessään peruskysymys: Miksi toimin näin? Oppimisen edistämiseksi opettajan on hyvä olla tietoinen, millä tavalla hän ohjaa oppilaiden kanssa käytävää vuorovaikutusta. (Uusikylä & Atjonen 2007: 238, Korthagen & Vasalos 2005: 68.) Omien työkäytänteiden reflektiivinen tarkastelu onkin tärkeä osa opettajan työtä (McAllister ym. 2006: 370, Ruohotie 1993: 319).

## **2.2 Opettajan osaamisen teoreettinen perusta**

Opettajan opetuskäytänteisiin ei vaikuta pelkästään teoreettinen tieto, vaan myös opettajan käyttötieto, joka on opettajan kokemusten sekä kokemuksiin ja teoreettiseen tietoon liittyvien omien tulkintojen tulos. Reflektion käsite sisältyy opetta-

jan käyttötieto-käsitteeseen siten, että opettaja työstää teorioitaan työkokemuksen karttuessa sekä reflektion kautta, joka kohdentuu oppimiseen ja opetukseen (Aaltonen 2003: 9–14). Arvot ohjaavat voimakkaasti opettajan käyttöteoriaa ja antavat sille suuntaa (Ojanen 1996: 57, Handal & Lauvås 1982: 36). Opettajat voivat pohtia itsenäisesti ja yhteisöllisesti, miten opetus tulisi järjestää parhaalla mahdollisella tavalla. Jokainen opettaja kehittää omaa didaktiikkaansa, normatiivista järjestelmää hyvästä opetuksesta. Tätä voidaan kutsua opettajan henkilökohtaiseksi teoriaksi, käyttöteoriaksi, hiljaiseksi tiedoksi, implisiittiseksi teoriaksi tai praktiseksi teoriaksi. (Kansanen 2004: 21, Jyrhämä 2002: 9.) Opettajan omaa didaktista mallia kuvaa Niemi (1989) käsitteellä opettajan oma ammattifilosofia, Elbaz (1981) käsitteellä käytännön tieto (practical knowledge) sekä Handal ja Lauvås (1982) kehittämällään käytännön teorialla (praktisk teori). Edellä mainituissa (opettajan oma ammattifilosofia, didaktinen suhde, käyttötieto, käyttöteoria, käytännön tieto ja käytännön teoria) on kyse hyvin pitkälti saman ilmiön tarkastelusta; tutkijat käyttävät vain vaihtelevia käsitteitä. Vaikka eri tutkijoiden käyttämät käsitteet osittain eroavat merkitykseltään, yhdistää niitä ajatus siitä, että opettajan toimintaa ohjaavat henkilökohtaiset uskomukset, arvot ja periaatteet sekä tieto (Clark & Peterson 1986: 287, Kane ym. 2002: 180–181).

Työn jatkuvaksi kehittämiseksi opettajan pitää saada välineitä ja siinä prosessissa teoriolla on tärkeä rooli. Teoriat nähdään opettajan henkilökohtaisena järjestelmänä, jonka perusteella hän toimii työssään (Kosunen 1994: 30–45). Opettajan ajattelun ja toiminnan ymmärtämisen kannalta on oleellista, miten yksilön ja opettajayhteisön osaaminen saadaan välitettyä opetuskäytänteisiin (Aaltonen 2003: 16). Tutkijana koin tehtäväkseni edesauttaa valo-opettajien sisäisten mallien ja osaamisen välittymistä opetuskäytänteisiin. Tässä tutkimuksessa käytän opettajan henkilökohtaisesta järjestelmästä käsitettä *osaaminen*, jonka määrittelin luvun 2 alussa. Tutkimukseni ensimmäinen tutkimusongelma käsittelee valo-opettajien osaamista, joka toteutui projektin TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa. Tarkastelen tutkimuksessani opettajan osaamista kolmesta näkökulmasta: 1) opetuksen sekä 2) yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan kehittymisen ja 3) opettajapersoonan kasvun tasoilla. Kiinnitän huomiota siihen, että opettajien tietoisuus opetuksensa ja muun osaamisensa perusteista on usein vähäistä, ja sitä pyrittiin lisäämään yhteisöllisellä työskentelyllä ja reflektoinnilla TriPod-mallin mukaisessa toiminnassa.

Tarkastelen seuraavissa alaluvuissa opettajan osaamista erityisenä osaamisena, joka on vahvasti juurtunut ammattilaisten käytännön toimintaan ja kehittyneen myötä, mutta tarvitsee ja synnyttää jäsentävää teoriaa.

## 2.2.1 Opettajan pedagoginen ajattelu

Opettajatutkimuksesta puhuttaessa käytetään yleisesti nimeä opettajan ajattelun ja toiminnan tutkimus, jolla halutaan korostaa ajattelun ja toiminnan vahvaa vuorovaikutusta opettajan työssä (Kosunen 1994: 21). Opettajan ajattelun tutkimus perustuu oletukseen, että opettaja hyödyntää henkilökohtaista implisiittistä teoriansa tehdessään päätöksiä opetustyössään (Clark & Yinger 1977: 292). Pedagogista ajattelua on määritelty eri tavoin ja sen voidaan käsittää sisältävän kaiken sen ajattelun, jota opettaja kuvailee puhuessaan työstään ja siitä, miten hän ilmaisee näkemyksiään omasta toiminnastaan (Patrikainen 1997, Aaltonen 2003, Veijola 2013). Pedagoginen ajattelu ilmaisee opettajan käsityksen opetuksesta hänen kertoessaan työstään ja siihen liittyvistä perusteluista, jotka usein ovat tiedostamattomia (Kansanen 2000: 90). Pedagoginen ajattelu ilmenee ja voidaan saada näkyväksi opettajan tekemien ratkaisuiden ja toiminnan kautta (Patrikainen 2009: 33).

Opettajien ajattelu ja toiminta tapahtuu tietyssä kontekstissa ja siihen vaikuttavat erilaiset ulkoiset tekijät, mahdollisuudet, rajoitteet ja toimintaympäristö. Toimintaa ja käyttäytymistä voidaan havainnoida ulkoisesti, kun taas ajattelu on mentaalista toimintaa. Ajattelussa opettaja suunnittelee opetusta ja tekee päätöksiä käytännön opetustilanteissa eli tulkitsee ja toteuttaa opetussuunnitelmaa. (Clark & Yinger 1987: 84.) Pedagoginen ajattelu on keskeisessä asemassa opetustapahtumassa ja sen kehittäminen on yksi suomalaisen opettajankoulutuksen päätavoitteista (Jyrhämä ym. 2008, Byman ym. 2009).

Didaktiikka liittyy oleellisesti opettajan pedagogiseen ajatteluun, ja sillä tarkoitetaan yleisesti ymmärrettyinä opetusoppia (Meri 2002: 186). Didaktiikassa on Hakalan (1994: 89) mukaan kyse siitä, *”miten pitäisi olla ja millaisella opetuksellisella toiminnalla toivottuun tilaan voitaisiin päästä”*. Pedagogiikka on taas laajempi käsite, ja tarkastelen sitä tässä tutkimuksessa laajasta näkökulmasta, jolloin se sisältää opetuksen lisäksi huolenpidon ja vastuun valo-oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista (ks. Hirsjärvi 1992: 142–143). Mutta didaktinen ajattelu ei yksinään kuvaa sitä kaikkea pedagogista tietoa, johon opettajan tekemät ratkaisut opetustilanteissa pohjautuvat. (Siljander 2002: 50.) Opetuksen kehittymisen prosessi sisältää ajatusten ja toiminnan vuorovaikutusta. Ajattelun ja reflektion merkitys osaamisen kehittymisessä on tärkeää. Kehittymisen prosessin tukemisessa ja ohjaamisessa tulee huomioida jokaisen opettajan yksilölliset lähtökohdat. (Calderhead 1987: 18.)

Didaktiikalla on kaksoismerkitys, jolla viitataan sekä deskriptiiviseen että normatiiviseen sisältöön. Deskriptiivisenä didaktiikka on verrattavissa muihin yhteiskuntatieteisiin, kuten sosiologiaan tai psykologiaan, ja se kuvaa ja tulkitsee vallitsevia käytänteitä ottamatta suoraan kantaa siihen, miten asioiden tulisi olla. Normatiivisena didaktiikka voidaan nähdä oppina siitä, millaiseksi opetus tulisi suunnitella ja miten opetus tulisi toteuttaa. (Kansanen 2004: 11.) Didaktiikalla on normatiivinen tehtävä, ja siltä odotetaan myös ohjeita ja normeja, jotta kasvatukselle ja opetukselle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa (Uusikylä 1999: 23).

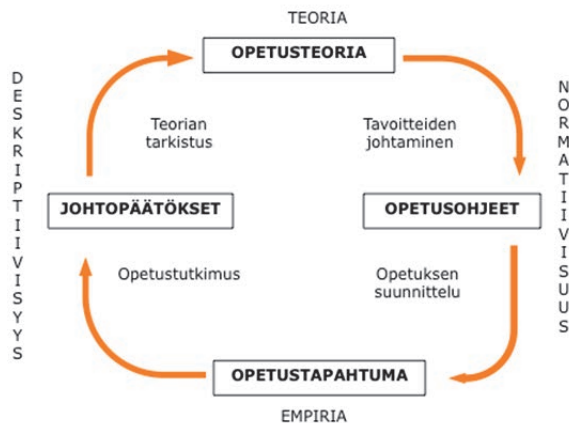
Fenstermacher (1986) tarkastelee opettajan ajattelua tietoteoreettisesti ulottuvuudella, jonka toisessa päässä on deskriptiivinen didaktiikka ja toisessa päässä normatiivinen didaktiikka. Hänen mukaansa deskriptiivisellä ajattelulla viitataan lähinnä tiedon tuottamiseen. Normatiivinen ajattelu puolestaan tarkoittaa tiedon käyttämistä tietyllä halutulla ja opetuksen näkökulmasta tarkoituksenmukaisella tavalla. Useimmat normatiiviset teoriat asettavat opettajille työhön liittyviä vaatimia. Fenstermacherin mukaan kaikki normatiiviset opetusteoriat arvostavat suuresti rationaalisia prosesseja, moraalisia pohdintoja ja hyveellistä toimintaa. Länsimaiset normatiiviset teoriat eivät hyväksy autoritaarista opetusta, pelkkää ulkoa opettelemista, tehtävien drillausta ja harjoittelua ilman reflektiota ja analyysia tai sääntöihin mukautumista ilman sääntöjen oikeellisuuteen liittyvää pohdintaa. Fenstermacher painottaa, että opettajan tutkimuksista saama tietämys ja ymmärrys saattaa parantaa opetuskäytänteitä, mutta ei välttämättä takaa sitä, sillä olemme inhimillisiä ihmisiä. (Fenstermacher 1986: 46–48.)

Myös Kansanen (2004) nostaa opettajan ajattelun oleelliseksi osaksi arvot ja asenteet, joiden pohjalta tehdään usein tiedostamattomasti ratkaisuja ja valintoja. Opettaja perustaa siten vuorovaikutuksellisen työnsä oppilaiden kanssa omaan arvomaailmaansa. Opettajan työn kehittämisen näkökulmasta on oleellista, miten opettajan ajattelu siirtyy deskriptiivisestä normatiiviseen. Tällä tarkoitetaan sitä, miten opettaja arvioi ja perustelee toimintaansa erilaisten vaihtoehtojen suhteen sekä miten teoriat ja tieto opetuksesta ja oppimisesta vaikuttavat toimintaan. Nämä perustelut voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia, ja ne perustuvat opettajan omiin arvoihin. Opettajilla on harvoin esittää perusteluja omalle toiminnalleen, vaan he lähinnä kuvailevat opetustyötään sisällöllisesti ja tilannekohtaisesti. Kun opettajat pääsevät keskustelemaan toiminnastaan, on mahdollista pureutua opettajan reflektioon. (Kansanen 2004: 88, Aaltonen 2003: 9–10, Zwart ym. 2008: 996.)

Tärkeitä pedagogisen ajattelun tekijöitä ovat tavoitteisuus, vuorovaikutus ja pedagogisen päätöksenteon perusteleminen (Aaltonen 2003: 13–14). Tavoittei-



suudella viitataan siihen, kun opettaja tuo opetettavat sisällöt oppilaan kokemuspiiriin mielekkäällä ja tarkoituksenmukaisella tavalla (Patrikainen 2009: 33). Työssään opettaja saa koko ajan tietoa opetusympäristöstään, tekee arvioita eri tilanteista, pohtii ratkaisujen vaihtoehtoja ja tekee päätöksiä toimiakseen tilanteen mukaisesti. Voidaan siis päätellä, että osa opettajan ammattitaitoa on tehdä päätöksiä eri tietoisuuden ja toiminnan tasoilla. (Ekola & Rantanen 1988: 3–4.) Opettajan tulee päivittäin toimia ja tehdä päätöksiä hetkessä. Yleensä ei ole aikaa istua harkitsemaan, mitä tilanteessa tulisi tehdä. Vaikka joskus olisi mahdollisuus reflektoida vaihtoehtoja ja parasta lähestymistapaa, opettajan täytyy toimia itse tilanteessa. Jokaisessa tilanteessa opettajan on osoitettava teoillaan oppilaille, mikä on oikein. (Van Manen 1993: 40–41.) Van Manenin edellä mainittu näkemys on samansuuntainen Johanssonin ja Kroksmarkin (2004: 377) sekä Clarkin ja Yingerin (1977: 301) kuvauksien kanssa. Johansson ja Kroksmark esittävät, että reflektiossa opettaja ottaa etäisyyttä itseensä ja toimintaansa. He pitävät opettajan toiminnassa tapahtuvaa reflektiota mahdottomana ja kuvaavat sen muistuttavan lähinnä toiminnan keskeytystä. Samankaltaiseen tulokseen päätyivät myös Clark ja Yinger (1977) todetessaan opettajien toisinaan harkitsevan vaihtoehtoja muuttaa opetustaan kesken oppitunnin, mutta heidän mukaansa opettajat eivät juuri koskaan toteuttaneet vaihtoehtoisia opetuskäytänteitä. Tutkijoiden näkemyseroista voidaan esittää erilaisia tulkintoja riippuen siitä, miten reflektio määritellään ja mihin se kohdistuu. Yleisellä tasolla voidaan olettaa opettajan muuttavan toimintaansa esimerkiksi oppilaiden reaktioiden tai ilmeiden perusteella.



Kuvio 3. Didaktiikan kehämalli (Lahdes 1997: 47, julkaistu Otavan luvalla).

Lahdeksen (1997) mukaan kaikessa opetuksessa teoria ja käytäntö sekä deskriptiivisyys ja normatiivisuus vuorottelevat (ks. kuvio 3). Opetuksen käytänteillä, empirialla, tulee olla teoreettinen tausta, josta voidaan muotoilla opetuksen tavoitteet ja suunnitelma sekä johtaa opetustapahtumille käytännön ohjeita. Normatiiviset opetusohjeet toimivat ikään kuin tutkimuksellisina hypoteeseina, joita testataan opetustapahtumissa. Opetusta toteuttaessaan opettaja arvioi toimintaansa ja ohjailee sitä tarpeen mukaisesti. Opetustapahtuman jälkeen opettaja pohtii empiriavaiheen opetustapahtumia, joista tehdyistä havainnoista muodostuvat yleistyksiset ja johtopäätökset. Johtopäätösten avulla kuvattuja käytänteitä hyödynnetään tarkasteltaessa työn teoreettisia perusteita, jotka puolestaan toimivat taas uuden syklin lähtökohtina. Opetuksen teoria on täten keskeisistä käsitteistä rakentunut looginen kokonaisuus. Opetuksen teoria on todennettavissa käytännössä, se on yhtäpitävä käytännön kanssa ja sen perusteella voidaan johtaa opetusohjeita. Tämän didaktiikan kehämallin avulla voidaan kuvata opettajan syklimäistä pedagogista ajattelua, jossa opettaja tehdessään päätöksen ottaa kantaa ja siirtyy ajattelussaan deskriptiivisestä normatiiviseen. (Lahdes 1997: 42–44, 47–48, Kansanen 2004: 8.)

Opettajan ajattelua käsittelevä tutkimus on lisääntynyt sen jälkeen, kun kognitiivinen tutkimussuuntaus on vahvistunut. Suomessa on oltu kiinnostuneita opettajan ajattelun kasvatuksellisista seuraamuksista ja tutkimuksiin on otettu mukaan opettajien pedagogiset mallit. Mikäli tarkoituksena on tutkia opettajan pedagogista ajattelua, tulisi miettiä, mitä se pitää sisällään. (Kansanen 1996: 45–46, Talib ym. 2004: 155–156.) Pedagoginen ajattelu eroaa tavallisesta ajattelusta siten, että se kohdistuu opetustapahtuman aihepiiriin ja sillä on pedagoginen tarkoitus. Opettajan muusta ajattelusta pedagogisen ajattelun erottaa opetuksen konteksti, joka on opetustapahtumaan liittyvä opetussuunnitelma. Tehtyään valintoja ja ratkaisuja joko tietoisesti tai tiedostamatta opettaja voi työnsä kehittämiseksi pohtia onnistumistaan ja tehdä muutoksia. (Kansanen 2004: 87–88.) Omaan tutkimukseeni liittyen pedagogisen ajattelun oleellisia tekijöitä ovat opettajan toimintaan liittyvän tietoisuuden lisääntyminen ja päätöksenteon perustelut (vrt. Jyrhämä 2002: 8).

Kansanen (2004) kuvaa pedagogista ajattelua kolmen tason avulla. Alimpaan toimintatasoon kuuluvat opetustapahtuma sekä sen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Suunnitteluvaiheessa opettaja miettii tavoitteita, opetusmenetelmiä ja soveltuvia materiaaleja sekä oppilaiden edellytyksiä. Toteutusvaiheessa tapahtuu opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. Arviointivaiheessa opettaja arvioi oppimisprosessia ja oppilaiden saavuttamia tuloksia. Opettaja toimii alimmalla toi-

mintatasolla pitkälti opettajankoulutuksensa varassa. Keskimmaisella objektiteoreettisella tasolla (ensimmäinen ajattelutaso) opettaja reflektoi opetuskäytänteitä verraten niitä kasvatustieteellisiin teoreettisiin malleihin. Tällöin opettaja analysoi opetuksen vaiheita ja jäsentää kokonaisuutta. Reflektio kohdentuu myös opettajan omaan, kokemuksen myötä sisäistyneeseen malliin jäsentää ja toteuttaa opetusta. Opettajalta edellytetään opetuksen teorioiden ja siihen liittyvän tutkimuksen hallintaa. Ylimmällä metateorian tasolla (toinen ajattelutaso) opettaja pohtii alemman tason valintojensa ja päätöstensä arvopohjaa ja eettisiä perusteita. (Kansanen 2004: 97–98, myös 1993: 60–61, 1996: 48–50, 2000: 91, Uusikylä & Atjonen 2007: 220–221.) Kansanen tasomallissa on havaittavissa yhtäläisyyksiä seuraavaksi esiteltäviin Elbazin (1981) sekä Handalin ja Lauvåsin (1982) mallien rakenteisiin, joiden kolme tasoa sisältää samankaltaisia toimintoja.

### **2.2.2 Käytännön tieto**

TriPod-mallin mukaisen opetuksen ja tutkimuksen tavoitteena oli kehittää valopettajien osaamista, johon sisältyy sekä käytännöllinen että teoreettinen osaamisen kehittyminen. Perusteet osaamiselle luodaan opettajankoulutuksessa, ja työuran edetessä opettajan osaaminen lisääntyy kokemuksen myötä. Lähestyn opettajan työtä Elbazin (1981) teorian mukaisesti opettajan käytännön tiedon (practical knowledge) näkökulmasta, sillä se tarjoaa mahdollisuuden tarkastella opettajan työtä monipuolisesti eri tasoilla. Lisäksi haluan tällä valinnalla osoittaa arvostusta käytännön työn tekijöiden arvokkaalle tiedolle, joka teoriaan yhdistyessään ratkaisevasti vaikuttaa oppilaiden elämään ja osaamiseen.

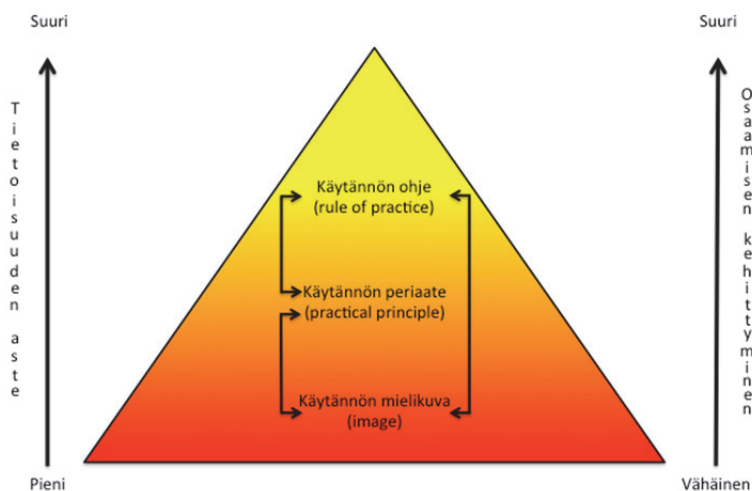
Käsitteen 'käytännön tieto' tarkoituksena on auttaa opettajia itseään hahmotamaan sitä, mitä he tietävät, ja kutsumaan sitä tiedoksi. Samoin käsitteen avulla voidaan kuvata sitä, kuinka opettaja käyttää tietoa johdonmukaisten opetuskäytänteiden aikaansaamisessa. Käytännön tieto on sidoksissa opettajan kokemuksiin ja se on avoin muutoksille. Opettajat voivat sen avulla tulla tietoisemmiksi siitä tiedosta, joka heillä jo on, kuinka he sitä käyttävät ja kuinka sen avulla voidaan laajentaa osaamista entisestään, jotta sitä voidaan käyttää yhä tehokkaammin opetuksen tavoitteiden edistämiseksi. (Elbaz 1981: 67–68.)

Elbaz on kuvannut opettajan käytännön tiedon rakennetta, jonka esitän kuviossa 4. Elbazin näkemys opettajan käytännön tiedosta pohjautuu olettamukselle, jonka mukaan opettajilla on opettamisesta monitahoinen, käytäntöön suuntautunut käsitys ja ymmärrys, joka muovaa ja ohjaa heidän opetuskäytänteitään. Opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetustaan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti,

valitsee sopivimmat materiaalit ja tarvittaessa hylkää tekemänsä suunnitelmat tilanteen niin edellyttäessä. Opettaessaan opettaja osoittaa laaja-alaista osaamista, joka sisältää näkemyksen oppilaiden oppimistyyleistä, kiinnostuksista, tarpeista, vahvuuksista ja haasteista. Näihin vastatakseen opettajalla on laaja valikoima opetusmenetelmiä ja luokkahuoneen hallintataitoja. Opettaja tuntee kollegoiden, koulun ja ympäröivän yhteisön tavat ja normit sekä osaa toimia työssään niiden mukaisesti. Kaikki tämä työkokemuksen kautta saatu osaaminen yhdistyy teoreettiseen osaamiseen sekä tietoon lasten kehittymisestä ja oppimisesta. Näiden lisäksi opettajan yksilölliset arvot ja uskomukset sekä hänen käytännön tilanteensa muodostavat opettajan käytännön tiedon. (Elbaz 1983: 3–5.)

Feiman-Nemser ja Floden (1986: 512) esittävät, että kun opettaja osaa jotain käytännöllistä, hän tietää jotain opetustoiminnasta ja tilanteeseen vaikuttavista tekijöistä tietyssä tapauksessa. Elbazin mukaan käytännön tiedon käsite kiinnittää huomiota opettajan toimintaan ja hänen tekemiinsä päätöksiin tietyssä tilanteessa, jossa hänen tietonsa toimii vastauksena tähän tilanteeseen. Opettajan päivittäiset päätökset siitä, miten ja mitä hän esittää oppiaineen sisällöstä oppilailleen, heijastaa hänen käytännön tietoaan. Lisäksi opettajan käytännön tieto tarjoaa perustan, jonka avulla voimme käsittää opettajan hallitsevan arvokasta tieto-taitoa, jonka avulla hän voi toimia aktiivisessa roolissa ammatissaan muovaten työympäristöä ja päättäessään opetusmenetelmistä. Opettaja tulee nähdä siis opetussuunnitelman kehittäjänä, joka osallistuu myös opetuksen kehittämiseen. (Elbaz 1981: 45–46, 1983: 6.)

Koulutuslalla kokemuseräiselle osaamiselle ei aina anneta suurta painoarvoa. Täten opettajat eivät välttämättä ole tietoisia oman käytännön tietonsa arvosta. Opettajien käytännön tieto sisältää Elbazin tekemän jaottelun mukaan viisi osa-alueita: opettajan tietoisuus itsestä (vahvuudet ja heikkoudet), opetuksen toimintaympäristöstä (koulu ja ympäröivä yhteisö), ainesisällöstä, opetuksesta ja opetussuunnitelman kehittämisestä. Lähtökohtana opettajan käytännön tiedon eri osa-alueilla ovat henkilökohtaiset arvot ja päämäärät sekä tietoisuus niiden vaikuttamisesta käytännön tietoon. (Elbaz 1983: 11, 14.)



**Kuvio 4. Opettajan käytännön tiedon rakenne Elbazin (1981) esitykseen perustuen.**

Käytännön tiedolla on läheinen suhde kohteisiinsa eli käytännön tilanteisiin, joissa se muovautuu ja joissa sitä sovelletaan. Piirteiltään käytännön tieto on yksilöllistä ja sidoksissa yksilön ainutkertaisiin tarkoituksiin. Elbaz käyttää kolmeä käsitettä rakenteen kuvauksessa: käytännön ohje (rule of practice), käytännön periaate (practical principle) ja käytännön mielikuva (image). (Elbaz 1981: 61, 1983: 132.)

*Käytännön ohjeella* tarkoitetaan lyhyttä, selkeästi muotoiltua ohjetta, jonka mukaan tiedetään, mitä ja miten toimitaan tietyssä, usein toistuvassa tilanteessa. *Käytännön periaatteet* juontavat opettajan kokemuksista, joiden avulla voidaan hyödyntää aiempia kokemuksia vastaavista tilanteista. Käytännön periaate ilmaisee käytännön tiedon henkilökohtaista ulottuvuutta, jolloin opettaja voi perustella toimintaansa. Käytännön periaatteet voivat perustua melko muodollisesti teoreettisiin näkökulmiin tai ne voivat kehittyä intuitiivisesti kokemuksen perusteella tai todennäköisimmin kehittyä teorian ja käytännön yhdistelmänä. Kolmannesta tasosta, *käytännön mielikuvasta*, opettaja on vähiten tietoinen. Tällä tasolla opettajan tunteet, arvot, tarpeet ja uskomukset yhdistyvät hänen muodostaessaan mielikuvaa siitä, millaista opetuksen tulisi olla. Opettaja antaa kokemuksen, teoreettisen tietämyksen ja perinteen avulla sisältöä mielikuvalleen siitä, millaista opettamisen tulee olla. (Elbaz 1981: 61, 1983: 132–134.) Kuvion 4 kaksipäiset nuolet kuvaavat eri tasojen vaikutusta toisiinsa.

Jokainen näistä kolmesta käytännön tiedon rakenteen tasosta tarjoaa erilaisia tapoja ja keinoja työskennellä teorian ja käytännön välisessä vuorovaikutuksessa. Näiden käytännön tiedon kolmen tason rakenteen tarkastelun avulla voimme pe- rehtyä opettajan tietoon tasojen keskinäisen suhteen näkökulmasta. Esimerkiksi onko opettajan toiminta kaikilla tasoilla samansuuntaista vai onko opettajalla edistyksellisiä mielikuvia samanaikaisesti, kun hän antaa jäykkiä ja ankaria käy- tännön ohjeita? Käytännön tiedon kolmen tason tarkasteleminen kuvastaa myös opettajan osaamisen kehittymistä. Aloittelevalla opettajalla voidaan olettaa olevan melko selkeitä mielikuvia opettamisesta, mutta vain muutamia sääntöjä, ohjeita ja perusteltuja periaatteita ohjaamassa opetustyötä. Käytännön periaatteiden sovel- taminen on puolestaan pitkälti reflektion tulosta. Käytännön mielikuvia opettaja käyttää intuitiivisesti apuna tavoitteiden saavuttamisessa. Epäilemättä tiedon käyt- täminen on hyvin yksilöllistä ja opettajilla on hyvin erilaista tietoa käytössään. Opettajan opetustyyli määrittyy osaltaan sen mukaan, minkä tason tiedon opettaja valitsee työskentelynsä perustaksi. (Elbaz 1983: 134–135.) Opettajan käytännön tiedon voi siis ymmärtää olevan luonteeltaan yksilöllistä. Opetuskäytänteissä osittain tiedostamaton uskomus opettamisesta, opetuksen teoriat ja saadut koke- mukset sekoittuvat, mitä olen kuvannut kuviossa 4 kolmella värillä ja niiden rajat- tomalla vaihtumisella.

TriPod-mallin mukainen opetus ja tutkimukseeni liittyvä projekti toteutuivat valo-opettajan varsinaiseen opetustyöhön kiinteästi liittyneenä eikä mallia alun perin kehitetty teoreettiseksi malliksi tai tavoitteeksi. Projektin edetessä ja tutki- mustyön jatkuessa mallista kuitenkin muotoutui oppimisteorioihin pohjautuva didaktinen malli, joka tarjosi tutkimukseni kannalta mielekkään lähestymistavan valo-opettajan osaamisen ja kehittymisen tarkasteluun. TriPod-mallin pyrkimyksenä oli kehittää nimenomaan opetuskäytänteitä, minkä tarkasteluun Elbazin (1981) käytännön tiedon malli ja seuraavaksi esiteltävä Handalin ja Lauvåsin (1982) käytännön teorian malli antavat erinomaiset välineet.

### **2.2.3 Käytännön teoria**

Kuvaan seuraavaksi opetustapahtumaa Handalin ja Lauvåsin (1982: 36) *käytän- nön teoria* -mallin (praktisk teori) avulla, jossa on havaittavissa samankaltaisuuksia Elbazin (1981) opettajan käytännön tiedon teorian kanssa. Hytönen (1989) on pohtinut käytännön teorian soveltuvuutta suomalaiseen opettajankoulutukseen ja tehnyt siihen perusteltuja muutoksia. Esittelen aluksi Handalin ja Lauvåsin (1982) alkuperäisen mallin, jonka jälkeen esitän Hytösen (1989) version mallista ja hä-

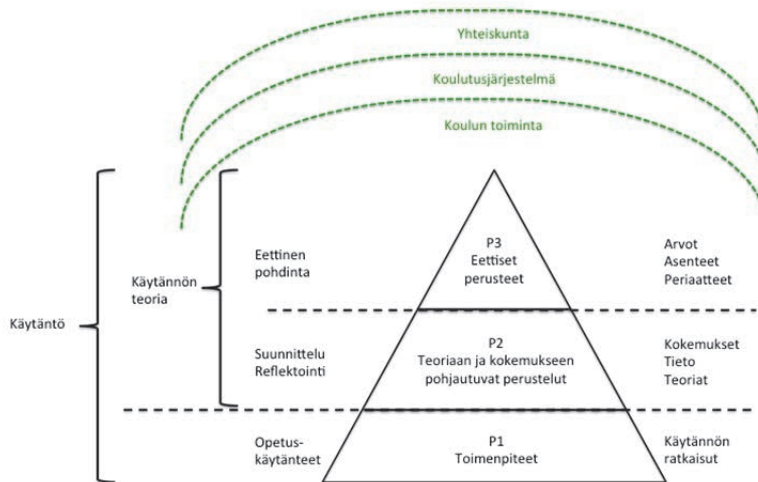
nen perustelunsa mallin muuttamiseksi. Olen puolestani kehittänyt mallia eteenpäin ja esitän oman tulkintani mallista luvussa 10.10 yhdistettynä pohdintaan valo-opettajien työstä ja tutkimukseni tuloksista.

Vaikka käytännön teorian mallia on käytetty Suomessa opetusharjoittelussa (Hytönen 1989: 188–119), sen avulla voidaan kuvata myös laajemmin ymmärrettynä opetustoimintaa. Mallissa opetusta tarkastellaan kolmen eri tason toimintana (ks. kuvio 5). Käytännön teoria viittaa yksilön henkilökohtaiseen, sisäistyneeseen, mutta alituisesti muutuvaan järjestelmään, joka koostuu tiedosta, kokemuksesta ja niistä arvoista, jotka ovat olennaisia opetuskäytänteille tietyssä tilanteessa. Teoria ymmärretään tässä yhteydessä henkilökohtaisena käsityksenä, joka kehittyy jatkuvasti yksilöllä erilaisten tapahtumien seurauksena (kuten käytännön kokemukset, lukeminen, kuunteleminen ja muiden käytänteiden opiskelu) ja johon kietoutuvat yksilön arvot ja ihanteet. Nämä kokemukset eroavat toisistaan, vaikka ne voivat olla yhteisiä useilla henkilöillä. Esimerkiksi opettajankoulutuksen aikana yksilöt ovat lukeneet samoja kirjoja ja kuunnelleet samoja luentoja. Silti voivat saatujen tietojen merkitys ja niistä tehdyt johtopäätökset vaihdella yksilöittäin. (Handal & Lauvås 1982: 14, myös Calderhead 1987: 18.)

Hytönen (1989: 115) esittää Handalin ja Lauvåsin käytännön teoriaa malliksi opettajankoulutukseen, jossa teoriaopinnot ja opetusharjoittelu voivat tukea toisiaan. Näen Handalin ja Lauvåsin mallin laajempaan, sillä se voi toimia teoriana myös työssä oleville opettajille, kuten valo-opettajille. Näkemystäni mukaillee myös Hytönen (1989: 116) todetessaan teoreettisen tietämyksen helpottavan opettajan käytännön työssä tarvittavaa päätöksentekoa ja sen monimuotoisuutta.

Handalin ja Lauvåsin mallin alimmalla tasolla, P1, kuvataan opetuksen *käytännön ratkaisuja* vastaamalla kysymyksiin mitä ja kuinka jotain tapahtui. Opettaja toimii P1-tasolla selittäessään, kysyessään, antaessaan tehtäviä, motivoidessaan ja arvioidessaan oppilaita. Keskimmaisella tasolla, P2, tarkastellaan opetuksellisten *ratkaisujen perusteita* ja kysytään, miksi näin tapahtui. Perusteluita voidaan esittää joko teorioiden tai käytännön kokemuksen perusteella. Tällöin opettaja toimii ajatustasolla *suunnitellessaan ja reflektoidessaan* opetusta. Opettaja valmistautuu opetukseen ja pohtii, mitä opettaa ja miten opetus toteutuu sekä etsii ideoita oman osaamisensa ja kokemuksensa perusteella tai arvioi niitä toiminnan aikana ja sen jälkeen. Kolmion ylimmällä tasolla, P3, huomio on *arvoissa, asenteissa ja eettisissä periaatteissa* sekä niiden edistämässä kasvatuksen ja opetuksen avulla pitkällä tähtäimellä. P3-taso sisältää eettisen pohdinnan opetuksen oikeellisuudesta ja vastuullisuudesta. Mallin avulla on mahdollista tutkia opettajan oman näkemyksen eli käytännön teorian tietoista muovautumista, laajentumis-

ta ja tarkentumista. (Handal & Lauvås 1982: 32, Lauvås & Handal 1993: 126–129, Hytönen 1989: 118–119.)



**Kuvio 5.** Hytösen (1989: 120) täydennys Handalin ja Lauvåsin (1982) käytännön teorian malliin, Hytösen kolme lisäystä kolmion yläpuolelle merkitty vihreällä värillä, julkaistu Gaudeamuksen luvalla.

Kuten kuvio 5 näkyy, pedagogisia käytänteitä ja toimenpiteitä voidaan tukea kolmella eri perustelulla: teorioihin pohjautuvilla, kokemukseen perustuvilla ja eettisillä perusteluilla. Erinäinen määrä tekijöitä, kuten resurssit, tilat, materiaalit jne., asettavat rajansa, ja myös tarjoavat mahdollisuuksia, opettajan valinnoille ja toimenpiteille. Nämä tekijät vaikuttavat myös siihen, minkälaisesta kokemuksesta ja osaamisesta opettaja tulee tietoiseksi ja minkälaisen reflektion varaan opettaja rakentaa omat käytännön toimenpiteensä. (Handal & Lauvås 1982: 36, Handal 1996: 114–117.) Siis esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen eri oppimisympäristössä haastaa opettajan pohtimaan uudella tavalla opetusta ja luo opettajalle uusia kysymyksiä joka tasolle. Käytännön teorian malliin Handal ja Lauvås liittävät teesin opettajan toimenpidestrategiaksi: ”Jokaisella opettajalla on oma käytännön teoriansa opetuksesta, joka subjektiivisesti on kaikkein ratkaisevin tekijä pedagogiselle käytänteelle. Opettajien työtä ohjattaessa ja kehitettäessä täytyy siten jokaisen opettajan teoriassa ottaa lähtökohdaksi pyrkiä auttamaan tietoista teorian muodostamista, laajentamista ja määrittelemistä ja



*siten tehdä teoria avoimeksi ja vastaanottavaiseksi muutosta ajatellen.*” (Handal & Lauvås 1982: 37, ks. myös Calderhead 1987: 18.)

Handalin ja Lauvåsin esittämä versio käytännön teorian mallista kohdentuu pitkälti vain yksilötasolle ja luokkahuonetasolle yhteiskunnallisen perspektiivin puuttuessa mallista kokonaan. Kuten Ojanen (1993b: 27–36) tuo esille, opettajakasvamisen prosessiin liittyy vahvasti myös kehittämistoiminta ja tutkimus. Opettaja voidaan nähdä jopa globaalina muutostekijänä yhteiskunnan kehittämiseksi. Koulujen toimintaa ohjaavat opetussuunnitelmien sisällöt ja tavoitteet ovat yhteiskuntalähtöisiä (Husu 2002b: 131). Tätä näkemystä puoltaa myös Hytösen (1989: 120) esittämä muunnelma Handalin ja Lauvåsin (1982) mallista (ks. kuvio 5).

Kuviossa 5 Handalin ja Lauvåsin mallia on täydennetty Hytösen (1989: 117–120) mukaan lisäämällä siihen koulun toiminnan, koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan kehittämisen ulottuvuudet. Kuvion 5 tarkoituksena on osoittaa opettajan rooli demokraattisen yhteiskunnan kehittämisessä yhdistäen yksilön ja yhteisöllisen tason. Hytönen (1989) kritisoi Handalin ja Lauvåsin mallia siitä, että se ei ota huomioon koulun yhteiskunnallista merkitystä. Handalin ja Lauvåsin mallissa ohjaustoiminta rajoittuu Hytösen mukaan pelkästään koulun toimintaa koskevaksi. Yhteiskunnallisena instituutiona koulu ei kuitenkaan ole irrallinen saareke, vaan aktiivisesti yhteiskunnan demokratiaa kehittävä yhteisö. (Hytönen 1989: 120.) Myös Smyth (1991: 116–117) esittää samansuuntaisia ajatuksia korostaessaan opettajien, koulutuksen ja koululaitoksen mahdollisuuksia vaikuttaa ja kehittää ympäröivää yhteiskuntaa.

Handalin ja Lauvåsin mallin eri tasoilla käydyt reflektiiviset keskustelut pitäytyvät pelkästään luokan ja koulun toimintapiirissä. Hytönen (1989) peräänkuuluttaa opettajia, jotka kykenevät tarkastelemaan ja kehittämään koulua osana ympäröivää yhteiskuntaa ja myös laajemmin: yhteiskuntaa osana maailmaa (ks. myös Taajamo ym. 2014). Oppilaat viettävät suuren osan lapsuudestaan ja varhaisnuoruudestaan koulussa, joten koulu voi parhaimmillaan toimia erinomaisena esimerkkinä ja yhteisönä, jossa oppilaat voivat harjaantua demokraattisen ja yhdenvertaisen päätöksenteon kulttuuriin, joka perustuu yleismaailmallisiin arvoihin, kuten tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus.

Hytösen esittämässä mallissa oman osaamisensa lisäksi opettaja kehittää koulua työyhteisönä sekä koulua osana laajempaa yhteiskunnallista toimintaa. Täten opettajien välistä keskustelua ja reflektointia tulee käydä mallin kaikilla kolmella tasolla (P1, P2 ja P3) eikä pelkästään kuvata, mitä opetustilanteissa on tapahtunut. Hytönen mainitsee Handalin täsmentäneen myöhemmin v. 1987 käytännön teori-

an mallia toteamalla, että mallin taso 3 (eettiset perusteet) voisi olla eräänlainen suuntautumisväline tasojen P2 ja P1 yhteydessä käytävälle keskustelulle. (Hytönen 1989: 117–120.)

## **2.3 Reflektion merkitys opettajan osaamisen kehittämisessä**

Olen kuvannut, miten opettajan osaaminen rakentuu eri tasoilla, joiden kehittyminen on oleellista ammattitaidon ylläpitämisessä ja edelleen kehittämisessä. Handalin ja Lauvåsin (1982) mallissa korostuu reflektion merkitys opettajan kehittymisen edellytyksenä ja välineenä. Tutkimukseni keskiössä oleva didaktinen TriPod-malli sisälsi reflektoinnin eli toteutuneiden toimintojen pohtimisen yhtenä osa-alueena (vrt. Shulman 1987: 19).

Käsillä olevassa tutkimuksessa reflektion merkitys tulee esille yhdistettäessä teoria ja käytäntö toisiinsa, mikä puolestaan loi valo-opettajille mahdollisuuden toimia oman työnsä tutkijana. Reflektio oli yksi keino saada opettajat analysoimaan ja kehittämään osaamistaan, mielellään yhteisöllisesti kollegoiden kanssa (vrt. Doppenberg ym. 2012: 564, McArdle & Coutts 2010: 211). Tässä tutkimuksessa valo-opettajat muodostivat oman tiiviin yhteisön, jonka jäsenten välinen auttaminen ja tuki muodostivat perustan yksilöiden, valo-yhteisön ja valmistavan opetuksen kehittymiselle. Valo-opettajien tavoitteena oli oppia reflektion avulla opetuskäytänteistään sekä tulla tietoisemmaksi omasta opettajaidentiteetistään, ihmiskäsityksestään, eettisistä perusteistaan ja arvoistaan, joille opetus perustuu (vrt. Patrikainen 1999: 62, ks. tässä tutkimuksessa kuvat 4 ja 5).

### **2.3.1 Reflektion määrittelyä**

Reflektion sisällyttäminen TriPod-mallin mukaiseen opetukseen ja tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen on ollut välttämätöntä sen vuoksi, että reflektiolla on tutkimusten mukaan osoitettu olevan huomattava vaikutus opettajan osaamisen kehittämisessä nimeonomaan yhteisötasolla toteutettuna (Cherrington & Loveridge 2014: 42–43, Mäkinen 2013: 59, Opfer ym. 2011: 451, Eteläpelto 1992a: 14, Schön 1983, 1987).

Reflektio käsitteenä ei ole yksiselitteinen (Leroux & Théorêt 2014: 292), vaan paremminkin ymmärrettävissä yleiseksi käsitteeksi, jolla voidaan kuvata lyhyesti useita tärkeitä ajatuksia ja toimintoja. Se liittyy vahvasti oppimiseen, sillä ihminen tyypillisesti pohtii jälkikäteen tapahtumia ja pyrkii toimimaan tulevaisuudessa edellisten kokemusten perusteella. (Boud ym. 1994b: 8–9, Kelchtermans

2009: 267.) Reflektio on oppimisen kontekstissa yleiskäsitys niille älyllisille ja tunnesävyisille toiminnoille, joissa yksilöt omistautuvat tutkimaan omia kokemuksiaan saavuttaakseen uutta ymmärtämistä ja tietoisuutta, ja se nähdään yksilön vastauksena kokemukseen. Kokemus koostuu yksilön reaktiosta tilanteeseen tai tapahtumaan, mitä hän siitä miettii, tuntee, tekee ja päätelee sillä hetkellä sekä välittömästi sen jälkeen. Tilanne tai tapahtuma voi olla esimerkiksi opintoretki, työpaja, oppitunti tai jokin arkielämään liittyvä asia. Reflektion voi aikaansaada jokin ulkoinen tekijä tai yksilön sisäinen kokemus. Refleктоimalla yksilö ottaa uudelleen haltuun kokemuksen; pohtii, mietiskelee ja arvioi sitä. Uuden oppimisen kannalta on tärkeää työstää kokemuksiaan. Reflektiota tapahtuu sekä tietoisesti että tiedostamattomasti. Tiedostetuissa prosesseissa yksilö kykenee tekemään oppimisestaan tietoisia päätöksiä ja päätelmiä, jolloin niitä kyetään myös arvioimaan. Tällöin yksilön on mahdollista tehdä valintoja siitä, mitä tekee ja mitä ei tee. (Boud ym. 1994a: 18–19.)

Reflektiota voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, että yksilö tarkkailee jatkuvasti kahta suhdetta: 1) henkilökohtaisen ja sosiaalisen tiedon välistä sekä 2) välittömän konkreettisen kokemuksen ja abstraktien käsitteiden välistä suhdetta. Nämä voivat joko täydentää toisiaan tai olla keskenään ristiriidassa. Reflektio nähdään toimintana, joka kohdistuu näiden suhteiden arvioimiseen ja sen pohjalta tapahtuvien päätelmien tekemiseen. Reflektio toimii keinona, jolla voimme joko sulauttaa tai torjua muiden toimijoiden käsitykset ja kokemukset suhteessa omaan kokemusmaailmaan ja tietoon. (Kolb 1984: 100–105.)

Reflektion muotoja on useita. Oleellista on tiedostaa, mitä reflektointi auttaa osallistujia tekemään, esimerkiksi kehittämään opetuskäytäntöitään. Apuna ja tukena voi käyttää kollegoita ja heidän kanssaan suunniteltuja ja toteutettuja opintovierailuita koulun ulkopuolelle. Yksilö tarvitsee useimmiten kollegoiden esittämiä ajatuksia ja käsityksiä opetuksesta viedäkseen ajattelunsa syvemmälle tasolle. Yhteisön palaute voi jouduttaa yksilössä tapahtuvaa muutosta tuomalla esiin koulun sen välille, mitä luulemme tekevämme ja mitä me todellisuudessa teemme. (Fullan & Hargreaves 1992: 91, McArdle & Coutts 2010: 212.)

Reflektoinnin käyttämisen merkitystä voi myös kuvata kysymysparilla: ”Mitä on nyt?” ja ”Mitä pitäisi olla?”. Schön (1987: 305) pohtii reflektion käytänteitä esittämällä sellaisia kysymyksiä kuin ”Millä tavoin reflektointi tapahtuu?”, ja ”Missä vaiheessa opettajan ammatillista kehittymistä reflektio tulisi esitellä?”. Omaan tutkimukseeni osallistuneet opettajat suorittivat reflektiota itsenäisesti, valo-opettajien pienryhmissä ja kaikista valo-opettajista koostuneissa ryhmissä.

Yhteisöllinen reflektointi tapahtui pääsääntöisesti opetustapahtumien ja opintovie-railuiden jo toteuduttua.

Mitä enemmän yksilö ymmärtää reflektion merkitystä oppimisessa, sitä tehokkaampaa oppiminen voi olla. Reflektiota tehostavat erilaiset tieto- ja tunnepe-räiset prosessit. Näitä prosesseja voivat mahdollistaa yksilöt itse tai muut henki-löt, jotka auttavat häntä oppimisprosessissa. Oppimisen tehostamiseksi on tärkein-tä pyrkiä vahvistamaan oppimiskokemuksen ja sitä seuraavan reflektoinnin vuo-rovaikutusta. Yksinkertaisimmillaan se voidaan toteuttaa järjestämällä reflektoin-nille yhteistä aikaa. Tunteiden huomioimisessa yksilö keskittyy lähinnä myönteisi-in tunteisiin oppimistilanteessa ja muistelee hyviä kokemuksia, joista voi olla myöhemmin hänelle hyötyä. Häiritsevien tunteiden poistaminen voi tapahtua esimerkiksi nauramalla nololle tilanteille, jotta voidaan poistaa esteet kokemuk-sen perusteelliselta tutkimiselta. Reflektion tuloksena voi olla uusien näkökulmi-en löytyminen, uusi toimintatapa, aiheen selkiytyminen, uuden taidon kehittyminen tai ongelman ratkaisu. Yksilö voi muodostaa uusia yhteyksiä aiemmin erillis-ten teemojen välille. (Boud ym. 1994a: 20–36, McArdle & Coutts 2010: 212.)

Reflektio on välttämätön väline opettajalle, jotta hän löytää uusia näkökulmia omiin kompetensseihinsä. Valo-opettajien tapauksessa korostuvat erityisesti inter-kulttuuriset kompetenssit, joiden kehittämisessä eettiset pohdinnat antavat suun-taa opettajan opetuskäytänteille. (Ks. Jokikokko ym. 2004: 341, Hüpping & Büker 2014: 10.) Reflektiota toteutetaan jotain tiettyä tarkoitusta ja tavoitetta ajatellen. Reflektioprosessi on monimutkainen ja siihen liittyy yleensä tunteiden ja järjen vuorovaikutus. Sekä kielteiset että myönteiset kokemukset voivat vahvis-taa oppimisprosessia. (Boud ym. 1994b: 11.) Shulman (1987) määrittelee reflek-tion olevan sitä, mitä opettaja tekee pohtiessaan jo tapahtuneita opetustoimintoja ja palauttaessaan mieleensä niihin liittyvät tapahtumat, tunteet ja saavutukset. Näiden prosessien kautta ammattilainen oppii omista kokemuksistaan (Shulman 1987: 19).

### **2.3.2 Reflektioiva opettaja**

Reflektioivan opettajan käsite on epämääräinen siinä mielessä, että sitä käytetään eri yhteyksissä eri merkityksessä. Siitä on tullut omalla tavallaan muotikäsite ja sen alkuperäinen yhteys opettajien työn suhteesta yhteiskunnan kehittämiseen on jäänyt liiaksi arkipäiväisten käytänteiden varjoon. (Liston & Zeichner 1991: 38.) Omassa tutkimuksessani määrittelen reflektioivan opettajan siten, että hän haluaa tulla enemmän tietoiseksi osaamisestaan, oman toimintansa perusteista ja kehittää

osaamistaan yhteisöllisesti ja vuorovaikutuksellisesti kollegoiden kanssa sekä yhdistää teoreettiset tietonsa käytännön työkokemukseen. Reflektio prosessina siis kohdentuu sekä yksilölliseen (uskomukset, käsitykset, arvostukset jne.) että yhteisölliseen (normit, arvot, toimintakulttuuri jne.) toimintaan, mikä edellyttää yksilöiden välistä vuorovaikutusta. (Järvinen 1990: I, Karm 2010: 203–204.)

Jotta opettaja kehittyisi ammatissaan, hänen tulee tutkia itseään ja työtään pohtimalla ja käsitteellistämällä kokemaansa sekä opiskelemalla teoriapohjaista tietoa ymmärtääkseen kokemaansa jäsentyneemmin sen avulla (Jaatinen 1996: 16). Valo-opettajien lukuisat tapaamiset mahdollistivat opetuskäytänteiden perusteluiden tiedostamisen vuorovaikutuksessa kollegoiden kanssa. Tavoitteena oli, että mitä paremmin valo-opettajat tiedostavat perustelunsa ja ratkaisunsa, sitä paremmin ne heijastuisivat opetuskäytänteisiin.

Projekti tarjosi valo-opettajille mahdollisuuden osaamisen ja valmistavan opetuksen kehittämiseen kolmen ja puolen vuoden ajan. Näin pitkäaikainen projekti voidaan ymmärtää valo-opettajien yhteisölle suunnattuna täydennyskoulutuksena, joka yhdisti teorian ja käytännön sekä tarjosi mahdollisuuksia reflektointiin ja yhteisölliseen työskentelyyn. Kriittistä pohdintaa sekä teorian että käytännön näkökulmista voi tehdä itsenäisestikin, mutta parempi on, jos sitä voi tehdä vuorovaikutteisesti turvalliseksi koetussa pienryhmässä kollegoiden kanssa. (Hüpping & Büker 2014: 10, Hargreaves 1994: 10–13.)

Reflektio tarjoaa yksilölle mahdollisuuden muuttaa pinttyneitä uskomuksia ja virheitä, joita on tehty ongelmanratkaisutilanteissa (Mezirov 1995: 17, Ruohotie 1998: 26–27). Kriittinen reflektio tarkoittaa prosessia, jossa yksilö kyseenalaistaa aikaisemman oppimisen ennako-oletusten pätevyyttä (Mezirov 1995: 28–29). Uudistava oppiminen perustuu siis kriittiselle reflektiolle, joka vie yksilöä kohti ymmärrystä omasta kokemuksesta. Prosessissa yksilö jäsentää kokemuksiaan uudelleen pyrkien kokonaisvaltaiseen, eriytyneeseen ja sisäistettyyn ymmärrykseen. Reflektiivisessä oppimisessä yksilö pyrkii löytämään uusia näkökulmia ja avartamaan tietoisuuttaan. (Ruohotie 2005: 185.) Myös Kaupin (1993) mukaan kriittinen reflektointi saattaa johtaa uudistavaan oppimiseen (Kauppi 1993: 70–71, 82–84). Opettaja voi ymmärtää ajatuksiaan ja toimintaansa paremmin pohtiesaan niitä kollegoiden kanssa tai etsiessään niille selityksiä teorioista (Talib & Lipponen 2008b: 240).

Lehtovaara (1996: 86) tuo esille, miten yksilön ymmärrys itsestä rakentuu ja muuttuu koko ajan hänen kokemiensa erilaisten elämysten ja kokemusten myötä. Oman tutkimukseni kannalta on oleellista Lehtovaaran esittämä näkemys, että opetuksen ja opettajuuden kehityksessä tulee huomioida valo-opettajien yksilöllisi-

set, sisäiset käsitykset ja antaa niille tilaa tulla esiin, on kannatettava. Jo opettajankoulutuksessa tulee huomioida reflektion merkitys, jotta opettajilla olisi tietoinen käsitys ja ymmärrys omaan opetukseensa. Reflektiosta ei tulisi muodostua irrallista käytäntöä, vaan osa luonnollista oppimisprosessia. Tähän viittaa myös Hakala (1994) todetessaan mustavalkoisen, valmiiksi omaksutun totuuden näyttäytyvän vähitellen eri tavoin yksilöllisesti kehittyville tietoisuuksille. Yksilön ajattelun kehittyessä yksinkertaiset totuudet vähitellen lakkaavat olemasta. (Hakala 1994: 61.)

Samansuuntaisia näkemyksiä esittää Pyhältö (2003), joka kuvaa itsereflektiivisiä taitoja opituksi valmiudeksi tarkastella omia kognitiivisia prosesseja. Yksilö arvioi, jäsentää ja ymmärtää omia prosessejaan, jolloin hänen on mahdollista tulla tietoiseksi itsestä ja omasta ajattelusta. Itsereflektiiviset taidot liittyvät myös yksilön valmiuksiin tunnistaa tunnetilojaan. Opettajan työhön kiinteästi liittyvä vuorovaikutus oppilaiden kanssa edellyttää kykyä tulkita ja säädellä emotionaalisia vivahteita. (Pyhältö 2003: 27, Halinen 2011: 81, Pickle 1985: 56.) Reflektio viittaa useimmiten opettajan ajattelun kuvaamiseen toimintana, mutta Kari (1996) esittää käsitteen käyttöä myös opettajan tunnemaailman prosessoinnissa. Opettaja tekee työtään koko persoonallisuutensa skaalalla, johon luonnollisesti liittyvät myös tunteet. Oppimiseen ja opettajana kehittymiseen kuuluu myös eirationaalisten tapahtumien käsittely. (Kari 1996: 23.)

Räsänen (2002: 19) toteaa reflektion olevan opettajan työn kehittämisen perusta, ja myös Talib (2006: 149) korostaa opettajan ammatillisen kehityksen ja kasvun lähtökohtana olevan kriittinen reflektio. Reflektio on keskeinen osa myös opettajayhteisön kehittämistyötä. Tutkimukseni taustalla olevan projektin lähtökohtana oli, että muutos tapahtuu konkreettisen toiminnan eli opetuksen ja yhteisen pohdinnan kautta (vrt. Fullan 2001: 39). Omasta opetustyöstä saadut käsitykset, näkemykset ja kokemukset tarjosivat yksilöille reflektoitavaa, josta valo-opettajat saivat aineksia opetuskäytänteiden ja toimintamallien kehittämiseen.

Projektiin osallistuminen tarjosi valo-opettajille tilaisuuden osaamisen kehittymiseen liittyvien prosessien läpikäymiseen. Minun täytyi tutkijana pureutua valo-opettajien kuvauksiin ja arvioihin ymmärtääkseni, mitkä TriPod-mallin osat alueet he kokivat merkittävänä opetuksen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan sekä oman persoonan kehittymisensä kannalta. Valo-opettajille tarjottiin tilaisuuksia reflektoida omaa työtään projektin aikana, jotta he ymmärtäisivät työssään saamiensa ajatusten, näkemysten ja käsitysten merkityksen omassa opetuksessaan. Ja mikä vielä tärkeämpää: jotta reflektion tuloksena uudet käytänteet siirtyisivät valo-opettajien tietoisiksi didaktisiksi toimintamalleiksi.

Kun tutkitaan opettajan pedagogista ajattelua, ei Kansasen (1996: 46–48) mukaan ole muuta keinoa kuin kysyä opettajilta itseltään, miten he perustelevat päätöksensä. Opettajat eivät usein koe pystyvänsä perustelemaan toimintaansa, mutta keskustelu muiden kanssa avaa tilaisuuden tutustua toiminnan taustalla oleviin tekijöihin (Helakorpi ym. 1996: 208–209). Opettajien tehdessä jokapäiväistä työtään he eivät aina osaa kuvata kriteeristöä sille, miten toimivat eri tilanteissa. Osaaminen ilmenee toiminnassa, ja sitä on vaikea pukea sanoiksi, säännöiksi tai toimintamalleiksi. (Schön 1983: 49–50.) Myös Husun (2002b: 132) mukaan opettajien on vaikeaa ilmaista ns. hiljaisen tiedon lähdettä tai syntyä. Hiljaisen tiedon käsitteelle ei myöskään ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa ja selkeää määritelmää. Polanyi (1969: 141–144) jakaa tiedon hiljaiseen (tacit knowledge) ja eksplisiittiseen (explicit knowledge) tietoon ja huomauttaa, että kaikki tieto on joko hiljaista tai siihen perustuvaa tietoa. Hiljaisen tiedon taustalla on ajatus siitä, että ihminen tietää enemmän kuin osaa ääneen lausua. Eksplisiittistä tietoa voidaan prosessoida ja jakaa helposti. Hiljainen tieto -käsite sisältää tiedon (hyvin perustellun toden uskomuksen) ja hiljaisen ulottuvuuden, jota yksilö ei voi täysin eksplisiittisesti kuvata, vaikka se vaikuttaakin koko ajan toimintaamme alitajuisesti taustalla. Hiljainen tieto perustuu kokemukseen ja sitä voidaan jakaa yhteisössä. (Virtainlahti 2009: 38, 49.) Omien näkemysten, käsitysten ja ajatusten perusteleva ja pohtiminen kollegoiden kanssa sekä muiden esittämien näkökulmien analysointi edesauttavat reflektiivisten valmiuksien oppimisessa (Haverinen & Martikainen 2002: 98, myös Schön 1983: 50). Seuraavassa luvussa kuvaan yhteisön merkitystä yksilöiden osaamisen kehittämisprosessissa.

## **2.4 Yhteisön merkitys opettajan osaamisen kehittämisessä**

Tässä luvussa kuvaan reflektion merkitystä yhteisöllisessä kontekstissa opettajan kasvussa ja kehittämisessä. Tuon esille, kuinka toisaalta opettajien autonominen asema mahdollistaa itsenäisen työskentelyn, mutta toisaalta voi asettaa opettajat eristäytyneeseen asemaan työyhteisössä. Pyrin kuvaamaan, kuinka yhteisö voi tukea yksilön osaamisen kehittymistä. Yhteisöjen toimintakulttuurin muutos on yhteydessä yksilöiden ammatilliseen kehittymiseen ja laadukkaaseen opetukseen. (Penuel ym. 2012: 128–129, Billet 2000: 284.) Tässä tutkimuksessa valo-opettajien yhteisön toimintakulttuuriin tavoiteltiin muutosta valo-opettajien osaamisen ja valmistavan opetuksen kehittämisen avulla. Merkittävää on, että valo-opettajat muodostivat keskenään tiiviin yhteisön, joka kokoontui noin kerran

kuukaudessa lukuvuoden aikana projektia suunnitellessaan, toteuttaessaan ja arvioidessaan.

Opettajan vahva autonomia voi myös muodostua jopa esteeksi osaamisen kehitykselle. Yleisesti autonomian ymmärretään viittaavan itsenäisyyteen, mutta sen ei tule tarkoittaa eristäytyneisyyttä, vaan opettajien tulee pikemminkin osallistua keskusteluun kasvatuksen vaihtoehtoista ja pedagogisista virtauksista (Niemi 1995: 37–38, Coburn 2004: 234). Opetuksen muutosta yhteisöissä ei Sahlbergin (1998: 16) mukaan tulekaan lähestyä pelkästään yksilön muutoksen näkökulmasta. Koulujen toimintakulttuurissa esiintyvät kollektiiviset ajattelutavat ja totutut toimintamallit ovat usein omiaan hidastamaan muutosta (Helakorpi 2001: 33).

Huusko (2002: 74–75) esittää myös perinteisen opettajainhuoneen kommunikaatiokulttuurin joskus muodostavan itseään säätelevän sensuurin, joka tuottaa vääranlaista yhteisöllisyyttä, jos siellä ei käydä ammatillista arvokeskustelua. Opettajan autonomian säilyttämisen varjolla saatetaan vältellä muutokseen johtavaa arvokeskustelua ja pedagogiikkaan liittyviä aiheita. Opettajan perinteisesti vahva pedagoginen vapaus otetaan suojakilveksi, jolla voidaan torjua aloitteet uusista toimintamalleista. Siten uudistusten vaikuttavuus voi jäädä vähäiseksi tai voi jopa muuttua kielteiseksi, mikäli yhteisöllinen näkemys ei tue niitä. Muutoksen tuominen yhteisölliseksi taas yleensä lisää muutoksen vaikuttavuutta. (Väljäarvi 2007: 69.) Tarvitaan siis opettajien arvokeskusteluja, jotka antavat työlle perustan ja suunnan (Räsänen 2000: 177). Perusteluina opettajien keskinäiselle yhteistyölle ovat osaamisen kasvu ja elinikäisen oppimisen periaate. Kollegoiden välisen yhteistyön ja mentoroinnin tavoitteena on henkilöstön keskinäinen oppiminen, työssä tukeminen ja perinteisen yksinopettamisen kulttuurin vähentäminen. (Talvio 2002: 161, Juva ym. 2009: 16.)

Suomessa opettajan professio on vahva ja luottamus opettajan ammattitaitoon on korkealla, mikä tarkoittaa myös sitä, että rehtorin tai kollegoiden vertaistukea ei juuri hyödynnetä (Taajamo ym. 2014: 46). Opettajien eristäytyneisyys voi luoda sen kaltaista toimintakulttuuria, joka tukee tapoihin kangistumista ja traditioiden ylläpitämistä. Luokkahuone voidaan joissakin tapauksissa nähdä ikään kuin opettajan henkilökohtaisena reviirinä, johon kollegoiden päästäminen voidaan kokea jopa jonkinlaisena uhkana opettajan ammatilliselle itsetunnolle. (Talib 1999: 131.) Suljetun luokkahuoneen käytäntö saattaa suojata opettajaa ulkoiselta kritiikiltä, mutta samanaikaisesti se ehkäisee mahdollisuuden positiiviselle palautteelle. Suljetun oven periaatteella toimivat opettajat saavat hyvin vähän aikuisten antamaa palautetta omasta työstään ja osaamisestaan. OECD:n tutkimuksen (Taajamo ym. 2014: 36) mukaan noin puolet suomalaisista opettajista ei ole koskaan



saanut palautetta työstään miltaan taholta. Tämä rajoittaa heitä löytämästä uusia toimintamalleja ja käytänteitä opetukseensa (Hargreaves & Fullan 1992: 52–53). Näin ollen ei ole taattua, että uudistukset koskettaisivat koko kouluyhteisöä tai ulottuisivat käytännön tasolla luokkaopetukseen asti (Sahlberg 1998: 14).

Yhteistyö kollegoiden kanssa, kokemusten jakaminen ja yhteisistä kokemuksista oppiminen ovat merkittäviä tekijöitä tulevaisuuden työmaailmassa (Kwakman 2003: 152, Helakorpi ym. 1996: 19–21, Sarala & Sarala 1996: 42). Talibin (1999: 127) mukaan opettajien suhteet kollegoihinsa ovat tärkeä opettajan työhön liittyvä tekijä. Ruohotie (2005: 14) puolestaan painottaa informaalisen oppimisen eri muotojen olevan hallitsevia ammatillisen kehittymisen keinoja työelämässä. Opettajat voivat oppia toinen toisiltaan ja jakaa tietoa opetusmetodeista keskenään. Opettajien välillä oleva keskinäinen luottamus luo pohjaa jokaisen oppimiselle ja hyvinvoinnille. Yhteisöllisen toiminnan perustana tulee olla jaettu näkemys sekä kehittämisen sisällöstä että prosessista. (Levine & Marcus 2010: 396, Joyce & Showers 1988: 25.) Tämä puolestaan korostaa täydennyskoulutuksen tärkeyttä opettajien osaamisen kehittymisen tukena (Juva ym. 2009: 125, Talib 1999: 241).

Koulun johdon tulee tarjota henkilöstölle edellytykset oppimiselle ja keskinäiselle vuorovaikutukselle (Hakala 2005: 38). Opettajan ammatillinen ja persoonallinen kasvu vaatii välineitä ja tilaa sekä myös pedagogista johtamista. Siksi on oleellisen tärkeää, että ammattietikan ja identiteettityön kysymyksille annetaan riittävästi aikaa ja tilaa opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa sekä työuran aikana. (Heikkinen & Huttunen 2007: 25.) Koulun toimintakulttuuria ja opettajien päivittäisiä työtottumuksia tulisi pyrkiä muuttamaan siten, että opettajien ammatillisille keskusteluille, yhteiselle suunnittelulle ja työn arvioinnille olisi riittävästi aikaa. Helakorpi ym. (1996: 29) peräänkuuluttavat uusia rakenteita opettajan työhön, jotta kollegoiden keskinäinen vuorovaikutus mahdollistaisi toisiltaan oppimisen ja asiantuntemuksen jatkuvan kehittymisen.

Jotta opettaja voisi toimia kriittisenä ajattelijana, hän tarvitsee tuekseen samankaltaisesti ajattelevia kollegoita tai tukiryhmän (Talib 1999: 128). Turvallisen yhteisön tukea reflektiivisissä käytännöissä korostaa myös Nissilä (2007: 110). Opettajien välisellä yhteistoiminnallisuudella viitataan ammatilliseen vuorovaikutukseen, joka painottaa yhteisten tavoitteiden ja päämäärien saavuttamista. Yksilöiden osaamisen kehittyminen nähdään riippuvaisena kollegoiden osaamisen kehittymisestä. (Sahlberg 1998: 159.) Omasta ja toistensa osaamisen kehittymisestä kiinnostuneet opettajat toimivat vuorovaikutuksessa keskenään ja arvostavat toisiaan (Johnson & Johnson 1992: 72–73). Yhteistoiminnallinen työtapaa lähtee

siitä ajatuksesta, että yhdessä työskentelemällä meillä kaikilla on mahdollisuus oppia toisiltamme paljon. Opettajien yhteistoiminnallisuuden muotoja kouluyhteisössä voivat olla kollegiaaliset tukiryhmät, kehittämistyön ryhmät ja kokoukset. (Levine & Marcus 2010: 397, Helakorpi ym. 1996: 123.) Opettajien välisellä yhteistoiminnallisuudella voidaan nähdä kaksijakoinen rooli. Koko kouluyhteisön toimintaa kehittämällä tuetaan yksilöiden osaamisen kehittymistä ja jokaisen yksilön ammattitaito puolestaan hyödyntää yhteisön kehittymistä. Yhteistoiminnallisuuden toteutuminen edellyttää säännöllistä, organisoitua ja koordinoitua yhteistyötä. (Opfer & Pedder 2011: 393–394, Kohonen & Leppilampi 1994: 79, Kosunen 2002: 54.)

Opettajien yhteistoiminnallisuuden toteutuessa saattaa yhteisöön muotoutua kollektiivisen reflektion foorumi. Yksilöiden toisilleen antama vahva sosiaalinen tuki mahdollistaa yksilöiden kokemusten ja tunteiden tiedostamisen niiden jakamisen, käsitteellistämisen ja analysoinnin avulla. Tuloksena voi olla vuorovaikutusta, jossa yksilöt saavat yhteisöltä tukea omille ajatuksilleen ja käytänteilleen. Parhaimmillaan seurauksena voi olla yksilön kokemien tunteiden hyväksyminen yhteisössä, tunnetiloja koskevan ymmärryksen laajeneminen sekä positiivisen sosiaalisen koheesion muodostuminen kollegoiden välillä. (Ranne, 2009: 13.) Myös van Manen (1977: 226–227) tuo esille, että opettajan kokemusten, tarkoitusten, olettamusten ja käsitysten analysointi ja selkeyttäminen tulisi tehdä nimenomaan siksi, että yksilö tulee tietoisemmaksi opetuskäytänteidensä perusteista.

Yksittäisissä oppilaitoksissa haasteena on opettajien yhteisen ajan löytäminen, vaikka kollegiaalisen yhteistyön yleisesti koetaankin koituvan oppilaiden eduksi (Suni 1998: 13). Opettajayhteisön keskinäinen yhteistoiminta voi tarjota oppilaille täysin uudenlaisia oppimiskokemuksia opettajien suunnitelmassa yhdessä aihekokonaisuuksia, joissa ylitetään perinteisiä oppiainerajoja. Myös oppilaiden yhteistyön arvostus nousee heidän huomattessaan opettajien tukevan toisiaan ammatillisessa kehityksessä. (Husu 2002b: 137.) Opettajien ammatillisen kehityksen näkökulmasta yhteisöllisesti tapahtuva kokemusten ja ajatusten vaihto voidaan nähdä kehämäisenä toimintana, jossa omakohtainen kokemus ja käsitteellistäminen liitetään yleisempiin kokonaisuuksiin. Yksilöiden kokemat kokemukset voidaan ymmärtää paremmin, kun niihin saadaan yhteisten pohdintojen kautta selityksiä kasvatustieteen teorioista. Yhteisön myötävaikutuksella saatu uusi tieto lisää opettajan rohkeutta ja varmuutta kohdata entistä haastavampia tilanteita työssään. (Talib 2002a: 133.)

Yhteisöllisyys nähdään Hargreavesin (1993) mukaan vastauksena maailmalle, jossa ongelmat ovat ennakoimattomia, vaatimukset ja odotukset ovat lisääntymässä ja jossa vastaukset ovat epäselviä. Yhteisöllisyys tarjoaa ratkaisuja ja keinoja opettajien kohtaamille haasteille ja vaikeuksille. Yhteisöllisyys auttaa moniulotteisten ilmiöiden reflektoinnissa, mitä kautta yksilöt voivat saada moraalista tukea ja näin oppia näkemään muutoksen jatkuvana ominaisuutena. (Hargreaves 1993: 244–245.) Opettajien keskinäisen ajattelun ja keskustelun tuloksena syntyy näkemysten vaihtoa, jonka edellytyksenä on, että yksilö tulee tietoiseksi omista ajatuksistaan ja kykenee esittämään ne yhteisön muille jäsenille. Tuloksena voi olla laajemman perspektiivin saaminen opetuksesta ja sen kehittämisestä. (Nurmi 1993: 83–85.)



### **3 Perusopetukseen valmistavan opetuksen kehittämiprojekti**

Pääluku 3 kuvaa valmistavan opetuksen kontekstia, jossa TriPod-mallin mukainen opetus toteutettiin ja josta keräsin tutkimukseni aineiston. Pyrin havainnollistamaan tutkittavieni eli valo-opettajien työtä ja niitä olosuhteita, joissa he työskentelivät projektia toteuttaessaan. Kuvaan kolme ja puoli vuotta kestänyttä projektia, jota Opetushallitus rahoitti ja Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut toteutti ja jonka merkitystä valo-opettajat arvioivat tutkimuksessani. Projektin tavoitteena oli kehittää valo-opettajien osaamista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa, valo-oppilaiden suomen kielen ja kulttuurin osaamista sekä oppimistaitoja ja maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarkoitettua perusopetukseen valmistavaa opetusta. TriPod-mallin mukainen opetus tarjosi yhden tavan saavuttaa oppilaiden opetusta koskevat tavoitteet hyödyntämällä fyysisiä oppimisympäristöjä ja samalla se tarjosi valo-opettajille tilaisuuden ammatilliseen kehittämiseen yhteisöllisesti kollegoiden kanssa.

#### **3.1 Projektin lähtökohdat**

Työssäni maahanmuuttajien opetuksen koordinaattorina olen jo pitkään ollut kiinnostunut siitä, miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taidon osaamista ja suomalaiseen kulttuuriin tutustumista voitaisiin edistää myös koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä. Kevätlukukaudella 2008 suunnittelin Opetushallituksen rahoittaman projektin ”Maailmankansalainen ja media”, joka toteutettiin syys-joulukuussa 2008. Projektin osallistui Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluista kuusi valo-ryhmää eri kouluista. Kehittämistoiminnasta tehdystä loppuraportista löytyy tarkempi kuvaus valo-opettajien kanssa yhteistyössä toteutetusta toiminnasta (Opetushallitus 2009a: 19–21). Samana keväänä avautui Opetushallituksessa haku oppimisympäristöjen kehittämishankkeille, johon Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut teki hakemuksen. Tutkimukseni keskiössä oleva pitkäkestoinen projekti ”Uimaan oppii paremmin vedessä kuin kuivalla maalla” sai myönteisen rahoituspäätöksen. Projekti alkoi elokuussa 2008 ja oli kestoltaan kolme ja puoli vuotta. Projektissa kokeiltiin valmistavan opetuksen didaktista toimintamallia, jota nimitän TriPod-malliksi. TriPod-mallin mukainen opetus perustui valo-opettajien keskinäiseen, valo-opettajien ja koordinaattorin väliseen sekä koulujen ja erilaisten koulujen ulkopuolisten oppimisympäristöjen väliseen yhteistyöhön.

Projekti toteutettiin Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluiden Erityisen tuen yksikön hallinnoimana, ja sitä oli mukana toteuttamassa kahdeksan peruskoulua. Projektia tehtiin hyvässä yhteistyössä eri ammattiryhmien, valmistavan opetuksen opettajien, luokanopettajien, aineenopettajien, rehtoreiden ja koulujen ulkopuolisten asiantuntijoiden sekä sivistys- ja kulttuuripalveluiden hallinnon kanssa. Opetuskäytänteistä vastasi yhdeksän valo-opettajaa ja koulunkäynninohjaajaa, joiden esimiehinä toimivat koulujen rehtorit. Sivistys- ja kulttuuripalveluiden hallinnossa johdetun projektin toteutuminen yhteistyössä koulujen rehtoreiden kanssa mahdollisti käytännön toimenpiteiden toteutumisen koulujen tasolla. Tämän päämäärän saavuttamiseksi tehtiin moniammatillista ja laaja-alaista yhteistyötä määrätietoisesti ja suunnitelmallisesti pitkällä tähtäimellä.

Projektit mahdollistavat uuden kehittämisen ja usein myös lisäresurssin saamisen opetustyöhön. Parhaimmillaan ne vahvistavat yhteisöllistä toimintakulttuuria, hyvinvointia ja työniloa. (Salovaara & Honkonen 2013: 274.) Projekteihin liittyy usein byrokratiaa, jolloin opettajan työaika voi kohdentua muuhun kuin varsinaiseen kehittämistoimintaan, kuten rahoitushakemuksen kirjoittamiseen ja raportointiin. Kunnan sivistys- ja kulttuuripalveluiden tehtävänä onkin auttaa opettajia käyttämään aikansa ja voimavaroja kehittämistoiminnan tavoitteiden saavuttamiseen eli tässä tapauksessa valo-opettajien osaamisen ja valmistavan opetuksen kehittämiseen (vrt. Hodkinson & Hodkinson 2005: 127, Gallucci 2008: 568–569). Brodie (2013: 15–16) korostaa, että hallinnon edustajilla tulee olla selkeä näkemys opettajien osaamisen kehittämisen tavoitteista ja sisällöistä. Kehittämistoimintaa johtaneen sivistys- ja kulttuuripalveluiden hallinnon tuli tarjota valo-opettajille mahdollisuus opetuksen kehittämiseen ja siihen tarvittavat resurssit. Tavoitteena oli, että kehittämistoiminta soveltuu valo-opettajien opetustyöhön saumattomasti, jolloin välttyttäisiin siltä, että kehittäminen olisi irrallinen toiminta opettajan varsinaisesta perustyöstä eli opettamisesta. (Vrt. Putnam & Borko 2000:12, Fullan 2001: 39.) Maahanmuuttajien opetuksen koordinaattorin tehtävässä pyrin mahdollistamaan opettajien resurssien suuntautumisen pelkästään opetustyöhön ottaen projektihallintoon liittyvät tehtävät kokonaisuudessaan omalle vastuulleni.

### **3.2 Maahanmuuttajataustaiset oppilaat**

Projekti tuki yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa tarjoamalla lisäresursseja juuri maahanmuuttaneille oppilaille, jotta heidän koulupolkunsa Suomessa saisi mahdollisimman hyvän alun. Pirkimykseenä oli, että oppilaat saisivat perusopetuksesta

riittävät valmiudet siirtyäkseen toisen asteen tai korkea-asteen jälkeen työelämään. Määrittelen tässä luvussa lyhyesti maahanmuuttajiin liittyvää käsitteistöä ja kuvaan projektiin osallistuneiden valo-oppilaiden koulutus- ja elämäntilannetta.

Suomessa asuvalla oppivelvollisuusikäisellä maahanmuuttajataustaisella lapsella on oikeus samaan perusopetukseen kuin kantaväestön oppilaillakin. Perusopetukseen valmistava opetus on tarkoitettu vasta maahan tulleille oppilaille ja sellaisille Suomessa syntyneille tai ennen oppivelvollisuusikää Suomeen muuttaneille oppilaille, joilla ei ole puutteellisen suomen kielen taidon johdosta mahdollisuutta opiskella perusopetuksen ryhmässä. Yleensä valmistavaa opetusta tarjotaan esiopetusryhmille, vuosiluokille 1–6 ja vuosiluokilla 7–9 opiskeleville oppilaille omissa ryhmissään. (Koponen 2000: 20.) Maahanmuuttajilla tarkoitetaan esimerkiksi pakolaisia, turvapaikanhakijoita, paluumuuttajia ja muita oppilaita, joiden suomen kielen taito on vielä kehittymässä (Opetushallitus 1999: 3). Maahanmuuttajaoppilaalla tarkoitetaan sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria (Opetushallitus 2004: 36). Maahanmuuttajaoppilas-termiä käytetään opetussuunnitelman perusteita säätelevissä säädöksissä. Tässä tutkimuksessa käytän heistä ilmausta maahanmuuttajataustainen oppilas. On syytä tuoda esille, että maahanmuuttajat käsitetään usein yhtenäisenä joukkona, vaikka he ovat hyvin heterogeeninen ihmisjoukko, joka on muuttanut Suomeen. Samoin maahanmuuttajiksi saatetaan katsoa myös toisen sukupolven maahanmuuttajat, jotka ovat syntyneet Suomessa. (Tuittu ym. 2011: 11.) Toisen sukupolven ”maahanmuuttajat” eivät siis ole muuttaneet Suomeen, vaikka näin usein ymmärretään ja heihin asennoidutaan sen mukaisesti (ks. Martin 2002: 51, Lasonen ym. 2009: 14).

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat erittäin heterogeeninen ryhmä kielen, kulttuurin, koulutuksen ja maahantulon syyn kannalta, joten heidän lähtökohtansa opiskeluun vaihtelevat suuresti. Oppilaiden kasvuun ja kehitykseen sekä heidän oppimiinsa taitoihin vaikuttavat perheen lisäksi myös muut tekijät, kuten materiaaliset, sosiaaliset ja muut olosuhteet, joissa lapsi on varttunut. Oppimis- ja kieliympäristöjen vaikutus oppimiseen on merkittävä. (Opetushallitus 2009b.) On myös mahdollista, että joissakin tapauksissa aiempaa koulunkäyntihistoriaa ei ole lainkaan ja oppilas on Suomeen muuttaessaan luku- ja kirjoitustaidoton. Osa oppilaista on muuttanut Suomeen lähialueilta, joissa koulutusjärjestelmä on samankaltainen kuin Suomessa. Jotkut tulevat maista, joiden opetustavat, materiaalit ja muut käytänteet poikkeavat huomattavasti suomalaisesta koulukulttuurista. Joillakin maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on taustalla traumaattisia kokemuksia, ja jotkut ovat saapuneet Suomeen ilman huoltajia. Tähänkin projektiin liittyvät

valo-oppilaat ovat muuttaneet hyvin eri-ikäisinä Suomeen. Vastikään muuttanut yläkouluikäinen valo-oppilas on täysin eri asemassa suhteessa nuoreen, joka on osallistunut perusopetukseen alusta alkaen ja sitä ennen viettänyt mahdollisesti päiväkodissa muutaman vuoden. Monet oppilaat ovat jo lähtömaassaan eläneet kulttuurisesti ja kielellisesti monimuotoisessa oppimisympäristössä, jossa kieliä on ollut useampia kuin yksi. (Arvonen ym. 2010: 35–37.)

### **3.3 Perusopetukseen valmistava opetus**

Tässä luvussa kuvaan perusopetukseen valmistavaa opetusta, joka on tutkimukseeni keskiössä. Perusopetukseen valmistava opetus ja sen valtakunnallinen vuonna 2009 voimaan tullut opetussuunnitelma liittyvät keskeisesti tutkimukseeni.

Perusopetukseen valmistavaa opetusta on toteutettu Suomessa vasta noin kaksikymmentä vuotta. Viime vuosien aikana valo-opettajien ja perustettavien ryhmien määrä on ollut kasvussa. Oulun kaupungissa oli vuonna 2006 viisi valmistavan opetuksen ryhmää, ja lukumäärä nousi vuoteen 2009 mennessä yhdeksään. Suomen perusopetuslaissa (628/1998) säädetään maahanmuuttajille järjestettävästä perusopetukseen valmistavasta opetuksesta, joka on tarkoitettu niille maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ja/tai muut valmiudet eivät riitä perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen. Oppilaille on oikeus työpäivinä opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen ja ohjaukseen. Valmistavan opetuksen tarjoamisesta päättää opetuksen järjestäjä eli kunta. Opetusryhmien muodostamisessa huomioidaan oppilaiden ikä ja edellytykset siten, että ryhmäjako varmistaa opetussuunnitelman mukaisten ja oppilaiden omissa opinto-ohjelmissä asetettujen tavoitteiden saavuttamisen. Opetus kestää pääsääntöisesti noin vuoden, jonka aikana oppilaita integroidaan esi- tai perusopetukseen, ts. oppilaan ikätasoa vastaaviin suomen- tai ruotsinkielisiin opetusryhmiin.

Maahanmuuttajataustaisten, juuri Suomeen muuttaneiden oppilaiden selviytymisestä perusopetuksessa kantaa päivittäin suurimman vastuun valo-opettaja, joka on oppilaan tärkeä, kenties jopa tärkein kodin ulkopuolinen aikuiskontakti. Talibin (2006) mukaan aloittelevat opettajat kokevat itsensä lähes avuttomiksi joutuessaan kohtaamaan oppilaita, joiden suomen kielen taito on vasta kehitymässä. Riskinä on, että nuoret opettajat eivät enää jatka opetustyötään vaativien kokemusten jälkeen. (Talib 2006: 140–141.) Sinänsä oppilaina muualta muuttaneet lapset ja nuoret eivät eroa valtaväestön lapsista ja nuorista, mutta konteksti, johon he tulevat, on kielellisesti ja kulttuurisesti heille uusi ja siten vaatimukset muuttuvat (Mikkola & Heino 1997: 178). Valo-oppilaat tarvitsevat paljon tukea



erityisesti suomen kielen oppimiseen koulupolun alkuvaiheessa ensimmäisen vuoden aikana. On selvää, että koulun tulee huolehtia maahanmuuttajataustaisen oppilaan oikeuksista, kuten oikeudesta perusopetukseen valmistavaan opetukseen. Koulupolun aloittaminen valmistavan opetuksen ryhmässä hyödyttää yleisesti ottaen oppilasta, vaikka huoltajat eivät aina ymmärtäisikään tätä etua. (Talib 2002a: 118–121.)

### *Suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärä valmistavassa opetuksessa*

Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa pääpaino on suomen kielen opinnoissa (Opetushallitus 2009b: 7). Suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän opetus suunnitelman mukaan S2-oppimäärää opiskeleva oppilas oppii suomea suomenkielisessä ympäristössä. Suomen kieli on sekä oppimisen kohde että sen väline koko koulunkäynnin ajan. Suomen kieltä opitaan myös eri oppiaineiden sisältöjen avulla. S2-oppimäärän tehtävänä on kehittää oppilaiden suomen kielen taitoa suunnitelmallisesti, ja opetuksessa otetaan huomioon myös muiden oppiaineiden sisältöjä, peruskäsitteitä ja sanastoa. Oppimisprosessissa käytetään hyväksi oppimisympäristön tarjoamia oppimateriaaleja ja viestintätilanteita sekä oppilaiden omia tekstejä ja ikätasolle sopivaa monipuolista kirjallisuutta. (Opetushallitus 2004: 96.)

Valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää opetukseen osallistuvan oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoa, tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaisen yhteiskuntaan sekä antaa tarvittavia valmiuksia perusopetukseen siirtymistä varten. Suomen kielen kielitaidon tavoitteet ja arviointi perustuvat yleiseurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaukseen. Suomen kielen osalta valmistavan opetuksen opintojen tavoitteena on kielitaidon tasojen kuvausasteikolla taso A1.3–A2.1, joka kuvaa keskimäärin oppilaan osaamista valmistavan opetuksen päättyessä noin vuoden kuluttua. (Ikonen 2005: 13–14, Opetushallitus 2009b: 4–7, Nissilä 2009: 8–9, Nissilä 2010a: 10–13 Nissilä 2010b: 26–27.)

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine sisältää yksitoista oppimäärää, joita ovat mm. suomi äidinkielenä, suomi toisena kielenä ja ruotsi äidinkielenä. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat opiskelevat suomi toisena kielenä -oppimäärää. Toista kieltä voidaan oppia sekä formaaleissa että informaaleissa tilanteissa. Syötöksen, eli opetuspuheen tai kirjoitetun materiaalin, määrä vaihtelee vieraan ja toisen kielen oppijoilla. Toisen kielen oppija saa syötöstä formaalista opetuksesta ja oppimateriaaleista sekä ympäröivän yhteiskunnan muista lähteistä. (Storhammar 1994: 2–3.)

Kaikille valo-oppilaille laaditaan Oulun kaupungissa henkilökohtainen opinto-ohjelma, jonka täyttämiseen ja muokkaamiseen on oikeudet kaikilla oppilasta opettavilla opettajilla, erityisopettajalla ja rehtorilla. Kun opettaja tapaa huoltajia, hän täydentää tiedot opinto-ohjelmaan käydyn keskustelun perusteella. Opinto-ohjelmaan kirjataan oppilaan aiempi koulunkäyntihistoria sekä koulunkäyntiin ja harrastuksiin liittyvät tiedot. Suomen kielen kehittyminen kielen eri osa-alueilla kirjataan opinto-ohjelmaan kielitaidon tasojen kuvausasteikon avulla. Suomen kielen osaamista arvioidaan suhteessa oppilaan kanssa sovittuihin henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Tavoitteiden täytyttyä opettaja asettaa yhteistyössä oppilaan kanssa uudet tavoitteet, jotka suhteutetaan hänen yksilölliseen etenemiseensä. (Laitinen 2010: 62–63.)

### *Valmistavan opetuksen opetussuunnitelma*

Käsillä olevan tutkimuksen taustalla toteutetussa projektissa oli oleellisena tekijänä valmistavan opetuksen opetussuunnitelma, jonka tavoitteita ja sisältöä toteutettiin ja kehitettiin edelleen. Kuten Engeström (1996: 147) määrittelee, opetussuunnitelman avulla ohjataan ja säädellään opetus- ja oppimisprosessia. Opetussuunnitelman yhtenä tehtävänä on yhdistää koulutuksen hallinnon suunnitelmat ja luokassa tapahtuva opetus-oppimisprosessi. Opetuksen toteuttajien tulee olla mukana opetussuunnitelmaa laadittaessa ja kehitettäessä, jotta siitä tulisi käyttökelpoinen. Sen ei pidä olla muiden antama pakote tai työtä rajoittava asiakirja, vaan opettajien oma suunnitelma, jolla he ohjaavat työtään. (Engeström 1996: 147.)

Opetussuunnitelman määritelmät eivät ole aivan yksiselitteisiä. Opetuksen ei millään muotoa voida katsoa rajoittuvan pelkästään oppituntien ajaksi luokkahuoneeseen ja kirjoitetussa opetussuunnitelmassa ennalta määriteltyihin oppiaineiden sisältöihin. Myös välitunnit, opintoretket, leirikoulut ja niihin liittyvät matkat voidaan lukea uuden oppimisen ja kokemusten piiriin. (Kansanen 2004: 41.)

Valtakunnallinen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma uudistettiin vuonna 2009, ja sen mukaan opetuksessa hyödynnetään kokemuksellisia ja toiminnallisia oppimisympäristöjä sekä monipuolisia opetusmenetelmiä ja työtapoja. Siinä todetaan oppimisympäristöjen tarjoavan oppilaille mielekkäitä ja vaihtelevia tilanteita käyttäen suomen kieltä eri kommunikaatioympäristöissä, jotka kehittävät oppilaan kykyä toimia sekä itsenäisenä yksilönä että yhteisön jäsenenä. Oppimisympäristöt tutustuttavat oppilasta suomalaiseen kulttuuriin ja edistävät hänen kotoutumistaan lähiympäristöön sekä laajemmin suomalaiseen yhteiskuntaan. (Opetushallitus 2009b: 8, Nissilä 2010a: 13.) Suomen kielen opetuksen yh-

distäminen monipuolisten opetusmenetelmien avulla muun opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin luo hyvän pohjan suomen kielen oppimiselle (Nissilä ym. 2006: 16).

Oulun kaupungin paikallinen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma hyväksyttiin vuonna 2007 ja siihen sisältyi tavoitteena oppimisympäristöjen hyödyntäminen. Projektia toteuttaneilta valo-opettajilta saatujen kokemusten perusteella oululaisen opetussuunnitelman sisältö antoi vaikutteita valtakunnallisen opetussuunnitelman sisältöön. Valtakunnalliseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaan oppimisympäristöjen hyödyntäminen opetuksessa kirjattiin vuonna 2009. Projektin kuluessa valo-opettajien yhteistyö vaikutti myös paikallisen opetussuunnitelman sisältöön, joka päivitettiin vuonna 2010 vastaamaan valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Oulun kaupungin valo-opettajien ryhmää voidaankin tarkastella ikään kuin omana ”koulunaan”, yhteisönä ja yhteistyöryhmänä, joka kirjoitti ”oman koulunsa” opetussuunnitelman. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa laadittaessa valo-opettajien voitiin katsoa laatineen eräänlaisen ”oman organisaation, koulun” opetussuunnitelman, sillä yhtä koulua lukuun ottamatta he työskentelivät yksin omassa työyhteisössään, mutta kokivat kuuluvansa kiinteästi yhteen muiden valo-opettajien kanssa, joista he saivat vertaistukea työhönsä. Valo-opettajien aktiivinen rooli projektin toteuttamisessa mahdollisti opetussuunnitelman sisällön uudistamisen sen nykyiseen muotoon. Paikallinen opetussuunnitelmatyö oli kaikkien projektiin osallistuvien valo-opettajien yhteinen pyrkimys, johon haluttiin keskeisenä sisältönä mukaan yhteisesti toteutetun projektin tavoitteet ja toiminta. (Vrt. Miller 2005: 260.)

### **3.4 TriPod-mallin mukaisen opetuksen tavoitteet**

Kuviossa 6 on kuvattu projektissa toteutetun TriPod-mallin mukaisen opetuksen tavoitteet eri näkökulmista. Tarkastelu eri näkökulmista kuvastaa projektin monikerroksisuutta ja -ulotteisuutta. Ensisijaisesti projektin avulla pyrittiin kehittämään *valo-opettajan työhön liittyvää osaamista*. Osaamisen kehittyminen jaetaan tässä tutkimuksessa kolmeen osa-alueeseen: opetuksen kehittyminen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan kehittyminen sekä opettajapersoonan kasvu ja kehittyminen (ks. luku 2). Erityistä huomiota kiinnitettiin yhteissuunnittelun lisääntymiseen sekä opetussuunnitelmien sisältöjen konkreettiseen toteuttamiseen ja kehittämiseen myös muissa oppimisympäristöissä kuin luokkahuoneessa. Lisäksi projektin tavoitteena oli eri oppilaitosten valo-opettajien keskinäisen sekä

heidän ja sidosryhmiensä yhteistyön lisääntyminen sekä reflektion hyödyntäminen osana osaamisen kehittämistä eri osa-alueilla.



#### Kuvio 6. Projektin tavoitteet.

*Valmistavan opetuksen* osalta projekti pyrki kehittämään siihen liittyvää didaktiikkaa. Projektissa kokeiltiin opetusta, joka pohjautui kokemuksellisen, konstruktivistisen, yhteisöllisen ja ongelmalähtöisen oppimisen teorioihin. Nämä teoriat muodostivat valmistavan opetuksen perusteet projektin aikana (ks. luku 3.5). Projektin tavoitteet kytkeytyivät myös vahvasti valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaan.

Valmistavalla opetuksella pyritään edistämään oppilaille yksilöllisesti laadittujen opinto-ohjelmien mukaisten tavoitteiden toteutumista ja taitojen kehittymistä. Projektin tavoitteet oppilaiden näkökulmasta olivat: lisääntynyt suomen kielen osaaminen kielen eri osa-alueilla, lisääntynyt suomalaisen kulttuurin tuntemus, oppilaiden aktiivinen ja toiminnallinen oppiminen suomen kielellä autenttisisissa oppimisympäristöissä. Tavoitteena oli myös kehittää oppilaiden yhteisöllisyyttä, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä edistää oppilaiden ja heidän lähiyhteisö-

jensä kotoutumista (vrt. Saukkonen 2014b, DeWitt & Osborne 2007: 690–691). Oppilaat harjaannuttivat tieto- ja viestintäteknikan käyttötaitojaan valmistaen suomalaista kulttuuria ja vapaa-ajan mahdollisuuksia esitteleviä lyhytelokuvia yhteistyössä elokuvakoulun asiantuntijoiden kanssa. Lyhytelokuvia voitiin käyttää mm. suomi toisena kielenä -opetuksessa ja oppilaat voivat katsella niitä myös vapaa-ajalla. Lisäksi projektin tavoitteena oli kehittää oppilaiden oman oppimisprosessin arviointia reflektion avulla, ongelmanratkaisutaitoja ja tiedon hankkimisen taitoja. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutuksen tavoitteena on tarjota Suomeen muuttaville oppilaille valmiuksia toimia tasavertaisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa. Heille pyritään antamaan yhtä hyvät mahdollisuudet koulutukseen kuin kantaväestön oppilaille. (Opetushallitus 1999: 3.)

Projektilla pyrittiin vastaamaan tämän päivän ja myös tulevaisuuden opiskelu- ja työelämän monimuotoisiin tarpeisiin. Valo-opettajilla on työssään vastuu ja velvoite opetussuunnitelman sisällön mukaisesti vaikuttaa välillisesti myös yhteiskuntaan. Valmistavalla opetuksella pyritään siihen, että valo-oppilaat kotoutuvat mahdollisimman yhdenvertaisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Yhteiskunnan odotukset kaikkien oppilaiden opetuksen suhteen liittyvät taitavien ja osaavien oppilaiden työelämään saattamiseen (ks. Varto 2005: 200). Nykypäivän oppilaat työskentelevät Suomen kansantalouden hyväksi tulevaisuudessa ja osallistuvat demokraattiseen päätöksentekoon. Tavoitteena oli, että kaikista oppilaista kasvaa yhteiskunnan toiminnasta tietoisia yksilöitä, heidän taustastaan riippumatta (vrt. Räsänen 2009b: 47).

Seuraavassa luvussa tuon esille ne oppimisteoriat, joiden varaan TriPod-mallin mukainen opetus suunniteltiin ja joiden suuntaamina opetuskäytänteet toteutuivat. Esittämäni teoriat muodostivat vankan perustan valo-opettajien opetustyölle TriPod-mallissa.

### **3.5 TriPod-mallin mukaisen opetuksen teoreettinen perusta**

”Uimaan oppii paremmin vedessä kuin kuivalla maalla” -projektissa valo-opettajien opetusta ja valo-oppilaiden opittavaa sisältöä voidaan tarkastella kolmesta erilaisesta näkökulmasta: teorian, toiminnan ja reflektion kautta. Käytäntö ilman teoriaa saattaa jäädä pelkäksi teknisten suoritusten sarjaksi, toisaalta teoria tarvitsee yhteyttä käytäntöön (Lahdes 1994: 28). TriPod-mallin mukaisen opetuksen kolme vaihetta perustuivat kuuteen oppimisteoriaan, joiden mukaisesti opetusta pyrittiin selkeästi toteuttamaan: ongelmalähtöinen opetus, mielekkään oppimisen malli, kokemuksellinen oppiminen, yhteisöllinen oppiminen, konstruktivis-

minen oppiminen ja interkulttuurinen oppiminen. Ensin tarkastelen, miten oppimisympäristöt ja niiden merkitys on projektissa ymmärretty ja miten se vaikuttaa opetuskäytänteisiin TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa.

### *Autenttiset oppimisympäristöt ja ongelmalähtöinen opetus*

Tutkimukseni kannalta oleellinen tapa lähestyä oppimista on pyrkiä autenttisiin oppimisympäristöihin ja tilanteisiin. Opetusta ei niinkään jaeta oppitunteihin eikä se painotu opettajajohtoisuuteen. Oppimisen kohteena ovat reaalitodellisuudesta nousevat ongelmat, joihin oppilas aktiivisesti etsii vastauksia oppimista tukevan ja ohjaavan opettajan avulla. Reaalitodellisuuden ongelmat ratkaistaan todellisissa oppimisympäristöissä. (Manninen ym. 2007: 33.)

Näkemykseni mahdollisimman autenttisten oppimisympäristöjen käytöstä pohjautuu paljolti ongelmalähtöiseen opetukseen (Boud & Feletti 2000: 32, Leimu & Kuhmonen 1986: 63–66), jossa korostetaan tosiasioiden oppimisen ja muistamisen sijasta kykyä hankkia uutta tietoa ja arvioida sitä. Ongelmalähtöisessä oppimisessä oppilaat kohtaavat oppimiselle virikkeen tarjoavan käytännön ongelman. Ongelmalähtöisessä menetelmässä korostetaan senkaltaisten opiskelumenetelmien oppimista, joissa oppilaiden tekemät kysymykset ovat lähtökohtana ja ohjaavat oppimista. Oppilaan tulee myös soveltaa tietoa tiettyssä käytännön tilanteessa. (Boud & Feletti 2000: 31–32.) Ongelmalähtöisen oppimiseen lähtökohtana ovat todelliset ongelmat. Siihen pohjautuva opiskelutapa ohjaa oppilaita ratkaisemaan ongelmia luovasti yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa. Ongelmalähtöisessä opetuksessa pyritään yhdistämään teoreettinen ja käytännöllinen tieto sekä integroimaan eri oppiaineiden opetusta saman autenttisen ongelman ympärille. (Tynjälä 2002: 164–165, Ahola ym. 2005: 50–52, Hakkarainen ym. 2005.)

Ongelmalähtöisen oppimisen periaatteet ovat monelta osin yhdenmukaisia konstruktivistiselle, kokemukselliselle ja yhteisölliselle oppimiselle. Pääpaino on siinä, että oppilaat rakentavat omaa tietämystään ja osaamistaan autenttisissa oppimisympäristöissä, joissa he myös mahdollisesti soveltavat uutta tietoa tulevaisuudessa. Käsillä olevassa tutkimuksessa oppiminen nähdään laajempänä kokonaisuutena kuin vain kognitiivisten taitojen opiskeluna. Kaikkien oppilaiden oppimisen tavoitteeksi nähdään myös kansalaiskasvatukseen ja vastuulliseen elämään liittyviä aihekokonaisuuksia. (Talib ym. 2004: 163.) Oppimisympäristöissä oppilaat voivat tietojen opiskelun lisäksi harjaannuttaa erilaisia taitoja sekä kokea tunteita ja esteettisiä elämyksiä esimerkiksi luonnossa olemisesta.

## *Mielekkään oppimisen malli*

Engeström (1996) toteaa, että suurelta osin oppiminen ei pohjaudu mekaaniseen malliin, jossa tietoa vastaanotetaan ja varastoidaan myöhempää käyttöä varten. Oppija edellyttää opittavalta ainekselta mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä. Opiskeltavalla sisällöllä tulee olla käyttöä ja toimivuutta yksilön omassa toiminnassa sekä työssä että vapaa-ajalla. Mielekäs oppiminen perustuu todellisiin käytännön haasteisiin, ongelmiin ja ristiriitoihin. Oppilasta voi luonnehtia tutkijaksi, joka tiedostettuaan ongelman pyrkii orientoitumaan siihen. Orientaatiovaihe on huomattavan tärkeä vaihe oppimisprosessissa. Engeström vertaa orientaatioperustan muodostumisen vaihetta laadukkaisiin talopiirustuksiin, joihin myös tulee käyttää rauhassa aikaa ennen varsinaisen rakennustyön alkua. Orientaatioperustan avulla oppijan on mahdollista hahmottaa opiskeltavasta asiasta kokonaisuus, jota voi verrata esimerkiksi sisällysluetteloon tai pienoismalliin. Oppijan tulee uskaltaa kysyä: ”Miksi?” eli kyseenalaistaa etsimällä itse vastauksia sen sijaan, että tyytyisi valmiiksi annettuun ratkaisuun tai ohjeeseen ymmärtämättä miksi se toimii. Opettajalla on tässä tärkeä rooli ohjata oppijat löytämään aktiivisen toiminnan kautta selitysmalleja tietyntylaisille ongelmille. (Engeström 1996: 76–99, 1981: 9–11, Lehtinen ym. 1990: 27–35.)

Seuraavaksi oppilaan tulee Engeströmin teorian mukaan sisäistää muodostamansa orientaatioperusta. Sisäistämistä voidaan helpottaa rikastamalla pelkistetyn mallin yksityiskohtia ja koettelemalla mallin toimivuutta erilaisissa yhteyksissä. Mallin yksityiskohdat on syytä selittää, jotta niistä tulee ymmärrettäviä. Orientaatioperustaa tulee käyttää uusien tehtävien ratkaisemisessa, jotta orientaatioperusta sisäistyy. Orientaatioperustan vaihteleva käyttö erilaisissa tehtävissä antaa mahdollisuuden myös arvioida sen toimivuutta. Tarvittaessa orientaatioperustaa voidaan muokata ja täydentää jälkikäteen, jotta se olisi käyttökelpoinen samankaltaisissa tehtävissä. Oppilas voi myös arvioida omaa oppimistaan pohtimalla, onko ymmärtänyt opetettavan asian oikein ja miten korjata mahdolliset virheet seuraavaa kertaa varten. Orientaatioperusta soveltuu täten myös itsearvioinnin työkaluksi. (Engeström 1981: 11.)

Mielekkään oppimisen mallissa oppimiskäsityksen ydin on, että ihmisen oppiminen on aktiivista ja tietoista toimintaa merkityksellisten asioiden parissa. Pyrkimyksenä on ratkaista ongelmia sekä hallita paremmin ympäristöä. Oppimiseen sisältyy tiedon valikointia, muokkaamista, tulkintaa ja soveltamista. Onnistunutta oppimista kuvaa oppilaan kyky ratkaista hänelle annettuja uusia tehtäviä luovasti hyödyntäen niitä yleisiä periaatteita, joita hän on oppinut. Jotta opetuk-

sella voidaan saavuttaa mielekästä oppimista, se tulee jäsentää ja vaiheistaa tavalla, joka luo edellytykset oppimiselle. On oleellisempaa opettaa vähemmän sekä painottaa oleellisia aiheita ja opetusmetodeja. (Engeström 1981: 12–13.)

Tutkimuksessani taustalla olevassa projektissa oppilaan orientaatioperusta opiskeltavaan aiheeseen muodostettiin TriPod-mallin mukaisesti omassa luokassa tutustumalla vierailuun liittyvän teeman aihepiiriin, sanastoon ja käsitteisiin opettajajohtoisesti sekä tekemällä aiheeseen liittyviä tehtäviä yksin ja pienryhmissä. Esimerkiksi ennen Ranuan eläinpuistoon toteutettua opintovierailua oppilaiden orientaatioperusta muodostettiin tutustumalla suomalaisten eläinten nimityksiin, katselemalla kirjoista ja internetistä kuvia eläimistä, perehtymällä eläinten asuinpaikkoihin ja ruokavalioihin sekä kuuntelemalla perinteisiä suomalaisia eläinsatuja. Mallin toisessa vaiheessa oppilaat sovelsivat orientaatiovaiheen tietojaan opintovierailun aikana Ranuan eläinpuistossa. Oppilaat tekivät kontekstiin soveltuvia tehtäviä pienryhmissä ja harjaannuttivat mm. yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitojaan autenttisessa ympäristössä. Havaintojen, informaation ja vuorovaikutuksen kautta he sovelsivat uutta tietoa tehtävien tekemisessä. Kolmannessa vaiheessa oppilaat reflektoivat luokassa kokemuksiaan ja oppimistaan muun muassa katselemalla valokuvia, kertaamalla sanastoa ja keskustelemalla opintovierailusta.

### *Kokemuksellinen oppiminen*

Oppimisen käsite on merkittävästi laajempi kuin mitä sillä yleensä ymmärretään koulun luokahuoneessa. Oppimista tapahtuu kaikkialla ihmisen elämässä: kouluissa, työpaikoilla ja yksityiselämässä. Oppiminen sisältää yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen. (Kolb 1984: 31–34.)

TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteuttamisessa oli keskeistä autenttisten oppimisympäristöjen merkitys kokemukselliselle oppimiselle sekä valo-oppilaille että valo-opettajille. Gregory (2002: 118) määrittelee kokemuksellisen oppimisen monimutkaiseksi prosessiksi, joka sisältää teoriaa ja käytäntöä sekä toimintaa ja reflektiota. Kolb määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa tietoa luodaan kokemuksen kautta. Painotus on nimenomaan oppimisen prosessissa eikä niinkään sisällössä tai tuloksissa. (Kolb 1984: 38, ks. myös Clark ym. 2010: 58.) Kolb on kehittänyt kokemuksellisen oppimisen teoriaansa muun muassa Deweyn teorioiden perusteista. Deweyn mukaan oppilaan tulisi saada hyödyntää koulussa myös niitä kokemuksia, joita hän on saanut koulun ulkopuolelta. Dewey korostaa toiminnan merkitystä kasvatuksen ja opetuksen välineenä ja näkee oppimisen olevan



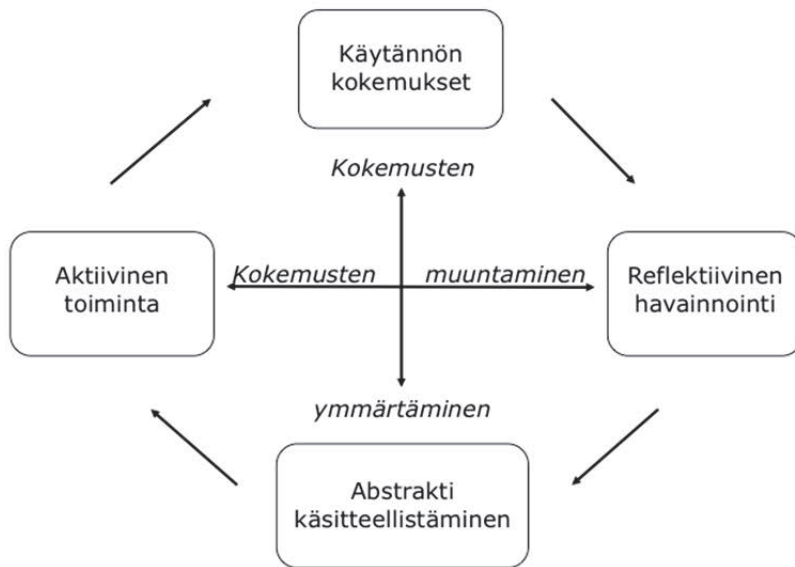
sosiaalinen prosessi, jonka avulla heistä kasvaa yhteiskunnan jäseniä. (Dewey 1957: 14, 20–29, 72–73.)

Dewey (1991) tuo esille jatkuvuuden ja vuorovaikutuksen tärkeyden oppimisessa. Kokemuksen jatkuvuuden periaate tarkoittaa, että jokainen kokemus sekä hyödyntää jotain aiemmista kokemuksista että muokkaa jollain tapaa jälkeensä tulevien kokemusten laatua. Vuorovaikutuksen periaatteen mukaan kokemus on mitä on, siksi, että kokemus on vuorovaikutusta yksilön ja sen ympäristön kanssa, joka muodostaa yksilön ympäristön kokemuksen hetkellä. (Dewey 1991: 19–25.) Vuorovaikutuksen ja sosiaalisuuden merkitys on oleellista ihmisen kasvussa. Oppilas tulee nähdä pohjimmiltaan aktiivisena osallistujana eikä passiivisena katselijana (Boisvert 1998: 99, 102).

Kokemuksellisen oppimisen malli painottaa tärkeitä yhteyksiä, joita voidaan luoda koululuokan ja ”todellisen maailman” välille (Kolb 1984: 3–4). Oppiminen on prosessi, jossa käsitykset todellisuudesta muokkaantuvat jatkuvasti uusien kokemusten perusteella. Koska ihmistä muokkaavat yksilölliset kokemukset, ovat kaikkien käsitykset ja ajatukset samasta tilanteesta jossain määrin erilaisia. Uutta osaamista, uusia taitoja tai asenteita saavutetaan neljän erilaisen valmiuden avulla: konkreettiset kokemukset, reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeileminen (ks. kuvio 7). Kolb pohtii, kuinka erityyppisiä ominaisuuksia oppilaalta odotetaan oppimisprosessin eri vaiheissa. Hänen tulee kyetä ideaalitapauksessa yhtä aikaa toimimaan ja reflektoimaan sekä olemaan käytännöllinen ja teoreettinen. Oppimisprosessissa voidaan erottaa kaksi ulottuvuutta. Toisen ulottuvuuden toisessa päässä on konkreettinen, käytännön kokemus tapahtumista ja toisessa päässä abstrakti käsitteellistäminen. Toinen ulottuvuus muodostuu aktiivisesta kokeilusta toisessa ääripäässä ja reflektiivisestä havainnoinnista toisessa päässä. Täten oppija liikkuu oppimisprosessissa vaihtelevassa määrin toimijasta tarkkailijaksi ja erityisestä kokemisesta analyttiseksi ja toiminnasta irrotetuksi. (Kolb 1984: 25–31, myös Kohonen 2001: 28.) Huttunen (1989) kuvaa näitä kahta ulottuvuutta seuraavasti:

1. Käytännön kokemukseen painottuva oppiminen, joka on luonteeltaan välitöntä, intuitiivista, tunnepainotteista ja luovaa oppimista. Tällöin ei pyritä ilmiön käsitteelliseen ymmärtämiseen.
2. Reflektiivinen havainnointi, jolloin yksilö pohtii kohteena olevaa ilmiötä ja omaa oppimista eri näkökulmista.
3. Abstraktissa käsitteellistämisessä on tavoitteena looginen ajattelu, ongelmia ymmärtävä ratkaisu ja sopivan teorian muodostaminen.

4. Aktiivista toimintaa painottava oppiminen on päämäärähakuista toimintaa, jossa etsitään toimivia käytännön ratkaisuja, pyritään vaikuttamaan ihmisiin ja muuttamaan asioita. (Huttunen 1989: 186.)



**Kuvio 7. Kokemuksellisen oppimisen prosessi (Kolb 1984: 42, julkaistu Pearson Education Inc luvalla).**

Reflektio on oleellinen tekijä kaikessa oppimisessa. Ihmiselle on tyypillistä pohtia jälkikäteen tapahtumia, pyrkiä saamaan selkeyttä kokemuksilleen itsenäisesti tai jakaa muiden kanssa ajatuksia kokemuksesta. Reflektointiprosessi jää opetuksessa usein liian vähälle huomiolle, ja siihen tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Kaikessa oppimisessa on tärkeää käydä läpi kolme vaihetta, jotka esiintyivät myös tutkimukseeni liittyvän projektin TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa: valmistelu (orientaatio), toimintaan osallistuminen ja kokemuksen prosessointi. (Ks. Boud ym. 1994b: 8–9, Ojala 2004: 123.)

Ennen kokemusta oppilaiden on syytä tutustua ennakkoon opetettavaan aiheeseen, kuten projektissa tehtiin. Samoin oppilaiden on syytä tutustua siihen tapaan, jolla he tulevat opiskelemaan. Varsinkin valo-opettajien tulee huolehtia nämä hyvin, sillä valo-oppilaat tulevat hyvin erilaisista taustoista, joten suomalaiset tavat opiskella voivat suuresti poiketa heidän kotimaastaan. Valmisteluvaiheessa opettaja tekee suunnitelman, josta ilmenee toiminnan tavoitteet ja aikatau-

lu. Oppilaille selvitetään, mitä heiltä odotetaan, mikä heidän oma roolinsa on opintovierailun aikana ja millaisia tehtäviä heidän odotetaan tekevän. (Boud ym. 1994b: 9.) Tässä näkemyksessä on havaittavissa yhtymäkohtia aiemmin esittämäni Engeströmin (1981) orientaatioperustan luomiseen, jossa opettajan merkitys korostuu opetuksen jäsentämisessä ja vaiheistamisessa.

Valmistavan vaiheen jälkeen seuraa toinen vaihe: osallistuminen konkreettiseen toimintaan, esimerkiksi opintovierailun muodossa (vrt. Clark ym. 2010: 57). Aluksi uuden kokemuksen sulattaminen aiempiin kokemuksiin voi tuntua vaikealta. Uudet havainnot voivat seurata liian nopeasti toisiaan, ellei oppilaalla ole tarpeeksi mahdollisuuksia järjestää niitä mielessään. Toiminnan aikana voi olla liian vähän tai ei lainkaan aikaa pohtia koettuja kokemuksia. Toimintaan liittyvä maailma saattaa tuntua aluksi irralliselta verrattuna luokkahuoneen todellisuuteen, jolloin teorian ja käytännön yhdistäminen voi edellyttää tuntuvaa ohjausta. Kokemusten läpikäyntiä edesauttavat esimerkiksi yhteinen keskustelu tai henkilökohtainen päiväkirja. (Boud ym. 1994b: 9–10.)

Kolmas vaihe eli kokemuksen prosessointi alkaa, kun opintovierailu on päätynyt. Yleensä oppilaat työstävät jonkinlaisen raportin tai kirjoitelman vierailustaan. Oppilailta tätä ei välttämättä edellytetty suomen kielen osaamisen ollessa vielä kehittymässä. Reflektiovaiheessa oppilailta saattaa herätä aiheesta lisää kysymyksiä. Nämä kysymykset, tuntemukset ja havainnot kuuluvat oppimisprosessiin. (Boud ym. 1994b: 10.) Tällaisissa tilanteissa korostuu käsitteen *opetus* merkitys, sillä opettajan tulee pitää mielessään pedagoginen tarkoitus, johon hän opetuksellaan pyrkii (Siljander 2002: 50). Myös tutkimukseni TriPod-mallissa oppimisprosessi jakaantui vaiheisiin, jotka valo-opettaja oli ennakkoon jäsennellyt ja valinnut oleellisimmat sisällöt opetuksensa kohteiksi. Valo-oppilaiden itsenäiselle ja keskinäiselle reflektiolle annettiin aikaa oppimisprosessin eri vaiheissa. Käytännön kokemukset toimivat oppilaille alustana, joihin he voivat liittää abstrakteja käsitteitä ja luokassa opittua teoriaa. Luokassa annettava teoreettinen opetus on syytä yhdistää oppilaan käytännön kokemukseen tarkoituksenmukaisesti. (Clark ym. 2010: 58, Kohonen & Leppilampi 1994: 125.)

Tutkimukseeni liittyvässä projektissa oli selkeitä liittymäkohtia Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriaan. Kolbin teorian keskeinen ajatus on, että oppiminen nähdään juuri ympäristöön ja maailmaan sovittautumisena. Kokonaisvaltainen oppiminen koostuu monesta eri tekijästä, käytännön kokemuksista, reflektiivisistä havainnoinnista, abstraktista käsitteellistämisestä ja aktiivisesta kokeilemisestä. Nämä oli löydettävissä projektin TriPod-mallissa, jossa kokemukset saatiin erilaisista oppimisympäristöistä ja joissa erilaisia yksilö- tai ryhmätehtäviä

käytettiin hyväksi abstraktissa käsitteellistämässä sekä kokemusten jäsentämisessä ja muokkaamisessa. Reflektiivistä havainnointia tehtiin sekä oppimisympäristöissä aktiivisen kokeilun ja työskentelyn seurauksena että myös luokassa työskentelevien tehtävien aikana.

### *Yhteisöllinen oppiminen*

Tutkimukseeni kytkeytyneessä projektissa voitiin nähdä piirteitä yhteisöllisen oppimisen teoriasta, sillä TriPod-mallin mukainen opetus perustui yhdessä tekemiseen ja kokemiseen. Yhteisöllisen oppimisen mukaan oppilaiden välisissä keskusteluissa luodaan uutta tietoa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta sen sijaan, että vain välitettäisiin jo olemassa olevaa tietoa (Häkkinen & Arvaja 1999: 209). Lähestyn tutkimuksessani tiedon rakentumista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yhteisöllisen oppimisen kautta.

Paavolan ym. (2006) dialoginen tiedonluomisen malli on yksi näkökulma yhteisölliseen oppimiseen. Kyseisessä mallissa oppiminen nähdään yhteisöllisenä työskentelynä ajatusten ja ideoiden luomiseksi ja kehittämiseksi. Oppiminen ei siis ole pelkästään mielensisäistä monologia eli yksilöllisesti tapahtuvaa toimintaa. Monologisuus, dialogisuus ja dialogisuus viittaavat vertauskuvallisesti oppimiseen tiedonhankintana, kulttuuriin osallistumisena ja tiedon luomisena. (Paavola ym. 2006: 147.) Tutkimukseeni liittyvässä TriPod-mallissa on nähtävissä edellä mainitut kolme oppimiseen ja tiedonluomiseen liittyvää vaihetta. Orientaatiovaihe, jolloin valo-oppilaat opiskelivat luokahuoneessa pääasiassa uusia käsitteitä, voidaan ymmärtää *monologisena* vaiheena, jossa oppilaat pyrkivät itse omaksumaan valo-opettajan opettamat käsitteet osaksi omaa tietovarastoaan. Valo-opettajan tehtävänä oli opetuspuheensa avulla ohjata oppilaita käyttämään opittuja käsitteitä ja muokkaamaan omaa käsitystä opetettavista sisällöistä (ks. Viiri & Saari 2004: 268). TriPod-mallin mukaisen opetuksen orientaatiovaihe oli myös tiedonhankinnan vaihe, jonka aikana oppilaat opiskelivat käsitteitä ja hankkivat ennakkoon tietoa oppimisympäristöön liittyvistä aiheista pohjustaakseen vierailua ja opiskelua autenttisessa oppimisympäristössä. Kulttuuriin osallistumisen vaihe vastasi tutkimuksessani *dialogista* eli yhteisöllistä vaihetta, jossa oppilaat osallistuivat suomalaisen yhteiskunnan käytännön konteksteihin yhdessä muiden oppilaiden kanssa ja pyrkivät siirtämään käytäntöön luokassa opittua teoriaa. *Dialogisuus*, tiedon luominen tehtiin erityisesti TriPod-mallin mukaisen opetuksen kolmannessa vaiheessa, jolloin oppimisympäristövierailusta saadut käytännön kokemukset purettiin yhteisöllisesti omassa luokahuoneessa. Täten yhteisistä koke-

muksista luotiin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa uutta tietoa, joka puolestaan pyrki edesauttamaan oppimista sekä suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan kotoutumista.

Yhteisöllisellä työskentelyllä (kollaboratiivinen työskentely) oppilaat voivat rakentaa yhteisiä merkityksiä käsiteltäville aiheille. Vuorovaikutus muiden oppilaiden kanssa muodostaa keskustelemaan oppimisprosessin. Vaihtaessaan ajatuksia muiden kanssa oppilaat muokkaavat ja muodostavat käsityksiään ryhmän muiden jäsenten palautteen perusteella. Yhteisöllisessä työskentelyssä ryhmän jäsenet tuovat mukanaan oman osaamisensa, tietonsa ja taitonsa koko ryhmän käytettäväksi yhteisen tiedon muodostamiseksi. Oppimisen kannalta on oleellista sekä yksilön oma työskentely että ryhmässä tapahtuva yhteisöllinen prosessi. (James ym. 2007: 551, Koli & Silander 2002: 12–19, Häkkinen & Arvaja 1999: 220.)

Ihmiselle on luontaista toimia sosiaalisesti muiden kanssa. Koulussa tapahtuvan oppimisen lisäksi oppilaat oppivat paljon myös koulun ulkopuolella ja siellä nimenomaan usein erilaisissa yhteisöissä. Jotta koulu voisi valmistaa oppilaita työelämän nykykäytäntöön ja yhteistyötä suosivaan toimintakulttuuriin, olisi yhteistyötaitoja harjaannutettava oppimisen yhteydessä. (Saloviita 2006: 19–20.) Valmistavan opetuksen oppilasryhmät olivat korkeintaan kymmenen oppilaan pienryhmiä, jotka tavoitteellisesti opiskelivat yhdessä annettujen tehtävien parissa opintovierailuiden aikana. Vuorovaikutuksen merkitys korostui erityisesti suomen kielen oppimisessa, sillä kielenkäyttö on luonteeltaan sosiaalista ja kielen oppiminen on avain siihen yhteisöön, jossa kieltä käytetään. Projektin TriPod-mallin kaikissa kolmessa vaiheessa valo-opettaja mahdollisti vapaan vuorovaikutuksen valo-oppilaiden välillä, mikä muodosti oleellisen osan kielen oppimisen prosessista. Valo-oppilaat valmistivat oppimastaan tuotoksia yhteisöllisen oppimisen periaatteiden mukaisesti pienryhmissä mm. tekemällä lyhytelokuvia. Valo-opettajan roolina oli ohjata valo-oppilaita ryhmässä osallistumisen työtapoihin ja oppimistuotosten tekoon. On huomattava, että edellä mainitut yhteisöllisen oppimisen kuvaukset soveltuvat myös valo-opettajien kasvuun ja oppimiseen omana ryhmänään toiminnan ja reflektion kautta.

### *Konstruktivistinen oppiminen*

Riippumatta oppimisympäristöstä ja siellä toteutetusta opetuksesta oppiminen on aina oppijan aktiivisen toiminnan tulos, johon vaikuttavat mm. hänen aiempi oppimishistoriansa ja motivaationsa. Opetusryhmän oppilaat antavat erilaisia merkityksiä ja muodostavat erilaisia tulkintoja osallistuessaan opetukseen ja ra-

kentaessaan omaa ymmärrystään opiskeltavista asioista. (Aho, 1998: 24.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on aktiivista uusien kokemusten ja tietojen sovittamista aiempiin tietorakennelmiin. Oppiminen on kontekstisidonnaista, jossa sosiaalisella vuorovaikutuksella ja ymmärtämisellä on keskeinen rooli. Oppilaan oppimisprosessi on riippuvainen kontekstista ja ympäröivästä kulttuurista. (Kauppila 2007: 50–52, Rauste-von Wright ym. 2003: 31, 162–176, Connelly & Clandinin 1999: 2.)

Tähän tutkimukseen liittyvässä projektissa valo-opettajien maahanmuuttajataustaisilla oppilailla oli eri kulttuuritaustat ja koulunkäyntihistoriat, mikä asetti haasteen aiempien tietorakennelmien hyödyntämiseen. Tästä johtuen valo-opettajien tulee tuntea oppilaansa erittäin hyvin, jotta he voivat huomioida oppilaiden yksilölliset elämäntilanteet (ks. Sarlin 2009: 21, Mikkola & Heino 1997: 179). Valo-opettajilla oli mahdollisuus myös seurata sivusta oppilaiden oppimista, kehittämisen kohteita ja vahvuuksia opintovierailuiden aikana, mikä omalta osaltaan oli helpottamassa oppilaiden osaamisen määrittämistä.

Koulun tulee auttaa oppilaita hankkimaan valmiuksia, joita heiltä odotetaan tulevaisuuden työelämässä ja yhteiskunnassa. Konstruktivismissa oppilaita pyritään ohjaamaan aktiivisiksi, osallistuviksi ja yhteistyöhön kykeneviksi. Tynjälä (1999) määrittelee konstruktivismiin tietoteoreettiseksi näkemykseksi siitä, mitä tieto on ja miten sitä hankitaan. Konstruktivismi ei ole yhtenäinen koulukunta, sillä se jakaantuu erilaisiin painotuksiin (ks. myös Gergen & Wortham 2001: 121). Yhteistä konstruktivismiin eri painotuksille on tiedonkäsitys, jonka mukaan tieto on aina yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa. Keskeinen ajatus on, että tieto ei ole siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa ympäristöstä. Oppiminen ei tapahdu passiivisesti vastaanottamalla, vaan oppilas rakentaa aktiivisesti kuvaa maailmasta aiempien tietojen, käsitysten ja uskomusten perusteella. Konstruktivismissa on havaittavissa samankaltaisuuksia mielekkään oppimisen mallin kanssa; molemmissa korostetaan oppilaan aktiivista roolia, ja siinä korostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys. Lisäksi Tynjälä (1999: 162–163) korostaa oppimisen kulttuurisidonnaisuutta sekä kokonaisvaltaista oppimisprosessin arviointia. Nurmi ja Jaakkola (2002) erottavat konstruktivismissa kolme koulukuntaa: kognitiivinen konstruktivismi, sosiaalinen eli sosiokulttuurinen konstruktivismi ja situationaaliset eli tilanneoppimisen oppimisteoriat.

*Kognitiivinen konstruktivismi* painottaa oppilaan tietojen yksilöllistä muodostamista. Tieto muodostuu oppilaan omien havaintojen, kokemusten ja mentaalisten ponnistelujen avulla. Tiedon konstruoinnin lähtökohtana on oppilaan tietora-

kenteiden ja kokemusten välinen ristiriita, joka johtaa oppilaan muokkaamaan ymmärrystään.

*Sosiaalisessa konstruktivismissa* korostuu oppilaiden keskinäinen tai oppilaan ja kulttuurisen ympäristön välinen kielellinen vuorovaikutus. Uutta tietoa ja ymmärrystä syntyy ensisijaisesti kielellisestä vuorovaikutuksesta, josta tieto ja ymmärrys muodostuvat. Opetuksen näkökulmasta tarkasteltuna sosiaalinen konstruktivismi liittyy yhteisöllisen oppimisen työskentelytapoihin. Yksilön osallistuminen yhteisöllisen vuorovaikutukseen edellyttää myös yksilöllistä ajattelua.

*Situationaalisessa oppimisteoriassa* huomio on oppilaan, hänen toimintansa ja ympäröivän kontekstin vuorovaikutuksessa. Oppilaan oppiminen merkitsee kussakin toimintaympäristössä osaavaksi toimijaksi kehittymistä. Opetusmetodien avulla pyritään liittämään opiskeltavat asiat mahdollisimman autenttisiin tilanteisiin. Oppimisprosessin kokonaisvaltainen ymmärtäminen edellyttää edellä mainittujen kolmen koulukunnan yhdistämistä, ja ne huomioitiin myös projektin TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa. Oppimisessa on kyse näiden koulukuntien esille tuomista tekijöistä: kognitiivisessa prosessissa oleva yksilö, vuorovaikutussuhteita mahdollistava yhteisö sekä kontekstin, resurssit ja olosuhteet luova ympäristö. (Nurmi & Jaakkola 2002: 114–116, Tynjälä 1999: 168.)

Tilanneoppimisen teoria kuvaa osuvasti TriPod-mallin toteutusta oppilaiden keskinäisen sekä oppilasryhmien ja asiantuntijoiden yhteistyönä. Tilanneoppimisen (situated learning) teoria painottaa, että toiminta ja havainnot ovat tärkeämpiä ja etusijalla käsitteelliseen opetukseen nähden. (Brown ym. 1989: 41.) Tilanneoppimisessa kaikki ihmisen ajatukset ja toiminnat sopeutetaan ympäristöön eli ne tapahtuvat tietyissä tilanteissa. Se mitä ihminen havaitsee, kuinka hän kokee toimintansa ja mitä hän fyysisesti tekee, kehittyvät yhdessä. (Clancey 1997: 1–2.) Tilanneoppimisessa yhdistyvät kognitiivinen ja sosiaalinen näkökulma oppimisesta, jossa tavoitteellinen toiminta toteutuu mahdollisimman tarkoituksenmukaisessa ympäristössä oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. (Billet 1996: 263–264, Eraut 2000: 130, Helakorpi ym. 1996: 142–143.)

TriPod-mallissa pyrittiin ottamaan huomioon konstruktivismin lähtökohdat: yksilöiden aktiivinen tiedon muodostaminen, yhteisön keskinäinen sekä oppilaiden ja ympäröivän kulttuurin välinen vuorovaikutus, minkä katsottiin edistävän suomalaisen kulttuuriin kotoutumista. Valo-oppilaat ja valo-opettajat toivat ympäristöihin itsensä eli oman historiansa ja kokemusmaailmansa. Valo-opettajille tämä saattoi olla välillä hyvin haastavaa, koska he eivät aina kovin tarkkaan tienneet, millaisista taustoista heidän maahanmuuttajataustaiset oppilaansa tulivat.

## *Interkulttuurinen oppiminen ja opetus*

Interkulttuurisen kasvatuksen tavoitteena on luoda oppimisympäristöjä ja sisältöjä, jotka huomioisivat oppilaiden erilaisen kulttuuritaustan. Lisäksi tavoitteena on erilaisten kulttuurien välisessä kommunikoinnissa tarpeellisten kompetenssien ja herkkyyden oppiminen. Interkulttuurisessa pedagogiikassa korostuvat ihmisarvo, ihmisoikeudet ja vastuut, kulttuurinen rikkaus ja dialogi, toinen toisiltaan oppiminen sekä väkivallattomuus ja oikeudenmukaisuus. (Räsänen 2002: 110–111.) Yhteisymmärrys ja toisten kunnioittaminen muodostavat perustan interkulttuuriselle oppimiselle, joka on luonteeltaan eettistä (Jokikokko 2005: 97–98). Kulttuurien välisellä kasvatuksella viitataan ohjaukseen tai kasvatukseen, jonka tavoitteena on helpottaa eri kulttuurien edustajia elämään hyvää ja laadukasta elämää yhdessä. Oppilaiden inhimillisten asenteiden herättäminen on yksi interkulttuurisen oppimisen tärkeimpiä tavoitteita (Talib ym. 2004: 148, Trede ym. 2013: 452).

Kielikasvatuksella on merkittävä rooli kulttuurien välisessä kasvatuksessa, sillä kieli on oleellinen osa yksilön kulttuuria ja sosialisatioprosessia. Koulun tehtävä on edistää oppilaiden sosiaalistumista monokulttuurisista monikulttuurisiksi toimijoiksi. (Kaikkonen 1999: 19, 26, 2004: 180.) Sosialisatio määritellään yksilön kehittymiseksi yhteiskunnan jäsenenä (Toiskallio 1989: 20). Kulttuurien välinen toimintakompetenssi edellyttää oman ja toisten kulttuurien tuntemusta ja kykyä katsoa asioita monesta perspektiivistä. Lisäksi siihen sisältyy ihmisten, kulttuurien ja kielten samanarvoisuuden näkökulma. Kulttuurien välinen toimintakompetenssi sisältää taidon tulla toimeen tilanteissa, joissa keskustellaan vieralla kielellä. (Kaikkonen 1999: 21.)

Tämänkaltaisessa kontekstissa työskentelevät valo-opettajat, joiden oppilaat edustavat eri kieli- ja kulttuuriryhmiä. Valo-oppilaiden opetuksessa tulee huomioida oppilaiden keskeinen moninaisuus sekä kohtaamiset kantaväestön edustajien kanssa. Moninaisuuden ja toiseuden ymmärtäminen soveltuu erinomaisesti tavoitteeksi jokaisen opettajan, mutta erityisesti valo-opettajan opetustyöhön (ks. Kaikkonen 1999: 27). Oleellista on, että oppilaat tuntevat hyvin oman kulttuurinsa ja kielensä, mutta osaavat myös arvostaa muita kulttuureita ja kieliä yhdenvertaisina. Kulttuureja tai kieliä ei panna paremmuusjärjestykseen, niiden välillä vain on eroja, jotka saattavat aiheuttaa väärinymmärryksiä ja konflikteja. (Kaikkonen 1994: 115–117.) Interkulttuurisen opetuksen avulla voidaan lisätä tietoa erilaisista vähemmistökuultuureista ja huomioida eri näkökulmia myös opetussuunnitelman tavoitteissa ja sisällöissä (Bennet 1995: 17). Interkulttuurisen kasvatuksen tavoitteena on kouluttaa aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan osallistuvia yksilöitä,



joiden tulevaisuutta koulut ja opettajat ovat rakentamassa. Tämän päivän oppilaat tulevat elämään monikulttuurisessa yhteiskunnassa, jossa tarvitaan taitoja kohdata moninaisuutta ja toimia vuorovaikutuksessa eri kulttuuritaustan omaavien yksilöiden kanssa. (Soilamo 2008: 177–178, Hüpping & Büker 2014: 10.)

Kuviossa 8 kuvataan TriPod-mallin mukaisen opetuksen taustalla vaikuttaneita oppimisteorioita. Monimutkaista ilmiötä ei voi ottaa haltuun vain yhden teorian kautta, siksi tässä tutkimuksessa käytettiin erilaisia ”linssejä”, joiden läpi opettajat saattoivat suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetusta. Erityisesti pienten oppilaiden kohdalla painottuivat kokemuksellisen ja yhteisöllisen oppimisen mallit, jotka mahdollistivat toiminnallisen, elämyksellisen ja kokemuksellisen opetuksen. Keskeillä olevat kolme vaihetta viittaavat TriPod-mallin mukaisen opetuksen rakenteeseen (orientaatio, opintovierailu ja reflektio).



**Kuvio 8. TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa vaikuttaneet oppimisen teoreettiset mallit.**

### 3.6 TriPod-mallin mukainen opetus

Tässä luvussa pyritään tekemään yhteenvetoa niistä periaatteista, jotka ohjasivat valmistavan opetuksen toteuttamista tutkimukseen liittyvän projektin aikana. Projektissa toteutettu TriPod-malli oli väline, jonka tavoitteena oli mahdollistaa hyvä opetus ja tuottaa hyviä oppimiskokemuksia. Sekä valo-opettajat että valo-oppilaat nähtiin oppijoiden rooleissa, jotka kehittyvät ja kasvavat tavoitteiden mukaisesti. Mallin viitekehys on pyritty rakentamaan tutkijan ennako-oletusten

mukaisesti sen mukaan, mitä on hyvä opetus ja mihin teorioihin oppiminen perustuu. Kansanen (2004: 81) korostaa oppimisen syntymistä oppilaan omasta toiminnasta. TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa huomioitiin oppilaiden kehityksessä oleva suomen kielen taito, mistä johtuen opettajan ohjaus oli oleellista. Harju ja Kumpulainen (2009) pohtivat oppimista oppilaan kokemuksen näkökulmasta. Kokemuksen käsitteellä he tarkoittavat sitä, että oppimisessa on kyse yksilön ulkoisen maailman kohtaamisesta ja suhteen muodostamisesta siihen joko tekojen ja käytäntöjen kautta tai sisäisenä elämyksenä ja oivalluksena. (Harju & Kumpulainen 2009: 114.)

Valo-opettajien tehtäviin kuului luoda sen kaltaisia oppimisympäristöjä, joissa opetus ja oppiminen on kytketty autenttisiin tilanteisiin. Oppimisympäristöt tukivat ja ohjasivat oppimista, mahdollistivat ryhmäprosessit ja dialogin sekä antoivat mahdollisuuden oppilaiden opiskeluprosessin keskinäiselle jakamiselle. Oppilaat toimivat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yhteisöllisesti. Oppimisympäristöissä oppilaat tekivät toiminnallisia, ennalta suunniteltuja tehtäviä, joiden avulla oppilaat työstivät ympäristön ja sen asiantuntijoiden tarjoamaa informaatiota. (Vrt. Salo 2010: 105, Boisvert 1998: 113.)

Oppimisympäristöissä oleva informaatio toimii oppilaiden oppimisen tukena ja lähteenä. Oppimisessa on kyse siitä, miten yksilö prosessoi ympäristöstä saatavaa informaatiota ja muokkaa sitä omiin tarkoituksiinsa. Tehtäviä tehdessään oppilaat valikoivat, havaitsivat, tulkitsivat ja pyrkivät muistamaan informaatiota muokatakseen sitä edelleen. Opettajat suunnittelivat yhteistyössä kokonaisuuden, joka koostui koulussa tehtävistä ennakkotehtävistä, vierailukohteessa suoritettavista tehtävistä ja jatkokyöskentelyistä omassa luokassa opintovierailun jälkeen. (Vrt. Manninen ym. 2007: 46–47.)

Oppilaiden näkökulmasta projektin toiminnalla etsittiin vastausta kysymyseen, kuinka parhaiten saataisiin edistettyä valo-oppilaiden oppimista ja varsinkin heidän suomen kielen osaamisensa kehittymistä, jotta heidän olisi helpompaa jatkaa opintoja perusopetuksen ryhmissä valmistavan opetuksen jälkeen, hakeutua jatkokoulutukseen, päästä työelämään ja osallistua suomalaiseen yhteiskuntaan. Projektin aikana oppilaat pääsivät heti käyttämään oppimiaan taitoja myös koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä, minkä voi olettaa motivoivan oppimiseen. (Ks. Suni 1998: 12.) Opintovierailut tarjosivat oppilaille mahdollisuuden tehdä konkreettisia havaintoja ja tehtäviä, joita ei olisi ollut koulun tiloissa mahdollista suorittaa (ks. Hunter & Scheirer 1992: 180). Myös Leimun ja Kuhmosen (1986) mukaan yksi koulun ulkopuolelle suuntautuvien vierailukäyntien anneista opetukselle on havainnollisuus, jolla tarkoitetaan oppilaan aistitoimintojen syvällistä,

tarkoituksenmukaista ja monipuolista käyttöä oppimisprosessissa. TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa oppilaiden tekemä havainto pyrittiin suuntaamaan tavoitteellisesti, jotta se olisi sisältöön oleellisesti liittyvää ja suunnitelmallista. Yksi havainnollistamisen osatekijä on ilmiön luonnonmukaistaminen, jolloin tutkittava ilmiö pyrittiin saattamaan oppilaiden havaintojen piiriin mahdollisimman aidossa muodossa. Tavoitteena oli, että oppilas saisi informaatiota mahdollisimman monen aistin ja kanavan kautta. (Vrt. Leimu & Kuhmonen 1986: 67–70.)

Projektin toteutuksessa hyödynnettiin eri oppiaineiden opetuksen integrointia. Eri oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä oli mahdollista toteuttaa opintovierailuiden yhteydessä. Suomen kielen kehittymiseksi oppilaat opiskelivat autenttisissa, toiminnallisissa oppimisympäristöissä eri oppiaineiden sisältöjen ja tavoitteiden mukaisesti. Suomalaisen kulttuurin tuntemusta pyrittiin lisäämään tekemällä opintovierailuita eri oppimisympäristöihin ja työskentelemällä vuorovaikutuksessa vierailukohteiden asiantuntijoiden, opettajien ja muiden oppilaiden kanssa. Oppilaiden tekemät harjoitukset ja lyhytelokuvat edellyttivät yhteistä suunnittelua ja toteutusta, joiden tarkoituksena oli oppilaiden yhteistyötaitojen kehittäminen. Oppilaat saivat lukukausittain dvd:n, jolla oli edellisten vierailuiden pohjalta tehdyt lyhytelokuvat. Näin pyrittiin edistämään sekä oppilaiden että heidän lähiyhteisönsä kotoutumista. Tarkoituksena oli, että myös muut perheenjäsenet saisivat lisätietoa alueella olevista palveluista ja harrastusmahdollisuuksista.

Ennen opintovierailua, niiden aikana ja jälkeen suoritettavien tehtävien välillä oli jatkumo, jossa jo aiemmin opitun varaan rakennettiin uutta oppimista jatkotehtävillä. Näin opittavasta aineksestä muodostui kokonaisuus, joka oli mahdollista yhdistää niin luokassa opittuun teoriaan kuin käytännön elämäänkin opintovierailun aikana. Oppimisympäristövierailuita suunniteltaessa valo-opettajien tuli huomioida valo-oppilaiden mahdolliset aikaisemmat kokemukset ja käsitykset opetettavasta aiheesta. Sisällöstä ja vierailukohteesta riippuen oppilaiden tiedot ja taidot vaihtelivat hyvinkin paljon. Esimerkiksi suomalaisista villieläimistä Ranuan eläinpuistossa heillä ei ollut aiempaa kokemusta ja sana villieläin saattoi luoda heille erilaiset mielikuvat kuin kantaväestön oppilaille. Eläinpuistoon liittyvä sanasto oli useimmille valo-oppilaille täysin uutta. Täten valo-opettajien oli huomioitava oppilaiden käsitykset ja aiempi tieto huolellisesti, sillä ne ohjasivat oppimisympäristössä tapahtunutta tiedonhankintaa. Opintovierailusta saadun kokemuksen avulla pyrittiin siihen, että valo-oppilaiden oli mahdollista käsitteellistää opittuja sanoja ja syventää saatua kokemusta uudeksi tiedoksi. (Vrt. Manninen ym. 2007: 47, Meri 2002: 180.)

Valo-opettajilta edellytettiin joustavuutta ja tilanteen mukaista reagoitua projektin tavoitteiden saavuttamiseksi. Jokaiselle valo-opettajalle annettiin tasapuolisesti tehtäviä ja vastuuta yhteisen kehittämistoiminnan toteuttamiseksi. Tasa-arvoisuus ylipäättään luonnehtii valo-opettajien yhteisöä, vaikka osa olikin juuri alalle valmistuneita. Valo-opettajien yhteisössä ei esiintynyt tarvetta minkäänlaiselle hierarkkisuuudelle, vaan kaikkien yksilöiden asema oli tasavertainen (vrt. Orland-Barak & Tillema 2006: 11). Projektin päävastuu oli koko ajan sivistys- ja kulttuuripalveluiden maahanmuuttajien opetuksen koordinaattorilla, mutta johtajuutta jaettiin valo-opettajien kesken tilanteiden ja sopimusten mukaisesti. Täten kukin opettaja sai vuorollaan ohjata tilannetta ja vastata projektin etenemisestä yhteisesti sovituin pelisäännöin. (Vrt. Kettunen 2007: 168.)

### *TriPod-mallin mukaisen opetuksen vaiheet*

TriPod-mallissa opetuksen kolme vaihetta etenivät loogisesti ja tukivat toisiaan tavoitteiden saavuttamisessa. Oppilaiden oppimisprosessissa kokemusten osuus ja määrä vaihtelivat opintovierailuiden ja oppimisympäristöjen mukaisesti. Kokemuksellisuus tarjosi hyvän lähtökohdan oppimisen jatkumiselle ja etenemiselle eri suuntiin ja tasoille aiheen mukaan. Tavoitteena oli, että tuleva opintovierailu sinänsä jo motivoisi oppilaita orientaatiovaiheessa ja tarjoaisi tilaisuuksia ongelmalähtöisen oppimisen toteutukseen opintovierailun ja reflektion vaiheissa. Opintovierailun aikana saadut kokemukset tarjosivat alustan, jolle teoreettinen opetus oli mahdollista kiinnittää ja joka voitiin yhdistää koulun ulkopuoliseen elämään. (Vrt. Hunter & Scheirer 1992: 63–64.)

TriPod-mallin opetuskäytänteet eivät sinänsä ole uusia. Valmistautuminen tulevaan opintovierailuun, opintovierailun tai luokkaretken toteuttaminen koulun ulkopuolelle ja yhteinen keskustelu saaduista kokemuksista on hyvinkin tuttua monille opettajille. Jo Dewey (1957: 41–42) kehotti viemään lapsia opintoretkeille, jotta laajempi maailma avautuisi heille. Valmistelutyötä ja retkien muistelemisia on myös suoritettu kautta aikojen, myös nykyisten opettajien käydessä itse kouluun. Uutta sen sijaan oli se, että projektin kohderyhmänä olivat maahanmuuttajataustaiset valmistavan opetuksen oppilaat. Projektissa oppilaiden oma aktiivisuus, kokemuksellinen oppiminen ja vuorovaikutteisuus loivat pohjan konstruktivistisen oppimisen toteuttamiselle. Valo-opettajien osaamisen kehittäminen projektin avulla ohjasi heitä kohti opetusta, jota he voivat reflektoinnin ja kollegoiden välisen yhteistyön avulla kehittää edelleen omassa työssään.

TriPod-mallin mukaisen opetuksen ensimmäinen vaihe oli orientaatio, johon sisältyivät perehtyminen opetettavaan aiheeseen, siihen liittyvään suomen kielen sanastoon ja tulevaan oppimisympäristöön koulussa (vrt. DeWitt & Osborne 2007: 686, 690). Oppilaan ajattelun työkaluina toimivat käsitteet, joita oppilaat oppivat jokaisen vierailun yhteydessä. Käsitteiden käytön hallinta edellytti opetettavan oppiaineen jäsentämistä ja kokonaisuuksien hahmottamista. Tähän pyrittiin orientaativaiheessa ennen vierailuita. (Ks. Meri 2002: 181.) Ennen oppimisympäristöön suuntautuvaa opintovierailua oppilaat perehtyivät koulussa aiheeseen liittyvään sisältöön ja sanastoon opetussuunnitelman mukaisesti. Keskeisessä asemassa oli suomen kielen sanasto, jota opiskeltiin monipuolisesti omassa ryhmässä. Oppimateriaalina hyödynnettiin mahdollisimman paljon kuvia, piirroksia, kirjoja ja verkkosivuja. Valo-opettajat suunnittelivat oppimisympäristöön soveltuvia tehtäviä aihepiiriin mukaisesti. Joissakin opintovierailuissa voitiin hyödyntää kohteen omia tehtäviä.

Toisessa vaiheessa toteutettiin opintovierailu. Projektissa oppiminen perustui lähtökohtaisesti ajatukselle, jonka mukaan oppiminen voi ja sen tulee tapahtua myös koulun ulkopuolella erilaisissa oppimisympäristöissä suunnitellusti ja ohjautusti opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden mukaisesti (vrt. Vartiainen 2014). Opintovierailun toteuttamiseen kuuluivat kohteeseen matkustaminen, kohteessa käynti, opetus ja työskentely vierailukohteessa, jonka jälkeen tehtiin paluumatka koululle. Vierailun aikana oppimisympäristön asiantuntija esitteli ennalta sovitun suunnitelman mukaisesti oppilaille oppimisympäristön tarjoamat palvelut ja mahdollisuudet keskittyen niihin opetussuunnitelman mukaisiin aihepiireihin, joita oli tarkoitus opiskella paikan päällä. Yläkouluoppilaat videoivat vierailun aikana oppimisympäristössä tapahtuvaa opiskelua ja muuta toimintaa. Uuden opittavan asian merkityksellisyyden ja ymmärtämisen ehtona oli oppilaan aktiivinen toiminta oppimisympäristössä, pohdinta ja vuorovaikutus muiden oppilaiden kanssa (vrt. Meri 2002: 181).

Valo-opettajilta edellytettiin oppimisprosessin hyvää valmistelua ennen opintovierailun toteuttamista, työskentelymuotojen organisointikykyä opintovierailun aikana ja reflektiivistä työtettä vierailun jälkeen (vrt. DeWitt & Osborne 2007: 687). Valo-opettajan suunnittelutyön merkitys korostui siksi, että valo-oppilaiden suomen kielen taidot olivat vielä kehittymässä ja ryhmässä saattoi olla juuri Suomeen muuttanut oppilas tai jo lähes vuoden suomen kieltä opiskelleita oppilaita. Luokasta ja koulusta pois lähteminen kysyi valo-opettajilta myös rohkeutta ja epävarmuuden sietoa sekä valmiutta yhteistoimintaan kollegoiden kanssa. Opintovierailut oli mahdollista toteuttaa siten, että oppilaat opiskelivat yhteisöllisesti,

jolloin he joutuivat ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja näkökulmiaan keskustellessaan muiden oppilaiden kanssa (vrt. Kaikkonen 2004: 178–179). Tiedonkäsittelyprosessi jakaantui tällöin useamman oppilaan kesken, jolloin ryhmän käytössä oli monen oppilaan osaaminen (ks. Koli & Silander 2002: 9–11). Opintovierailuiden aikana oppilaat tekivät tehtäviä vaihtelevissa ryhmäkoonpanoissa ratkaisten tehtäviä yhdessä hyödyntäen kaikkien ryhmäläisten osaamista ja harjoitellen oppimiaan uusia käsitteitä (ks. Viiri & Saari 2004: 267).

Projekti tarjosi oppimiselle ja opetukselle mahdollisuuden hyödyntää koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä, joissa oppilailla oli tilaisuus tavata eri alojen asiantuntijoita (vrt. Opetushallitus 2012, DeWitt & Osborne 2007: 690). Opintovierailuita tehtiin seuraaviin oppimisympäristöihin: Timosenkosken luontokoulu, Ruskon jätekeskus, Oulun kierrätyskeskus, Oulun yliopiston eläinmuseo, Pohjois-Pohjanmaan museo, Tiedekeskus Tietomaa, Oulun yliopiston kasvitieteellinen puutarha, Ranuan eläinpuisto, kasvi- ja eläinpuisto Escurial, ulkoilmamuseo Turkansaari, Oulun uimahalli, Konstilan kädentaitopaja sekä arkeologinen näyttely- ja toimintakeskus Kierikki. Jokainen ryhmä vieraili 6–7 oppimisympäristössä lukuvuoden aikana. Yleensä opintovierailuihin osallistuivat kaikki ryhmät yhtä aikaa. Joihinkin kohteisiin menivät alakouluryhmät (viisi ryhmää) yhdessä ja joihinkin yläkouluryhmät (neljä ryhmää) yhdessä. Tilojen pienuuden johdosta ryhmät vierailivat Konstilassa ryhmä kerrallaan.

Mallin kolmannessa vaiheessa oppilaat reflektoivat kokemaansa koulussa. Viimeinen vaihe sisälsi oppilaiden töiden esittelyä piirroksina, valokuvina, raportteina, näyttelyinä tai muulla tavoin sekä hankitun tiedon soveltamisena eri oppiaineissa. Opintovierailuiden jälkeen oppilaat käsittelivät kokemuksiaan sekä opittuja uusia käsitteitä ja sisältöjä omassa ryhmässään (vrt. Opetushallitus 2012, DeWitt & Osborne 2007: 690). He tekivät yhteenvetoa vierailusta jokaisessa opetusryhmässä valo-opettajan ohjauksessa (vrt. Kaikkonen 2005: 253–254). Lisäksi alakoululaiset tekivät animaatioita opintovierailuiden jälkeen elokuvakoulun asiantuntijoiden avustuksella. Yläkoululaiset videoivat vierailun ja editoivat elokuvakoulun asiantuntijoiden kanssa valmiin videon. Näitä videoita oli mahdollista hyödyntää jälkikäteen seuraaville vierailuille valmistauduttaessa sekä suomen kielen ja muiden oppiaineiden tunneilla. Jokaiseen lyhytelokuvaan tehtiin suomen kieleen liittyviä tehtäviä yhteistyössä Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kanssa. Harjoitukset käsittelevät aiheen mukaisia sisältöjä, ja ne on järjestetty eri taitotasojen mukaisesti. Animaatiot, videot ja niihin soveltuvat tehtävät ovat vapaasti saatavilla Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluiden

verkkosivulla. (Vrt. Leimu & Kuhmonen 1986: 71–72, Kallio 2004: 143, Noordhoff & Kleinfeld 1990: 174–175, Oikarinen-Jabai 2010: 11.)

### **3.7 Oppimisympäristöt TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteuttamisessa**

Tutkimukseni keskiössä oleva projekti perustui lähtökohtaisesti ajatukseen, että opetusta voidaan tarjota ja oppimista voi tapahtua myös muissa oppimisympäristöissä kuin luokkahuoneessa (vrt. Bell ym. 2009: 294). Projektissa toteutetussa opetuksessa hyödynnettiin autenttisia fyysisiä oppimisympäristöjä, joten kaikki koulun ulkopuoliset tilanteet olivat suomen kielen oppimistilanteita. Oppilaat oppivat tulevaisuudessa todennäköisesti vielä nykyistä enemmän koulurakennuksen ulkopuolella (Kalliala & Toikkanen 2009: 11). Ympäristö tarjoaa yhtä lailla opettavia virikkeitä suomen kielen oppimiseen kuin koulu (Karasma 2012: 76). Fyysisten oppimisympäristöjen systemaattinen hyödyntäminen valmistavassa opetuksessa oli sekä valo-oppilaiden että valo-opettajien oppimisen ja kehityksen kannalta uutta ja merkittävää.

#### *Oppimisympäristön määrittelyä*

Koulun ulkopuolella tapahtuvassa opetuksessa voidaan luontevasti yhdistää oppilaiden aktiivinen rooli ja mahdollisimman autenttiset reaali maailman tilanteet. Oppilaat voivat olla välittömässä vuorovaikutuksessa opittavan aiheen kanssa kokonaisvaltaisesti ja pitkäkestoisesti. (Vrt. Bell ym. 2009: 295–296.) Opettajan tehtävänä on suunnitella opetus ongelma-keskeiseksi ja kokemukselliseksi sekä mahdollistaa oppilaan tueksi asiantuntijoiden verkosto. Opettajan rooli muuttuu tiedon jakajasta suunnittelijaksi ja tukihenkilöksi. Didaktisesti muutokset korostavat oppilaskeskeisyyttä, ongelmalähtöistä oppimista, sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteisöllistä oppimista. (Manninen ym. 2007: 19–20.)

Perusopetussuunnitelma (POPS) (Opetushallitus 2004: 18) määrittelee oppimisympäristön seuraavasti: *”Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat.”* Tutkimukseeni liittyvistä fyysisistä oppimisympäristöistä POPS korostaa koulun rakennusten ja tilojen lisäksi opetusvälineiden, oppimateriaalien sekä muun rakennetun ympäristön ja ympäröivän luonnon merkitystä. Lisäksi oppimisympäristön tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Oppimisympäris-

tön tulee edistää osallistujien keskinäistä vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. (Opetushallitus 2004: 18.)

Oppimisympäristön voi käsitteellä määritellä paljon laajemmin kuin luokahuoneena tai virtuaalisena tilana: ”*Oppimisympäristö on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoitus on edistää oppimista*” (Manninen & Pesonen 1997: 268). Tämä määritelmä soveltuu erinomaisesti myös käsillä olevan tutkimuksen määritelmäksi oppimisympäristöistä. Tutkimuksessani oppimisympäristö ymmärretään opetuksen suunnittelua ohjaavana pedagogisena mallina ja ajattelutapana, jossa korostuvat koulutilojen ulkopuolella tapahtuva oppiminen sekä oppilaiden kokemuksellista ja yhteisöllisyyttä korostavat opetusmenetelmät (ks. Manninen ym. 2007: 18). TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa hyödynnettiin fyysisiä oppimisympäristöjä, joissa valo-oppilaat oppivat myös koulun ulkopuolella sovellettavia eri oppiaineiden sisältöjä sekä sosiaalisia ja tunne-elämään liittyviä taitoja. Näissä oppimistilanteissa valo-oppilaat saivat tilaisuuksia käsitteellistää, sisäistää ja muokata mielikuvaansa ympäröivästä yhteiskunnasta.

Väljärven (2005: 155–157) mukaan opettaja ei enää kykene yksin vastaamaan niihin haasteisiin, joita aiempaa enemmän moninaisuutta sisältävä oppilasryhmä tuo mukanaan. Hän peräänkuuluttaa asiantuntijayhteistyöverkoston mukana ottamista koulun opetukseen, joiden tuella osa opetuksesta voidaan toteuttaa oppilaitoksen ulkopuolella. Opettajien yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa muodostaa verkoston, jossa toimimisessa opettajilta edellytetään uudenlaista osaamista. Myös Mannisen ym. (2007: 21) mielestä koulutuskäytännöissä on siirrytty pois oppilaitoskeskeisestä tavasta lähestyä opetusta, ja opetuksen järjestäminen nähdään muutoksena kohti oppimisympäristöajattelua. Oppimisympäristöjen vaihtelun avulla voidaan opetusta myös eriyttää lukuvuoden aikana soveltumaan eri oppimistavoilla oppivien oppilaiden mukaisesti. Opetuksessa käytettyjen erilaisten oppimisympäristöjen avulla voidaan oppilaan oppimisen tavoitteet, oppimistapa, aikataulu ja elämäntilanne huomioida tavalla, joka pitkällä tähtäimellä näyttäytyy parempina oppimistuloksina. (Vrt. Kolb 1984: 202, Bell ym. 2009: 297–298.)

### *Oppimisympäristöjen suunnittelu*

Kuten jo edellä todettiin, oppimisympäristöjen käytölle oli TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa löydettävissä perusteet ja sisällöt suoraan opetussuunnitelmasta samoin kuin opettavien aineiden tavoitteille ja sisällöille. Oppimista oikein tukeva ympäristö mahdollistaa erilaiset toiminnot käyttäjän taidoista riippuen,



tukee sosiaalista vuorovaikutusta, tukee oppilasta pääsemään tasolle, johon yksin ei pääsisi ja tarjoaa ajattelun tukivälineitä mm. muistamiselle sekä huomioi oppilaan senhetkisen kehitystason (Manninen ym. 2007: 54).

Bransford ym. (2004) esittävät näkemyksen, jonka mukaan viimeisen sadan vuoden aikana kouluopetukselle asetetut tavoitteet ovat muuttuneet todella paljon. Uudet tavoitteet ja ennen kaikkea tutkimusten tuoma uusi tietämys antavat perustellun syyn pohtia, mitä opetetaan, miten opetetaan ja kuinka oppimisen arviointi tulee tehdä. Heidän mielestään oppimista koskeva tutkimus ei voi välttämättä suoraan määrätä, minkälaiseksi oppimisympäristö tulee suunnitella. Suunniteltaessa oppimisympäristöjä voimme kuitenkin lähestyä niitä neljästä näkökulmasta: *arviointikeskeisyys, oppijakeskeisyys, tietämyskeskeisyys ja yhteisökeskeisyys*. Näkökulmien yhteensovittaminen on opetuksen suunnittelussa tarpeen. Käytännön toteutuksessa ne menevät osittain päällekkäin ja vaikuttavat toisiinsa. (Bransford ym. 2004: 174–175.)

Näistä neljästä näkökulmasta painottuvat valmistavassa opetuksessa kaikki muut paitsi arviointikeskeinen näkökulma, joka ei perinteisessä mielessä toteudu. *Arviointikeskeinen näkökulma* tulee valmistavan opetuksen opetusprosessissa kuitenkin esille esimerkiksi suullisena palautteena, jonka tarkoituksena on tarjota valo-oppilaille tilaisuuksia kehittää ajatteluaan ja oppimisen laatua asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Huomionarvoista on myös arvioinnin merkitys valo-opettajan työssä. Valo-oppilaan hiljalleen kehittyvästä suomen kielen taidosta ja oppimishistoriasta johtuen valo-opettajan tulee käyttää vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä. (Ks. Bransford ym. 2004: 174.)

Jotta valo-oppilaille tarjottaisiin mahdollisimman rikas ja monipuolinen opinpolku, on tiedon rakentumisessa entistä painokkaammin huomioitava myös tiedon sisältö sekä tiedon kulttuurisidonnaisuus. Nykyisen tietokäsityksen mukaan tieto syntyy oppilaan tekemien havaintojen ja toiminnan vuorovaikutuksena. Omaan tutkimukseeni suhteutettuna on oleellista huomioida, että tiedon rakentamiseen vaikuttavat voimakkaasti oppilaan aiemmat oppimiskokemukset. Valo-oppilaiden tiedon rakentamisessa tulee valo-opettajien ottaa huomioon valo-oppilaiden vaihteleva koulunkäynnin historia. (Vrt. Meri 2002: 180.) Tutkimukseeni liittyvä TriPod-mallin mukainen opetus pohjautui konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan uutta tietoa rakennetaan aina aikaisemman tiedon perustalle. *Oppijakeskeinen näkökulma* korostaa sitä, että oppilaiden senhetkiset tiedot ja uskomukset vaikuttavat siihen, miten he tulkitsevat uutta tietoa. (Tynjälä 2002: 72.)

Oppimisympäristöissä on mahdollista opettaa oppilaille yleisiä ongelmanratkaisu- ja ajattelutaitoja siten, että he voivat kehittää taitojaan oikeissa asiayhteyksissä. Kyky ajatella ja ratkaista ongelmia luovasti mahdollistuu oikeassa kontekstissa rakennetun tietopohjan perustalle. *Tietämyskeskeisyyden* korostaminen asettaa opettajat pohtimaan, kuinka saada opetukselle jatkumo oppilaiden nykytiedon ja olemassa olevien taitojen perustalle. Jokaisessa opiskeltavassa oppiaineessa esiintyy runsaasti vain sille aineelle tyypillisiä uusia käsitteitä, jotka opettajan on kyettävä esittämään oppilaiden kehitys- ja osaamistasoon suhteutettuna sopivalla tavalla; erityisesti opetuskielen taitotaso huomioiden. Opettajan kriittinen suhtautuminen opetus suunnitelman useisiin oppiaineisiin jakaantuviin sisältöihin on tervetullutta. Opettaja voi pohtia, kuinka hän voi opetuksen avulla kannustaa oppilaita laajojen sisältöjen ymmärtämiseen irrallisten asioiden pönttämisen sijaan. (Bransford ym. 2004: 174–175.) Valo-opettajan tehtävänä on valita POPS:sta keskeiset sisällöt valo-oppilaan oman opinto-ohjelmaan kirjattujen tavoitteiden mukaisesti siten, että oppilas saa omalle taito- ja ikätasolleen soveltuvaa opetusta.

TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa korostui myös oppimisympäristöjen *yhteisöllisyys*. Esimerkiksi oppilasryhmä, luokka ja koulu voivat muodostaa yhteisön tai koulu ja sen ulkopuolinen taho voivat muodostaa yhteisön. Erilaisten yhteisöjen merkitys oppimiselle havainnollistuu ja selkeytyy, kun tiedämme, kuinka paljon aikaa oppilaat viettävät koulun ulkopuolisissa ympäristöissä. Mikä tahansa ympäristö mahdollistaa oppimisen. Koulun ulkopuolella harjoitettu toiminta voi omalta osaltaan vaikuttaa kannustavasti ja myönteisesti oppilaan osamiseen ja koulumenestykseen. (Bransford ym. 2004: 175, Bell 2009: 300–301.)

Edellä esitettyjen määritelmien mukaan oppimisympäristö on kokonaisvaltainen kehys oppimiselle, johon voidaan liittää monia erilaisia tasoja tai ulottuvuuksia. Kehitettäessä oppimisympäristöä tulisi aina määritellä, mistä näkökulmasta oppimisympäristöä tarkastellaan. Manninen ym. (2007) ovat tarkastelleet oppimisympäristöjä viidestä näkökulmasta: fyysinen, sosiaalinen, tekninen, paikallinen ja didaktinen oppimisympäristö, jotka ovat vaihtoehtoisia, toisiaan täydentäviä ja osin myös päällekkäisiä. Lisäksi varsinkin monikulttuurisissa yhteisöissä sosiaalisen ulottuvuuden rinnalle nostetaan myös kulttuurinen ulottuvuus. Käsillä olevassa tutkimuksessa painottuu erityisesti oppimisympäristöjen didaktinen ulottuvuus. Didaktisen ulottuvuuden merkitys nousee muiden yläpuolelle, sillä mikä tahansa ympäristö pitää sisällään kolme ensimmäistä ulottuvuutta (fyysinen, sosiaalinen ja tekninen). Didaktinen ulottuvuus tekee ympäristöstä oppimisympäris-

tön, jolloin oppimiselle asetetaan oppimista tukevia tavoitteita. (Manninen ym. 2007: 16.)

Jokainen edellä eritelty ympäristöön liittyvä näkökulma painottaa erilaisia erityispiirteitä. Eri näkökulmia yhdistävänä tekijänä toimii opetuksessa opettajan pedagoginen ajattelu, jonka tuloksena saadaan oppimisympäristö parhaimmalla mahdollisella tavalla tukemaan ja edistämään oppimista. Fyysisessä näkökulmassa oppimisympäristönä toimivat tilat ja rakennukset. Sosiaalisessa näkökulmassa painottuu vuorovaikutus. Tekninen näkökulma lähestyy oppimisympäristöjä opetusteknologian näkökulmasta viitekehyksenään tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa. Paikallisessa näkökulmassa nähdään oppimisen tiloina koulun ulkopuoliset paikat kuten työpaikat, luonto ja kaupunki. Didaktisen näkökulman avulla voimme lähestyä oppimisympäristöä oppimista tukevan ympäristön näkökulmasta. Didaktisessa näkökulmassa keskiössä ovat myös erilaiset oppimateriaalit, oppimisen tuki sekä didaktiset ja pedagogiset haasteet yleensä. Didaktisessa näkökulmassa on oleellista pohtia, kuinka opettaja voi suunnitella sellaisia virikkeitä, jotka parhaalla mahdollisella tavalla tukevat oppimista. Tällöin painotetaan opettajan tavoitteellista toimintaa eli opettajan roolia oppimisympäristöjen suunnittelijana, hyödyntäjänä ja kehittäjänä. (Manninen ym. 2007: 35–41.)

### *Autenttisuus oppimisympäristöissä*

TriPod-mallissa toteutetuissa opintovierailuissa voitiin integroida eri oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä opetussuunnitelman mukaisesti. Luokassa opittuja käsitteitä oli mahdollista käyttää autenttisissa oppimisympäristöissä ja käyttää uutta opittua tietoa aidossa asiayhteydessä. Opintoretkien yhtenä tarkoituksena oli kannustaa ja tukea oppilaita opiskelemaan tietoinesta eri oppiaineiden sisällöistä, joita opintovierailuiden aikana harjaannutettiin käytännössä toiminnan ja tehtävien avulla. Oppilaille tarjoutui mahdollisuuksia yhdistää teoreettisia sisältöjä käytännön toimintaan, ja näin saatuja kokemuksia pyrittiin hyödyntämään teoriaopinnoissa. Esimerkiksi kasvi- ja eläinpuistossa tehdyn vierailun tarkoituksena oli tehdä luokkatyöskentely mielekkäämmäksi kuin mitä se olisi ollut ilman vierailua. Opintovierailuista saatujen havaintojen ja kokemusten antia oli mahdollista hyödyntää useiden oppiaineiden opiskelussa myös vierailuiden jälkeen. Valo-opettajien roolina oli tukea oppimisprosessia, jossa valo-oppilasta tuettiin käyttämään osaamistaan eri oppiaineissa. (Vrt. Hunter & Scheirer 1992: 181–186.)

Bärlund (2010) määrittelee autenttisen oppimisen kokemukselliseen oppimiseen liittyvänä metodina. Autenttisuus-käsite viittaa jonkin aitouteen. Voimme

lähestyä käsitteen merkitystä esimerkiksi sen vastakohtaan kautta: autenttisen vastakohta on epäaito tai keinotekoinen. Autenttinen liittyy myös oppilaan välittömään kokemukseen itsestään tekijänä, toimijana tai kokijana. Autenttisesti oppimisessa oppilas on oman oppimisensa subjekti. Isokankaan (2000) mukaan autenttiset kielenkäyttötilanteet, joissa oppiminen tapahtuu pienryhmissä ongelmalähtöisesti, lisäävät oppimisen motivaatiota.

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallissa autenttisuus liittyy oppilaan itseohjautuvaan toimintaan, joka esitetään yhtenä oppilaan oppimisprosessin tavoitteena OPS 2016 luonnoksen perusteissakin (Opetushallitus 2012). Mallissa oppilas toimii aktiivisena subjektina ja hankkii konkreettisia kokemuksia niitä reflektoiden. Reflektio auttaa oppilasta selvittämään kokemuksiaan, niiden merkitystä ja näiden toimintojen seurauksena tapahtuvaa oppimisen muutosta. Autenttisen kielen oppimisen ja opetuksen tulee tavoitella aitojen kokemusten hankkimista kielestä ja sen käytöstä. Oppilaille tulee tarjota mahdollisuuksia testata oppimistaan mahdollisimman aidoissa tilanteissa ja aidoilla tavoilla. Opetustilanteiden ja opettajan ohjauksen tulee auttaa oppilasta reflektiivisten työtapojen mukaisesti vahvistamaan tai muuttamaan saatua ymmärrystä ja tietoa vastaamaan todellisuutta. (Kaikkonen 2000: 53–55.)

Kielen opettamisessa oppilaat kohtaavat opittavaa kieltä ja sen käyttöä eri tilanteissa ja paikoissa erilaisten ihmisten kanssa. Oppilaan tulee saada kokea turvallisia yksin tai ryhmässä koettuja kohtaamisia, jotka edellyttävät häneltä valmistautumista, epävarmuuden sietoa ja kokemustensa reflektointia. (Kaikkonen 2000: 58.) Maahanmuuttajataustaiset oppilaat elävät päivittäin tilanteissa, jossa heidän tulee valmistautua uuden oppimiseen ja sietää epävarmuutta vieraiden käsitteiden ymmärtämisessä. Tässä projektissa heille tarjoutui turvallisia tilanteita yhdessä valmistella kielenkäyttötilanteita ja reflektoida oppimaansa ohjatusti jokaisen opintovierailun jälkeen.

Oppimistilanteiden autenttisuus liittyy myös siihen, miten opetuksen olosuhteet eli oppimisympäristöt tulee järjestää, jotta asetetut tavoitteet saavutetaan. Opettajan on syytä huomioida opetusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan POPS:aan (Opetushallitus 2004) sisältyvässä kielitaidon kuvausasteikossa esitetyjä näkemyksiä oppimisympäristöistä. Opetuksen suunnittelu edellyttää opettajalta entistä tietoisempaa toimintaa. Kielitaidon kuvausasteikossa oppimisprosessi ja oppimisen olosuhteet (oppimisympäristöt) nähdään keskeisinä tekijöinä kommunikatiivisen kielikompetenssin laadun ja tason kehittämisessä. Viitekehyksessä esitetyt odotukset merkityskeskeisten oppimisympäristöjen rakentamiseksi ovat tiedollinen, taidollinen ja asenteellinen haaste opettajalle. Häneltä edellytetään

asiantuntijuutta, jotta hän voisi vastata suunnittelun moniulotteisuuden haasteisiin ja huomioida oppilaille yksilöllisesti asetetut tavoitteet. Vastaamalla asetettuihin haasteisiin opettaja voi nostaa opetuksensa syvällisemmän ja monipuolisemman oppimisen tasolle. (Huttunen 2000: 79–92.)

### **3.8 TriPod-malli yhteisön toimintakulttuurin uudistajana**

Tässä tutkimuksessa valo-opettajien osaamisen kehittymisellä tavoiteltiin valo-opettajien yhteisön toimintakulttuurin muutosta ja valmistavan opetuksen kehittymistä. TriPod-malli toi mukanaan uuden, erilaisen toimintatavan aiempaan valo-opettajien toimintakulttuuriin, jonka tarkoituksena oli kehittää opettajien osaamista. Valo-opettajien välinen yhteistoiminta, yhteisöllisyys ja reflektointi sisältyivät TriPod-mallin toteutukseen. Erityisen merkittäväksi tuli opettajan hiljaisen tiedon näkyväksi ja arvostetuksi tekeminen sekä opettajan ajattelun, käytännön tiedon ja teorian tutkiminen ja kehittäminen. Yhteiskunnan jatkuvasti muuttuessa mm. lisääntyvän maahanmuuton myötä, on tärkeää, että myös opetusalan ammattilaiset tunnistavat ulkoapäin tulevat muutospaineet ja kykenevät mukauttamaan toimintansa niiden mukaisesti.

Helakorven (2001) mukaan koulujen pedagogista tilaa arvioitaessa ja kehitettäessä eniten tekemistä on oppimisympäristöjen kehittämisessä. Koulut nähdään yhä pitkälti pelkinä fyysisinä rakennuksina, jonka perinteiset tilat ohjaavat opetusta. Työskentely tapahtuu suureksi osaksi luokkahuoneissa. Oppimisympäristöjä kehitettäessä on muutettava paitsi opetusmetodeja myös toimintaa ohjaavia ajatuksia, organisaatiota ja fyysistä ympäristöä. Viime kädessä tavoitteena on uuden toimintakulttuurin rakentaminen, jolla mahdollistetaan jatkuva ammatillinen kasvu ja kehitys. (Helakorpi 2001: 50–51.) Yhteisössä tapahtuvaa muutosta ei tule Sahlbergin (1998: 16) mukaan tarkastella pelkästään yksilön muutoksen näkökulmasta. Pitkät perinteet ja pinttyneet toimintatavat yhteisössä hidastavat muutosprosessia (Helakorpi 2001: 33). Opettajayhteisöjen toimintakulttuurissa ja työpäivän rakenteessa tulisi olla mahdollisuuksia ja aikaa pedagogisille keskusteluille, joilla mahdollistetaan toisilta oppiminen ja osaamisen kehittyminen myös työpaikalla (Helakorpi ym. 1996: 29). Toiveena oli, että valo-opettajien projekti ja kehittämistoimet muuttaisivat toimintakulttuuria myös niissä kouluissa, joissa valo-opettajat toimivat.

Woods ja Luke (2012: 313) määrittelevät innovatiivisen pedagogiikan tuottavan muutosta opetuskäytänteisiin. TriPod-mallin käyttö maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perusopetukseen valmistavassa opetuksessa oli innovatiivinen

toimintatapa, sillä mallissa kehitettiin valo-opettajien osaamista yhteisöllisesti ja hyödynnettiin valo-oppilaiden opetuksessa suunnitelmallisesti autenttisia suomen kielen oppimisympäristöjä. Prosessissa TriPod-mallia kehitettiin ja toteutettiin opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen mukaisesti osana opetusta. Valo-opettajat pyrkivät selvittämään TriPod-mallin käyttömahdollisuudet ja soveltuvuuden omiin opetuskäytänteisiin, jolloin he pyrkivät sovittamaan yhteen vanhan ja uuden opetuskäytännön. (Vrt. Niemi & Kontturi 2003: 100–102.) Koska TriPod-mallin mukaisen opetuksen projekti oli suhteellisen pitkäkestoinen, sen toivottiin vaikuttavan toimintakulttuuriin myös pitkäkestoisesti projektin päättymisen jälkeen.

TriPod-mallin mukainen opetus pyrki edistämään valo-oppilaiden kotoutumista ja tasa-arvon toteutumista opetussuunnitelman mukaisesti, joten sillä on myös yhteiskunnallista vaikutusta. Tavoitteena oli, että kaikista oppilaista kasvaa yhteiskunnan toiminnasta tietoisia yksilöitä, heidän taustastaan riippumatta. Yksi suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuus on tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen kaikille lapsille ja nuorille heidän asuinpaikastaan, perheen taloudellisesta tilanteesta sekä kulttuurisesta tai etnisestä taustasta riippumatta (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013: 184). Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt liittyvät keskeisesti oppilaan suomen kielen taidon edistämiseen, tasapainoiseen kehitykseen ja suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumiseen.

Useissa kouluissa on Suomessa edelleen syytä muuttaa toimintakulttuuria, sillä maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat luonnollinen osa koulun toimintaa, ja kulttuurista rikkautta on koulussa syytä arvostaa. Valo-opettajilla on näin tärkeä yhteiskunnallinen tehtävä eräänlaisena maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhteiskuntaan saattajina ja opastajina sekä suomalaisen kulttuurin tulkkeina. Samalla tavalla he toimivat ohjaajina tavalliseen perusasteen luokkaan siirtymisessä ja sen tarkistamisessa, että koulun ilmapiiri ja uuden luokan asenteet ovat sellaisia, että sinne on valo-oppilaan hyvä siirtyä opiskelemaan.

### **3.9 Yhteenvetoa TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteutuksesta**

Lähestyn lopuksi Kansasen (2004: 25–35) tapaan TriPod-mallia kuuden kysymyksen avulla: miksi, mitä, miten, missä, kenelle ja kuka, joihin esitän lyhyet vastaukset.

Miksi-kysymyksen vastaus on valo-opettajien osaamisen sekä valmistavan opetuksen kehittäminen. Projektissa pyrittiin myös oppilaiden kotoutumista edistävien opetuskäytänteiden kehittämiseen. Kotoutumisen tukeminen mainitaan

yhtenä tavoitteena valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa. Lisäksi vastauksena miksi-kysymykseen voimme tarkastella valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa. Opetus on yleisesti ymmärrettynä osa laajempaa kasvatuksen maailmaa ja se nähdään osana yhteiskunnan koulutusjärjestelmää. Yhteiskunta ja sen päättäjät valvovat institutionaalisen oppilaitoksen opetusta mm. opetussuunnitelman avulla, jossa ilmaistaan opetuksen tarkoitus ja tavoitteet. Oulun kaupungin valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa uudistettaessa aiempi perusta ja yleistavoitteet pysyivät pitkälti samoina, mutta opetussuunnitelmaan tarkennettiin erityistavoitteisiin johtavia keinoja ja toimintoja nimenomaan oppimisympäristöjen käyttöä korostamalla.

Mitä-kysymys vie meidät sisällön pohtimiseen. Projektin sisältö valittiin opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden mukaisesti ottaen huomioon ympäröivän yhteiskunnan käytännöt ja perinteet. Suomessa tapahtuneiden yhteiskunnallisten muutosten seurauksena myös opetuksen sisältö on kehittynyt vastaamaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusta. Valmistavan opetuksen tärkein tavoite on oppilaiden suomen kielen osaamisen kehittäminen, johon pyritään omalta osaltaan vastaamaan TriPod-mallin mukaisella opetuksella.

Miten-kysymyksen myötä käsittelen opetusmetodia eli tapaa, jolla opettajan ja oppilaiden välinen pedagoginen vuorovaikutus on järjestetty. Tavallisesti metodilla viitataan konkreettiseen tapaan tai opetusmuotoon, jonka mukaan opetussuunnitelman sisältöjä opiskellaan. Opetustapaa mietittäessä voidaan pohtia, mikä olisi paras mahdollinen metodi sisällön opettamiseksi. Toisaalta yksiselitteistä vastausta ei tunneta, sillä kunkin opettajan on itse vastattava tähän kysymykseen ja pyrittävä löytämään itselleen sopivimmat ratkaisut. Jokainen opettaja muodostaa oman didaktisen mallinsa ja opetukseensa liittyvän päätöksenteon (Kansanen & Meri 1999a: 9). TriPod-mallin mukaisella opetuksella pyrittiin kehittämään valo-opettajien osaamista vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä kollegoiden kanssa. Valo-opettajat etsivät yhdessä työtapoja, jotka sopisivat erityisesti maahanmuuttajataustaisille oppilaille.

Missä-kysymys vie meidät toiminnan kontekstiin. Yhteiskunnan säätämä institutionaalinen koulutus pohjautuu suunnitelmallisuuteen, jota ilmentää opetussuunnitelma. Suomalainen peruskoulu on koko ikäluokan yhteinen, ja siihen kuuluvat myös vasta maahan muuttaneet oppilaat. Koulu laitoksena on vallitsevan yhteiskunnan mukainen, ja sen yleisenä tarkoituksena on tarjota oppilaille riittävä yleissivistys, johon kuuluu oleellisena osana suomen kielen osaaminen. Koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen tulee nähdä osana opetuksen

käytänteitä ja tätä aluetta TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa oli erityisesti tavoitteena kehittää.

Kenelle-kysymys tuo esiin projektin toisen kohderyhmän eli valo-oppilaat, jotka osallistuvat perusopetukseen valmistavaan opetukseen. Heidän opetuksensa pohjautuu opetussuunnitelmaan, joka puolestaan on laadittu yksilön kehitystä silmällä pitäen. Oppilas on kaiken kasvatus- ja opetustoiminnan päähenkilö, jonka hyväksi kaikki koulun toiminta järjestetään. Opettajien on syytä tuntea oppilaansa riittävästi voidakseen järjestää opetuksen oppimista suosivalla tavalla, sillä tavoitteenahan on saada heistä tulevan yhteiskunnan jäseniä ja kehittäjiä.

Kuka-kysymys viittaa opetustapahtuman toiseen osapuoleen eli opettajaan. Hän ohjaa opetustapahtumaa koulutuksensa ja asiantuntemuksensa perusteella. (Kansanen 2004: 25–35.) Valo-opettajien pätevyysvaatimuksia ei ole virallisesti määritetty. Projektissa mukana olleet valo-opettajat olivat kaikki luokanopettajan koulutuksen saaneita opettajia. Työnantaja voi määritellä ne kvalifikaatiot, joiden mukaisesti esitetään perustyötehtävää koskevat ja työntekijältä edellytettävät vaatimukset. Näihin vaatimuksiin työntekijä voi vastata kompetenssilla eli osaamisellaan, ammattitaidollaan ja pätevyydellään, joka kehittyy työkokemuksen myötä. (Carr 2000: 91–92, Leino 1996: 86–87.) Kvalifikaatio-termi yhdistetään usein tarkkarajaisiin ammatteihin ja nyttemmin on omaksuttu käyttöön käsitteet osaaminen ja kompetenssi, joilla tarkoitetaan likimain samaa asiaa: taitojen soveltamista sosiaalisessa tilanteessa ja tiettyyn toimintaan liittyvässä kontekstissa. Osaamisessa yksilön tiedon sisältö ja sen soveltaminen käytäntöön yhdistyvät. (Lehtisalo & Raivola 1999: 39, Eteläpelto 1992b: 24–25.)

Yksilön kompetenssi voi Hildénin (2002: 33–34) mukaan olla joko tietoista tai tiedostamatonta. Tietoinen kompetenssi toteutuu, kun yksilö tuntee taitonsa ja suoriutuu työtehtävästään hyvin. Kun taas henkilö, joka toimii tiedostamattoman kompetenssin mukaan, harjoittaa työtään vaistomaisesti, sen enempää miettimättä tekemiään asioita. Husun (2002b: 132) mukaan opettajien on usein haasteellista pukea sanoiksi hiljaisen tiedon lähettä tai syntyä. Hiljaisen tiedon hallinta on oleellinen osa valo-opettajan ammattitaitoa ja asiantuntijuutta. Sitä voitiin TriPod-mallin toteutuksessa hyödyntää koko valo-yhteisön hyväksi reflektoinnin ja tapoamisten avulla (vrt. Heikkinen & Tynjälä 2012: 25).





**Kuvio 9. TriPod-mallin mukaisen opetuksen toiminnan sykli ja kehittämisen kohteet (ks. myös kuvio 8).**

Kuvio 9 kuvaa projektin toteutusta valo-opettajien työhön liittyen. Lukukausien alkaessa järjestimme kaikkien valo-ryhmien opettajien yhteisen suunnittelukokouksen projektin toteuttamisesta. Suunnitteluun kuuluivat tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien pohdinnan lisäksi opintovierailuiden kohteiden valinta, käytännön järjestelyt, tehtävien jakaminen opettajien kesken, pienryhmätehtävien suunnittelu osallistuvien tahojen kanssa ja mahdollisten työskentelyohjeiden tuottaminen. Ennakkosuunnitteluvaihe jäi käytännössä koordinaattorin ja valo-opettajien vastuulle, eivätkä oppilaat osallistuneet siihen lainkaan. Kuvion 9 keskimäinen vaihe viittaa opetuksen toteuttamiseen, jota olen kuvanut aiemmin. TriPod-mallin mukainen opetus pohjautui oppimisteorioihin (ks. kuvio 8). Opetusvaihetta seurasi valo-opettajien reflektointi yhteisissä kokouksissa ja tapaamisissa. Projektin didaktiseksi toimintamalliksi muotoutui ajan ja kokemuksen myötä kolmivaiheinen malli, joka koostui orientaatiosta, opintovierailusta sekä valo-opettajan ja oppilaiden keskeisestä reflektio- ja jatkotyövaiheesta. Projektilla arveltiin olevan vaikutusta valo-opettajien toimintakulttuuriin ja laajemminkin eri koulujen toi-

mintakulttuuriin sekä mahdollisesti yhteiskunnan arvoihin maahanmuuttajaopetuksen kautta.

### **III TUTKIMUKSEN EMPIIRISEN OSAN TOTEUTUS**

Tutkimusraporttini kolmannessa osassa kuvaan tutkimukseni tietoteoreettisia ja metodologisia ratkaisuja, tutkimusongelmia, tutkimuksen kohderyhmää ja aineistonhankintaa sekä analyysimenetelmiä. Pyrin kuvaamaan ne seikat, joiden pohjalta päädyin suorittamaan kvalitatiivisen tutkimuksen, ja mitä se työssäni tarkoittaa. Tarkoitukseni on kuvata lukijalle tarkasti tutkimukseni empiirinen toteutus, jotta syntyy mahdollisuus tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden arviointiin. Hankin aineistoni pääasiallisesti yksilöllisillä temahaastatteluilla, joihin osallistui yhdeksän perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajaa. Aineistoni analyysin tein laadullisen sisällönanalyysin keinoin.



## 4 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimukseni lähtökohtana oli, että se mitä tiedämme oppimisesta, koskee sekä opettajia että heidän oppilaitaan. Opettajat ovat avainasemassa opetuksen uudistamisessa ja kehittämisessä sekä positiivisen toimintakulttuurin muodostumisessa (de Vries ym. 2013a: 86). Jotta valo-opettajat voivat kehittää osaamistaan projektin perustana olevien oppimisteorioiden mukaisesti, heillä itsellään tuli olla pitkäkestoinen mahdollisuus oppimiseen, reflektointiin ja työn kehittämiseen. Välijärven (2005: 117) mukaan opettaja ei voi odottaa oppilailtaan merkittävästi kehittyneempää osaamista kuin mihin hän omalla toiminnallaan tarjoaa malleja. Projektin tehtävä oli kehittää valo-opettajien osaamista sekä valmistavaa opetusta ja siten edistää valo-oppilaiden oppimista ja kotoutumista yhteiskuntaan.

Projektin tarkoituksena oli, että TriPod-mallin mukainen opettaminen sekä valo-opettajien välinen yhteistoiminta ja reflektointi johtavat valo-opettajien opetuksen muutosprosessiin. Projektin merkittävin tavoite oli kehittää valo-opettajien osaamista tarjoamalla heille pitkäkestoisen yhteistyön avulla mahdollisuuksia yhdistää tieto ja kokemus hyödyntäen koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä ja yhteisöllistä työskentelyä muiden valo-opettajien kanssa.

Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, millaisia mahdollisia muutoksia projektin TriPod-mallin mukainen opetus on tuonut valo-opettajien osaamisen kehittämiseen. Lisäksi haluan tietää, mitkä ovat valo-opettajien mielestä TriPod-mallin mukaisen opetuksen tarjoamat mahdollisuudet valo-oppilaiden opetuksessa. Kirjain tutkimuksen alussa itselleni mm. seuraavia kysymyksiä: Miten valo-opettajien osaamista voidaan kehittää? Mikä on valo-opettajien yhteisön merkitys osaamisen kehittymiselle? Miten TriPod-mallin mukaiset opetuskäytänteet toimivat valmistavan opetuksen toteuttamisessa? Kuinka käyttökelpoinen TriPod-malli on valo-opettajien mukaan valo-oppilaiden opetuksessa? Mitä huomioita valo-opettajat ovat tehneet valo-oppilaiden oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä? Miten nämä tekijät ovat olleet yhteydessä valo-oppilaiden kotoutumiseen? Miten valo-opettaja voi TriPod-mallin mukaisen opetuksen avulla toteuttaa opetussuunnitelman tavoitetta kotoutumisen edistämisestä? Näistä kysymyksistä muotoutuivat kaksi tutkimusongelmaani, jotka esittelen seuraavaksi.

Tutkimusongelmat olivat:

1. Millaista kehitystä valo-opettajien osaamisessa tapahtui TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteuttamisessa?

2. Miten TriPod-mallin mukainen opetus soveltuu valmistavaan opetukseen ja valo-oppilaiden kotoutumisen tukemiseen?

*Ensimmäinen valo-opettajaa koskeva tutkimusongelma* liittyi valo-opettajan osaamisen kehittymiseen. Tutkimuksessani tarkastelin valo-opettajien kuvauksia TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkityksestä heidän osaamisensa kehittymiseen kolmesta näkökulmasta. Ensimmäinen tutkimusongelma jakautuu aiemmin esitellyn osaamisen teorian mukaan kolmeen alakysymykseen: 1) opetuksen kehittyminen, 2) yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan kehittyminen sekä 3) opettajapersoonan kasvu ja kehittyminen (vrt. Pickle 1985 ja Niemi 1989). Erityisesti olen halunnut tietää, mikä on reflektion ja valo-opettajien yhteistyön merkitys opettajien osaamisen kehittämisessä, koska niiden merkitys korostuu teoriaosuudessa esittelemissäni Elbazin sekä Handalin ja Lauvåsin malleissa (vrt. Elbaz 1981, Handal & Lauvås 1982, ks. myös Helakorpi ym. 1996: 208–209, Niikko 2003: 26, Husu 2002b: 132).

*Toinen tutkimusongelma kohdentui valmistavaan opetukseen*, ja se käsittelee TriPod-mallin mukaisen opetuksen soveltuvuutta perusopetukseen valmistavaan opetukseen valo-opettajien arvioiden mukaisesti. Toiseen tutkimusongelmaan liittyi myös TriPod-mallin siirrettävyyden näkökulma eli mitkä olivat valo-opettajien arviot siitä, miten vastaavaa projektia tai siihen liittyviä periaatteita voidaan hyödyntää myös muissa vastaavissa opetustilanteissa. Tutkittavat arvioivat, miten TriPod-malli auttaa ja jäsentää valmistavan opetuksen suunnittelua ja toteutusta, luokassa opitun teorian yhdistämistä käytäntöön opintovierailuiden aikana sekä valo-oppilaiden oppimis- ja ryhmätyötaitoja. Valo-opettajat arvioivat myös oppilailta saadun tiedon perusteella TriPod-mallin mukaisen opetuksen mahdollisuuksia tukea valo-oppilaan kotoutumista uuteen kotimaahan.

Yhteiskunnallisesti on tärkeää, että valmistavan opetuksen laatu on mahdollisimman hyvää ja sitä toteuttavien valo-opettajien osaaminen on korkeatasoista. Tutkimukseni liittyy siten myös yhteiskunnalliseen keskusteluun koulutuspolitiikasta, vaikka keskittyykään erityistapaukseen.

Tässä tutkimuksessa kohderyhmänä olivat perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat (valo-opettajat), jotka olivat mukana toteuttamassa ”Uimaan oppii paremmin vedessä kuin kuivalla maalla” -projektissa toteutettua TriPod-mallin mukaista opetusta. Kuvaan seuraavaksi tähän tutkimukseen osallistuneita valo-opettajia.

Valo-opettajan toimenkuva yhdisti tutkittavia ja antoi tutkimukselle taustakehyksen. Valo-opettajat, joita kokeilussa oli mukana yhdeksän, toimivat projektin

aikana kahdessa eri kontekstissa. Jokainen valo-opettaja työskenteli omassa koulussaan vailla toista valo-kollegaa; kahta opettajaa lukuun ottamatta, jotka työskentelivät samalla koululla. Tämän lisäksi valo-opettajilla oli projektin toteuttamisessa mahdollisuus tavata muita valo-opettajia yhteisissä kokouksissa, joita pidettiin 6–7 lukuvuodessa, sekä oppimisympäristövierailuiden aikana, joita järjestettiin 8–9 lukuvuoden aikana. Valo-opettajat muodostivat kiinteän oman yhteisön, jossa oli mahdollista toteuttaa reflektiota ja kollegiaalista tukea. Valo-opettajien ammattiryhmä on Suomessa vielä kovin nuori, sillä toimenkuvaa on rakennettu vasta noin kaksikymmentä vuotta. Selittävänä tekijänä on se, että maahanmuuttomaana Suomi on edelleen verrattain nuori (vrt. Sisäministeriö 2013: 9).

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asema on jo kohtuullisen vakiintunut suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, josta yhtenä osoituksena on kaikissa suurimmissa kaupungeissa toteutettava perusopetukseen valmistava opetus. Valo-opettajalle ei ole kuitenkaan valtakunnallisesti määriteltyä kelpoisuutta. Kunnat voivat päättää itsenäisesti, minkälainen koulutus on sopivin valmistavan opetuksen opettajille. Mikä tahansa opettajakelpoisuus on periaatteessa riittävä, mutta opetuksen järjestäjä voi hakuvaiheessa määritellä, mitä se tehtävään valittavalta opettajakelpoisuuden lisäksi edellyttää. Valo-opettajalta ei siis edellytetä yleisen opettajakelpoisuuden lisäksi mitään erityistä ammatillista kompetenssia opettamiseen. (Koponen 2000: 41.)

Haastattelin yhdeksää perusopetukseen valmistavassa opetuksessa toimivaa opettajaa, joista nykyistä opettajakunnan sukupuolijakaumaa kuvastaen mukana oli kahdeksan naista ja yksi mies. Lähes kaikki tutkittavat olivat olleet toteuttamassa projektia sen alusta alkaen, joten heille oli ehtinyt muodostua selkeä kokonaiskuva TriPod-mallin toteuttamisesta. Tässä tutkimuksessa mukana olevista valo-opettajista kahdeksalla oli luokanopettajan tutkinto ja yhdellä oli vielä luokanopettajan koulutus kesken. Kaksi haastateltavista oli vastavalmistuneita, ja muille oli kertynyt jo työkokemusta puolesta vuodesta 15 vuoteen tutkimuksen haastatteluiden tekoheikellä syyslukukaudella 2011. Keskimääräinen työkokemus oli noin viisi vuotta. Tutkimukseen osallistuneiden valo-opettajien ikä vaihteli 32 vuodesta 50 vuoteen.

Tutkimukseen osallistuneet valo-opettajat työskentelivät samassa toimenkuvassa eri kouluilla Oulussa. Kaikki koulut sijaitsivat kaupunkialueella ja olivat joko ala-, ylä- tai yhtenäiskouluja. Tutkimuksen kontekstin muodosti valo-opettajien yhteisö eikä niinkään yksittäinen koulu. Tästä johtuen en ole eritellyt tuloksia erikseen ala-, ylä- tai yhtenäiskoulujen mukaisesti. Jokaisessa koulussa oli vain yksi valo-opettaja, yhtä yläkoulua lukuun ottamatta, jossa työskenteli

projektin aikana kaksi valo-opettajaa. Kullakin valo-opettajalla oli työssään työparinaan koulunkäyntiavustaja, jonka kanssa projektin opetusta suunniteltiin ja toteutettiin, päävastuun ollessa opettajalla. Koulunkäyntiavustajat eivät osallistuneet haastatteluihin. Tutkimuksen aikana valo-opettajien työskentelyolosuhteisiin ei tullut muutoksia, joilla olisi voinut olla vaikutusta tuloksiin.

Tutkimukseen osallistuneet henkilöt olen merkinnyt tunnisteilla H1–H9, jotta heitä ei voida tunnistaa. En ole kuvannut heitä sen enempää esimerkiksi jaotteleamalla ala- ja yläkoulujen opettajiin, sillä tulosten näkökulmasta jaottelu ei olisi tuonut lisäarvoa. Koska mukana oli vain yksi miesopettaja, jätän tutkimushenkilöiden sukupuolen mainitsematta tunnistettavuuden välttämiseksi. Tulosten osalta tulee ottaa huomioon, että valo-opettajan työ on osittain riippuvaista myös oppilaiden taustatekijöistä, kuten koulunkäyntihistoriasta ja iästä sekä ryhmän koostumuksesta. Oppilaiden koulunkäyntihistoria vaihteli hyvin paljon, sillä osa ei ollut käynyt koulua aiemmin ollenkaan, kun taas jotkut oppilaat olivat osallistuneet perusopetukseen kotimaassaan. Näin ollen esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon suhteen oppilaat olivat hyvin erilaisissa kehitysvaiheissa. On syytä mainita, että kaikissa valo-ryhmissä on maksimioppilasmäärä kymmenen, mikä omalta osaltaan rajaa valo-opettajan työn kuormittavuutta. Tutkimuksessa mukana olevien valo-opettajien (yhtä tutkittavaa lukuun ottamatta) ammatillinen koulutus, luokanopettajan tutkinto, tarjosi samankaltaiset lähtökohdat työn suorittamiselle, jossa yksi valo-opettaja opettaa lähes kaikkia oppiaineita ryhmälleen.



## 5 Näin sen tein: kvalitatiivinen tutkimus

Tavoitteenani oli valita sellainen tutkimusmenetelmä, jonka avulla saisin parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä eli valo-opettajien osaamisen ja valmistavan opetuksen kehittymisestä TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteuttamisessa. Valitsin tutkimusmenetelmäksi kvalitatiivisen tutkimusotteen ja keräsin aineistoni teemahaastattelulla. Tuon seuraavaksi esille tieteenteoreettisia ja metodologisia valintojani.

### 5.1 Tieteenteoreettiset ja metodologiset perustelut

Tutkimukseni on lähestymistavaltaan laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa ei yleensä testata aiempaa tietoa, vaan tavoitteena on löytöjen ja havaintojen tekeminen, jotka johtavat uuteen ymmärrykseen (Creswell 2013: 45). Siten laadullisessa tutkimuksessa huomio kohdentuu usein luonnollisiin tapahtumiin ja asetelmiin. Tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään tutkittavien kokemuksia niin lähellä kuin mahdollista. (Sherman & Webb 1990: 5–7; Chi 1997: 279, Hämäläinen 1987: 6.) Seuraan ja haastattelen valo-opettajia ja sitä kautta pyrin ymmärtämään niitä arvioita ja näkemyksiä, joita he antavat oman osaamisensa kehittymisestä ja sopivasta valo-oppilaiden opetuksesta.

Yleisesti todettuna kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on löytää tai paljastaa ilmiöitä ennemminkin kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä (Hirsjärvi ym. 2009: 161). Kuten Creswell (2003: 182) toteaa, kvalitatiivinen tutkimus on lähtökohdaltaan tulkitsevaa eli tutkija tekee keräämästään aineistosta oman tulkintansa. Tutkija suodattaa aineistoa henkilökohtaisten suodattimien läpi, jotka sijoituvat tiettyyn kontekstiin; näin ollen tutkija ei voi kvalitatiivisessa tutkimuksessa välttyä tekemästä henkilökohtaisia tulkintoja. Keskeinen piirre kvalitatiiviselle lähestymistavalle on pyrkiä ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä siihen osallistuvien yksilöiden kannalta, mikä myös omassa tutkimuksessani oli lähtökohtana (Anttila 2005: 276, Eskola & Suoranta 1998: 13–14).

Kvalitatiiviselle tutkimusotteelle on myös ominaista, että siinä on tavoitteena kuvata tiettyä ilmiötä, ymmärtää toimintaa tai jonkin tekijän merkitystä tai tulkita ilmiötä teoreettisesti. Lisäksi on tärkeää, että haastateltavat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon ja että heillä on siitä kokemusta. (Tuomi & Sarajärvi 2013: 85.) Kuvaan tutkittavaa ilmiötä informanteina toimineiden valo-opettajien muodostaman oman käsityksen pohjalta. Niiden perusteella voidaan pienelläkin kohderyhmällä päästä laadullisen tutkimuksen keskeiseen tavoitteeseen.

seen eli ymmärtämiseen. Kaikki yhdeksän projektissa toiminutta valo-opettajaa haastateltiin, joten muodostettu ymmärrys rakentui kaikkien mukana olleiden valo-opettajien kuvauksille ja arvioinneille. (Ks. Hirsjärvi ym. 2009: 139–140: 182, Eskola & Suoranta 1998: 65–68.)

Projektin toteutus ja väitöskirjani nivoutuvat yhteen siten, että molempien tarkoituksena oli kehittää valo-opettajien osaamista sekä valmistavaa opetusta. Keräsin valo-opettajien kautta tietoa osaamisen kehittymisestä ja käytettyjen menetelmien mielekkyydestä valmistavaan opetukseen, joskin tietojen keruu oli systemaattista vasta projektin loppupuolella. Tätä tietoa voitiin käyttää hyväksi projektin ja opetuksen edelleen kehittämisessä. Opettajat toimivat projektissa kehittämällä omaa osaamistaan ja myös minä koordinaattorina pyrin parantamaan omaa osaamistani. Tutkimuksessani on siten havaittavissa yhteneväisyyksiä toimintatutkimukseen, jossa tutkittavaa ilmiötä pyritään samanaikaisesti sekä kehittämään että tutkimaan (Heikkinen 2001: 170, Vanhala 1985: 40). Robson (2002: 215) määrittelee toimintatutkimukseen kuuluvan sekä käytänteiden että niiden olosuhteiden kehittämisen, joissa käytänteet toteutuvat. Syrjälä (1994) kuvaa toimintatutkimuksen tunnusmerkiksi käytäntöjen parantamisen ja niiden syvällisemmän ymmärtämisen toimijoiden ja tutkijan yhteistyönä. Projektiin osallistuneita valo-opettajia pyrittiin auttamaan oman oppimiskäsityksensä, tietoisuutensa ja käytännön teorioidensa tiedostamisessa (ks. Syrjälä 1994: 30–36). Toimintatutkimukseen tutkimukseni liittyy samanlainen tavoite ja tiedonintressi: paitsi hankkia tietoa, myös kehittää toimintaa. Tutkimus koostui lisäksi useista toiminnan sykleistä, joissa tutkija oli mukana reflektiovaiheissa. Vaikka tutkimuksen primääriaineisto kerättiin opettajilta projektin loppuvaiheessa, sekundaariaineistoa saatiin myös syklin eri vaiheissa osallistumalla opettajien palaveriin projektin eri vaiheissa.

Jossain määrin tutkimuksesta löytyy etnografisiakin piirteitä, sillä olin sekä tutkijana että projektin koordinaattorina ”tutkimuskentällä” mukana useissa yhteyksissä osallistuen keskusteluihin valo-opettajien kanssa heidän kokemuksistaan ja näkemyksistään hyvinkin tiiviisti, varsinkin reflektiovaiheissa (vrt. Tedlock 2000: 455, Ruusuvuori ym. 2010: 11). Tutkijana pyrin huomioimaan ja tiedostamaan, että oma persoonallisuuteni, arvoni ja historiani vaikuttavat tutkimuksen kulkuun (vrt. Syrjäläinen 1994: 78, 84–85). Lisäksi projekti jatkui kolme ja puoli vuotta, mikä merkitsi, että kentällä olo kaiken kaikkiaan oli paitsi suhteellisen tiivistä, myös monivaiheista ja pitkäkestoista, vaikkakin se varsinaisesti rajoittui reflektiovaiheisiin (ks. Grönfors 1982: 177).

Fenomenografiaankin työtäni voisi joltain osin yhdistää, sillä fenomenografia pyrki kuvaamaan yksilöiden erilaisia tapoja tulkita, käsitteellistää ja ymmärtää todellisuutta ja tutkittavaa ilmiötä (Marton 1988: 144, Järvinen & Järvinen 2004: 197–198). Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa (Ahonen 1994: 114). Pyrin saamaan tietoa tutkittavien subjektiivisesta todellisuudesta, joten kysyin siitä heiltä itseltään (ks. Eskola & Vastamäki 2001: 24). Fenomenografiaan työni liittyy siis siltä osin, että tutkimustulokset pohjautuvat valo-opettajien kuvauksiin ja arviointeihin tutkittavista ilmiöistä. Tutkimustietoni pohjautuu näin siihen, mitä opettajat kokemuksistaan kertovat.

Olen siis ajoittain päässyt osaksi valo-opettajien yhteisöä keskustelemaan, katselemaan ja kyselemään heidän kanssaan. Kuten jo mainitsin, en ollut mukana opetustilanteissa tai opintovierailuissa, mutta seurasin valo-opettajien työskentelyä reflektiovaiheissa kehittämissä projekteihin liittyvissä kokouksissa. (Vrt. Eskola & Suoranta 1998: 104–111). Varsinaisen haastatteluaineiston lisäksi minulla on siis kenttätietämystä tuloksista myös observoinnin kautta.

Tutkijan tieto-opillisilla eli epistemologisilla taustasitoumuksilla tarkoitetaan tutkijan käsityksiä tiedon luonteesta ja alkuperästä, joten se vaikuttaa siihen, millä kalaisilla metodologisia valintoja tutkimuksessa tehdään ja ovatko menetelmät käyttökelpoisia tutkimukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi (Syrjäläinen 1994: 77). Tutkimukseni epistemologinen lähestymistapa liittyy sosiaalisen konstruktivismiin traditioon, jonka mukaan tieto rakentuu sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla (Kauppila 2007: 47–52). Epistemologisesti tutkimukseni pohjautuu lähtökohtaan, että tietoa valo-opettajien oppimisesta, kasvusta ja kehittämisestä voidaan saada parhaiten kysymällä sitä heiltä itseltään (vrt. Eskola & Vastamäki 2001: 24). Tutkimukseni aineistonhankintavaiheessa esittämäni kysymykset sijoittuivat ajankohtaan, jolloin tutkittavat yhä toteuttivat TriPod-mallin mukaista opetusta projektin loppuvaiheessa.

Teoreettinen viitekehyseni antaa viitteitä siitä, miten näen tutkimani ilmiöt eli millaisia ontologisia oletuksia niihin liittyy. Valitsemani teoriat kuvaavat sitä, miten tutkijana näen opettajien osaamisen kehittymisen. Kun tarkastellaan tämän tutkimuksen ilmiötä, näen niiden toteutuvan käytännön ja teorian vuoropuheluna, jossa reflektiolla, kokemuksella ja yhteistyöllä on vahva osuus. Tieto muotoutui valo-opettajien sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yhdessä tietoa rakentaen. Valo-opettajien näkemykset osaamisesta ja valmistavan opetuksen didaktiikasta muotoutuivat suunnittelemalla, kokeilemalla ja reflektoimalla, mitä kautta he konstruivat tietoa.

EPISTEMOLOGIA	Sosiaalinen konstruktivismi
METODOLOGIA	Kvalitatiivinen lähestymistapa, jossa piirteitä toimintatutkimuksesta, fenomenografiasta ja etnografiasta
AINEISTONKERUUN TAPA	Teemahaastattelu, osallistuminen reflektiovaiheisiin
AINEISTON ANALYYSI	Abduktiivinen sisällönanalyysi 1. vaihe pääosin teoriaohjaava 2. vaihe aineistolähtöinen sisällönanalyysi

**Kuvio 10. Tutkimuksen tietoteoreettiset ja metodologiset lähtökohdat.**

Tutkimuskohteina olevien valo-opettajien kuvaukset ja arviot tutkittavista ilmiöistä pohjautuivat projektin toteuttamiseen heidän päivittäisessä työskentelyssään. Tutkimustietoni perustuu ensisijaisesti opettajien havaintoihin, näkemyksiin ja kokemuksiin. Tutkimukseni tiedon perustana ovat valo-opettajien haastatteluissa antamat lausunnot ja valo-opettajien kokouksissa tekemäni havainnot. Saadusta aineistosta on tehty kaksi tulkintaa: opettajien omien kokemustensa tulkinnat sekä tutkijan tulkinta opettajien haastatteluvastausten ja useiden keskusteluiden perusteella. Tietenkin voi pohtia, kuinka luotettavia valo-opettajien arviot omasta oppimisestaan olivat, mutta opettajilla ei ollut mitään syytä myöskään kaunistella oppimistaan. Valo-opettajien ryhmä oli turvallinen kollegiaalinen ryhmä, jossa opettajat saattoivat avoimesti jakaa kokemuksiaan. Tulokset ja niistä tekemäni tulkinnat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta pohjaavat valo-opettajilta saatuun tietoon ja siihen, mitä valo-oppilaat ovat kertoneet opettajilleen.

## **5.2 Teemahaastattelu aineistonhankintamenetelmänä**

Vaihtoehtoisia aineistonhankintamenetelmiä olisi ollut valittavana useita. Valo-opettajien osaamisen ja valmistavan opetuksen kehittämiseen tähänneen projektin ja siinä käytetyn TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkitystä olisi ollut mahdollista tutkia mm. videoimalla oppitunteja, observoimalla valo-opettajien opetusta tai kyselemällä valo-opettajien käsityksiä ja näkemyksiä omasta ammatillisesta kehittymisestään kirjallisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2011: 34.) Hirsjärven ym. (2009: 184) mukaan menetelmän valintaa ohjaa se, millaista tietoa ja keneltä

sitä etsitään (ks. myös Fontana & Frey 2000: 646). Tutkimukseni taustalla oli oletus siitä, että tieto on sosiaalisesti rakentunut ja että ilmiöistä on olemassa useita tulkintoja ja selityksiä. Tieto ilmiöistä on yhteydessä yksilöiden tekemiin havaintoihin ja tulkintoihin. (Gubrium & Holstein 2002: 5–9, Creswell 2003: 150.) Tietoni tutkittavista ilmiöistä perustuu siis pääsääntöisesti valo-opettajien kuvauksiin, joskin myös hieman omiin havaintoihini reflektiovaiheiden aikana (vrt. Anttila 2005: 277).

Valitsin aineistoni keruumenetelmäksi teemahaastattelun. Haastattelun avulla on mahdollisuus saada monipuolinen ja rikas aineisto nimenomaan haastateltavien omista kokemuksista ja näkemyksistä käyttämällä tähän tarpeeksi aikaa ja pyrkimällä pääsemään sisälle kunkin haastateltavan asioille antamiin merkityksiin (Miles & Huberman 1994: 10). Haastattelun etuna on myös joustavuus, sillä sen avulla on mahdollista kerätä tietoa tilanteen edellyttämällä tavalla ja eri vastaajat huomioiden. Mikäli tarpeen, teemahaastattelun kysymysten järjestystä voi muuttaa ja tutkijalla on enemmän mahdollisuuksia tulkita saamiaan vastauksia kuin esimerkiksi kyselyhaastattelussa. Lisäksi tutkijalla on mahdollisuus suunnata tiedonhankintaa itse haastattelutilanteessa sekä tulkita ei-kielellisiä vihjeitä vastausten ymmärtämiseksi. (Kvale & Brinkmann 2009: 99, Hirsjärvi ym. 2009: 204–207, Hirsjärvi & Hurme 2011: 34–35.)

Haastattelumenetelmän etu on siinä, että sen avulla voidaan paneutua nimenomaan haastateltavien käsityksiin, uskomuksiin ja tietoihin (Gubrium & Holstein 2002: 12–13). Kerätessäni valo-opettajien kuvauksia ja arvioita pystyin haastatteluiden aikana pyytämään tarvittaessa tarkennuksia ja perusteluja, mikä ei kirjallisuudessa aineistonkeruussa olisi ollut samalla tavoin mahdollista. Aineistonkeruumenetelmäni valintaa puoltaa myös se, että haastattelun painopiste on nimenomaan tutkittavien subjektiivisissa arvioissa, joita tässä työssä oli tarkoitus tutkia. Lisäksi valintaani puoltaa se, että haastattelu valitaan erityisesti silloin, kun kyseessä on yleisesti ottaen vähän kartoitettu, tuntematon alue. (Hirsjärvi ym. 2009: 205–207.) Omaan tutkimukseeni nämä haastattelun valintaperusteet soveltuvat erinomaisesti.

Teemahaastattelu on eräänlainen keskustelu, jossa tutkija on aloitteellinen ja asettaa tietyt ehdot keskustelun etenemiselle. Teemahaastattelun tavoitteena on saada tutkittavilta yksilöiltä selville tutkijaa kiinnostavat seikat. Haastattelussa korostetaan nimenomaisesti vuorovaikutuksellisuutta ja pyritään pois perinteisestä ”tutkija kysyy – tutkittavat vastaavat” -asetelmasta. (Eskola & Vastamäki 2001: 24.) Haastattelumenetelmän valintaa puoltaa myös se, että tutkittavat ovat usein sitoutuneita tutkimukseen sekä se, että tutkimuksen tekijä voi valita tutkittaviksi

juuri niitä henkilöitä, joilla on tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2013: 74, Vanhala 1985: 56). Tutkimuksessani haastattelin kaikkia valo-opettajia, jotka toteuttivat TriPod-mallia opetuksessaan.

Verrattuna strukturoituun haastatteluun, teemahaastattelussa aiheet, teemat, on jo valmiiksi sovittu, mutta kysymyksiä ei ole tarkkaan muotoiltu tai niillä ei ole tiettyä järjestystä, joka toistuu samana jokaisen haastateltavan kohdalla. Tutkijan tulee huolehtia siitä, että teemat keskustellaan haastattelun aikana, mutta niiden laajuus ja järjestys voivat vaihdella. Teemoittain voidaan hahmottaa kolmitasoisia aiheita. Ylimmällä tasolla ovat ne aihepiirit, joista on tarkoitus keskustella. Toisella tasolla ovat apukysymykset, joiden avulla voidaan tarkentaa vastauksia. Kolmannen tason kysymyksiä käytetään, mikäli edellisten tasojen kysymykset eivät ole tuottaneet vastauksia. (Eskola & Vastamäki 2001: 26–27, 36.) Teemahaastattelussa harvoin etsitään näyttöä tietyistä teemasta, vaan pikemminkin pyritään kuvaamaan teemaa (Tuomi & Sarajärvi 2013: 89).

Tutkimuksessani oli kaksi tutkimuskysymystä, joilla tutkin kahta ilmiötä: opettajien osaamisen ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen kehittyminen. Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Millaista kehitystä valo-opettajien osaamisessa tapahtui TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteuttamisessa?
2. Miten TriPod-mallin mukainen opetus soveltuu valmistavaan opetukseen ja valo-oppilaiden kotoutumisen tukemiseen?

Olen pyrkinyt saamaan selvyyttä tutkittavista ilmiöistä kysymällä pääosin teorian mukaan teemoiteltuja kysymyksiä. Haastattelun teemat ja apukysymykset muodostin tutkimukseni tutkimuskysymysten, teoriataustan, oman työkokemukseni ja projektin käytännön toteutuksen perusteella (vrt. Christians 2000: 138–139). Tutkimushaastattelussani voidaan hahmottaa kaksi teemaa ylimmällä tasolla, jotka johdetaan suoraan tutkimusongelmista. Ensimmäinen tutkimusongelma jakaantui neljään alateemaan ja toinen tutkimusongelma muodostui viidestä alateemasta. Teemahaastattelun teemat ja koko haastattelurunko ovat liitteessä 1. Teemahaastattelun teemat olivat tutkimuskysymyksittäin seuraavat:

1. Valo-opettajien osaamisen kehittyminen TriPod-mallin toteuttamisessa
  - 1.1. Opetuksen kehittyminen
  - 1.2. Yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan kehittyminen
  - 1.3. Opettajapersoonan kasvu ja kehittyminen
  - 1.4. Reflektion ja yhteistyön merkitys osaamisen kehitymisessä

2. TriPod-mallin mukaisen opetuksen soveltuvuus valmistavassa opetuksessa ja valo-oppilaiden kotoutumisen tukemisessa
  - 2.1. Opetuksen suunnittelu ja toteutus
  - 2.2. Oppimisympäristöjen hyödyntäminen
  - 2.3. Teorian ja käytännön yhdistäminen oppimisessa
  - 2.4. Valo-oppilaiden oppimis- ja ryhmätyötaitojen kehittäminen
  - 2.5. Valo-oppilaiden kotoutumisen edistäminen ja tukeminen

Ensimmäisen tutkimusongelman haastatteluteemat pohjautuvat näkemykseen opettajan osaamisen kehittymisen kolmesta osa-alueesta, jotka olen eritellyt luvussa 2.1. Näin ollen keskustelluissa teemoissa on käsitelty TriPod-mallin toteuttamisen yhteyttä valo-opettajien opetuksen kehittymiseen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan kehittymiseen sekä opettajapersoonan kasvuun. Oman teemansa muodostivat reflektio ja valo-opettajien yhteistyö, koska niillä on tärkeä rooli sekä Elbazin että Handalin ja Lauväsän teorioiden malleissa opettajan käytöteorian syntyminen ja kehittymisen osatekijänä. Reflektio samoin kuin koko kehittämistoiminta tapahtui valo-opettajien ryhmissä, joten yhteistyön merkityksestä on haluttu erikseen tietoa.

Toisen tutkimusongelman haastatteluteemat jäsentävät valo-opettajien arvioida TriPod-mallin mukaisen opetuksen tarjoamista mahdollisuuksista valo-oppilaiden opetuksessa. TriPod-malli jakaantui kolmeen vaiheeseen, jotka rytmittivät valo-opettajien työtä. Siksi haluttiin tietää, miten se oli vaikuttanut heidän työnsä suunnitteluun ja toteutukseen. TriPod-mallin sykleissä vaihtelivat lisäksi vaiheet, joissa asioita opiskeltiin ja pohdittiin enemmän luokkahuoneissa opettajan johdolla ja kokeiltiin autenttisisissa oppimisympäristöissä, joten keskustelua teorian ja käytännön merkityksestä oppimisessa pidettiin tärkeänä sekä opettajien että oppilaiden osalta. Tavoitteena oli lisäksi laajentaa oppimisympäristöä ja tarjota oppilaille autenttisia mahdollisuuksia oppia oppiaineiden sisältöjä suomen kielellä – siksi tästä muodostui yksi haastattelun teemoista. TriPod-mallin mukainen opetus rakennettiin tiettyjen oppimisteoreettisten lähtökohtien pohjalle ja siksi haastatteluissa oli syytä keskustella oppimiseen liittyvistä tekijöistä, varsinkin yhteistyöhön liittyen, jota pidettiin yhtenä uuden tiedon muodostamisen oleellisena tekijänä. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan yhtenä tavoitteena valo-oppilaiden kotoutumisen edistäminen, joten yhdessä teemassa tutkittiin projektin mahdollisuuksia tukea kotoutumisprosessia. Lisäksi on syytä tuoda voimakkaasti esille, että vaikka haastatteluissa oli tietyt teoriasta johdetut teemat, jokainen haastattelu alkoi ja päättyi avoimiin kysymyksiin, kuten ”Mitä

haluaisit sanoa tästä näin yleisesti?” tai ”Mitä muuta haluaisit vielä sanoa?”. Valo-opettajilla oli haastattelun aikana mahdollisuus keskustella myös muista kuin teemoihin valituista aiheista liittyen projektiin, osaamisen kehittymiseen tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen.

### 5.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen tekemiseen sain tutkimusluvan ja oikeuden haastatella valo-opettajia Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluista. Teemahaastatteluaineiston keräsin syksyllä 2011, jolloin projekti oli päättymässä vuoden lopussa. Tein teemahaastattelut yksilöhaastatteluina syys-lokakuussa 2011 vierailamalla haastateltavien kouluilla iltapäivisin siinä vaiheessa, kun projektia ja TriPod-mallia oli toteutettu hieman yli kolme vuotta. Haastattelut tehtiin valo-opettajien kotiluokissa, joissa tarjoutui tilaisuus rauhalliseen ja keskeytymättömään keskusteluun työpäivän jälkeen. Haastatteluiden kesto oli keskimäärin 1–1,5 tuntia. Jokainen projektissa mukana toimineista valo-opettajista antoi vapaaehtoisesti suostumuksensa tutkimusaineistoni keräämiseksi (vrt. Mäkinen 2006: 95). Jokainen haastateltava oli tietoinen haastatteluun osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja siitä, että tulen käyttämään tuloksia väitöskirjatyössäni (vrt. Kuula 2006: 101). Kerroin heille jatko-opinnoistani ja haastattelusta ennen tapaamistamme ja tein selväksi, mihin tulen tuloksia käyttämään (vrt. Robson 2002: 65–69).

Haastattelun aikana pyrin noudattamaan vuorovaikutustilanteen eettisiä periaatteita ja luomaan positiivisen ja luottamuksellisen ilmapiirin. Luottamuksellisuutta saattoi lisätä omalta osaltaan se, että tunsin jokaisen valo-opettajan entuudestaan työni kautta (vrt. Grönfors 1982: 177). Luottamuksesta kertoo myös se, että aineistoon kertyi vastauksia myös sellaisista seikoista, joita en ollut alun perin aikonut edes kysyä. Valo-opettajat toivat esille omia kuvauksiaan ja arvioitaan vapautuneesti ja avoimesti; projektiin kohdentuvaa kritiikkiä unohtamatta. Tein selväksi, että jokaisen haastateltavan osalta anonymiteetti säilyy eikä yksittäisiä vastaajia voi tunnistaa aineistosta (vrt. Kvale & Brinkmann 2009: 72–73, Syrjäläinen 1994: 88). Pyysin lupaa äänittää haastattelut, ja kaikki tutkittavat suostuivat tähän. Äänitin haastattelut kannettavalla digisanelimella ja kopioin äänitiedostot tietokoneelle. Aineiston käsittelyä helpottaakseni tallensin jokaisen haastattelun omaksi tiedostokseen.

Haastatteluiden aikana pyrin etenemään teemojen sekä niihin liittyvien apukysymysten mukaisesti joustavasti eri tilanteiden mukaan. Haastatteluiden aikana tein tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä, jos havaitsin, että haastateltava oli ym-



märtänyt kysymykseni eri tavoin, eksyi aiheesta tai ”vastasi ohi” teemasta, ja näin pystyin tarkentamaan saatuja vastauksia (vrt. Laaksovirta 1988: 60). Lisäkysymysten tekemisen mahdollisuus avasi myös senkaltaisia aiheita, joita en ollut sisällyttänyt ennalta laadittuihin teemoihin. Jokaisen haastateltavan kohdalla lisäkysymykset eivät olleet tarpeen, vaan keskustelu sujui pääosin luontevasti valittujen teemojen puitteissa.

Joitakin etukäteen miettimiäni kysymyksiä esitin tarvittaessa eri järjestyksessä, mikäli keskustelu ohjautui niihin aiempien vastausten mukaisesti. Pyrkimyksenäni oli olla johdattelematta haastateltavia, vaan sen sijaan rohkaista heitä tuomaan esille henkilökohtaisia kuvauksia. Kaikilla osallistuneilla oli haastatteluiden jälkeen mahdollisuus ottaa minuun tarvittaessa yhteyttä.

Aineistonkeruun menetelmäksi valitsemani teemahaastattelu osoittautui käyttökelpoiseksi tavaksi kerätä tietoa valitsemastani tutkimusaiheesta. Sain yksilöhaastatteluiden avulla laadullisesti erilaisia kuvauksia TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkityksistä valo-opettajien osaamiseen sekä mallin mahdollisuuksista valo-oppilaiden opetukseen (vrt. Denzin & Lincoln 2000: 8–10, Sherman & Webb 1990: 5, Ahonen 1994: 127).

Tutkimusaineiston hankkimisen lisäksi olen toiminut puheenjohtajana lähes kuukausittaisissa valo-opettajien kokouksissa, joissa valo-opettajilla on ollut mahdollisuuksia reflektoida kokemuksiaan projektin toteuttamisesta. Keskusteluissa on noussut esille joitain tutkimukseen liittyviä tarkentavia puheenvuoroja. Näistä keskusteluista olen saanut ajan kuluessa lisäaineistoa tutkimukseeni, jolla olen voinut validoida haastatteluista saamaani pääaineistoa.

Huomioin tutkimuksessa sen, että olen itsekin työskennellyt projektin parissa sen ideointivaiheesta alkaen loppuraporttiin saakka (yhden lukuvuoden poissaoloa lukuun ottamatta), joten olen kietoutunut aika lailla yhteen kokeiluprojektin kanssa (vrt. Hirsjärvi ym. 2009: 161). Yhteistyöni valo-opettajien kanssa oli luonteeltaan pysyvää ja yhteiset kokoukset mahdollistivat omalta osaltaan valo-opettajien välistä vuorovaikutusta ja reflektointia (vrt. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001: 162, Eskola & Suoranta 1998: 128–129).

Se, että olen sekä tutkijana että myös osallisena projektissa, on sekä etu että haaste. Toisaalta se auttaa ymmärtämään opettajia ja heidän näkemyksiään. Toisaalta asemani projektin koordinaattorina ja kaupungin hallinnon edustajana voi vaikuttaa haastattelutilanteeseen ja sen sisältöihin, vaikka tilanteet pyrittiin luomaan miellyttäväksi ja luonteviksi. Samoin se on voinut vaikuttaa siihen, mitä opettajat sanovat, vaikka vaikuttaakin siltä, että he ovat keskusteluissa rehellisiä. Voi olla esimerkiksi, että kokeilun myönteisiä puolia korostetaan ja ikävät asiat

jätetään mainitsematta. Toisaalta haastateltavani esittivät myös kritiikkiä, joten miellyttämisen tarve ei vaikuttanut ilmeiseltä.

#### **5.4 Aineiston analyysi**

Tekemiäni haastatteluiden kesto oli keskimäärin noin tunti. Sivistys- ja kulttuuri-palveluissa työskennellyt harjoittelija litteroi materiaalin, jota kertyi yhteensä 104 sivua. Kuuntelin haastattelut ja luin litteroidut haastattelutekstit muutamaan kertaan läpi saadakseni aineistosta kokonaiskuvan mieltien, mikä aineistossa on tarkoituksenmukaista tutkimusongelmien kannalta (ks. Anttila 2005: 276). Jokaisen haastattelun tallensin omaksi erilliseksi tiedostoksi. Näistä tiedostoista keräsin kunkin henkilön vastaukset saman teeman otsikon alle, jolloin pystyin tutustumaan aineistoon teemoittain. Järjestin siis litteroidun aineiston teemoittain ja niiden mukaisten alakysymysten mukaisesti kaikkien haastateltavien osalta. Vastaukset koodasin merkinnöillä H1–H9. Liitin jokaisen haastateltavan tunnistetiedot (H1–H9) vastauksiin järjestäessäni aineistoa teemojen mukaisesti. Tällöin haastateltavat säilyvät tunnistamattomina ja myös kerätyn aineiston analysointi on helpompaa tutkijalle. (Vrt. Creswell 2013: 52.) Mikäli on ollut tarpeen, olen jättänyt vastauksista pois tunnistamista helpottavia asioita, jotka ovat olleet merkityksetömiä tutkimuksen tulosten kannalta. Olen myös sisällyttänyt tähän tutkimusraporttiin haastateltavien suoria sitaatteja selventämään tutkittavaa teemaa muuttamatta puhekielisyttä tai murretta. Puhekieleen liittyvät äännähdykset tai täytesanat jätin pois, sillä niillä ei ole vaikutusta tuloksiin eikä vastausten merkittävyyteen, ja vastauksia on miellyttävämpää lukea. (Vrt. Krippendorff 2004: 88, Hirsjärvi & Hurme, 2011: 141–142, 194, Ryan & Bernard 2000: 784–785.)

Tutkimukseni aineiston analyysimenetelmänä käytin laadullista sisällönanalyysia, jolla tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien, tässä tutkimuksessa teemahaastatteluiden, sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysin avulla pyrin järjestämään hankkimani aineiston tiiviiseen, selkeästi esitettävään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Täten pyrin saamaan tutkittaviin ongelmiin jäsenyneet vastaukset ja tekemään luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Olen pyrkinyt kuvaamaan avoimesti ja läpinäkyvästi analyysiprosessin. (Vrt. Krippendorff 2004: 88, Tuomi & Sarajärvi 2013: 103, Hämäläinen 1987: 33.)

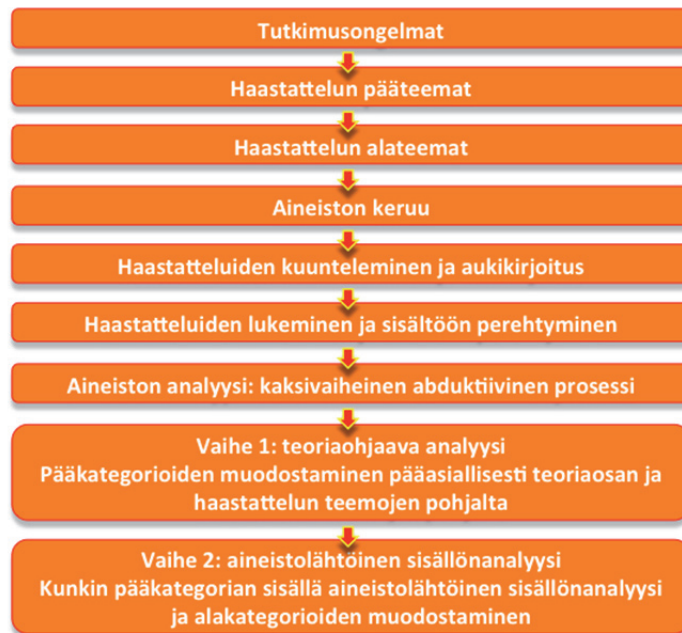
Kvalitatiivinen analyysi on luonteeltaan varsin eklektistä, eikä Tuomen ja Sarajärven (2013: 60–64) mukaan analysointiin ole tarjolla yhtä ainoaa ja oikeaa sääntöä tai mallia, vaan jokaisen tutkijan tulee luoda oma luokittelujärjestelmänsä (ks. myös Grönfors 1982: 144, Ruusuvoori ym. 2010: 11). He jakavat laadullisen

sisällönanalyysin aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan analyysiin. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköitä ei ole päätetty etukäteen, vaan ne muodostetaan aineistosta tutkimuskysymysten mukaisesti (Neuendorf 2002: 72). Tavoitteena on muodostaa tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Olemassa olevat teoriat tai aiemmat tutkimustulokset eivät välttämättä ohjaa analysointia. Tuomi ja Sarajärvi (2013: 96) esittävät, että täysin aineistolähtöisen analyysin tekeminen on erittäin vaikea toteuttaa, sillä tutkija on jo käyttänyt käsitteitä, tehnyt havaintoja ja muodostanut tutkimusasetelman teoriapitoisesti (ks. myös Ruusuvaara ym. 2010: 19).

Teoriaohjaavassa analysoinnissa teoria toimii apuna analyysin tekemisessä, mutta ei määritä analyysia niin tiukasti kuin teorialähtöisessä analyysissä. Teoriaohjaavassa analyysissä aiempi tieto ja teoria ohjaavat analyysia, mutta siinä ei pyritä testaamaan olemassa olevia teorioita, vaan nostamaan uusia näkökulmia jäsentämällä aineistoa jo olemassa olevan tiedon perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2013: 95–103.) Sovelsin teoriaohjaavaa analyysia teemahaastattelusta saatuun aineistoon. Aineistoni analyysiyksikkö oli valo-opettajan vastaus kuhunkin teeman kysymykseen. Tulosluvussa esitetyissä alkuperäisissä ilmauksissa lihavoidut kohdat muodostivat kategoriayksiköt, joiden perusteella muodostuivat alakategoriat (ks. liite 2).

Abduktiivisessa analyysissä tutkija pyrkii yhdistelemään teoria- ja aineistolähtöistä analyysia, ja siinä mahdollistuu uusien teorioiden kehittäminen tutkimuksen edetessä (Tuomi & Sarajärvi 2013: 97, Anttila 2005: 281–282). Kokonaisuudessaan tutkimukseni laadullista aineiston analyysiani voidaankin kuvata abduktiiviseksi, siis sekä teoria että aineisto vaikuttivat kategorioiden muodostamiseen (ks. kuvio 11) (vrt. Neuendorf 2002: 102–103, Grönfors 1982: 37, 147, 155). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa muodostin pääkategoriat pääasiassa teoreettisen viitekehyksen ja haastattelun teemojen pohjalta. Ensimmäisen kysymyksen eli opettajien osaamisen kehittymisen osalta pääkategorioiksi muodostuivat siten 1) Opetuksen kehittyminen, 2) Yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan kehittyminen, 3) Opettajapersoonan kasvu ja kehittyminen ja 4) Reflektion ja yhteistyön merkitys osaamisen kehittämisessä. Toisen tutkimuskysymyksen osalta pääkategorioiksi tulivat 5) Opetuksen suunnittelu ja toteutus, 6) Oppimisympäristöjen hyödyntäminen, 7) Teorian ja käytännön yhdistäminen oppimisessa, 8) Valo-oppilaiden oppimis- ja ryhmätöytäitojen kehittäminen ja 9) Valo-oppilaiden koutoutumisen edistäminen ja tukeminen. Näiden lisäksi aineistosta nousi kaksi pääkategoriaa: 10) Opetussuunnitelman merkitys opettajan osaamisen kehittämisessä ja 11) Valo-oppilaiden suomen kielen taitotason huomioiminen opetustilanteissa.

Analyysin toisessa vaiheessa suoritettiin kuitenkin aineistolähtöinen sisällönanalyysi kunkin pääkategorian sisällöstä (ks. liite 2).



**Kuvio 11. Aineiston analyysin eteneminen (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2013: 114).**

Olen merkinnyt sitaatteihin lihavoimalla niistä kohtia, joiden perusteella olen tehnyt tulkintani ja muodostanut alakategorioita. Liitteessä 2 on esimerkki pääkategorista ”Opetuksen kehittyminen”, miten alakategoriat muodostuivat. Muiden teemojen osalta alakategoriat ovat luetteloituna liitteessä 2. Jotkut yksittäisissä haastatteluissa esiintyneet teemat nousivat esiin useissa kohdissa haastattelun aikana. Siirsin koodausvaiheessa näitä vastauksia yli ennakolta asetettujen teemarajojen, jotta välttäisin luokittelussa piilevää merkitysten häviämisen vaaraa. (Vrt. Patton 2002: 457, Grönfors 1982: 183.)

Kvalitatiiviseen analyysiin nojautuva lähestymistapa mahdollisti tutkimusilmiöiden kuvaamisen sanallisesti. Kvalitatiivinen analyysi alkoi tutkimuksessa jo aineistokeruuvaiheessa ja päättyi lopullisen tutkimusraportin kirjoittamiseen. Kvalitatiivinen analyysi on monimuotoista, ja tutkijalla on vaihtoehtoisia mahdollisuuksia analyysin suorittamiseksi. Pelkistäminen, luokittelu ja vertailu muodostivat analyysin perustan. (Ks. Savolainen 1991: 453.)

Läpi tutkimusprosessin tutkimukseeni vaikutti oma esiymmärrykseni, joka muodostui mm. teoriasta, koulutuksesta, opettajan työkokemuksesta monikulttuurisissa luokissa, tutkimuksen keskiössä toimineen projektin kehittämisestä, maahanmuuttajien opetuksen koordinaattorina toimimisesta ja valo-opettajien kokousten puheenjohtamisesta. Tehdessäni tulkintaa pyrin tiedostamaan taustani sekä analyysiprosessin osien, vaiheiden ja kokonaisuuden vuorovaikutussuhteet. Aineiston kuunteleminen ja lukeminen vaikutti esiymmärrykseeni, joka puolestaan alkoi muuttaa ymmärrystäni aineistosta (vrt. Anttila 2005: 279). Vaiheiden välillä oli tietyssä vaiheessa kehämäistä liikettä eteen- ja taaksepäin. Luin hankkimaani aineistoa muutamia kertoja ja arvioin sitä lukemisen aikana ja jälkeen. Vähitellen opin tulkitsemaan aineistosta löytyvää uutta tietoa, mikä puolestaan edesauttoi minua ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Teoreettisen taustan ja aineiston kanssa käymäni vuoropuhelu oli tässä prosessissa merkittävässä roolissa. (Vrt. Ruusu-vuori ym. 2010: 12, Varto 1992: 69, Dey 1993: 52–53.)



## IV TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä pääluvussa esittelen tutkimuksen tulokset, jotka olen kuvannut kahden tutkimusongelman ja haastatteluteemojen mukaisesti kahdessa pääluvussa 6 ja 7. Lisäksi esittelen pääluvuissa 8 ja 9 aineistosta esiin nousseet kaksi uutta kategori-aa, joita en ollut alun perin sisällyttänyt haastattelukysymyksiini. Tällaisina haas- tatteluteemojen ulkopuolelta nousseina asioina valo-opettajat nostivat esiin ope- tussuunnitelman merkityksen oman osaamisensa kehittymisessä sekä valo- opettajan tai oppimisympäristön asiantuntijan opetuspuheen tason suhteessa valo- oppilaiden suomen kielen taitotasoon. Jälkimmäinen teema on sinänsä tärkeä pohdittaessa oppimisympäristöjen laajentamista maahanmuuttajataustaisten oppi- laiden opetuksessa. Tutkittavat toivat esille huomioitaan opetuspuheen mukaut- tamisen tarpeellisuudesta valo-oppilaiden opetuksessa. Haastateltavat olivat tie- dostaneet koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden opetuspuheen olleen valo- oppilaille haastavaa sisällöltään ja sanastoltaan.

Analyysin perusteella (ks. liite 2) valo-opettajien vastaukset on jaettu 11 pää- kategoriaan. Olen pyrkinyt havainnollistamaan ja elävöittämään tuloksia suorilla lainauksilla haastatteluista. Kunkin sitaatin jälkeen olen merkinnyt vastaajan koo- din, jotka ovat välillä H1–H9. Sitaattien lihavoinnit kuvaavat kategoriointiyksi- köitä, joiden pohjalta on muodostettu alakategoriat. Tulokset kuvaavat sitä, mitä tutkittavat henkilöt sillä hetkellä asioista ajattelevat tai haluavat sanoa, joten ne ilman muuta ovat subjektiivisia, toisaalta heidän käsityksensä ovat rakentuneet keskusteluissa kollegoiden kanssa ja siten niillä on myös intersubjektiivinen puo- lensa.





## 6 Valo-opettajan osaamisen kehittyminen

Tutkimukseni ensimmäisen tutkimusongelman tulokset, jotka käsittelivät valo-opettajan osaamisen kehittymistä, jakaantuivat neljään pääkategoriaan (pääkategoriat 1–4) haastatteluteemojen (ks. teemat 1.1–1.4 liitteessä 1) mukaisesti. *Ensimmäisen pääkategorian tuloksissa haastateltavat kuvasivat TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkitystä opetukseensa ja sitä, minkälaisena he olivat kokeneet sen pitkäaikaisen käytön omassa opetuksessaan.* Valo-opettajat kuvasivat mallin kolmivaiheisen rakenteen tuoneen monipuolisuutta, suunnitelmallisuutta ja selkeyttä omaan opetukseensa. Orientaatiovaiheen ja reflektoinnin merkitys opetuksessa oli selkeytynyt, ja ne toteutetaan tietoisemmin. Laajempien kokonaisuuksien avulla valo-opettajat kykenivät eheyttämään opetusta ja integroimaan useita oppiaineita samaan aiheeseen. Mallin käyttö oli tuonut opetukseen pitkäjänteisyyttä ja jatkuvuutta. Valo-opettajien rohkeus kokeilla uutta oli vahvistunut ja lisääntynyt. Mallin kolmivaiheisuus oli juurtunut osaksi omaa opettajuutta, sillä sitä käytettiin opetuksessa myös muissa yhteyksissä kuin opintovierailuiden yhteydessä. Verkostoitumisen muiden valo-opettajien ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa oli koettu edistävän osaamisen kehittymistä. Koulun ulkopuolisilta asiantuntijoilta valo-opettajat kokivat saaneensa uusia tietoja ja erityisesti käytännön taitoja, joita he pystyivät hyödyntämään oppilaidensa kanssa.

*Toisen pääkategorian aiheena on, miten TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteuttaminen vaikutti valo-opettajien yhteisöllisyyteen sekä yhteiskunnalliseen tietoisuuteen ja toimintaan.* Opetuksen sisällöissä pyrittiin huomioimaan oppimisen siirtovaikutus koulun ulkopuolisiin tilanteisiin. Valo-opettajien arvioiden mukaan suomalaisen yhteiskunnan tapojen ja normien opettaminen oli mielekästä siten, että oppilaille tarjottiin tilaisuuksia kokea ja tehdä asioita itse. Tietojen ja taitojen käyttökelpoisuutta pyrittiin lisäämään tehtävillä, jotka osittain liittyivät käytännön tarpeisiin, kuten paikallisbussilla liikkumiseen, jota harjoiteltiin joidenkin opintovierailuiden yhteydessä. Valo-opettajat arvioivat olevansa eräänlaisia suomalaisen kulttuurin välittäjiä perehdyttäessään oppilaita eri käytänteisiin ja tukiessaan heidän omaa elämänhallintaansa. Valo-opettajat ymmärsivät roolinsa kotoutumisprosessin tukemisessa sekä oppilaiden että heidän perheidensä osalta.

*Tulosten kolmas pääkategoria keskittyi kuvaamaan, mitä valo-opettajat arvioivat TriPod-mallin toteuttamisen antaneen heidän henkilökohtaiseen persoonalliseen kasvuunsa opettajana.* TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteuttaminen oli antanut voimaa työn tekemiseen ja myönteisten kokemusten kautta tehnyt työstä mielenkiintoisempaa kuin aiemmin. Toisten valo-opettajien tapaamiset

koettiin erityisen tärkeinä ja piristävinä, sillä omalla koululla ei yleensä toista valo-opettajaa ollut. Myönteinen kokemus yhteenkuuluvuudesta muiden valo-opettajien kanssa vahvisti omaa valo-opettajan identiteettiä. Yhdessä tekeminen, jakaminen sekä tuen saaminen ja antaminen vahvistivat omia käytänteitä ja opettajuutta. Valo-opettajan identiteetin pohtiminen kollegoiden kanssa selkeytti heidän omaa rooliaan sekä oppilaiden että perheiden kotoutumisprosessin tukijana.

*Neljännän pääkategorian aiheena on valo-opettajien keskenään käymien keskusteluiden ja ajatusten vaihdon sekä yhteistoiminnan ja vertaistuen merkitys valo-opettajan osaamisen kehittymiseen.* Tuloksissa tuli esille, että reflektointi ja yhdessä tekeminen valo-opettajien osaamisen tekijöinä koettiin merkittävänä. Kollegoiden arvokas vertaistuki koettiin hyvin oleellisena ja tervetulleena piirteenä, joka toteutui nimenomaan TriPod-mallin rakenteen ansiosta. Yhteisen ajan löytyminen suunnitteluun ja reflektointiin tarjosi konkreettista apua ja tukea omaan työhön.

Vastauksena ensimmäiseen tutkimusongelmaan voidaan todeta TriPod-mallin mukaisella opetuksella olleen myönteinen vaikutus valo-opettajien osaamisen kehittymiseen, jossa erityisesti yhteistapaamisilla, yhteisreflektiolla ja yhteistoiminnalla oli keskeinen rooli yhteisöllisyyden ja osaamisen kehittämisessä. Pitkäkestoinen yhteisöllinen toimintamalli muodosti ikään kuin oman ”oppimisympäristön”, jossa valo-opettajien osaamisen kasvu ja kehitys toteutuivat. Kuvaan seuraavaksi jokaista pääkategoriaa tarkemmin ja havainnollistan tuloksia valo-opettajien haastatteluista poimituilla esimerkeillä.

## **6.1 Valo-opettajan opetuksen kehittyminen**

Haastatteluissa kysyin valo-opettajilta, miten he ovat kokeneet TriPod-mallin vaikuttaneen omaan opetukseen käytännön tasolla. Opettajilta saatujen vastausten perusteella pitkäaikaisen, kolmeen vaiheeseen jakautuvan TriPod-mallin toteuttaminen toi mukanaan enemmän suunnitelmallisuutta ja tavoitteiden pohdintaa opetukseen. Valo-opettajat pohtivat, miten suunnitella opetusta, jotta mahdollisimman monet opetukselle asetetut tavoitteet toteutuisivat. TriPod-mallin käyttäminen sai heitä entistä enemmän pohtimaan, kuinka opetukseen voidaan rakentaa sellaisia tilanteita, jotka tukevat oppimista.

Valo-opettajat kokivat TriPod-mallin toteuttamisen luontevana ja omaan opetukseen sopivana. Haastatteluissa toistuivat sen kaltaiset kuvaukset kuin ”*vahvistaa*” ja ”*rikastaa opetusta*” suhteessa omaan opettajuuteen tai luokkahuoneessa toteutettavaan opetukseen. Mallin kolmivaiheisuuden valo-opettajat kokivat ope-

tustyön suunnittelua ja toteutusta selkeyttävänä tekijänä ja korostivat orientaatiovaiheen merkitystä uusien asioiden opetuksessa sekä reflektoinnin tärkeyttä oppimista edistävinä vaiheina.

Kysyttäessä minkälaisia merkityksiä TriPod-mallin toteuttamisella on ollut valo-opettajan opetukseen, tuli esille, että osa valo-opettajista koki kolmivaiheisuuden hyvinkin luonnollisena, jopa tavanomaisena. Ylipäätään TriPod-mallin toteuttaminen tuntui mielekkäältä ja toimivalta.

*En mä mitään hirveetä suurta herätystä tässä oo kokenut, mutta siis, ihan **positiivisella tavalla** oon sen kokenut. (H2)*

*Mä oon muutenkin varmaan tämmösen **kolmivaiheis orientoitunut opettajana**, että ei tarvi olla ees tämä tän projektin vierailu ... Musta tuntuu, että se menee aika **luontaisestikin** yleensä tuolla tavalla, että ... me voidaan **alustaa vaikka joku tehtävä, sitten me tehdään se tehtävä ja sitten me lopuksi tarkistetaan se ja puhutaan vähän siitä**. Tavallaan siinähan toistuu se sama rytmi, että se on aika **luontainenkin rytmi** tehdä ihmiselle ja opettajalle asioita. Et sillä lailla, eihän tää mikään vallankumouksellinen tapa oo tehdä, se on mun mielestä, se on yks hyvä ja oikea tapa, et en vois kuvitella, että millään muulla tavalla lähtiskään tekemään. (H1)*

Vastauksista havaitsee, että valo-opettajien tavoitteena oli löytää eri oppiaineita yhdistäviä sisältöjä, joista he nivoivat mielekkäitä ja toiminnallisia kokonaisuuksia kolmivaiheisen toimintamallin myötävaikutuksella.

*Se [kolmivaiheinen malli] jotenkin sitten toisaalta **eheyttää**, että voi tehdä semmosia **kokonaisuuksia** sen ympärille sitten, jossa käytetään, **harjotellaan suomen kieltä ja harjotellaan maantietoa ja historiaa** että muuta, että pystyy luomaan semmosia kokonaisuuksia, joissa voi sitten eri oppiaineitten näkökulmista käsitellä sitä samaa aihetta. Ettei mee ihan niin pirstaleiseksi. (H4)*

*No, monissakin asioissa ... oli asia mikä asia, niin mä pyrin just siihen, että se ois silleen **jatkumo** ... Mä niinkun tykkään semmosesta laajemmista kokonaisuuksista. Että esimerkiksi, ei välttämättä käydä pelkästään, että karhu nukkuu talviunta. Että niinku liitetään siihen ja tehdään monenlaisia juttuja. Monin eri aistein tavallaan. **Tekemällä**, käsin tekemällä näiden lasten kanssa. (H2)*

Valo-opettajat puhuivat runsaasti siitä, kuinka myönteisenä he kokivat sen, että omaksuivat uusia tietoja ja taitoja opintovierailuiden yhteydessä ja oman työn

tekemisen ohessa. Vierailukohtien asiantuntijoilta he kokivat saaneensa uusia ideoita ja käytännön taitoja, joita he pystyivät toteuttamaan omassa luokassaan oppilaiden kanssa.

*Siellä on ammattitaitoiset vetäjät ja ... se on tavallaan **mulle koulutusta monella lailla** ... Mutta sitten ihan tämmösiä **käytännön vinkkejä**, esim. just se animaation teko ... ja sitten on näitä korupajoja ja savenvalupajoja ja huovutuspajoja ja mitä kaikkea. Et sieltä saa ihan tämmöstä niinku apua siihen itelle, jota voi sitten itte vetää myöhemmässä vaiheessa. (H2)*

*Totta kai on jopa oppinut joitakin **käytännön taitoja**. Se **jakaminen** on ollut se, et ei ookaan yksin, vaan se jakaminen. Saa vähän **opastusta asiantuntijoilta**, jotka osaa oman alansa. Jopa pystyy ehkä jotakin niistä asioista jopa itekin toteuttamaan. ... säännöllisyys on ollut näissä vierailuissa, niin onhan se ilman muuta tehnyt tästä sillä tavalla jotenkin **mielenkiintoisempaa, mielekkäämpää**. (H6)*

Puhuttaessa TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkityksestä valo-opettajien työhön yksi opettajista näki muutokset melko laimeina ja muut puolestaan melko merkittävänä. Riippumatta siitä, kuinka merkittäväksi opettajat kokivat projektin, he kuitenkin poikkeuksetta kokivat TriPod-mallin toistuvan käytön saaneen heidät aktiivisesti pohtimaan ja arvioimaan omia opetuskäytänteitään. Tämä näkyi mm. kaikkien opettajien halukkuutena osallistua projektin aikana jokaiseen opintovierailuun, löytää aktiivisen osallistumisen kautta jotain uutta ja saada aikaan muutosta omaan työhönsä. Yleisesti ottaen kaikkien valo-opettajien vastauksista voi havaita valmiuden ja halukkuuden uuden oppimiseen.

*Se on tullu myös [opettajan] opintojen myötä jonkun verran tämmönen malli, et mikä on niinku ehkä itelle jääny. Mutta **totta kai sitä pyrkii ehkä enemmän ajattelemaan sitä, että miten rakentaa sen opetuksen**. Mikä ois se lapselle siinä tavallaan se, et mikä jäis se joku **kokemus** niistä asioista. (H3)*

*Mä luulen että mä oon opettajatyypinä semmonen, että en oo koskaan halunnu urautua johonkin tiettyyn, vaan tavallaan **ottamaan uusia ideoita ja uusia juttuja**. (H7)*

*En ehkä siinä mielessä koe, että välttämättä olis [aiheuttanut muutoksia opetuksessa]. Tietenkin tuntuu, että **ilmankin tämmöstä portaikkoa niin sanotusti niin jotenkin toimin ehkä samalla lailla**. Minusta se [kolmivaiheinen malli] niinku tuntu yksinkertaisesti hyvin loogiselta ja perustellulta. (H9)*

*Mä luulen et se muutos on ollu aika paljolti se, että **mä teen tietoisemmin näitä ratkaisuja**. Että vaikka ois sitten joku itse järjestetty vierailukäynti kirjastoon tai johonkin tähän lähelle, niin varmasti just se pohjustusvaihe ja siten se jälkipyykki. Niin ne on varmasti semmosia **tietosempia vaihteita** ja semmosia, joihin ehkä nyt enempi osaa panostaa. (H6)*

Kysyttäessä valo-opettajilta TriPod-mallin käyttämisestä osana omia opetuskäytänteitä ja toimintatapaa opettajat kuvasivat sen muodostuneen luontevaksi osaksi omaa opetustyötä. Opettajien myönteinen asenne mallia kohtaan heijastui vastauksista. Valo-opettajat olivat jo alkaneet käyttää kolmivaiheista mallia myös muissa yhteyksissä kuin opintovierailuiden aikana. He olivat integroineet mallin omiin käytänteisiinsä ja aikoivat hyödyntää mallia opetuksessaan senkin jälkeen, kun projekti aikanaan päättyy. Valo-opettajien kuvaukset TriPod-mallin juurtumisesta osaksi omaa opetusta tuovat esille muutosprosessin opettajassa itsessään. Vaikka projektia onkin johdettu sivistys- ja kulttuuripalveluiden hallinnossa, opettajilla on ollut tarpeeksi suuri päätäntävalta oman työn kehittämisen prosessissa. Valo-opettajat totesivat suunnittelevansa TriPod-mallin pohjalta laajempia opintokokonaisuuksia ja käyttävänsä jatkossakin samanlaista rakennetta opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, kuten käy ilmi seuraavista valo-opettajien kommentista.

*Kyllä ja jää [omaan opetukseen] ihan varmasti. Jos on jotain vierailuja niin ehdottomasti. Se [kolmiportainen malli] on **jollakin tavalla jo sisäänrakennettu**, että ensin ennen kuin mennään johonkin niin, ensin tehään jotain ja sitten mennään ja sitten vielä puretaan. Kyllä niinku se ihan ehtottomasti se jää. Ja on jäänyt jo ennen näitäkin. (H2)*

*Aika paljon mä oon pyrkinyt sitä käyttämään, ko se on kuitenkin semmonen niinku **aika perusmalli**, ... että ensin vähän valmistellaan sitä asiaa ja sitten se opetellaan se asia ja sitte se kerrataan, että jos ei heti niin kuitenkin hetken päästä. **Että tavallaan kyllä mä aika pitkälle pyrin rakentamaan sillä lailla suurimman osan opetuksesta**. ... vielä enempi yrittäny, että siihen sais niitä kaikkia mahdollisia oppiaineita mukaan. Että on siinä sillälailla, että sitä on pyrkinyt laajentamaan tavallaan sitä aiheen käsittelyä mahdollisimman moneen oppiaineeseen, että aikaisemmin olis vähän suppeammin. (H4)*

*Tää ... **kolmivaiheisuus ei oo niin selkeästi ollu kyllä mun aikaisemmin mukana**, että ... sen on sen merkityksen niinku tiedostanu paremmin nyt ja varmaan se jääkin niinku itellä sitten ajatuksena. (H6)*

*Ehkä siirtynyt sitten myös joihinkin toisiin semmisiin, missä nyt ei varsinaisesti olla tämän oppimisympäristöjen kehittämisen puitteissa sillä tavalla toimittu tai käsitelty jotakin aihetta. ... Et kyllä mä sitä oon käyttänyt sitä laajemminkin vaikka ei olla sitten vierailulla käytykään. (H8)*

*Käytiin oma-alotteisesti vierailulla Oulun pääkirjastossa, niin siitä puhuttiin kans ihan vastaavanlaisesti. Etukäteen, mitä tapahtuu ja nämä kirjastokortti-hakemukset täytettiin ja jälkikäteen sitten puhuttiin siitä että no, mitä ajatuksia se herätti. (H9)*

Useissa vastauksissa valo-opettajat toivat esille, että ilman projektin rahoitusta valo-ryhmien opintovierailut eivät olisi olleet mahdollisia tässä laajuudessa. Opetuksen järjestäjän tai koulun budjetti ei sisällä varausta näin laajamittaiseen koulun ulkopuoliseen opetukseen. Opettajat esittivät syvän huolestuneisuutensa toiminnan jatkumiselle rahoituksen päättymisen jälkeen. Samanaikaisesti he toivat esille oman asenteensa ja toimintansa merkityksen jatkaa TriPod-mallia opetuksessaan, vaikka rahoitus päättyikin.

*Ite näen sen hirveän tärkeänä, että vaikka ei ehkä sitä rahaa oo niin täytyy miettiä jo muunlaisia keinoja, että **miten me voidaan järjestää jotakin tämmösiä vastaavanlaisia vierailuja myös jatkossa.** (H3)*

*Voisin kuvitella, että nyt projekti ainakin toistaiseksi loppuu, niin kyllähän tätä täytyy **jatkaa pienemmässä mittakaavassa** omien oppilaitten kanssa. (H1)*

*Ois mahtavaa, **ku jollakin tavalla tämä vois jatkua.** Just tämä näin, että valmistavat luokat **yhdessä tekee jotain**, koska kyllähän se aika karulta tuntuu nyt tässä vaiheessa, että **semmonen joka on pitänyt meitä yhdessä** myös oppilaita, opettajathan tapaa toisiaan, mutta myös nämä ryhmät toisiaan, niin nyt kun kerkes oppia hyvään, niin vähän tuntuu karulta se jättää taakse. (H8)*

Kuten opettajien kommenteista edellä käy ilmi, he kokivat, että TriPod on käyttökelpoinen toimintamalli myös jatkossa ja se on vakiintunut osaksi heidän opettajuuttaan. Vastauksista näkyivät myönteiset kokemukset muiden valo-opettajien kanssa tehdystä yhteistyöstä, jolla oli merkitystä sille, miksi opettajat kokivat haluavansa käyttää TriPod-mallia myöhemminkin. Usein toistunut käytäntö tehdä opintovierailu koulun ulkopuolelle on antanut opettajille enemmän varmuutta ja uskallusta liikkua oppilaiden kanssa.

*Mä uskon, että **tämmönen yhteinen tekeminen ja yhdessä toimiminen** ja näin, niin varmasti **jääkin jollakin tavalla elämään.** Ja sen toivoisin jäävän. Ja jo-*

tenkin uskoisin, että just nää niinku siis se **rohkeus** tavallaan lähtä luokan ulkopuolelle niin se varmaan jää. ... Nyt jotenkin tietoisemmin ajattelee jotakin kokonaisuutta, niin se varmasti on kans semmonen, jonka tästä nyt sitten on oppinu vähän pysyvämminkin. (H6)

Kyllä se [kolmivaiheinen toimintamalli] jää elämään. Siis näitten kanssahan se on oikeestaan välttämätöntä just se, että se asia tulee kertautua ja että se tulee **konkretisoitua** mahdollisimman hyvin. Kyllä mä uskon siihen. (H7)

Se [kolmivaiheinen toimintamalli] on jotenkin **kirkastanut tapoja** työskennellä ja mikä on hyvä tapa opettaa ja tehokas tapa oppia. Niihin se on kyllä piirtänyt viivansa. Mites muuten. (H8)

## 6.2 Yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan kehittyminen

Valo-opettajat toivat esille pyrkimyksensä käyttää siirtovaikutusta yleisemminkin opetuksessaan. He kokivat erityisesti valo-oppilaiden tarvitsevan sen kaltaista tietopohjaista osaamista, jonka kantaväestön oppilaat ovat omaksuneet aiempina vuosina päiväkodissa tai peruskoulussa. Haastatteluiden mukaan opettajat olivat sisäistäneet oman roolinsa oppilaiden ohjaamisessa ja valmentamisessa sen kaltaisiin tilanteisiin, joita oppilaat kohtaisivat tulevaisuudessa työelämässä sekä yleisemminkin yhteiskunnassa. Suomalai-  
sten tapojen ja käytänteiden opettaminen oli vastausten mukaan hyvin sisäistynyt valo-opettajien käsityksiin osana opettajan yhteiskunnallista tehtävää.

*Se on niinku semmonen, mitä me toisaalta täällä luokahuoneessakin harjo-  
tellaan tavallaan jatkuvasti. Minkä mä koen, että valmistavassa opetuksessa  
yleensä koittaa miettiä, että **mitä opetan niille oppilaille semmosta, mitä ne  
tarvii tuolla ulkopuolisessa elämässä niin sanotusti**. ... esim. matematiikassa  
olennainen asia, jos meillä on desimaaliluvut, no siihen yhdistetään eurot sit-  
ten heti puhutaan että noh, missä sinä tämmöstä asiaa tarvit, no ku menet  
kauppaan. Jos annat 10 euron setelin, paljon saat takasin. Toisaalta tämmös-  
tä **mielikuvaharjoittelua** tehdään koko ajan. Että kun jotakin opiskellaan,  
niin sitten mietitään että no **miten tuolla käytännössä**, jos tutkitaan karttaa,  
no tutkitaan Oulun karttaa, mistä täältä löytyy kirkko, uimahalli tai joku  
tämmönen. Se niinkun on siinä läsnä, ... mut ainakin se on se, mihin täällä ite  
koen että koetan niinku pyrkiä näitten kautta. Mutta sitten ihan aineessa ku  
aineessa. (H9)*

*Voisin kuvitella, että perheessä... vaikka joku kaatopaikka, niin onhan sekin, että ajaa **näinkö täällä toimitaan**. Tämmönenkö, **näinkö tämä asia hoidetaan täällä** [Suomessa]. Niin onhan se, ihan niinku tietopohjaista asiaa vahvasti. (H8)*

*Ja onhan ne [lyhytelokuvien katselu perheen kanssa] siis informatiivisia, että **näin toimitaan**. ... Ruskon jätekeskuksesta tai Toppilan kierrätyskeskuksesta, niin niistähän saa suorastaan siis **tietoa, että miten pitää toimia** vaikkei siellä menis vierailemaankaan. (H5)*

Valo-opettajan ammatillisissa valmiuksissa korostuivat laaja-alaisuus ja yhteiskunnan hahmottaminen kokonaisuutena. Tarkasteltaessa valo-opettajan työtä tuli vastauksissa esille vastuu oppilaiden monimuotoisiin tarpeisiin vastaamisesta, myös perusopetuksen jälkeisen koulutuksen jatkumisesta. Muiden maiden opiskelu- ja työkuluttureissa ei aina edellytetä ammattitutkintoa työpaikan saamiseksi, joten valo-opettajat toimivat välillä myös opinto-ohjaajina, kuten alla olevassa esimerkissä valo-opettaja, joka toteutti vierailuita eri työpaikoille havainnollistaakseen eri ammatteja käytännössä.

*Suomessa yleensä ottaen on, että pitää aika pitkään opiskella ennen ku pääsee töihin, että ... on mielekästä se mitä tehdään, niin se lisää sitä opiskelumotivaatiota ja sitten sitä kautta myöskin tavallaan se myös helpottaa sen hyväksymistä, että mä nyt ehkä **opiskelen** kuitenkin vielä tätä, että tää voi olla ihan kivaakin ja mä ehkä opiskelen vielä tän **peruskoulunkin jälkeen** vielä kolme vuotta ja muuta ja sitä kautta tosiaan näkee, että mitä kaikkea täällä voi tehdä, se on kans yks semmonen että... koska ei välttämättä oo sekään selvillä, että minkälaisia erilaisia asioita Suomessa voi tehdä. Niistäkin on vaikea sitten, ei mahdotonta, mutta toisaalta aika vaikea selittää vaan luokkatilassa. Sitten ku käy paikan päällä vaikka jossakin **työpaikalla vierailemassa**, niin laajenee se kuva, että mitä kaikkea voi. (H4)*

Valo-opettajien ja koulun ulkopuolisten yhteistyökumppaneiden yhteistyö lisääntyi ja tiivistyi projektin opintovierailuiden myötä. Projekti edesauttoi opetuksen avautumista ja koulun sidosryhmien osallistamista ympäröivän yhteiskunnan tarjoamiin palveluihin sekä opiskelu- ja työmahdollisuuksiin. Varsinkin juuri maahan muuttaneille valo-oppilaille ympäröivä yhteisö ja yhteiskunta muodostivat itsessään eräänlaisen koulun, josta opintovierailut mahdollistivat oppilaita muodostamaan konkreettisia käsityksiä.



*Jos esimerkiksi oppilaitten kans tällä teoriatasolla käydään vaikka läpi, että minkälainen maa Suomi on tai miten täällä tehdään tai mitä kaikkea suomalainen yhteiskunta ehkä pitää sisällään. Onhan se oleellinen osa, että oppilas **pääsee jotenkin paikan päälle katsomaan ja näkemään itse**. ... En usko, että monikaan nyt ... tiettyyn kohteeseen menis itsenäisesti. (H9)*

Valo-opettajat olivat omaksuneet yhdeksi tehtäväkseen valo-oppilaiden ohjaamisen suomalaisiin tapoihin, perinteisiin ja käytänteisiin. Opettajat kokivat, että he toimivat eräänlaisena porttina suomalaiseen kulttuuriin, johon liittyviä tietoja ja taitoja he pyrkivät oppilailleen välittämään. Tieto saatavilla olevista yhteiskunnallisista palveluista ja niiden oma-aloitteinen käyttö olivat yksi TriPod-mallin mukaisen opetuksen tuloksista. Oppilaiden itseohjautuvuuden ja rohkeuden tukeminen tulivat esiin valo-opettajien työssä, jonka yhtenä tavoitteena on oppilaiden ohjaaminen hyvään elämänhallintaan. Opettajien kuvausten mukaan joillakin valo-oppilailla oli havaittavissa kokemuksia ja vastuuta oman elämän hallinnasta.

*Aika monesti aattelee tätä työtä vain sen kannalta, et **mitä mä pystyn välittämään nuille mun oppilaille**. ... siis tavallaan se mitataan jotenkin siinä, että miten mä pystyn olemaan nuille muille jotenkin sillä lailla hyvä. (H1)*

*Jos he asuis tässä [koulun] lähellä, niin sillohan me voitais vielä enemmän auttaa siihen lähiympäristöön mutta että ylipäätään **Suomen kulttuuriin** ja tämmöseen. Että metsässä voi syödä mustikoita ... kaikki ne vaikuttaa ja kaikki on semmonen iso palapeli mikä niinku klikkautuu yhteen jossakin vaiheessa sitten. (H2)*

*Mut ihan niinku tämmönen käytännön, mikä nyt ei tähän hankkeseen liity, mutta vaikka meil oli pari viikkoa sitten se **kirjastokäynti**, missä me käytiin, niin sillähän mulla seuraavana päivänä oppilas oli aivan mielissään, et hällä on nyt tämä kirjastokortti, et hänkin tänään lähtee sinne koulun jälkeen ja nyt on vissiin useamman kerran viikossa on **menny sinne iha oma-aloitteisesti**. Mistä sitten tuli semmonen tunne itelle et no se nyt varmaan oli **hyödyllinen ja tosi hyvä juttu** sitten ... Miksei sitten näissä muissakin, toivottavasti. **Osaavat mennä itteki**. (H9)*

### 6.3 Opettajapersoonan kasvu ja kehitys

Haastatellessani valo-opettajia en kysynyt suoraan heidän persoonallisesta kasvustaan ammatillisen kasvun ohessa. Opettajat kuitenkin toivat esille mitä projekti

on heille henkilökohtaisesti antanut ja mitkä tekijät sitä olivat erityisesti vieneet eteenpäin: yhteistyö, vertaistuki, peilauksen mahdollisuus toisen valo-opettajan kanssa, työtapojen vertailu, työnohjauksen kaltainen yhteisö, jossa saa jakaa asioita ja erilaisuudesta oppiminen. Projektin aikana käydyt lukuisat keskustelut kollegoiden kanssa mahdollistivat käytänteiden jakamisen, minkä valo-opettajat kokivat oman osaamisensa kehittymisenä. Keskusteluissa kollegoiden kanssa pohdittiin keskinäisen tuen merkitystä ja viitattiin esimerkiksi projektin työnohjaukselliseen merkitykseen, joten projektin ansiosta on tapahtunut myös opettajien persoonallisuuden kasvua ja kehitystä.

*On se tietenkin mukava nähdä kollegoita senkin osalta, et siellä yleensä puhutaan aika paljon muistakin asioista kuin tästä hankkeesta. Tietenkin pääasiassa muista asioista ku siitä hankkeesta. Että on tommonen **selvä työnohjauksellinen taho tai ulottuvuus kans**. Että näkee kollegoita joita ei ite näe täällä koulun arjessa. (H1)*

*No siis, itelle jo pelkästään se, että **näkee niinku muita valmistavia luokkia**, muita valmistavan luokan opettajia, niin opettajana mun mielestä se on tosi hyvä asia. Ja sitten myös se, että totta kai niinku itelle se, et lapset saa tämmösiä kokemuksia, niin onhan se **myös mulle positiivinen asia** ja se myös vaikuttaa niinku **ryhmähenkeen** ja kaikkiin asioihin. (H3)*

Valo-opettajat kokivat saaneensa opettajapersoonaansa myös uusia käytännön taitoja, jotka ovat vaikuttaneet kannustavasti ja vahvistaneet omaa luottamusta suoriutua opettajan tehtävistä. Osaamisen kasvun myötä lisääntynyt itsetunto on edesauttanut tasavertaiseen yhteistyöhön osallistumista muiden valo-opettajien kanssa.

*Totta kai on jopa oppinut joitakin käytännön taitoja. Se **jakaminen** on ollut se, et ei ookaan yksin, vaan se jakaminen. Saa vähän **opastusta asiantuntijoilta**, jotka osaa oman alansa. Jopa pystyy ehkä jotakin niistä asioista jopa itekin toteuttamaan. ... säännöllisyys on ollut näissä vierailuissa, niin onhan se ilman muuta tehnyt tästä sillä tavalla jotenkin **mielenkiintoisempaa, mielekkäämpää**. Ja just se, **ettei tarvi tehdä yksin ei tarvi ite keksiä**. Tää niinku yhdessä meneminen, yhdessä päättäminen ja suunnitteleminen, se on niinku antanu hirveesti intoa. Ja toivon mukaan jää kans osin toimintatavaksi. (H6)*

*Onhan se ollu **oppimisprosessi** itellekin. Ja on semmosia oivalluksen hetkiä, jotka sitten on hieman antanut suuntaa sille omalle tavalle tehdä töitä. Mutta*

*hirveän tärkeähän on se, että meille tulee yhteisiä kokemuksia meille valmistavan opetuksen opettajille, koska me voidaan taas siellä jakaa monia asioita. Näkee toisten tapaa tehdä töitä ja katsoo, että oho, tuo on kätevä juttu et mäki voisin tommosta hyödyntää ja joo. Se on siinä mielessä tärkeä, kun ei omassa työyhteisössä ole sitä tyyppiä, joka tekis samoja töitä. Nää on äärimmäisen tärkeitä kaikki semmoset kokemukset, missä ollaan yhdessä. (H8)*

*Olen saanut tosi paljon. Ekanakin tietämystä on tullut paljon lisää ja sitten on tullut paljon linkkejä lisää, että linkkejä ja ihmisiä lisää, että tietää kenen puoleen voi kääntyä aina, et se on ollu semmonen merkittävä tekijä ... ja sitten jotenkin et sekin, että mä saan jonkun toisen aikuisen kanssa jakaa niitä kokemuksia, että minkälaista on toimia. Ja sitten se, että miten nuista oppilasta on joissakin tilanteissa, niistä on nähny semmosia uusia ominaisuuksia, mitä ei välttämättä oo täällä [luokahuoneessa] tullu esille. Se on ollu musta hienoa. (H7)*

Osaamisen kehittymisen eettisten perusteiden, toiminnan perusteluiden ja toimenpiteiden tasoilla tulee tapahtua opettajassa itsessään, jotta muutoksen todelliset seuraukset välittyisivät luokahuoneen arkeen oppilaille saakka. Valo-oppilaat toimivat opettajalle ”peilinä”, josta saatu palaute muokkaa omaa opettajapersoonaa ja jonka vaikutuksesta opetuskäytänteitä edelleen kehitetään.

*Varmaan se opettajankin näkeminenkin eri ympäristössä niin jotenkin tuo esille sitä [opettaja]persoonakin eri tavalla ku vain tuolla luokahuoneessa. (H8)*

*Siitä saa positiivista virtaa työhön, koska ainahan se näyttää että oppilaat pääsee eteenpäin jossain, niin se on hyväksi sille opettajan työlle. Näissä se jotenki monestikin näkyy useammin ehkä ku siinä tavallisessa tai perinteisessä, että ollaan luokkatilassa ja tehään asioita ... Opettajakin saa omasta työstään helpommin palautetta tämmösessä. (H4)*

*Tietenkin se, että kun nyt on ehtiny käydä parikin kertaa samassa paikassa, niin on tavallaan osannu valmistautua vielä paremmin siihen käyntiin ja tavallaan oppinut siitä, että mihin nuo oppilaatkin kiinnittää huomiota. Ne saattaa kiinnittää aivan eri asioihin huomiota, ku mitä mä kuvittelin. Että tavallaan näitten oppilaitten kautta on oppinu sitä, että siellä voi nähdä jotakin muutakin kuin sen mitä on opettanu ja kuvitellu että, se on tärkeitä. (H7)*

Valo-opettajat kokivat opettajien yhteisen ajan tärkeänä mahdollisuutena keskustella kollegoiden kanssa omista työkäytänteistään ja niihin liittyvistä haasteista. Opintovierailuiden yhteydessä tapahtunut vuorovaikutus tarjosi tilaisuuksia omien ajatusten jakoon ja toisen näkökulman saamiseen. Kouluopetuksen arkeen opintovierailut toivat opettajien mukaan piristystä ja vaihtelua, joka tuki työssä jaksamista.

*Itellekin se on aina semmonen **mukava, piristävä asia**, jos näille reissuille sillä lailla pääsee ... myöskin meille valo-opettajille aina semmonen pieni mahdollisuus tai hetki siellä jos bussissakin on se tunti kaks vaikka niin, ihan jutella kuulumisia ja niitä näitä ja aika usein ne sitten on näitä työkeskeisiä juttuja helposti siellä sitten niinku ihan käytetään se aika monesti näitten **yhteisten ongelmien pohtimiseen** niin sanotusti. Siinä tavallaan tulee semmonenkin aspekti sitten helposti, että vähän puretaan sitä, pureskellaan näitä juttuja niinku vielä niillä reissuillakin, että kyllä ne antaa opettajillekin varmaan siinä mielessä mitä oppilaille. (H9)*

Valo-opettajien arvot ja asenteet ovat merkittävässä asemassa heidän suhtautumisessaan oppilaisiin ja heidän oppimiseen. Aito välittäminen oppilaista ja ilo heidän oppimisensa kehittymisestä tulivat esiin vastauksista, joista näkyvät innostus ja opetukseen liittyvän mielihyvän kokeminen. Valo-opettajilla on tulosten mukaan hyviä kokemuksia opetuksensa onnistumisista, mikä puolestaan luo itsestä myönteistä opettajakuvaa.

*Elikä esimerkiksi nyt voin heittää semmosen esimerkin että kun pojat sanoo että nähdään huomenna, nähdään huomenna. He on niinku kauheen onnellisia kun he pystyy sanomaan sen siinä vaiheessa kun taksissa vilkutetaan, nähdään huomenna! Ja **itelleki tulee kauheen hyvä mieli** että jes! **Nyt on niinku menny asiat eteenpäin**. Ja aina tulee jotain uusia pieniä juttuja. Ja ihan samalla tavalla niitä huomaa näihin projekteihin liittyen. ... Tietysti eka vuosiki mulla vielä. Mutta tää on aivan loistava ryhmä. Ja mä oon **tosi onnessani** tässä nyt koko ajan. **Pilvissä liitelen**. (H2)*

Vastauksissaan valo-opettajat toivat esille valo-opettajan roolin ja opintovierailuiden merkityksen oppilaiden kotoutumisprosessissa.

*Ja jotenkin ehkä se just, että mikä se oma tehtävä näille oppilaille on, että mä oon tietysti **suomen kielen opettaja heille**, mutta että **mä oon jotenkin vielä***

*valmistavan opetuksen opettajana aika tärkeä osa sitä kotoutumisprosessia, että tuota siitä näkökulmasta kans, että luokan ulkopuolelle. (H6)*

#### **6.4 Reflektio ja yhteistyö osaamisen kehittymisen keskiössä**

Haastateltavien kuvaukset valo-opettajien yhteistoiminnallisuuden toteutumisen määrästä poikkesivat jonkin verran toisistaan. Osa opettajista oli sitä mieltä, että he eivät olleet osallistuneet aktiivisesti yhteistoimintaan ja sen suunnitteluun, kun taas osa koki yhteistyön sujuneen hyvin. Sen sijaan kaikki opettajat ilmaisivat selkeästi, kuinka tärkeänä ja toivottavana he pitivät valo-opettajien välistä yhteistyötä ja kollegoilta saatavaa vertaistukea omalle osaamiselleen. Jokaisen mielestä kollegiaalisuuden toteutuminen oli merkittävä tekijä mm. ammatillisessa kehittämisessä ja työssä jaksamisessa. Pääsääntöisesti valo-opettajat kokivat saaneensa paljon kollegoiltaan ja kysyneensä myös itse tarjoamaan omaa osaamistaan, kokemustaan ja näkemyksiään valo-yhteisön osaamisen kartuttamiseksi.

*Huomaa myös, kun tapaan muita opettajia, et miten joku muut toimii jossain tietyssä tilanteessa tai et joka kerta **jotenkin sitä ehkä huomaa jotakin uusia asioita, mitkä vaikuttaa myös siihen et hoksaa iteki, et okei ehkä tuo on semmonen juttu mitä iteki vois käyttää. (H3)***

*No, musta tuntuu, että meillä on **hyvin erilaisia vahvuuksia**, me ollaan aika erilaisia tyyppinä ja toimintatavat varmaan jokaisella vähän erilaiset. Jotku on enempi pedantteja, toiset on enempi luovia ja rohkeita. Kyl musta se, että me ollaan **niitä erilaisia, se on niinku tuonut tähän tosi paljon ja antanu varmaan ite kullekin paljon. (H6)***

Monet esittivät vilpittömän toiveensa ja halunsa toteuttaa valo-opettajien välistä yhteistyötä useamminkin kuin projektin aikana oli tehty. Yhteiselle suunnittelulle kaivattiin sille allokoitua aikaa, jota ei ilman yhteistä organisointia tapahdu. Kaivatun ja toivotun yhteistyön toteuttamista tulisi siis entisestään tehostaa.

*Me ollaan ehkä oltu luvattoman huonoja siinä nyt tässä. Että se jotenkin omassa arjen tohinassa mennee, **että olis tehny mieli enemmänki tehdä yhteistyötä** ja näin, mutta ei oo saanu sit tehtyä ite sitä alotetta eikä oo kukaan muukaan niinku. Että just on niinku paljonkin asioita, mitä vois tehdä vielä yhdessä suunnitella enempi. Mutta se on varmaan jotenkin vaan, se pitäis olla se tietty aika ja paikka sille, että nyt tiistai-iltapäivisin kello 14 tunnin verran istahetaan alas ja mietitään, että missä mennään ja mitä ollaan tehty. (H4)*

*Ja just se, **ettei tarvi tehdä yksin ei tarvi ite keksiä.** Tätä niinku yhdessä meneminen, yhdessä päättäminen ja suunnitteleminen, se on niinku antanu hirveesti intoa. Ja toivon mukaan jää kans osin toimintatavaksi. (H6)*

Haastattelujen perusteella tuli esille, että opetettavien sisältöjen työstäminen ennakkoon joko yksin tai yhdessä muiden valo-opettajien kanssa mahdollistui projektin aikana kuitenkin tavallista paremmin. Käytännön asioiden valmistelu ja vierailuiden toteuttaminen noin kerran kuukaudessa asettivat valo-opettajille määraikoja, joita ennen suunnitelmien oli oltava valmiina. TriPod-malli itsessään loi opetukselle rytmin, aikataulut ja sisällöt, joiden mukaan opetus jaksottui ja toteutui omalta osaltaan tietyissä oppiaineissa lukuvuoden aikana.

*Ja sitten ehkä näitten oppimisympäristöjen tai näitten hankkeitten kohdalla huomaa, että nyt on aika pysähtyä, **että nyt voidaan tätä etukäteen miettiä ja sitten käydään siellä ja puretaan.** Siinä ehkä huomaa, että **tekee enempi ehkä semmosta valmistelemaa työtä,** mitä niinku tosiaan toivon, että vois välillä tehdä täällä muutenkin, että pystyis enemmän käyttämään johonkin asiaan aikaan. Että pureudutaan siihen kunnolla monelta eri näkökulmalta. (H9)*

Vastauksista huokuu pääsääntöisesti valo-opettajien keskinäinen luottamus ja hyvä yhteishenki, jonka perustalle on ollut vaivatonta rakentaa yhteisöllistä jakamista, auttamista ja kollegan tukemista. Opettajana kasvaminen ja kehittyminen edellyttävät muutakin kuin vain käytännön vihjeiden saamista ja antamista tai tietynlaisten metodien opettelua. Ammatillinen kehitys on pitkälti riippuvaista opettajan omasta persoonasta, mutta juuri kollegoiden keskinäinen tukeminen ja yhteisöllisyys tukevat tätä opettajissa tapahtuvaa kasvua.

Valo-opettajat kokivatkin vastausten mukaan kehittyneensä sekä yksilöinä että oman valo-opettajien yhteisön kehittymisen myötä. Hallinnollisista päätöksistä johtuen valo-opettajan työskentely ei saa tukea toisesta valo-opettajasta, koska jokainen edustaa ammattiryhmäänsä yksin koulussaan, yhtä koulua lukuun ottamatta. Projektin aikaiset valo-opettajien yhteiset tapaamiset ja kokoukset tarjosivat valo-opettajille työssä kehittymisen foorumin. Tuloksissa tulee esille myös tunteiden jakaminen samaa työtä tekevän ja samankaltaisia haasteita kohtaavan kollegan kanssa. Alla oleva vastaus havainnollistaa, kuinka valo-opettaja koki saaneensa hyväksyntää omille tunteilleen muilta valo-opettajilta.

*Varsinkin tommosissa, missä vähän pitempään matkustetaan vaikka, niin siinä nähän sitä ehtii vähän jo poristakin. ... Ja sitten tavallaan myös sekin, sehän on meille hirveen tärkeä, kun **meillä saattaa olla tosi haastavia ryhmiä, et-***

*tä näkee senkin, että no, on niitä muillakin niitä haastavia ryhmiä ja tuota kaikki me ollaan aika lailla samassa veneessä, että joskus on helpompaa, toisinaan on tosi työlästä. Sitten siinä voi jotenkin vähäsen, ku jos itellä on tosi haastava ryhmä ja on vaikeita tilanteita vaikka siellä retkellä, niin se toisen osottama empatia ja semmonen katse, että minä tiedän mitä se on, niin se on aika paljon. Ja sitten pystyy jotenkin lohduttamaan, että tiiäkö mulla on kans tämmönen ja mulla on ollut joskus tommonen ja kyllä se siitä. Hirveen voimaannuttavia. (H8)*

Kun pyysin haastateltavia kuvaamaan, miten reflektointi, vertaistuki ja kollegoiden väliset keskustelut vaikuttivat oman osaamisen kehittymiseen, kaikki kokivat vuorovaikutuksen pelkästään myönteisenä. Kollegoiden välisten keskusteluiden tuloksena syntyneiden ajatusten myötä valo-opettajat kyseenalaistivat omia käytänteitään ja täten pohtivat niiden muuttamista myös muiden kokemusten pohjalta. Oman työn reflektointi näkyy vastauksissa työn kehittämisen lähtökohtana, mikä edesauttoi valo-opettajia tulemaan tietoisemmaksi omasta opettajuudestaan, jota he reflektion jälkeen ymmärsivät paremmin.

Vuorovaikutuksessa muiden valo-opettajien kanssa yksilöt tulivat perustelleeksi omia näkemyksiään, ja tässä pohdinnassa opettajat pystyivät harjaannuttamaan valmiuksiaan reflektoida omaa työtään sekä ilmaisemaan ns. hiljaisen tiedon vaikutusta oman osaamisen kehittämisessä.

*No, etenki opettajuuden kehittyminen on vahvasti mukana, yleensäkin ihmisenä kasvamisessa. Että mun mielestä tämä on kuitenkin vaan aikuisena tai ihmisenä olemista täällä luokassa. ... Kyllä se vahventaa niitä oikeita ja hyviä käytänteitä, mitä on käyttäny, se ku näkee, että muutkin tavallaan toimii samalla lailla tai muilla on ollu samanlaisia ajatuksia. (H1)*

*Mä luulen, että vertaismentorointi on toiminut aika hyvin. ... ja varmasti tämmönen kollegiaalisuus mikä siinä on, niin on antanut paljon eväitä sekä ihmisenä kasvamiseen että opettajuuteen. Ja uusia ideoita ja siemeniä taas esimerkiksi nuihin tehtäviin tai ideoihin, että mitä tehdään siellä paikan päällä tai muihin tämmösiin. Että mä luulen, että sekin on tämmönen aika laaja kenttä, mitä ei välttämättä huomaakaan, että mitä kaikkea on saanut toisilta. Sitten jos mietin vielä koulunkäyntiavustajia, että hekin on varmaan pystynyt vertailemaan kokemuksiaan ja pystyneet saamaan toisiltansa ja... Sitten on ollut ihana seurata muitten valo-ryhmien oppilaita ja että miten ne ryhmäniä toimii ... On ne herkullisia ne reissut. (H5)*

*Mä koen, että se yhteistyö on ainakin meidän kesken on toiminut tosi hyvin ja silleen joustavasti ... Se on niinku siinä mielessä, on ollu tosi antoisaa kylä. ... hyvin paljon sitten tämmösillä matkoilla myös me opettajat keskenään ehkä jos siinä syyään tai kahvitellaan, että aika paljon käyään sitte läpi ihan niinku näitä työasioitaki. Että siinäki mielessä se on semmosta **vertaistukea**. (H9)*

Valo-opettajat kokivat saaneensa toisilta valo-opettajilta uusia näkökulmia omien käsitystensä tueksi. Tätä kautta he kokivat saaneensa mahdollisuuksia oman työnsä uudistamiseksi. Havainnoituaan muiden valo-opettajien käytänteitä he ovat tulkinneet saamiaan kokemuksia, mikä puolestaan on ohjannut heidän toimintaansa vastaavissa tilanteissa myöhemmin. Valo-opettajat toivat vastauksissaan esille, että heillä ei yleensä ole organisoituja tilaisuuksia, aikaa ja tilaa päivittäisessä työssään käydä keskusteluita kollegoiden kanssa. Paitsi että lähes kaikki valo-opettajat tekevät työtään omalla koulullaan vailla toista valo-kollegaa, he tekevät työtään, kuten kaikki opettajat, suurimmaksi osaksi vailla aikuiskontakteja.

Yhteisten tilaisuuksien ja aikuiskontaktien vähäisen määrän vaikutus näkyy tuloksissa selkeästi siten, että valo-opettajien välinen yhteistyö ei ollut TriPod-mallin säännöllisen toteuttamisen ansiosta niin vähäistä tai satunnaista kuin yleensä. Vastauksista näkyy, että TriPod-mallin toteuttamisen myötä valo-opettajien työhön oli saatu sisältymään toistuvia tilanteita ja mahdollisuuksia kollegoiden välisille keskusteluille. Kollegoiden kanssa on TriPod-mallissa voitu kehittää opetusta, jolla on ollut konkreettisia seurauksia oppilaiden tapaan opiskella. Kuten edellä toin esille, noin kolmasosa valo-opettajista on kokenut vuoro-vaikutuksen määrän vähäisenä, kun taas enemmistö valo-opettajista kuitenkin on ollut enemmän tekemisissä kollegoiden kanssa kuin ennen projektia. Kaikkien valo-opettajien vastauksista heijastuu halu ja tarve laajamittaisempaan yhteistyöhön, jonka he kokivat voimavarana omaan työhönsä. Valo-opettajat kuvasivat läpikäymäänsä oppimisprosessia mm. seuraavasti:

*No, todella positiivisia kokemuksia, että ainoastaan **positiivisia kokemuksia**. Et sitten siellä tulee tietenkin **jonkun verran niinku jaettua sitä mitä on ehkä niinku, minkälaisia tilanteita on ollu ja sit huomaa et ne on samanlaisia ongelmia** tai joku on hoksannu jonkun jutun ja, ja sitten et mitä iteki voi käyttää. Et niinku on mun mielestä on todella suuri merkitys. (H3)*



*On paljonkin. Tietenkin ite on vähän noviisi, mutta siis kuitenkin paljon sitä saa sieltä. Mutta kyllä sitä aina huomaa, että jotakin sitten taas toisetkin siten saa. Siitä saa uusia ideoita ja kaikkea semmosta. (H4)*

*Että aina siellä huomaa et oli jossakin vaiheessa ... **repimässä hihassa ... varsinkin näiltä kokeneemmilta:** "hei, no miten te ootta tehneet tämän?" tai "onko sulla ollu vastaavaa?". Että kyllä se oli niinkun uudelle opettajalle, se oli aika, jos ei nyt elintärkeä mutta niinku sanotaan sillee et tosi tärkeä, että sieltä sai vähän jotakin osviittaa, että millaisia ne käytännöt on ollu muualla. Että sitten et ahaa, no ehkä tämmöstä samanlaista vois koittaa niinku itellekin. (H9)*

Valo-opettajat esittivät pohtivansa omaa työtään ja tarkastelevansa sitä kriittisesti suhteessa valo-kollegoiden työtapoihin Tässä prosessissa vertaistuella nähtiin olevan merkitystä oman osaamisen kehittämiseksi. Projekti oli täten mahdollistanut prosessin, jossa yksilöt kykenivät syventymään omien toimintojensa tarkasteluun sekä käsitteellistämään niitä. Tehdessään havaintoja kollegoiden toiminnasta ja vaihtaessaan kokemuksia valo-opettajat siirtyivät ammatillisuuden uudelle tasolle. Reflektion avulla heille tarjoutui mahdollisuuksia arvioida muiden kokemuksia ja käytänteitä suhteessa omaan työhönsä.

*Ja toisaalta, jos on itellä joku, jota vähän mieltii, että toimisko tää, niin sen voi sitten kokea siellä, että se on ihan typerä juttu tai sitten se on tää voisikin toimia. Kyllähän tommonen kollegoiden kanssa yhteistyö, niin kyllähän se huomaamattakin **kehittääkin sitä, et hylkää huonoja ja ottaa sitten hyviä käyttöön.** (H1)*

***Paitsi että me ollaan ite erilaisia, niin meillä on hyvin erilaiset nämä ryhmätkin.** Ja näin ollen kun **me jaetaan mitä me ollaan tehty meidän ryhmäs,** mitä nää on tehny toisessa ryhmässä, niin se saa ittensä ajattelemaan, että **toimisko tuo ja miksi se ei toimis** mun ryhmässä ja voisko kuitenkin. Oonko mä pitäny nyt rimaa liian alhaalla tai näin, että kyllä se, ne on vähän niinku **peilaamistilanteita** tosiaan. (H6)*

*Täytyy sanoa, että ois kiva, kun siihen olis enemmänkin mahollisuutta ja siinä, se ei hirveen monessa sitten päässy toteutumaan niin konkreettisesti, ku ehkä ois ollu odotus. Niitähän oli sitten näissä oppimisympäristöissä näitä tehtäviä, joita sitten joitakin jaettiin, että tehtiin yhdessä, että joku oli tehny jotakin ja sitä **tehtiin sitten yhdessä työstettiin sitä tehtävää.** Se oli kyllä kiel-*

*tämättä hirveän kiva ja antoisa ja siinäkihan tulee se, oppii sitä tapaa käsitellä asioita. Toinen käsittelee sitä vähän eri tavalla ku toinen, niin niistä aina saa itelleen vinkkejä. Hyvä peilata. (H8)*

## 7 Valo-oppilaiden opetuksen ja kotoutumisen tarkastelua

Toinen tutkimusongelma jakaantui viiteen pääkategoriaan (pääkategoriat 5–9) haastatteluteemojen (ks. teemat 2.1–2.5 liitteessä 1) mukaisesti. *Viides pääkategoria käsitteli sitä, miten Tripod-malli paransi valmistavan opetuksen suunnittelua ja toteutusta.* Valo-opettajat kuvasivat TriPod-mallin kolmen vaiheen muodostavan käyttökelpoisen toimintatavan, jonka avulla opetusta voitiin konkretisoida ja tehdä toiminnalliseksi oppilaille. Vastauksista tuli esille malliin oleellisena toimintana kuuluvien opintovierailuiden mahdollisuudet tarjota kokemuksellista oppimista. Lyhytelokuvien tekemisen merkitys reflektiovaiheessa vahvisti sekä opittujen käsitteiden oppimista että oppilaiden ryhmätyötaitoja. Myös valmiiden lyhytelokuvien käyttö koettiin hyödyllisenä tapana orientoida oppilaita tulevaan opintovierailuun.

*Kuudennessa pääkategoriassa tuodaan esille valo-opettajien arvioita oppimisympäristöjen hyödyntämisestä valmistavassa opetuksessa.* Autenttisten oppimisympäristöjen mahdollisuus tarjota merkityksellistä, kokemuksellista ja elämyksellistä oppimista oli kirkastunut opettajille. Eri aistien hyödyntäminen oppimisessa toteutui opintovierailuiden aikana, mikä oli merkittävää valo-oppilaille, joiden suomen kielen osaaminen on vielä kehittymässä. Opetuksen suunnittelussa otettiin paremmin huomioon yksilölliset ja ryhmäkohtaiset tavoitteet opintovierailuiden ohjelmaa suunniteltaessa. Oppimisympäristöjen käyttö opetuksessa konkretisoi opetusta aitoihin tilanteisiin ja asioihin.

*Seitsemännessä pääkategoriassa valo-opettajat esittivät arvioitaan teorian ja käytännön yhdistämisestä.* Tulosten mukaan TriPod-mallin käytön myötä valo-opettajat kiinnittivät opetuksessaan enemmän huomiota luokkahuoneessa opitun teorian merkitykseen suhteessa koulun ulkopuoliseen elämään ja käytäntöön. Valo-opettajat korostivat vastauksissaan malliin kuuluvan reflektiovaiheen tärkeyttä valo-oppilaiden oman aktiivisen oppimisen lisääjänä. Opintovierailuiden jälkeiset keskustelut synnyttivät oppilaissa mielenkiintoa ja lisäkysymyksiä opettavasta aiheesta. Opintovierailut vahvistivat oppilaiden ymmärrystä siitä, että teoriat ovat sovellettavissa käytäntöön. Valo-opettajille tarjoutui tilaisuuksia järjestää eri oppiaineiden opetusta autenttisissa oppimisympäristöissä TriPod-mallin avulla. Valo-opettajien arvioiden mukaan erityisesti opintovierailuilla oli myönteinen merkitys valo-oppilaiden itsetunnolle heidän kyetessään käyttämään suomen kieltä ja hyödyntämään osaamistaan myös muissa oppiaineissa aidoissa konteksteissa.

*Kahdeksanteen pääkategoriaan kuuluivat valo-opettajien arviot TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkityksestä oppilaiden oppimistaitojen kehittämisessä, yhteistyön toteuttamisessa ja sosiaalisten suhteiden harjaannuttamisessa. Opintovierailuiden aikana valo-oppilaat tekivät tehtäviä pienryhmissä, mikä poikkesi monella tapaa luokkahuonetyöskentelystä. Joidenkin opintovierailuiden aikana oppilasryhmät muodostettiin eri koulujen oppilaista, jolloin valo-oppilaiden sosiaaliset taidot kehittyivät tehtäessä toiminnallisia tehtäviä uusissa ryhmissä. TriPod-mallin mukaisesti opetusta voitiin toteuttaa myös siten, että opintovierailuiden aikana ala- ja yläkoulujen ryhmien oppilaat työskentelivät yhdessä samassa ryhmässä. Eri-ikäisten oppilaiden kanssa opiskeltaessa oppilaiden tuli ottaa huomioon erilaiset käytänteet, joihin eri ryhmissä oli kenties totuttu. Tulosten mukaan valo-opettajat arvostivat myös oppilaiden mahdollisuutta saada käyttää omaa äidinkieltään opintovierailuiden aikana tavatessaan muiden ryhmien samaa kieltä puhuvia oppilaita. Valo-ryhmien identiteetti vahvistui yhteisen työskentelyn myötä, jolloin oli helpompaa tutustua toisiin oppilaisiin. Opintovierailuiden aikana valo-oppilaiden vastuuntunto ja huolehtiminen toisista oppilaista tulivat enemmän esille kuin luokkahuoneessa.*

*Yhdeksanteen pääkategoriaan sijoitettiin vastaukset, joissa valo-opettajat kuvasivat, miten TriPod-mallin mukainen opetus on heidän mielestään edistänyt valo-oppilaiden kotoutumista ja kuulumisen tunnetta uuteen kotikaupunkiin ja Suomeen. Opintovierailuiden ansiosta oppilaat pääsivät käymään koulun ulkopuolella useissa kohteissa, jotka tarjosivat virikkeitä myös vapaa-ajan viettomahdollisuuksiin. Valo-oppilaat harjaannuttivat useita käytännön taitoja, mm. paikallislinja-autoliikenteessä kulkemista ja uimahallissa käymistä. Valo-opettajien mielestä valo-oppilaiden opintovierailukohteita käsittelevät lyhytelokuvat edistivät paitsi oppilaiden osaamisen kehittymistä suomen kielessä ja muissa oppiaineissa, myös oppilaiden ja heidän lähiyhteisönsä kotoutumista. Koko perheelle tarjoutui lyhytelokuvien ja oppilaan kertomusten kautta tilaisuus tutustua niihin palveluihin, joihin oppilas oli paneutunut projektin aikana. Tulosten mukaan TriPod-malli edisti sekä oppilaan että lähiyhteisön kotoutumista.*

Opettajien vastauksista tuli esille projektin taustalla olevien tavoitteiden ja oppimistulosten monikerroksisuus ja -ulotteisuus. Eri oppiaineiden sisältöjen opiskelu, suomen kielen osaamisen kehittyminen ja suomalaiseseen kulttuuriin tutustuminen olivat oppilaiden oppimisen keskeisiä tavoitteita. Opintovierailuiden sisällöt vastasivat useiden eri oppiaineiden opetussuunnitelmien sisältöjä kehittäen oppilaiden tietotaitoa laajasti. Lisäksi pyrittiin kehittämään oppilaiden opiskelutaitoja, sosiaalisia yhteistyötaitoja ja tiedonhankintataitoja. Oppilaiden ja heidän

lähiyhteisönsä kotoutumisen edistäminen oli yksi projektin perimmäisistä tavoitteista, joita tavoiteltiin eri toimintojen ja lopputuotosten avulla. Sosiaalinen ulottuvuus tarjosi oppilaille kohtaamisia ja vuorovaikutustilanteita uusien aikuisten asiantuntijoiden kanssa, jotka ohjasivat heitä uuden oppimiseen. Samoin oppilaat saivat harjoituttaa yhteistyö- ja ryhmätyötaitoja tehdessään harjoituksia luokassa ja vierailuiden aikana. Paikallinen näkökulma toteutui lähiympäristöön tutustumisessa, johon yhdistettiin uusien asioiden oppiminen autenttisissa, ”oikean elämän” paikoissa ja ympäröivässä luonnossa.

Päävastauksena toiseen tutkimusongelmaan voidaan todeta, että TriPod-mallin mukaisen opetuksen kolmivaiheinen rakenne ja eri oppiaineiden opetuksen soveltuneet koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt muodostivat toimivan kokonaisuuden, jota voidaan hyvin toteuttaa perusopetukseen valmistavassa opetuksessa.

Kuvaan seuraavaksi toiseen tutkimusongelmaan liittyviä tuloksia ja jokaista pääkategoriaa tarkemmin. Havainnollistan tuloksia haastatteluaineistosta poimituilla esimerkeillä.

## **7.1 Valo-oppilaiden opetuksen suunnittelun ja toteutuksen tarkastelua**

TriPod-mallin mukaisen opetuksen mahdollisuudet ja käyttökelpoisuus valo-oppilaiden opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa nähtiin pääosin myönteisenä. Vastauksista kävi ilmi valo-opettajien käsitykset siitä, kuinka uuden tiedon syntyminen tapahtui oppilaiden tekemien havaintojen ja toiminnan vuorovaikutuksena. Hyvin monilta projektissa mukana olleilta oppilailta puuttui aiempi koulunkäyntihistoria, joten uuden tiedon rakentaminen aiempien oppimiskokemusten päälle oli haastavaa. Valo-opettajilla ei aina ollut mitään tietoa oppilaiden koulustaustaista ja aiemmasta koulunkäyntihistoriasta. Oppilaita ohjattiin yhdistämään luokassa aiemmin hankittua tietoa niihin tehtäviin, joita he suorittivat vierailuiden aikana. TriPod-mallin mukaisen opetuksen tarjoamat mahdollisuudet oppilaskeskeiseen toiminnallisuuteen kävivät ilmi valo-opettajien vastauksista. He toivat esille oppilaiden eri aisteilla tekemien havaintojen tärkeyden, kun oppilaiden suomen kielen osaaminen oli vielä alkeistasolla. Valo-opettajat kuvasivat TriPod-mallin mahdollisuuksia valo-oppilaiden opetuksessa mm. seuraavasti:

*Se on hyvä tommonen formaatti tavallaan. Se on riittävän väljä, että se ei niinku rajaa noin metodien puolesta, mutta se on semmonen selkeä raami, jonka mä koen toimivaksi. (H6)*

*Siis täähän on loistava tapa oppia. Siis kaikilla oppilailla, mutta erityisesti varmaan näillä [valmistavan opetuksen oppilailla], että ne asiat konkretisoituu. ... Eiköhän se oo tämä kans, ... tämä kasvatustilafilosofi Dewey, joka sanoi learning by doing is the best way to learn. (H7)*

*Varmaan se siellä ihan ytimessä on se, että kun ei ole vielä kieltä, millä kertoa, kuvailla, selittää asioita, käsiteltäviä teemoja ja aiheita, niin nehän siis realisoituu siinä sillä tavalla ilman kieltä. Sitä ei tarvi selittää, kun lapsi sen näkee ja kokee. Kyllähän sillä on sitten sillä tiedolla ihan toisenlainen tarttumapinta siihen lapseen. Se on varmasti se kaikista tärkein asia. (H8)*

Keskusteltaessa minkälaista opetusta opintovierailut mahdollistivat suhteessa luokkahuoneessa annettavaan opetukseen, valo-opettajat nostivat esiin oppimisen riippumattomuuden tietyistä paikasta verrattuna luokkahuoneessa tapahtuvaan oppimiseen, toisin sanoen TriPod-mallin mukainen opetus mahdollisti monipuolisempaa opetusta kuin luokkahuoneessa toteutettava opetus.

Perinteisesti nähtynä oppilaat kokevat opintovierailut tai retket pitkälti ”viihteenä” tai joinain vapaa-aikaan rinnastettavina tuulahduksina arkeen, jolloin huomio ei välttämättä kohdistu varsinaiseen oppimiseen. Kaikki oppilaat eivät kykene keskittymään opetukseen luokkahuoneen ulkopuolella samalla tavoin kuin helpommin valvotussa tilassa tutussa ja turvallisessa pulpettirivistössä. Projektissa mukana olleiden valo-oppilaiden kohdalla tilanne oli osittain päinvastainen. Valo-opettajien vastausten mukaan valo-oppilaat tottuivat TriPod-malliin, joka toistuessaan muodostui heille tutuksi rutiiniksi oppia uusia asioita kokeilun ja toiminnan kautta autenttisissa oppimisympäristöissä. Projektiin osallistuneiden opettajien mukaan oppilaiden oppiminen toteutui hyvin myös koulun ulkopuolella.

*Nää vierailut on sellaisia joihin ei mennä vaan viihtymään, vaan mennään tekemään jotain. Kyllä mä uskon, että se voi olla semmonen, et mikä ikään kuin opitaan sitten ja mikä jääkin. Ainakin opitaan niinku se, että oppimista tapahtuu muuallakin kuin pulpetin ääressä ja se on aika paljon se. (H6)*

Vastauksissa valo-opettajat toivat esille kokemuksellisuuden tärkeyden oppimisessa. Oppilaat rakensivat uutta tietoa työskennellessään vuorovaikutuksessa

toistensa ja oppimisympäristön kulttuurin kanssa. Vierailuiden aikana oppimisen yhtenä perustana toimivat oppimisympäristön kontekstiin soveltuvat tehtävät, joita oppilaat tekivät yhdessä.

Yleisesti ottaen valmistavan opetuksen opettajien resurssit eri kouluissa vaihtelevat samoin kuin opettajien persoonalliset taidot opetuksen havainnollistamisessa. Oppilaiden aktiivinen ja toiminnallinen rooli voimistui aidoissa oppimisympäristöissä eri aistien kautta saatujen kokemusten avulla. Valo-opettajien kuvausten mukaan oppimisympäristöissä opetus konkretisoitui merkittävällä tavalla.

*Luokassa kuitenkin ... ne välineet on opettajan piirustustaito ja satunnaiset kuvat, joita löydän, että sitten kun me mennään paikan päälle, niin **se asia on läsnä**. Sitä ei tarvi välillisesti koittaa kuvata tai näin, että silloin me ollaan tekemisissä sen ite asian kanssa. Ja **konkreettisesti**. (H6)*

*Jos me puhutaan täällä koulussa, käydään uuden oppilaan kanssa eläimiä läpi, niin hän **näkee sitten luonnossa**, että no miltä se karhu nyt vaikka näyttää. Että siinä on se elementti semmonen **itsetekeminen, näkeminen, kokeminen** sitten läsnä. (H9)*

Yksi valo-ryhmä vuorollaan sai tehdä lyhytelokuvan vierailun jälkeen yhteistyössä paikallisen elokuvakoulun tuottajien kanssa. Elokuvan valmistamisen yhteydessä kyettiin kertaamaan ja palauttamaan mieliin opintovierailun aikana opittuja käsitteitä ja aiheita. Käsitteiden opetuksen toistuvuus eri konteksteissa edesauttoi oppilaiden oppimista, uusien sanojen muistamista ja käyttöä oikeissa konteksteissa. Luokassa opintovierailun jälkeinen reflektointi palautti oppilaiden mieleen kokemuksia ja elämyksiä oppimisympäristökohteessa opituista asiasisällöistä, käsitteistä ja tiedosta. Lyhytelokuvista oli hyötyä opetuksessa myös niiden valmistumisen jälkeen, kuten alla oleva sitaatti osoittaa.

*Ku meillä on nyt se uintiviikko ja oli tehty animaatio uintiviikosta, niin se oli aivan loistava, koska just sen takia, että kun lapsen kielitaito on vielä niin alussa ja sitten ku mä näytin niille sen animaation, niin **ne niinku heti hoksas**, piirsin ja vielä esitin lisäksi kaikki ne asiat, niin heti hoksas niinku sen, että oikeesti niinku vaatteet otetaan poissa ja että sinne niinku mennään uimaan, kun se on toisille tosi outo asia ja ite on niinku törmännyt siihen vasta nytte muutamien vuosien aikana. Se on itelle ollu aina niin luonnollista, suomalaisille jossaki uimahallissa käyttäytyminen. Mutta **se oli niin helppo itelle kun se [lyhytelokuva] oli tehty**. Siinä oli suomenkieliset ohjeet, vaikka ne ei*

*niitä ohjeita ymmärtäny, kaikkia ainakaan, niin ne oli ne kuvat. Ja siis aivan loistava, että nyt mä vasta tajusin tämän animaation, näitten niinku sen helmen taikka sen idean. (H2)*

*Oppilaat kysy ... voidaanko me tehdä vaan animaatiota. Et ja myös silläkin oli hirveän suuri merkitys mun mielestä jo ryhmätyön ja kaiken tämmösen tekemisen kannalta oli se animaatio-työpaja. Todella niinku positiivinen. (H3)*

*Mä uskoisin, että parhaimmillaan jos oppilas on ollut siinä projektissa mukana ja sitten saa sen videon tehtyä, että jos hän vie sen ylpeänä kiikuttaa kotiin, että tämmönen ollaan tehty, et hän niinku ite osaa iloita ja olla ylpeä siitä, jos hän sitten vielä näyttääkin sen heille. Et uskoisin että siellä ollaan vielä iloisia tai tyytyväisiä, et on hienoa, että tämmöstä on tai tämmöseen on mahdollisuus ja voi olla niinku mukana. Ja sitten parhaimmassa tapauksessa, että oppilas kertoo vielä, jakaa sitä kokemustaan kotiväenkin kanssa, että mitä ollaan tehty ja missä on ollu mukana. Tavallaan niinku eteenpäin sitten omista kokemuksistaan. (H9)*

## 7.2 Oppimisympäristöjen hyödyntäminen

Oppimisympäristöjen hyödyntäminen opetuksessa koettiin tervetulleeksi toiminnaksi rikastuttamaan opetuskäytänteitä. Projektin rahoituksen avulla oli mahdollista toteuttaa vierailuita myös kaupunkialueen ulkopuolelle, mikä avarsi oppilaiden näkemystä Suomesta. Pääsääntöisesti oppilaiden motivaatio osallistua opintovierailuille oli erittäin korkealla tasolla, ja yhteiset kokemukset matkojen aikana vaikuttivat myönteisesti ryhmähenkeen.

*Me ollaan päästy kävelymatkaa pitemmälle koulusta eli me ollaan päästy luokasta ulos ja tota etämmälle ku mitä kävelymatkat, että se on ollu se mikä on ollu suuri poikkeus normaaleihin käytänteihin. (H6)*

*Se on aika mahtava elämys ollu lapsille ... Se on siis enemmän kuin pelkästään näyttää netistä tai kuvia. Ja ylipäätään sitten se, että onhan se semmosta yhteishengen luomistakin kun bussilla mennään ja nukutaan toisen olkapäätä vasten ja sitten katotaan niitä kuvia luokassa. (H2)*

*Ainahan tämmöset retket, oli se päämäärä tai kohde mikä hyvänsä, niin nehan oppilaitten mielestä yleensä semmosia aina tosi mukavia juttuja minne lähdetään innolla mukaan ... näähän on yleensä ehkä semmosta herkkua, mi-*



*hin heille ei ole aikaisemmin ollut mahdollisuutta, niinku tämmösille retkille päästä et näkee että oppilaat on hirveän **innoissaan** niistä. (H9)*

Haastateltavien vastauksista nousi esille, että erilaisten oppimisympäristöjen käyttö opetuksessa tuli ajan kuluessa luontevaksi ja käytännössä itsestään selväksi projektin toteutuksessa. Totutuista rutiineista poikkeaminen voi tuntua valo-opettajista myös vapauttavalta.

*Jos aatellaan, missä me ollaan käyty ... niinku enemmänkin pedagogisia tommosia opettavaisia sisältöjä, vesilaitoksella ja tommosella. Ja sehän on opettajalle helppo ottaa tiettyjä aihepiirejä ennen ja jälkeen sitä vierailua. Liittyen siihen, että vähän niinku **konkretisoi** sitä opetusta mun mielestä. Se on oppilaan vapaa-ajan lisämaustetta siihen. Sitten tuo **elävöittää** mun työhön tuo vähän elävöittää sitä kivasti. Ja **jaksottaa** näitä työviikkoja ja kuu-kausia. (H1)*

*Me ollaan tosiaan vierailuja toki tehty aikaisemminkin, mutta että just sen niitten **merkityksellisyys on varmaan jotenkin kirkastunu**. Ja jotenkin se, tavallaan että on ihan **oikeutettua lähteä luokasta**, ... siis tavallaan se että saa oikeutuksen sille, että tää on itse asiassa jopa suotavaa. (H6)*

Valo-opettajat kokivat, että oppimista oikealla tavalla tukeva ympäristö auttaa valo-oppilaita pääsemään tasolle, johon he eivät itsenäisesti pääsisi. Valmistavaan opetukseen tyypillinen yksilöllisten tavoitteiden suunnittelu ja toteutus korostuivat projektin aikana. Reflektoivan opettajan tunnuspiirteet nousivat esiin opettajien kuvatessa, miten he voivat ottaa oppilaansa yksilöllisesti huomioon tavoitteiden asettamisessa. Ryhmän rajallinen koko, enintään 10 oppilasta, edesauttaa valo-opettajan mahdollisuuksia hyvään yksilötason oppilaantuntemukseen, jonka perusteella he voivat valita pedagogiset ratkaisut kunkin oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Yksilöllisten tavoitteiden yhdistäminen perusteelliseen oppilaantuntemukseen näkyikin valo-opettajien vastauksissa.

*No varmaan sillä tavalla, että on täytynyt **enemmän perehtyä etukäteen siihen asiaan**. ... Nyt on mietitty etukäteen, että **minkä ikäisiä oppilaita on luokassa, minkälaisia tehtäviä kenellekin, mitkä ne on ne tavoitteet** siellä paikan päällä, mitä **yksilölliset tavoitteet on**, mitkä on koko ryhmän tavoitteet. Ja sitten että mitä voitais tehdä jälkeinpäin, jotta voitais sitten syventää vielä sitä, mikä ollaan koettu siellä. On se [kolmivaiheisen mallin käyttö] varmaan*

*kasvattanut itelläkin tämmöistä tavallaan **enemmän järjestelmällisyyttä ja tämmöistä jämäkkyyttä. On oikeasti pitänyt mieltä niitä tavoitteita. (H5)***

Oppimisympäristö, siellä toteutunut toiminta ja koetut kokemukset vaikuttivat valo-opettajien vastausten mukaan kokonaisvaltaisesti oppilaiden oppimiseen.

*No, mun mielestä ainakin se semmonen **suomalaisen kulttuuriin** ja yleensäkin tähän **ympäristöön** niinku **tutustuminen** sen kautta että ne pääsee jossakin muuallakin käymään, ku ainoastaan koulussa. ... Ja sitten myös se semmonen **kokeminen** yleensäkin, jo pelkästään se, että kun lähetään linja-autolla ja mennään sinne paikkaan, niin sekin on se semmonen oma tapahtuma: ollaan linja-autossa, osa ei oo ehkä ollu bussissa aikaisemmin, et siinä on niin monta asiaa, tulee näitten vierailujen yhteydes, et se ei ole se pelkkä vierailu vaan kaikki muukin. (H3)*

*No, kyllä mun mielestä ainakin se, että, et esimerkiksi jos aattelee että ennen ku mentiin Ranuan eläinpuistoon, niin tottakai me opetellaan niitä eläimiä ja muuta [luokassa ennen vierailua], mutta eihän ne - **ne asiat tulee niin paljon konkreettisemmaksi kun he näkee ne**. Et tavallaan sitten kun käytiin siellä Ranuan eläinpuistossa, niin kaikki **muistaa mikä on hirvi ja et ne jää tavallaan sinne muistiin sitä kauttakin**. Et onhan siinä ja sitten esimerkiksi se animaatio-työpaja, mikä tehtiin, niin kyllähän sitä on hyvin **hankala niinku toteuttaa [itse ilman ammattilaisten tukea]**. Et lapset **oppi tosi monta asiaa siellä sitä animaatiota tehtäessä**, mitä ei tavallaan ite pystyis tässä luokkatileteessa. Ja sit samalla yhdisty se Turkansaaren vierailu siihen, et ne on **kaikki sidoksissa kuitenkin toisiinsa**. Et ne tukee sitä mitä tavallaan sitten opitaan täällä luokassa. (H3)*

*Niin sehän nyt **on aivan eri asia, jos sä oikeesti näet sen karhun** tai vielä parempi, että siellä oli semmonen joutsen, joka oli vihainen ja tuli päin tai kohti ja piti sormia vedellä sieltä pois, että äläkää nyt laittako sormia sinne. Että oikeesti niinku näkkee ja kuulee ja jopa haistaa ikävä kyllä monessakin tapauksessa ne eläimet, niin kyllähän se ku **monen aistin kautta** tulee, niin on aina parempi. (H2)*

### 7.3 Teorian ja käytännön yhdistäminen oppimisessa

TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa oppilaiden orientaatioperustan luominen on riippuvaista erityisesti oppilaiden aiemmasta koulunkäyntihistoriasta, suomen

kielen taitotasosta ja vierailukohteen tarjoamasta kontekstista. Abstraktin ja praktisen tiedon yhdistäminen on erityisen tärkeää valo-oppilaille; kehittymässä olevan suomen kielen takia tarvitaan konkretisointia ja kokonaisvaltaisia tilanteita autenttisissa oppimisympäristöissä.

Oppimisen lopputuloksen näkökulmasta valo-opettajat totesivat, että orientaatiovaihe on tärkeä erityisesti valo-oppilaille ja siihen tulisi kyetä käyttämään riittävästi aikaa. Luokassa rakennettua orientaatioperustaa havainnollistettiin ja konkretisoitiin monilla tavoin, mm. vierailukohteiden verkkosivuihin tutustumisella, keskusteluilla ja lyhytelokuvien valmistamisella. Lisäksi valo-opettajat tutustuttivat valo-oppilaat opiskeltavaan aiheeseen opettamalla vierailun aikana käytettäviä käsitteitä ja jakamalla tietoa sekä opetussuunnitelman mukaisesta aiheesta että itse vierailukohteesta.

Opintovierailun aikana oppilailla oli tilaisuuksia tehdä valo-opettajien valmistamia harjoituksia pienryhmissä sekä tehdä havaintoja oppimisympäristöstä. Vierailun jälkeen luokassa oppilaiden kokemusten prosessointi toteutui keskustelemalla, muistelemalla yhteisiä kokemuksia, katselemalla valokuvia, piirtämällä ja kirjoittamalla. Yksi valo-ryhmä kerrallaan valmisti lyhytelokuvan vierailusta. Reflektiovaiheessa oppilaat saattoivat esittää vierailun aikana heränneitä uusia kysymyksiä, joihin opettajat paneutuivat yhdessä oppilaiden kanssa. Niin kauan kuin oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja kysymykset liittyivät käsiteltävään aiheeseen, opettajan tehtävänä oli edistää oppilaiden jatkotyöskentelyä.

Uuden tiedon hankkimisessa ja ymmärtämisessä oppilaille heräsi uusia aiheeseen liittyviä kysymyksiä. Ennen vierailua valo-oppilaiden oli haastavaa, lähes mahdotonta, tehdä kysymyksiä oppimisen kohteena olevasta aiheesta tai ympäristöstä johtuen sekä alkeellisesta suomen kielen osaamisesta että vierailukohteessa opiskeltavan aiheen vieraudesta. Opintovierailuiden jälkeen kysymysten tekeminen oli helpompaa, sillä oppilaat olivat harjaantuneet uusiin käsitteisiin ja opiskelleet aihetta vierailun aikana. Valo-opettajien vastauksista heijastui heidän arvionsa oppilaiden kokemusten merkityksestä uuden oppimisessa.

*Kyllä se parhaiten toimii sillä tavalla, että **niitä käsitteitä ja sitä teemaa, yli-päättään sitä aihetta on jotenki käsitelty etukäteen**. Ihan vaan ihan nimeämällä ja tavallaan yläkäsitteet ja alakäsitteet, vähän järjestää ja hahmottaa sitä kielellisesti. Sitten useimmitenhan se on niin, että lapset ei siinä vaiheessa ymmärrä ihan tarkalleen, että mistä tässä on kysymys. Mut sitten ku me menään sinne paikan päälle ja me käsitellään sitä asiaa siellä, nimetään ku me nähään se kaikki mistä me ollaan puhuttu ja ollaan vähän opeteltu niitä sano-*

ja. Niin, okei siinä se näkyy, että mitä se oikeasti on mitä me opiskeltiin. Ja sitten kun jälkeenpäin vielä sitä käsitellään. Kyllä ne aika hyvin sen muistaa. Kyllä ne, jos miettii näitä asioita, mitä opiskellaan vuoden aikana, vaikka ympäristöä luonnontiedosta, niin kyllähän **nämä on niitä jotka jää parhaiten mieleen, mitä ne muistelee pitkän ajan päästä. Ne mitä on sitten käyty kat-  
tomassa.** (H8)

Esimerkiksi tämä Pohjois-Pohjanmaan museovierailu, et mulla oli yks oppi-  
las joka oli hirveen kiinnostunut sitten. Et hänellä oli **hirveesti kysymyksiä, et  
hei mikä tämä on ja miten, häntä oikein jäi mietityttämään, ku me just puhut-  
tiin siitä sitten.** (H9)

No sitten se mitä me tehtiin sen jälkeen, niin niillä oli niillä oppilailta aika  
**paljon kysymyksiä, ku sitä reissua purettiin läpi.** Sitten niitä vielä vähän pu-  
reskeltiin, ehkä sitten vähän laajemmin. (H7)

Keskusteltaessa valo-opettajien kanssa teoriapohjaisen tiedon yhdistämisestä  
konkretiaan vierailuiden aikana, he toivat esille ympäristön ja kontekstin merki-  
tyksen oppimisen edistämiseksi. Oppimisympäristöstä riippuen oppilaiden toi-  
minnallisuus vaihteli siten, että kun oppilaiden toiminta kohdistui käsillä tekemi-  
seen vierailun aikana, esimerkiksi kädentaitopajassa huovuttaminen, sitä vähem-  
män tarvittiin opetussuunnitelman oppisisältöjen opiskelua kirjatiedon pohjalta.  
Oppimisen kohteena oli tällöin enemmän reaalityökalu ja siitä nousseet kysy-  
mykset. Ongelmalähtöisyys saattoi oppilaat uusiin tilanteisiin, joissa oppimisympä-  
ristön tarjoamat virikkeet auttoivat oppilasta selviytymään hänelle asetetuista  
tehtävistä.

Ennen vierailua oppilaiden oli haasteellista suhteuttaa ja yhdistää vierasta sa-  
nastoa aiemmin opittuun suomenkielisten käsitteiden puuttuessa. Kohteiden tarjo-  
amien mahdollisuuksien mukaisesti keskityttiin sekä tietopohjaiseen työskente-  
lyyn että käsillä tekemiseen.

**Joissakin oppimisympäristöissä paremmin ja joissakin huonommin.** Että  
esim. jossakin vaikka Ranuan eläinpuistoissa se on hirmuisen helppoa etukä-  
teen sanastollisesti opiskella eläinten nimiä, nimityksiä ja niitten tämmöseen  
käyttäytymiseen liittyviä joitakin asioita, niinku talviuni ja suojaväri ja näin  
poispäin. Ja sitten siellä paikan päällä todentaa niitä opittuja asioita. Ja sit-  
ten vielä jälkikäteen työstää sitä, että mitä kokemuksia siellä paikan päällä  
tehdyissä tehtävissä minkälaista näkökulmaa ne antavat. Sitten esimerkiksi  
jos miettii vaikka **Konstila, sitä kädentyöpajaa, niin oikeestaan etukäteen**

*ei tätä kolmikantaa voinut soveltaa, että se on sillon melkein paikan päällä parhaiten oppii, ettei oo kirjallisia, etukäteen tehtäviä, syventäviä tehtäviä vaan paikan päälle ja sitten jälkikäteen niinku nimityksiä, muistelua, esimerkiksi animaation valmistamista. (H5)*

Opettajien vastauksista tuli esille, kuinka TriPod-mallin rakenne tukee opettavan tiedon soveltamista koulun ulkopuolisissa konteksteissa, joten opitun siirto-vaikutus vahvistuu olennaisesti. Opittujen asioiden siirrettävyyden koulun ulkopuoliseen elämään nähtiin selkeästi lisäävän oppimisen motivaatiota. Valo-opettajat kuvaavat ohjaamisen ja opettamisen tärkeyttä oppilaiden sopeutumisessa uuteen ympäristöön mm. seuraavasti:

*Ehottomasti. Joo. Kyllä. Että se pelkästään se, että se **taito tai tieto siirretään toiseen paikkaan niin sehän heti antaa niinkö potkua**, että oikeasti näillä asioilla on yhteyttä käytäntöönkin. (H4)*

*Voisin ainakin kuvitella, että se **lisää sitä motivaatiota ja ylipäättänsä oppimiseen**, että ne huomaa, että ku koulussa jotakin asiaa käydään läpi, niin se onkin sitten **siirrettävissä** tonne oikeaan live-elämään. Et ne ei oo vaan mitä tahansa irrallisia asioita, vaan ne nivoutuu jotenkin tähän koko systeemiin. (H7)*

Suomen kielen opetuksesta valo-opettajat arvioivat, että heidän oppilaansa harjaantuvat käyttämään suomen kieltä parhaiten autenttisissa kielenkäyttötilanteissa. Niinpä suomen kielen oppimisen siirtovaikutuksen katsottiin toteutuvan luontevasti verrattuna esimerkiksi vieraiden kielten oppimiseen.

*Siis ilman muuten se, että jos mietitään, että vieraitten kielten opetuksesta ops:ssa sanotaan, että pitää pyrkiä simuloimalla tilanteita mahdollisimman autenttisiin oppimisympäristöihin, niin meille se on luonnostaan, että kun me lähdetään jonnekin vierailulle, niin se on sitten **autenttinen kielen oppimistilanne**. (H5)*

Valo-opettajat kuvasivat TriPod-mallin kolmen vaiheen käyttämistä kokemuksellisen oppimisen prosessiksi. Heidän mukaansa oli mahdollista tarjota oppilaille kokemuksia, joiden perusteella he omaksuivat uusia käsitteitä. Opittujen käsitteiden avulla oppilaiden oli mahdollista rakentaa ja omaksua uutta tietoa.

*No sehän on mun mielestä, se on jopa **itsetunnollinen asia**, että he tietää, että nyt tämä on olkoon nyt sitten vaikka suomen kielellä se sana karhu. ... Siis se ideana, mä tiedän mistä puhutaan tai mitä täällä menee. Tai jos me men-*

*nään vaikka Tietomaahan ja katotaan siellä avaruudesta. Nii jos me ollaan käsitelty maapallo ja planeettoja, niin ne on tuttuja ne sanat sieltä, että vaikka ei kaikkea ymmärrä niin ymmärtää ne, että mistä tässä puhutaan ja mä tiedän ton ja mä tiedän ton ja mä pystyn ymmärtämään. Et se on ihan itsetunnollinen juttu. Ja sitten ku sitä vielä jatketaan siellä luokassa, luokkatilanteessa sen jälkeen, niin se vielä niinku jotenki kertautuu ja mahdollisesti tulee sitten niitä omia ajatuksia enemmän. Sitten siinä vaiheessa lisää, kun on ehitty sitä prosessoida vähän pitempään. (H2)*

*Ja sitten siinä on hirveän helppo tämmösissä erilaisissa kun niinku konkreettisesti tehdä paikan päällä tai muuta, niin se että **abstraktejakin käsitteitä on helpompi koettaa** ku että opiskeltais vain kirjasta. ... Se tulee jotenkin **läheemmäs ja konkreettisemmaks** se tavoite, että miksi tätä opiskellaan. (H4)*

Haastateltavien puheesta ilmeni, että oppilaiden toiminnallisuus, aktiivisuus ja itseohjautuvuus tehtävien teossa pienryhmissä olivat keskeisiä havaintoja opintovierailuiden toteuttamisessa. Autenttiset reaalimaailman tilanteet tarjosivat oppilaille mahdollisuuksia olla suoraan vuorovaikutuksessa opittavan asian kanssa. Opettajat viittasivat konstruktiiiviseen oppimisympäristöön, joka on verrattavissa tilaan tai paikkaan, jossa oppilailla on tilaisuuksia käyttää erilaisia informaatiolähteitä omien tietojensa lisäksi. Opettajat siis pystyivät tarjoamaan opetus suunnitelman tavoitteiden mukaisesti oppilaille tilanteita, joissa tieto välittyi oman prosessoinnin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta, kuten seuraava esimerkki havainnollistaa.

*Ainakin nyt on viimeisimpänä mielessä tuo Ranuan eläinpuisto. Niin se, että ku niitä oltiin niitä eläimiä käsitelty täällä [luokassa] paperilla ja joitakin kuvia kateltu ja opittu niitten nimiä, niin oli mukava kuulla, kun siellä joku että hei tuolla on se pöllö, mitä me katottiin. Että tavallaan se, että **ne ite osas yhistää ne asiat**: sen mikä oli täällä koulussa, niin siihen mikä siellä oli liveinä. Et mä luulen, et se on varmaan semmonen suurempi löytö ku sen ite yhistää siihen minkä on aikaisemmin opittu kuin että sinne menis vaan pelkäänsään, et: ”Hei tuo on pöllö”, ope sanelee. Niin se varmaan jää niin hyvin mieleen. ... Mut hieno tapa oppia oli tai on. Miks tätä sanotaan, **konstruktivismia**. (H7)*

Opettajien mukaan projektin aikana oppimisen mahdollisuudet vaihtelivat pitkälti riippuen oppilaiden iästä ja suomen kielen taitotasosta sekä oppimisympäristön suomista toimintamahdollisuuksista. Yleisesti ottaen valo-opettajat kokivat, että

heidän on mahdollista oman ammattitaitonsa avulla toteuttaa opetusta tiettyyn rajaan saakka. He toivat selkeästi esille tyytyväisyytensä hyödyntää koulun ulkopuolisia ammattilaisia oman opetuksensa tukemisessa. Eri alojen asiantuntijat eri oppimisympäristöissä ja yhteistyöverkostot rikastuttavat suuresti koulussa annettavaa opetusta.

*Vaikea eritellä tämän projektin käyntejä ja kaikkia muita tapahtumia että kaikkihan sitten jossakin vaiheessa niinku yhistyy että kaikki tämmöset käynnit ja vierailut. No ei voi sanoa että mitä enemmän niitä on sen parempi, mutta jos niitä on niin ne on tosi tärkeitä. Ja siellä saatto, mehän ei tiedetä. sielälähän saatto joku kaivo esim. Turkansaaressa, kaivosta nostettiin vettä, että minkälaisia mielle yhtymiä lapsilla tulee siitä. Että ois hirveen kiva tietää mitä he ajattelis siinä, mutta se on niin... Niin että hehän saatto niitä **yhistellä** jo siellä, monia asioita niinku omaan ja **omiin aikaisempiin kokemuksiinsa**. Mutta tuo on tosi tosi tota sillee vaikee kysymys ehkä sitten että... Mut kyllä mä uskon, **kaikilla kokemuksilla on merkitystä**. (H2)*

*Kun jostakin asiasta aletaan puhumaan, mikä siihen liittyy, niin he muistaa sieltä niinkun vierailusta, he kertoo, hei mä muistan ku me oltiin siellä. Niin sitten se **yhistää** ku seuraavan kerran puhutaan jotakin siihen tiettyyn asiaan liittyvää, niin **se tulee sieltä vierailun kautta**, niin ne on **jäännny mieleen**. Et vaikka sitä ei ois siellä ees käsitelty tai muuta, mutta kun **ne on nähny jotakin**, niin ne muistaa sen kertoa. Sitä kautta. (H3)*

## 7.4 Valo-oppilaiden oppimis- ja ryhmätyötaitojen kehittäminen

Keskusteltaessa valo-opettajien kanssa TriPod-mallin mukaisesta opetuksesta suhteessa oppilaiden keskinäisiin sekä oppilaiden ja opettajan välisiin sosiaalisiin suhteisiin vastaukset toivat esiin monipuolisia näkemyksiä, joita tässä esittelen tarkemmin. Yhteistyö ja sen tärkeys olivat erityisen merkittäviä valo-oppilaille, koska he saivat täten luonnollisia tilanteita tehdä yhteistyötä paitsi oman ryhmänsä myös muiden valo-ryhmien oppilaiden kanssa ja tavata muita oman kieliryhmänsä oppilaita. Oppilaat saivat harjaannuttaa sosiaalisia taitojaan sekä käyttää suomen kieltä autenttisissa kielenkäyttötilanteissa. Opettajat suunnittelivat oppimisympäristövierailuita varten oppilaille tehtäviä, joiden tekeminen tapahtui yhteisöllisesti. Vierailuiden aikana oppilailla oli mahdollisuus suoraan vuorovaikutukseen keskenään toisin kuin luokkaopetuksessa yleensä. Pääsääntöisesti opettajat kokivat oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden parantuneen opintovierailui-

den ansiosta. Oppilaille oli tavallista enemmän aikaa työskennellä keskenään, jolloin he oppivat tuntemaan toisiaan entistä paremmin. Erityisesti yhdessä tekeminen uudessa oppimisympäristössä toi esille positiivisia seikkoja, joita alla olevat valo-opettajien vastaukset havainnollistavat.

*On positiivinen vaikutus. Ja niinku aattelen sitäkin, että tietenkun luokassa kun ollaan niin eritasoisia, että ei ole sitä semmosta välttämättä pysty yhdessä niin paljon tekemään, osa integroituu ja muuta, mut se on sit semmonen **kaikkien yhteinen niinkun retki ja juttu, mikä mennään ja tehään yhdessä.** Yleensäkin se sitten ku siellä ollaan niin eri tilanteissa mitä luokkaympäristössä. Sä teet yhdessä erilaisia asioita ja pitää huolehtia ja sä annat tavaltaan joillekin jotain vastuutehtäviä tai muuten, niin kyllä se on mun mielestä positiivisesti vaikuttanut. Ja varsinkin musta oli hyvä, et nyt oli aika alussa ne [vierailut], et must sillä oli positiivinen vaikutus siihen, et heti alussa niinku päästiin. Ja myös se, että ne **näkee muita, että ku ollaan oltu muitten maahanmuuttajaluokkien kans yhtä aikaa, niin sillä on ollu myös mun mielestä positiivinen.** (H3)*

*Että se on tosi hyvä, että ei ole pelkästään meidän luokka. Että kauhean hyvä, että niitä on nimenomaan tämmösiä juttuja, tehtäis vaihtelevissa kokoonpanoissa että sitten **tulis niitä suhteita muihinkin kouluihin.** (H4)*

Sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen toteutui valo-opettajien kuvausten perusteella erityisesti silloin, kun oppilaat työskentelivät oman, tutun ryhmän oppilaiden kanssa, mikä kiinteytti ryhmähenkeä. Samoin kävi myös silloin, kun he tapasivat asiantuntijoita sekä muiden ryhmien oppilaita ja työskentelivät aiemmin tuntemattomien ikätovereiden kanssa, jolloin oppilaat joutuivat uusiin sosiaalisiin tilanteisiin. Projektin tavoitteiden toteuttaminen tapahtui osittain samanaikaisesti ja kerroksittain, kuten alla olevat lainaukset TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkityksestä valo-oppilaiden sosiaalisten taitojen harjaannuttamisessa osoittavat.

*Se on monitasoinen se juttu, että jos ensinnäkin mietitään pelkästään sitä meidän ryhmää, niin kaikki tuommoiset yhteiset retket, että lähetään kohti suurta tuntematonta yhtenä porukkana, niin silloin **ne lapset tukeutuu toisiin, saa turvaa toisista, niin totta kai toimii ryhmäytymisen näkökulmasta mainiosti.** Mutta sitten myös, jos mieltii sosiaalisia suhteita **ala- ja yläkoulun oppilaitten välillä,** niin nehän on ollut ihastuttavia ne bussimatkat esimerkiksi Ranuan eläinpuistoon, kun me ollaan oltu iloisesti sekaisin ylä- ja alakoulun porukat. Ja samaten sitten siellä paikan päällä joissakin oppimisympäristö-*



*vierailuissa, että ollaan sekotettu sitä pakkaa ja onhan se mahtavaa, että siellä saattaa olla samasta perheestä niin ikähaitarilla 7–17 kaikki muikelot. Tai sitten, että saman kieliryhmän lapset pystyy kommunikoimaan keskenään ja saamaan tavallaan enemmän irti siitä oppimisympäristövierailusta kuin semmoset, jotka osaa jo suomea paremmin, niin pystyy selittää sieltä asioita sillä omalla äidinkielellä niille pienemmille pirpanoille tai sitten pienemmät isommille. ... Minusta sosiaalinen ulottuvuus on siinä älyttömän tärkeä näissä oppimisympäristövierailuissa. (H5)*

*Tietyllä tavalla, kun me ollaan tehty oppimisympäristövierailuja muitten ryhmien kanssa yhdessä, niin toisaalta se on ehkä selkiyttänyt tätä omaa ryhmää. Et tää on meidän ryhmä ja toisaalta sitten myös, kun se isommassa porukassa on ollut niitä ehkä omia tuttuja tai samankielisiä, joita ei oo tiennykään olevan Oulussa, on toisaalta tullut semmosta ryhmien välistä tutustelua. Mutta kyllä se tietyllä tavalla niin varmasti on semmosta oman ryhmän identiteetin jollakin tavalla tukenut, että mistä koulusta me ollaan, me ollaan meidän koulun porukkaa, että näin pois päin. Kyllähän se, kun lähetään toisenlaiseen ympäristöön ku luokkaympäristöön niin ilman muuta opettajallekin semmonen ku silmiä avaava, voi olla että oppilas käyttäytyy, toimii eri tavalla. Voi olla, että löytyy erilaisia vahvuuksia, joita ei luokassa niinkään; just tämmösiä vaikkapa sosiaalisia vahvuuksia. Toisaalta sitten myös ehkä voi huomata, että okei, tää oppilas tarviiki ehkä vähän enemmän ohjausta täällä vapaammassa ympäristössä. Että semmosta oppilaan tuntemista edistää. (H6)*

Oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta lisäsi myös se, että yleensä kaikki yhdeksän ryhmää vierailivat samanaikaisesti vierailukohteessa. Varsinkin vasta maahan muuttaneet valo-oppilaat tapaavat omassa koulussaan pelkästään oman valoryhmän oppilaita ja käsitys maahanmuuttajataustaisista oppilaista rajoittuu varsin kapeaksi. Paitsi että vierailut tukivat oman ryhmän ryhmäytymistä, oppilaat saivat kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta samaa äidinkieltä puhuvien oppilaiden kanssa. Oman äidinkielen käyttäminen saattaa joillakin oppilailla olla mahdollista pelkästään perheen keskuudessa, koska omassa koulussa ei löydy yhtään samaa kieltä puhuvaa oppilasta. Oman äidinkielen käyttö ikätovereiden keskuudessa avaa todennäköisesti opetettavia aiheita aivan toisella tavalla kuin suomenkielisen opetuksen seuraaminen. Tällöin yhteisöllisesti tapahtuvassa oppimisessa oppilaat voivat ulkoistaa ajatuksiaan vaihteeksi myös omalla äidinkielellään käydessään keskustelua muiden samaa kieltä puhuvien oppilaiden kanssa.

*Musta siinäkin oli mahtava ku me oltiin Turkansaareissa ja me sitten sekoitettiin ihan ryhmät. No ensin mä aattelin että apua minun lapset! No ei siinä mitään, ku kaikki meni ihan hyvin. Mut sitten siinä oli niinku mahtava juttu se, että ku oli **toisesta koulusta yks somalipoika** joka puhui jo hirvittävän hyvin suomea **ja minun kaks somalityttöä** jotka ei varmaan paljon ymmärtänyt siitä retkestä niinku puheesta, mutta sitten tietysti monesta muusta asiasta. Mutta tämä somalipoika sitten rupes heille kertomaan, että se oli niinku mä niinku aika myöhässä vaiheessa hoksasin sen. Olis pitänyt heti alussa itte tajuta mutta mä pyysin et voisitko sä kertoa vähän, että mitä tässä nyt myllyssä niinku tapahtuu ja se kerto ja tähän on aivan mahtava tulkkutilanne. Mä en tiä mitä se kerto se poika, mutta kyllä se oli ihan fiksunoloinen kaveri ja mä kyllä uskon, että se kertoi ihan oikein. Et se oli musta ihana. Ja varmaan semmosta kannattas hyödyntääkin muuten. (H2)*

Opettajat toivatkin vastauksissaan ilahtuneina esille sen, että opintovierailuiden aikana monilla oppilailla oli tilaisuus tavata omaa äidinkieltä puhuvia oppilaita, mikä teki tästä kommunikaatiotilanteesta erityisen merkityksellisen näille oppilaille. Oman äidinkielen käyttö edesauttoi oppimista ja oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta, vaikka sosiaalisesti tilanne saattoikin olla siinä mielessä haastava, että oppilaat eivät aiemmin tunteneet toisiaan.

*Kaikki tommoset yhdessä koetut asiat ja elämykset niin nehen. Tämä on meidän juttu, mun luokka ja mun luokkakaverit. Kyllähän se lähentää. Ja sitten taas vastaavasti tämä, että näkee että ahaa, mehän teidän niitä yhdessä niitä vierailuita. Musta se on aivan ehottoman tärkeä asia ollu se, että **me kaikki valmistavat luokat sitten osallistutaan**. Koska siellä voi olla maanmiehiä ja maannaisia siellä toisissa ryhmissä. Ja sitten ylipäättänsä hahmottaa, että **onhan täällä vaikka kuinka paljon meitä tässä kaupungissa**. Tämä ei ole vain meidän koulu. Ja sieltä tosiaan voi löytyä semmonen **puhekaveri**, kenen kanssa ei, jos ei omaa kieltä pysty siinä omassa luokassa tai koulussa käyttämään, niin sieltä voi löytyä sitten, se on suunnattoman helpottavaa, että voi, psyykkisesti ja sosiaalisesti. (H8)*

*Mä voisin kuvitella, et nämä on niille kaikkein parasta antia. Niinku sosiaalisuuden kannalta niille, jotka pienestä kieliryhmästä tai pienestä kulttuuri-ryhmästä, et niillä on semmosta yhteinen semmonen kuulumattomuuden tunne mihinkään ryhmään ja se **vahvistaa** sillä lailla **yhteispeliä** mun mielestä. (H1)*

Pääsääntöisesti kaikki valo-ryhmät osallistuivat opintovierailuille joko yhtä aikaa tai alakoulujen ryhmät keskenään ja yläkoulujen ryhmät keskenään. Ala- ja yläkoulukaisten oppilaiden yhteistyö toteutui pelkästään vierailuiden yhteydessä, sillä valmistavan opetuksen ala- ja yläkouluryhmät sijaitsevat fyysisesti eri kouluissa. Opintovierailuiden aikana oppilaiden yhteistyö toteutui vaivattomasti oppilaiden tottuessa matkustamaan ja työskentelemään yhdessä. Ainoana yhteisenä kielenä oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle oli useimmissa tapauksissa suomen kieli, jonka käyttö oli välttämätöntä ryhmätöidenkin takia.

Vuorovaikutuksen myötä oppilailla oli tilaisuuksia pukea sanoiksi omia ajatuksiaan ja saada palautetta muilta oppilailta; myös niiltä, joiden kanssa ei tavallisesti opiskella omassa koulussa. Oppilaat pystyivät jakamaan tietoa, keskustelemaan ja esittämään omia tulkintojaan, välillä myös omalla äidinkielellään ryhmien sekoittuessa. Haastatteluissa valo-opettajat kuvasivat oppilaiden välistä vuorovaikutusta mm. seuraavilla esimerkeillä, joista heijastuvat paitsi uudet vuorovaikutustilanteet oppilaiden välillä, myös valo-opettajan myönteinen henkilökohtainen asenne ja luottamus oppilaisiin.

*Ja ainakin siitä oli positiivisia kokemuksia, että muistan mulla yks oppilas, hän otti niin tosissaan sen tehtävän, ku mä sanoin, et okei tässä on nyt tää sun pari-kolme, **josta pietät huolta**, niin hän käsi kädessä niitten kans kiersi siellä koko talon ympäri. Ja mä siitä sanoin jälkikäteen että toimit tosi hienosti ja esimerkillisesti. Että tämmöstäkihän siinä voi, **iästä riippumatta ja sitten näitä kansalaisuuksia**, et ne ei nyt välttämättä aina oo omasta maasta, vaan että niitäkin sekoittaa, mihin sitten taas vaaditaan sitä suomen kieltä, että siellä pystyy toimimaan. (H9)*

*Ja toinen mun mielestä tärkeä juttu on, että ne oppilaat näkee, että näitä maahanmuuttajia on muuallakin kuin meidän koulussa. Yks mikä yks kertomus tuli hieno semmonen, että noi isommat eli **yläluokkien maahanmuuttajaoppilaat otti niinkö nämä pienet silleen hoiviinsa** ja kuskas sitten ja avustivat niitä siellä retkillä, niin must soli kans semmonen hellyyttävä juttu, miten ihanasti ne otti nämä pienet hoiviinsa. (H7)*

Yhteisöllisesti vierailukohteissa opiskeltaessa oppilaille tarjoutui senkaltaisia tehtäviä, joita ei välttämättä omassa luokkahuoneessa olisi tullut vastaan. Sosiaalisten taitojen oppimista harjaannutettiin erinomaisella tavalla aidoissa tilanteissa. Samanaikaisesti luotiin uutta tietoa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Oppimi-

nenhan on ennen kaikkea sosiaalinen prosessi. Näitä työelämässäkin tarvittavia taitoja tulee saada harjoitella eri konteksteissa, kuten projektissa tehtiin.

## 7.5 Valo-oppilaiden kotoutumisen edistäminen ja tukeminen

Tutkimuksen kirjoittamisen yhteydessä harkitsin tutkijana, sisällytänkö kotoutumiseen liittyviä tuloksia lainkaan mukaan tutkimukseeni. Pohdin tätä siitä syystä, että haastateltavat opettajat esittävät toisten kotoutumisesta omia arvioitaan, eivätkä ne pohjaudu maahanmuuttajien omiin kokemuksiin. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan yhtenä tavoitteena tukea valo-oppilaiden kotoutumista. Myös TriPod-mallin yhtenä tavoitteena oli tukea ja edistää oppilaiden kotoutumista. Sain tukea ja vahvistusta päätökselleni sisällyttää kotoutumisen työhöni tutkittavilta valo-opettajilta esitellessäni alustavia tutkimustuloksia osallistujatarkistuksen yhteydessä. Tutkittavat opettajat totesivat yksimielisesti, että TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkitys oppilaiden ja myös heidän lähiyhteisönsä kotoutumiseen oli projektin aikana yksi merkittävimmistä tuloksista. Valo-opettajien mielestä erityisesti opintovierailuiden avulla oli mahdollista edistää valo-oppilaiden kotoutumista, joten sisällytän tämän pääkategorian tutkimukseni lopullisiin tuloksiin. Valo-opettajat kuvasivat vastauksissaan TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkitystä oppilaiden ja heidän lähiyhteisönsä kotoutumiseen. Lisäksi keskustelimme oppilaille jaettujen lyhytelokuvien, dvd-levyjen, merkityksestä koko perheen kotoutumisprosessissa.

Valo-opettajien vastauksista tuli esille heidän kokemansa kokonaisvaltainen vastuu oppilaiden arjessa selviytymisestä. Projektin merkitys ulottui koulutyön lisäksi myös oppilaiden tiedon lisäämiseen vapaa-ajan vieton mahdollisuuksista uudessa kotikaupungissa, kuten käy ilmi seuraavista haastatteluaineiston esimerkeistä.

*Ainakin se auttaa siinä et eihän ne oppilaat todennäköisesti kävis ite niissä paikoissa, missä me käyään ja samalla sen lisäksi se **tu Oulun paikkoja tuuksi**, niinku Tietomaata ja sitten toki Oulun lähiympäristöäkin. Mun mielestä se antaa vihjeitä, mitä täällä Oulussa vois tehdä, kaiken ton pedagogisen sisällön lisäksi. ... Et kyllähän se **tu semmosta turvallisuutta** varmasti se, että **hallitsee oman kaupungin paremmin**. Ja sitten toisaalta myös **virikkeitä** oppilaille. Ja sitten pienemmät lapset, jos jankuttaa kotona siitä, niin ehkä vanhemmatkin lähtee sitten niitten kans jollakin kerralla. Et se voi **levitä sinne perheeseenkin se innostus** johonkin paikkaan. (H1)*

*Niin se on ihan mielettömän tärkeää, että me päästään yhdessä tutustumaan ja opetellaan käymään eri paikoissa, et se jotenkin se, että **oppi hahmottaa tätä omaa kotikaupunkiaan ja vähän laajemminkin ympäristöä** ja ikään kuin niin kuin **ottaa omakseen tätä pala palalta** niin on tosi olennaista. (H6)*

***On asioitten ja ympäristön realisoituminen.** Joillakin lapsilla tai saa sanoa, että useimmilla lapsilla ... on aika suppea se elämänpiiri, koska ei ole semmosia luontevia verkostoja kauemmas, syytä lähteä jonnekin 200 km:n päähän mummolaan tai muuta, että se on aika **vähäistä se liikkuminen**. Siinä mielessä se jäsentää sitä ympäristöä ja siinä mielessä tukee sitä kotoutumista. ... Että jos se on suomalaisille lapsillekin tärkeää, niin se on **ehottomasti triplasti tärkeämpää maahanmuuttajataustaisille lapsille päästä liikkumaan ja näkemään suomalaista ympäristöä ja kaupunkia**. (H8)*

Paitsi että opintovierailut konkreettisesti havainnollistivat uutta elinympäristöä, valo-opettajat kokivat vierailuiden lisäävän oppilaiden kuulumisen tunnetta suomalaiseseen yhteisöön ja yhteiskuntaan. Tutustuessaan eri kohteisiin oppilailla on opettajien mukaan paremmat mahdollisuudet välttyä ulkopuolisuuden tunteelta. Valo-opettajien vastausten mukaan monikaan oppilas ei käynyt vapaa-ajallaan kodin ja koulun ulkopuolella, joten oppilaiden elinpiiri muodostui suhteellisen kapeaksi. TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkitys uuteen elinympäristöön tutustumisessa ja kotoutumisen edistämisessä tulee esille myös alla olevista sitaateista.

*Mun mielestä sillä on aika positiivinen merkitys. ... Kuinka moni meidän lapsista [oppilaista] pääsee johonki Oulun ulkopuolelle? Ei varmaan juuri kukaan. Et jo se, että ne pääsee Oulun ulkopuolelle, ne näkee jotakin muuta, niin sekä, silläkin on suuri merkitys tavallaan, et mikä se... **tää Suomi on ehkä jotain muutakin kuin Oulu**, että se ehkä jotenkin **konkretisoituu** myös lapsille. Ja sitten kyllä mä sen koen, että ku he pääsee käymään näissä eri paikoissa, niin se myös vaikuttaa heihin, että se on niinku positiivisena, et he ehkä **kokee enemmän olevansa osa tätä niinku Suomea ja suomalaista kultuuria jollakin tavalla, et he pääsee niinku siihen sisälle**. (H3)*

***Kuulumisen tunne tavallaan.** Siinä se ehkä onkin, semmonen ku kaikki asiat on tuttuja tai mahdollisimman moni, niin ei ole semmonen ulkopuolinen olo. Se on ennemminkin sitä. Mitä enemmän me käydään ja tehdään ja nähdään ja koetaan, niin tulee se kuulumisen tunne. (H2)*

Vastaavankaltaisilla toimintamalleilla voidaan tukea ja edistää valo-oppilaiden kotoutumista myös muissa konteksteissa kuin tämän tutkimuksen projektissa. Valo-opettajien arviot opetuksen merkityksestä oppilaiden kotoutumiseen olivat linjassa projektin alussa asetettuihin tavoitteisiin. Keskusteltaessa TriPod-mallin käytön mahdollisuuksista edistää valo-oppilaiden kotoutumista valo-opettajat toivat esille, että projektin avulla oppilaat epäilemättä oppivat tuntemaan uutta kotikaupunkiaan ja -seutuaan paremmin. Opintovierailut tarjosivat vasta maahan muuttaneille lapsille ja nuorille mahdollisuuksia käydä noin 8–9 opintovierailukohteessa lukuvuoden aikana. Maahanmuuton alkuvaiheessa on lähes mahdotonta tuntea ja tietää, mitä palveluita ja vierailukohteita uusi elinympäristö tarjoaa. Opintovierailuiden ansiosta oppilaat pääsivät ohjatusti ja turvallisesti liikkumaan eri kulkuvälineillä uudessa kotikaupungissaan ja myös sen ulkopuolella.

*Tai pyörillä liikutaan yhdessä johonkin, niin kyllähän se avaa sitä kaupunkia ... kuinka paljon tuo sitä turvaa ... haluaa tutustua siihen kaupunkiin. (H1)*

*Varmaan vois sanoa, että lähes kaikki kohteet, vaikka missä ollaan käyty, että ei he oo sinne itsenäisesti menneet. Ne toisaalta mahdollistaa sitten tekemään semmosia asioita, minne he ei vapaa-ajalla menis. Sitten antaa monipuolisen kuvan ehkä siitä, että mitä kaikkea täällä nyt sitten on tämän koulun ja sen oman elinympäristön lisäksi. Että rikastuttaahan se sitä prosessia kylä. (H9)*

*Ja jotenkin mä aattelin, että se että me käydään kivoissa, mielenkiintoisissa paikoissa ja ikään kuin he ovat siellä arvokkaita vieraita. Niin se on niinku, niin siinä on joku arvokas viesti tietyllä tavalla, että tervetuloa. (H6)*

Valo-opettajat saavat koulussa kuulla aika paljon oppilaidensa kotielämästä, niin-pä osa opettajista oli saanut kuulla oppilaiden käyneen vierailukohteissa myös perheen kanssa vapaa-ajalla, kun taas osa mainitsi, ettei tiedä perheiden mahdollisista vierailuista. Vastauksista tuli esille, miten oppilaiden tiedot alueen palveluista olivat lisääntyneet ja he olivat oppineet uusia taitoja, miten kohteissa, esimerkiksi uimahallissa, tulee toimia. Näiden tekijöiden merkitys kotoutumisprosessin alkuvaiheessa rikastutti myös monen oppilaan lähipiirin arkea ja heijastui myönteisesti koko perheen kotoutumiseen. Valo-opettajien arviot siitä, ovatko perheet vierailleet opintovierailukohteissa tai ovatko opettajat saaneet palautetta oppilaiden kotoa, ilmenevät seuraavista vastauksista.

*On sen tiedän. Tietomaa oli ainakin ... Mutta voisin kuvitella, että ehkä se sitten on **helpompi mennä kun on koulun kanssa käyty**. Samoin ku uimahallissa. Monet oli käynyt vapaa-ajallakin. Ja viime vuoden oppilaista, Hoplopit ja nämä he oli käynyt ihan omatoimisesti. ... mä aattelin, että kouluissa **vanhemmat näkee niitä kuvia, että minkälaista siellä on, niin sekin varmaan edesauttaa**. Mennään koko perheellä sinne. (H2)*

*No siis kyllä ehottomasti on tullut positiivista palautetta. Mun mielestä se **lisää perheiden kiinnostusta** mennä ja tehdä. Et perheet on jo osoittanu kiinnostusta näitä asioita kohtaan. Et varmaan he ehkä jos on mahdollisuus ens kesänä jossain vaiheessa mennä ehkä sinne Ranuan eläinpuistoon, et kyllähän se vaikuttaa myös. Heidän **tietoisuuteen tulee asioita**, joita he eivät muuten välttämättä edes tiedä. **Et kyllähän se vaikuttaa myös heidän tavallaan Suomeen kotoutumiseen** niitten lasten kautta. **Et ku ne kokemukset tulee myös sinne kotiin sitten**. (H3)*

*Se on ehkä semmonen mikä on jäänyt iteltä jonkin verran piiloon. ... Että kylmä tavallaan sen mahdollisuuden siinä nään, mutta loppujen lopuks aika **vähän pääsee näkemään sitten kuitenkaan niitä vaikutuksia siellä perheessä**. (H6)*

Opettajien arvioiden mukaan projektin vaikutukset heijastuvat myönteisesti osittain myös oppilaiden perheenjäseniin. Perheet vierailivat vapaa-ajallaan itsenäisesti samoissa kohteissa, joista oppilailta jo oli hankittuna tietoa ja kokemusta siitä, miten niissä tulee toimia.

*Esimerkiksi tuolla Valveen talossa, missä ollaan oltu Konstilassa, niin ovat käyneet siellä taidenäyttelyissä, ku nehän on ilmaisia siellä. Ja sitten ovat käyneet siinä kahviossa. ... Timosenkosken luontokoulu on siinä vastaanottokeskuksen naapurissa, **ihan kävelymatkan päässä ja siellä vanhemmat on käynyt** paistaa makkaraa. Ja sitten käynyt siellä luontopolulla ja siellä on erilaisia niitä rasteja, niin varmaan ovat käyneet tutustuun niihin ja sitten lapset on voinut selittää, että mitä he on siellä meidän aikuisten kanssa tehneet. Nämä ainakin on semmosia eläviä esimerkkejä, mitkä on ihan vastikään tapahtuneita. Samaten uimahallivierailut, **niin niitä on lapset tehneet vanhempien kanssa**. (H5)*

*Kyllä mä oon kuullu semmostaki, että ku ollaan käyty jossakin, niin sitten lapset on tullut sanomaan, et hei me käytiin siellä äitin ja isän kanssa. ... **Kotoutumista sekkin** jossain mittakaavassa. (H7)*

*Varsinaisesti ei oo palautettu tullu sinäänsä, mutta voisin hyvin kuvitella, että **retkistä taatusti puhutaan kotona**. Että on ne niin elämyksellisiä ollu. Niin siinä mielessä mä luulisin, että sillä on vaikutus myös sinne vanhempiin, että ahaa, täällä on tämmöstä. Ehkä me voidaan käydä joskus oman perheen kanssa siellä, mikä sitten taas **vaikuttaa sen perheen kotoutumiseen**. (H8)*

Oppilaiden yksilölliset elämäntilanteet olivat yhtenä tekijänä myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Valo-opettajien kuvauksissa tuli esille yhteydenpidon määrän vaihtelu riippuen, millaisessa yhteisössä oppilas asuu. Näin ollen myös palaute projektin toimintojen vaikutuksista kotoutumiseen vaihtelivat oppilaittain.

*Oikeestaan aika vähän, että kun se on niin ehkä oppilaskohtaista, et nämä jotka on ilman vanhempia vastaanotokeskuksessa ... Ja sit mitä tulee näihin, jotka on täällä perheensä kanssa tai kuka sitten millonkin, mikä se nyt perhe on. Onko se täti vai veli kenen luona asutaan ... Vaikka se yhteydenpito jollakin lailla olis mahdollistakin, mutta että aika **vähän sieltä tulee niinku sitten mitään palautetta suuntaan tai toiseen**. (H9)*

Kysyin valo-opettajilta, miten heidän mielestään lyhytelokuvien jakaminen dvd-levyn muodossa oppilaiden koteihin on vaikuttanut koko perheen tai lähiyhteisön kotoutumiseen. Oppilaiden valmistamien lyhytelokuvien avulla lähiyhteisön oli mahdollista nähdä, missä oppilas oli käynyt, mikä jo itsessään tarjoaa lisätietoa alueen palveluista ja mahdollisuuksista vapaa-ajan viettoon. Dvd-levyjä jaettiin oppilaille koko projektin ajan puolen vuoden välein. Joskus saattoi joku oppilas jo siirtyä perusopetuksen oppilaaksi ennen levyn saamista.

*Se ois nii mielenkiintoista tietää, mutta oikeestaan ei kauheasti oo tullu. Siinä mielessä ehkä, että usein käytännössä ne elokuvat on valmistunu siinä vaiheessa, kun oppilaat on ollu jo jättämässä porukkaa, että siksi **se on vähän jäännny itellä piiloon**, että mitä niillä on ollu vaikutusta kotona. (H6)*

Valo-opettajien kuvaukset dvd:n katsomisen merkityksestä kotoutumiseen vaihtelivat melko paljon riippuen mm. siitä, miten paljon oppilaat olivat kertoneet kuumusiaan kotoa ja miten aktiivisesti opettajat olivat ottaneet aiheen esille oppilaidensa kanssa. Joissakin ryhmissä oli sattumalta projektissa aikaisempina vuosina mukana olleitten sisaruksia, joten he olivat nähneet aiemmin valmistetun dvd:n



kotona. Tällöin oppilaat olivat kertoneet oma-aloitteisesti opettajille katsoneensa lyhytelokuvia huoltajiensa kanssa. Osa opettajista tiesi dvd:n myönteisestä vastaanotosta vanhempaintapaamisissa käytyjen keskusteluiden kautta.

*Ei oo tullu mitään. Viime vuonnahan mä jaoin ne kaikille, mutta he **ei mitään kyllä koskaan niistä kommentoineet**. Emmä kyllä koskaan kysynytäkään. (H2)*

***No varmast on positiivinen vaikutus**, koska jo nyt lapset ovat kyselleet koska he saa nähä sen animaation ja sitten on myös tässä luokassa on niinku nuorempia sisaruksia, joitten vanhemmat sisarukset ovat siis aikaisemmin olleet valmistavassa luokassa ja ovat tehneet animaation. He muistavat, et ku katottiin yks ja sitten sekin, että ennen ku alettiin tekemään animaatioita katottiin edellisen vuoden animaatio, et mitä he olivat tehneet ja sitten yks sano heti, mun isovelji tuolla, mä oon nähny tän monta kertaa, **meillä tämä kotona**. ... **Pari vanhempaa kysy**, et saavatko he nähdä tämän et lapset puhunu animaatio, että saako he nähdä sitä et voiko sitä jossain nähdä ja... Ja sitten et kyl-lähän sillä on ihan selkeesti, et ne on niin merkittäviä kokemuksia näille oppilaille. ... Vanhemmilta on niinku ihan selkeesti tullu vanhempainkeskusteluissa palautetta, et ne on todella niinkun merkittäviä et ne on ne suurimmat kokemukset, merkittävimmät kokemukset mitkä jää mieleen lapsille. (H3)*

Kaiken kaikkiaan osa valo-opettajista koki dvd:n katsomisen kotona edesautta-  
neen koko perheen kotoutumista merkittävästi. Vanhempien ja muiden sisarusten huomattavassa yhden perheenjäsenen osan toimia uudessa toimintaympäristössä hyvin, oli se opettajien vastausten mukaan madaltanut muiden perheenjäsenten osalta kynnystä lähteä omatoimisesti tutustumaan opintovierailukohteisiin. Valo-oppilaiden myönteiset kokemukset ja onnistuneet vierailut kannustivat opettajien mielestä koko perhettä myös käyttämään suomen kieltä. Lyhytelokuvien myönteinen merkitys koko perheen kotoutumisprosessissa näyttäytyy alla olevien valo-opettajien vastausten avulla selkeästi.

***Hirmuisen suuri merkitys, ku mä just aattelen niitä animaatioita ja videoita, mitä ne pystyy näyttämään tuolla kotona ja selittämään**. Se on ihan eri se asia, kun lapsi pelkäänsä suusanallisesti selittäis, että mitä se on siellä nähnyt ja kokenu entä ku että sillä on konkreettisesti joku, minkä se voi näyttää ja selittää sen myötä. Se tulee paljon vahvemmaksi se mielikuva niille vanhemmille sitten ja varmaan enempi uskallusta ja rohkeutta lähteä niihin erilaisiin paikkoihin, mitä se heidän pentulainen on jo siellä nähnyt. ... Ja sitä kautta, kun **mitä enempi tutustuu siihen omaan asuinympäristöön, niin sitä vah-***

*vemmin ne tavallaan kiinnittyy ne perheet sitten tähän ja koko ajan tulee uusia kokemuksia sitten kokeilla sitä suomen kieltä ja sitten tulee ihan samalla tavalla ku lapsillekin niitä onnistumisen elämyksiä, kun uskaltaa käydä jossakin paikassa ja huomaa että selviytyy ja suoriutuu siellä. Sitten voikin mennä ehkä seuraavaksi johonkin ihan outoon, uuteen paikkaan, koska on niin hyvät kokemukset siitä edellisestä käynnistä, musta nämä [dvd:t] palvelee tosi hyvin koko perhettä. (H5)*

*Varmaan se ainakin alentaa sitä perheen kynnystä lähteä tutustumaan siihen paikkaan ja kyllähän vanhemmat näkee, että lapsi sopeutuu, kotoutuu ja osaa toimia erilaisissa paikoissa, niin sillä varmaan on koko perheelle positiivinen merkitys. (H7)*

## 8 Opetussuunnitelman merkitys osaamisen kehittämisessä

Haastattelussa ei erikseen kysytty opetussuunnitelman osuutta osaamisen kehittymisessä, mutta valo-opettajat toivat tuon yhteyden erikseen ilmi. Projektin toteuttaminen vuosina 2008–2011 ajoittui hyvään aikaan, sillä valmistavan opetuksen paikallista opetussuunnitelmaa päivitettiin vuonna 2007, valtakunnallinen opetussuunnitelma uudistettiin vuonna 2009 ja paikallinen opetussuunnitelma kirjoitettiin tämän pohjalta vuonna 2010. Valo-opettajat kokivat saaneensa Tri-Pod-mallin mukaisen opetuksen toteutukseen ja omalle toiminnalleen tukea ja sisältöä uudesta opetussuunnitelmasta. Voimassa olevassa valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan kokemuksellisten ja toiminnallisten oppimisympäristöjen käyttöä opetuksessa sekä monipuolisia työtapoja. Tätä kuvaa alla oleva valo-opettajan kuvaus uuden opetussuunnitelman toteutumisesta Tri-pod-mallin mukaisen opetuksen avulla.

*Ensin pitää sanoa se, että tietenkin itellä vaikuttaa se, että mä oon elänyt valmistavan opetuksen opettajana ennen hankeaikaa ja nyt hankeajalla, niin sehän vaikutus on järisyttävä. ... Nyt tavallaan kun ops, valmistavan opetuksen ops, on mietitty sillä tavalla, että on tietyt nuo **oppimisympäristövierailut**, jotka tulis käyä riippuen ikähaitarista, niin tämä **kyseinen hanke on nytten mahdollistanut sen**, että pystyy toteuttamaan opetussuunnitelmaa ... **auttaa toteuttamaan opetussuunnitelmaa** ja antaa aivan **erilaista sisältöä**, koska nimenomaan, että kun on **autenttisia** niitä vierailupaikkoja, niin on niin paljon helpompi selittää siellä asioita entä kun vaikka dokumenttikameran kautta näyttää niitä paikkoja tai sitten kirjan kuvista näyttää eläimiä tai videon pätkiä tai tämmösiä; entä ku että oikeasti on jossakin ja **pystyy monilla eri aisteilla kokemaan** tai haistamaan että maistamaan. (H5)*

Vastausten mukaan opettajat kokivat opetussuunnitelman mukaisten opintovierailuiden toteuttamisen vaikuttaneen myönteisesti ja rohkaisevasti myös oppilaiden oppimiskokemuksiin. Poistuminen turvallisesta omasta luokahuoneesta jonnekin tuntemattomaan kohteeseen saattaa aluksi tuntua joistakin oppilaista pelottavalta. Tutun aikuisen ja oman valo-ryhmän tukemana toteutetut vierailut ja niistä saadut myönteiset kokemukset kannustivat toteuttamaan opintovierailuita myös jatkossa.

*Kyllä siinä semmonen erilainen jännite on siinä tilanteessa, kun lähetään puhumaan, et me ollaan menossa johonkin uuteen paikkaan ja nyt siihen liittyen*

*opiskellaan. Kyllä siinä erilainen jännite kuin että jos vaan alottaa normaalisti luokkamuotoisesti jonkun aiheen käsittelyn luokassa. Jonkun verran joskus on ollut niitäkin tilanteita, että oppilaat ei haluais lähteä, jotku on ehkä sellaisessa tilanteessa noin elämässään muuten, että kaikki uusi ja erikoinen pelottaa, että se tuttu turvallinen on se, mitä haluaa mutta tuota sit kuitenkin käytännössä ne on ollu onnistuneita ne vierailut, että kun on **uskaltauduttu ulos siltä mukavuusalueelta.** (H6)*

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti koulun ulkopuolelle tehtyjen opintovierailuiden yhtenä tarkoituksena oli havainnollistaa opetusta ja pyrkiä siihen, että oppilaat käyttäisivät eri työtapoja monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Kontekstista riippuen valo-opettajat suunnittelivat aiheeseen liittyvää toimintaa, joka toteutettiin autenttisessa, luonnollisessa oppimisympäristössä. Opetussuunnitelman sisältöjen opettaminen TriPod-mallin avulla sai opettajat suunnittelemaan saman aiheen käsittelemistä monelta eri kannalta erityisesti oppiaineiden integroinnin näkökulmista. Valo-opettajat kokivat eriyttävänsä opetusta oppilaiden suomen kielen taitotasojen mukaisesti.

*Lähinnä se etukäteistyöskentely luokassa ennen vierailuja on ollut sanasto-opettelu, no se koskee näitä, jotka on ollu vähän aikaa, mut sit ku on niitäki oppilaita, jotka on jo pitempään ollu, kenties käyvät uudemman kerran josakin vierailukohteessa, niin siinä tulee hyvin luontevasti tämä **eriyttäminen**, että aattelen, että viime vuonna oppilas opetteli tässä kohteessa vain jotain eläinten nimiä, mutta nyt hän opiskelee sitä asiaa jo syvemmälle. **Oppilas itekin huomaa sen edistymisensä siinä.** (H6)*

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman mukaan opetuksessa tulisi hyödyntää kokemuksellisia ja toiminnallisia oppimisympäristöjä sekä monipuolisia opetusmenetelmiä ja työtapoja. Valo-opettajat toivat vastauksissaan esille miettivänsä eri opetusmenetelmien vaihtelua. Projektin aikainen opetussuunnitelman yhtäaikaisten toteuttaminen ja edelleen kehittäminen edesauttoivat opettajia tiedostamaan opetussuunnitelman sisällöt ja pohtimaan niiden toteuttamista työssään tietoisemmin. Valo-yhteisön säännölliset tapaamiset, projektiin liittyvät yhteissuunnittelut ja opetussuunnitelman kehittäminen nivoutuivat projektin kuluessa luontevasti yhteen. Yksilöllisten tavoitteiden ja sisältöjen huomiointi toteutui tulosten mukaan opetuksessa ja antoi opettajille myönteisiä kokemuksia jatkaa niiden toteuttamista. Suunnitellessaan oppimisympäristön hyödyntämistä opetuksessa valo-opettajat pohtivat ensisijaisesti *miten* opettavat ja vasta sen jälkeen *mitä*

opettavat. Yhteisen kielen puuttuessa opetuksessa hyödynnetään erilaista toimintaa ja tarjotaan oppilaille mahdollisuus käyttää useita aisteja oppimisessa. Erityisesti valo-oppilaiden kohdalla aiempi koulunkäyntihistoria vaihtelee paljon, mikä asettaa valo-opettajat erilaisen haasteen eteen kuin perusopetuksen opettajat. Jokaisen oppilaan tiedot, taidot ja kokemukset ovat yksilöllisiä; valo-oppilaiden erityisesti. Valo-ryhmän oppilaat oppivat eri asioita eri vaiheissa samoista sisällöistä, mikä luonnollisestikin johtuu heidän erilaisista taustoistaan. Täten erityisesti valo-opettajien on syytä käyttää opetuksessaan erilaisia opetusmenetelmiä, jotta jokainen oppilas voi saada omalle yksilölliselle oppimistyylilleen sopivaa opetusta. Valo-opettajat kuvasivat TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkitystä omaan opetukseensa mm. seuraavasti:

*Ensin pitäis miettiä et miten ja sitten vasta mitä. Niin se jotenkin vielä on tavallaan konkretisoitunut enempi se, että **muistaa vaihella niitä opetusmenetelmiä**, että se ei, vaikka tietty toisto tuo turvallisuutta oppilaalle, että se etenee näin, mutta ku tämä nykymaailma ei tuppaa etenemään niin. Toisaalta se on hyvä niinku ja sitten senki puolesta, että **oppilaat oppii eri lailla**. Niin tulepa ainakin sitten jokaiselle jotakin joskus, niin siinä suhteessa mä ainakin koen saaneeni siitä lisää eväitä. (H4)*

*Ainakin se on vahvistanut omia ajatuksia ja voi olla jopa, että sitä ois jossain määrin tullu lisää. Mut ku se on näitten maahanmuuttajien kanssa, se on niin luontevaa, kun sitä yrittää tosiaan **mahollisimman monien aistien kautta sitä oppimista viii eteenpäin**. Ja niinku oon huomannu, toiset oppii liikkumalla, toiset näkemällä, toiset muistamalla, että on ainakin vahvistanut omia ajatuksia ja ehkä vielä lisääkin. (H7)*

Vastauksista ilmenee, että valo-opettajien työssä opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen toteutuivat opetussuunnitelmalähtöisesti, jolloin opetussuunnitelmalla oli todellista vaikutusta opettajan työhön. Opetussuunnitelman keskeiset sisällöt toimivat lähtökohtana ja perustana opetuskäytänteille. Vielä kehittymässä oleva suomen kielen osaaminen asettaa omat rajoituksensa sille, mitä sisältöjä opetussuunnitelmasta voidaan toteuttaa. Jotta oppiminen on mielekästä ja motivoivaa, on tavoitteet syytä suhteuttaa siten, että oppilaat kokevat onnistumisen tunteita. Opintovierailuiden merkitys eri oppiaineiden sisällön opiskelulle tulee suunnitella tapauskohtaisesti suhteessa sekä vierailukohteeseen että oppilasryhmän suomen kielen osaamiseen. Suomen kielen opetuksen yhdistäminen muun opetussuunni-

telman tavoitteisiin ja sisältöihin edesauttoi suomen kielen opettamista ja oppimista eri oppimisympäristöissä, kuten seuraavasta puheenvuorosta käy ilmi.

*Niin ja sitten vielä se kun joka vuosi vaihtuu ryhmät ja on eri-ikäisiä muksuja ja sitten erilaisilla suomen kielen taidoilla varustettuna, erilaisilla oppimis-historialla varustettuna ja ne kaikki pitäis ottaa huomioon. Ei voi olla pelkäs-tään sillä, et me mennään nyt käymään vaikka eläinmuseossa ja sitten vaan mentäis sinne. Että siinä, jos haluaa sitä, että ne lapset saa mahdollisimman paljon, jollon myös tavallaan **opettaja, joka noudattaa opetussuunnitelmaa ja miettii sieltä niitä keskeisiä sisältöjä** ja sen takia menee sinne eläinmuse-oon, niin sitten pitäis **asettaa ne tavoitteet sillä tavalla, että ne on mahdollista täyttyä.** (H5)*

## 9 Valo-oppilaiden suomen kielen taitotason huomioiminen opetustilanteissa

Teemahaastattelurungon ulkopuolelta tuli haastatteluissa esille valo-opettajien havaintoja oppimisympäristöjen asiantuntijoiden käyttämästä suomen kielen taitotasosta heidän esitellessään vierailukohteita valo-oppilaille. Valo-opettajien tuli huolehtia siitä, että uudet käsitteet esitettiin oppilaiden osaamiseen ja suomen kielen taitoon sopivalla tasolla. Asiantuntijoilla ei ollut opettajankoulutusta eikä kokemusta opettajan, saati valo-opettajan työstä. Keskustelu ja vuorovaikutus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa edellyttävät valo-opettajien mielestä erilaista suomen kielen osaamista kuin syntyperäisten suomalaisoppilaiden kanssa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että valo-oppilaille annettavan ohjeistuksen tulee vastata heidän suomen kielen osaamisen taitotasoa. Valo-opettajalta tai valoryhmää ohjaavalta asiantuntijalta edellytetään erilaista osaamista kuin valtaväestön oppilaiden kanssa työskenneltäessä. Tuttu oppilasryhmä ja tuttu ohjaaja tarjoavat oppimiselle sosiaalista tukea, jolloin oppilaat kykenevät kiinnittämään opiskeltavia asioita aiemmin opittuihin tietorakenteisiin. Uusien käsitteiden opettaminen tulee valmistavassa opetuksessa suhteuttaa valo-oppilaiden suomen kielen taitoon. Valo-opettajan tulee asettaa opintovierailuille selkeät tavoitteet, jotka ovat suhteessa oppilaiden osaamiseen, myös kielelliseen osaamiseen. Siitä, miten eri vierailupaikkojen asiantuntijat kohtasivat valo-oppilaat, tutkittavat toivat esille näkemyksiään alla olevien esimerkkien kaltaisesti.

*On jännä huomata, että **miten eri tavalla ihmiset siis nämä ohjaajatkin kohtaa sitten tämmösiä erilaisia lapsia. Ihan eri kielitaitotasolla olevia ja erilaisia kaikin puolin. Et miten ihmiset kohtaa näin niinku yllättävässä tilanteessa. Tässä tulee tämmönen näin ihmeellinen joukko tähän ja tuota mikä ois se reaktio siihen. Että kyllähän sekin on tavallaan, siinä voi samalla peilata itseensäkin, että mites mä suhtaudun siihen omaan joukkooni ja mikä on tärkeää. Sivusta on aina helpompi seurata ja kattoa, että mikä siinä on tärkeää siinä kohtaamisessa. Ja miten on hyvä opettaa siinä mielessä. Ja siellä, se mikä siinä korostuu, on se semmonen inhimillisuus ja semmonen vuorovaikutuksellisuus. Että esim. jotka heti ottaa sillä tavalla, että ottaa ne lapset huomioon ja alkaa niitten kanssa keskustelleen ja kyselee joltakin jotakin, ja vaikka niin ei hirveän hyvin ymmärtäiskään ja osais se lapsi vastatakaan oikein, mutta on otettu se **kontakti** ja että hän on **tärkeä** tässä joukossa. (H8)***

Mikäli oppilaalla on tuttu ryhmä ja tuttu ohjaaja ympärillään, hän saa sosiaalista tukea ja kykenee kiinnittämään uusia asioita aiempiin opittuihin tietorakenteisiin. Täten oppilas saa enemmän irti opetuksesta ja hänen suomen kielen taitonsa kehittyi hänen oppiessaan lisää käsitteitä. Tuttu ohjaaja kykenee asettelemaan sanansa siten, että oppilaat pystyvät tarttumaan niihin ja rakentamaan niistä omaa käsitystä opetettavasta asiasta. Jos ohjaajana on vieras henkilö, heistä useimmat käyttävät sen kaltaista sanastoa, että oppilaat eivät sitä ymmärrä. Tällöin tietoinen kyseisestä opetustuokiosta jää oppilaalle ohueksi. Mikäli oppilaan ympärillä ei ole tuttua ryhmää, oppilas on tilanteessa, jossa hänellä ei ole lainkaan sosiaalista tukea oppimiseen. Tällöin motivaatio oppimiseen saattaa kadota, vaikka itse ympäristö olisikin autenttinen.

*Ja sitten jos ajatellaan taas kielen oppimisen näkökulmasta, niin varmaan paras vaihtoehto on ollu se, että me ollaan menty omalla porukalla, jolloin se sosiaalinen turvaverkko on ollu kaikista suurimmillaan ja se oma ope on voinut sitten just sillä suomen kielellä, sillä tasolla minkä tietää että se porukka pystyy vastaanottamaan niitä käsitteitä ja sanastoa, niin on voinut sillä sitten operoida oppilaitten kanssa, että jos on ollut vieras vetäjä sitten jossakin paikassa, niin hänen on hankala tietää oppilaitten kielitaidon tasoa ja muuttaa tavallaan sitä käyttämäänsä kieltä, että ne oppilaat ymmärtäis. (H5)*

Erityisesti alakouluikäisten oppilaiden opetuksessa tulee oppimisympäristövierailut suunnitella todella tarkasti. Heille sosiaalisen tuen merkitys oppimiseen on suurempi kuin yläkouluikäisillä oppilailla. Oppimisympäristön autenttisuus ei saa olla vierailun itsetarkoitus, sillä se ei sinänsä riitä takaamaan vierailun onnistumista ainakaan oppimisenäkökulmasta.

*Kun mietin nyt niitä paikkoja, missä me ollaan käyty. ... Asiantuntijoiden kieli on mun korvaan semmosta, että mä oletan että ne oppilaat ei juurikaan ymmärrä mistä siinä puhutaan ... vaikka se asiantuntija toki yrittääkin yksinkertaistaa omaa kieltään, mut ko se on niin yksinkertaista se meidän kieli täällä [valo-luokassa]. (H1)*

*Mä sain hirveän paljon, ku mä sain sen flow-elämyksen siitä, ku alkoin miettimään näitä eri ulottuvuuksia, mitä tässä oppimisympäristössä on, että alkoin miettiä sitä kielitaidon kuvausasteikkoa ja ... määrittelemään, että **minikälaista kielitaitoa mikäkin oppimisympäristö vaatii**, justiin näitten muuttuvien tekijöitten myötä, että onko se tuttu vai outo se oppimisympäristö, onko siellä tuttu vai outo ohjaaja, onko ryhmäkaverit tuttuja vai outoja, niin en mä*



*ollu aikaisemmin miettinyt niitä siitä näkökulmasta ja nyt tavallaan tämä hanke pani mut miettimään semmosta. Se on aina ihana tunne, että vaikka on tehnyt kauan aikaa tätäkin työtä, niin saa uuden näkökulman asioihin. (H5)*

Opettajan tulee perehtyä tavoitteisiin, joita asettaa vierailulle. Samoin tulee suunnitella, minkälaista tukea ryhmän oppilaat tarvitsevat ja onko ulkopuolisella ohjaajalla enemmän annettavaa oppilaille kuin omalla opettajalla. Vierailukohteista saatava uusi tieto ei pienten oppilaiden kohdalla kenties olekaan aina itsetarkoitus, vaan ennemminkin kokemuksellisuus ja elämyksellisyys, jotka edesauttavat mielenkiinnon heräämistä ja hauskuutta ja sitä kautta oppimista.

*Pienten oppilaitten kans ku ei ole niin paljon sitä mahdollisuutta etukäteen sitä teoriaa niille lykätä päähän ja sitä sanastoa, niin sitten ennemmin sillain, että se **asiantuntijuus ei olekaan se itsetarkoitus, vaan se että se on kokemuksellista ja elämyksellistä**, jolloin se viihtyvyys on suurempi ja silloin ne myös paremmin oppii. (H5)*



## V KOKOAVA TARKASTELU

Tutkimukseni viimeisessä osassa siirryn valo-opettajan kasvun ja osaamisen kehityksen sekä valmistavan opetuksen kehittämisen kuvauksesta arvioimaan tutkimusprosessia ja tulkitsemaan tutkimukseni päätuloksia teorian valossa. Tulosten tarkastelu rakentuu pääkategorioiden mukaisesti lukien mukaan sekä haastatteluteemojen mukaiset pääkategoriat että aineistosta nousseet kaksi pääkategoriaa (opetussuunnitelman ja kehittämisprojektin hedelmällinen vuorovaikutus sekä valo-oppilaiden suomen kielen taitotason huomioiminen opetustilanteissa). Näistä kustakin on nostettu päätuloksia alakategorioiden avulla, ja niitä on tulkittu teorian valossa. Lopussa kokoan tutkimukseni tulokset ja esitän oman versioni Handalin ja Lauvåsin (1982) käytännön teoriasta, missä kiteytyvät samalla tutkimukseni päätulokset.



## 10 Näin sen näin: johtopäätöksiä ja pohdintaa

Seuraavaksi käyn läpi tuloksia pääkategorioittain ja peilaan tutkittavien näkemyksiä muiden tutkimusten ja tutkijoiden esille nostamiin tuloksiin (vrt. Ruusuvuori ym. 2010: 29). Olen nostanut kunkin pääkategorian päätuloksen tämän luvun alaotsikkoon. Otsikolla ilmaistaan olennaisin ko. pääkategorista. Olen tehnyt tulkintaa aineistosta ja pyrin esittämään laajempia kokonaisuuksia esille tulleista päätuloksista sekä käymään keskustelua oman tutkimukseni merkityksestä sekä opettajien osaamisen että opetuksen kehittämisen näkökulmista.

Valitsin tutkimukseni kohderyhmäksi valo-opettajat, joiden kanssa olen tehnyt työtäni jo usean vuoden ajan. Valo-opettajat olivat tutkimukseni informantit, mutta projektissa olivat mukana myös valo-oppilaat. Työssäni maahanmuuttajien opetuksen koordinaattorina olen havainnut, kuinka tärkeää on panostaa ja resursoida maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynnin alkuvaiheeseen, joka yleensä toteutuu valmistavan opetuksen ryhmässä. Yhtä lailla on kaikkien etu, että vasta maahan tulleita oppilaita opettavien opettajien osaaminen on mahdollisimman korkealla tasolla. Tutkimuksestani käy ilmi, että valo-opettajien kuvausten mukaan TriPod-mallin käyttäminen opetuksen apuna kehittää valo-opettajien opetusta ja osaamista (vrt. Miettinen 2001: 161) ja että pitkäkestoisten osallistavien projektien kautta opettajien käytännön teorian kehittäminen on mahdollista (ks. Megan ym. 2001: 679).

Valitsin TriPod-mallin käytön valmistavassa opetuksessa tutkimukseni kohteeksi, koska valo-opettajien osaamisen ja valmistavan opetuksen kehittäminen on kiinnostanut minua työni puolesta jo pitkään. TriPod-mallin mukaisen opetuksen ja yhtä lailla tutkimukseni toteuttamisen tarkoituksena on ollut auttaa valo-opettajia suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan opetustaan aiempaa tietoisempina omista työhönsä liittyvistä perusteluistaan ja toiminnoistaan eli kehittämään ammatillisesti yhteistyössä kollegoiden kanssa. Opettajien kuvaukset TriPod-mallin mukaisesta opetuksesta antavat viitteitä siitä, että malli toimii hyvin valmistavan opetuksen kontekstissa. Tulosten perusteella voidaan olettaa, että mallista on hyötyä sekä valo-opettajien osaamisen kehittymisen prosessissa että valo-oppilaiden opetuksessa.

Ensimmäiseen tutkimusongelmaan liittyen yksi päätuloksista oli, että TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteuttaminen loi yhteisöllisen ”oppimisympäristön” valo-opettajien osaamisen kehittymiselle. Kokouksiin ja opintovierailuihin osallistuttiin erittäin aktiivisesti, mikä osoitti halukkuutta kehittää omaa osaamista ja opetusta. TriPod-mallin mukainen opetus ja siihen liittyneet käytänteet, kuten

usein toistuneet valo-yhteisön tapaamiset, systemaattinen koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen valmistavassa opetuksessa ja kollegiaalinen tuki, kehittivät tutkittavien mukaan heidän osaamistaan monipuolisesti. Myös reflektiolla, yhteisöllisellä toimintatavalla ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa verkostoitumisella oli tulosten mukaan myönteinen vaikutus valo-opettajien osaamisen kehittymiseen. Vertaistuki ja yhdessä työskentely vaikutti merkittävästi valo-opettajien ammatillisen identiteetin kehittymiseen.

Toinen merkittävä tulos oli valmistavaan opetukseen soveltuvan didaktiikan selkeä kehittyminen, sillä TriPod-mallin kolmivaiheinen rakenne yhdisti systemaattisesti käytännön kokemuksia, niitä jäsentäviä käsitteitä ja tietoa. Eri oppiaineiden opetukseen soveltuneet koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt muodostivat toimivan kontekstin valmistavaan opetukseen. Valmistavaa opetusta pystyttiin kehittämään opettajajohtoisesta luokkahuoneopetuksesta kohti autenttisia oppimisympäristöjä, joissa opetusta tarjottiin myös asiantuntijoiden taholta. Valo-oppilaat muodostivat uutta tietoa kokemuksellisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen avulla mielekkäissä eri oppiaineita yhdistäneissä kokonaisuuksissa. Valo-oppilaat saivat olla vuorovaikutuksessa asiantuntijoiden, oppimisympäristöjen tarjoamien moninaisten virikkeiden ja eri kulttuuritaustoista tulevien oppilastovereiden kanssa. Valo-opettajat korostivat monipuolisten menetelmien merkitystä sekä opetussuunnitelman ja kehittämistyön kiinteää yhteyttä.

Kolmas päätulos oli opetussuunnitelman kehittämisen osuus opettajien osaamisen ja opetuksen kehittymisessä. Opetussuunnitelman päivitysprosessin ajoittuessa projektin toteuttamisen kanssa samaan aikaan sai valo-opettajat pohtimaan omaa työtään kiinteästi opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen kanssa. Tulosten mukaan opettajat saivat tukea ja sisältöä opetuskäytänteilleen yhteistyössä päivitetyistä opetussuunnitelmasta.

Neljäntenä päätuloksena nousi esille tarve mukauttaa valo-opettajien opetuspuhe valo-oppilaiden suomen kielen taitotason mukaiseksi. Kuvaan tulosta enemmän jäljempänä. Tähän liittyen nostan esiin valo-opettajien yhteiskunnallisen tehtävän, erityisesti valo-oppilaiden kotoutumista edistävien opetuskäytänteiden toteuttajina. Tuon valo-opettajien yhteiskunnallista asemaa esille pohdintaluvun lopussa esittäessäni näkemykseni käytännön teoriasta.

Tulosten pysyvyyttä on mahdollista pyrkiä turvaamaan säännöllisillä valo-opettajien kokouksilla, kuten Oulussa viime vuosina on tehtykin. Valo-opettajat toivat vahvasti esille toiveensa jatkaa työskentelyä vastaavanlaisessa yhteisöllisessä ilmapiirissä. Samalla he ilmaisivat huolensa tulosten pysyvyydestä, jos projektin tuoma rahoitus loppuu ja projektin ansiosta rakennetut toimintamuodot

puretaan. Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut on hakenut rahoitusta muihin valmistavaa opetusta kehittäviin projekteihin Opetushallituksesta. Kuntien heikon taloudellisen tilanteen johdosta kehittämistoimintojen rahoitus on riippuvaista ulkopuolelta myönnettävästä taloudellisesta tuesta.

Tutkimukseni taustalla toteutettu projekti pyrki omalta osaltaan tasapainottamaan opettajan työssään kokemaa alituista kiireen tuntua. Valo-opettajien välinen yhteistyö ja kokoukset mahdollistivat opettajien pysähtymisen arkisten työkiireiden keskellä. Yleensä opettajan työssä korostuu aktiivinen toiminta ja nopeasti vaihtuvat kokemukset sen sijaan, että ehdittäisiin refleктоimaan ja käsitteellistämään tapahtumia itsenäisesti tai opettajayhteisössä. Sanonta ”Vain itsensä kohdannut ihminen voi kohdata toisen ihmisen” soveltuu erinomaisen hyvin kuvaamaan tilannetta, jossa opettaja rehellisesti arvioi omaa minäänsä ja tiedostaa oman kulttuurinsa luomat suodattimet (vrt. Talib 2000: 196). Pitkäkestoinen projekti ja sen perustalta tehty tutkimus sai valo-opettajat pysähtymään itsensä ääreen toistuvasti sekä itsenäisesti että ennen kaikkea pohtimaan näkemyksiään yhteisöllisesti (vrt. Franke ym. 2001: 682). Suomalainen koulu on yhä tänä päivänä pitkälti yksittäisten asiantuntijoiden joukko sen sijaan, että se olisi yhteisö, joka ottaa kokonaisvaltaisesti vastuuta kaikkien oppilaiden oppimisesta. Kunkin koulun työyhteisön toivoisinkin pysähtyvän pohtimaan, millaisia tietoja ja taitoja pidetään niin arvokkaina, että niitä halutaan opettaa ja niiden oppimista halutaan arvioida (ks. Uusikylä & Atjonen 2007: 227).

Kaikki opettajat, erityisesti valo-opettajat, tarvitsevat valmiuksia, tietoja ja taitoja työskennellessään uudenaikaisessa yhteiskunnallisessa toimintaympäristössä. Tosiasiat tulevat kuitenkin tunnustaa ja löytää opetusalaan koskevia ratkaisuja, joiden pohjalta voidaan tehdä päätöksiä opettajien työn kehittämiseksi työajan sallimissa rajoissa. Kun yhteisenä tavoitteena on opetuksen ja opettajan osaamisen kehittäminen, tulee sille tarjota riittävät resurssit ja mahdollisuudet – eritoten ajankäytön suhteen. Projektin tavoitteena oli, että opettajien toimintatapoihin kuuluisi pysyvästi yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllinen reflektointi. Tutkimuksen (Taajamo ym. 2014: 43) mukaan opettajan osallistuminen vähintään viisi kertaa vuodessa ammatilliseen yhteistoiminnalliseen oppimiseen parantaa merkittävästi opettajien luottamusta omaan suoriutumiseen ja työtyytyväisyyteen. Ideaalitulanteessa opettaja pyörii myötäpäivään oman osaamisen kehittämisen kehässä reflektion ja yhteisön tuella.

TriPod-malli itsessään ei saanut aikaan tuloksia, vaan tietyt asiat sen toteutuksessa ja erityisesti valo-opettajien tekemä työ. Haastatteluiden mukaan mm. seuraavat TriPod-malliin liittyvät tekijät nousivat esille: mallin kolmivaiheisuus ja

systemaattisuus, pitkäkestoinen oppimisprosessi, mahdollisuus oppisisältöjen integrointiin, teorian ja käytännön yhdistäminen, autenttiset oppimisympäristöt, rohkeus lähteä pois luokasta, valo-opettajien tiivis yhteistyö, yksilöllinen ja yhteisöllinen reflektointi, kollegiaalinen tuki, mahdollisuus jakaa asioita ja mallin siirtovaikutus.

Projektin tavoitteena oli saada aikaan muutosta valo-opettajien osaamisessa ja kehittää perusopetukseen valmistavan opetuksen didaktiikkaa. Aaltolaa (2005: 21–22) lainatakseni muutos ja kehittäminen eivät olleet tutkimukseni itsetarkoitus, vaan ne ovat arvokkaita vain, jos ne ovat inhimillisen kasvun kannalta perusteltuja ja jos niissä voi toteutua ihmisille tärkeitä arvoja. Tässä tutkimuksessa valo-opettajien osaamisen kehittäminen liittyi kiinteästi valmistavan opetuksen didaktiikan uudistamiseen ja siten oppilaiden hyvinvointiin ja yhteiskuntaan integroitumiseen.

Seuraavissa alaluvuissa havainnollistan pääkategorioittain niitä tuloksia, jotka liittyvät valo-opettajien osaamisen ja valmistavan opetuksen didaktiikan kehittämiseen. Haluan korostaa, että tutkimuksen tulokset eivät olisi mahdollisia ilman valo-opettajien aktiivista osallistumista projektiin. Heidän työnsä oli keskeinen voimanlähde koko projektin ajan.

### **10.1 Suunnitelmallisuutta, järjestelmällisyyttä ja monipuolisuutta opetukseen**

Opetuksen suunnittelun ja tavoitteiden asettamisen lisääntyminen tuli laajalti esille vastauksissa. Tutkimukseni tuloksissa on havaittavissa samoja piirteitä kuin Syrjäläisen (1995: 34) tutkimuksessa, jossa opettajat kokivat oman työnsä tavoitteen asettamisen tietoisempänä kuin ennen kokeilua. TriPod-mallia toteutettaessa opettajilta edellytettiin valmistautumista opintovierailuihin noin 8–9 kertaa lukuvuoden aikana. Onnistuneen vierailun edellytyksenä oli sekä itsenäinen että opettajien yhteinen suunnittelu opetettavan aiheen ja vierailukohteen mukaisesti. Valo-opettajat myös tapasivat toisiaan huomattavasti useammin kuin ennen projektia, mikä vaati yhteissuunnittelua. Myös oppimistavoitteiden määrittely vaati enemmän suunnittelua TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa.

Kolmen ja puolen vuoden aikana oli havaittavissa, että valo-opettajien opetukseen vaikuttaneen projektin vastaanotto oli erittäin myönteistä. Tulosten mukaan valo-opettajat olivat huolestuneita toiminnan jatkuvuudesta ulkopuolisen rahoituksen päätyttyä, vaikka aikoivatkin jatkaa TriPod-mallin mukaista opetusta pienemmässä mittakaavassa. Vastauksista on havaittavissa myönteinen asenne



mallin mukaiseen toimintaan. Valo-opettajilla oli todellisia mahdollisuuksia esittää omia mielipiteitään ja näkökulmiaan projektista, jonka suunnittelussa ja toteutuksessa heillä oli aktiivinen rooli koko sen keston ajan. Valo-opettajien osallistuminen omaa työtään kehittävään prosessiin sen alusta alkaen oli ratkaisevaa onnistuneen lopputuloksen saamiseksi. (Vrt. Peltonen 2007: 137–138.) Näiden tekijöiden voidaan tulkita vaikuttaneen siihen, miksi TriPod-malli otettiin niin hyvin vastaan ja sen koettiin juurtuneen osaksi opetuskäytänteitä. Tulos on samansuuntainen DeWittin ja Osbornen (2007: 706) tuloksen kanssa, jossa opettajat myös omaksuivat kehittämisprojektin toimintamallin omiin opetuskäytänteisiinsä.

Opettajilla on paljon hiljaista tietoa ja ajatuksia, joista he eivät aina itsekään ole tietoisia (vrt. Helakorpi 1996: 208–209). Valo-opettajien osallistaminen projektin eri vaiheisiin ja sillä tavoiteltuun osaamisen kehittymiseen oli tärkeää opetuskäytänteiden toteutumisen, juurtumisen ja pysyvien tulosten kannalta. Hiljaisen tiedon merkitys oli huomattava sekä yksittäisen valo-opettajan että valoyhteisön oppimisprosessissa (vrt. Nonaka & Takeuchi 1995: 61). Valo-opettajat kokivat työnsä helpottuneen kollegiaalisen tuen määrän lisääntyessä. Yhteisöllisesti toteutunut hiljaisen tiedon jakaminen vuorovaikutuksen avulla johti uuden tiedon hyödyllisyyden arvioimiseen ja TriPod-mallin vakiintumiseen (ks. Ruohotie & Honka 1997: 27). Kaikki haastateltavat opettajat olivat omaksuneet mallin pitkäaikaisen toteutuksen seurauksena sen käytön myös muissa yhteyksissä kuin pelkästään projektin aikana.

Suomalaisen opettajan toiminta on perinteisesti ollut eristäytynyttä yksin tekemistä. Koulut ovat omalla tavallaan itseviittaavia, millä tarkoitan sitä, että koululaitos näkee vain oman toimintansa, mutta sen on haasteellista oppia tekemään yhteistyötä muiden yhteiskunnan toimijoiden kanssa. Yhteistyön mahdollisuudet ja voima tulee ymmärtää tulevaisuudessa paremmin opetuskäytänteiden ja toimintamallien suunnittelussa ja toteutuksessa (vrt. Välijärvi 2005: 105).

Opintovierailuiden aikana valo-oppilaat toimivat aktiivisesti pienryhmissä, mikä huomioitiin myös opetuksen suunnittelussa, ja sille varattiin tavallista enemmän aikaa. Valo-opettajat ohjasivat oppilaansa tiedon lähteille eikä heidän opettajina tarvinnut kokea tietävänsä kaikkea kaikesta. Oppimisympäristöjen asiantuntijoiden tehtävänä oli tuoda oma osaamisensa mukaan oppimisprosessiin (vrt. Kallio 2004: 55, Kisiel 2005: 951). TriPod-mallin käyttö puoltaa näkemystä, jonka mukaan opettaja voi vapautua perinteisestä kaikenkattavasta osaajasta, joka valvoo ja kontrolloi oppilaitaan. Suoriutuakseen tehtävästään opettajan on tuettava oppilaiden omaehtoista, aktiivista ja toiminnallista oppimista. Tämä edellyttää opettajalta ja koko opettajayhteisöltä selkeää ja perusteltua tiedon- ja oppimiskä-

sitystä, mikä auttaa oppilaiden kehittymistä tavoitteiden mukaisesti. Nämä käsitykset on syytä kirjata opetusta ohjaavaan opetussuunnitelmaan.

Valo-opettajien vastauksista heijastuu aito välittäminen oppilaista ja heidän oppimisensa edistymisestä (vrt. Hargreaves 2005: 286). Valo-opettajat ovat tulosten perusteella sisäistäneet tehtävänsä välittää oppilaan hyvän edistämistä, joka näyttäytyy mm. yhteiskuntaan kotoutumisen tukemisessa, mikä myötäilee Talibin (1999) tutkimustulosta ja van Manenin (1993: 74–78) näkemystä kasvattajan aidosta välittämisestä oppilaasta pedagogisessa suhteessa. Meren (2002: 184–185) mukaan ”*oppilaan oppimisen ja oppilaan hyvän edistäminen on opetustapahtuman vuorovaikutuksen tarkoitus*”. Tutkimukseni tuloksissa näkyvät opettajien myönteiset kuvaukset ja arviot, joiden mukaan projektissa toteutetuilla menetelmillä ja eri oppimisympäristöjen käytöllä näyttää olevan suurta merkitystä valo-oppilaiden opetuksessa. Tuloksella on havaittavissa yhtäläisyyksiä Kivininimen (2000) tutkimukseen, jossa opettajat kaipasivat toimintakäytänteiden muutosta ja peräänkuuluttivat sisällöllisesti laaja-alaisempia kokonaisuuksia ja menetelmällisesti kokonaisvaltaisempia projekteja.

Autenttisiin oppimisympäristöihin teytyjen opintovierailuiden myötävaikutuksella oppilailla oli mahdollisuus oppia tiettyjä opetussuunnitelman sisältöjä eri tavoin kuin luokkahuoneessa. Tulosten mukaan TriPod-mallin mukainen opetus toimi tässä tarkoituksessa erittäin hyvin. Kuten Meri (2002: 182–183) esittää, myös sisällöt ohjaavat sitä, miten oppiminen tapahtuu eikä kaikkia sisältöjä opiskella samalla tavalla. *Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaan oppimisprosessiin vaihtelemalla oppimisympäristöjä opetuksessaan*. Opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin tulee pohjautua hyvään oppilaantuntemukseen, jonka perusteella opettaja voi huomioida oppilaat heidän yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti (ks. Toiskallio 1989: 127). Opettaja voi tukea oppilaan yksilöllistä kasvua tämän kehitystä seuraamalla ja kohdentamalla lisäresurssia tarpeiden mukaisesti (Bennet 1995: 165). Positiivinen diskriminointi eli annetaan jokaiselle valo-oppilaalle ”eri kauhalla” eri määrä tarpeiden mukaan on nykyajan koulussa sallittua; jopa suotavaa (ks. Nieto 2000: 139). Koska oppilaat oppivat eri tavoilla ja tyyleillä, voidaan oppimisympäristöjen vaihtelun avulla mahdollistaa eri valo-oppilaille onnistumisen kokemuksia opiskeluprosessissa. Jokainen valo-oppilaasta näkyvä onnistumisen kokemus tarjoaa valo-opettajalle tilaisuuden oppia tunnistamaan niitä hetkiä, jolloin oppiminen on ollut oppilaasta mielekästä ja tuottoisaa (vrt. Kisiel 2005: 952). Näissä hetkissä opettaja voi perustellusti kannustaa oppilasta ja lujittaa oppilaalle syntynyttä varmuutta osoittamalla, kuinka antoisa oppimisen lähde oppilaan oma kokemus on. (Ks. Varto 2005: 212–213.)

## 10.2 Identiteettityötä ja opettajaidentiteetin vahvistumista

Tässä tutkimuksessa nähdään opettajalla olevan työnsä perustana oma henkilökohtainen käytännön teoria (Handal & Lauvås 1982), joka ohjaa hänen työtään ja opetuskäytänteitään (ks. luku 2.2.3). Tämän näkemyksen mukaan opettajan työtä ohjaavat voimakkaasti hänen opettajankoulutuksessa oppimansa teoreettiset perusteet ja sekä yksityiselämässä että työssä saadut kokemukset. Jokainen opettaja muodostaa omaa kokemuksiin pohjautuvaa henkilökohtaista teoriaansa, jolta pohjalta opetuskäytänteet muotoutuvat. Opettajan identiteetti, millaisena hän itsensä näkee ja ymmärtää, liittyy teorian muodostamisen prosessiin (vrt. Hamacheck 1999: 209). TriPod-mallin tarjoamat mahdollisuudet yksilölliseen ja erityisesti yhteisölliseen reflektointiin ovat tärkeitä välineitä käytännön teorian muodostamisessa. Tällöin keskeinen kysymys on, *kuinka opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde, opettajan suhde sisältöön ja opettajan didaktinen suhde muotoutuvat. Jokainen opettaja muodostaa pohdinnan, kokemusten ja reflektion kautta oman didaktisen suhteen, jota voidaan myös kutsua yksilölliseksi käytännön teoriaksi* (vrt. Kansanen & Meri 1999a: 9, Elbaz 1981: 61, Handal & Lauvås 1982: 36, van Driel ym. 2001: 149–150).

Suurin osa valo-opettajista katsoi tarvitsevansa virikkeitä kehittyäkseen ammatissaan; jotkut kantoivat suurta vastuuta myös kollegoiden tukemisesta ja ohjaamisesta valo-opettajan uralla. Joidenkin opettajien vastauksista heijastui vahva oletamus opettajankoulutuksessa hankitusta pätevyydestä, jonka myötä oma osaaminen ei välttämättä tarvinnut TriPod-mallin rakennetta opetustyön tueksi. Vastauksista voisi päätellä, että ainakin joissakin koulutusohjelmissä korostetaan nykyään aiempaa enemmän myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen liittyvää pedagogiikkaa ja didaktiikkaa. Tämä olisi myönteistä kehitystä verrattuna Matinheikki-Kokon (1999) suorittamaan tutkimukseen, jossa enemmistö tutkittavista oli arvioinut, ettei opettajankoulutus ollut mitenkään edistänyt heidän valmiuksiaan opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Peruskoulun tavoitteena on oppilaiden oppiminen, mutta tavoitteet kohdentuvat aiempaa enemmän myös oppilaiden oppimaan innostamiseen ja oppimiseen liittyvien taitojen kehittämiseen. Kouluissa voitaisiin huomioida entistä enemmän oppilaiden omaehtoiset kiinnostuksen kohteet, suoda heille tähän vapautta ja vastuuta sekä tarjota heille tilaisuuksia saavuttaa asetetut päämäärät luovalla tavalla vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Aivan samoin kuin oppilaiden oppiminen on tiukasti sidoksissa ympäröivään sosiaaliseen yhteisöön, normeihin ja käytäntöihin, voimme Husun mukaan (2002b: 130) tarkastella myös opettajien

oppimista työssään. De Vriesin ym. (2013b: 224) mukaan oppilaistaan välittävät opettajat refleктоivat työtään ja tekevät yhteistyötä kollegoidensa kanssa. Voimakin syystä olettaa, että kasvattajat ohjaavat oppilaita senkaltaisiin päämääriin ja tavoitteisiin, joita koulun aikuisyhteisö itsekin toteuttaa. Opettajien keskinäisen yhteistyön ja sosiaalisen toiminnan muodot opetuksen toteuttamisessa toimivat esimerkkeinä oppilaille ja ovat itseisarvoisesti tärkeitä.

Opettajankoulutuksen tulisi olla ajanmukainen siinä, kuinka hyvin se pystyy vastaamaan nyky-yhteiskunnan tilanteisiin perusopetuksen oppilasryhmissä ja siihen tulisi sisältyä proaktiivinen toiminta, joka valmistaa tulevaisuuden opettajia kohtaamaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita opetuksessa (Dervin & Keihäs 2013: 144). Myös opettajat ovat kouluyhteisössä oppijoiden roolissa opetuksen kehittäjinä ja uudistajina. Opettajan perustaitoihin kuuluu opetuksen suunnittelu ja ohjaaminen, joiden lisäksi opettajan tärkeimpiä taitoja ovat oppimista tukevien oppimisympäristöjen luominen, joiden avulla oppilaalle tarjoutuu mahdollisuus kehittää omia valmiuksiaan (Rauste-von Wright 1998: 30). Oppimaan oppimisen jatkuvaa kehittämistä voimme edellyttää koko opetushenkilöstöltä. Monikulttuurisessa koulussa kyse on pitkälti perspektiivin muuttumisesta, kuten Räsänen (2005a: 102) esittää: *”yksikulttuurisen näkökulman kyseenalaistaminen kouluopetuksessa ja sen kysyminen, miten koulu tarjoaa turvallisen ja identiteettiä tukevan sekä kulttuurista rikkautta arvostavan kasvuympäristön kaikille. Samoin on kysyttävä: miten taattaisiin samat eettiset periaatteet kaikille: ihmisarvo, väkivallattomuus, tasa-arvo. Ensimmäinen edellytys muutokselle on tahto, halu ymmärtää ja kuunnella ja etsiä oikeudenmukaisia ratkaisuja.”*

Kehittämisen haasteet liittyvät osittain luovia toimintakulttuureja tukahduttaviin vastavoimiin. Perinteinen opettajan rooli saattaa tuoda niin paljon turvallisuutta, ettei opituista tavoista ja opetusmenetelmistä haluta luopua yksilö- ja koulutasolla. Opetukseen kohdentuvia muutoksia ei kuitenkaan voi vältellä, vaan jokaisen on ne kohdattava. Opettajien tulee tarkastella kriittisesti omien opetuskäytänteiden ja toimintojen perusteita kyetäkseen vastaamaan eteen tuleviin haasteisiin (Pitkänen 1994: 49–50). Reflektio prosessina voi tukea opettajaidentiteetin kehittymistä (Walkington 2005: 62).

Vaikka melkein kaikki valo-opettajat kokivat saaneensa projektista tukea, erosivat kuvaukset ja tulkinnat toisistaan. Haastateltavien joukosta löytyi näkökulmia, joiden mukaan projektin toimintamalli ei juurikaan tuonut mukanaan uutta. Kuten Patrikainenkin (1997) tuo esille, osaamisen kehittymisprosessi on moniulotteinen ja pitkä, joten joidenkin opettajien kohdalla havahtuminen TriPodmallin toteuttamisen merkitykseen sekä teorian ja käytännön yhdistämiseen saat-

taa tapahtua vasta viiveellä. Ammatissa kehittyminen on elinikäinen prosessi. Picklen (1985: 55–57) mukaan opettajan osaamisen ammatillinen ulottuvuusalue kehittyy vähitellen. Yostin ym. (2000: 46–47) tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksesta päästyä opettaja ei välttämättä koe kehittymisen tarvetta työelämään siirryttyään tai hänellä ei ole vielä valmiuksia reflektoida osaamistaan. Kriittisen reflektion kohdentaminen omaan opetukseen voi toteutua jossakin toisessa yhteydessä, jolloin toivotut seuraukset oman osaamisen kehittämistä ilmentyvät myöhemmin tulevaisuudessa, työuran myöhemmässä vaiheessa. Kyse saattaa olla myös enemmän persoonallisesta kuin ammatillisesta kehittämisestä. (vrt. McArdle & Coutts 2010: 212–213.)

On selvää, että ammatillinen kasvu ei tapahdu kaikilla samanaikaisesti samankaltaisista kehittämistoiminnoista saaduista kokemuksista huolimatta, eikä kasvu toteudu vaivattomasti, vaikka ympärillä olisikin samaa työtä tekeviä ammattilaisia. Joidenkin yksilöiden kohdalla ammatillista kasvua ei ole havaittavissa lainkaan ja toisille muutosprosessi voi muodostua vaikeaksi ja jopa kivuliaaksi. Pinttyneet toimintatavat voivat puuduttaa opettajan ja vähentää ymmärrystä omasta työstä. Liiallinen turvallisuuden ja tuttuuden tunne voi vallata opettajan jatkuvan kehittymisen sijaan. (Vrt. Ojanen 1993a: 9.)

Sergiovanni (1994) kuvaa opettajan työn tutkimista seikkailuksi, joka edellyttää työyhteisön jäsenten tasa-arvoisuutta, halukkuutta oppia tuntemaan itseään paremmin ihmisenä ja avoimuutta uusille ideoille. Yksilöiden tulee myös uskaltaa lähteä sille matkalle, jonka polut työn kehittäminen avaa. Työn pohtiminen edellyttää aitoa reflektiota ja autenttista vuorovaikutusta. (Sergiovanni 1994: 154–155.) Valo-opettajien välisessä yhteistoiminnallisuudessa yhteisön jäsenten vuorovaikutus oli merkittävä tekijä yksilöiden osaamisen kehittämisessä. Säännöllisten suunnittelukokousten ja yhteisten opintovierailuiden toteuttamisen yhteydessä tapahtunut opettajien keskinäinen vuorovaikutus edesauttoi tunnistamaan ja muuttamaan vakiintuneiden toimintakulttuurien taustalla olevia yksilöllisiä uskomuksia ja orientaatioita. (Vrt. Sahlberg 1998: 159–160, Juva ym. 2009: 125.)

TriPod-mallin toteuttamisessa valo-opettajat sitoutuivat vahvasti pitkäaikaisen projektin toteuttamiseen, mikä osoitti myös omistautumista osaamisen kehittämiseen (vrt. Nevalainen & Kimonen 2013, McArdle & Coutts 2010: 212). Jokaiseen yhteiseen kokoukseen piti kunkin valo-opettajan siirtyä omalta koulultaan, ja se itsessään asetti omat rajoitteensa työpäivään ja aikatauluun. Suunnittelukokouksiin osallistuivat kaikki valo-opettajat, muutamaa pakollista poissaoloa lukuun ottamatta. Konkreettisen avun ja käytännön opetusvihjeiden saamisen lisäksi opettajat kokivat kollegoiden tapaamiset myös tunnelmaltaan miellyttäviki-

si. Lähes jokaisen työskennellessä yksin valo-opettajan roolissa omassa koulussa muodostavat muut valo-kollegat kullekin opettajalle omimmalta tuntuvan opettajayhteisön, johon he kokevat vahvasti kuuluvansa. Yhteenkuuluvuuden tunnetta ja hyvää ilmapiiriä selittivät omalta osaltaan muutaman opettajan pitkä yhteinen työhistoria ja kaikkien valo-opettajien avoin asenne kollegoitaan kohtaan.

Valo-opettajien sitoutuneisuus näkyi käytännössä myös siten, että valo-yhteisön jäsenillä oli halua ja tahtoa tarjota omaa osaamistaan yhteisön osaamisen kehittämiseen. Pitkäkestoisen projektin aikana kunkin opettajan tuli kyetä myös sietämään tietynasteista epävarmuutta uusien opetuskäytänteiden toteuttamisessa kohdatakseen työhönsä liittyviä muutoksia ennakkoluulottomasti. Toinen osoitus valo-opettajien sitoutuneisuudesta konkretisoitui heidän aktiivisessa osallistumisessaan valmistavan opetuksen opetussuunnitelman kirjoittamiseen ja sen toteuttamiseen oman opetusryhmänsä kanssa. TriPod-mallissa toteutuneet säännölliset tapaamiset ja keskustelut edesauttoivat valo-yhteisön yhteisten opetuksen päämäärien ja kehittämisen tavoitteiden asettamista (vrt. Hung & Yeh 2013: 163), millä oli merkittävä vaikutus valo-opettajaidentiteetin kehittymiselle.

Hyvän opetuksen edellytyksenä voidaan pitää opettajan tietoisuutta pedagogisista päätöksistään ja niiden perusteluista, joita ovat mm. henkilökohtaiset arvot ja uskomukset. Opettajan syvälinen ymmärtäminen omasta itsestään on merkittävän tärkeää. Muutoin voi olla mahdollista, että opetusta toteutetaan pinttyneiden uskomusten, oletusten ja stereotyyppien pohjalta. Hyvä itsetuntemus on yksi tekijä, joka auttaa hyviin opetuskäytänteisiin pääsemisessä. Tietoisuus itsestä ja omasta opetustoiminnasta mahdollistaa sen, että opettaja tunnistaa mitä, miten ja erityisesti miksi hän opettaa kuten opettaa. Tietoisuuden lisäämiseksi ja opetuksen uudistamiseksi voidaan hyödyntää reflektiota ja yhteisöllistä vuorovaikutusta, joiden tavoitteena on saavuttaa syvällisempi ymmärrys itsestä ja omista kokemuksista. Opettajan tietoisuus itsestä heijastuu myös siihen, kuinka hän toimii sekä oppilaiden että kollegoiden kanssa (Johnson 2003, 788).

Tulosten mukaan sillä kontekstilla, jossa valo-opettaja työskentelee, on suuri merkitys hänen identiteettinsä muodostumiselle, mikä on samansuuntainen tulos kuin Beijaardin ym. (2000: 751) tutkimuksessa. Yhteiskunnan historialliset, poliittiset ja kulttuuriset tekijät sekä työyhteisön toimintakulttuuri muokkaavat opettajan identiteettiä, joka on Watsonin (2006: 509) mukaan luonteeltaan muuttuva. Opettajan ammatilliseen identiteettiin vaikuttavat myös oppilaiden, huoltajien, kollegoiden ja muiden sidosryhmien, kuten median, mielikuvat opettajan identiteetistä (Warin ym. 2006: 234). Opettajan ammatilliselle ja persoonalliselle kas-

vulle tulee tarjota aikaa ja mahdollisuuksia opettajankoulutuksesta alkaen, ja sen tulisi jatkua läpi työuran (Heikkinen & Huttunen 2007: 25). Valo-opettajien vastauksista tulee selkeästi esille, kuinka he ovat kokeneet myönteisen ajan löytymisen työn yhteiselle suunnittelulle, toteutukselle ja reflektoinnille. Yhteisen ajan löytymisen koettiin helpottavan työssä suoriutumista ja valo-opettajan identiteetin kehittymistä. Tämä tukee Linnansaaren (1998) tutkimustuloksia, joissa opettajat kokivat ajan puutteen työn kehittämisen esteenä, sekä Beauchamp & Thomasin (2009) tutkimusta, jonka mukaan ympäröivän kontekstin vaikutus opettajaidentiteetin kehittämiseen on vahva. Myös Cohenin (2008: 92) tutkimuksen mukaan kollegiaaliset keskustelut tukevat oman roolin ja identiteetin vahvistumista.

Tutkimuksen tuloksista on havaittavissa, miten valo-opettajat olivat kokeneet TriPod-mallin toteutuksen vaikuttaneen heihin opettajana. Opettajien vastauksista oli löydettävissä yhteneväisyyksiä sekä Kohosen (1996: 64) että Syrjäläisen (2002: 38–39) määritelmiin opettajan uuden asiantuntijuuden tunnusmerkeistä. Osallistumalla aktiivisesti projektiin valo-opettajat täyttivät tulosten perusteella asiantuntijuuden kriteerit ja olivat sitoutuneita oppilaisiin sekä heidän oppimisen tukemiseen ja edistämiseen, kykenivät ymmärtämään, miten eri lähtökohdista tulevat oppilaat ymmärtävät opetettavat ilmiöt, käsitteet ja ongelmanratkaisustrategiat sekä kokivat vastuullisuutta omien pedagogisten taitojensa kehittämisestä. Lisäksi valo-opettajat ottivat vastuuta oppimisen ohjaamisesta, refleктоivat omia opetuskäytänteitään, sovelsivat kokemuksellisen oppimisen mahdollisuuksia käytäntöön ja osallistuivat kollegiaaliseen yhteistyöhön (Niemi 1995: 28–29, Helakorpi ym. 1996: 131–132, Rauste-von Wright 1998: 34–35).

Vastausten perusteella on havaittavissa, että valo-yhteisön osaamisen kehittämisen perustana oli yksilön osaamisen kehittäminen (vrt. Jackson & Bruegmann 2009: 105, Erätuuli & Leino 1992: 5). TriPod-mallin toteuttamisen merkitys kullekin opettajalle itselleen tuli esille useasta eri näkökulmasta. Mallin koettiin kehittävän opettajien ammattitaitoa. Opintovierailut mahdollistivat valo-opettajille kollegoiden työnteon seuraamisen ja tarkkailun. Opettajien piilevän tiedon ja toinen toistensa työstä tekemien havaintojen vuorovaikutus edesauttoivat uuden tiedon syntymistä (vrt. Ruohotie 1998: 21). Tutkimusten mukaan opettajat kokevat, että he oppivat työhönsä tarvittavaa osaamista varsin paljon muualla kuin opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa (Heikkinen & Tynjälä 2012: 17). Opettajan peruskoulutuksessa saamat valmiudet eivät riitä kannattelemaan osaamisen tasoa koko työuran ajan (Meriläinen 1998: 242). Tutkimukseni tulosten perusteella näyttääkin siltä, että vaikka opettajankoulutus on antanut perustan valo-opettajan tiedoille ja osaamiselle, työelämässä hankittu kokemus ja persoo-

nallinen kasvu täydentävät tätä ammatillista osaamista (vrt. Eraut 2007: 419–420).

Valo-opettajien välillä vallitsi aito toisista välittämisen ilmapiiri, joka heijastui heidän vastaustensa perusteella sekä oppilaisiin että valo-kollegoihin. Valo-opettajat puhuvat hyvin lämpimästi ja huolehtivasti oppilaistaan. He ovat kiinnostuneita heidän taustastaan ja seuraavat vierailujen aikana kiinnostuneina heidän oppimistaan. He myös valmistavat opetuksen ja vierailut hyvin ja ovat kiinnostuneita sekä jokaisesta yksilönä että erilaisista ryhmäprosesseista. Kotoutuminen ja oppilaiden integroituminen perusopetuksen ryhmään, kouluun ja yhteiskuntaan huolettaa heitä. Aineiston perusteella valo-opettajien asennoituminen työhönsä ja oppilaisiinsa on myönteinen ja huolehtiva. Tuloksissa tulee esille tutkittavien ammattitaito, joka ilmeni mm. erinomaisina yhteistyötaitoina, toisten huomioimisena ja kykynä ohjata muita valo-kollegoita joko omalla esimerkillä, puheilla tai teoilla. Aito huolenpito kollegoista näyttäytyi myös hiljaisen tiedon avoimena jakamisena kehittämällä kaikkien valo-yhteisön jäsenten osaamista (ks. Bordum 2002: 51–52).

Valo-opettajat kertoivat kokeneensa välillä suoranaista ahdistusta omassa työssään, mutta saatuaan pelkän lohduttavan ja ymmärtävän katseen opintovierailun aikana valo-kollegalta, oma olotila helpottui ja rauhoittui. Tulos on samansuuntainen Tuomisen (2002) ja Rantalan ym. (2002) tulosten kanssa, joiden mukaan kollegoiden välinen yhteistyö voimaannuttaa ja edistää työssä jaksamista. Myös tunteiden ja aidon vuorovaikutuksen sisällyttäminen valo-opettajien ammattitaitoon tuli esille tuloksista (vrt. Lahti ym. 2002). Kollegoiden tunteiden huomaaminen monikertaistaa Salovaaran ja Honkosen (2013: 106) mukaan ymmärryksen siitä, mitä eri tilanteissa oikeastaan tapahtuu. Yksi haastateltava koki saaneensa TriPod-mallin toteuttamisesta ns. flow-elämyksen: *”Mä sain hirveän paljon, ku mä sain sen flow-elämyksen siitä, ku alkoin miettimään näitä eri ulottuvuuksia, mitä tässä oppimisympäristössä on, että alkoin miettiä sitä kielitaidon kuvausasteikkoa”*. Voidaan todeta tämän haastateltavan ja myös muidenkin vastausten perusteella yleisemminkin valo-opettajien kokevan työstään suoranaista iloa, työniloa, joka myötäilee Varilan ja Lehtosaaren (2001: 145–150) tutkimuksen tuloksia (ks. myös Salovaara & Honkonen 2013: 132–135). Ihanainen (1995: 94–97) puhuu emotionaalisen osaamisesta ja ammattitaidosta. Emotionaaliset taidot syntyvät ainutkertaisissa hetkissä ja niiden jatkumoissa eikä niitä voida kokea yksilön ulkopuolelta opettamalla. Niihin kuuluvat sekä yksilöiden tunteiden käsittäminen että kyky havaita yhteisöllisiä tunteita. Tämän kaltaista tunnetaitoihin liittyvää piilevää kompetenssia ei tule arjessa ajatelleeksi sen lähettäjä taik-



ka saaja, mutta sen merkitys voi olla ratkaisevaa ammatissa jaksamisessa. Kanustava ja tukea antava työyhteisö lisää opettajien työmotivaatiota ja edistää osaamisen kehittymistä (Soilamo 2008: 176). Tunneviestin lähettäjälle toiminta saattaa olla hyvinkin pitkälti tuttua ja usein toistuvaa osaamista, kuten hiljainen tieto yleensäkin on (Palonen ym. 2003: 14–15).

### 10.3 Reflektio ja yhteistyö osaamisen keskiössä

Opettajien reflektion ja yhteistoiminnan kautta saavutetulla uuden oppimisella oli tarkoituksena opettajien osaamisen kehittyminen (ks. Kansanen 2004: 81). TriPod-mallin mukaisen opetuksen avulla pyrittiin seuraaviin tavoitteisiin opettajien osaamisen kehittämisessä: herättää opettajien kiinnostus osaamisen kehittämiseen ja oman työn reflektointiin itsenäisesti ja kollegoiden kanssa, tarjota konkreettisia vaihtoehtoja opetusmetodeihin ja havainnollistaa, miten erilaisten oppimisympäristöjen käyttö opetuksessa voi auttaa erilaisia oppilaita oppimaan eri tavoin kuin perinteisessä luokahuoneopetuksessa. Oppimisympäristöjen systemaattinen hyödyntäminen opetuksessa tavoitteli sekä valo-opettajien toimintakulttuurin muutosta että valmistavan opetuksen didaktiikan kehittämistä.

Tutkimukseni tulokset TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkityksestä opettajien ammatilliseen kehitykseen myötäilevät Bransfordin ym. (2004) tutkimuksen tuloksia. Heidän tutkimuksessaan todettiin, että pitkäkestoiset oppimisympäristöjä kehittävät toiminnot parantavat selkeästi opettajien ammattitaitoa. Bransfordin ym. tutkimuksessa todettiin, että päästäkseen kehittämään osaamistaan opettajien tulee saada tilaisuuksia kokemusten jakamiseen ja keskusteluihin kollegoiden kanssa.

TriPod-mallin suunnitelmallinen ja säännöllinen toteutus sisälsi lukuisia mahdollisuuksia opettajien reflektoinnin ja yhteistoiminnallisuuden toteuttamiseen. Reflektion ja yhteistoiminnan merkityksestä saadut vastaukset voidaan kiteyttää kuvaukseksi prosessista, jossa valo-opettajat kriittisesti pohtivat itsenäisesti ja yhteisönä näkemyksiään opettamisesta ja oppimisesta. Valo-opettajien hiljaisen tiedon jakaminen mahdollistui toistuvien tapaamisten myötä, mikä puolestaan edesauttoi hiljaisen tiedon jakamista (vrt. Nonaka & Takeuchi 1995: 58–63). Ammatilliseen kasvuun liittyneeseen opettajien väliseen reflektointiin ja yhteistoimintaan olivat kaikki haastateltavat erittäin tyytyväisiä.

Jokaisella opettajalla on kasvatuksesta ja opetuksesta oma näkemyksensä, jonka perusteella hän toimii ammatissaan. Opettajan käyttöteoria kehittyi vähitellen työkokemusten lisääntyessä (vrt. Aaltonen 2003: 13–14). Opettajalle kertyy

vuosien kuluessa käytännöllistä tietämystä opettajan ammatista, opettamisesta ja oppimisesta. Vähitellen kertyvän kokemuksen ja tietämyksen perusteella hän tekee työhönsä liittyviä päätöksiä. Olen aiemmin tuonut esille, että opettajat eivät aina ole tietoisia niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat ratkaisuiden ja päätösten taustalla. Yksilölle saattaa ajan myötä kasaantua opetuskäytänteisiin liittyviä tapoja, joihin hän on jumittunut. Valo-opettajien omaksutut rutiinit ja käytänteet voitiin sanallistaa ja käsitteellistää kollegoiden muodostamassa turvallisessa yhteisössä; myös kriittisesti suhtautuen. Omasta ja kollegoiden opetustyöstä tehdyt havainnot ja teoreettiset periaatteet tuotiin esille avoimissa keskusteluissa tapaamisten ja kokousten yhteydessä.

Reflektion myötä tapahtunut oman työnsä ymmärtäminen, uuden oppiminen ja toimintatapojen muutos lisää Salovaaran ja Honkosen (2013: 122) mukaan työyhteisön innostusta ja yhteisen oppimisen kehittymistä. Reflektioon liittyy uuden kokemuksen yhdistäminen aikaisemmin hankittuun tietoon ja kokemukseen sekä uuden kokemuksen arviointi aiempaan tietoon ja kokemukseen peilaten. Oman työn arviointi ja reflektointi eivät lopu opettajankoulutukseen. Reflektoinnin taidon edelleen kehittymistä tulee jokaisen opettajan jatkaa omatoimisesti työssään. Tutkimuksista saadun uuden tiedon kriittinen tarkastelu antaa opettajalle valmiudet irrottautua opituista kaavamaisista toimintatavoista ja valita itsenäisesti omaan opetukseen soveliaimmat opetuksen käytänteet. Täten voimme todeta, että tutkimustyö yleensä auttaa opettajia hallitsemaan työtään alati muuttuvissa yhteiskunnan olosuhteissa (ks. Bogdan & Biklen 2007: 245).

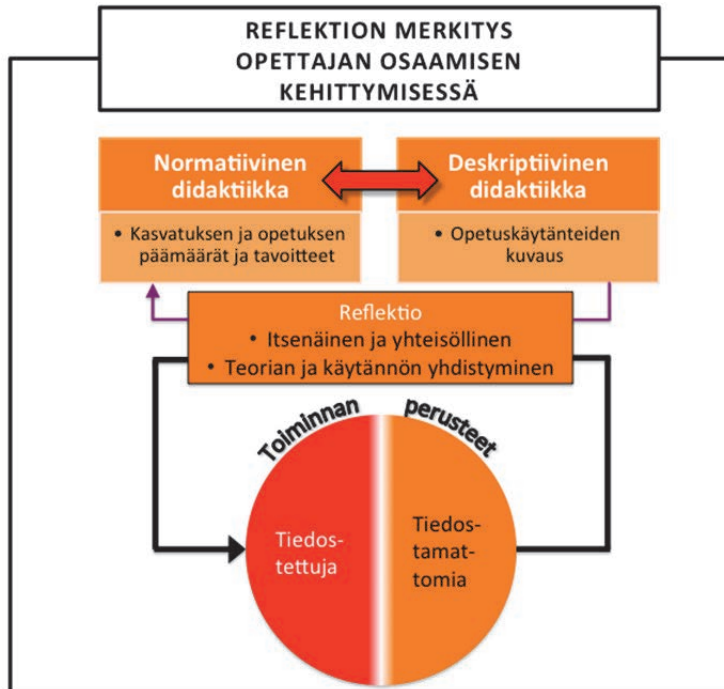
Omaa työtään tutkiva ja uudistava opettaja on kriittisesti refleктоiva opetuksen ammattilainen, joka osaa perustella sekä itselleen että muille ne ratkaisut ja periaatteet, joiden pohjalta hän kasvattaa ja opettaa. Opettaja voi käyttää hyödykseen kollegoiltaan saamaansa palautetta ja omia kokemuksiaan myös kokeiluista ja erehdyksistä. Reflektio toimii parhaimmillaan toteutettuna yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Yksittäisten opettajien opetuskäytänteiden taustalta löytyy tekijöitä, jotka ovat sekä yksilöllisiä että myös yhteisöllisiä tapoja toimia. Yhdessä tehty työn arviointi ja pohdinta edesauttavat kokemuksista oppimista ja uusien yhteisöllisten toimintatapojen syntymistä.

Tutkimukseni osallistuu tieteelliseen keskusteluun opettajan toimenkuvan kaksijakoisesta roolista opetuksen ja tutkimuksen tekemisessä. Kuten Kansanen (2004: 11) määrittelee, sekä didaktiikalla että pedagogiikalla on kaksoismerkitys molempien viitatessa sekä normatiiviseen että deskriptiiviseen sisältöön. Opettajan pedagogista ajattelua tutkittaessa huomio kiinnittyy normatiivisen ja deskriptiivisen puolen yhteensovittamiseen. Tarkastelun kohteena on, miten opettajan

deskriptiivinen ajattelu muuttuu normatiiviseksi ajatteluksi (vrt. kuvio 12), eli miten opettaja arvioi ja perustelee toimintaansa erilaisten vaihtoehtojen suhteen. Opettajan toiminnan perusteet ovat joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. (Kansanen 1996: 46–48.)

Valo-opettajien ajattelun siirtymistä deskriptiivisestä normatiiviseen tuettiin projektissa tietoisesti. Tulosten mukaan valo-opettajat saivat yhteisöllisestä työskentelytavasta ja reflektoinnista tukea oman työnsä suunnitteluun ja toteutukseen, mikä myötäilee Doppenbergin ym. (2012: 564) tutkimustuloksia. Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan todeta, että valo-opettajat lisäsivät ymmärrystään normatiivisen ja deskriptiivisen ajattelun erojen merkityksestä omien päätöstensä perustana. Opettajankoulutuksen oletetaan saavan työelämään siirtyvät opettajat ymmärtämään, että päätöksenteon on rakennuttava teoreettiselle perustalle ja reflektoinnille. (Vrt. Jyrhämä ym. 2008, Byman ym. 2009, Toom ym. 2010.)

Kuvio 12 havainnollistaa reflektion merkityksen TriPod-mallin toteuttamisessa, jossa työskentely pohjautui valmistavan opetuksen opetussuunnitelman konkreettisiin tavoitteisiin. Normatiivinen ja deskriptiivinen didaktikka toteutuivat yhteenkietoutuneina TriPod-mallin toteutuksessa (vrt. Kansanen 2004: 18–19). Opettaja analysoi reflektiossa teoreettisia periaatteita ja käytännön kokemuksia pyrkiessään löytämään persoonallista tapaansa toteuttaa opettajan ammattia. Didaktisessa reflektiossa on tavoitteena, että opettaja kehittyi oppimisprosessiin liittyvän laadun parantamisessa. Didaktisen reflektion yhtenä tavoitteena on kokemusten käsitteellistäminen, jonka seurauksena yksilön tekemät käytännön havainnot ja hänen omaksumansa teoreettiset periaatteet pyritään saamaan kosketuksiin toistensa kanssa (vrt. Atjonen 1995: 25, 75).



**Kuvio 12. Reflektion merkitys opettajan osaamisen kehittämisessä.**

Opettajien oletetaan kehittävän omaa työtään läpi työuran. Opettajankoulutukseen ja opettajan työhön liittyy oleellisesti sekä käytännöllinen että tutkimuksellinen sisältö. Opetus on käytännön toimintaa, jonka tulee tuottaa tavoitteiden mukaisesti asetettuja tuloksia. Samanaikaisesti opetuksen käytännteistä halutaan tutkimuksen avulla löytää keskeisiä tekijöitä ja niiden välisiä suhteita, jolloin luodaan käytännön opetukselle teoriaa. Käytännön työn suorittaminen ilman teoreettista taustaa voi pahimmillaan jäädä vain tekniseksi suoritukseksi. Mutta teorialla tulee olla yhteys käytäntöön, jossa sitä voidaan koetella ja testata. Teoriaa voidaan kehittää tekemällä tutkimusta käytännön työstä, kuten tässä tutkimuksessa on pyritty tekemään. (Vrt. Lahdes 1997: 45–48, Aaltonen 2003: 9–17.) Vasta käytännön opetustyön ja kokemuksen kautta opettaja kykenee hyödyntämään välttämättömiä teoreettisia tietojaan selkeyttääkseen itselleen omaa toimintaansa ja selvittäessään siinä esiintyviä haasteita. Opetuskäytänteiden ja teorian jatkuvaa vuorovaikutteisuutta olen kuvannut kuviossa 12 yläosassa leveällä kaksisuuntaisella nuolella.

Oman tutkimukseni taustalla toteutunut projekti pohjautui valmistavan opetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin. Projektisuunnitelmassa

määriteltiin opetussuunnitelmaan perustuen, millaiseksi opetus tuli suunnitella ja miten opetus tuli toteuttaa. Normatiivista tietoa hyväksi käyttäen opettajat pyrkivät toteuttamaan pedagogista toimintaa vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa. Itsenäisen ja yhteisöllisen reflektion myötä opettajat pohtivat työstään saamiaan käsityksiä ja näkemyksiä vuorovaikutteisesti kollegoidensa kanssa. Keskimmäinen nuolikuvio kuviossa 12 pyrkii havainnollistamaan reflektion merkitystä opetuksesta saatujen käsitysten ja näkemysten muuttuessa työtä ohjaaviksi tavoitteiksi ja sisällöiksi. Tämä toteutui valo-opettajien kohdalla siten, että projektista saatuja näkemyksiä ja kokemuksia hyödynnettiin päivitettäessä paikallista valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa.

Kuviossa 12 alin nuolikuvio tuo esille, kuinka reflektion avulla TriPod-mallin toteutuksessa pyrittiin edesauttamaan opettajia tiedostamaan paremmin opetus-työnsä perusteet, minkä tarkoituksena oli kehittää opettajien osaamista. Nuolikuvion tarkoituksena on havainnollistaa tiedostamattomien toiminnan perusteiden tuleamista enemmän tiedostetuiksi reflektion avulla. Valo-opettajat tekivät työssään päätöksiä ja valintoja, joille heillä oli joko tiedostettuja tai tiedostamattomia perusteita. Opettajan opetustyö ja oppilaiden kanssa tehty muu kasvatuksellinen toiminta toimivat lähtökohtana reflektoinnin kautta kehittyvälle teoreettiselle ajattelulle. Tavoitteena oli, että yhteisöllisesti toteutettu reflektointi sisäistyy yksilön ajatteluun, joka johtaa opettajan tietoiseen toimintaan opetustyössä. (Vrt. Lahdes 1997: 50.)

Olen eri vaiheissa tutkimustani tuonut esille, että opettaja voi muuttaa omia käsityksiään ja täten myös toimintaansa kriittisen itsetutkiskelun tai yhteisöllisen reflektoinnin avulla. Saadakseen uutta näkökulmaa ja lisätäkseen omaa ymmärrystä toiminnastaan opettajan tulisi kyetä tarkkailemaan itseään ikään kuin ulkopuolisen silmin. (Vrt. Talib 2002b: 63.) Kun opettaja tulee enemmän tietoiseksi omasta ajatteluprosessistaan, hänelle avautuu mahdollisuus oman ajattelun ja reflektoinnin kehittymiseen. Yhteisissä opintovierailuissa opettajat saivat seurata toisten valo-opettajien opetuskäytänteitä. Näistä tilanteista keskusteleminen tarjosi tilaisuuksia pohtia ja perustella omia käsityksiään ja analysoida eri opettajien opetusta. Yksilöiden reflektiiviset valmiudet saivat perustan valo-opettajien yhteisistä kokemuksista ja niiden jakamisesta. (Vrt. Haverinen & Martikainen 2002: 98.)

## 10.4 Yhteisön ratkaiseva merkitys kokonaisvaltaisessa kehittämisessä

Muutoksia voi toteuttaa ja johtaa eri tavoin ja koulussa suurin osa muutoksista tapahtuu vähitellen. Korkeakoski (2001: 207) viittaa tekemäänsä tutkimukseen, jonka mukaan selkeästi pedagoginen lähtökohta koulun johtamiselle on harvinaista. Koulun johtaminen onkin usein pakollisten ja annettujen tehtävien suorittamista ja niihin liittyvää tilannejohtamista sen sijaan, että koulua johdettaisiin strategisesti. Koulujen johtamisilmapiiriä Korkeakoski kuvaa enemmän sallivaksi kuin aktiivisen kannustavaksi. Johdon esittäessä visioita tai muutoksia työyhteisön rakenteisiin tai kulttuuriin vastassa on usein Peltosen (2007) näkemyksen mukaan vastarintaa työntekijöiden taholta. Kuitenkaan useimmiten ei ole kyse siitä, että työntekijät haluaisivat tietoisesti vastustaa muutoksia, vaan kyse on enemmänkin muutoksen johtamisen tyylistä (Peltonen 2007: 137–138). Opettajat saattavat kokea itsensä ohitetuiksi ylhäältä tulleen päätöksenteon sivuuttaessa heidän asiantuntijuutensa (Soilamo 2008: 176). En suinkaan tarkoita, että kaikkien opettajien tulisi toimia aktiivisesti muutosten edistämässä ja kehittämistoiminnoissa. Oleellisempaa onkin, että koulujen toimintakulttuuri on luonteeltaan innostavaa ja mahdollistaa opettajayhteisön arvokeskustelut ja yhteisöllisen työskentelyn, johon sisältyy myös reflektointi (vrt. Räsänen 1994: 190–191). Koulun kehittäminen edellyttää Husun (2006: 103) mukaan tahtoa ja käytännön keinoja opettajayhteisöjen avoimeen vuorovaikutukseen. Alituinen kiire, lisääntyneet työtehtävät ja ylisuuriksi kasvaneet luokkaryhmien koot ehkäisevät opettajayhteisöjen arvokeskustelun (vrt. Tomperi ym. 2005: 16). Tutkimukseni pyrkii osoittamaan, että yhteisöllisellä työskentelyllä on paljon annettavaa eritoten opettajien osaamisen kehittämiseksi (vrt. Hodkinson & Hodkinson 2003: 18, Orland-Barak & Tillema 2006: 11).

Vaikka jokaisen valo-opettajan kokemukset TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteuttamisesta olivat yksilöllisiä ja ainutlaatuisia, heidän vastauksissaan oli myös paljon yhtäläisyyksiä. Kaikkien valo-opettajien toiveena oli opettajien välisen yhteistyön suurempi määrä samalla, kun he ilmaisivat tyytyväisyytensä ja suoranaisten ilonsa lisääntyneeseen yhteistyöhön verrattuna aiempaan käytäntöön. Syitä siihen, miksi yhteistyötä ei esiintynyt siinä määrin kuin olisi haluttu, oli useita. Päälimmäisenä esitettiin ajan puute ja arjen kiire omalla koululla (vrt. Fullan & Hargreaves 1992: 46).

Käsitysten, näkemysten ja työstä saatujen kokemusten jakaminen tapahtui erinomaisen luontevasti opintovierailuiden ja yhteisten kokousten aikana. Nuor-

remmilta valo-opettajilta tuli lukuisia kysymyksiä pidempään alalla olleille kollegoille mitä moninaisimmista käytännön asioista. Toteutettuja käytänteitä kokeiltiin ja jaettiin hyvässä hengessä valo-opettajien kesken, ja näiden keskusteluiden pohjalta he kokivat oman opettajuutensa vahvistuneen. Myös Lahden ym. (2002) tuloksissa tulee esille yhteisön vahva merkitys oppimisessa. TriPod-mallin mukaisen opetuksen vaikutuksesta valo-opettajat oppivat kollegoiltaan, sillä heillä oli mahdollisuus kuulla ja nähdä myös käytännössä opintovierailuiden aikana toistensa opetusta (vrt. Meirink ym. 2007: 158).

Kollegoiden kokemusten ja vertaistuen avulla jokainen valo-opettaja saattoi kokeilla eri metodeja oman ryhmänsä kanssa. Kollegoiden välisten ristiriitaistenkin tulkintojen tai toimintojen havainnointi kehitti taitoa, jota ei voi kirjoista oppia. Osan havaitsemistaan opetuskäytänteistä opettajat omaksuivat ja osan hylkäsivät. Kaiken kaikkiaan vastausten perusteella voi todeta, että opettajien osaamisen kehittyminen yhdistettynä opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen koettiin palkitsevana. (Vrt. Leino & Leino 1989: 18–19.)

Opettajan ammatillinen kehittyminen on koko työuran kestävä prosessi, jossa oleellisina tekijöinä ovat tiedostaminen ja omien kokemusten prosessointi yhdessä muiden kollegoiden kanssa (Beairsto 1996: 94–95, 104). Valo-projektissa opettajille tarjoutui useita tilaisuuksia jakaa hiljaista tietoa kollegoiden kanssa. Apua pyydettiin reilusti ja sitä myös mielellään annettiin; unohtamatta kriittisiä kysymyksiä tai kommentteja. Tiedon jakaminen loi positiivista yhteisöllisyyttä ja kannusti yhteisön jäseniä avoimeen vuorovaikutukseen. Valo-opettajien jakaessa ajatuksiaan ja kokemuksiaan he saivat vastavuoroisesti jotain takaisin muilta. (Vrt. Virtainlahti 2009: 110–111, Billet & Somerville 2004: 324.) Uuden tiedon muodostuminen saattoi täten alkaa (ks. Ruohotie & Honka 1997: 27). Tutkimukseni tulos on linjassa Vulkanon (2001) havaintojen kanssa, jonka mukaan opettajat korostivat koulussa toimivien jäsenten vuorovaikutuksen toimivuutta ja kollegiaalisuutta sekä jäsenten yhteistyötä. Myös valo-opettajien epävirallisemmat kohtaamiset olivat merkittäviä; näihin kohtaamisiin tarjoutuikin useita tilaisuuksia opintovierailuiden aikana sekä kokousten jälkeisissä keskustelutuokioissa (vrt. Brown & Duguid 2001: 204–205).

Valo-opettajat loivat keskenään positiivisen kehän, joka käytännössä toteutti itseään koko projektin ajan (ks. Ranne 2009: 13). Uuden tiedon syntyyn vaikutti myönteisesti myös luova tapa, jolla erilaisen taustan omaavat yksilöt yhdistivät tietonsa, taitonsa ja ideansa tuottaakseen jotain aivan uutta. Vaikka opettajien väliset keskustelut saattoivat välillä olla epämuodollisia, ne sisälsivät paljon oppimisen kannalta oleellista ajatustenvaihtoa ja hiljaista tietoa. Konstruktivismin

mukaisesti uutta tietoa rakennettiin ja tulkittiin yhdessä käytyjen keskusteluiden perusteella. (Vrt. Heikkinen & Tynjälä 2012: 22.) Tutkimustulokseni eroavat Peltosen (2007) näkemyksestä, jonka mukaan opetuksen ja koulun kehittämiseen tähtäävien projektien vaikutukset koulun arkeen kohtaavat usein vastarintaa eivätkä yleensä jää kovinkaan pitkäikäisiksi. Peltosen (2007: 137–138) mukaan yksilöiden toteuttama itsensä kehittäminen ja uusiin pedagogiikkoihin perehtyminen eivät muodostu koko yhteisön toimintatavoiksi ilman kollegoiden tukea ja yhteistyötä. Jotta valo-opettajien yhteisö kykeni hyödyntämään yhteisönsä käytännön tietoa, se tarvitsi TriPod-mallin mukaisen opetuksen mukanaan tuomia käytännön järjestelyitä ja koko ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta (vrt. Ruohotie & Honka 1997: 33). Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kokivat saaneensa itselleen erittäin paljon keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Sen avulla saatiin esille hiljaista tietoa, joka vaikutti käytännössä opetusta ohjaavaan opetussuunnitelmaan ja puki kokeneempien kollegoiden osaamisen kaikille näkyvään toiminnan muotoon. Näin valo-opettajien laajamittainen ja runsas käytännön tieto saatiin hyödynnettyä kaikkien mukana olleiden opettajien käyttöön (vrt. Hämäläinen ym. 2002: 127, Hindin ym. 2007: 372).

Opettajien asiantuntijuutta ja osaamisen kehittymistä voitiin projektin aikana tarkastella hyvin paljon myös yhteisöllisenä ominaisuutena (vrt. Tynjälä 1999: 161). TriPod-mallin toteuttaminen yhteisöllisesti ja vuorovaikutuksessa vaikutti opettajien osaamisen kehittymiseen myönteisesti (ks. Talib & Lipponen 2008a: 156). Voidaan siis todeta, että TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteuttaminen, reflektion sisältänyt yhteistoiminnallinen työskentely ja asiantuntijoiden verkosto loi *valo-opettajien oman oppimisympäristön*, jossa yksilöt, yhteisö ja ympäristö työskentelivät vuorovaikutuksessa. Eraut (2000: 130–131) korostaakin, että tieto ei ole enää tänä päivänä yksilöllisesti hallittavissa eikä täten osaaminen ja asiantuntijuus voi perustua yhden yhteisön jäsenen tietämykseen. Valo-opettajat verkostoituivat työssään sekä kollegoiden että koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa ja hyödynsivät eri oppimisympäristöjä opetuksessa ja osaamisen kehittämisessä, kuten Aaltola (1991: 5–6) kehottaa opettajia toimimaan. Valo-opettajien yhteistyö koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa rikastutti ja monipuolisti heidän opetustaan. Tutkimuksen (Taajamo ym. 2014: 46) mukaan nykyaikaisissa käsityksissä tuloksellisesta oppimisesta ja opettamisesta korostuvat vuorovaikutteisuus, avoimuus, tiimimäinen työskentely ja jatkuvan palautteen tärkeys.

TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa opettajien työ laajeni luokahuoneesta verkostomaiseksi ja opettajien toimenkuvat käsitti monenlaisten oppimisympäristöjen sisällyttämisen opetukseen. Muutosprosessi omalta osaltaan asetti uusia



haasteita ja edellytti valo-opettajilta innovatiivisuutta ja yhteistyökykyä. (Vrt. Huusko 1999: 65.) Samansuuntaisia tulevaisuuden näkemyksiä on korostanut Saari (2002: 245) tutkimuksensa tuloksissa, joissa nousivat esille opettajan suunnittelutaidot, kulttuurinen osaaminen, yhteisöllisyys, vuorovaikutus ja verkostoituminen. Tutkimuksen arvo ja merkitys vanhasta ja totutusta poisoppimisesta tulee siitä, että opettajien *kokemus on* Silkelän (2001: 22) mukaan ”*vangittava; sitä on tutkittava, analysoitava, pohdiskeltava ja avattava, jotta sen voi muuttaa jäsenyneeksi tiedoksi*”. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt vangitsemaan opettajien kuvaukset ja arviot auttaakseni valo-opettajia jatkamaan osaamisen kehitysprosessiaan yhteisöllisesti myös projektin päättymisen jälkeen. Huttusen (1989: 187) mukaan Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia pitäisi hyödyntää opettajien täydennyskoulutuksessa, sillä se havainnollistaa, mihin opettajan oma-kohtainen kokemus ja opetuksen kehittämistoiminta sijoittuvat oppimisen kokonaisuudessa ja miten eri vaiheita tulisi hyödyntää opetuksen ja osaamisen kehittämisessä.

Yleensä opettajat, jotka osallistuvat yhteistyötä edellyttäviin projekteihin, tekevät niin ammatillisista lähtökohdista katsottuna vahvistaakseen omaa tai kollegoidensa osaamista tai oppilaiden oppimista joko välillisesti tai suoraan. Valo-opettajien yhdessä työskentelyllä oli kehittävä merkitys, sillä projekti toteutui omaan opetustyöhön liittyvässä kontekstissa (vrt. Beairsto 1996: 92, Megan ym. 2001: 679). Valo-opettajat oppivat itsestään ja omasta opetuksestaan, mikä puolestaan ruokki muiden opettajien oppimista yhteisöllisen reflektion ja vuorovaikutuksen kautta. Muuttuneet näkökulmat, tuoreet oivaltamiset ja ideat sekä uudet taidot syntyivät kehittämistoiminnan myötä, mikä puolestaan stimuloi ja ruokki ammatillista kasvua. Vastavuoroisesti tapahtuva työskentely ja yhdessä oppiminen tuottivat henkilökohtaisen kasvun lisäksi yhteistä näkemystä myös opetussuunnitelman sisällöiksi. Yhdessä työskentelyn aikana opettajat auttoivat toisiaan muutosprosessissa tarjoamalla tuoreita, erilaisia tapoja katsoa tuttuja opetustilanteita, tulkitsemalla eri tavoin yhdessä koettuja tilanteita ja jakamalla muiden valo-opettajien yhteisön jäsenten mielipiteistä eroavia näkökantojaan, jotka saattoivat hyvinkin olla ristiriidassa kollegoiden esittämien näkemysten kanssa. Yhteisten keskusteluiden ja työskentelyn avulla tarjoutui mahdollisuus yksilöllisten ja yhteisöllisten toimintatapojen muutokseen (vrt. Peck ym. 2009: 23).

Innovaatioiden ja kehittämistoimintojen toteuttamisessa kollegiaalinen yhteistyö on Joyce ja Showersin (1988) mukaan eduksi opettajille. Säännöllisesti toistuva, selkeärakenteinen kollegiaalinen vuorovaikutus opetukseen oleellisesti liittyvistä sisällöistä nähdään oleellisena ammatillisena metodina. Aivan kuten

muidenkin alojen ammattilaisten, vaikkapa lääkäreiden tai kampaajien, tulisi myös opetushenkilöstön kyetä kysymään kollegoilta toista mielipidettä omiin ratkaisuihinsa. Kollegoiden työtapoihin tutustuminen ja luokkahuonevierailut ovat arvokkaita oppimistilanteita. Opetuksen suunnittelu ja uusien innovaatioiden soveltaminen käytännön opetukseen yhteistyössä kollegoiden kanssa johtaa yleensä entistä tarkoituksenmukaisempiin käytäntöihin omassa opetuksessa. Ne proaktiiviset opettajat, jotka kykenevät ja haluavat ilmaista mitä he ymmärtävät – ja mitä eivät ymmärrä – luultavasti hyötyvät enemmän ammatillisista kollegiaalisista keskusteluista kuin ne opettajat, jotka ovat tässä suhteessa passiivisia. Opettajille tulee järjestää mahdollisuuksia tutustua yhdessä kollegoiden opetustapoihin, suunnitella opetusta ja pohtia opetuksen tavoitteita. (Joyce & Showers 1988: 72–77.) Muutosprosessin tulosten pysyvyyttä edistivät tutkimuksessani projektin pitkäkestoisuus, yhteistoiminnallisuus, kollegoiden tuki, TriPod-mallin toimintojen kuukausittainen toisto ja ”yhteisen kielen löytyminen” opettajien välisen vuoro vaikutuksen tuloksena.

Tutkimukseni tulokset eroavat Laurialan (1998: 124–126) pian parikymmentä vuotta sitten esittämistä tuloksista, joissa kollegat suorastaan paheksuivat niitä opettajia, jotka työskentelivät oppilaidensa kanssa paljon luokan ulkopuolella ja tekivät retkiä. Ylimääräisen työn määrä oli yksi osatekijä opettajien välisen kauteuden ja kaunan aiheuttajista. Laurialan tutkimustulosten mukaan taustalla vaikuttivat perinteisten kontrollikäytänteiden muuttumisen mukanaan tuomat uhat kurin ja auktoriteetin katoamisesta. Lauriala nostaa esiin paradoksaalisen tuloksen, jossa uudistajaopettajat joutuivat marginaaliasemaan opettajayhteisössä toteuttaessaan oppilaskeskeisiä, itsenäiseen työskentelyyn ohjaavia ja sosiaalisen kehityksen tavoitteita tukevia opetustoimintoja. Myös Suni (2002: 237) kuvaa opettajia, jotka tiedostavat monikulttuurisuuden haasteet ja hyvät puolet opetuksessa sekä omakohtaisesti että laajemmin yhteiskuntaa ajatellen, mutta pyrkiesään muuttamaan omaa ja koulun toimintakulttuuria jäävät yksin ajatuksinensa. Heidä ei kuunnella ja lopulta heidät ajetaan henkisesti painostaen pois työyhteisöstä. Omassa tutkimuksessani valo-opettajien yhteisö tuki toisiaan eri oppimisympäristöihin suuntautuneiden opetuskäytänteiden toteuttamisessa ja edelleen kehittämässä yhteisesti laaditun opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Onkin syytä korostaa, että koulujen monikulttuuristuminen tuo haasteiden lisäksi myös rikkautta koulujen toimintaan ja yhteisön jäsenten väliseen vuoro vaikutukseen. Tutkimukseni tulosten perusteella koulurajat ylittävällä yhteistyöllä on merkitystä, kun yksilöt tarkastelevat omaa työtään eri näkökulmista ja oppivat toistensa käytänteistä.

Valo-opettajien yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllisyys tukivat heidän yhteisiä tavoitteitaan valo-oppilaiden opetuksessa, mikä myötäilee McLaughlinin (2002: 114) tutkimustuloksia, jonka mukaan työssä kehittymisen tulisi tapahtua yhteisöllisesti. Valo-opettajien yhteisössä vallitseva myönteinen ilmapiiri mahdollistui ennakkoluulottoman vuorovaikutuksen ja ammattitaidon avoimen jakamisen myötä (vrt. Willman 2001: 177). Tutkimuksen tuloksista on selkeästi havaittavissa opettajien välinen keskinäinen kunnioitus, arvostus, avoimuus tiedon ja osaamisen jakamiseen sekä yhteistyölle ja oppimiselle avoin asenne (ks. Calderhead 1987: 17). Näiden piirteiden soisi mielellään heijastuvan valo-oppilaisiin saakka ryhmän ilmapiirinä, jossa konkretisoituvat keskinäinen luottamus sekä turvallinen arjen pysyvyys ja jatkuvuus. Tähän kokonaisuuteen Rodgers ja Raider-Roth (2006: 284, 2012: 153–154) viittaavat läsnäolon (presence) käsitteellä, joka on opettajan ja oppilaiden välisen luottamuksen ja hyvinvoinnin perusta. Mieluummin kuin kiirehtiä opetettavan sisällön läpikäymisessä opettajan tulee tarjota oppilaille tilaisuuksia keskinäisiin merkitysneuvotteluihin ja toimia yhteistyössä oppilaiden, kollegoiden ja huoltajien kanssa (Heath 1992: 124). Aineistosta käy ilmi, että valo-opettajat korostivat oppilaiden erityislaatuisuuden huomioimista, välittämistä ja kokonaisvaltaista huolehtimista. He tiedostivat sen, kuinka tärkeitä henkilöitä he olivat oppilailleen ja korostivat työnsä inhimillistä tärkeyttä (vrt. Zembylas & Chubbuck 2012: 146).

## **10.5 Autenttiset oppimisympäristöt opetuksen monipuolistajina**

Valo-opettajien kuvaukset TriPod-mallin toteuttamisen mahdollisuuksista valo-oppilaiden opetuksessa eri oppimisympäristöissä olivat erittäin myönteisiä. TriPod-mallia kuvattiin toimivaksi ja käytännönläheiseksi malliksi, joka mahdollisti erilaista opetusta ja oppimista kuin perinteinen luokkahuoneympäristö. Valo-opettajat toivat esille, että he voivat tarjota oppilaille mielekkäitä tilaisuuksia kokea elämyksiä monipuolisten aistihavaintojen kautta. Valo-oppilaat olivat TriPod-mallin mukaisen opetuksen keskiössä aktiivisina toimijoina, mikä toi opetuksen onnistumisen elämyksiä ja kokemuksia. Tulosten perusteella voi todeta, että oppimisympäristöjä tulee laajentaa, ja tällä on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla erityinen merkitys suomalaisen yhteiskuntaan tutustuttajana ja autenttisten kieliharjoitusten tarjoajana.

TriPod-mallin toteuttamisen voidaan nähdä lisänneen valo-opettajien tapaa hahmottaa oppimisympäristöjä ja niiden tarjoamia mahdollisuuksia opetuksen tukena. Valo-opettajien vastausten mukaan projektin toteuttaminen antoi heille

oikeutuksen tehdä opintovierailuita ja lähteä ulos luokasta. Opetussuunnitelman sisältö tuki opetuksen tarjoamista koulun ulkopuolella. Myös myönteiset kokemukset autenttisten oppimisympäristöjen merkityksestä oppimiseen kannustivat opettajia järjestämään opintovierailuita uudelleen. Opetustapahtumien luonne oli projektin aikana erilainen kuin perinteisessä luokahuoneopetuksessa, jossa ei olisi ollut mahdollista toteuttaa samoja opetuskäytänteitä. Tulos vastaa Hammermanin ja Hammermanin (2013: 41–44) esittelemiä tutkimustuloksia viimeisiltä vuosikymmeniltä, joiden mukaan oppilaskeskeinen opetus perinteisessä luokahuoneopetuksessa ei toteudu samalla tavalla kuin koulun ulkopuolella.

TriPod-mallin mahdollisuudet valo-oppilaiden opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tulivat esille valo-opettajien vastausten perusteella seuraavien piirteiden myötä: opetus konkretisoitui opintovierailuiden aikana, opettajilla oli mahdollisuuksia tarjota valo-oppilaille eri oppiaineista tehtäviä suoritettavaksi autenttisisissa oppimisympäristöissä ja erityisesti suomen kielen opettaminen autenttisisissa oppimisympäristöissä nähtiin merkittävänä. Lisäksi opettajat toivat esille, että ongelmalähtöinen ja kokemuksellinen oppiminen toteutuivat luontevasti opintovierailuiden yhteydessä. Oppimista tapahtui eri aistien kautta ja toiminnallinen oppiminen toteutui oppilaiden välisenä sosiaalisena vuorovaikutuksena (vrt. Opetushallitus 2012).

Tältä osin tutkimukseni tulokset myötäilevät Isokankaan (2000) maahanmuuttajien kielenopetuksesta tekemän tutkimuksen tuloksia, joissa opiskelijat kokivat oppineensa parhaiten suomen kieltä autenttisisissa kielenkäyttötilanteissa. TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa oppimateriaalit ja tehtävät saivat valo-oppilaat prosessoimaan suomen kieltä todellisissa kielenkäyttö- ja viestintätilanteissa (vrt. Nissilä ym. 2006: 71).

TriPod-mallissa opetusta oli toteuttamassa koulun ulkopuolinen yhteistyöverkosto. Verkostoituneen opetuksen avulla voitiin murtautua perinteisen koululaitoksen rajojen ulkopuolelle, jolloin oppilaille oli mahdollisuus osallistua heitä motivoiviin koulun ulkopuolisiin toimintoihin. Opintovierailuiden aikana myös koulun ulkopuoliset asiantuntijat pystyivät osallistumaan oppilaiden opetukseen. (Vrt. Koivisto ym. 1999: 28.)

Opettamisessa ei riitä pelkästään hyvä sisällöllinen asiantuntemus eli se mitä opetetaan. Kuten myös tutkimukseni tuloksissa tuli esille, oleellista on erityisesti se, *miten* opetetaan. Tähän TriPod-mallin mukainen opetus tuo oman vastauksensa. Valo-oppilaiden opetuksessa opettajan on muokattava opettava sisältö sen kaltaiseksi, että oppilaille on realistiset mahdollisuudet ymmärtää ja omaksua se. Tämä korostuu erityisen paljon valo-oppilaiden opetuksessa, jossa opettavan

aiheen materiaalit ovat useissa oppiaineissa opettajan itsensä laatimia. Valoryhmän oppilaiden opetus pohjautuu yksilölliseen opinto-ohjelmaan, joka edellyttää opettajalta kaikkien oppilaiden hyvää tuntemusta (vrt. Kaikkonen 1994: 137). Perinpohjaisen oppilaantuntemuksen ansiosta valo-opettajien oli mahdollista muokata opetettava aines ymmärrettävään muotoon ja tukea oppimista toteuttamalla opetusta myös koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä, mikä on peruslähtökohta opetuksen suunnittelulle, toteutukselle ja arvioinnille (vrt. Meri 2005: 186, Sarlin 2009: 21). Opetukseen oli mahdollista integroida eri oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä, jolloin opetussuunnitelman eri osat yhdistyivät tarkoituksenmukaisesti ja käytännöllisellä tavalla (ks. Kauppila 2007: 44).

TriPod-mallin mukainen opetus mahdollisti myös suomen kielen opetuksen ja oppimisen autenttisissa oppimisympäristöissä. Toisin kuin vieraiden kielten opetuksessa valo-oppilaiden suomen kielen opetus tapahtui pitkälti ilman oppikirjoja. Erityisesti opintovierailujen aikana oppiminen perustui kokemukselliseen oppimiseen (vrt. Bärlund 2010). Tällöin valo-opettajat eivät olleet sidottuja kustantajien näkemyksiin opetuksen tavoitteista ja sisällöstä, vaan tukeutuivat pääasiallisesti opetussuunnitelmaan ja omaan persoonalliseen tapaansa opettaa. Opintovierailujen oppimisympäristöt tukivat oppilaan ymmärrystä opittavista asioista niiden havainnollisuuden, kulttuurisen kontekstin ja autenttisuuden vuoksi. Oppimisympäristöt itsessään toimivat ikään kuin näyttämönä suomen kielelle ollessaan samanaikaisesti osa opiskeltavaa kieltä esimerkiksi opasteiden ja infotaulujen muodossa (vrt. Dufva 1993: 19).

Kuten edellä tuotiin esille, oppimisympäristöillä on kulttuurisia, sosiaalisia, paikallisia ja didaktisia ulottuvuuksia. TriPod-mallissa oppimisympäristöjen ulottuvuudet ilmenivät osittain päällekkäin ja toisiinsa nivoutuen. Ulottuvuuksien painotus vaihteli kohteittain, mutta kokoavana näkökulmana oli didaktinen ja pedagoginen pohdinta siitä, miten oppimisympäristöt edistävät opetuksen tavoitteisiin pääsemistä. Valo-oppilaiden opintovierailuiden yhtenä tavoitteena oli suomen kielen oppiminen ja suomalaisen *kulttuuriin* tutustuminen autenttisissa oppimisympäristöissä. *Sosiaalisessa* oppimisympäristössä oppilaille tarjoutui mahdollisuus oppia uutta vuorovaikutuksessa asiantuntijan ja toistensa kanssa. Keskeistä oli oppilaiden välinen yhteisöllinen oppiminen ja vuorovaikutus. *Paikallinen* näkökulma korostui vierailtaessa koulun ulkopuolisissa kohteissa, jolloin oppimisen tiloina olivat ”oikean maailman” paikat ja luonto. Kyse olikin siitä, miten koulun ulkopuolisia paikkoja voitiin hyödyntää opetuksessa luontevasti, kuten esimerkiksi tekemällä testejä tiedekeskuksessa tai tutustumalla entisajan elämään ulkoilmamuseossa. Neljäntenä ja tutkimukseni kannalta tärkeimpänä

ympäristöön liittyvänä ulottuvuutena nousi esille ympäristön *didaktinen* funktio, jolloin oppimisympäristöjä tarkasteltiin oppimisen näkökulmasta ja keskiössä olivat pedagogiset haasteet ja mahdollisuudet. (Ks. Manninen ym. 2007.)

Opettajien mukaan TriPod-mallin mukainen opetus mahdollisti hyvin luokahuoneessa opitun teorian yhdistämisen käytäntöön ja ns. ”elävään elämään” koulun ulkopuolella, mikä Niemen (1989: 87–88) mukaan vaikuttaa oppilaiden tiedon arvostukseen. Konstruktivismiin periaatteet toteutuivat myös mallin mukaisessa opetuksessa. Lähtökohtana oli oppilaiden tapa tulkita ympäröivää maailmaa käsitteiden avulla, joita hyödyntäen he muokkasivat opittavien asioiden sisältöjä. Valo-opettajien opetuksessa korostui opitun tiedon ja taidon siirrettävyyden merkitys. Oppilaille on tärkeää saada käsitys opittavan aiheen merkityksellisyydestä. OECD:n tutkimuksessa (Taajamo ym. 2014: 40) todetaan, että opettajat pääsääntöisesti viittaavat johonkin arkielämässä tai työssä kohdattavaan ongelmaan osoittaakseen, miksi uusi tieto on hyödyllistä. Tutkimukseni vastauksissa opettajat kiinnittivät huomiota siihen, että oppilailla oli ymmärrystä siitä, miten tietoa voidaan käyttää myöhemmin muussa, koulun ulkopuolisessa toiminnassa (ks. myös Yinger & Hendricks-Lee 1993: 112–113). Opintovierailuiden aikana opettajat pyrkivät edistämään uuden tiedon siirtymistä ohjaamalla oppilaita etsimään yhteyksiä luokassa opitun tiedon ja autenttisen oppimisympäristön välillä (vrt. mielekkään oppimisen malli, Engeström 1981).

Kokemuksellisen oppimisen teoria tarjoaa viitekehyksen oppimisen tarkastelulle koko elämän kestävässä prosessina. Kolbin esittämä malli antaa mahdollisuuden luoda yhteyksiä koululuokan ja ”todellisen maailman” välille. (Kolb 1984: 4.) TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa oppilaille tarjottiin tilaisuuksia reflektoida ja havainnoida kokemuksiaan yhdessä muiden kanssa. Opetus pohjautui konkreettisiin kokemuksiin ja havaintoihin. Tavoitteena oli, että oppilaat muodostaisivat opittavista aiheista käsityksiä, joita he voivat käyttää päätöksentekoon ja ongelmanratkaisuun vastaisuudessaakin. Opintovierailut herättivät oppilaissa kysymyksiä, joiden perusteella aiheen käsittelyä jatkettiin luokassa. (Vrt. Kolb 1984: 25–31, Bell ym. 2009: 302.)

Projektissa rakennettiin orientaatioperustaa ennen opintovierailuita tutustumalla esimerkiksi kirjallisuuteen, videoihin tai vierailukohteen verkkosivuihin. Opiskeltavan aiheen sisäistämiseksi orientaatioperustaa tulee kokeilla käytännössä. Esimerkiksi opintovierailussa Ranuan eläinpuistoon valo-oppilaat saivat tutustua orientaatioperustaan autenttisesti oppimisympäristössä, jota varten he matkustivat eläinpuistoon. Oppilaat havainnoivat eläimiä luonnon elinympäristöä muistuttavassa ympäristössä. Valo-opettajat olivat ennakkoon valmistaneet suo-

malaisiin eläimiin liittyviä tehtäviä, jotka oppilaat suorittivat vierailun aikana. Yläkoulun oppilaat kuvasivat videon, jota hyödynnettiin opetuksessa myöhemmin. Projektissa oppilailla oli mahdollisuus suorittaa itsearviointia opintovierailun jälkeen, tehdä oppimista syventäviä tehtäviä luokkahuoneessa, jakaa kokemuksiinsa muiden oppilaiden kanssa sekä valmistaa elokuvakoulun henkilöstön tuella lyhytelokuvia. Näin opintovierailusta saadut kokemukset eivät jääneet irrallisiksi, vaan oppilaat pystyivät yhdessä keskustelemaan, mitä oli opittu.

Tutkimukseni mukaan opetuksen laajentuminen luokan ulkopuolelle mahdollistaa uusien näkökulmien saamisen reflektiovaiheeseen. Havainnot ja toiminnot sekä reflektio edesauttoivat valo-opettajien mukaan oppilaita syventymään entistä enemmän aiheisiin ja jatkamaan työskentelyä kysymysten avulla. Opintoretket kehittivät valo-oppilaiden kykyä tehdä kysymyksiä ja etsiä niihin vastauksia. Ennen opintovierailua oppilaiden oli opettajien vastausten mukaan haasteellista keskustella tai tehdä kysymyksiä opetettavasta aiheesta. Vierailun jälkeen oppilaat olivat oppineet uusia käsitteitä, joilla he pystyivät opiskelemaan yhdessä, tekemään kysymyksiä ja keskustelemaan. Oppilaat olivat sekä oppineet uusia käsitteitä että uutta tietoa opiskeltavasta aiheesta, mikä tarjosi aivan uusia mahdollisuuksia avata loputon tie oppimisen maailmaan vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Kun oppilaat ymmärsivät uusien käsitteiden merkityksen, he kykenivät käyttämään niitä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. (Vrt. Rauste-von Wright ym. 2003: 137.) Valo-opettajien mukaan juuri reflektiovaihe koettiin tärkeäksi oppimisprosessin vaiheeksi. Luokassa valo-opettaja pystyi oman opetuspuheensa avulla tukemaan opintovierailusta saadun uuden tiedon, sanaston ja kokemuksen sulauttamista valo-oppilaiden omiin tietorakenteisiin.

## **10.6 Oppilaiden yhteistyö oppimisen ja kulttuuri-identiteetin vahvistajana**

”Uimaan oppii paremmin vedessä kuin kuivalla maalla” -projekti ja siinä toteutettu TriPod-malli pohjautuivat ajatukselle, että opetusta tulee tarjota myös muissa fyysisissä oppimisympäristöissä kuin luokkahuoneessa tai koulun tiloissa. Kuten voimassa oleva POPS (Opetushallitus 2004) toteaa, oppimisympäristöjen tulee edistää osallistujien keskinäistä vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Oppilaiden yhteistyötaitojen ja yhteisöllisyyden lisäämisessä TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkitys oli opettajien mielestä huomattava. Oppilaiden tutustuminen toisiinsa toiminnan avulla paransi opetusryhmien yhteishenkeä. Muiden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tapaaminen ja mahdol-

lisuus oman äidinkielen käyttöön opintovierailuiden aikana kannustivat ja motivoivat valo-oppilaita oppimaan. Valmistavassa opetuksessa tuetaan valo-oppilaiden kulttuuri-identiteetin rakentumista. Eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevat oppilaat tutustuvat toistensa tapoihin, käytäntöihin ja katsomuksiin. Valo-oppilaat opiskelivat opintovierailuilla pienryhmissä aidossa vuorovaikutuksessa yli kieli-, kulttuuri- ja katsomusrajojen luoden perustaa maailmankansalaiseksi kasvamiselle, joka esitetään tavoitteena myös OPS2016 luonnoksen perusteissa (Opetushallitus 2012).

Tutkimukseni projektissa oppilaiden oppiminen toteutui merkitysten luomisenä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa autenttisisessa oppimisympäristössä. Opettajien perinteinen opetus jäi erityisesti opintovierailuiden aikana vähemmälle antaen tilaa ja aikaa oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle, keskusteluille ja neuvotteluille. Samalla opettajille jäi aikaa havainnoida oppilaitaan uusissa ja moninaisissa tilanteissa, jolloin heidän oppilaantuntemuksensa lisääntyi ja monipuolistui. TriPod-mallin mukainen opetus mahdollisti oppilaiden keskinäisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja myöhemmin luokassa toteutuneen reflektiivisen toiminnan. Oppilaiden välistä toimintaa yhdisti paitsi suomen kielen käyttö myös opintovierailujen aikana pienryhmissä tehdyt oppimistehtävät, joissa pyrittiin yhdistämään luokassa opitut asiat käytäntöön. Toiminta opintovierailuissa oli oppilaskeskeistä, vuorovaikutteista ja kontekstuaalista. Tulosten mukaan käytetyt työskentelytavat tukivat hyvin oppilaiden sosiaalisten yhteistyötaitojen kehittymistä. Valo-opettajat raportoivat oppilaiden saaneen opintovierailulla runsaasti kokemuksia moninaisuuden kohtaamisesta. He työskentelivät eri maista tulevien oman ryhmänsä oppilaiden kanssa, mutta myös toisista kouluista tulevien sekä samaa että eri kansallisuutta edustavien oppilaiden kanssa. Sen lisäksi he näissä ryhmissä suorittivat tehtäviä eri-ikäisten oppilaiden kanssa. Opintovierailut tarjosivat runsaasti mahdollisuuksia vastuunottoon ryhmistä, pienemmistä huolehtimiseen sekä sosiaalisten taitojen harjoittamiseen. Opettajien kertoman mukaan opintovierailut selvästi lisäsivät myös oppilaiden ryhmähenkeä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Joyce ja Showers (1988: 35) korostavat koulun henkilöstön keskinäisen yhteistoiminnan ja kokemusten jakamisen vaikuttavan myönteisesti myös oppilaiden yhteistoiminnallisuuden lisääntymiseen vähentäen aggressiivista käytöstä ja lisäten myönteisiä tuntemuksia muita oppilaita kohtaan, mukaan lukien etnisten ryhmien edustajat (ks. myös Husu 2002b: 137). Kuten aiemmin todettiin, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden aiempi koulunkäyntihistoria vaihtelee erittäin paljon. Oppilaan aiemmin hankituilla tiedoilla, taidoilla ja kokemuksilla on suuri



merkitys uuden oppimisessa. Oppilaan tekemät havainnot muokkautuvat ymmärrettävään muotoon, kun ne suhteutetaan aiempiin tietoihin, taitoihin ja kokemuksiin. (Vrt. Bell ym. 2009: 301.) Jotta uudesta tulisi merkityksellistä ja ymmärrettävää, oppilaalla tulee olla mahdollisuus uuden kokemiseen, ajatteluun, vuorovaikutukseen ja aktiiviseen toimintaan (vrt. DeWitt & Osborne 2007: 695). Kielen ja ajattelun perustana ovat käsitteet, joiden hallitsemisessa opettajan rooli tulee korostetusti esille, erityisesti valo-oppilaiden opetuksessa (ks. Uusikylä & Atjonen 2007: 85–87).

Uusi tieto syntyy oppilaiden tekemien havaintojen ja toiminnan vuorovaikutuksessa (Meri 2002: 180). Oppimisella on sosiaalinen luonne ja ns. we-think-ajatuksen mukaisesti oppiminen tapahtuu tulevaisuudessa entistä enemmän yhteisöissä ja verkostoissa (Hautamäki 2008: 33–37). Yhdessä tekemistä ja yhdessä ajattelemista arvostetaan myös työelämässä tulevaisuudessa entistä enemmän. Yhteisöllinen toimintatapa edellyttää kommunikaatiotaitoja ja kykyä toimia ryhmässä. Tästä selviytyäkseen yksilö tarvitsee käsitteitä, jotta uuden tiedon luominen yhdessä mahdollistuu (ks. Virta ym. 2011, Räsänen 2005a: 98–99). Tulevaisuuden työelämässä ja yhteiskunnassa yleensäkin tarvitaan dialogiin kykeneviä itsenäisiä subjekteja (ks. Kalliala & Toikkanen 2009: 9–11). Tutkimukseni tuloksista voidaan havaita, että TriPod-mallin mukaisen opetuksen avulla valo-oppilaiden käsitteiden oppiminen toteutui opettajien mielestä hyvin ja opettajat tarjosivat oppilailleen tilaisuuksia harjaannuttaa uutta kieltä ja sosiaalisia ryhmätyötaitoja.

## **10.7 Opetuskäytänteet kotoutumisen edistäjinä**

Projektin yhtenä tavoitteena oli saada aikaan myönteistä muutosta valmistavaan opetukseen. Projektilla oli myös laajempi, pitemmän aikavälin tavoite, joka kohdistui valo-oppilaiden kotoutumiseen sekä vielä laajemmin ympäröivän yhteiskunnan tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden lisäämiseen (vrt. Jokikokko & Järvelä 2013: 254). Projektissa kokeiltuja periaatteita ja opetuskäytänteitä on opettajien arvioiden mukaan hyvä toteuttaa ja edelleen kehittää tukemaan valo-oppilaiden kotoutumista. Projektilla oli laajasti ymmärrettynä tarkoituksena ennaltaehkäistä mahdollisten korjaavien viranomaispalveluiden tarvetta oppilaan ja myös hänen lähiyhteisönsä elämässä (vrt. Teräs & Kilpi-Jakonen 2013: 201). Tässä tutkimuksessa yhtenä tutkimusaiheena oli erityisesti kotoutumisen tukeminen. Haluan kuitenkin korostaa myös valo-oppilaiden oman äidinkielen ja kulttuurin tukemisen tärkeyttä perusopetuksen ja jatko-opintojen aikana.

Projekti perustui vahvasti ajatukseen, että maahanmuuttajien kotoutumista voidaan edistää kehittämällä oppiaineiden opetusta hyödyntäen koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä. TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteuttamisessa huomioitiin paitsi oppilaiden myös heidän lähiyhteisönsä, heidän perheensä kotoutumisen tukeminen uudelle paikkakunnalle. Laissa kotoutumisen edistämisestä (2012) kotoutumisen tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla, kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen. Tämä soveltuu myös oman tutkimukseni kotoutumisen määritelmäksi. Projektissa kotoutumisen tavoitteena oli ennaltaehkäistä valo-oppilaiden syrjäytymistä sekä edistää heidän mahdollisuuksiaan sijoittua jatkokoulutukseen ja työelämään koulutuksen jälkeen. Kotoutumisen tukeminen ja edistäminen mainitaan tavoitteena mm. valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2009b), kotoutumislaissa (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010) ja valtion kotouttamisohjelmassa (2012).

Tutkimustulokset TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkityksestä valo-oppilaiden kotoutumiseen perustuvat pitkälti valo-opettajien oletuksiin ja heidän oppilaiden kautta saamaansa tietoon, sillä aineisto kerättiin vain valo-opettajilta. Konkreettista tietoa mallin mukaisen opetuksen merkityksestä oppilaiden kotoutumiseen opettajilla ei ollut eivätkä useat heistä olleet erikseen keskustelleet aiheesta oppilaiden tai heidän huoltajiensa kanssa. Osallistujatarkistuksen yhteydessä tutkittavat toivat kuitenkin toistamiseen esiin mallin myönteisen merkityksen kotoutumisprosessissa ja esittivät näkemyksensä tämän osion tulosten sisällyttämisestä tutkimukseeni. Valo-opettajien arviot mallin mahdollisuuksista ja merkityksistä valo-oppilaiden ja osittain myös heidän lähiyhteisönsä kotoutumiseen olivat, että mallin toteutumisen avulla oppilaille oli ainutlaatuisia tilaisuuksia tutustua paremmin uuteen kotikaupunkiinsa ja sen lähialueisiin. Valo-oppilaiden kautta valo-opettajat olivat myös kuulleet palautetta, jonka perusteella he arvioivat, että tiedon lisääntyminen vapaa-ajan palveluista ja harrastusmahdollisuuksista oli edesauttanut sekä oppilaiden että heidän perheidensä kotoutumista.

Kokkosen (2006: 188) tutkimuksen mukaan moni maahanmuuttaja oli kokenut olevansa vieraana Suomessa ja heidän vuorovaikutussuhteidensa kaventuminen oli johtanut yksinäisyyteen. Sosiaalisen tuen puute oli vaikuttanut siihen, että he eivät kokeneet uutta sosiaalista ympäristöään kodiksi. Vaikka Kokkosen tutkimus painotti enemmän vuorovaikutussuhteiden merkitystä kuin kotoutumista sinänsä, voi tuloksia jossain määrin verrata oman tutkimukseni tuloksiin. TriPod-mallin toteutuksessa valo-oppilaiden kotoutumista pyrittiin tukemaan vierailemalla useissa eri paikoissa, jotta uusi ympäristö tulisi tutuksi ja oppilaat oppisivat

tuntemaan kotiseutuaan. Lisäksi autenttisiin oppimisympäristöihin suuntautuneet opintovierailut tehtiin lähes aina ryhmittäin, joiden myötä oppilaat solmivat uusia suhteita muiden valo-ryhmien oppilaisiin, joiden kanssa he tutustuivat kotikaupunkiinsa. Opintovierailuiden aikana oppilaat tapasivat samaa kieltä puhuvia oppilaita muista valo-ryhmistä, millä voitiin olettaa olleen myönteinen merkitys kotoutumiselle. Samoin oppilaiden oma identiteetti voi vahvistua heidän tavatessaan samassa tilanteessa olevia oppilaita. Opintovierailut mahdollistivat suomen kielen käytön autenttisissa kieliympäristöissä, jolloin suomen kielen oppimisen tarve konkretisoitui. Oppilailla oli opintovierailuiden aikana monenlaisia oppimistilanteita, joissa erilaiset piirteet, taidot ja osaaminen pääsivät esille. Tämä mahdollisti myös valo-opettajille tilaisuuden huomata oppilaistaan uusia piirteitä, jotka kenties eivät näyttäytyneet luokassa yhtä selkeästi. Valo-opettajille tarjoutui tilaisuuksia seurata oppilaiden opiskeluprosessia ja tarvittaessa auttaa ja tukea oppilaiden työskentelyä. Opettajien oli näin ollen mahdollista esittää kysymyksiä, jakaa ajatuksia valo-oppilaiden kanssa ja ohjata heidän opiskeluaan, jotta ei synyisi väärintymmärryksiä opiskeltavien aiheiden sisällöistä ja merkityksistä.

Valo-opettajien mukaan valo-ryhmien vahva identiteetti voi vaikuttaa oppilaiden kotoutumiseen myönteisesti. Näin myös oppilaiden kuulumisen tunne uuteen elinympäristöön lisääntyi. Maahanmuuttoa tulee tarkastella koko perhettä koskevana muutoksena. Valo-oppilaiden näkökulmasta koko perheen kotoutuminen ja hyvinvointi on tärkeää ja tukee pitkällä tähtäimellä oppilaan koulunkäyntiä. TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa huomioitiin myös perheen kotoutumista siten, että oppilaat saivat kotiin vietäväksi tekemiään paikallisia palveluita ja vapaa-ajanviettokohteita esitteleviä videoita. Valo-opettajat näkivät täten myös oppilaiden perheiden ja lähiyhteisön kotoutumisen lisääntyneen mm. lyhytelokuvien sisältämien tietopakettien myötä. (Vrt. Schubert 2013: 69.)

Valo-oppilaiden kohdalla pitkäjänteisen opetuksen ja hyvien oppimistulosten tavoitteena on myös kotoutumisen tukeminen. Kuten OPS 2016:n prosessissa on tullut esille, tulevaisuuden opetuksessa painotetaan entistä enemmän kysymystä *Miten?* sen lisäksi, että halutaan määritellä *Mitä?* opiskellaan. Kun saamme näihin lisättyä vielä toimivan yhteisöllisen oppimisen sekä oppilaiden että opettajien keskuudessa sekä koulun ja ympäröivän yhteiskunnan jatkuvan vuorovaikutuksen, olemme mielestäni saavuttaneet jotain aiempaa enemmän.

Mikäli valmistava opetus ja perusopetus todella haluavat uudistua, tulee opetusta toteuttaa huomattavasti aiempaa enemmän myös koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä, jonka voidaan todeta edistävän maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumista. Kouluissa tapahtuva oppiminen muodostaa vain osan

oppilaiden oppimisesta. Tässä suhteessa opettajien asenteissa ja ajattelussa on toivottavasti tapahtumassa suuri muutos lähitulevaisuudessa (vrt. Söderling 2013: 29). Toisen merkittävän muutoksen tulee tapahtua arvostuksen painopisteen siirtämisessä pelkämästä tiedollisesta myös sosiaaliseen pääomaan. Tässä suunnannäyttäjänä ja esimerkkinä voi toimia koulun henkilökunta työskennellessään yhteisöllisesti ja kollegiaalisesti. Opetussuunnitelman ja sitä noudattavan opetuksen kautta koulun henkilöstö voi kasvattaa ja kouluttaa oppilaista yhteiskunnan toiminnasta tietoisia ja aktiivisia kansalaisia. Opetussuunnitelmassa tulee painottaa tietojen lisäksi erilaisia taitoja, osaamista ja valmiuksia, jotka kantavat Suomeen kotoutuneita valo-oppilaita jatko-opinnoissa ja työelämässä. Tavoitteena on, että heillä on tulevaisuudessa kykyä ja osaamista käyttää päätösvaltaa siinä yhteiskunnassa, jossa kaikkien kansalaisten yhdenvertaisuus toteutuu eri palvelusektoreilla (ks. Sisäministeriö 2013: 21, 2014: 20–26).

Koulutuksen ja muiden kotoutumista edistävien palveluiden avulla meillä on mahdollisuus sekä rakentaa tulevaisuutta että vastata tulevaisuuden yhteiskunnan haasteisiin. Viime kädessä opettaja toimii sivistyksen rakentajana ja työskentelee sekä oppilaan että laajemmin ymmärrettynä koko yhteiskunnan parhaaksi (ks. Aaltola 2004: 56). Opettajana toimiessaan hän työskentelee myös kasvattajan roolissa, johon liittyy opettajan oma kasvaminen omien toimintatapojen kyseenalaistamisen ja yhteisössä tapahtuvan reflektoinnin kautta (vrt. Hüpping & Büker 2014: 10). Erityisen tärkeää opettajan työssä ovat asenteet ja arvot, joiden merkitys korostuu, kun opetetaan valo-ryhmää, joka ei ole samalla tavalla kykenevä toimimaan yhteiskunnassa kuin valtaväestön jäsenet tai jotka eivät vielä pysty huolehtimaan oikeuksistaan. Opettajan rooli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppaana ja tukijana on keskeinen. (Vrt. Ikonen & Virtanen 2007: 68.) Oppilaille on myös oikeus saada tilaisuuksia kehittää yhteiskunnassa tärkeinä pidettyjä tietoja ja taitoja, ja tähän velvollisuuteen opettajien on suhtauduttava vakavasti (Hunter & Scheirer 1992: 105–106).

Opettajien tulee avata silmänsä huomatakseen muuttuneet yhteiskunnalliset olosuhteet, ja koulutuksen järjestäjien tulee huolehtia opettajien mahdollisuuksista saada tarvittavaa lisätietoa valo-oppilaiden opetuksesta ja kotoutumisen tukemisesta eri keinoin (vrt. Suni 2002: 238). Opetuksen järjestäjien kotoutumista edistävien tukitoimien tulisi olla pääsääntöisesti proaktiivisia eikä reagoivia, jolloin usein toimitaan vasta pakon edessä (vrt. Alitolppa-Niitamo & Leinonen 2013: 96). Opettajankoulutuksen tulee toimia inspiraationa työelämään valmistuville opettajille, jotta he kykenevät vastaamaan yhteiskunnalliseen kehitykseen kriittisesti reflektoivan opettajuuden jatkuvalla kehittämisellä (vrt. Hakala 1994: 61).

Kuten usein on tuotu esille, opettajien osaamisen kehittämisen tarkoituksena on oppilaiden laadukas oppiminen ja yhteiskuntaan kiinnittymisen tukeminen (ks. Talib & Lipponen 2008a: 153, Juva ym. 2009: 16, Koro 1998: 145). Valo-opettajat ovat tulosteni mukaan työssään oppilaskeskeisiä ja näyttivät ymmärtävän oppilaiden erilaisen kulttuuritaustan sekä huomioivan sen opetuksessaan (ks. Pickle 1985: 57–58, Atjonen 2005: 62). On erittäin tärkeää, että myös perusopetuksen opettajilla on samankaltaisia valmiuksia, mihin myös Wubbels ym. (2006) päätyivät tutkimuksessaan. Opettajilta edellytetään uudenlaista herkkyyttä, asennoitumista ja moraalista rohkeutta tehdä työtään monikulttuurisessa yhteisössä (vrt. Talib & Lipponen 2008a: 233, Hüpping & Büker 2014: 10). Opettajien kasvatuksellista herkkyyttä peräänkuuluttaa myös Soilamo (2008: 175) todetessaan, että opettajien tehtävänä on tukea kaikkien oppilaiden yksilöllistä ja inhimillistä kasvua.

### **10.8 Opetussuunnitelman ja projektin hedelmällinen vuorovaikutus teorian ja käytännön integroinnissa**

Yksi laadullisen tutkimuksen erityisvahvuuksista on sen tuomat mahdollisuudet löytää aineistosta jotain odottamatonta tai tuoda lisävalaistusta tutkittavaan ilmiöön (ks. Grönfors 1982: 147–148). Aiemmin suunnittelemini teemojen ulkopuolelta nousi esille kaksi pääkategoriaa, jotka esittelen luvuissa 10.8 ja 10.9. Näistä ensimmäinen tuo esille opetussuunnitelman merkityksen opettajan osaamisen ja opetuksen kehittymisen tukena.

Koulut ovat perinteisesti muodostaneet oleellisen osan yhteiskunnan julkisesta toiminnasta. Tirrin (2002: 205) mukaan opettajien ja koulujen toiminnan tavoitteet perustuvat vallalla olevan yhteiskunnan arvoihin ja tavoitteisiin. Koulujen opetussuunnitelma on aina jollain tavalla yhteiskuntalähtöinen ja arvoihin perustuvan valinnan tulos (Uusikylä & Atjonen 2007: 47–48). Yhteiskunnasta nousevat lähtökohdat luovat perustan myös valmistavan opetuksen opetussuunnitelmalle, joka luo opetukselle puitteet, mutta ei ohjaa sitä tiukasti. Valo-opettajien mukaan valmistavan opetuksen opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt viitoittivat heidän työtään samansuuntaisesti kuin TriPod-mallin mukainen opetus. Mallin koettiin antaneen opetussuunnitelmasta tukea, rakennetta ja sisältöä opetuksen toteuttamiseksi sen tavoitteiden ja sisältöjen mukaisesti. Opetussuunnitelmalla näytti olevan selkeä ohjausvaikutus opettajan työhön. (Vrt. Kisiel 2005: 951–952.)

Se maailma, johon oppilaita kasvatetaan, on alati muuttuva. Itse asiassa se on jo muuttunut opetussuunnitelman kirjoittamisesta ja muutosprosessi vain jatkuu

tulevaisuudessa, johon me oppilaitamme pyrimme kasvattamaan. Kasvatuksen ja opetuksen tuleekin pyrkiä tarjoamaan oppilaille tietoja ja taitoja kohdata jatkuvaa uudistusprosessia ympärillämme. Tavoitteena on, että visioimme tulevaisuuden kansalaiset aktiivisina toimijoina, joilla on hyvät oppimaan oppimisen taidot ja yhteistyötaidot, joiden avulla he toimivat yhteiskunnallisina vaikuttajina. Opetussuunnitelman päämääränä on kehittää oppilaista tulevaisuuden eettisesti vastuullisia ja aktiivisia kansalaisia rakentamaan tasa-arvoista ja yhdenvertaista yhteiskuntaa.

Tutkimuksessani määrittelen valo-opettajien muodostavan oman kiinteän yhteisön, joka käytännössä vastaa pitkälti ”oman koulun opettajayhteisöä”, ja joka myös osallistui aktiivisesti uuden valmistavan opetuksen opetussuunnitelman kirjoittamiseen. Tutkimukseni kirjoittamisen hetkellä meneillään olevassa opetussuunnitelman uudistamisessa, OPS 2016 -prosessissa pohditaan mm. opetuksen sisältöjen, tavoitteiden ja opetusmenetelmien uudistamisen tarvetta ja syitä. Keskustelun painopisteenä ja päätöksenteon perustana eivät ole enää niinkään kysymykset ”Miksi uudistuminen nähdään tarpeellisena?” tai ”Mitä tietoja ja taitoja nähdään tärkeinä myös tulevaisuuden osaajilla?” vaan sen sijaan huomio kiinnitetään omassakin tutkimuksessani oleelliseen kysymykseen: *Miten opetetaan?* (vrt. Opetushallitus 2012, Syrjäläinen 1995: 34, Bärlund 2010). Oppimisympäristöjen käyttöön liittyvien tutkimusten mukaan on syytä käydä keskustelua siitä, mitä ja erityisesti miten oppilaita opetetaan (Hammerman & Hammerman 2013: 44). Oleellisen tarpeellisena nähdään uudistaa opetuksen sisältöä, pedagogiikkaa ja koulujen toimintakulttuuria suhteessa muuttuneen maailman uusiin toimintaympäristöihin ja osaamisen vaatimuksiin. OPS 2016 -työryhmien pohdinnoissa esiintyy mm. kysymys: *”Miten koulu voisi toimia nykyistä paremmin kasvuyhteisönä ja oppimisympäristönä?”* Opetuksen uudistamisen tavoitteena on edistää oppilaiden koulutyön mielekkyyden kokemusta, vahvistaa oppilaiden yhteistyökykyä, edistää laaja-alaisen osaamisen kehittymistä ja luoda edellytyksiä kestäväan elämäntapaan.

Opetussuunnitelman merkitys TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteuttamisessa tuli esille tutkimukseni tuloksissa myönteisenä ja opetusta tukevana tekijänä. Ikosen ja Virtasen (2007: 68) ajatuksia mukaillen voidaan todeta, että TriPod-mallin mukainen opetus mahdollisti opetussuunnitelman mukaisesti oppilaiden kasvun ja oppimisen heidän edellytystensä mukaan. Tavoitteita pyrittiin toteuttamaan mm. tutustumalla sanastoon ja asiasisältöihin orientaatiovaiheessa ottamalla huomioon valo-oppilaiden suomen kielen taidot ja suunnittelemalla oppilaiden osaamisen tasoon suhteutettuja tehtäviä opintovierailuiden aikana suoritettaviksi.

Opetussuunnitelmassa ilmaistujen opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen määrittely sekä valo-oppilaiden yksilölliset opinto-ohjelmat ohjasivat kaikkia valo-opettajia samansuuntaiseen työhön ryhmiensä kanssa. Opettajat kokivat työnsä helpottuneen siinä mielessä, että he tiesivät opetussuunnitelman avulla, mitä heiltä ja oppilailta edellytetään valmistavan opetuksen aikana. Koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin suunnatut opintovierailut koettiin aiempaa enemmän oikeuteiksi ja sallituiksi. (Vrt. Pietilä & Toivanen 2000: 46.)

Paikallista opetussuunnitelmaa päivitettäessä vuonna 2008 valo-opettajilla oli vasta hahmottomassa miten uudet opetuskäytänteet toteutuisivat oppimisympäristöihin suuntautuvissa opintovierailuissa. Kolmen ja puolen vuoden (elokuu 2008–joulukuu 2011) projektin aikana opettajille tarjoutui riittävästi aikaa löytää yhteisöllisesti soveltamismahdollisuuksia ajatuksilleen ja ideoilleen. (Vrt. Kosunen & Huusko 1998: 220–221.) Paikallisen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman päivittäminen vuonna 2009 lisäsi valo-opettajien yhteisöllisyyttä ja tarjosi erinomaisten mahdollisuuden kehittää samanaikaisesti opetuksen tavoitteita ja sisältöä sekä henkilökohtaista osaamista (vrt. Turunen & Tuovila 2012: 127).

Käsillä olevan tutkimuksen haastatteluissa esille noussut opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen yhteys koulun ulkopuoliseen elämään osoittaa, että opetussuunnitelma on linkki koulun ja yhteiskunnan välillä. Samansuuntaisia näkemyksiä opetussuunnitelman tärkeydestä esittää Syrjäläinen (1995: 7–8) tutkimuksessaan, jossa opettajat kokivat itse kirjoitetun opetussuunnitelman olevan opetustyön kehittämisen väline. Paikalliseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaan kirjattiin projektissa johdonmukaisesti hyödynnettyjen koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen käyttäminen. Opetussuunnitelman merkitys ja tehtävä on toimia opettajan ”karttana”, jonka avulla nykypäivän kasvatettavista koulutetaan tulevaisuuden päättäjiä. Opetussuunnitelman kirjoittamisen yhteydessä jokainen valo-opettaja tutustui läheisesti sen tavoitteisiin, sisältöön ja opetusmenetelmiin. Opetussuunnitelman kehittämisen ja päivittämisen jälkeen opettajat saivat projektin puitteissa toteutettua sen tavoitteita ja sisältöä valo-oppilaiden viitekehys huomioiden (vrt. Jokikokko 2005: 97).

Opetussuunnitelman arvo ja merkitys opettajien työn todellisena ohjaajana on kiistaton, olkoonkin, että käytännössä usein oppikirjakustantajien tuottamat oppaat vievät opettajan työpäivää eteenpäin ohjaavana punaisena lankana. Opetussuunnitelman tutkiminen ja kehittäminen ovat osa opettajan toimenkuvaa, kuten myös opetuksen kehittäminen. Kehittämistoiminnan ja projektien avulla voidaan vahvasti vaikuttaa siihen, miten opettajat käsittävät ja tiedostavat oman opetuksensa vahvuudet ja heikkoudet. (Vrt. Stenhouse 1975: 24–25.)

## 10.9 Oppilaiden suomen kielen taitotason huomioiminen opetuspuheessa

Jälkimmäinen teemojen ulkopuolelta esille noussut tutkimukseni tulos nostaa esiin, kuinka valo-opettajat tiedostivat TriPod-mallia toteuttaessaan, mikä yhteys on opetuksessa käytettävän opetuspuheen taitotason ja valo-oppilaiden suomen kielen kuullun ymmärtämisen taitotasojen välillä.

Kuullun ymmärtämisen osa-alue on oleellinen uuden tiedon opiskelussa. Kuullun ymmärtäminen voi olla joko yksisuuntaista tai kaksisuuntaista. Yksisuuntaisessa kuuliija vain kuuntelee, kun taas kaksisuuntaisessa kyse on keskustelusta. (Vrt. Nissilä ym. 2006: 68–71.) TriPod-mallissa opintovierailuiden asiantuntijoiden käyttämät puheenvuorot edustivat pääasiassa yksisuuntaista kuullun ymmärtämistä, vaikkakin oppilailla oli mahdollisuus esittää heille kysymyksiä. Puheessa on kiinnitettävä huomiota mm. puhenopeuteen, aiheen vierauteen ja taustahälyyn, jotka vaativat maahanmuuttajataustaiselta oppilaalta paljon (Nissilä ym. 2009: 53). Jos asiantuntija ei hyödyntänyt omassa opetuspuheessaan autenttisen oppimisympäristön tarjoamia virikkeitä tai hänen puheensa oli liian nopeaa, saattoi osa opetuspuheen sisällöstä jäädä vailla konkreettista yhteyttä ympäristöön. Toisaalta on myös niin, että autenttiseen ympäristöön kuuluu luonnollisena osana kielenkäyttö, jota ei ole harjoitettu etukäteen; kielen opiskelussa on oleellista oppia kestämään myös tilanteita, joissa ei kaikkea puhuttua ymmärretä. Opettajien roolina oli rohkaista, ohjata ja tukea oppilaita käyttämään suomen kieltä mahdollisimman paljon opintovierailuiden aikana.

Valo-opettajat olivat sisäistäneet oman opetuspuheensa selkeyden merkityksen ja tiedostaneet, kuinka tärkeää on suhteuttaa oma opetuspuhe valo-oppilaiden suomen kielen osaamisen tasoon. Kuultuaan opintovierailuiden aikana eri oppimisympäristöjen asiantuntijoiden kertovan kohteesta oppilaille osa valo-opettajista toi haastattelussa esille opintovierailukohteiden asiantuntijoiden puheen olleen joissakin tapauksissa oppilaille vaikeasti ymmärrettävää.

Opetuksen ymmärtäminen oppimisympäristöissä edellytti valo-oppilailta eritasoista suomen kielen taitoa riippuen oppimisympäristön ja ohjaajan tuttuudesta. Toiminnallisuuden puuttuessa seurauksena oli oppilaiden motivaation lasku, ja he väsyivät kuuntelemaan haasteellista puheen virtaa. Erityisesti pienillä oppilaille ei ollut aiempaa tietorakennetta, johon olisi voinut kiinnittää opetettavaa aihetta. Välittömästi sen jälkeen, kun tilanteeseen saatiin toiminnallisuutta, kuten veden kantamista kaivosta Turkansaaren ulkomuseossa, nousi oppilaiden motivaation taso (vrt. Kisiel 2005: 937).



Storhammarin (1994) tutkimuksen mukaan opettajat kykenevät mukauttamaan opetuspuhettaan, kun he tietävät, että kohderyhmänä ovat ulkomaalaiset. Maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnattu opetuspuhe eroaa huomattavasti valtaväestön oppilaille suunnatusta opetuspuheesta. Kun syntyperäinen kielen puhuja puhuu ei-natiiville omaa äidinkieltään, hän yksinkertaistaa käyttämäänsä kieltä. Tätä kutsutaan kielelliseksi mukauttamiseksi (adjustment). (Ks. Storhammar 1993: 79, 1994: 15–16, 177–182, 1996: 224.) Tutkimukseni kontekstissa valo-opettajien ja oppimisympäristöjen asiantuntijoiden tuli siis ottaa huomioon valo-oppilaiden suomen kielen taito ja yksinkertaistaa omaa puhettaan helpottaakseen oppilaiden ymmärtämistä. Valo-opettajat ovat kokeneita ammattilaisia, jotka ovat tottuneita tuottamaan opetuspuhettaan tavalla, joka soveltuu suomen kieltä vielä opiskelevalle oppilaalle.

Opettajien kielenkäyttö oli vahvasti yleispuheen leimaamaa, ja siihen vaikuttivat mm. pyrkimys yksinkertaistaa puhetta kielellisesti ja tehdä siitä mahdollisimman ymmärrettävää. Suuren osan suomen kielen arjen kielimaailmasta muodostaa nimenomaan koulussa käytettävä kieli, opettajan puhe ja muiden oppilaiden puhe. Oppilaiden kuullun ymmärtämisen haastavuutta opintovierailuissa lisäsi myös se, että he kohtasivat eri ammattien edustajia ja henkilöitä, joiden puheessa ilmeni vaihteluita mm. iän ja murteen mukaan. (Vrt. Nissilä ym. 2006: 140–142.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmasta (Opetushallitus 2004) voimme todeta suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppilaiden oppimistilanteen poikkeavan vieraiden kielten oppilaiden vastaavasta siten, että oppilas oppii suomea suomenkielisessä ympäristössä. Vieraan kielen oppilaat luonnollisesti eivät saavuta tätä mahdollisuutta. S2-oppilas elää ja opiskelee suomenkielisessä ympäristössä, joten hänellä on mahdollisuus oppia suomea sekä formaaleissa että informaaleissa konteksteissa.

Maahanmuuttajataustaisille oppilaille suomen kieli on samanaikaisesti sekä oppimisen kohde että sen väline. Opetuksessa painotetaan viestinnällisyyttä, jotta oppilas pystyy hyödyntämään myös koulun ulkopuolella kohtaamaansa kielellistä ja kulttuurista ainesta. Ympäristön tarjoamat viestintätilanteet muodostavat osan opetuksesta. Kuullun ymmärtämisen osa-alueella oppilaan tulee kyetä ymmärtämään normaalitempoista kasvokkain tapahtuvaa puhetta ja saamaan selvää eri lähteiden tuottamasta puheesta olettaen, että aihepiiri on tuttu. (Opetushallitus 2004: 96–98.) Maahanmuuttajataustaiset oppilaat saavuttavat perusopetuksen aikana sen suomen kielen taidon perustan, jolla heidän tulee selviytyä jatko-opinnoissa, myöhemmin työelämässä ja yleisemmin kotoutua suomalaiseen yh-

teiskuntaan (ks. Alitolppa-Niitamo & Leinonen 2013: 98). Hyvä suomen kielen taito on oleellisen tärkeä tekijä yhdenvertaisten mahdollisuuksien turvaamiseksi (ks. Pitkänen & Raunio 2011: 232). Oppilaan osaamisella on vaikutusta itsetuntoon, joka voi vahvistaa uskoa tulevaisuuteen ja auttaa jaksamaan kotoutumisen monivaiheisessa prosessissa (ks. Talib & Lipponen 2008a: 162–163). Oppilaan osallistuminen ja vaikuttaminen yhteiskunnan toimintaan on pitkälti riippuvaista suomen kielen osaamisesta (ks. Martin 2002: 40–43).

Valo-opettajien tutkimushaastatteluihin mainitsemat opetuspuheen ymmärtävyyteen vaikuttavat ulottuvuudet olivat: oppimisympäristön tuttuus/vieraus, ohjaajan tuttuus/vieraus ja oppilasryhmän koostumus. Mitä nuoremmissa oppilaisista oli kyse, sitä herkemmin opettajien mukaan oppilasta näki, milloin heidän tarkkaavaisuutensa ja motivaationsa laski opintovierailuiden aikana. Kiinnostuksen laskemiseen saattoi vaikuttaa se, ettei oppilas kyennyt seuraamaan asiantuntijan puhetta.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen oppimiseen sisältyy itse asiassa vähintäänkin kahta erilaista suomen kieltä: virallinen yleiskieli ja epävirallinen yleispuhekieli. Kyetäkseen toimimaan suomen kielellä valo-oppilaiden tulee koulun arjessa hallita opettajien käyttämä kieli (usein lähellä yleiskieltä) ja välituntien aikana kantaväestön oppilaiden (usein vahvasti asuinalueen murretta sisältävä puhekieli). (Vrt. Storhammar 1993: 82–83.) Lisäksi valo-oppilaat kuulevat muissa normaalin arkielämän yhteyksissä suomen kieltä, joka eroaa totutusta opettajien tai oppikirjojen kielestä ja joissa on oppiaineille ominaista sanastoa. Kaikkien opettajien tulee olla kulttuurisesti ja kielellisesti sensitiivisiä oman kielenkäyttönsä sekä oppilaille esitettävien tiedollisten ja kielellisten vaatimusten suhteen. (Vrt. Heath 1992: 124.)

Koulun ulkopuoliset oppimistilanteet edistävät valo-oppilaan omaa osallistumista opetustilanteeseen. Parhaimmillaan oppimistilanteet haastavat valo-oppilaan muodostamaan vahvempaa suhdetta aiheeseen, tehtävään tai oppimateriaaliin. Valo-oppilaasta voi tulla oppimisprosessin aktiivinen toimija, joka edistyy suomen kielen oppimisessaan tavoitellessaan mahdollisimman selkeää ymmärrystä asiantuntijoiden esittämästä opetuspuheesta. Opettajien mielestä oppimisympäristöjen asiantuntijoiden oli välillä haasteellista pitää yllä oppilaiden kiinnostusta ja motivaatiota, sillä asiantuntijoiden opetuspuheen sanasto oli osittain vaikeaa ja uutta. Oppimistilanteen autenttisuus sekä oppilaan osallisuus ja toimijuus ovat toisiinsa yhteydessä sen suhteen, miten merkityksellisenä oppilas kokee oppimisprosessinsa ja mahdollisuutensa vaikuttaa siihen. (Ks. Kohonen 2009: 20.) Opin-

tovierailuiden aikana oppilaat kuulivat erilaisia tapoja mm. välittää tietoa, ilmaista tunteita, kannustaa, kysyä ja käskää (vrt. Dufva 1993: 13).

Oman ja toisten kulttuurien ymmärtäminen auttaa ihmisiä tiedostamaan, miksi käyttäydymme tietyllä tavalla, kuinka hahmotamme todellisuutta, minkä uskomme olevan totta ja mitä me hyväksymme hyvänä ja tavoittelemisen arvoisena (Bennet 1995: 57). Se, kuinka kulttuuritietoisia valo-opettajat ja asiantuntijat olivat, vaikutti monella tapaa aikuisten ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Valo-oppilaat toivat keskusteluun oman kulttuuritaustansa, jolloin aikuisen oli kyettävä tulemaan vastaan ymmärtääkseen oppilaan puheenvuoroa. Myös luokan ja aineenopettajien voidaan olettaa kasvattavan interkulttuurista kompetenssiaan varmistamalla, että oppilas on ymmärtänyt opetuksen sisällön. Tässä pitkässä ja usein toistuvassa kulttuuritietoisuuden kehittymisen prosessissa kaikki osapuolet oppivat toisiltaan. (Vrt. Muikku-Werner ym. 1993: 75–76, Nieto 2000: 195.) Tutkimukseni kirjoittamisen aikaan käynnissä olevassa OPS 2016 -prosessissa korostetaankin kielitietoisien opettajan ja koulun ymmärrystä kielen merkityksestä oppimisessa. Kaikilla oppilailla on oikeus kehittyä kielen käyttäjänä ja kielen oppijana. (Opetushallitus 2012.)

Valo-oppilaat elävät päivittäin eri oppiaineiden tunneilla tilanteessa, jossa heidän on siedettävä epävarmuutta opetuspuheen käsitteistön ollessa pitkälti heidän osaamisensa rajoilla. Valo-opettajien ja asiantuntijoiden opetuspuheessa on ymmärrettävää ainesta aluksi vähän ja vain osa käsitteistä on oppilaille tuttuja. Opetettavan asian toistaminen eri tavoin, havainnollistaminen, keskustelut, kysymyksiin vastaaminen ja merkitysneuvottelut tarjoavat opettajalle tapoja varmistaa valo-oppilaan ymmärrys. (Ks. Suni 1993: 99, 112–113.)

Tutkimuksen tuloksissa esittämäni valo-opettajien havainnot oppimisympäristöjen asiantuntijoiden suomen kielen käytöstä ja opetuspuheesta nousivat uudelleen esille tutkimuksen jälkeisissä keskusteluissa ja valo-opettajien tapaamisissa. Toivottavana seurauksena havainnoista on *valo-opettajien oman opetuspuheen entistä selkeämpi tuotos*. Toisena seurauksena voi olla *valo-oppilaita opettavien perusopetuksen opettajien lisääntynyt tietoisuus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taitotason merkityksestä opetuspuheen ymmärtämiseksi*. Valo-opettajien tehtävä on viedä tietoa opetuspuheen tason tärkeydestä omiin kouluihin. Toisaalta pysyvän muutoksen aikaansaaminen edellyttää kaikilta maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettavilta opettajilta interkulttuurisia kompetensseja; myös niiltä, jotka eivät välttämättä itse tunnista tarvetta kehittää osaamistaan tällä osa-alueella (vrt. Pelkonen 2005: 85).

Lisäksi muutos edellyttää opettajilta selkeää käsitystä ja näkemystä oppilaiden suomen kielen osaamisen tasoista kielitaidon kuvausasteikon mukaisesti. Nieto (2000: 196) esittää, että kaikkien opettajien tulee ymmärtää miten kieli, myös toinen kieli, kehittyy ja miten sitä opitaan. Kieli on ajattelun väline, jonka välityksellä opimme ja opetamme. Toisen kielen avulla opiskeleva maahanmuuttajataustainen oppilas asettaa jokaisen häntä opettavan opettajan tilanteeseen, jossa hänen on olennaista tiedostaa olevansa myös suomen kielen opettaja. (Mikkola 2001: 230–231.) Opettajat voivat esimerkiksi käyttää lyhyitä lauseita, hidastaa ja yksinkertaistaa opetuspuhettaan sekä välttää monimutkaisia kieliopillisia rakenteita. Oppimisen edistämiseksi on kaikkien opettajien syytä antaa omalla selkeällä opetuspuheellaan esimerkki valo-oppilaille rohkaisten heitä käyttämään suomen kieltä eri oppiaineissa ja tarjota tilaisuuksia eritasoisille kielen käyttäjille osallistua luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Cummins (2009: 64–67) korostaa, että kaikilla opettajilla on mahdollisuus tehdä valintoja työssään. Osa näistä valinnoista voi kohdentua niihin tapoihin, joiden avulla opettaja mahdollistaa oppilaiden välisen vuorovaikutuksen. Opettajien tulee huolehtia, että oppituntien aikana oppilailta on aikaa keskinäisiin merkitysneuvotteluihin, joiden tavoitteena on saavuttaa yhteisymmärrys käsiteltävästä aiheesta. Muiden oppilaiden käyttämä sanasto ja samanikäisten tovereiden ajatusmaailma voivat tarjota aikuisista konkreettisemmän ja ymmärrettävämmän selitysmallin käsiteltävään aiheeseen.

### **10.10 Opettaja yhteiskunnallisena toimijana**

Kansanen (2002: 22) mukaan yksi varma keino kehittää opetusta on tehdä siitä tutkimusta. Tutkimuksen avulla voidaan auttaa opetushenkilöstöä ymmärtämään yhteiskunnan muuttuvia olosuhteita ja saavuttamaan muutosprosessia tukevaa uutta tietoa. Suomen kaltaisessa suhteellisen vapaassa yhteiskunnassa meillä on mahdollisuus osallistua päätöksentekoprosessiin, jolla ohjataan myös kouluissa tapahtuvaa opetustoimintaa. Mitä parempi koulutus ja paremmat koulutusmahdollisuudet yhteiskunnassa vallitsevat, sitä paremmat edellytykset kansalaisilla on osallistua päätöksentekoon, jolla vaikutetaan koulutuspolitiikkaan. Jotta tavoite saavutetaan, tulee kehittää sekä koulua että opettajankoulutusta instituutiona. Yhteiskunnassa, jossa arvostetaan koulutusta, on mahdollista saavuttaa nämä tavoitteet. (Kansanen 2002: 22.)

Koulun ja tätä myötä yhteiskunnan kehittäminen edellyttää henkilöstön jatkuvaa uudistumista ja täydennyskouluttamista. Opettajien täydennyskoulutus jakaantuu epätasaisesti eri kunnissa ja eri koulumuotojen kesken. Muutoksista

tiedottaminen ja niiden tiedostaminen eivät riitä, vaan tarvitsemme aitoja mahdollisuuksia ja resursseja opetustyön kehittämiseen. (Vrt. Jakku-Sihvonen 1998: 23–24.) Opetuksen kehittäminen on alati jatkuva prosessi, jota tulee tukea myös taoudellisesti niukkoina aikoina. Jokaisella kunnalla tulisi olla kattava täydennyskoulutus suunnitelma koko opetushenkilöstölle. Kaikkien opetusalaalla toimivien tulisi osallistua säännöllisesti oman työnsä kehittämiseen osallistumalla täydennyskoulutukseen tai kehittämistoimintaan. Koulun johto on ratkaisevassa asemassa, sillä se voi tarjota henkilöstölle riittävästi aikaa ja muuta resurssia toteuttaa elinikäisen oppimisen periaatteita koko työhistorian ajan (ks. Uusikylä & Atjonen 2007: 218). Päätettäessä opetukseen ja opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen suunnattavista resursseista on sekä opetuksen hallinnon että yksittäisten opettajien arvokeskustelulla ratkaiseva merkitys koulutuspoliittisena signaalina yhteiskunnan rakentamisessa. Räsänen (2009b: 47) mukaan opettajien täydennyskoulutuksen tulisi olla systemaattisempaa. Opettajat tulisi velvoittaa osallistumaan koulutuksiin, joissa huomioidaan opettaminen kokonaisuutena ja joissa käsitellään poikkileikkaavia aihekokonaisuuksia, kuten interkulttuurinen oppiminen.

Koulu on yhteiskunnallinen instituutio ja sen merkitys tuleekin nähdä ennen kaikkea tulevaisuuden kansalaisten ja päättäjien kasvattajana, kouluttajana ja osaamisen kehittäjänä (ks. Uusikylä & Atjonen 2007: 241). Tähän tehtävään antavat opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt selkeät suuntaviivat. Toisaalta koulu antaa myös valmiuksia kehittää ja uudistaa yhteiskunnallisia toimintoja ja rakenteita. Samankaltainen yhteiskunnan kaksoisrooli vallitsee arvojen suhteen. Samanaikaisesti kuin koulu pyrkii säilyttämään yhteiskunnan arvomaailman perusteita, se myös muokkaa niitä oppilaiden ja henkilöstön kautta. Koulu ja siellä annettava opetus ovat vahvasti sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan. (Vrt. Ropo ym. 2001: 8, Husu 2002b: 131, Uusikylä & Atjonen 2007: 47–48.)

Yhteiskunnallisten muutosten seurauksena opettajien tehtäväkuva ja vaatimustaso muuttuvat väistämättä. Niillä kompetensseilla ei välttämättä pärjää, jotka saatiin opettajankoulutuslaitoksessa vuosikymmeniä sitten ja joiden mukaisesti on kyetty harjoittamaan ammattia tuttuja malleja noudattaen. Vaikka oma tutkimukseni pohjautuukin yksittäisten valo-opettajien toimintaan ja arvioihin, haluan painottaa, että opetuksen kehittäminen ei voi jäädä yksittäisten opettajien varaan, vaan se on nimenomaan laajemman yhteisön ja koulun yhteinen asia. Koulun henkilöstöä voimme perustellusti pitää oleellisena yhteiskunnallisena voimavarana, jossa jokainen yksilö tiedostaa tehtävänsä osana laajempaa kokonaisuutta. Tutkimukseni tuloksissa näkyy valo-opettajien ymmärrys ammattinsa tehtävästä tukea maahanmuuttajataustaisia oppilaita integroitumaan osaksi yhteiskuntaa.

Tässä merkityksessä tutkimukseni tulokset eroavat Talibin (1999) miltei 20 vuotta sitten tekemästä tutkimuksesta, joiden mukaan opettajat eivät näe koulun tehtävää yhteiskunnallisesti merkittävänä.

Yhtä lailla tutkimukseni tulokset poikkeavat Lindemanin jo 1985 tekemästä tutkimuksesta, jossa tutkittavat eivät pitäneet tärkeänä sitä, että opettajat ovat selvillä yhteiskunnan muuttumisesta. Ero voi johtua tutkimusten suuresta aikaerosta tai esimerkiksi siitä, minkä tyyppisiä persoonia hakeutuu valo-opettajien ammattiryhmään. Omassa tehtävässään valo-opettajat ovat koulutuspoliittisten tavoitteiden toteuttajia ja heidän tehtävänsä on edistää yhteiskunnallisia muutoksia proaktiivisesti. Valo-opettajien interkulttuurinen kompetenssi ilmenee enemmän heidän tavassaan suhtautua valo-oppilaisiin ja työhönsä kuin jonain tiettyä, yksittäisenä taitona tai osaamisena. Valo-opettajien ajatukset ja toiminta yhdistettyinä erityisosaamiseen antavat heille hyvän lähtökohdan kehittää osaamistaan elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. (Vrt. Jokikokko 2005: 101–102.)

Perusopetuksen opettajiin verrattuna valo-opettajien työssä on eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevista oppilaista johtuen erilaisia painopistealueita (ks. Teräs & Kilpi-Jakonen 2013: 201). Valo-opettajien työssä on havaittavissa kaksoistehdävä, jonka mukaisesti he pyrkivät edesauttamaan valo-oppilaiden integroitumista ja samaan aikaan tukemaan oppilaiden oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttämistä. TriPod-mallin mukaisen opetuksen orientaatiovaiheessa sanaston opiskelussa valo-oppilailla oli käytössään sähköisiä verkkopohjaisia tai perinteisiä sanakirjoja, joiden avulla he tutustuivat ennakkoon oleellisimpiin käsitteisiin omalla äidinkielellään. Valo-oppilaan oman äidinkielen ja kulttuurin tukeminen on valo-opettajan työssä ensiarvoisen tärkeää ja haasteellista. Valo-opettajan tehtävänä on korostaa valo-oppilaalle, huoltajille ja koulun työyhteisölle oman äidinkielen opiskelun tärkeyttä. Vielä suuremmaksi kysymykseksi valo-oppilaan oman äidinkielen ja kulttuurin tukeminen nousee oppilaan siirtyessä perusopetuksen oppilaaksi. Tutkimukseni keskiössä olleessa projektissa valo-oppilaiden oman äidinkielen ja kulttuurin tukemista olisi voitu huomioida vielä enemmänkin esimerkiksi integroimalla oman äidinkielen opetusta eri oppisisältöihin.

Meneillään olevassa OPS 2016 -prosessissa kouluilta edellytetään valtakunnallisten opetussuunnitelmien tuntemisen lisäksi oman, koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimista, kuten aiemminkin. Tämä vahvistaa omalta osaltaan näkemystä opettajien yhteiskunnallisesti tärkeästä tehtävästä. Opettajan osaamisen kehittymiseen tulee sisältyä paitsi yksilöä itseään kehittävä, myös yhteisöä, koko koulua ja tätä kautta yhteiskuntaa kehittävä näkökulma. Kaikki nämä näkökulmat täydentävät ja tukevat toisiaan. (Vrt. Linnansaari 1998: 35, Syrjäjä 1998: 30–32.)

Valo-opettajat toimivat kouluissaan eräänlaisina pioneereina levittäessään monikulttuurista katsomustapaa työyhteisönsä, sillä läheskään kaikissa kouluissa ei vielä ole olemassa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusta huomioivaa toimintakulttuuria (vrt. Kaikkonen 2005: 251).

Aaltola (2005: 35) näkee koulun tehtävänä tulevaisuuden päättäjien kasvatuksen. Kaiken opetuksen perimmäisenä tavoitteena tulee olla oppilaiden oppiminen ja kokonaisvaltainen hyvinvointi. Kennedyn (2011: 39) tutkimuksen mukaan yksilöiden kehittämisen näkökulma tulee yhdistää laajempaan kontekstiin ja opettajien yhteisölliseen työskentelyyn. Myös Helakorpi (1996: 19–21) toteaa varsin selkeästi, että opettajien eristäytyminen omaan luokkaansa ei enää riitä, vaan tulevaisuuden yhteiskunnassa yhteistyö kollegoiden kanssa on yksi tärkeimmistä toimintamuodoista. Kyseessä on merkittävä muutos ja muutosprosessien toteutuminen edellyttää johtajuutta ja opetushenkilöstön välistä yhteistoimintaa (Luukkainen 2005: 161–162). Muutoksen kohtaamisella ja työssä jaksamisella on havaittu olevan selkeä yhteys. Täydennyskoulutus tarjoaa virikkeitä, osaamista ja varmuutta työn suorittamiseen. (Ks. Tuominen 2002: 455, Rantala ym. 2002: 561.)

Schönin teorian mukaan opettajien osaaminen ilmentyy toiminnassa, jota on vaikea pukea sanoiksi (Schön 1983: 49–50). Yksittäiset reflektiiviset ammatillaiset voivat kuitenkin toimia keskusteluiden avaajina ja siten muutokseen johtavan prosessin alullepanijoina (Schön 1983: 329–336). Schön painottaa siis yksilön mahdollisuuksia muuttaa olemassa olevia työyhteisön olosuhteita. Liston ja Zeichner (1991: 75–76, 80) kritisoivat tätä refleктоivan opettajan mallia yksilökeskeisyyden vuoksi ja toteavat sen edustavan hyvin kapeaa näkemystä opettajuudesta.

Liston ja Zeichner (1991) esittävät toimivan reflektion edellyttävän instituuti-  
on tasoa, mikä edellyttää yhteisöä, jossa opettajat arvostavat yhteisöllisesti tapahtuvaa reflektointia ja toimintaa. Lisäksi he korostavat, että reflektion tulee kohdistua myös koulun ja yhteiskunnan suhteisiin ja esimerkiksi koulutuspolitiikan kriittiseen tarkasteluun. Heidän kritiikkinsä kohdistuu siis ennen kaikkea siihen, että koulun yhteiskunnallisen vaikutuksen muuttamiseen ei riitä pelkkä yksittäisten opettajien kehittyminen eikä luokkahuoneen tai koulun sisällä tapahtuva vuorovaikutuksen muutos. Toiminnan tavoitteena tulee olla koulun ja sen lähiympäristön sekä koulun ja yhteiskunnan välisen vuorovaikutuksen muuttaminen. Omassa tutkimuksessani käytetty TriPod-malli pyrkii toteuttamaan tätä periaatetta. Valo-opettajat yhdessä oppilaidensa kanssa pyrkivät rakentamaan yhteyksiä koulun

ulkopuoliseen yhteiskuntaan. Projektin perimmäisenä tavoitteena oli kasvattaa ja opettaa oppilaita aktiivisiksi kansalaisiksi tulevaisuuden yhteiskuntaan.

### **10.11 Tutkimuksen pohjalta rakennettu malli opettajan käytännön teoriasta**

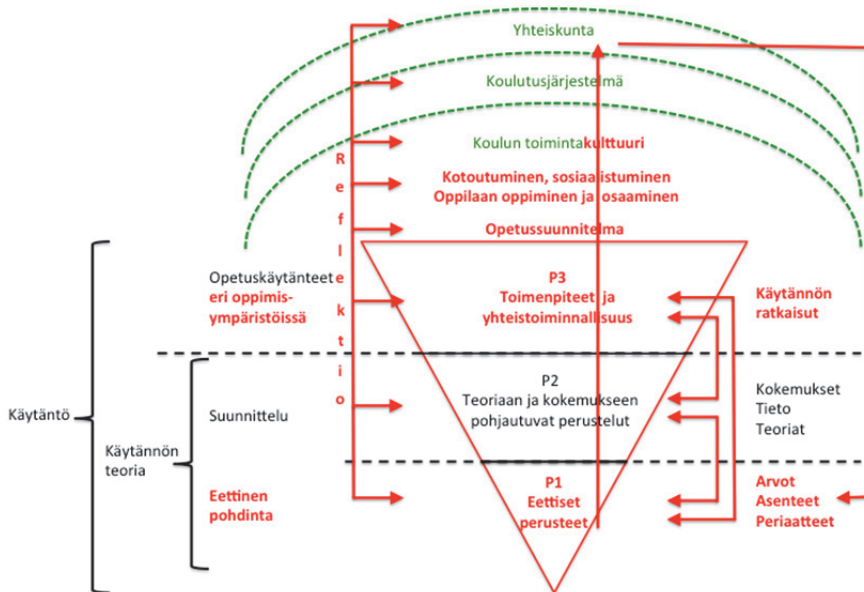
Opettajan käytännön teoria on ollut keskeinen käsite työssäni, ja siksi palaan siihen myös työni loppupohdinnassa. Työni teoreettisessa osassa sitä on käsitelty Handalin ja Lauvåsin sekä Hytösen mallien pohjalta. Handalin ja Lauvåsin mukaan heidän mallinsa tavoitteena on kehittää opettajan yksilöllistä, usein tiedostamatonta käytännön teoriaa, jonka mukaisesti opettaja opettaa. Tiedostamattomasta on tarkoitus tehdä tietoista osaamista, jota opettaja toistuvasti arvioi. Opettajan kokemukset ja ajatukset tulee saada esille, tarjota niille vaihtoehtoja ja keskustella valintojen seuraamuksista. Opettajien tulisi toimia reflektioivina ja itsenäisinä ammattilaisina, jotka tietävät mitä tekevät ja joilla on vahva itsetuntemus siitä, miten he haluavat hahmottaa opettajan velvollisuudet ja tehtävät. Malli tarjoaa selkeän teoreettisen näkemyksen opettajan käytännön teoriasta. Samalla malli, erityisesti Hytösen (1989) täydentämänä, huomioi myös koulun yhteiskunnallisen kontekstin ja korostaa myös arvoja ja eettisiä periaatteita, joille koulun, kasvatuksen ja yhteiskunnan toiminta perustuu ja joita myös kriittisesti arvioidaan.

Tutkimukseni tulosten ja esitettyjen teoreettisten näkemysten perusteella olen kehitellyt oman, käytännön teoria -mallin, jota kuvaan seuraavaksi. Tavoitteenani on siis täydentää ja laajentaa olemassa olevaa teoriaa. Teoreettista malliani ei ole tarkoitus ymmärtää tyhjentävänä esityksenä tai normina ilmiön kompleksisuuden takia, vaan se tulee ymmärtää keskusteluna aiempien tutkimustulosten kanssa ja nähdä se perusopetukseen valmistavan opetuksen kokonaisuudessa, jossa sen merkitysyhteydet on luotu. (Vrt. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001: 163, Varto 1992: 106–108, 115.)

Esittämäni versio käytännön teoria -mallista (kuvio 13) kuvaa mielestäni hyvin oppivaa valo-opettajaa, joka reflektoi ja kehittää itsenäisesti ja yhteisöllisesti opetusta, toimintakulttuuria ja yhteiskuntaa. Sillä pyritään kuvaamaan käytännön teoriaa kokonaisuudessaan, ei pelkästään opetustyöhön keskittyen. Tämä monipuolisuus on mielestäni erityisen tärkeää valo-opettajalle. Valo-oppilaiden opetus ja siten myös tämän tutkimuksen projekti pyrkivät edistämään tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen yhteiskunnan toteutumista, jolloin myös maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja heidän lähiyhteisönsä voivat osallistua täyspainoisesti yhteiskunnan



toimintaan (vrt. Saukkonen 2014a: 37–38). Erityisesti valo-opettajan tehtävänä on valo-oppilaista huolehtiminen kokonaisvaltaisesti eikä vain opetuksen näkökulmasta. Opettamisen lisäksi valo-opettajat pyrkivät auttamaan voimavarojensa ja jaksamisensa mukaan sekä oppilaan että myös hänen perheensä kotoutumista. Valo-opettajat asenteineen ovat keskeisessä asemassa koulun toimintakulttuurin muodostumisessa, sillä he tuovat monin tavoin esille valo-oppilaiden oman kielen ja kulttuurin arvostamista.



**Kuvio 13. Opettajan käytännön teoria TriPod-mallissa; Handalin ja Lauvasin (1982) käytännön teoria -mallia mukaillen huomioiden Hytösen (1989) tekemät lisäykset (vihreällä). Omat lisäyksetni ja muutokset on merkitty punaisella.**

Erona aiempiin käytännön teoria -malleihin minun versioissani kolmion suunta kääntyy siten, että sijoitan alimmaiseksi eettiset perusteet ja arvot, jotka toimivat teorian ja kokemuksen sekä erityisesti opetuskäytänteiden perustana. Tässä versiossa kolmion ylimpänä osana ovat opetustoiminnan toimenpiteet, joiden rinnalle lisään yhteistoiminnallisuuden, jota pidän yhtenä tulevaisuuden koulun tärkeimmistä käytänteistä sekä oppilaiden, mutta tässä tutkimuksessa erityisesti tutkimieni opettajien välisen yhteistyön kulmakivenä. Tasojen välillä olevat kolme kaksipuista nuolta kolmion oikealla puolella kuvaavat tasojen välistä yhteyttä toisiinsa.

Tasojen P1 (toimenpiteet) ja P3 (eettiset perusteet) tulee mielestäni vaihtaa paikkoja suhteessa aiempiin versioihin. Handalin ja Lauvåsin kuviossa (kuvio 5 luvussa 2.2.3) toimenpiteet olivat kolmion alimmaisena ja eettiset perusteet sijaitsivat ylimpänä.

Opettajan toimenpiteiden ja yhteistoiminnan perustana ovat arvot ja eettiset perusteet, jotka toimivat mielestäni suomalaisen koulutusjärjestelmän ja sen tuottamien hyvien oppimistulosten tekijöinä. Opettajien vahva etiikka kantaa opetus-työtä ja tuottaa erinomaisia tuloksia ilman, että työlle asetetaan ulkopuolisia ”vartijoita” esimerkiksi koulutarkastajien roolissa. Opettajien etiikka näyttäytyy työssä pyrkimyksenä lapsen hyvään (vrt. Husu & Toom 2008: 221). Opettajien sitoutuminen yhteisesti sovittuihin eettisiin toimintamalleihin ja tavoitteisiin velvoittaa jokaista opettajaa pyrkimään kohti kasvatuksellisten arvojen toteuttamista omassa työssään (vrt. Talib 2000: 123). Opettajan arvoihin ja etiikkaan sisältyy myös se, että hän huolehtii kaikille oppilaille samojen yhteiskunnallisten oikeuksien ja velvollisuuksien toteutumisesta. Opettajan työn vastuullisuus perustuu sekä tietoon ja ammattitaitoon että arvo- ja normipohjaan. Näiden korvaaminen toisillaan ei ole mahdollista. Heikkoa ammattitaitoa ei voi korvata korkeilla eettisillä periaatteilla eikä päinvastoin. Aaltolan (2003) mukaan eettisyys merkitsee sitoutumista ja vastuun kantamista ja toisten ihmisten ja kaiken elämän kunnioittamista, minkä Skinnari (2002: 211) nostaa opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi. Tälle vanhalle perustalle voi opettaja alkaa rakentaa vastuullista työtään.

Kuvion 13 oikeassa reunassa oleva yksittäinen nuoli havainnollistaa opettajan henkilökohtaisten arvojen pohjautumista kulloinkin vallitsevan yhteiskunnan arvoihin. Opetussuunnitelman arvot ja tavoitteet muodostuvat yhteiskuntalähtöisesti (ks. Tomperi ym. 2005: 14–15), mutta siihen vaikuttaa myös näkemys siitä, mikä on oppilaille hyväksi. Se on siis myös oppilaslähtöinen. Arvojen merkitys tulee esille laadittaessa opetussuunnitelmaa, jossa ne on muunnettu konkreettiseksi opetusta ohjaaviksi tavoitteiksi (vrt. Hakala 1994: 83). Opettajan arvot ovat keskeisiä ohjaavia tekijöitä hänen toiminnassaan, ja ne ohjaavat hänen suhdettaan työhön ja oppilaisiin (Niemi 1989: 84). Arvoilla on ratkaiseva merkitys opettajan käyttöteoriaa ohjaavina tekijöinä (Ojanen 1996: 57). Myös Kansanen (1993: 51) korostaa opettajan ajattelun oleellisena osana arvoja, joiden varaan opettaja perustaa vuorovaikutuksellisen työnsä oppilaiden kanssa. Arvoista johdetaan opettajan toiminnan tavoitteita ja laajemmin ymmärrettynä koulutusjärjestelmää (ks. Uusikylä & Atjonen 2007: 74–76). Näiden arvojen perusteella opettaja työskentelee kohti päämäärää eli kasvattaa ja opettaa tulevaisuuden kansalaisia kohti demokraattista ja yhdenvertaista yhteiskuntaa (vrt. Aaltola 2005: 35).

Toisaalta opettaja kuitenkin myös vaikuttaa yhteiskunnan arvoihin, opettaja voidaan nähdä jopa globaalina agenttina yhteiskunnan muuttamiseksi (vrt. Ojanen 1993a: 9). Yhteiskunnan jatkuvasti muuttuessa asetetaan opettajan tehtävään monitasoisia odotuksia, joihin opettajien odotetaan vastaavan (Coburn 2004: 235, Kettunen 2007: 167). Opettajan tehtävänä on olla mukana tekemässä aikanaan maahan muuttaneiden ihmisten osaamista tunnetuksi ja arvostetuksi eri ryhmien keskuudessa, mukaan lukien oppilaat, koulun henkilöstö, huoltajat ja muut sidosryhmät. Opettaja voi myös edesauttaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osallistumista monikulttuurisen yhteiskunnan kehittämiseen tasavertaisina kumppaneina maassa jo pitempään asuneiden kanssa. (Ks. Lasonen ym. 2009: 16.) Tätä prosessia kuvaa kuvion 13 läpäisevä nuoli.

Yhtenä lisäyksenä aiempiin käytännön teoria -malleihin lisään omaan kuviooni 13 opetussuunnitelman. Aiemmissä malleissa ei ole mainittu opetussuunnitelmaa, jonka merkitystä korostan välineenä, ohjenuorana ja ”karttana” kasvattaa, opettaa ja ohjata nykypäivän koululaisia huomisen yhteiskunnan aktiivisiksi kansalaisiksi. Opettajan ja koko kouluyhteisön tehtävänä on tulkita aktiivisesti opetussuunnitelmaa ja suunnitella, kuinka käytössä olevien materiaalien perusteella voidaan toteuttaa kasvatusta ja opetusta parhaalla mahdollisella tavalla. Tavoitteena on oppilaiden laadukas oppiminen ja osaaminen.

TriPod-mallin moniulotteiset tavoitteet näyttäytyvät oppilaan tasolla mm. siten, että hän kykenee edistyvän kotoutumisen kautta osallistumaan tasavertaisena yhteiskunnan jäsenenä eri toimintoihin sekä työssä että vapaa-ajalla. Kotoutumisen käsite voidaan ymmärtää myös laajemmin oppilaiden sosiaalistumiseksi ympäröivään yhteiskuntaan, jolloin näemme kotoutumisen tavoitteiden kohdentuvan kaikkiin oppilaisiin (vrt. Handal & Lauvås 1982: 104). Monet poliitikot haluavat selvittää kotoutumiseen käytettävien yhteiskunnallisten resurssien määrää ja keskustella niiden käyttämisen merkityksellisyydestä – välillä jopa kyseenalaistaen kotoutumiseen liittyvien toimenpiteiden ja palveluiden tarpeellisuuden. On selvää, että kotoutumiseen liittyvä toiminta maksaa kunnille ja valtiolle, mutta kotoutumisen epäonnistuminen maksaa vielä enemmän. Päättäjillä tuleekin olla lyhytnäköisen reagoinnin sijasta pitkän aikavälin muutokseen valmistavia esityksiä, toimenpiteitä ja päätöksiä. (Saukkonen 2013c: 10–12.) Hedelmällisempää olisi pohtia, kuinka paljon onnistunut kotoutuminen, kulttuurinen monipuolistuminen ja kansainväliset vaikutteet hyödyttävät pitkällä tähtäyksellä.

Koulun toiminnan tulee tulevaisuudessa suuntautua entistä enemmän hyödyntämään myös muita oppimisympäristöjä kuin koulun tarjoamia tiloja, kuten tekemästäni tutkimuksesta hyvin tulee esille. Lisään kuviooni oppimisympäristöt

opetustoiminnan yhteyteen korostaakseni opetuksen toteuttamisen mahdollisuutta myös muissa paikoissa kuin koulussa. Kuten tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, koulun toiminta voi suuntautua entistä laajemmin ympäröivään yhteiskuntaan ja löytää lukuisia muitakin oppimisympäristöjä kasvatuksen ja opetuksen toteuttamiseen.

Tuon alkuperäiseen käytännön teoria -malliin mukaan tutkimustulosteni pohjalta uutena osana koulun toimintakulttuurin kehittämisen, itsenäisen ja yhteisöllisen reflektoinnin, henkilöstön välisen yhteistyön ja opettajien osaamisen kehittämisen. Esimiesten ja koulutuksen järjestäjien tehtävänä on tarjota opetushenkilöstölle mahdollisuuksia luoda tulevaisuuden sukupolville parhaimmat mahdolliset olosuhteet kasvuun ja kehitykselle. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen on jatkuva prosessi. Reflektion toteutuminen yhteisöllisesti ja säännöllisesti koulun toimintakulttuurissa tarjoaa yksilöille tilaisuuksia käsitteellistää omia kokemuksiaan. Opettajien henkilökohtaisen käyttöteorian tulee saada tilaa ja mahdollisuuksia kehittyä vuorovaikutuksessa kollegoiden kanssa. (Vrt. Aaltonen 2003: 9.) Opettajilla on paremmat edellytykset tulla hyväksi opettajiksi ja opetuksen taso voi nousta entisestään, kun opettajat muuttavat näkymättömän tiedon näkyväksi, jolloin myös teoria ja käytäntö yhdistyvät. Opettajien itsensä tulee saada vastauksia omille epistemologisille kysymyksilleen: Miten tiedän mitä tiedän? Miksi opetan niin kuin opetan? Miten tiedän ne perusteet, joiden mukaan opetan? Miksi ohjeistan oppilaitani toimimaan tietyllä tavalla? Kuka olen opettajana? Mille arvoille työni perustan? (Vrt. Shulman 1988: 33, Bogdan & Biklen 2007: 244–245.)

Reflektioprosessin moniulotteisuutta kuvaa kuviossa 13 eri tasoille viittaava nuolten yhdistelmä kolmion vasemmalla puolella. Kuten Boud ym. (1994a: 20–36) tuo esille, reflektion tulee ulottua tunteiden, ajatusten ja käyttäytymisen tasolle. Myös muiden tutkimusten (Cherrington & Loveridge 2014: 42–43, Mäkinen 2013: 59, Opfer ym. 2011: 451) mukaan reflektion tulee kohdentua osaamisen eri tasolle. Nämä vastaavat kuviossa 13 käytännön teorian opetuksen eettisiä perusteita, omia perusteluita ja opetuskäytänteitä. Reflektion kohteena on opettajan oman vastuullisen osaamisensa kehittämisen lisäksi myös se, että hän osallistuu oman työyhteisönsä osaamisen ja opetussuunnitelman kehittämiseen ja ylipäätään kehittää koululaitosta yhteiskunnallisena instituutiona. On selvää, että opettajan monitahoisessa ja -ulotteisessa työssä on haasteellista löytää aikaa refleктоiville keskusteluille, joita yksilö ja yhteisö tarvitsevat saadakseen erilaisia näkemyksiä työstä, ja vielä lisäksi aikaa muotoillakseen omia käsityksiään ja näkemyksiään opettajan roolista ja tehtävistä eri yhteyksissä (vrt. Westbury ym. 2005: 482). Näin ollen on tärkeää, että noille opettajien välisille keskusteluille tarjotaan tilai-

suuksia, tarjotaan tapaamisille soveltuvat tilat ja annetaan opettajien osallistua aiheiden valintaan. Oleellista on myös, että opettajat itse ovat halukkaita auttamaan toisiaan näkökulmien muodostamisessa, ja että oman työkuvan pohdintaa tuetaan kirjallisuuden, ohjauksen ja täydennyskoulutuksen avulla.

Opettajan tulee tiedostaa, mikä merkitys kasvatuksella ja opetuksella on yhteiskunnassa nyt ja tulevaisuudessa (Niemi 1989: 82–83). Opettajan on kyettävä ottamaan huomioon yhteiskunnan muutokset ja näiden mukana opetukseen ja kouluun heijastuvat vaatimukset. Kouluilla on vastuu opetuksen kehittämisestä. Opettajat käytännön toimijoina ovat oleellinen yhteiskunnallinen voimavara, joiden tulee tietää oman ja koulun toiminnan sekä opetussuunnitelman perusteet. Opettajan tehtävään kuuluu myös kehittää sekä koulun toimintaa että laajemmin ymmärrettynä sitä kautta koko yhteiskuntaa. (Vrt. Linnansaari 1998: 35.) Myös Pickle (1985: 57) painottaa opetuksen ja koululaitoksen suurta merkitystä alati muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin vastaamisessa. Tasa-arvoisen yhteiskunnan rakentamisessa on kaikilla opetusalan ammattilaisilla suuri tehtävä ja vastuu (Zembylas & Chubbuck 2012: 146). Opettajankoulutuksen tavoitteena tulee olla kehittää itsenäisesti ajattelevia ja empaattisia ammattilaisia, jotka kokevat vastuuta oppilaistaan, työstään ja työyhteisöstään ja jotka ymmärtävät koulun olevan kiinteä osa yhteiskuntaa ja koko maailmaa (vrt. Räsänen 1993b: 46).

Kuvio 13 pyrkii havainnollistamaan opettajan osaamisen ja käytännön teorian merkitystä oppilaiden kasvattamisessa ja opettamisessa osallistuviksi ja aktiivisiksi kansalaisiksi demokraattiseen yhteiskuntaan (vrt. Alitolppa-Niitamo & Leinonen 2013: 111). Esittämäni käytännön teoria on pelkistys todellisuudesta, kuten teoria aina on. Teoreettinen näkemys auttaa kuitenkin havainnoimaan todellisuutta – kuten kartta mahdollistaa meitä suunnistamaan maastossa. Toisaalta teoreettista näkemystäni ei olisi olemassa ilman todellisuudessa toteutettua projektia ja TriPod-mallia sekä yhteistyötä valo-opettajien ja lukuisten kumppaneiden kanssa. TriPod-mallia ja koko projektia voi luonnollisesti lähestyä erilaisista teoreettisista näkökulmista ja esittää niistä erilaisia tulkintoja kunkin tutkijan näkökulmasta riippuen. Kuviossa 13 esitetty versio käytännön teoriasta tarjoaa mielestäni oleellisia näkökulmia opetusta, koulua ja yhteiskuntaa kehittävän refleктоivan opettajan osaamisen perustaksi.

Valo-opettajien työssä käytännön teoria tarkoittaa valo-oppilaiden opetuksen näkemistä laajempänä kokonaisuutena kuin pelkästään opetustapahtumina tai -käytänteinä. Vasta maahan muuttaneiden oppilaiden kanssa työskennellessä opettajalla on opetuksen lisäksi laaja kasvatuksellinen vastuu, joka ulottuu myös kotoutumisen tukemiseen. Eettiseksi kysymyksiksi valo-opettajien kohdalla nou-

sevat omien arvojen ja asenteiden tiedostamisen perusteella muotoutuneet käytännöt ja toiminnot. (Ks. Räsänen 2009a: 39–40.) Opettajalla tulee olla kulttuurista herkkyyttä havaita oppilaiden yksilölliset lähtökohdat opiskeluun ja valita opetusmateriaalit, -menetelmät ja -sisällöt niiden mukaisesti (vrt. Kauppila 2007: 45). Kokemusten, reflektoinnin ja teoreettisen tiedon avulla opettaja kykenee esittämään itselleen ja myös muille omien valintojensa ja päätöstensä perustelut ja kriittisen reflektion tuloksena muuttamaan niitä. Tietoisena oppilaiden erilaisista oppimistavoista valo-opettaja hyödyntää koulun ulkopuolisia, autenttisia oppimisympäristöjä tarkoituksenmukaisella tavalla. Opetussuunnitelma toimii valo-opettajan työtä ohjaavana, mutta ei rajoittavana asiakirjana, jonka mukaisesti hän edesauttaa oppilaitaan oppimaan ja kotoutumaan uuteen yhteiskuntaan. Valo-oppilaiden asema koulun toiminnassa muodostuu luontevaksi osaksi koulun toimintakulttuuria, mikä edistää kotoutumista. Suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteena on tarjota kaikille oppilaille, valo-oppilaat mukaan lukien, heidän tarpeisiinsa mahdollisimman hyvin soveltuvat koulutusmahdollisuudet. Yhteiskuntamme palvelut joustavat ja löytävät kaikille väyliä edetä opiskelussa, joten tulevaisuudessa ei tarvitse enää todeta kenenkään olevan ”myöhään maahan muuttanut” – sillä mistä he olisivat myöhässä?

# 11 Tutkimusprosessin arviointia

Tässä luvussa arvioin aluksi objektiivisuutta tutkijan roolissa, jonka jälkeen pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Luvun loppuun arvioin tutkimusprosessia ja esitän jatkotutkimusmahdollisuuksia.

## 11.1 Objektiivisyys tutkijan roolissa

Tutkijana otin huomioon sen, että työskentelin virkani puolesta yhteistyössä tutkittavien kanssa ja tunsin suurimman osan jo projektin alkaessa (ks. Syrjälä 1990: 164). Omalta osaltaan tuttavalliset välimme määrittivät myönteisellä tavalla haastatteluita tehden niistä välittömiä. Haastateltavat pystyivät vastaamaan kysymyksiini ilman, että heidän olisi pitänyt kertoa ja kuvailla kontekstia kovin yksityiskohtaisesti, koska koordinaattorina olin siitä hyvin perillä. Tutkijan ja haastateltavien kuuluminen samaan projektiin, mutta työtehtävien puolesta eri ammattiryhmiin, saattoi tietenkin tuottaa jossain määrin eri tulkintoja. Tutkijana ja haastatelijana minulle oli hyötyä siitä, että olin itsekin toiminut opettajan ammatissa ja kuuluin valo-opettajien kanssa samaan projektiin. Esimiesasemaa minulla ei ollut suhteessa valo-opettajiin, vaan jokaisen valo-opettajan esimies oli heidän oman koulunsa rehtori. Edustin valo-opettajille sivistys- ja kulttuuripalveluiden hallintoa, ja he kuuluivat omaan valo-opettajien yhteisöön ja työskentelivät ammatissa, jota en ole itse työhistoriani aikana harjoittanut. Samaan aikaan kun koin tuttuutta haastateltavien edustamaan opettajuuteen, heidän näkemyksiinsä TriPod-mallista ja projektista, tunsin olevani suureksi osaksi irrallinen varsinaisesta projektin toteuttamisesta. Opettajilla oli tekijöiden ja toimijoiden rooli ja minulla enemminkin hallintovirkamiehen ja myöhemmin tutkijan rooli. Varsinaisiin opetus-tuokioihin, orientaatiovaiheisiin, opintovierailuihin tai oppilaiden kanssa käytyihin reflektiotuokioihin en osallistunut. Valo-opettajien kokouksissa osallistuin opettajien välisiin keskusteluihin ja reflektioihin, joista osa käytiin opettajien kesken myös opintovierailuiden aikana, jolloin en ollut läsnä. TriPod-mallin toteuttamiseen oppilaiden kanssa en osallistunut.

Henkilökohtaisesti näen myönteisenä seikkana oman sidokseni tutkimuksen kontekstiin. Olen kokenut hyvin mielenkiintoisena koko projektin ja sen tavoitteet ja sisällön. Läheinen suhde tutkimusaiheeseen lisäsi motivaatiota ja tarjosi myös mahdollisuuden lisätä omaa ymmärrystäni ja tietoa tutkittavasta aihepiiristä. Taus-tani opettajana, projektin koordinaattorina ja maahanmuuttajien opetuksen koor-dinaattorina lienee omalta osaltaan lisännyt tutkittavien luottamusta siihen, että

kykenisin ymmärtämään heidän esittämiään kuvauksia ja arvioita tutkimusongelmiini liittyvistä kysymyksistä.

Kaikesta tästä huolimatta on täysin mahdollista, että valo-opettajien tuttuus ja aiheen kiinnostavuus ovat aiheuttaneet myös luotettavuusongelmia. Se, että olen ollut projektin koordinaattori ja TriPod-mallin alullepanija, voi helposti vaikuttaa siihen, että tulkitseen tuloksia liian positiivisesti, vaikka pyrin objektiivisyyteen. Samoin on täysin mahdollista, että opettajat keskittyivät erityisesti myönteisiin puoliin haastatteluissa tietäen innostukseni projektista sekä asemani Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluissa. Pyrin kuitenkin rakentamaan haastattelutilanteet niin avoimiksi ja luonteviksi kuin mahdollista ja rohkaisin opettajia avoimiin ja kriittisiin kommentteihin.

Toinen vaihe tiedonhankinnan lisäksi, jossa tutkijan luotettavuus arvioidaan, on analyysiprosessi. Sen eri vaiheet on pyritty kirjoittamaan auki mahdollisimman läpinäkyväksi, jotta lukija voi sen arvioida (ks. Grönfors 1982: 178). Kirjallisuuden perusteella voin tutkijana muodostaa käsityksen niistä lukuisista tavoista, joilla aineistoa on mahdollista analysoida. Pääsääntöisesti tutkijalle annetaan ohjeeksi aloittaa analyysiprosessi jopa samanaikaisesti aineistonkeruun kanssa, mutta viimeistään välittömästi aineistonkeruun jälkeen, kuten myös omassa tutkimuksessani tapahtui. Tutkimustyö on kuitenkin ajoittunut usealle vuodelle työn ohessa opiskelun vuoksi. Täten aineiston analyysissä on ollut välillä pitkiäkin taukoja, mikä on aiheuttanut haasteita aineiston läpikäymiselle. Toisaalta työskentelytaukojen jälkeen aineistoa on pystynyt tarkastelemaan uusin, kriittisin silmin.

## **11.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tutkimuksen tulosten luotettavuutta tarkastellessa on arvioitava, miten aineiston keruu onnistui ja onko saatu aineisto laadukasta. Tutkijana voin kysyä itseltäni, kuinka hyvin valitun tutkimusmenetelmän avulla on ollut mahdollista ratkaista tutkimusongelmat. Tynjälän (1991) mukaan kvalitatiivista tutkimusta koskevassa keskustelussa on erotettavissa kaksi linjausta: tekninen, tutkimusmetodologiaan liittyvä (millaisin menetelmin todellisuutta voidaan tutkia) ja epistemologinen, tietoteoreettinen taso (millaista tieteellinen tieto on luonteeltaan). Teknisessä luotettavuuskeskustelussa huomio kohdentuu tutkimusmetodin yksityiskohtiin, tällöin kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen eroavaisuudet nähdään teknisinä, ei epistemologisina. (Tynjälä 1991: 389.) Epistemologisessa suuntauksessa sen sijaan pohditaan kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen tietoteoreetti-



sia eroavuuksia, jolloin kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimussuuntaus nähdään perustavanlaatuisesti toisistaan eroavina.

Oma tutkimukseni oli luonteeltaan kvalitatiivinen, jossa aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla. Haastattelun teemat perustuivat rakennettuun teoreettiseen kehikkoon, mutta haastattelussa oli mahdollista poiketa valmiiksi rakennetusta kysymyslistasta järjestyksen tai sisällön suhteen, mikäli tilanne sitä edellytti. Välillä haastateltavat toivat esille muitakin aiheita kuin mihin kysymykseni varsinaisesti olivat tarkoitettu. Annoin tarvittaessa tutkittaville tilaa tuoda esille omia ajatuksiaan laajemminkin. Haastattelutilanteet olivat ilmapiiriltään avoimia, rauhallisia ja pelottomia, jotta vastaajat voisivat tuoda keskusteluun myös sellaisia aiheita mitä en kysynyt.

Keskustelimme projektin ja TriPod-mallin toteuttamisesta useaan otteeseen myös valo-opettajien kokouksissa. Näistä keskusteluista ei ole nauhoitteita, mutta niiden avulla minun oli tutkijana mahdollista täydentää tietojani mm. opintovierailuiden ohjelmista ja tapahtumista. Nämä keskustelut olivat myös tärkeä luotettavuustekijä, sillä pystyin niiden avulla tarkentamaan ja validoimaan tietopohjani.

Käytettäessä haastattelua tutkimusmenetelmänä tulee huomioida tulosten yleistettävyyteen liittyviä näkökulmia. Yksi haastattelun huonoista puolista on se, että haastateltavilla voi esiintyä taipumusta antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia, mikä saattaa heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelu on aina sidoksissa kontekstiin. Se, mitä haastateltavat kyseisessä tilanteessa vastaavat, voi poiketa siitä, mitä asiasta toisaalla sanottaisiin. (Hirsjärvi ym. 2009: 204–207, Hirsjärvi & Hurme 2011: 35.) Tutkimukseni tietoteoreettisena lähtökohtana on sosiaalinen konstruktivismi, jonka mukaan ei ole olemassa sellaista tietoa, joka olisi suoraan todellisuuteen verrannollista. Sen sijaan on olemassa useita ja erilaisia totuuksia, ja todellisuus tutkimuksen kohteina olevien yksilöiden sanomisista muodostetaan tulkintojen avulla. (Altheide & Johnson 2013: 382–383). Täten haastateltavien vastauksia ei tule pitää totuutena, vaan pikemminkin kontekstuaalisina haastattelutilanteissa tuotettuina tulkintoina (Silverman 2001: 111–113), jotka tutkija tulkitsee uudelleen analyysiansa yhteydessä.

Tutkimusta tehtäessä saattaa ilmetä muutosta tutkijassa itsessään, vallitsevissa olosuhteissa tai myös itse tutkittavassa ilmiössä. Tästäkin syystä tutkimuksen avulla voidaan tavoittaa pikemminkin näkökulmia kuin totuutta sinänsä. (Tynjälä 1991: 391–392, Krippendorff 2004: 341.) Myös Kvale (1989: 76) viittaa samaan pohtiessaan tieteenfilosofisen keskustelun mahdollisuutta saavuttaa tieteellisin menetelmin objektiivista tietoa. Voimme erottaa kaksi peruslinjaa: objektiivismi ja

relativismi, joista ensimmäinen näkemys liittyy totuuden korrespondenssiteoriaan. Sen mukaan tosi tieto vastaa maailmaa ja se on objektiivisen maailman heijastuma. Relativismin mukaan ei ole saavutettavissa vain yhtä ja ainoaa totuutta. Sen sijaan on olemassa useita totuuksia, sillä jokaisella yksilöllä on omat kokemukseensa ja totuutensa. Tällöin myöskään tutkimuksella ei tavoiteta absoluuttista, objektiivista totuutta, vaan saavutetaan tietty näkökulma tutkittavasta ilmiöstä.

Haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista, mistä johtuen tutkittavat saattavat vastata toisin kuin jossakin uudelleen toistettavassa tutkimuksessa. Näin ollen tulosten yleistämisessä ei tule sortua liioitteluun. (Hirsjärvi ym. 2009: 207, Miles & Huberman 1994: 10.) Tulosten siirrettävyys toiseen ympäristöön on riippuvaista siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Täten aiemman tutkimuksen tehnyt tutkija ei voi tehdä täysin pitäviä johtopäätöksiä tutkimuksessaan saamien tulosten siirrettävyydestä, sillä hänellä on tuntemusta vain omasta tutkimusympäristöstään. Tällöin vastuu tulosten sovel-lusarvosta siirtyy osittain myös sille, joka hyödyntää saatuja tutkimustuloksia. Lincoln ja Guba (1985) kutsuvat sopivuudeksi (fittingness) sitä siirrettävyyden astetta, joka on suora seuraus kahden eri kontekstin samankaltaisuudesta. Sopi-vuus määritellään lähettävän ja vastaanottavan kontekstin välisellä kongruenssin asteella. Mikäli konteksti A ja konteksti B ovat ”tarpeeksi” yhteneväiset, silloin lähettävän kontekstin hypoteesit voivat mahdollisesti olla sovellettavissa vastaan-ottavassa kontekstissa. (Lincoln & Guba 1985: 122–125.)

Kun tutkimuksessa on ”löydetty totuus”, olisi tulos kyettävä löytämään uu-delleen toistamalla tutkimus. Ihmistieteissä toistettavuuden vaatimus on erityisen pulmallinen. Samankaltaisten olosuhteiden luominen uudelleen on käytännöllises-ti katsoen mahdottomuus. (Vrt. Krippendorff 2004: 88, Eskola & Suoranta 1998: 230.) Toisaalta Mäkelä (1990: 59) peräänkuuluttaa toistettavuutta myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa, josta olen käsillä olevan tutkimuksen suorittamisen suhte-teen vahvasti eri mieltä. Omaa tutkimustani ei voida toistaa sellaisenaan, sillä tutkimusolosuhteet ja siihen osallistuvat henkilöt ovat muuttuneet merkittävästi ajan myötä. Myös tutkittava ilmiö vaihtelee tutkimusympäristön ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden mukaisesti. On kuitenkin syytä muistaa, että vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa kerätystä aineistosta ei ole tavoitteena tehdä pää-telmiä yleistettävyyttä varten, voimme yksittäisiä tapauksia tutkimalla saada sel-ville sen, mikä ilmiössä on merkittävää ja toistuu usein tarkasteltaessa tutkittavaa ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 2009: 182, Horn & Little 2010: 212.) Katsonkin, että omasta tutkimuksestani voidaan tehdä päätelmiä, jotka ovat tie-

tyssä määrin yleistettäviä; näitä päätelmiä olen tarkastellut edellisessä tuloksia pohtivassa pääluvussa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen arvioitavuudesta on Mäkelä (1990: 47) esittänyt näkemyksen, että perinteisesti ymmärrettynä reliabiliteetti ja validiteetti eivät sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi. Samoilla linjoilla on myös Tynjälä (1991: 388) todetessaan, että jotkut metodologit eivät pidä validiteettia ja reliabiliteettia oleellisina laadullisessa lähestymistavassa. Perusteluksi Tynjälä toteaa riittävän, että tutkija itse on tutkimusväline eikä ”välineellä” näin ollen ole tutkijasta riippumatonta asemaa (ks. myös Grönfors 1982: 177).

Reliaabeliuden ja validiuden perinteisten muotojen hylkääminen ei suinkaan tarkoita sitä, ettei tutkimusta voida pitää luotettavana (ks. Grönfors 1982: 37,173-174). Tutkimuksen on yhä pyrittävä siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin on mahdollista ja tähän olen tutkimuksessani pyrkinyt. On kuitenkin syytä pitää mielessä ja olla tietoinen siitä, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo aineiston keruuvaiheessa, vaikka hän olisi tästä tietoinen ja pyrkisi objektiivisuuteen. Omassa tutkimuksessani tutkijan vaikutus alkoi jo ennen teemahaastattelua projektin alusta lähtien. Samoin on huomioitava, että kyse on tutkijan tulkinnoista ja hänen käsitteistöstään, jolla tutkittavien käsityksiä jäsennetään. Lisäksi tulee muistaa, että haastattelujen tulos on aina seurausta tutkijan ja tutkittavien välisestä yhteistoiminnasta.

Validiteetin muodoista nousee tässä tutkimuksessa keskeiseksi rakennevalidi- us eli koskeeko tutkimus sitä, mitä sen on oletettu koskevan. Käytetäänkö tutki- muksessa niitä käsitteitä, jotka heijastavat tutkituksi aiottua ilmiötä? Omassa tutkimuksessani haastateltavien ja tutkijan välinen yhteinen käsitteenmuodostus oli vaivatonta, sillä olimme työskennelleet yhdessä jo ennen tutkimuksen tekemistä. Kaikilla valo-opettajilla yhtä lukuun ottamatta (pro gradua vaille valmis tutkin- to) oli luokanopettajankoulutus, jonka aikana he ovat tulleet tutuiksi ilmiötä kuvaavien käsitteiden kanssa. Tämä lisäsi tutkimuksen uskottavuutta, sillä käytetty käsitteistö oli käytännössä samaa kuin tutkittavien ammattiin kuuluva käsitteistö, jonka he ovat opiskelleet ja omaksuneet yliopistokoulutuksessaan.

Rakennevalidiutta lisäsi myös se, että olen pyrkinyt dokumentoimaan mah- dollisimman tarkasti ja huolellisesti miten ja millä perusteilla päädyin luokittele- maan ja kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä ja aineistoa (vrt. Ruusuvuori ym. 2010: 29). Täten lukijalle tarjoutuu tilaisuus nähdä, miten olen päätynyt tutkimuksen johtopäätöksiin ja myös arvioida koko tutkimuksen uskottavuutta. Uskottavuuden todentamiseksi hyödynsin osallistujatarkistusta (member check tai face-validity) eli haastateltavat saivat tutustua tekemiini alustaviin tulkintoihin syksyllä 2013.

Tavoitteenani oli tarkistaa, vastaavatko tekemäni käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä. Tiedostin sen mahdollisuuden, että tutkittavat olisivat jossain määrin sokeita tilanteelle ja omille kokemuksilleen. Haastateltavat olivat osallistujatarkistustilanteessa läsnä neljää lukuun ottamatta. Osa opettajista oli jo vaihtanut työpaikkaa tai muuttanut pois tehtyjen haastatteluiden jälkeen. Tutkittavien arviot alustavista tuloksista olivat yhteneväiset ja heidän arvionsa tulkinnoistani noudattivat pääpiirteittäin toisiaan. Päädyin kysymään tutkittavilta tuloksista siksi, että koen valo-opettajat parhaiksi asiantuntijoiksi omista sanomisistaan. (Hirsjärvi & Hurme, 2011: 187–189, Eskola & Suoranta 1998: 212.)

Mitä tulee tutkijan subjektiivisuuteen ja henkilökohtaisiin arvostuksiin, tulee muistaa, että ei ole olemassa objektiivista totuutta ja tutkimusta. Ihmisen olemus on lähtökohdiltaan sosiaalinen, joten ilmiöiden tutkiminen ei ole mahdollista ilman tutkijan taustalla vaikuttavia näkemyksiä, jotka omalta osaltaan heijastuvat myös haastattelukysymyksiensä sisällöissä. Tutkijana minun olikin huolehdittava siitä, että tutkittavat kokivat pystyvänsä vastaamaan esitettyihin kysymyksiin omin sanoin vapautuneessa ilmapiirissä. Pyrin olemaan tietoinen omista henkilökohtaisista näkemyksistäni ja arvostuksistani haastatteluiden aikana. Tekemäni tutkimuksen objektiivisuutta voi osaltaan varjostaa oma roolini projektin ideoimisessa ja johtamisessa lähes koko sen toteuttamisen ajan. Toisaalta toiminnan hyvä tuntemus on myös edesauttanut tutkimuksen suunnittelua ja erityisesti aineiston keruuprosessia. (Ks. Anttila 2005: 276–277.) Näistä lähtökohdista käsin on ollut myös helpompaa arvioida teemoittelussa ja haastatteluissa esiin tulleiden seikkojen luotettavuutta. Tutkimuksessa on ollut pyrkimyksenä koko prosessin ajan tiedostaa subjektiivisuuden myötä tulleet mahdolliset painotukset totuudenmukaista ymmärrystä tavoitellen.

Tutkimusaineisto ei muutu teoriaksi tai yleistyksiksi ilman tulkintaa, joka on aina tutkijan inhimillisen prosessoinnin tulos. Tutkimuksen tekemiseen liittyy aina tutkijan esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, henkilökohtaiset näkemykset ja arvostukset. Kuten Syrjälä toteaa (1990: 34), tutkija tekee valintoja oman esiymmärryksen pohjalta jo muodostaessaan aineiston perusteella kategorioita. Tutkijan esiymmärrys edesauttaa tutkimuksen ilmiön ymmärtämistä ja merkitysten luomista, joskin se täydentyä ja rakentuu tutkimuksen kuluessa (Neuendorf 2002: 72). Tutkimusprosessia voidaankin pitää tutkijan ymmärryksen ja tulkinnan rakentamisena, jonka lopputuloksena tutkija esittää oman tulkintansa tutkittavasta ilmiöstä. Olen siis pyrkinyt tulkitsemaan opettajien kuvauksia oman täydentyvän esiymmärryksen pohjalta, jonka (aiempien tutkimusten harvalukuisuuden vuoksi) olen perustanut teoriaan ja opettajien sanomisiin.

Kvantitatiivisen tutkimuksen laadun mittana voidaan pitää tilastollista yleistettävyyttä, mutta kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on tutkittavan ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Pyrkimyksenä on kuvata ilmiötä eli miten tutkija onnistuu aineiston tulkinnan avulla yleistämään ja laajentamaan teoriaa sekä antamaan teoreettisesti mielekkään tulkinnan tutkittavalle ilmiölle. (Tuomi & Sarajärvi, 2013: 85.) Myöskään Eskolan ja Suorannan (1998) määritelmän mukaisesti kvalitatiivisen tutkimuksen päämääränä ei ole tilastolliset yleistykset. Sen sijaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Kaiken kaikkiaan laadullisessa tutkimuksessa olisi mahdollista korvata tilastollinen yleistettävyyden teoreettisella yleistettävyydellä, jolloin keskeisiä ovat aineistosta tehtyjen tulkintojen kestävyys ja syvyys (Eskola & Suoranta 1998: 34, 61–62). Tutkijana pyrkimyksenäni oli tutkittavien ilmiöiden kokonaisvaltainen ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2013: 85, Kansanen & Uusikylä 2002: 5–7). Tulosten yleistettävyyden suhteen tulee olla varovainen (Lincoln & Guba 1985: 316), mutta ne saattavat toimia lähtökohtana keskustelulle liittyen esimerkiksi valmistavan opetuksen jatkotutkimuksiin tai opettajankoulutuksen edelleen kehittämiseen.

Tulosten tulkinnassa minulla oli pyrkimys autenttisuuteen ja luotettavuuteen tutkimusprosessin alusta loppuun saakka. Tunsin tutkittavan ilmiön hyvin ja pysyin sitä lähellä myös tutkimuksen aikana. Myös aineiston analysoinnissa pyrin pysymään lähellä tutkittavien työtä sekä projektiin liittyvää toimintaa sekä tutkijana että työni puolesta. Olen lisännyt haastatteluista runsaasti suoria lainauksia havainnollistaakseni analyysiani ja siinä tehtyjä tulkintoja. Tämän tarkoituksena on antaa lukijalle mahdollisuus arvioida tutkimustulosten pätevyyttä ja oikeellisuutta. Lisäksi lukija voi pohtia tutkimusaineiston ja siitä tekemiäni tulkintojen mahdollista soveltamista jossakin toisessa kontekstissa. Pyrin esittämään koko tutkimusprosessin, erityisesti aineiston keruun, käsittelyn ja analysoinnin mahdollisimman tarkasti. Raportoinnista pyrin kuvaamaan tuloksia riittävän kattavasti ja syvällisesti karsimatta liiaksi aineistoa. (Vrt. Creswell 2013: 278, Krippendorff 2004: 342.)

Koin tutkimuksen tekemisen mielekkäänä tutkijan roolissani siitäkin syystä, että tutkittavat edustivat samaa ammattiryhmää ja kokivat kuuluvansa omaan valo-opettajien yhteisöön. Tämän lisäksi valo-opettajat työskentelivät hyvin samankaltaisissa työympäristöissä ja täten myös heidän kokemusmaailmansa oli koko lailla yhtenäinen. Näihin taustatekijöihin lisättynä he kaikki toimivat aktiivisesti saman kehittämistyön toteuttamiseksi. Koska kaikki Oulun kaupungin valo-opettajat olivat mukana kokeilussa, tutkimukseni tulokset heijastelevat koko valo-

opettajayhteisön kuvauksia TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkityksestä opettajan osaamiselle sekä mallin soveltuvuudesta valo-oppilaiden opetukseen.

Tutkimustuloksia voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, mitä merkitystä tai hyötyä niistä on ja kenelle. Aivan aluksi haluan tuoda esille, että kolmivaiheinen opetus ja koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen eivät itsessään ole uusia opetustapoja. Näiden kahden opetuskäytännön systemaattisesti toistuva hyödyntäminen valo-oppilaiden opetuksessa, jossa painopiste oli autenttisessa suomen kielen ja kulttuurin ja muiden oppiaineiden oppimisessa, sen sijaan oli innovatiivinen yhdistelmä. Samoin valo-opettajien tiivis yhteistyö, 14–15 tapaamista lukuvuodessa, yhdistettynä valmistavan opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen sekä opettajien osaamisen kehittymiseen olivat käytänteitä, joista ei ole tiedossani aiempaa tutkimusta. Joten siinä mielessä tulokset ovat merkityksellisiä valmistavan opetuksen opettajille ja mahdollisesti myös opettajankoulutuslaitoksille sekä täydennyskoulutusta tarjoaville organisaatioille (vrt. DeWitt & Osborne 2007: 707). Pyrkimyksenäni on ollut tuoda lähdekirjallisuuden sekä tutkimusaineiston analyysin ja tulkinnan avulla tutkimusongelmiin vastauksia, joita ei tietääkseni ole Suomessa aiemmin esitetty.

Olen edellä tarkastellut työni eettisiä kysymyksiä tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden näkökulmasta. Haluan vielä tuoda esille muutaman tutkimusetiikkaan liittyvän seikan. Pidän itse tutkimukseni tavoitetta eettisesti orientoituneena, sillä sen tavoitteena on valo-opettajien osaamisen sekä valo-oppilaiden opetuksen ja kotoutumisen edistäminen tutkimuksen kautta (ks. Pietarinen 2002: 66–67). Pyrin myös järjestämään tutkimukseni niin, että se olisi luonteva osa valo-opettajien työskentelyä eikä sitä varten järjestettäisi erillisiä interventioita. Lisäksi pyrin siihen, että tutkimukseni suoraan hyödyttäisi sekä valo-opettajien että valo-oppilaiden oppimista. Olen myös pyrkinyt huolehtimaan siitä, että tutkimuksessa mukana olleiden anonymiteetti säilyy eikä heille ole tutkimukseen osallistumisesta mitään haittaa (vrt. Mäkinen 2006: 115). Tutkimuksen suorittaminen on entisestään vahvistanut näkemystäni valo-opettajien työn merkityksestä ja laadukkaan valo-oppilaiden opetuksen tärkeydestä.

Tutkimukseni ei luonnollisesti tarjoa vastauksia kuin tässä tutkimuksessa tarkasteltuihin kysymyksiin. Osan keräämästäni aineistosta hyödynnän tämän tutkimuksen tuloksina. Loput aineistosta ja sen tulkinnasta on vain yksinkertaisesti jätettävä myöhempiä tutkimuksia varten. Oma tutkimukseni pyrkii tuomaan oman osuutensa keskusteluun, joka liittyy valo-opettajien opetuksen ja osaamisen kehittymiseen. Olen pyrkinyt välittämään valo-opettajien näkemyksen yhteisön tärkeydestä yksilöiden osaamisen kehittymiselle. Toivon vahvasti, että jo pelkkä

projektiin osallistuminen on ollut omalta osaltaan kannustamassa opettajia pohtimaan omaa työtään ja sen kehittämistä. Näiden keskusteluiden näkisi mielellään ”läikkyvän yli” myös opettajanhuoneisiin sekä opettajan ja rehtorin välillä käytäviin kehityskeskusteluihin.

### **11.3 Tutkimusprosessin arviointia ja jatkotutkimusmahdollisuuksia**

Koko tutkimuksen perustana oleva projekti kesti kaikkiaan kolme ja puoli vuotta. Myös tutkimusprosessini oli pitkä, joskin pääaineisto kerättiin vasta projektin viimeisenä lukukautena, mitä voidaan myös kritisoida. Tämä johtuu pääasiallisesti siitä, että olin välillä vuoden toisessa työtehtävässä ja tänä aikana opinnot eivät juurikaan edenneet. Toisaalta haastatteluiden toteutuminen projektin viimeisten kuukausien aikana antoi opettajille mahdollisimman pitkäaikaisen kokemuksen projektista, jonka perusteella he kenties olivat valmiimpia muodostamaan näkemyksiään ja arvioitaan toiminnasta.

Tutkimuksen tekemiseen liittyvästä henkilökohtaisesta oppimisprosessista totean, että tutkimukseni tarkempi rajaus niin, että se olisi käsittänyt vain yhden tutkimusongelman, olisi saattanut lisätä selkeyttä ja perusteellisuutta tutkimukseen. Rajatumman ilmiön tutkiminen olisi todennäköisesti merkinnyt jommankumman tutkimusongelman poisjättämistä, mitä en halunnut tehdä. Koin molemmat tutkimusongelmat keskeisiksi tutkimuksen tematiikan kannalta ja myös henkilökohtaisen kiinnostukseni takia. (Vrt. Tuomi & Sarajärvi 2013: 92.)

Yksi tutkimukseni haasteista oli se, että työstä muotoutui sivumäärältään mittava. Toisaalta olen pyrkinyt sisällyttämään työhöni tarpeeksi sekä teoreettista kehystä että tietoa TriPod-mallista ja sen toteutuksesta, jotta lukija saisi kokonaiskuvan molemmista. Jälkikäteen ajatellen voisi pohtia myös sitä, lähdinkö teoreettisessa osuudessani liikkeelle liian kaukaa ja olisiko työstä tullut tiiviimpi, jos olisin aloittanut teoreettisen tarkastelun suoraan valo-opettajista ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta. Mielestäni oli kuitenkin tärkeää pohtia, missä määrin yleiset opettajan osaamiseen liittyvät teoriat sopivat valo-opettajien toiminnan jäsentämiseen ja missä suhteissa tarvitaan erityisiä näkökulmia. Toisaalta aloittamalla suoraan maahanmuuttoon ja valmistavaan opetukseen liittyvistä teorioista ja tutkimuksista, olisin varmaan päässyt syventymään näihin teemoihin nopeammin ja tehokkaammin.

Tutkimuksen tekeminen on ollut pitkä ja antoisa oppimisprosessi vuodesta 2004 alkaen. Työ on antanut paljon omalle ammatilliselle kehittymiselleni. Olen myös kokenut kasvaneeni kohti tieteellisiä lähestymistapoja ja tieteellistä ilmai-

sua. Olen arkityössäni johtanut useita kehittämistoimintoja, joiden toimintaa olen raportoinut, mutta tieteellinen kirjoittaminen on vaatinut uutta harjoittelua.

Tutkimukseni tulokset auttavat rajaamaan tulevaa tutkimusta perusopetukseen valmistavan opetuksen keskeisiin kysymyksiin: ”Miten parhaiten tuetaan valo-opettajien osaamista?” ja ”Millaisella opetuksella edistetään parhaiten valo-oppilaiden oppimista?”. Näiden kahden kysymyksen parissa riittää tutkittavaa pitkäksi aikaa useallekin tutkijalle. Valo-opettajan työtä ja sen eri puolia on tois- taiseksi tutkittu Suomessa vain vähän.

Yksi pitkään kiinnostukseni kohteena ollut toimintatapa olisi tuoda saman kehittämistoiminnan pariin jo työssä olevat opettajat ja vielä opiskelemissa olevat heidän tulevat kollegansa. Osallistujilla olisi annettavaa toisilleen hieman eri lähtökohdista käsin. Opiskelijoille tarjoutuisi pitkäkestoisen kehittämistoiminnan aikana lukuisia tilaisuuksia yhdistää teoreettisia opintoja käytäntöön. Tutkimus-kohteena olisi opettajien osaamisen kehittyminen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa. Tutkijoiden, opettajankoulutuksessa olevien ja työelä- mässä olevien opettajien välistä yhteistyötä tulisi lisätä, jotta kasvatustieteellinen tutkimus aidosti vaikuttaisi luokkahuoneissa. Kasvatustieteellisen teorian ja ope- tuskäytännön vuorovaikutuksellista suhdetta tulisi kehittää siten, ettei olisi tar- peen tehdä eroa käytännön työn tekijän ja tutkijan välillä. (Ojanen 1993a, 9.)

Tutkimukseni pyrkii omalta osaltaan edistämään tieteellistä keskustelua ope- tajan osaamisen kehittymiseen liittyvistä prosesseista. Saadut tulokset ovat hyö- dynnettävissä erityisesti kehitettäessä valo-opettajien työtä. Myös opettajankoulu- tuslaitokset sekä täydennyskoulutusta tarjoavat organisaatiot saanevat tuloksista ajatuksia opetuksen ajankohtaisista haasteista sekä siitä, millaista koulutusta valo- opettajat toivovat ja millainen työskentely heidän mielestään edistää oppimista ja osaamista. Toteutetun ”Uimaan oppii paremmin vedessä kuin kuivalla maalla” - projektin ja oman tutkimukseni tuloksia arvioitaessa on syytä muistaa, että yleensä todelliset tulokset näkyvät vasta vuosien päästä. Merkittävä tulos tieteellisen keskustelun lisäksi olisi se, että valo-opettajat jatkaisivat systemaattista ja innos- tunutta kehitystyötään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen kehittä- miseksi. Käytännön työn, asenneilmapiirin ja toimintakulttuurin muuttuminen ovat aikaa vieviä prosesseja. Muutosvoimat vaikuttavat yhteiskunnassamme ja opetuksen ammattilaisten on pystyttävä vastaamaan niihin yhteistyössä koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa opetuksen ja opettajien osaamisen korkean laadun varmistamiseksi.



## Lähteet

- Aaltola J (1991) Ei koulua, vaan elämää varten. Uusia ulottuvuuksia kasvatukseen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa: Kiviniemi K (toim) Kahdeksan näkökulmaa opettajan-koulutuksen kehittämiseen. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/1991. Chydenius-instituutti. Kokkola, Jyväskylän yliopisto: 3–19.
- Aaltola J (2003) Opettajan työn mieli? Teoksessa: Isosomppi L & Leivo M (toim) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Chydenius-instituutin tutkimuksia I. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto: 15–25.
- Aaltola J (2004) Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa: Sallila P & Malinen A (toim) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43 vuosikirja. Helsinki, Kansanvalistus-seura: 49–62.
- Aaltola J (2005) Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa: Luukkainen O & Valli R (toim) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä, PS-kustannus: 19–35.
- Aaltonen K (2003) Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuu, Joensuun yliopisto.
- Aaltonen K & Pitkänieniemi H (2001) Opettajan ajattelun ja opetuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? Kasvatus 32(4): 402–418.
- Aho L (1998) Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa: Julkunen M-L (toim) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo, WSOY: 14–34.
- Ahola S, Kivelä S & Nieminen M (2005) Tekemällä oppii. Työssä oppimisen käytäntöjä ammattikorkeakouluissa. Koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSE. Turku, Turun yliopisto.
- Ahonen S (1994) Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä L, Ahonen S, Syrjäläinen E & Saari S (toim) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki, Kirjayhtymä Oy: 113–160.
- Alitolppa-Niitamo A & Leinonen E (2013) Perhe, nuoret ja maahanmuutto. Teoksessa: Alitolppa-Niitamo A, Fågel S & Säävälä M (toim) Olemme muuttaneet – ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki, Väestöliitto: 96–113.
- Altheide DL & Johnson JM (2013) Reflections on Interpretive Adequacy in Qualitative Research. Teoksessa: Denzin NK & Lincoln YS (toim) Collecting and interpreting qualitative materials. Thousand Oaks, Sage: 581–594.
- Anttila P (2005) Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina, Akatiimi.
- Arnon S & Reichel N (2007) Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. Teachers and Teaching: Theory and Practice 13(5): 441–464.
- Arvonen A, Katva L & Nurminen A (2010) Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Jyväskylä, PS-kustannus.

- Atjonen P (1995) Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 2. Opettajan didaktisen ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A: tutkimuksia. 8. Kajaani, Kajaanin opettajankoulutuslaitos: 1236–1550.
- Atjonen P (2004) Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa: Atjonen P & Väisänen P (toim) Osaava opettaja. Joensuu, Joensuun yliopistopaino: 15–30.
- Atjonen P (2005) Eettisesti laadukas opetus. Teoksessa: Luukkainen O & Valli R (toim) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä, PS-kustannus: 53–66.
- Bakkenes I, Vermunt JD, & Wubbels T (2010) Teacher learning in the context of educational innovation: learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction* 20(6): 533–548.
- Beairsto B (1996) Professional Growth and Development: What is it and how do we know if it's working? Teoksessa: Ruohotie P & Grimmet P (toim) Professional growth and development: directions, delivery and dilemmas. University of Tampere and Simon Fraser University. Tampere, Career Development Finland: 91–111.
- Bell P, Lewenstein B, Shouse AW & Feder MA (2009) Learning science in informal environments: people, places, and pursuits. Washington D.C., National Academies Press.
- Beauchamp C & Thomas L (2009) Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education* 39(2): 175–189.
- Beijaard D, Meijer PC & Verloop N (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2): 107–128.
- Beijaard D, Verloop N & Vermunt JD (2000) Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16 (7): 749–764.
- Bennet CI (1995) Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice. Needham Heights, Allyn & Bacon.
- Billet S (1996) Situated learning: Bridging sociocultural and cognitive theorising. *Learning and instruction* 6(3): 263–280.
- Billett S (2000) Guided learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 12(7): 272–85.
- Billett S & Pavlova M (2005) Learning through working life: self and individual's agentic action. *International Journal of Lifelong Education* 24 (3): 195–211.
- Billett S & Somerville M (2004) Transformations at work: identity and learning. *Studies in Continuing Education* 26(2): 309–326.
- Bogdan RC & Biklen SK (2007) Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. Boston Mass., Pearson A & B.
- Boisvert RD (1998) John Dewey. Rethinking our time. Albany (N.Y.), State University of New York Press.
- Bordum A (2002) From tacit knowing to tacit knowledge – emancipation or ideology? *Critical Quarterly* 44(3): 50–54.

- Boud D, Keogh R & Walker D (1994a) Promoting Reflection in Learning: a Model. Teoksessa: Boud D, Keogh R & Walker D (toim) Reflection: Turning Experience into Learning. London, Kogan Page: 18–40.
- Boud D, Keogh R & Walker D (1994b) What is Reflection in Learning? Teoksessa: Boud D, Keogh R & Walker D (toim) Reflection: Turning Experience into Learning. London, Kogan Page: 7–17.
- Boud D & Feletti GI (2000) Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia. Helsinki, Terra Cognita.
- Boud D, Cohen R & Walker D (2000) Introduction: Understanding Learning from Experience. Teoksessa: Boud D, Cohen R & Walker D (toim) Using experience for learning. Buckingham, Society for Research into Higher Education: 1–17.
- Bransford JD, Brown AL & Cocking R (2004) Miten opimme? Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Helsinki, WSOY.
- Brodie K (2013) The power of professional learning communities. *Education As Change* 17(1): 5–18.
- Brown JS, Collins A & Duguid P (1989) Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher* 18(1): 32–42.
- Brown JS & Duguid P (2001) Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective. *Organization Science* 12(2): 198–213.
- Byman R, Krokfors L, Toom A, Maaranen K, Jyrhämä R, Kynäslahti H & Kansanen P (2009) Educating inquiry-oriented teachers: students' attitudes and experiences towards research-based teacher education. *Educational Research and Evaluation*, 15(1): 79–92.
- Bärlund P (2010) Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti: Kieli, koulutus ja yhteiskunta. (30. lokakuuta 2010). URI: <http://www.kieliverkosto.fi/article/autenttisuutta-etsimassa-vieraiden-kielten-oppitunnilla/>. Viitattu 2014/4/18.
- Calderhead J (1987) Introduction. Teoksessa: Calderhead J (toim) Exploring teacher's thinking. London, Cassell, cop: 1–20.
- Carr D (2000) Professionalism and Ethics in Teaching. London, Routledge.
- Catarci M (2013) Interculturalism in Italian primary schools with a high concentration of immigrant students. *Intercultural Education* 24(5): 456–475.
- Cherrington S & Loveridge J (2014) Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education* 41: 42–51.
- Chi MTH (1997) Quantifying Qualitative Analyses of Verbal Data: A Practical Guide. *The Journal of the Learning Sciences* 6(3): 271–315.
- Christians CG (2000) Ethics and Politics in Qualitative Research. Teoksessa: Denzin NK & Lincoln YS (toim) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, Sage: 133–155.
- Clancey WJ (1997) Situated cognition: on human knowledge and computer representations. Cambridge, Cambridge University Press.
- Clark CM & Peterson PL (1986) Teachers' Thought Processes. Teoksessa: Wittrock M (toim) Handbook of Research on Teaching. New York, Macmillan: 255–296.

- Clark CM & Yinger RJ (1977) Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry* 7(4): 279–304.
- Clark CM & Yinger R (1987) Teacher Planning. Teoksessa: Calderhead J (toim) Exploring teacher's thinking. London, Cassell, cop: 84–103.
- Clark RW, Threeton MD & Ewing JC (2010) The Potential of Experiential Learning Models and Practices In Career and Technical Education & Career and Technical Teacher Education. *Journal of Career and Technical Education* 25(2): 46–62.
- Coburn CE (2004) Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education* 77(3): 211–244.
- Cohen JL (2008) 'That's not treating you as a professional': teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and teaching: theory and practice* 14(2): 79–93.
- Connelly FM & Clandinin DJ (1999) Composing, Sustaining, and Changing Stories to Live By. Teoksessa: Connelly FM & Clandinin DJ (toim) Shaping a Professional Identity. *Stories of Educational Practice*. New York, Teachers College Press, cop.: 94–102.
- Creswell JW (2003) *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, Sage.
- Creswell JW (2013) *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, Sage.
- Cummins J (2009) Challenges and Opportunities in the Schooling of Migrant Students. Teoksessa: Kjørven OK & Ringen B-K (toim) Gagné A (kunniantoim) Teacher Diversity in Diverse Schools – Challenges and Opportunities for Teacher Education. Vallset, Oplandske Bokforlad: 53–69.
- Day C, Kington A, Stobart G & Sammons P (2006) The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal* 32(4): 601–616.
- Denzin NK & Lincoln YS (2000) Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa: Denzin NK & Lincoln YS (toim) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage: 1–28.
- Dervin F & Keihäs L (2013) Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Helsinki, Suomen kasvatustieteellinen seura FERA.
- Dervin F, Paatela-Nieminen M, Kuoppala K, & Riitaoja AL (2012) Multicultural Education in Finland – Renewed Intercultural Competences to the Rescue? *International Journal of Multicultural Education* 14(3): 1–13.
- Dervin F & Tournebise C (2013) Turbulence in intercultural communication education (ICE): does it affect higher education? *Intercultural Education* 24(6): 532–543.
- Dewey J (1957) *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki, Otava.
- Dewey J (1991) Experience and education. Teoksessa: Boydston JA (toim) *The Later Works, 1925–1942 John Dewey*. Volume 13. Experience of Education, Freedom and Culture, Theory of Valuation, and Essays. Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press: 1938–1939.

- DeWitt J & Osborne J (2007) Supporting Teachers on Science-focused School Trips: Towards an integrated framework of theory and practice. *International Journal of Science Education*, 29(6): 685–710.
- Dey I (1993) *Qualitative data analysis. User-friendly guide for social scientists*. London, Routledge.
- Doppenberg JJ, den Brok PJ & Bakx AWEA (2012) Collaborative teacher learning across foci of collaboration: Perceived activities and outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 28(6): 899–910.
- Driel JH van, Beijaard D, & Verloop N (2001) Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2): 137–158.
- Dufva H (1993) Tiedätkö? Tajuatko? Oivallatko? Matkoja kielen ja kulttuurin sisään. Teoksessa: Löfman L, Kurki-Suonio L, Pellinen S & Lehtonen J (toim) *The Competent Intercultural Communicator*. AFinLA Series N:o 51. AFinLA:n vuosikirja 1993. Helsinki, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys: 11–28.
- Edwards A & Ellis V (2012) The professional development of teachers. Teoksessa: Day C (toim) *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. London, Routledge: 302–311.
- Ekola J & Rantanen H (1988) *Opettajan didaktinen ajattelu*. Jyväskylä, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Elbaz F (1981) The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry* 11(1): 43–71.
- Elbaz F (1983) *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London, Croom Helm.
- Engeström Y (1981) *Mielekäs oppiminen ja opetus*. Helsinki, Valtion koulutuskeskus.
- Engeström Y (1996) *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki, Valtion painatuskeskus.
- Eraut M (2000) Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology* 70: 113–136.
- Eraut M (2007) Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education* 33(4): 403–422.
- Erätuuli M & Leino J (1992) *Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana*. Tutkimuksia 134. Helsinki, Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Eskola J & Suoranta J (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere, Vastapaino.
- Eskola J & Vastamäki J (2001) Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: Aaltola J & Valli R (toim) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä, PS-kustannus: 24–42.
- Eteläpelto A (1992a) Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittämisessä. Teoksessa: Nurminen R, Eteläpelto A & Mustikkamaa K (toim) *Kohti uutta opettajuutta*. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3. Jyväskylä, Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu: 9–18.
- Eteläpelto A (1992b) Tulevaisuuden asiantuntijan kehittämiseen. Teoksessa: Ekola J (toim) *Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Porvoo, WSOY: 19–42.

- European Commission (2006) Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework. URI: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>. Viitattu 2014/10/31.
- European Commission (2009) Education and training in Europe 2020 – the contribution of education and training to economic recovery, growth and jobs. URI: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:0005:0007:EN:PDF>. Viitattu 2013/10/22.
- European Commission (2007) Conclusions on improving the quality of teacher education. URI: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF>. Viitattu 2013/10/22.
- Feiman-Nemser S & Floden RE (1986) The Cultures of Teaching. Teoksessa: Wittrock MC (toim) Handbook of Research on Teaching. New York, Macmillan: 505–526.
- Fenstermacher GD (1986) Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects. Teoksessa: Wittrock MC (toim) Handbook of Research on Teaching. New York, Macmillan: 37–49
- Flores MA & Day C (2006) Contexts which shape and reshape teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education* 22(2): 219–232.
- Fontana A & Frey JH (2000) The Interview. From Structured Questions to Negotiated Text. Teoksessa: Denzin NK & Lincoln YS (toim) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, Sage: 645–672.
- Franke ML, Carpenter TP, Levi L & Fennema E (2001) Capturing Teachers' Generative Change: A Follow-Up Study of Professional Development in Mathematics. *American Educational Research Journal* 38(3): 653–689.
- Fullan M (2001) The new meaning of educational change. London, RoutledgeFalmer.
- Fullan M & Hargreaves A (1992) What's worth fighting for in your school? Working together for improvement. Buckingham, Open University Press.
- Gallucci C (2008) Districtwide Instructional Reform: Using Sociocultural Theory to Link Professional Learning to Organizational Support. *American Journal of Education* 114 (4): 541–581.
- Garet MS, Porter AC, Desimone L, Birman BF & Yoon KS (2001) What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal* 38 (4): 915–945.
- Gergen KJ & Wortham S (2001) Social construction and pedagogical practice. Teoksessa: Social Construction in Context. London, Sage: 115–136.
- Gregory J (2002) Principles of experiential education. Teoksessa: Jarvis P (toim) The theory & practice of teaching. London, Kogan Page Limited: 114–129.
- Grönfors M (1982) Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo, WSOY.
- Gubrium JF & Holstein JA (2002) From the individual interview to the interview society. Teoksessa: Gubrium JF & Holstein JA (toim) Handbook of interview research. Context & Method. Thousand Oaks, Sage: 2–33.
- Gundara JS & Portera A (2008) Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural education* 19:6: 463–468.
- Hakala J (1994) Quo vadis, opettajankoulutus? Helsinki, Yliopistopaino.

- Hakala J (2005) Oppimisen edistäminen. Teoksessa: Luukkainen O & Valli R (toim) Kak-sitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä, PS-kustannus: 37–51.
- Hakkarainen K, Lonka K & Lipponen L (2005) Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä. Porvoo, WSOY.
- Halinen I (2011) Kompetenssijattelu ja sen vaikutukset pedagogiikkaan. Teoksessa: Jääskeläinen L & Repo T (toim) Koulu kohtaa maailman. Helsinki, Opetushallitus: 76–81.
- Hamacheck D (1999) Effective teachers: what they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. Teoksessa: Lipka RP & Brinthaupt TM (toim) The role of self in teacher development. New York, State University of New York Press: 189–225.
- Hammerman EL & Hammerman DR (2013) Extending Teachers' Work to Outdoor Learning Environments. Teoksessa: Kimonen E & Nevalainen R (toim) Transforming Teachers' Work Globally. In Search of a Better Way for Schools and Their Communities. Rotterdam, Sense Publishers: 35–53.
- Handal G (1996) Att stimulera till reflekterad praktik. Teoksessa: Brusling C & Strömqvist G (toim) Reflektion och praktik i läraryrket. Lund, Studentlitteratur: 107–124.
- Handal G & Lauvås P (1982) På egna vilkår. En strategi för handledning Lund, Studentlitteratur.
- Hargreaves A (1993) Individualism and Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture. *International Journal of Educational Research* 19 (3): 227–246.
- Hargreaves A (1994) Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. New York, Teacher College Press.
- Hargreaves A (2002) Emotional geographies of teaching. Teoksessa: Sugrue C & Day C (toim) Developing Teachers and Teaching Practice. International research perspectives. London, Routledge/Falmer, cop.: 3–25.
- Hargreaves A (2005) The Emotions of Teaching and Educational Change. Teoksessa: Hargreaves A (toim) Extending educational change. Dordrecht, Springer: 278–295.
- Hargreaves A & Evans R (1997) Teachers and Educational Reform. Teoksessa: Hargreaves A & Evans R (toim) Beyond educational reform: Bringing Teachers Back In. Buckingham, Open University Press.
- Hargreaves A & Fullan M (1992) Understanding Teacher Development. New York, Columbia University, Teacher College Press.
- Harju T & Kumpulainen P (2009) Kokemukset ja reflektio tutkivassa oppimisessä. Teoksessa: Heinilä H, Kalli P & Ranne K (toim) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 15. Helsinki, Okka: 99–115.
- Hautamäki A (toim) (2008) Oppimisen muuttuva maasto. Taloudellisesta taantumasta nousuun oppimista kehittämällä. Oppiminen ja koulutus tulevaisuustyöryhmän raportti. Helsinki, Foresight.fi.
- Haverinen L & Martikainen M (2002) Opetuksen tutkimus opettajan pedagogisen ajattelun kehittäjänä. Teoksessa: Kansanen P & Uusikylä K (toim) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä, PS-kustannus: 96–128.

- Heath SB (1992) Sociocultural Contexts of Language Development: Implications for the Classroom. Teoksessa: Richard-Amato PA & Snow MA (toim) *The Multicultural Classroom. Readings for Content-Area Teachers*. Reading (Mass.), Addison-Wesley: 102–125.
- Heikkinen HLT (2001) Toimintatutkimus – enemmän kuin tutkimusta? Teoksessa: Aaltola J & Valli R (toim) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä, PS-kustannus: 170–185.
- Heikkinen HLT & Huttunen R (2007) Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa: Estola E, Heikkinen HLT & Räsänen R (toim) 2007. *Ihmisen näköinen opettaja*. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu, Oulun yliopisto: 15–27.
- Heikkinen HLT & Tynjälä P (2012) Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa: Heikkinen HLT, Jokinen H, Markkanen I & Tynjälä P (toim) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä, PS-kustannus: 17–25.
- Helakorpi S (2001) *Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu*. Helsinki, Tammi.
- Helakorpi S, Juuti P & Niemi H (1996) *Tiimiorganisoitu koulu*. Porvoo, WSOY.
- Hildén R (2002) *Ammatillinen osaaminen hoitotyössä*. Helsinki, Tammi.
- Hindin A, Morocco CC, Mott EA & Aguilar CM (2007) More than just a group: teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4): 349–376.
- Hirsjärvi S (1992) *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki, Otava.
- Hirsjärvi S & Hurme H (2011) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki, Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi S, Remes P & Sajavaara P (2009) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki, Tammi.
- Hodkinson P & Hodkinson H (2003) Individuals, Communities of Practice and the Policy Context: school teachers' learning in their workplace. *Studies in Continuing Education* 25 (1): 3–21.
- Horn I & Little JW (2010) Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal* 47 (1): 181–217.
- Hung H-T & Yeh H-C (2013) Forming a change environment to encourage professional development through a teacher study group. *Teaching and Teacher Education* 36: 153–165.
- Hunter R & Scheirer EA (1992) *Elävä opetussuunnitelma: ala-asteen opetuksen suunnitelma*. Helsinki, VAPK-kustannus.
- Hüpping B & Büker P (2014) The development of intercultural pedagogy and its influences on primary schools: conclusions and perspectives, *Intercultural Education*, 25(1): 1–13.
- Husu J (2002a) *Representing the practice of teachers' pedagogical knowing*. Helsinki, Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Husu J (2002b) *Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot*. Teoksessa: Kansanen P & Uusikylä K (toim) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä, PS-kustannus: 129–150.



- Husu J (2006) Teacher Ethics and the Educative Importance of School Values. Teoksessa: Talib M-T (toim) Diversity. A Challenge for Educators. Helsinki, Finnish Educational Research Association: 85–107.
- Husu J & Toom A (2008) Ethics, moral, politics – The unbroken circle of good and caring pedagogical practice. Teoksessa: Kallioniemi A, Toom A, Ubani M, Linnansaari H & Kumpulainen K (toim) Ihmistä kasvattamassa: koulutus, arvot, uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Turku, Suomen kasvatustieteellinen seura: 215–230.
- Huttunen I (1989) Ajatuksia opettajankoulutuksen kehittämisestä. Teoksessa: Ojanen S (toim) Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4/1989. Helsinki, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: 180–197.
- Huttunen I (2000) Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä. Teoksessa: Kaikkonen P & Kohonen V (toim) Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto: 79–93.
- Huusko J (1999) Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 49. Joensuu, Joensuun yliopisto.
- Huusko J (2002) Opettajayhteisö koulun kehittäjänä. Teoksessa: Huusko J & Pietarinen J (toim) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia: punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 83. Joensuu, Joensuun yliopisto: 69–80.
- Hyry EK (2007) Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana. Oulu, Oulun yliopisto.
- Hytönen J (1989) Kasvatustieteen teorian merkitys ohjaustapahtumassa. Teoksessa: Ojanen S (toim) Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4/1989. Helsinki, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: 114–122.
- Häkkinen P & Arvaja M (1999) Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa: Eteläpelto A & Tynjälä P (toim) Oppiminen ja asiantuntijuus. Porvoo, WSOY: 206–221.
- Hämäläinen J (1987) Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen ”käsityötaitoon”. Tilastot ja selvitykset 2/ 1987. Kuopio, Kuopion yliopisto.
- Hämäläinen K, Taipale A, Salonen M, Nieminen T & Ahonen J (2002) Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki, WSOY.
- Ihanainen P (1995) Tunteet ammattitaidon perustana. Teoksessa: Turpeinen R (toim) Ammattitutkimintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Helsinki, Opetushallitus: 87–97.
- Ikonen K (2005) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa: Ikonen K (toim) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Helsinki, Opetushallitus: 9–23.
- Ikonen O & Virtanen P (2007) Yhteiskunta tukee kokonaisvaltaista koulun kehittämistyötä. Teoksessa: Ikonen O & Virtanen P (toim) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Jyväskylä, PS-kustannus: 67–83.
- Isokangas S (2000) Yhteistoiminnallisen oppimisen käyttö maahanmuuttajien suomen kielen opetuksessa. Hämeenlinna, Hämeen ammattikorkeakoulu.

- Isosaari A & Vaaajoensuu ML (2002) Maahanmuuttajaopetus haasteena opettajankoulutukselle. Teoksessa: Räsänen R, Jokikokko K, Järvelä M-L & Lamminmäki-Kärkkäinen T (toim) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Oulu, Oulun yliopiston kirjasto: 163–170.
- Jaatinen R (1996) Opettajan kokemuksellinen tieto – kertomuksia, kuvia vai kuvitelmia? Teoksessa: Lehtovaara M & Jaatinen R (toim) Dialogissa. Osa 2. Ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, A:8. Tampere, Tampereen yliopisto: 13–27.
- Jackson C & Bruegmann E (2009) Teaching Students and Teaching Each Other: The Importance of Peer Learning for Teachers. *American Economic Journal: Applied Economics* 1(4): 85–108.
- Jaku-Sihvonen R (1998) Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa: Niemi H (toim) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä, Atena: 20–24.
- James CR, Dunning G, Connolly GM & Elliott T (2007) Collaborative practice: a model of successful working in schools. *Journal of Educational Administration* 45(5) 541–555.
- Jarvis P (2002a) Teaching in a changing world. Teoksessa: Jarvis P (toim) The theory & practice of teaching. London, Kogan Page Limited: 3–15.
- Jarvis P (2002b) Teaching styles and teaching methods. Teoksessa: Jarvis P (toim) The theory & practice of teaching. London, Kogan Page Limited: 28–38.
- Jauhiainen P (1995) Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 154. Helsinki, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Johansson T & Kroksmark T (2004) Teachers' intuition-in-action: How teachers experience action. *Reflective Practice* 5(3): 357–381.
- Johnson KA (2003) "Every experience is moving force": identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education* 19(8): 787–800.
- Johnson DW & Johnson RT (1992) Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen. Teoksessa: Hämäläinen K & Mikkola A (toim) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki, Valtion painatuskeskus: 57–84.
- Jokikokko K (2005) Perspectives on Intercultural Competence. Teoksessa: Räsänen R & San J (toim) Conditions for intercultural learning and co-operation. Helsinki, Suomen kasvatustieteellinen seura: 89–106.
- Jokikokko K (2010) Teachers' intercultural learning and competence. University of Oulu. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium*, 114. Oulu, University of Oulu.
- Jokikokko K & Järvelä M-L (2013) Opettajan interkulttuurinen kompetenssi – produkti vai prosessi? *Kasvatus* 44(3): 245–257.
- Jokikokko K, Lamminmäki-Kärkkäinen T & Räsänen R (2004) Education for intercultural competence. Teoksessa: Puuronen V (toim) New challenges for the welfare society. Joensuu, Joensuun yliopisto: 329–345.

- Jokinen H (2000) Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenaarioissa. Teoksessa: Välijärvi J (toim) Koulu maailmassa – maailma koulussa: opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yrityselämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki, Opetushallitus: 52–106.
- Joyce B & Showers B (1988) Student achievement through staff development. New York, Longman.
- Juva S, Kangasvieri A & Välijärvi J (2009) Kuntaperustaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen. Helsinki, Suomen Kuntaliitto.
- Jyrhämä R (2002) Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Jyrhämä R, Kynäslahti H, Krokfors L, Byman R, Maaranen K, Toom A & Kansanen P (2008) The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1): 1–16.
- Järnefelt H (2010) Koulun kulttuuriyhteistyötä ohjaavat yleiset periaatteet. Teoksessa: Oikarinen-Jabai H (toim) Kohti monikulttuurista koulua. Helsinki, Opetushallitus: 6–10.
- Järvinen A (1990) Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35. Jyväskylä, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Järvinen P & Järvinen A (2004) Tutkimustyön metodeista. Tampere, Opinpajan kirja.
- Kaikkonen P (1994) Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Porvoo, WSOY.
- Kaikkonen P (1999) Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatustieteet. Teoksessa: Matinheikki-Kokko K (toim) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki, Opetushallitus: 17–29.
- Kaikkonen P (2000) Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa: Kaikkonen P & Kohonen V (toim) Minne menet kielikasvatustieteet? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto: 49–61.
- Kaikkonen P (2004) Vierauden keskellä: vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.
- Kaikkonen P (2005) Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen lähtökohtina. Teoksessa: Poikela E (toim) Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvatustieteet. Tampere, Tampereen yliopistopaino: 243–261.
- Kalliala E & Toikkanen T (2009) Sosiaalinen media opetuksessa. Helsinki, Finn Lectura.
- Kallio K (2004) Museo oppimisympäristönä. Helsinki, Suomen museoliitto.
- Kane R, Sandretto S & Heath C (2002) Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research* 72(2): 177–228.
- Kansanen P (1993) An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. Teoksessa: Kansanen P (toim) Discussions on some educational issues 4. Department of Teacher Education. Helsinki, University of Helsinki: 51–65.

- Kansanen P (1996) Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa: Ojanen S (toim) Tutkiva opettaja 2. Lahti, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: 45–50.
- Kansanen P (2000) Pedagogisen ajatteluni kehitys – itsenäisyyden illuusio. Teoksessa: Kansanen P, Lahdes E, Malinen P, Yrjönsuuri R & Yrjönsuuri Y (toim) Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Jyväskylä, PS-kustannus: 61–107.
- Kansanen P (2002) Opetuksen tutkimuksen käytäntöä. Teoksessa: Kansanen P & Uusikylä K (toim) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä, PS-kustannus: 11–24.
- Kansanen P (2004) Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä, PS-kustannus.
- Kansanen P & Meri M (1999a) Didactic relation in the teaching-studying-learning process. URI: [http://www.helsinki.fi/~pkansane/Kansanen\\_Meri.pdf](http://www.helsinki.fi/~pkansane/Kansanen_Meri.pdf). Viitattu 2012/5/30.
- Kansanen P & Meri M (1999b) The didactic relation in the teaching-studying-learning process. Teoksessa: Hudson B, Buchberger F, Kansanen P, & Seel H (toim) Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession. TNTEE Publications 2(1). Umeå, TNTEE: 107–116.
- Kansanen P & Uusikylä K (2002) Esipuhe. Teoksessa: Kansanen P & Uusikylä K (toim) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä, PS-kustannus: 5–7.
- Karasma K (2012) Suomi toisena kielenä opetustieteen perusteet. Vantaa, Oy Finn Lectura Ab.
- Kari J (1996) Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki, Otava.
- Karm M (2010) Reflection tasks in pedagogical training courses. *International Journal for Academic Development* 15(3): 203–214.
- Kauppi A (1993) Mistä nousee oppimisen mieli? – Konstektuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa: Kajanto A (toim) Aikuisten oppimisen uudet muodot: kohti aktiivista oppimista. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vapaan sivistystyön vuosikirja 34. Jyväskylä, Gummerus: 51–109.
- Kauppila RA (2007) Ihmisen tapa oppia. Jyväskylä, PS-kustannus.
- Kelchtermans G (2004) CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. Teoksessa: Day C & Sachs J (toim) *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Glasgow, Bell & Bain Ltd.: 217–237.
- Kelchtermans G (2009) Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice* 15(2): 257–272.
- Kennedy A (2011) Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers. *European Journal of Teacher Education*, 34(1): 25–41.
- Keränen H & Rontti S (toim) (2010) Pohjois-Pohjanmaan maahanmuuttostrategia 2015. Oulu, Pohjois-Pohjanmaan elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus.
- Kettunen T (2007) Uuteen kouluun. Opettajan ja rehtorin työkirja. Opetus 2000. Jyväskylä, PS-kustannus.
- Kisiel J (2005) Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips. *Science Education* 86(6): 936–955.

- Kiviniemi K (2000) Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki, Opetushallitus.
- Kohonen V (1996) Learning contents and processes in context: towards coherence in educational outcomes through teacher development. Teoksessa: Niemi H & Tirri H (toim) Effectiveness of Teacher Education. New Challenges and Approaches to Evaluation. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 6/1996. Tampere, University of Tampere: 63–82.
- Kohonen V (2001) Towards experiential foreign language education. Teoksessa: Kohonen V, Jaatinen R, Kaikkonen P & Lehtovaara J (toim) Experiential learning in foreign language education. Harlow, Pearson Education: 8–60.
- Kohonen V (2009) Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa: Jaatinen R, Kohonen V ja Moilanen P (toim) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurien väläinen toimijuus. Helsinki, Okka: 12–38.
- Kohonen V & Leppilampi A (1994) Toimiva koulu: yhdessä kehittäen. Porvoo, WSOY.
- Kohonen V & Kaikkonen P (1998) Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa: Niemi H (toim) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä, Atena: 130–143.
- Koivisto J, Huovinen L & Vainio L (1999) Opettajat oppimisympäristöjen rakentajina – tieto- ja viestintätekniinen näkökulma tulevaisuuteen. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 5. Helsinki, Opetushallitus.
- Kokkonen L (2006) Pakolaisten interpersonaaliset vuorovaikutussuhteet vieraassa maassa. Lisensiaatintutkielma. Viestintätieteen laitos. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.
- Kolb DA (1984) Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development. New Jersey, Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Koli H & Silander P (2002) Verkko-oppiminen. Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna, Hämeen ammattikorkeakoulutuksen kuntayhtymä.
- Koponen H (2000) Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa. Helsinki, Opetushallitus.
- Korkeakoski E (1990) Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampere, Tampereen yliopisto.
- Korkeakoski E (toim) (1999) Opettajien täydennyskoulutuksen tuloksellisuus: Opetushallituksen rahoittama, pitkäkestoinen koulutus. Arviointi 3/1999. Helsinki, Opetushallitus.
- Korkeakoski E (2001) Opettajat opetuksen laadun rakentajina. Teoksessa: Korkeakoski E, Hannén K, Lamminranta T, Niemi EK, Pernu M.-L & Uurto J Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Arviointi 1/2001. Helsinki, Opetushallitus.
- Korkeakoski E (2002) Opetuksen laatu ja oppimistulokset perusopetuksen tavoitteiden kannalta. Teoksessa: Kansanen P & Uusikylä K (toim) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä, PS-kustannus: 211–243.

- Koro J (1998) Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa: Luukkainen O (toim) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä, Atena: 124–147.
- Korpinen, E (1996) Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa: Korpinen E (toim) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos: 13–19.
- Korthagen F & Vasalos A (2005) Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice* 11(1): 47–71.
- Kosunen T (1994) Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 20. Joensuu, Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Kosunen T (2002) Opettaja opetussuunnitelman ja oman työnsä kehittäjänä. Teoksessa: Huusko J & Pietarinen J (toim) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia: punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 83. Joensuu, Joensuun yliopisto: 52–68.
- Kosunen T & Huusko J (1998) Koulukohtaiset opetussuunnitelmat – väline reflektiivisyyden lisäämiseen opettajan työssä? Teoksessa: Julkunen M-L (toim) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo, WSOY: 202–224.
- Krippendorff K (2004) Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. Thousand Oaks, Sage Publications Inc.
- Krokkfors L (1998) Muuttuva opettajuus. Teoksessa: Luukkainen O (toim) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä, Atena: 68–88.
- Kuula A (2006) Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere, Osuuskunta Vastapaino.
- Kvale S (1989) To Validate is to Question. Teoksessa: Kvale S (toim) Issues of Validity in Qualitative Research. Lund, Studentlitteratur: 73–92.
- Kvale S & Brinkmann S (2009) InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing. Second edition. London, Sage.
- Kwakman K (2003) Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education* 19 (2): 149–170.
- Laaksovirta TH (1988) Tutkimuksen lukeminen ja tekeminen. Helsinki, Kirjastopalvelu.
- Lahdes E (1992) Peruskoulun didaktiikka. Helsinki, Otava.
- Lahdes E (1994) Didaktiikan käsite. Teoksessa: Kari J (toim) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo, WSOY: 25–29.
- Lahdes E (1997) Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki, Otava.
- Lahti J, Siitari S & Eteläpelto A (2002) Miten yhteisöllinen pienryhmäprosessi rakentaa opettajiksi opiskelevien ammatillista subjektiutta? Teoksessa: Sinervaara-Niskanen H & Rajala R (toim) Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 3. Rovaniemi, Lapin yliopisto. URI: <http://ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/kasvatuksenyhteisot.pdf>. Viitattu 2014/6/1: 459–477.

- Lairio M, Puukari S & Varis E (1999) Oppilaanohjaus maahanmuuttajaoppilaan tukena. Teoksessa: Matinheikki-Kokko K (toim) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki, Opetushallitus: 127–144.
- Laitinen O (2010) Taitotasokuvaukset ja valmistava opetus. Teoksessa: Tani H & Nissilä L (toim) Tasolta toiselle. Helsinki, Opetushallitus: 59–68.
- Laki kotoutumisen edistämisestä (2010) URI:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>. Viitattu 2012/12/29.
- Lasonen J, Halonen M, Kempainen RP & Teräs M (2009) Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve. Teoksessa: Lasonen J & Halonen M (toim) Kulttuurienväläinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku, Suomen kasvatustieteellinen seura: 9–21.
- Lauriala A (1998) Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa: Niemi H (toim) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä, Atena: 120–129.
- Lauvås P & Handal G (1993) Handledning och praktisk yrkesteori. Lund, Studentlitteratur.
- Leeferink HA & Klaassen CE (2002) Pedagogical identity of the teacher. Teoksessa: Sugrue C & Day C (toim) Developing Teachers and Teaching Practice. International research perspectives. London, Routledge/Falmer, cop.: 26–40.
- Lehtinen E, Kinnunen R, Vauras M, Salonen P, Olkinuora E & Poskiparta E (1990) Opimiskäsitys koulun kehittämisessä. Helsinki, Valtion painatuskeskus.
- Lehtisalo L & Raivola R (1999) Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo, WSOY.
- Lehtovaara M (1996) Situationaalinen oppiminen. Teoksessa: Lehtovaara M & Jaatinen R (toim) Dialogissa. Osa 2. Ihminenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajan-koulutuslaitoksen julkaisuja, A:8. Tampere, Tampereen yliopisto: 79–107.
- Leimu T & Kuhmonen PL (toim) (1986) Opintokäynti museoon – opas kouluille ja museoilille. Helsinki, Suomen museoliitto ry.
- Leino J (1996) Development and Evaluation of Professional Competence. Teoksessa: Ruohotie P & Grimmet P (toim) Professional growth and development: directions, delivery and dilemmas. University of Tampere and Simon Fraser University. Tampere, Career Development Finland: 71–87.
- Leino AL & Leino J (1989) Opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa: Ojanen S (toim) Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4/1989. Helsinki, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: 15–33.
- Levine TH & Marcus AS (2010) How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education* 26(3): 389–398.
- Lieberman A & Miller L (1990) The Social Realities of Teaching. Teoksessa: Lieberman A (toim) Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now. London, The Falmer Press: 153–163.
- Lincoln YS & Guba EG (1985) Naturalistic inquiry. Newbury Park (Calif.), Sage Publications, cop.

- Lindeman M (1985) Pedagoginen ihmiskuva. Yläasteenopettajien käsitysjärjestelmät sosi-aalisen kognition näkökulmasta. Kouluhallitus, kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutki-musselosteita No 49. Helsinki, Valtion painatuskeskus.
- Linnansaari H (1998) Yksin vai yhdessä? Opetustaan ja kouluaan kehittämään valikoituva opettaja. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 189. Helsinki, Helsingin yliopiston opettajan-koulutuslaitos.
- Liston DP & Zeichner KM (1991) *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. New York, Routledge.
- Little JW (1990) *Teachers as Colleagues*. Teoksessa: Lieberman A (toim) *Schools as Col-laborative Cultures: Creating the Future Now*. London, The Falmer Press: 165–193.
- Luukkainen O (1998) Esipuhe. Teoksessa: Luukkainen O (toim) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä, Atena: 7–11.
- Luukkainen O (2005) Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa: Luukkainen O & Valli R (toim) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä, PS-kustannus: 143–163.
- Manen M van (1977) Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry* 6 (3). URI: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1179579?uid=3737976&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102543709101>. Viitattu 2013/8/22: 205–228.
- Manen M van (1993) *The tact of teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany N.Y., State University of New York Press.
- Manen M van (2006) *The Tone of Teaching*. London Ont, Althouse Press.
- Manninen J, Burman A, Koivunen A, Kuittinen E, Luukannel S, Passi S & Särkkä H (2007) *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki, Ope-tushallitus.
- Manninen J & Pesonen S (1997) *Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus* 4.
- Martikainen T, Sintonen T & Pitkänen P (2006) Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähem-istöt. Teoksessa: Martikainen T (toim) *Ylirajainen kulttuuri: etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: 9–41.
- Martin M (2002) Suomen kielen oppijasta sen käyttäjäksi. Teoksessa: Laihiala-Kankainen S, Pietikäinen S & Dufva H (toim) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto: 39–53.
- Marton F (1990) *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*. Teoksessa: Sherman, RR & Webb, RB (toim) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London, The Falmer Press: 141–161.
- Matinheikki-Kokko K. (1999) *Maahanmuuttajien opetuksen kehittyminen Suomessa*. Teoksessa: Matinheikki-Kokko K (toim) *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Helsinki, Opetushallitus: 30–51.
- McAllister L, Whiteford G, Hill B, Noel N & Fitzgerald M (2006) Reflection in intercultural learning: examining the international experience through a critical incident approach. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives* 7(3): 367–381.



- McArdle K & Coutts N (2010) Taking teachers' continuous professional development (CPD) beyond reflection: adding shared sense-making and collaborative engagement for professional renewal. *Studies in Continuing Education* 32(3): 201–215.
- McLaughlin MW (2002) Sites and sources of teachers' learning. Teoksessa: Sugrue C & Day C (toim) *Developing Teachers and Teaching Practice*. International research perspectives. London, Routledge/Falmer, cop.: 95–115.
- Meirink JA, Meijer PC & Verloop N (2007) A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: theory and practice* 13(2): 145–164.
- Meri M (2002) Keskustelua opettamisen opista ja oppiaineiden opettamisen opista. Teoksessa: Kansanen P & Uusikylä K (toim) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä, PS-kustannus: 175–190.
- Meriläinen M (1998) Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen ja täydennyskoulutus. Teoksessa: Julkunen M-L (toim) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Porvoo, WSOY: 242–270.
- Meriläinen M (1999) Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehittymiselle. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 51. Joensuu, Joensuun yliopisto.
- Mezirow J (1995) Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: Mezirow J et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: 17–38.
- Miettinen M (2001) ”Kun pittää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”: pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuu, Joensuun yliopisto.
- Mikkola P (2001) Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turku, Turun yliopisto.
- Mikkola P & Heino L (1997) Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja A:178*. Turku, Turun yliopisto.
- Miles M & Huberman AM (1994) *Qualitative data analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, Sage.
- Miller L (2005) *Redefining Teachers, Reculturing Schools: Connections, Commitments and Challenges*. Teoksessa: Hargreaves A (toim) *Extending educational change*. Dordrecht, Springer: 249–263.
- Misukka H (2014) Koulutuksen suurvalta tienhaarassa. Kunnallissalan kehittämissäätöjen Polemia-sarjan julkaisu nro 93. Helsinki, KAKS – Kunnallissalan kehittämissäätö. URI: [http://www.kaks.fi/sites/default/files/Polemia\\_93\\_net.pdf](http://www.kaks.fi/sites/default/files/Polemia_93_net.pdf). Viitattu 2014/4/3.
- Muikku-Werner P, Aalto E & Dufva H (1993) Oma maako mansikka – oppimateriaalia meille ja muille. Teoksessa: Löfman L, Kurki-Suonio L, Pellinen S & Lehtonen J (toim) *The Competent Intercultural Communicator*. AFinLA Series N:o 51. AFinLA:n vuosikirja 1993. Helsinki, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys: 67–78.
- Mäkelä K (1990) Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: Mäkelä K (toim) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki, Gaudeamus: 42–61.

- Mäkinen M (2013) Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education* 35: 51–61.
- Mäkinen O (2006) Tutkimusetiikan ABC. Helsinki, Tammi.
- Neuendorf KA (2002) The content analysis guidebook. Thousand Oaks (Calif.), Sage Publications, cop.
- Nevalainen R & Kimonen E (2013) Teacher Competences in a Changing School Culture: A Comparative Analysis of Teacher Professionalism in England and Finland. Teoksessa: Kimonen E & Nevalainen R (toim) Transforming Teachers' Work Globally. In Search of a Better Way for Schools and Their Communities. Rotterdam, Sense Publishers: 229–259.
- Niemi E & Kontturi H (2003) Tieto- ja viestintäteknikka osaksi oppilaitoksen arkipäivää. Teoksessa: Soila S & Tervola T (toim) Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön väyliä ja karikoita. Hämeenlinna, Hämeen ammattikorkeakoulu: 99–121.
- Niemi H (1989) Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa: Ojanen S (toim) Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4/1989. Helsinki, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: 66–99.
- Niemi H (1995) Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3/1995. Tampere, Tampereen yliopisto.
- Niemi H (2002) Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa: Opetusalan eettinen neuvottelukunta & Sarras R (koonneet) Etiikka koulun arjessa. Helsinki, Otava: 125–137.
- Niemi H, Syrjälä L & Viilo M (1998) Opettajankoulutus ja yhteiskunta: opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 16/1998. Tampere, Tampereen yliopisto.
- Nieto S (2000) Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education. New York (N.Y.), Longman, cop.
- Niikko A (1998) Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N.o 71. Joensuu, Joensuun yliopisto.
- Niikko A (2003) Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu, Joensuun yliopisto.
- Nissilä L (2008) Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa: Kuusela J, Etelälahti A, Hagman Å, Hievanen R, Karppinen K, Nissilä L, Rönnerberg U & Siniharju M (toim) Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Helsinki, Opetushallitus: 15–31.
- Nissilä L (2009) Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa: Nissilä L & Sarlin H-M (toim) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki, Opetushallitus: 6–19.
- Nissilä L (2010a) Uudet opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa: Päivärinta M & Nissilä L (toim) Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki, Opetushallitus: 10–14.

- Nissilä L (2010b) Matkalla monikulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen. Teoksessa: Immonen-Oikkonen P & Leino A (toim) Monikulttuurinen koulu yhteisö. Helsinki, Opetushallitus: 21–39.
- Nissilä L, Martin M, Vaarala H & Kuukka I (2006) Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki, Opetushallitus.
- Nissilä L, Vaarala H, Pitkänen K & Dufva M (2009) Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa: Nissilä L, Sarlin H-M (toim) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki, Opetushallitus: 36–61.
- Nissilä S-P (2007) Merkittävät oppimiskokemukset opettajan ammatillisen kasvun tukena. Teoksessa: Estola E, Heikkinen HLT & Räsänen R (toim) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu, Oulun yliopisto: 101–112.
- Nonaka I & Takeuchi H (1995) The knowledge-creating company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York, Oxford University Press.
- Noordhoff K & Kleinfield J (1990) Shaping the Rhetoric of Reflection for Multicultural Settings. Teoksessa: Clift RT, Houston WR & Pugach MC (toim) Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs. New York, Teachers College Press: 163–185.
- Nurmi H (1993) Muuttuuko opettaja – ja mihin suuntaan? Teoksessa: Eteläpelto A & Miettinen R (toim) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki, Painatuskeskus: 69–89.
- Nurmi S & Jaakkola T (2002) Teknologiset oppimisympäristöt ja oppiminen. Teoksessa: Lehtinen E & Hiltunen T (toim) Oppiminen ja opettajuus. Turku, Turun opettajankoulutuslaitos: 109–129.
- Oikarinen-Jabai H (2010) Näkökulmia monikulttuuriseen taidekasvatukseen ja työpajatoimintaan. Teoksessa: Oikarinen-Jabai H (toim) Kohti monikulttuurista koulua. Helsinki, Opetushallitus: 11–25.
- Ojanen S (1993a) Johdanto. Teoksessa: Ojanen S (toim) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki, Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: 7–13.
- Ojanen S (1993b) Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa: Ojanen S (toim) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki, Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: 27–39.
- Ojanen S (1996) Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Teoksessa: Ojanen S (toim) Tutkiva opettaja 2. Lahti, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: 51–58.
- Opetushallitus (1999) Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Helsinki, Opetushallitus.
- Opetushallitus (2004) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). Helsinki, Opetushallitus.
- Opetushallitus (2009a) Maailmankansalainen ja media. Helsinki, Opetushallitus.
- Opetushallitus (2009b) Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki, Opetushallitus.

- Opetushallitus (2012) Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014 (14. marraskuuta 2012). URI: <http://www.oph.fi/ops2016>. Viitattu 2014/4/7.
- Opfer VD, & Pedder D (2011) Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3): 376–407.
- Opfer VD, Pedder DG & Lavicza Z (2011) The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education* 27: 443–453.
- Orland-Barak L & Tillema H (2006) The 'dark side of the moon': a critical look at teacher knowledge construction in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12(1): 1–12.
- Otala L (2004) Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Helsinki, WSOY.
- Oulun kaupunki (2008) Suomi toisena kielenä oppimäärän opetussuunnitelma. Oulun opetustoimen perusopetuksen opetussuunnitelmaan sisältyvä suunnitelma. Oulu, Oulun kaupunki.
- Paavola S, Hakkarainen K & Seitamaa-Hakkarainen P (2006) Tutkivan oppimisen periaatteita ja käytäntöjä: Trialoginen tiedonluomisen malli. Teoksessa: Järvelä S, Häkkinen P & Lehtinen E (toim) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki, WSOY: 147–166.
- Paavola H & Talib M-T (2010) Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä, PS-kustannus.
- Palonen T, Hakkarainen K, Talvitie J & Lehtinen E (2003) Heikot ja vahvat verkostoidokset tiimiorganisaatiossa – esimerkkinä telealan yritys ympäristö. *Aikuiskasvatus* 1/2003.
- Patrikainen R (1997) Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 36. Joensuu, Joensuun yliopisto.
- Patrikainen R (1999) Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä, PS-kustannus.
- Patrikainen R (2009) Opettajan työ yhteiskunnan ja tulevaisuuden kannalta. Teoksessa: Blomberg S, Komulainen J, Lange K, Lapinoja KP, Patrikainen R, Rohiola U, Sahi S & Turunen T (toim) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä, PS-kustannus: 19–22.
- Patton MQ (2002) *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks (Calif.), Sage.
- Peck CA, Gallucci C, Sloan T & Lippincott A. (2009) Organizational learning and program renewal in teacher education: A socio-cultural theory of learning, innovation and change. *Educational Research Review* 4(1): 16–25.
- Pelkonen P (2005) Intercultural Learning for International Cooperation. Teoksessa: Räsänen R & San J (toim) Conditions for intercultural learning and co-operation. Helsinki, Suomen kasvatustieteellinen seura: 69–87.
- Peltonen T (2007) Johtaminen ja organisointi. Teemoja, näkökulmia ja haasteita. Helsinki, KY-Palvelu Oy.

- Penuel WR, Sun M, Frank KA, & Galligher HA (2012) Using social network analysis to study how collegial interactions can augment teacher learning from external professional development. *American Journal of Education*, 119(1): 103–136.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. URI: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 2011/12/28.
- Pickle J (1985) Toward Teacher Maturity. *Journal of Teacher Education* 36(4): 55–59.
- Piesanen E, Kiviniemi U & Valkonen S (2006) Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta ja arviointi 2005: opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005. Tutkimuslauseita / Koulutuksen tutkimuslaitos, 1456–5153; 29. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Pietarinen J (2002) Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa: Karjalainen S, Launis V, Pelkonen R & Pietarinen J (toim) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki, Gaudeamus.
- Pietilä A & Toivanen O (toim) (2000) Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994–1999. Helsinki, Opetushallitus.
- Pitkänen P (1994) Tulevaisuuskasvatus. Teoksessa: Pitkänen P (toim) Katse kohti tulevaa: tulevaisuuskasvatuksen suuntaviivoja. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. Helsinki, Tulevaisuuden tutkimuksen seura: 48–55.
- Pitkänen P (2006) Etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus viranomaistyössä. Helsinki, Edita.
- Pitkänen P & Raunio M (2011) Kohtaamisia ja kokemuksia monikulttuurisessa toimintaympäristössä. Teoksessa: Pitkänen P (toim) Kulttuurien kohtaamisia arjessa. Tampere, Osuuskunta Vastapaino: 227–237.
- Polanyi M (1969) *Knowing and being: essays by Michael Polanyi*. Grene M (toim) London, Routledge & Kegan Paul.
- Putnam R & Borko H (2000) What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher* 21 (1): 4–15.
- Puukari S & Korhonen V (2013) Monikulttuurinen ohjaus kotoutumista tukevassa työssä. Teoksessa: Alitolppa-Niitamo A, Fågel S & Säävälä M (toim) Olemme muuttaneet – ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki, Väestöliitto: 32–47.
- Pyhäntö K (2003) Pragmatistiskonstruktivistinen näkökulma opettajuuteen. Uusi opettajuus? Helsinki, Helsingin yliopisto.
- Ranne K (2009) Prologi: Tutkivan oppimisen hanke Topakka ja pedagoginen asiantuntijuus. Teoksessa: Heinilä H, Kalli P & Ranne K (toim) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 15. Helsinki, Okka: 7–16.
- Rantala V, Yrjänheikki E & Pehkonen M (2002) Ala-asteen opettajien tiimityö ja sen yhteys työssä jaksamiseen. Teoksessa: Sinervaara-Niskanen H & Rajala R (toim) Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 3. Rovaniemi, Lapin yliopisto. URI: <http://ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/kasvatuksenyhteisot.pdf>. Viitattu 2014/6/1: 554–561.

- Rauste-von Wright M (1998) Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä, Atena.
- Rauste-von Wright M, von Wright J & Soini T (2003) Oppiminen ja koulutus. Porvoo, WSOY.
- Robson C (2002) Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers. Oxford, Blackwell.
- Rodgers CR & Raider-Roth MB (2006) Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice* 12(3): 265–287.
- Rodgers CR & Raider-Roth M (2012) Presence in teaching. Teoksessa: Day C (toim) *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. London, Routledge: 149–158.
- Rodgers CR, & Scott KH (2008) The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa: Cochran-Smith M, Freiman-Nemser S, McIntyre DJ & Demers KE (toim) *Handbook of research on teacher education*. New York, Routledge: 732–755.
- Ropo E, Lindén J, Syrjäläinen E & Värri V-M (2001) Koulun ja opettajuuden haasteista. Teoksessa Ropo E (toim) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24. Tampere, Tampereen yliopisto: 7–8.
- Ross EW, Cornett JW & McCutcheon G (1992) *Teacher Personal Theorizing. Connecting Curriculum Practice, Theory, and Research*. Albany: State University of New York Press. URI: <http://ahd1113.activehost.com/pdf/52509.pdf>. Viitattu 2014/6/1.
- Ruohotie P (1993) Ammatillinen kasvu työelämässä. *Ammattikasvatussarja* 8. Hämeenlinna, Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie P (1996) Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa: Ojanen S (toim) *Tutkiva opettaja 2*. Lahti, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: 201–215.
- Ruohotie P (1998) *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki, Edita.
- Ruohotie P (2005) *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki, WSOY.
- Ruohotie P & Honka J (1997) Tiedon luominen organisaatiossa. Teoksessa: Ruohotie P & Honka J (toim) *Osaamisen kehittäminen organisaatiossa*. Seinäjoki, Consulting team: 11–41.
- Ruusuvuori J, Nikander P & Hyvärinen M (2010) Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori J, Nikander P & Hyvärinen M (toim) *Haastattelun analyysi*. Tampere, Vastapaino: 9-36.
- Ryan GW & Bernard HR (2000) Data management and analysis methods. Teoksessa: Denzin NK & Lincoln YS (toim) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage: 769–802.
- Räsänen R (1993a) Opettajan etiikkaa etsimässä: opettajan etiikka -opintojakson kehittäelyprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa. Oulu, Oulun yliopisto.
- Räsänen R (1993b) Eettinen kasvatustieteellinen tutkimus opettajankoulutuksessa. Osa 1, Peruskäsitteitä ja filosofisia lähtökohtia. Oulu, Oulun yliopisto.

- Räsänen R (1994) Opettajankoulutuksen eettiset haasteet muuttuvassa maailmassa. Teoksessa: Räsänen R, Anttonen S, Peltonen J & Toukomaa P (toim) Irta arvotyhjien harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Oulu, Oulun yliopisto: 177–194.
- Räsänen R (2000) Teachers' Ethics, Teacher Education and Changing Horizons. Teoksessa: Sunnari V & Räsänen R (toim) Ethical challenges for teacher education and teaching: special focus on gender and multicultural issues. Oulu, Oulu University: 168–178.
- Räsänen R (2002) Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviiran ja moninaisuuden ristiaallokossa. Teoksessa: Räsänen R, Jokikokko K, Järvelä M-L & Lamminmäki-Kärkkäinen T (toim) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Oulu, Oulun Yliopiston kirjasto: 15–30.
- Räsänen, R (2005a) Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa: Kiilakoski, T, Tomperi, T & Vuorikoski, M (toim) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere, Vastapaino: 87–111.
- Räsänen R (2005b) Intercultural Co-operation as an Ethical Issue. Teoksessa: Räsänen R & San J (toim) Conditions for intercultural learning and co-operation. Helsinki, Suomen kasvatustieteellinen seura: 15–34.
- Räsänen R (2006) Arvot opettajan työn tienviittoina. Teoksessa Estola E, Heikkinen HLT & Räsänen R (toim) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia E92. Oulu, Oulun yliopisto: 29–44.
- Räsänen R (2009a) Opettajat sillanrakentajina ja globaalin vastuun muutosagentteina. Teoksessa: Lampinen J & Melén-Paaso M (toim) Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja 2009:40. Helsinki, Opetusministeriö.
- Räsänen R (2009b) Teachers' intercultural competence and education for global responsibility. Teoksessa: Talib M-T, Loima J, Paavola H & Patrikainen S (toim) Dialogs on Diversity and Global Education. Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH: 29–50.
- Saarela-Kinnunen M & Eskola J (2001) Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa: Aaltola J & Valli R (toim) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä, PS-kustannus: 158–169.
- Saari S (2002) Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Acta Universitatis Tamperensis 893. Tampereen yliopisto. Tampere, Tampere University Press.
- Sahlberg P (1998) Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo, WSOY.
- Sahlberg P (2011) Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland? New York, Teachers College Press.
- Salo R (2010) Uimaan oppii paremmin vedessä kuin kuivalla maalla – oppimisympäristöjen hyödyntäminen. Teoksessa: Immonen-Oikkonen P & Leino A (toim) Monikulttuurinen koulu yhteisö. Helsinki, Opetushallitus: 15.
- Salovaara R & Honkonen T (2013) Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä, PS-kustannus.
- Saloviita T (2006) Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä, PS-kustannus.

- Sarala U & Sarala A (1996) *Oppiva organisaatio*. Lahti, Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sarlin H-M (2009) Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaaminen eri koulutusasteilla. Teoksessa: Nissilä L & Sarlin H-M (toim) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki, Opetushallitus: 20–34.
- Saukkonen P (2013a) Monikulttuurisuus ja kulttuuripoliittikka Pohjois-Euroopassa. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö Cuporen julkaisuja 19/2013. URI: <http://www.cupore.fi/documents/MonikulttuurisuusJaKulttuuripoliittikkaPohjoisEuroopassa4.pdf>. Viitattu 2014/4/5.
- Saukkonen P (2013b) Poliittikka monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö Cuporen julkaisuja 17/2013. URI: [http://www.cupore.fi/Saukkonen\\_2013\\_Poliittikka\\_Monikult\\_Yhteiskunnassa.pdf.pdf](http://www.cupore.fi/Saukkonen_2013_Poliittikka_Monikult_Yhteiskunnassa.pdf.pdf). Viitattu 2014/4/5.
- Saukkonen P (2013c) *Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot*. Helsinki, Gaudeamus.
- Saukkonen P (2014a) Suomalainen kulttuuri-identiteetti kotoutumisen estäjänä ja edistäjänä. Teoksessa: Laine M (toim) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. URI: [http://kulttuuriperintokasvatus-fi-bin.directo.fi/@Bin/005c94b5d05b5a9332fc7861228195f7/1397217479/application/pdf/225130/Kulttuuri-identiteetti\\_ja\\_kasvatus.pdf](http://kulttuuriperintokasvatus-fi-bin.directo.fi/@Bin/005c94b5d05b5a9332fc7861228195f7/1397217479/application/pdf/225130/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf). Viitattu 2014/4/16: 13–55.
- Saukkonen P (2014b) *Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Teoksessa: Laine M (toim) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. URI: [http://kulttuuriperintokasvatus-fi-bin.directo.fi/@Bin/005c94b5d05b5a9332fc7861228195f7/1397217479/application/pdf/225130/Kulttuuri-identiteetti\\_ja\\_kasvatus.pdf](http://kulttuuriperintokasvatus-fi-bin.directo.fi/@Bin/005c94b5d05b5a9332fc7861228195f7/1397217479/application/pdf/225130/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf). Viitattu 2014/4/16: 106–135.
- Savolainen P (1991) Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22(5–6): 451–458.
- Schubert C (2013) *Kotoutumisen psykologiaa*. Teoksessa: Alitolppa-Niitamo A, Fågel S & Säävälä M (toim) *Olemme muuttaneet – ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Helsinki, Väestöliitto: 63–77.
- Schön DA (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books Inc.
- Schön DA (1987) *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Sergiovanni TJ (1994) *Building community in schools*. San Francisco, Jossey Bass Inc. Publishers.
- Sherman RR & Webb RB (1990) *Qualitative Research in Education: A Focus*. Teoksessa: Sherman RR & Webb RB (toim) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London, Falmer: 2–21.
- Shulman LS (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 57(1): 1–22.



- Shulman L (1988) *The Dangers of Dichotomous Thinking in Education*. Teoksessa: Grimmett PP and Erickson GL (toim) *Reflection in teacher education*. Vancouver, University of British Columbia: 31–38.
- Siljander P (2002) *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki, Otava.
- Sikkelä R (2001) Luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. *Kasvatus* 32(1): 15–23.
- Silverman D (2001) *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction*. London, Sage.
- Sisäministeriö (2013) *Valtioneuvoston periaatepäätös maahanmuuton tulevaisuus 2020 -strategiasta*. URI: [http://www.intermin.fi/download/51686\\_Maahanmuuton\\_tulevaisuus\\_2020\\_LOW-res\\_FINNISH.pdf?cc144272820dd188](http://www.intermin.fi/download/51686_Maahanmuuton_tulevaisuus_2020_LOW-res_FINNISH.pdf?cc144272820dd188). Viitattu 2014/4/1.
- Sisäministeriö (2014) *Maahanmuuton tulevaisuus 2020 -strategia*. Toimenpideohjelma. URI: [http://www.intermin.fi/download/51993\\_maahanmuuton\\_tulevaisuus\\_2020\\_toimenpideohjelma.pdf?60b44d72820dd188](http://www.intermin.fi/download/51993_maahanmuuton_tulevaisuus_2020_toimenpideohjelma.pdf?60b44d72820dd188). Viitattu 2014/4/3.
- Skinnari S (2002) *Opettajuuden etiikka tulevaisuuden maailmassa*. Teoksessa: Lehtinen E & Hiltunen T (toim) *Oppiminen ja opettajuus*. Turku, Turun opettajankoulutuslaitos: 203–234.
- Smyth J (1991) *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Milton Keynes, Open University Press.
- Soilamo O (2008) *Opettajan monikulttuurinen työ*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 267. Turku, University of Turku.
- Stenhouse L (1975) *An introduction to curriculum research and development*. London, Heineman.
- Storhammar M-T (1993) *Ulkomaalaisopettajan opetuspuheen piirteitä*. Teoksessa: Löfman L, Kurki-Suonio L, Pellinen S & Lehtonen J (toim) *The Competent Intercultural Communicator*. AFinLA Series N:o 51. AFinLA:n vuosikirja 1993. Helsinki, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys: 79–98.
- Storhammar M-T (1994) *Yleiskielen ja puhekielen suhde ulkomaalaisopettajien opetuspuheessa*. Lisensiaatintyö. Suomen kielen laitos, Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.
- Storhammar M-T (1996) *Ulkomaalaisopettajien opetuspuhe: korrektista puheesta hyperkorrektiteuteen*. Teoksessa: Pekkola S (toim) *Kuusikymppinen. Suomen kielen laitoksen julkaisuja* 38. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto: 223–239.
- Suni M (1993) *Ymmärtämisen esteet ja niiden ylittäminen*. Teoksessa: Löfman L, Kurki-Suonio L, Pellinen S & Lehtonen J (toim) *The Competent Intercultural Communicator*. AFinLA Series N:o 51. AFinLA:n vuosikirja 1993. Helsinki, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys: 99–114.
- Suni M (1998) *Peruskoulun pulmat: aikapula ja arviointi*. Teoksessa: Rekola N & Korpela H (toim) *Toisella kielellä*. Helsinki, Opetushallitus: 11–16.
- Suni M (2002) *Hiljaako hyvä tulee?* Teoksessa: Laihiala-Kankainen S, Pietikäinen S & Dufva H (toim) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto: 235–240.

- Syrjälä L (1990) Yksilön merkitys koulun kehittämistoiminnassa: Touko Voutilainen ajattelijana ja rehtorina. Oulu, Oulun yliopisto.
- Syrjälä L (1994) Toimintatutkimus ja opettajan ammatillinen kasvu. Teoksessa: Syrjälä L, Ahonen S, Syrjäläinen E & Saari S (toim) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki, Kirjayhtymä Oy: 25–55.
- Syrjälä L (1998) Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa: Niemi H (toim) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä, Atena: 25–38.
- Syrjäläinen E (1994) Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa: Syrjälä L, Ahonen S, Syrjäläinen E & Saari S (toim) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki, Kirjayhtymä Oy: 67–112.
- Syrjäläinen E (1995) Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 5/1995. Tampere, Tampereen yliopisto.
- Syrjäläinen E (2002) Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25/2002. Tampere, Tampereen yliopisto.
- Stähle P & Kuosa T (2009) Systemien itseuudistuminen – uutta ymmärrystä kollektiivien kehittymiseen. Aikuiskasvatus 2(29): 104–115.
- Söderling I (2013) Maahanmuutto ja suomalaisten asenteet. Teoksessa: Alitolppa-Niitamo A, Fågel S & Säävälä M (toim) Olemme muuttaneet – ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki, Väestöliitto: 15–31.
- Taajamo M, Puhakka E & Välijärvi J (2014) Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:15. URI: [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2014/TALIS\\_2013.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2014/TALIS_2013.html?lang=fi). Viitattu 2014/6/27.
- Talib M-T (1999) Toiseuden kohtaaminen koulussa: opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Tutkimuksia 207. Helsinki, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Talib M-T (2000) Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. A, 7:2000. Helsinki, Helsingin kaupunki.
- Talib M-T (2002a) Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki, Kirjapaja.
- Talib M-T (2002b) Voiko tunteita opettaa? Teoksessa: Kansanen P & Uusikylä K (toim) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä, PS-kustannus: 56–69.
- Talib T-M (2006) Why is it so hard to encounter diversity? Teoksessa: Talib M-T (toim) Diversity. A Challenge for Educators. Helsinki, Finnish Educational Research Association: 139–156.
- Talib M.-T & Lipponen P (2008a) Kuka minä olen? Helsinki, Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib M.-T & Lipponen P (2008b) Uuden kynnyksellä – kohti opettajan interkulttuurista kompetenssia. Teoksessa: Kallioniemi A, Toom A, Ubani M, Linnansaari H & Kummulainen K (toim) Ihmistä kasvattamassa: koulutus, arvot, uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Turku, Suomen kasvatustieteellinen seura: 231–246.

- Talib M, Löfström J & Meri M (2004) Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki, WSOY.
- Talvio M (2002) Tutkimus opetustyössä – kuka, mitä, miten ja miksi? Tutkimus opetus- ja kasvatusalan ammattilaisten ammattitaidon ylläpitäjänä sekä kasvatustieteellisen teorian ja käytännön yhdistäjänä. Teoksessa: Kansanen P & Uusikylä K (toim) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä, PS-kustannus: 151–172.
- Tedlock B (2000) Ethnography and ethnographic representation. Teoksessa: Denzin NK & Lincoln YS (toim) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, Sage: 455–486.
- Teräs M & Kilpi-Jakonen E (2013) Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa: Martikainen T, Saukkonen P & Säävälä M (toim) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki, Gaudeamus Oy: 184–202.
- Tilastokeskus (2013) Maahanmuuttoa viime vuotta selvästi enemmän. Päivitetty 26.4.2013. Väestö > Muuttoliike > 2012. URI: [http://www.tilastokeskus.fi/til/muutl/2012/muutl\\_2012\\_2013-04-26\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/muutl/2012/muutl_2012_2013-04-26_tie_001_fi.html). Viitattu 2013/12/15.
- Tirri K (1999) Opettajan ammattietiikka. Porvoo, WSOY.
- Tirri K (2002) Opetustyön etiikka. Teoksessa: Sallila P & Malinen A (toim) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43 vuosikirja. Helsinki, Kansanvalistusseura: 203–238.
- Tirri K (2008) Etiikan ”uusi tulo” opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa: Kallioniemi A, Toom A, Ubani M, Linnansaari H & Kumpulainen K (toim) Ihmistä kasvattamassa: koulutus, arvot, uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlakirja. Turku, Suomen kasvatustieteellinen seura: 189–198.
- Toiskallio J (1989) Ihmisen kasvu ja kasvat. Porvoo, WSOY.
- Tomperi T, Vuorikoski M & Kiilakoski T (2005) Kenen kasvat. Teoksessa: Kiilakoski T, Tomperi T & Vuorikoski M (toim) Kenen kasvat. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere, Vastapaino: 7–28.
- Toom A, Kynäslähti H, Krokfors L, Jyrhämä R, Byman R, Stenberg K, Maaranen K & Kansanen P (2010). Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies. European Journal of Education, 45(2): 331–344.
- Trede F, Bowles W & Bridges D (2013) Developing intercultural competence and global citizenship through international experiences: academics’ perceptions, Intercultural Education 24(5): 442–455.
- Tuittu A, Klemelä K, Rinne R & Räsänen M (2011) Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa: Klemelä K, Tuittu A, Virta A & Rinne R (toim) Vieraina kouluissa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turku, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta: 9–34.
- Tuomi MT (2006) World Citizenship Education in My Classroom. Teoksessa: Talib M-T (toim) Diversity. A Challenge for Educators. Helsinki, Finnish Educational Research Association: 127–137.
- Tuomi J & Sarajarvi A (2013) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki, Tammi.

- Tuominen H (2002) Jaksako opettaja kehittyä? Ammatillisen kehityksen ja täydennyskoulutuksen merkitys opettajan työssä jaksamisessa. Teoksessa: Sinervaara-Niskanen H & Rajala R (toim) Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 3. Rovaniemi, Lapin yliopisto. URI: <http://ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/kasvatuksenyhteisot.pdf>. Viitattu 2014/5/31: 446–458.
- Turunen TA & Tuovila S (2012) Mind the Gap. Combining theory and practice in a field experience. *Teaching Education* 23(2): 115–130.
- Tynjälä P (1991) Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5–6): 387–398.
- Tynjälä P (1999) Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentuminen koulutuksessa. Teoksessa: Eteläpelto A & Tynjälä P (toim) Oppiminen ja asiantuntijuus. Porvoo, WSOY: 160–179.
- Tynjälä P (2002) Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki, Kirjayhtymä.
- Uusikylä K (1999) Didaktiikka ja opetuksen laatu. Teoksessa: Kansanen P & Husu J (toim) Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsinki, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: 23–29.
- Uusikylä K (2006) Hyvä paha opettaja. Jyväskylä, Minerva.
- Uusikylä K & Atjonen P (2007) Didaktiikan perusteet. Helsinki, WSOY.
- Valtion kotouttamisohjelma (2012) Hallituksen painopisteet vuosille 2012–2015. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 27/2012. URI: [https://www.tem.fi/files/33350/Valtion\\_kotouttamisohjelma\\_vuosille\\_2012-2015\\_1.6.2012\\_2.pdf](https://www.tem.fi/files/33350/Valtion_kotouttamisohjelma_vuosille_2012-2015_1.6.2012_2.pdf). Viitattu 2014/4/2.
- Vanhala S (1985) Kvalitatiivisen tutkimuksen perusteet. Helsingin kauppakorkeakoulun opetusmonisteita N:o 338. Helsinki, Helsingin kauppakorkeakoulu.
- Varila J & Lehtosaari K (2001) Työnilo – ahkeruudella ansaittua, sattuman synnyttämää vai oppivan organisaation onnelan vaatimaa? Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 80. Joensuu, Joensuun yliopisto.
- Vartiainen H (2014) Principles for Design-Oriented Pedagogy for Learning from and with Museum Objects. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 60. University of Eastern Finland. Joensuu, University of Eastern Finland.
- Varto J (1992) Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki, Kirjayhtymä.
- Varto J (2005) Koulun syytä etsimässä. Teoksessa: Kiilakoski T, Tomperi T & Vuorikoski M (toim) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere, Vastapaino: 197–216.
- Veijola A (2013) Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 478. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.

- Vescio V, Ross D, & Adams A (2008) A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education* 24(1): 80–91.
- Viiri J & Saari H (2004) Opettajan puhe oppilaiden tiedon konstruoinnin ohjauksessa. Teoksessa: Atjonen P & Väisänen P (toim) *Osaava opettaja*. Joensuu, Joensuun yliopisto: 265–278.
- Virta A, Eloranta V & Kaartinen V (2005) Kohti laajenevaa yhteistyötä? Näkökohtia opettajakulttuureista. Teoksessa: Huttunen A-L & Kokkonen AM (toim) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Kasvatustieteenpäivien 2005 julkaisu. Jyväskylä, Suomen kasvatustieteellinen seura. URI: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence=1>. Viitattu 2014/6/1: 378–388.
- Virta A, Räsänen M & Tuittu A (2011) Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa: Klemelä K, Tuittu A, Virta A & Rinne R (toim) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta: 159–233.
- Virtainlahti S (2009) *Hiljaisen tietämyksen johtaminen*. Helsinki, Talentum.
- de Vries S, Jansen EPWA & van de Grift WJCM. (2013a) Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education* 33: 78–89.
- de Vries S, van de Grift WJCM & Jansen EPWA (2013b) Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration* 51(2): 213–231.
- Vulkko E (2001) Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 66. Joensuu, Joensuun yliopisto.
- Väljjarvi J (2005) Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa: Luukkainen O & Valli R (toim) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä, PS-kustannus: 105–120.
- Väljjarvi J (2007) Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa: Estola E, Heikkinen HLT & Räsänen R (toim) 2007. *Ihmisen näköinen opettaja*. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu, Oulun yliopisto: 59–74.
- Walkington J (2005) Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1): 53–64.
- Warin J, Maddock M, Pell A, & Hargreaves L (2006) Resolving identity dissonance through reflective and reflexive practice in teaching. *Reflective Practice*, 7(2): 233–245.
- Watson C (2006) Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice* 12 (5): 509–526.
- Westbury I, Hansen S-E, Kansanen P, & Björkvist O (2005) Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5): 475–485.
- Willman A (2001) Yhteistyön ristiriitaiset puhettavat: diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulu, Oulun yliopisto.
- Woods A & Luke A (2012) Innovative pedagogies. Teoksessa: Day C (toim) *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. London, Routledge: 313–318.

- Wubbels T, den Brok P, Veldman I & van Tartwijk J (2006) Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice* 12(4): 407–433.
- Yinger R & Hendricks-Lee M (1993) *Working Knowledge in Teaching*. Teoksessa: Day C, Calderhead J and Denicolo P *Research on teacher thinking: understanding professional development*. London, The Falmer Press: 100–123.
- Yost DS, Sentner SM & Forlenza-Bailey A (2000) An Examination of the Construct of Critical Reflection: Implications for Teacher Education Programming in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 51(1): 39–49.
- Yrjönsuuri Y (1987) Kouluhenkilöstön kehittämisen periaatteita. Teoksessa: Yrjönsuuri Y (toim) *Koulutuksesta ammatilliseen kasvuun*. Helsinki, Kouluhallitus: 19–35.
- Yrjönsuuri R & Yrjönsuuri Y (1995) *Opettajan osaaminen*. Helsinki, Yliopistopaino.
- Zembylas M & Chubbuck SM (2012) Growing immigration and multiculturalism in Europe. Teoksessa: Day C (toim) *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. London, Routledge: 139–148.
- Zwart RC, Wubbels T, Bolhuis S & Bergen TCM (2008) Teacher learning through reciprocal coaching: an analysis of activity sequences. *Teaching and Teacher Education* 24(4): 982–1002.

# Liitteet

## LIITE 1

### Teemahaastattelun runko

1. Oppimisympäristöjen kehittäminen -projektin ja kolmiportaisen TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteuttamisen merkitys valo-opettajan osaamiseen

1.1 TriPod-mallin mukaisen opetuksen merkitys opetukseen

- yleistä näkemystä ja arviointia
- opetuksen suunnittelu
- opetuksen toteuttaminen
- muutokset työhön
- oppimisympäristöjen hyödyntäminen
- mallin käyttäminen muissa yhteyksissä kuin projektiin liittyen
- merkitys omaan ajatteluun
- mallin käyttö ja toimintatapa projektin jälkeen
- mitä muuta?

1.2 Yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan kehittyminen

- yleistä näkemystä ja arviointia
- omien ajatusten jakaminen valo-yhteisössä
- osaamisen jakaminen työyhteisössä
- vastuu oppilaiden kotoutumisesta
- projektin merkitys oppilaiden paikallisiin palveluihin tutustumiseen
- projektista saadun tiedon merkitys paikallisten käytänteiden oppimiseen
- mitä muuta?

1.3 Projektin merkitys opettajapersoonan kasvuun

- yleistä näkemystä ja arviointia
- merkitys itselle
- merkitys valo-opettajana
- näkemys itsestä valo-opettajana
- mitä muuta?

#### 1.4 Reflektoinnin ja yhteistyön merkitys osaamisen kehittämiseen

- yleistä näkemystä ja arviointia
- kokoukset, tapaamiset ja keskustelut
- valo-opettajien välinen yhteistyö
- reflektointi
- yhteisöllisyys
- yhteisön rooli kasvun ja oppimisen tukemisessa
- valo-opettajien vertaistuki
- mitä muuta?

2. Oppimisympäristöjen kehittäminen -projektin ja kolmiportaisen TriPod-mallin mukaisen opetuksen toteuttamisen tarjoamat mahdollisuudet valo-oppilaiden opetuksessa ja kotoutumisen tukemisessa

2.1 Mahdollisuudet maahanmuuttajataustaisten oppilaitten opetuksessa ja toteutuksessa

- yleistä näkemystä ja arviointia
- toiminnallinen oppiminen
- kokemuksellinen oppiminen
- mitä muuta?

2.2 Oppimisympäristöjen hyödyntäminen

- yleistä näkemystä ja arviointia
- uusien aiheiden oppiminen eri oppimisympäristöissä
- oppimisympäristössä koetut kokemukset uuden oppimisessa
- luokan ulkopuolisten autenttisten oppimisympäristöjen tarjoamat mahdollisuudet
- luokassa opitun kokeileminen käytännössä
- ympäristön vaikutus oppilaan motivaatioon
- mitä muuta?

2.3 Teorian ja käytännön yhdistämisen mahdollisuudet

- yleistä näkemystä ja arviointia
- mahdollisuudet yhdistää luokassa opittuja teoreettisia asioita konkretiaan ja autenttisuuteen opintovierailuiden aikana
- reflektiovaiheen merkitys oppimisprosessissa



- mahdollisuus yhdistää teoriaa käytäntöön myös muissa oppimistilanteissa kuin opintovierailuiden aikana
- suomen kielen käyttömahdollisuudet autenttisissa oppimisympäristöissä
- mitä muuta?

### 2.3 Sosiaalisten ja opiskelutaitojen kehittyminen

- yleistä näkemystä ja arviointia
- valo-oppilaiden sosiaalisten suhteiden rakentuminen
- valo-ryhmän sisäinen ryhmähenki ja yhteenkuuluvuuden tunne
- valo-oppilaiden ja opettajan väliset sosiaaliset suhteet
- valo-oppilaiden työskentely opintovierailuiden aikana toisten valo-oppilaiden kanssa
- uusien kaverisuhteiden muodostuminen oppilaiden välille
- mitä muuta?

### 2.4 Merkitys valo-oppilaiden kotoutumiseen

- yleistä näkemystä ja arviointia
- projektin merkitys valo-oppilaan ja lähiyhteisön kotoutumiselle
- valo-oppilaiden valmistamien lyhytelokuvien merkitys oppilaan ja lähiyhteisön kotoutumiselle
- perheiden vierailut oppimisympäristöissä oppilaiden tekemien opintovierailuiden jälkeen
- perheiltä saatu palaute opintovierailuista tai lyhytelokuvista
- mitä muuta?

## Pääkategorioista sisällönanalyyysissä muodostuneet alakategoriat

**Taulukko 1. Aineiston analyysi. Pääkategoriarista Opetuksen kehittyminen (haastatteluteema 1.1) sisällönanalyyysissä muodostuneet alakategoriat.**

Pääkategoriat	Aineistonäytteet	Alakategoriat
1) Opetuksen kehittyminen	En mä mitään hirveetä suurta herätystä tässä oo kokenut, mutta siis, ihan <b>positiivisella tavalla</b> oon sen kokenut. (H2)	Ei suurta merkitystä Myönteinen kokemus
	Mä oon muutenkin varmaan tämmösen <b>kolmivaiheis orientoitunut opettajana</b> , että ei tarvi olla ees tämä tän projektin vierailu ... Mustia tuntuu, että se menee aika <b>luontaisestikin</b> yleensä tuolla tavalla, että ... me voidaan <b>alustaa vaikka joku tehtävä, sitten me tehdään se tehtävä ja sitten me lopuksi tarkistetaan se ja puhutaan vähän siitä.</b>	Luonteva kolmivaiheinen malli
	Tavallaan siinähan toistuu se sama rytmii, että se on aika <b>luontainenkin rytmii</b> tehdä ihmiselle ja opettajalle asioita. Et sillä lailla, eihän tää mikään vallankumouksellinen tapa oo tehdä, se on mun mielestä, se on yks hyvä ja oikea tapa, et en vois kuvitella, että millään muulla tavalla lähtiskään tekemään. (H1)	Mielekäs toimintamalli
	Se [kolmivaiheinen malli] jotenkin sitten toisaalta <b>eheyttää</b> , että voi tehdä semmosia <b>kokonaisuuksia</b> sen ympärille sitten, jossa käytetään, <b>harjotellaan suomen kieltä ja harjotellaan maantietoa ja historiaa</b> että muuta, että pystyy luomaan semmosia kokonaisuuksia, joissa voi sitten eri oppiaineitten näkökulmista käsitellä sitä samaa aihetta. Ettei mee ihan niin pirstaleiseksi. (H4)	Ehdyttänyt opetusta Voi suunnitella kokonaisuuksia

No, monissakin asioissa ... oli asia mikä asia, niin mä pyrin just siihen, että se ois silleen <b>jatkumo</b> ... Mä niinkun tykkään semmosesta laajemmista kokonaisuuksista. Että esimerkiksi, ei välttämättä käydä pelkästään, että karhu nukkuu talviunta. Että niinku liitetään siihen ja tehdään monenlaisia juttuja. Monin eri aistein tavallaan. <b>Tekemällä</b> , käsin tekemällä näiden lasten kanssa. (H2)	Tuonut pitkäjänteisyyttä ja jatkuvuutta Mahdollistaa kokonaisuuksien opettamisen Konkreettinen tekeminen
Siellä on <b>ammattitaitoiset vetäjät</b> ja ... se on tavallaan <b>muille koulutusta monella lailla</b> ... Mutta sitten ihan tämmösiä <b>käytännön vinkkejä</b> , esim. just se animaation teko ... ja sitten on näitä korupajoja ja savenvälupajoja ja huovutuspajoja ja mitä kaikkea. Et sieltä saa ihan tämmöstä niinku apua siihen itelle, jota voi sitten itte vetää myöhemmässä vaiheessa. (H2)	Monipuolistanut ja rikastanut opetusta
Totta kai on jopa oppinut jotakin <b>käytännön taitoja</b> . Se <b>jakaminen</b> on ollut se, et ei ookaan yksin, vaan se jakaminen. Saa vähän <b>opastusta asiantuntijoilta</b> , jotka osaa oman alansa. Jopa pystyy ehkä jotakin niistä asioista jopa itekin toteuttamaan. ... säännöllisyys on ollut näissä vierailuissa, niin onhan se ilman muuta tehnyt tästä sillä tavalla jotenkin <b>mielenkiintoisempaa, mielekkäämpää</b> . (H6)	Oppinut uusia taitoja Verkostoituminen, myös koulun ulkopuolisten organisaatioiden kanssa Säännölliset opintovierailut tehneet opetuksesta mielekkäämpää
Se on tullu myös [opettajan] opintojen myötä Jonkun verran tämmönen malli, et mikä on niinku ehkä itelle jääny. Mutta <b>totta kai sitä pyrkii ehkä enemmän ajattelemaan sitä, että miten rakentaa sen opetuksen</b> . Mikä ois se lapselle siinä tavallaan se, et mikä jäis se joku <b>kokemus</b> niistä asioista. (H3)	Lisännyt pohdintaa ja ajattelua Mahdollistaa kokemuksellisen oppimisen
Mä luulen että mä oon opettajatyypinä semmonen, että en oo koskaan halunnu urautua johonkin tiettyyn, vaan tavallaan <b>ottamaan uusia ideoita ja uusia juttuja</b> . (H7)	Mahdollistaa kokeilemaan uutta opetuksessa

<p>En ehkä siinä mielessä koe, että välttämättä olis [aiheuttanut muutoksia opetuksessa]. Tieteenkin tuntuu, että <b>ilmankin tämmöstä portaitta</b> niin <b>sanotusti niin jotenkin toimin ehkä samalla lailla</b>. Minusta se [kolmivaiheinen malli] niinku tuntu yksinkertaisesti hyvin loogiselta ja perusteellulta. (H9)</p>	<p>Kolmivaiheisella rakenteella ei huomattavaa vaikutusta omaan opetukseen</p>
<p>Mä luulen et se muutos on ollu aika paijolti se, että <b>mä teen tietoisemmin näitä ratkaisuja</b>. Että vaikka ois sitten joku itse järjestetty vierailukäynti kirjastoon tai johonkin tähän lähelle, niin varmasti just se pohjustusvaihe ja sitten se jälkipyykki. Niin ne on varmasti semmosia <b>tietosempia vaiheita</b> ja semmosia, joihin ehkä nyt enempi osaa panostaa. (H6)</p>	<p>Tekee asiat tietoisemmin Orientaatiovaiheen ja reflektoinnin osuus opetuksessa selkeytynyt</p>
<p>Kyllä ja jää [omaaan opetukseen] ihan varmasti. Jos on jotain vierailuja niin ehdottomasti. Se [kolmiportainen malli] on <b>jollakin tavalla jo sisäänrakennettu</b>, että ensin ennen kuin mennään johonkin niin, ensin tehdään jotain ja sitten mennään ja sitten vielä puretaan. Kyllä niinku se ihan ehdottomasti se jää. Ja on jäänyt jo ennen näitäkin. Mä luulen näin. (H2)</p>	<p>Juurtuminen ja siirtyminen omaan toimintaan</p>
<p>Aika paijon mä oon pyrkinyt sitä käyttämään, ko se on kuitenkin semmonen niinku <b>aika perusmalli</b>, ... että ensin vähän valmistellaan sitä asiaa ja sitten se opetellaan se asia ja sitte se kerrataan, että jos ei heti niin kuitenkin hetken päästä. <b>Että tavallaan kyllä mä aika pitkälle pyrin rakentamaan sillä lailla suurimman osan opetuksesta</b>. ... vielä enempi yrittäny, että siihen saisi niitä kaikkia mahdollisia oppiaineita mukaan. Että on siinä sillailalla, että sitä on pyrkinyt laajentamaan tavallaan sitä aiheen käsittelyä mahdollisimman moneen oppiaineeseen, että aikaisemmin olis vähän suppeammin. (H4)</p>	<p>Ennestään tuttu Tuonut rakennetta opetuksen suunnitteluun</p>
<p>Tää ... <b>kolmivaiheisuus ei oo niin selkeästi ollu kyllä mun aikaisemmin</b></p>	

**mukana, että ... sen on sen merkityksen niinku tiedostanu paremmin nyt ja** Tiedostanut kolmivaiheisuuden merkityksen varmaan se jääkin niinku itellä sitten ajatuksena. (H6)

**Enkä siirtynyt sitten myös joihinkin toisiin semmisiin.** missä nyt ei Käyttää mallin rakennetta muissakin yhteyksissä varsinaisesti olla tämän oppimisympäristöjen kehittämisen puitteissa sillä tavalla toimittu tai käsitelty jotakin aihetta. ... Et kyllä mä sitä oon käyttänyt sitä laajemminkin vaikka ei olla sitten vierailulla käydykään. (H8)

**Käytiin oma-aloitteisesti vierailulla Oulun pääkirjastossa,** niin siitä puhuttiin Soveltaa mallia oma-aloitteisesti kans ihan vastaavanlaisesti. Etukäteen, mitä tapahtuu ja nämä Kirjastokorttihakemukset täytettiin ja jaikikäteen sitten puhuttiin siitä että no, mitä ajatuksia se herätti. (H9)

Ite näen sen hirveän tärkeänä, että vaikka ei ehkä sitä rahaa oo niin täytyy miettiä jo muunlaisia keinoja, että **miten me voidaan järjestää jotakin tämmösiä vastaavanlaisia vierailuja myös jatkossa.** (H3)

Voisin kuvitella, että nyt projekti ainakin toistaiseksi loppuu, niin kyllähän tätä täytyy **jatkaa pienemmässä mittakaavassa** omien oppilaitten kanssa. (H1)

Ois mahtavaa, **ku jollakin tavalla tämä vois jatkua.** Just tämä näin, että valmistavat luokat **yhdessä tekee Jotain**, koska kyllähän se aika karulta tuntuu nyt tässä vaiheessa, että semmonen joka **on pitänyt meitä yhdessä** myös oppilaita, opettajathan tapaa toisiaan, mutta myös nämä ryhmät toisiaan, niin nyt kun kerkes oppia hyvään, niin vähän tuntuu karulta se jättää taakse. (H8)

Mä uskon, että **tämmönen yhteinen tekeminen ja yhdessä toimiminen** ja näin, niin varmasti **jääkin jollakin tavalla elämään.** Ja sen toivoisin jäävän. Ja

Antanut rakenteen ja resurssit opettajien oppimisprosessille; huoli jatkosta

Kokee merkityksellisenä jatkaa mallin mukaista opetusta

Toive toiminnan jatkumisesta  
Lisännyt valo-ryhmien yhteistyötä  
Kiinteyttänyt valo-ryhmien toimintaa ja vahvistanut valo-oppilaiden identiteettiä

---

jotenkin uskoisin, että just nää niinku siis se **rohkeus** tavallaan lähtä luokan ulkopuolelle niin se varmaan jää. ... Nyt jotenkin tietoisemmin ajattelee jotakin kokonaisuutta, niin se varmasti on kans semmonen, jonka tästä nyt sitten on oppinu vähän pysyväminkin. (H6)

Kyllä se [kolmivaiheinen toimintamalli] jää elämään. Siis näitten kanssahan se on oikeestaan välttämätöntä just se, että se asia tulee kertaantua ja että se tulee **konkretisoitua** mahdollisimman hyvin. Kyllä mä uskon siihen. (H7)

Konkretisoi opetusta

Se [kolmivaiheinen toimintamalli] on jotenkin **kirkastanut tapoja** työskennellä ja Selkeyttänyt opetustapoja ja näkemystä hyvästä mikä on hyvä tapa opettaa ja tehokas tapa oppia. Niihin se on kyllä piirtänyt viivansa. Mites muuten. (H8)

---

Juurtuminen ja siirtyminen omaan toimintaan  
Tuonut rohkeutta

## **Pääkategorioista (haastatteluteemat 1.2–1.4) sisällönanalyysissa muodostuneet alakategoriat**

### 2) Yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan kehittyminen

- Opetetaan relevantit tiedot ja taidot
- Käytännön elämän käytänteiden harjoittelu
- Tietoa paikallisista ja suomalaisista tavoista
- Vastuunottaminen myös perusopetuksen jälkeisten opintojen ohjauksesta ja työelämään tutustumisesta
- Tiedostaa roolinsa suomalaiseen kulttuuriin opastajana
- Vapaa-ajan viettoon liittyvien vihjeiden antaminen

### 3) Opettajapersoonan kasvu ja kehittyminen

- Yhteistyö kasvattaa ihmisenä
- Vahvistaa omia käytänteitä ja opettajuutta
- Oppilaiden kotoutumisen tukeminen
- Työnohjauksellisuus
- Positiivinen yhteenkuuluvuuden kokemus itselle ja muille sekä oppilaille myös – vaikutus identiteettiin
- Innostus uusista asioista ja ideoista (flow)
- Mielekkyyden ja mielenkiinnon kokemukset
- Yhdessä tekeminen, jakaminen, tukeminen
- Yhdessä tekemisen ja kokemisen kokemus
- Saanut uutta tietoa
- Uusien puolien näkeminen oppilaista
- Voi tuoda omaa opettajapersoonaa esiin eri oppimisympäristöissä
- Myönteiset asenteet oppilaiden oppimisen ja kotoutumisen tukemiseen
- Empatian antaminen ja saaminen

### 4) Reflektion ja yhteistyön merkitys osaamisen kehittämisessä

- Oppii toisten ideoista ja tavasta tehdä työtä; valitsee ja kokeilee vaihtoehtoja
- Erilaiset vahvuudet kaikkien hyödyksi
- Yhteissuunnittelu ja toteutus tuovat uusia perspektiivejä
- Yhteistyötä kaivattiin enemmän

- Työnjako säästää voimia
- Yhteistyö vahvistaa hyviä käytänteitä, antaa uusia ideoita, opettajuus kehittyy
- Yhteistyö heijastuu oppilaisiin
- Voimaannuttavaa yhteistyötä
- Yhteistyöstä työhönohjausta ja apua uudelle opettajalle
- Kokemusten jakaminen ja toisten tukeminen, työssä jaksaminen
- Yhteisreflektio, peilaaminen
- Kollegiaalista vertaistukea ja jakamista

**Pääkategorioista (haastatteluteemat 2.1–2.5) sisällönanalyysissa muodostuneet alakategoriat**

5) Opetuksen suunnittelu ja toteutus

- TriPod-malli selkeä raami suunnittelulle ja toteutukselle
- Mahdollistaa toiminnallisen opetuksen
- Kokemus, näkeminen, konkretisointi
- Malli mahdollistaa erilaista opetusta kuin luokkahuoneessa annettava opetus
- Oppimista tapahtuu myös muualla kuin luokassa
- Lyhytelokuvien käyttö opetuksen tukena valmistautuessa opintovierailuun
- Oppimisen ilon saaminen omasta tekemisestään

6) Oppimisympäristöjen hyödyntäminen

- Oppimisympäristöjen merkityksellisyys kirkastunut
- Yksilöllisten tavoitteiden suunnittelu lisääntynyt
- Tukenut erilaisten autenttisten oppimisympäristöjen käyttöä
- Elämyksellisyys
- Kokonaisvaltaisuus
- Oppiminen eri aisteja hyödyntämällä
- Kokemuksellisuus
- Tekemällä oppiminen
- Yhteistoiminnallinen
- Oppilas kokee itsensä tervetulleeksi ja tärkeäksi



## 7) Teorian ja käytännön yhdistäminen oppimisessa

- Orientaatiovaiheen tieto olennaista
- Kysymysten ja tehtävien esittäminen orientointivaiheessa
- Opintovierailu konkretisoi, antaa elämyksiä, uutta tietoa ja vastauksia
- Opintovierailu herättää kysymyksiä
- Jälkikäteen työstäminen olennaista: uusiin kysymyksiin vastaaminen, tiedon yhdistäminen kokemukseen
- Kieli erityisroolissa kokemuksen ja käsitteiden yhdistämisessä
- Siirtovaikutuksen tärkeys motivaatiolle
- TriPod-mallin vaiheistus, teorian yhdistäminen todellisiin tilanteisiin lisää itsetuntoa
- TriPod-mallin mukaisessa opetuksessa yhdistää asiat (teoria-käytäntö)

## 8) Valo-oppilaiden oppimis- ja ryhmätyötaitojen kehittäminen

- Yhdessä tekeminen olennaista
- Muiden valo-oppilaiden tapaaminen (identiteetti) ja heidän kanssaan toimiminen
- Oman ryhmän ryhmäytyminen (identiteetti)
- Yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyy
- Sosiaaliset taidot ja toisista huolehtiminen kehittyvät
- Erilaisten ihmisten kanssa toimiminen
- Mahdollistaa saman kieliryhmän oppilaiden yhteistyön
- Oppilaat ohjaavat toisiaan
- Oppilaista löytyy uusia vahvuuksia
- Integraation ja kotoutumisen lisääjä
- Vastuun kantaminen muista oppilaista

## 9) Valo-oppilaiden kotoutumisen edistäminen ja tukeminen

- Oulun kaupungin paikkoja tutuksi
- Turvallisuutta – hallitsee kaupungin
- Virikkeitä harrastuksiin ja vapaa-ajan toimintaan
- Opintovierailut: Suomi on muutakin kuin Oulu
- Vaikutus identiteettiin – kuulumisen tunne

- Pääsee näkemään ja kokemaan
- Kokee olevansa arvostettu vieras
- Rohkaisee perhettä vierailemaan paikoissa yhdessä
- Oppilaiden tekemät ja kotiin viemät lyhytelokuvat: mahdollisuus tukea muun perheen kotoutumista
- Alentaa vanhempien kynnystä tutustua paikkoihin
- Palautetta ja kokemuksia ei tule kaikkien oppilaiden huoltajilta

### **Aineistosta nousseet pääkategoriat ja niistä muodostuneet alakategoriat**

#### 10) Opetussuunnitelman merkitys osaamisen kehittämisessä

- Opetussuunnitelman toteuttaminen mahdollistunut
- Autenttisten oppimisympäristöjen käyttö opetussuunnitelman mukaista
- Projekti ja opetussuunnitelman kehittäminen tuoneet oikeutuksen tunteen opettaa muuallakin kuin luokassa
- Opetussuunnitelma lisännyt rohkeutta tehdä opintovierailuita
- Opetussuunnitelmatyö konkretisoitunut
- Opetusmenetelmien vaihteleva käyttö
- Yksilöiden huomioiminen ja eriyttäminen lisääntynyt

#### 11) Valo-oppilaiden suomen kielen taitotason huomioiminen opetustilanteissa

- Opettaja tiedostaa inhimillisyyden ja vuorovaikutuksellisuuden tärkeyden kohtaamisessa
- Miettii enemmän omaa suomen kielen käyttöään
- Opettaja auttaa kielen taitotason sovittamisessa
- Asiantuntijan kielen taitotason tietämättömyyttä kompensoi kokemuksellisuus ja elämyksellisyys
- Suomen kielen tavoitteiden toteutuminen tehokkaampaa

ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS  
SERIES E SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM

132. Kovalainen, Minna (2013) The social construction of learning and teaching in a classroom community of inquiry
133. Vuopala, Essi (2013) Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset : näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja verkkovuorovaikutus
134. Erkkilä, Tuomas (2013) Pedagogiikka Tapiolan kuorossa ja Kari Ala-Pöllänen yhteistoiminnallisena lapsikuoronjohtajana
135. Belt, Aino (2013) Kun työrauha horjuu : kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä
136. Autti, Outi (2013) Valtavirta muutoksessa : vesivoima ja paikalliset asukkaat Kemijoella
137. Pääkkönen, Leena (2013) Nuorten musisointiprosessi koulussa toteutetussa konserttiprojektissa : musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä
138. Kontio, Mari (2013) Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa
139. Oinas-Kukkonen, Heikki (2013) Alkoholistin ja hänen läheisensä samanaikainen toipuminen vapauttavana oppimisprosessina Minnesota-hoidossa
140. Alanko, Anu (2013) Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana : tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa
141. Puroila, Anna-Maija & Kaunisto, Saara-Leena & Syrjälä, Leena (Toim.) (2013) Naisen äänellä : professori Eila Estolan juhlakirja
142. Malmberg, Jonna (2014) Tracing the process of self-regulated learning – students' strategic activity in g/nStudy learning environment
143. Virkkula, Esa (2014) ”Soittaminen ammattilaisen kanssa on paras tapa oppia” : työpajaperustainen työssäoppiminen muusikoiden ammatillisessa koulutuksessa
144. Lutovac, Sonja (2014) From memories of the past to anticipations of the future : pre-service elementary teachers' mathematical identity work
145. Villanen, Heli (2014) Our place, my future and their project : reflecting children's lifeworld in education for sustainable development
146. Kaunisto, Saara-Leena (2014) ”Täällä sai puhua sen, mitä kenties muualla ei” : opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä
147. Suorsa, Teemu (2014) Todellisinta on mahdollinen : systeeminen ja subjektitieteellinen näkökulma kasvatuspsykologiseen kokemuksen tutkimukseen

Book orders:  
Granum: Virtual book store  
<http://granum.uta.fi/granum/>

S E R I E S E D I T O R S

**A**  
**SCIENTIAE RERUM NATURALIUM**

*Professor Esa Hohtola*

**B**  
**HUMANIORA**

*University Lecturer Santeri Palviainen*

**C**  
**TECHNICA**

*Postdoctoral research fellow Sanna Taskila*

**D**  
**MEDICA**

*Professor Olli Vuolteenaho*

**E**  
**SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM**

*University Lecturer Veli-Matti Ulvinen*

**F**  
**SCRIPTA ACADEMICA**

*Director Sinikka Eskelinen*

**G**  
**OECONOMICA**

*Professor Jari Juga*

**EDITOR IN CHIEF**

*Professor Olli Vuolteenaho*

**PUBLICATIONS EDITOR**

*Publications Editor Kirsti Nurkkala*

ISBN 978-952-62-0673-8 (Paperback)

ISBN 978-952-62-0674-5 (PDF)

ISSN 0355-323X (Print)

ISSN 1796-2242 (Online)

